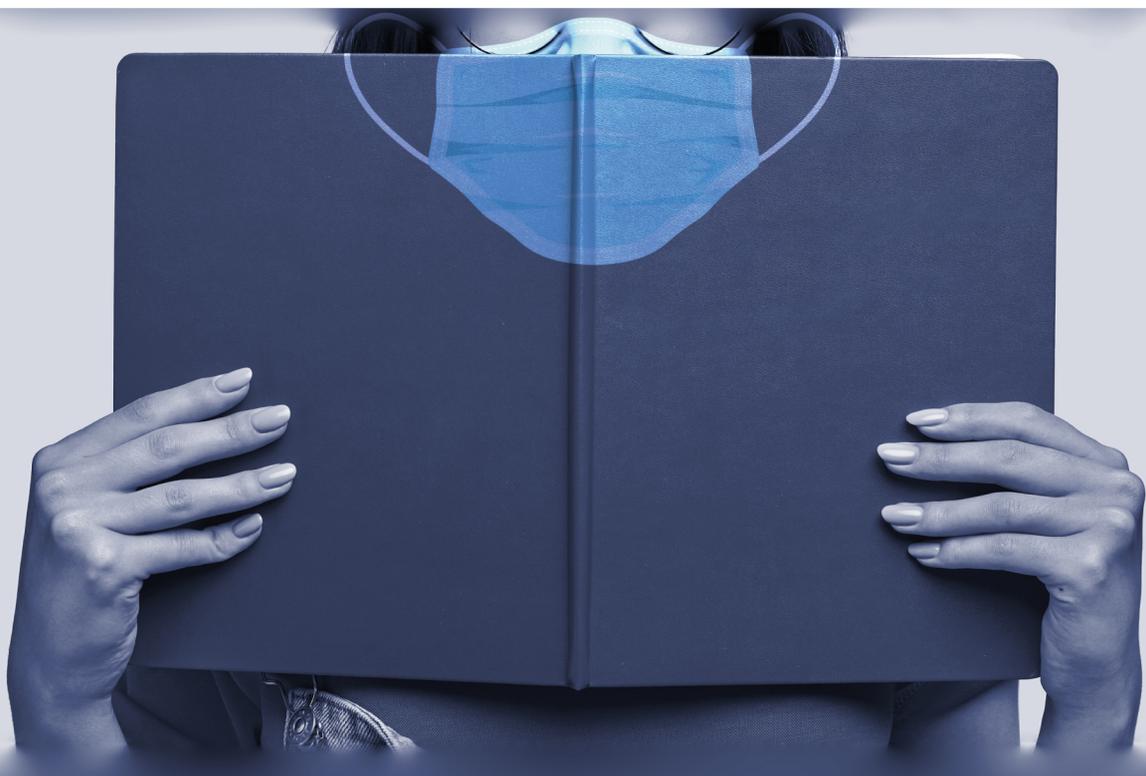


INVESTIGACIÓN Y PANDEMIA

*Impactos del COVID-19 en proyectos
y programas de educación,
inclusión y gestión cultural*



ISRAEL TONATIUH LAY ARELLANO

Editor

Ariadna
ediciones

INVESTIGACIÓN Y PANDEMIA
*Impactos del COVID-19 en proyectos
y programas de educación,
inclusión y gestión cultural*

INVESTIGACIÓN Y PANDEMIA

*Impactos del COVID-19 en proyectos
y programas de educación,
inclusión y gestión cultural*

ISRAEL TONATIUH LAY ARELLANO

Editor

Ariadna
ediciones

Este libro fue dictaminado por pares académicos
con el método del doble ciego.

Corrección de estilo, diseño de portada y diagramación: Edicione de la Noche
Gestión Editorial: Ariadna Ediciones (<http://ariadnaediciones.cl>)
Colección Gestión Cultural Latinoamericana
Rafael Chavarría Contreras, coordinador.

Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional



Este libro forma parte del trabajo que se realiza en el marco del Observatorio Latinoamericano de Gestión Cultural bajo un modelo de Ciencia Abierta (<http://observatorio.redlgc.org>).

Primera edición, 2021

D.R. © 2021, Ariadna ediciones
Santiago de Chile, diciembre de 2021.

ISBN: 978-956-6095-40-8

DOI: <https://doi.org/10.26448/ae9789566095408.25>

Contenido

Introducción. 9

CAPÍTULO 1. Normatividad y brecha digital durante la Pandemia por COVID-19 en la inclusión educativa para personas con discapacidad. 11
Israel Tonatiuh Lay Arellano y Maria Elena Anguiano Suárez

CAPÍTULO 2. Experiencia del estudiantado del área de la salud en la Universidad Autónoma de Guerrero ante las adaptaciones digitales educativas por la pandemia COVID-19 30
Mirna Azalea Romero Hernández, Laura Sierra López e Hilda Lourdes Muñuzuri Arana

CAPÍTULO 3. Una mirada a los jóvenes estudiantes en situación de pandemia. *Los desafíos conceptuales y metodológicos por resolver* 53
Melenie Felipa Guzmán Ocampo y Ahtziri Molina Roldán

CAPÍTULO 4. Prácticas docentes desde el enfoque de inclusión: vulnerabilidad y marginación en tiempos de pandemia. Un estudio de caso en educación secundaria en el Estado de Baja California 77
Iris Alfonso Albores y José María Contreras González

CAPÍTULO 5. Experiencias de gestión de la enseñanza ante la COVID-19 en profesores de educación especial que pertenecen a la región Soconusco, Chiapas 105
Mauricio Zacarías Gutiérrez y Luis Antonio Domínguez Coutiño

CAPÍTULO 6. La Cátedra Internacional sobre Interculturalidad
y Pensamiento Crítico, una experiencia de colaboración
académica que nació con la pandemia 127

José Humberto Trejo Catalán

CAPÍTULO 7. Resiliencia de la comunidad LGBTIQ+ ante
los impactos del COVID-19 147

*Lázaro Marcos Chávez Aceves
y Héctor Manuel Ortega Hernández*

CAPÍTULO 8. Panorama educativo en la pandemia de México
y los Estados Unidos: un análisis comparativo 168

Ana Olivia Anaya Hernández y María Magdalena García Nieves

Introducción

La Pandemia por COVID-19 y sus efectos impactaron en todas las áreas de la vida. No es una exageración el marcar un parteaguas entre el antes y el después, ni lo que en general se le ha denominado “la nueva normalidad”. Se trata pues, no sólo de un fenómeno epidemiológico que alcanzó niveles globales, sino histórico que propició, y lo seguirá haciendo, cambios en los aspectos económico, político, social y cultural.

En el campo de la educación, además de las múltiples complejidades surgidas desde marzo de 2019, cuando el sistema educativo mexicano decidió trasladar las clases a una modalidad no presencial, hemos sido testigos de la reinterpretación y aplicación de ciertos modelos educativos, lo que a la vez ha impactado en todos los aspectos arriba mencionados. La socialización escolar, el aprendizaje, la inclusión y la labor docente, por nombrar sólo algunos rubros, han tenido tales impactos por lo que se vuelven indispensables nuevas observaciones, descripciones y análisis. Lo mismo ocurre en las áreas de gestión cultural.

Si bien pareciera que un gran porcentaje del quehacer de investigación se ha volcado a las diversas temáticas cruzadas por el COVID-19, no se trata de una mera moda, sino de la necesidad de entender cómo impactó en los proyectos previos al confinamiento y si tales contaron con modificaciones diversas, tuvieron cambios radicales o fueron abandonados para emprender nuevos con enfoques de acuerdo al contexto.

Por lo anterior, este libro tiene el objetivo de analizar y socializar experiencias y reflexiones acerca del impacto en proyectos en materia de inclusión-marginación, educación y gestión cultural durante la pandemia y post-pandemia. Se presentan tres capítulos que abordan temáticas sobre inclusión educativa tanto en

aspectos de educación especial, educación regular para personas con Síndrome de Asperger y mediación tecnológica, así como aspectos de resiliencia en comunidades LGBTIQ+; dos capítulos que abordan aspectos sobre educación en cuanto a la labor docente y a al uso de las tecnologías en esta etapa digital; y otros dos capítulos sobre temáticas referentes a la cultura, esperando que estas experiencias enriquezcan el panorama y el entendimiento de estas temáticas en el presente contexto. El capítulo de cierre aborda una comparación del panorama educativo entre Estados Unidos y México durante la pandemia.

Capítulo 1

Normatividad y brecha digital durante la Pandemia por COVID-19 en la inclusión educativa para personas con discapacidad

Israel Tonatiuh Lay Arellano¹
Maria Elena Anguiano Suárez²

Introducción

México es un país de contrastes en casi todos los sentidos. En el tema del respeto de los derechos humanos, el Estado mexicano siempre ha mostrado una cara hacia el exterior, como férreo defensor, pero hacia el interior, ha sido opaco, ha visibilizado problemáticas e incluso ha sido de los principales violadores en la materia. Como parte de este contraste, fue la delegación mexicana la que propuso un instrumento para salvaguardar los derechos humanos de las personas con discapacidad en una cumbre temática organizada por la ONU en 2001, lo que rindió frutos, ya que en 2006 la *Asamblea General* aprobó el Protocolo facultativo de

-
1. Mexicano, Dr. En Ciencias Sociales, Profesor-investigador en el Instituto de Gestión del Conocimiento y Aprendizaje en Ambientes Virtuales de la Universidad de Guadalajara, contacto: tonatiuh_lay@suv.udg.mx ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6402-2143>
 2. Mexicana, Mtra. En Ciencias Sociales, Profesora de asignatura en la Licenciatura en Gestión Cultural de la Universidad de Guadalajara, helena_anguiano@hotmail.com ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-6687-8666>

la *Convención Internacional para los Derechos de las Personas con Discapacidad*, el cuál entró en vigor en 2008.

En consecuencia, se dio inicio a la armonización legislativa, e incluso algunos estados del país crearon o reformaron sus leyes de protección e inclusión para personas con discapacidad antes de que se expidiera la ley general en 2011. Sin embargo, volviendo a la metáfora de la moneda, las adiciones normativas por sí mismas no cambian realidades, y la inclusión que de un día para otro surgió por decreto, mostró el rezago en todos los ámbitos de esta temática. En otras palabras, aunque el gobierno federal y los locales, así como diversas instituciones han trabajado desde ese año en la promoción, defensa e inclusión de los derechos humanos de las personas con discapacidad, no ha dejado de haber opacidad, incompreensión por parte de las autoridades, e incluso, en algunos casos regresiones.

Por si fuera poco, la cuarentena que inició en marzo de 2020, a causa de la Pandemia por COVID-19, develó otras problemáticas no normativas que hasta el momento habían sido ignoradas o prejucias, y que han sido una verdadera barrera en la inclusión educativa de las personas con discapacidad, esto es, la brecha digital.

Este capítulo tiene el objetivo de describir resumidamente los marcos normativos que dieron origen a las políticas de inclusión educativa en todos los niveles, para entender por qué la creación por decreto de tal legislación no fue integral, de modo que está relacionada con la brecha digital, tanto en la línea educativa como social, su influencia en el periodo de aislamiento y el impacto en la inclusión educativa. Particularmente en este capítulo nos referiremos a la inclusión de personas con *Condición del Espectro Autista* (CEA) en educación superior en la Universidad de Guadalajara.

Marcos normativos para la inclusión educativa

La *Convención Internacional de los Derechos para las Personas con Discapacidad*, vigente desde el 12 de mayo de 2008, había sido

propuesta por la delegación mexicana, encabezada por Gilberto Rincón Gallardo, en la *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*, celebrada en 2001 en Durban, Sudáfrica; y posteriormente aprobada por la *Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas*, el 13 de diciembre de 2006.

La *Convención* dedica su artículo 24 al tema de la educación, donde se destaca que los Estados parte deben asegurar un sistema inclusivo a todos los niveles (numeral 1); asegurar que “las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad” (Fracción a, numeral 2); y asegurar “que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior” (numeral 5) (Conapred, 2007, p. 24-25).

Posteriormente a la entrada en vigor de la *Convención*, las entidades federativas del país iniciaron la armonización de sus leyes locales de educación y crearon las propias en materia de inclusión de personas con discapacidad. Algunos estados como Jalisco, la aprobaron en 2009, mientras que la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, fue creada hasta 2011. Así mismo, las universidades que gozan de autonomía hicieron lo propio, creando normatividad y programas para alcanzar estos objetivos, todas con resultados diversos.

La *Ley General* dedica su capítulo III a la educación (artículos 12, 13, 14 y 15), aunque de forma limitada, ya que ninguna reforma ha adicionado, hasta la fecha, el marco mínimo señalado en la *Convención* en cuanto a la inclusión educativa se refiere, y en algunos casos se expresaron, a través de los medios de comunicación y de las redes sociales virtuales, la denuncia y exigencia de tales derechos, lo que nos lleva a afirmar que no bastan los cambios en el papel mientras no haya una política pública integral en la materia.

La Universidad de Guadalajara inició el programa de inclusión educativa para personas con discapacidad y personas de comunidades indígenas en el año 2015, teniendo como antecedente

varias acciones por parte de la comunidad estudiantil con diversas discapacidades. El denominado programa de *Universidad incluyente*, nació con el objetivo de crear las condiciones de ingreso y permanencia de estos grupos vulnerables a través de diferentes acciones, como son el Programa de estímulos económicos, adecuaciones a la infraestructura tecnológica y arquitectónica, tales como la adecuación de rampas con la inclinación adecuada para la correcta movilidad, guías podotáctiles, señalética en Braille, así como la instalación de elevadores en algunos campus.

En 2016 se implementó entre otras acciones, el apoyo para el examen de admisión para los aspirantes con alguna discapacidad, el cual ha consistido en la habilitación de una aula para otorgarles un mayor tiempo para concluir la prueba, y contar con personal especializado para apoyar a postulantes con discapacidad visual, auditiva o psicosocial.

Así mismo, inició el seguimiento y apoyo de los estudiantes, cursos de capacitación a docentes, y la realización de paneles informativos con expertos. En el año 2017 el Programa evoluciona y se crea formalmente la Unidad de Inclusión.

Debido a la falta de empatía de algunos profesores y los conflictos que esta situación ocasionaba, aunque no como causas exclusivas, a principios de marzo de 2018 se creó el código de ética, en cuyo artículo 4 se aborda la diversidad, la equidad, la igualdad y el respeto como parte de las actitudes docentes y administrativas hacia el resto de la comunidad universitaria.³

A finales de este mismo año se aprobó la Política Institucional de Inclusión de la Universidad de Guadalajara, en la cual se proponen 14 estrategias, destacando entre ellas el fortalecer la cultura de inclusión, promover adecuaciones a la normatividad universitaria, fortalecer la realización de investigación científica y la producción académica en materia de inclusión, y crear el Consejo Técnico de Inclusión con la participación de las instancias de la Red Universitaria competentes (Universidad de Guadalajara,

3. Ver: http://www.hcgu.udg.mx/sesiones_cgu/dictamen-num-iv2018117

2018b), aunque este punto, de vital importancia para el adecuado funcionamiento de la política de inclusión, no ha sido todavía atendido (al mes de julio de 2021).

Cabe añadir que en el primer semestre de 2021 se aprobó la segunda fase de la llamada *reingeniería* en la Universidad de Guadalajara, la cual consiste en cambios estructurales de administración, en donde la unidad de Inclusión queda adscrita a la Coordinación de Extensión y Acción Social, dependiente a su vez de la Coordinación General de Extensión y Difusión Cultural⁴. Con estos cambios se han aprobado las atribuciones institucionales de la Unidad de Inclusión.

Hasta aquí el recuento del marco normativo donde se fundamenta la inclusión educativa en general y en la Universidad de Guadalajara en particular. Sin embargo, este mismo proceso no ha estado ascendiendo permanentemente, sino que ha tenido claroscuros. Irónicamente hoy que se cuenta con un marco normativo más robusto, las acciones de inclusión parecen correr más lentamente, lo que ha ocasionado algunos malestares tanto en la comunidad universitaria de personas con discapacidad como en algunos aspirantes.

Pero esto no ha sido todo, estos procesos sufrieron mayores retrasos en los últimos 15 meses debido a la pandemia y a la falta de respuesta oportuna y eficaz de las autoridades universitarias. Si bien lo tecnológico pudo haber sido una herramienta de inclusión por excelencia, veremos a continuación que no lo fue no

4. En el nuevo Reglamento Interno de la Administración General de la Universidad de Guadalajara, a la Unidad de Inclusión se le atribuyeron las siguientes competencias en el Artículo 90. I. Proponer y apoyar acciones que fortalezcan la cultura de inclusión (...); II. Elaborar y difundir contenidos que permitan sensibilizar a la comunidad universitaria en materia de derechos humanos, riqueza de la diversidad e interculturalidad; III. Auxiliar en la elaboración de programas y acciones que permitan la implementación de las estrategias presentes en la Política Institucional de Inclusión; IV. Coadyuvar en las estrategias institucionales a efecto de promover prácticas de inclusión y equidad en las actividades y espacios universitarios, y V. Las demás que se establezcan en la normatividad vigente y aquellas que por la naturaleza de sus atribuciones le correspondan. (Universidad de Guadalajara, 2021).

sólo para estas personas, sino para un porcentaje importante de universitarios, la razón: la brecha digital.

La brecha digital y el prejuicio hacia la educación virtual

De acuerdo con Van Dijk (2006), el concepto original de *brecha digital*, sólo hacía referencia a la desigualdad entre aquellos que tenían o no tenían acceso físico a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Otros autores agregaron la distancia social que separa a quienes tienen acceso de los que no; y otras más señalan la desigualdad en el acceso, uso e impacto. Así mismo, se atribuyen diferentes niveles, para los intereses de este capítulo compartimos la idea quienes dividen la brecha digital de primer y segundo orden.

La brecha digital de Van Dijk, o de primer orden, que hace referencia al acceso físico a la tecnología, tiende a una rápida reducción debido tanto al avance tecnológico como a la facilidad de adquisición de dispositivos, sobre todo móviles como los *smartphones*. De hecho, de acuerdo con el último estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México (Amipci, 2021), la penetración en 2020 fue del 72% a nivel nacional. Debido a que los usuarios se conectan a través de distintos dispositivos, los porcentajes en este rubro fueron: 92% en *smartphones*, 45.2% en computadora, 24.4% en *smartTV*, y 14.4% a través de tabletas.

Cabe aclarar que en cuanto a la conexión a Internet, de acuerdo con este estudio, 9 de cada 10 usuarios se conectó, en 2020, desde su hogar, mientras que el 27.8% reportó haberlo hecho a través de datos móviles o *wi-fi*, y sólo un 7.2% a través de los servicios públicos en plazas y parques. Este último porcentaje demuestra en mucho el fracaso de los proyectos públicos gubernamentales en la materia, que fueron incapaces de trascender el sexenio anterior.

En cuanto a la brecha digital de segundo orden, este concepto explica mejor las problemáticas sociales más allá del acceso físico

a la tecnología, pues hace referencia a su uso y apropiación. En primer término está la calidad de la información a la cual podemos acceder, entendiendo por ello que ésta sea verídica, comprobable y objetiva, lo que resulta necesario no sólo en un contexto educativo, sino como parte de nuestro derecho a la información, ya que el uso de esta información o su reproducción trae consecuencias, de nuevo, ya sea en un entorbo educativo o de otro índole.

La brecha digital de segundo orden requiere de una alfabetización digital, no sólo en lo referente al conocimiento básico de herramientas digitales, *software* o *apps*, sino en entender los contextos de donde surge la información, cómo se genera, cómo se difunde y sus impactos. Curiosamente, la combinación de un analfabetismo digital sumado a una oferta tecnológica con la lógica de mercado, que sucede lo que Freire mencionó en su texto *La educación como práctica de libertad* (1997), en el cual señala que en la civilización tecnológica la rigidez mental del hombre lo masifica, por lo que deja de asumir posturas críticas frente a la vida y queda excluido de la órbita de las decisiones, la cual se limita cada vez más a pequeñas minorías. Si bien Freire señala que este hombre “es guiado por los medios de publicidad, a tal punto que en nada confía sino en aquello que oyó en la radio, en la televisión, o leyó en los periódicos” (Freire, 1997, p. 85), hoy en día esos medios de información sólo quedan reducidos a las redes sociales virtuales.

La falta de una alfabetización digital, sea durante el proceso educativo mediado por las TIC, como por parte de los docentes cuyas competencias en esta materia son limitadas, así como durante el proceso de la inclusión educativa, han ocasionado que la brecha digital de segundo orden se haya convertido en una de las mayores barreras educativas y de inclusión en este periodo de contingencia por el COVID-19.

En materia educativa, tanto en México como en el resto del mundo, se tomó la decisión de cerrar las instalaciones escolares de todos los niveles, tanto públicos como privados, y transitar a un *modelo virtual*. Sin embargo, ahora está claro que en ese mo-

mento se subestimó a la Pandemia no sólo como fenómeno epidemiológico, sino como histórico y sociológico.

Realmente hubo una creencia generalizada de que el periodo de aislamiento sólo sería de algunos meses y que se regresaría a las aulas en el ciclo escolar del segundo semestre de 2020, quizás por ello la falta inicial de voluntad para asumir con seriedad la virtualización de la educación. En otras palabras, se trató de ignorar el analfabetismo digital y la propia brecha digital, creyendo que la simple digitalización sería la panacea para el sector educativo.

Si bien los conceptos de digitalización y virtualización pueden utilizarse como similares en la cotidianidad, la primera consiste en transformar en datos (bytes) algo de la realidad, para ser manejada como información en las plataformas digitales, esto es, escanear o fotografiar digitalmente *algo*, para posteriormente *subirlo* a una plataforma electrónica.

Por su parte, la virtualidad o virtualización tiene diferentes acepciones. En el primer lustro de este nuevo siglo se discutían varios conceptos, en ese momento María Elena Chan (2004, p. 70-71) destacó los siguientes:

1. La realidad aumentada (Echeverría 2000). La realidad es virtual por encontrarse en el tercer entorno y tener una naturaleza informática, pero no deja de ser real. Se constituye en un espacio de vida en el que se dan prácticas reales, sentimientos reales e interacciones reales.
2. La virtualidad en oposición a la actualidad (Lévy 1997). Todo cuanto está en potencia, que es dinámico, intencional y dialéctico. La virtualización se plantea como uno de los vectores de creación de realidad. Los mundos virtuales son soportes de la inteligencia colectiva. Mundos creados por la interacción de sujetos y grupos que intercambian saberes. Su materialidad está en la información y su fin último es la acción en la vida cotidiana, es decir, fuera del espacio virtual.
3. La virtualidad como representación de la realidad a través de los diversos modelos que han ido modificándose en la historia de la humanidad, pero siempre han estado ahí.

4. Lo virtual como adjetivo del tipo de organización educativa que se materializa sobre soportes mediáticos y que sería más usada como sinónimo de digitalización de contenidos y utilización de plataformas y *software*, como dispositivos para la acción educativa.

Hoy podríamos agregar que si bien la virtualización también tiene como inicio la digitalización, la diferencia más importante es que ésta evoca o representa interacciones. Lo explicamos a continuación:

Antes de la pandemia varias instituciones educativas comenzaron a explorar las plataformas digitales para el apoyo de la labor docente, aunque a lo más que se llegó, previo al confinamiento, fue utilizarlas como buzón para la entrega de ciertas actividades, sólo los servicios de videoconferencias sí fueron más extendidos y popularizados, aunque no como modelo híbrido, sino como un medio de apoyo de transmisión, el cual quedaba en desventaja ante el evento presencial.

Después de que se tomó la decisión de que las clases de todos los niveles debían trasladarse a un sistema On line, la estrategia inicial fue digitalizar contenidos, aportar materiales electrónicos y *transmitir* la clase a través de una de las múltiples plataformas de videoconferencias. Tomando en cuenta el contexto de emergencia por el que se llevó a cabo este cambio, la forzosa necesidad de de capacitación en el uso de tales plataformas, y la brecha digital, tampoco podemos señalar, como sí lo hicieron varios actores sociales, que este esfuerzo había fracasado.

A favor de este acelerado proceso educativo está el que miles de profesores tuvieron que aprender a utilizar la tecnología al alcance y con ello develar que los docentes no se encasillaron en el antiguo concepto del *migrante digital*, ni los jóvenes se sostuvieron en el de *nativo digital*. Este nuevo, para muchos, ecosistema educativo afianzó las premisas de los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples. En contra está la poca comprensión de lo que es un ambiente virtual de aprendizaje, de nuevo subrayando

lo de virtualidad, y con ello la falta de una teoría y una metodología, desde este modelo, para la inclusión educativa, sobre todo para personas con CEA, por lo que esto se convierte, más que en un medio para el aprendizaje, en una barrera.

Respecto a lo anterior, no estamos inventando nada nuevo, sino poniendo en contexto lo que desde hace 17 años ya había sido expuesto por Maria Elena Chan (2004) a través de una serie de premisas y metodologías que constituyen el fundamento de la educación en línea: el conocimiento, el diseño educativo, la comunicación y la virtualización. Si bien Chan no lo menciona como un ambiente virtual de aprendizaje incluyente, esto se logra en la intersección de estas cuatro esferas, donde más allá de la mediación tecnológica, se encuentra el aprendizaje del estudiante, y una de las principales competencias en este modelo: la autogestión.

No pretendemos abordar ampliamente este concepto, que hace referencia a cierta autonomía del individuo frente a los objetos de conocimiento e idealmente, diría Chan, las interacciones entre el primero con los segundos, y el proceso comunicativo:

Podrá decirse que siempre la educación ha sido una práctica comunicativa, pero nunca como ahora requerimos los actores de tantas y tan diversas competencias para relacionarnos; y nunca como ahora tenemos tantas posibilidades para expresarnos a través de nuestros propios productos comunicativos más allá de la oralidad (Chan, 2004, p. 10).

Ahora bien, el proceso de apropiación de información y generación de conocimiento siempre ha requerido también de una mediación docente que conduzca las interacciones, y que complete este proceso de aprendizaje, lo cual, a manera de autocrítica, siempre ha sido el talón de Aquiles de los modelos educativos virtuales, y más si éstos sólo se quedan en la simple etapa de digitalización, donde no hay interacción ni mediación entre ninguna de las esferas antes mencionadas.

Para Chan “La competencia mediacional (...) se distingue por tratarse de la capacidad para el desempeño de operaciones o de

tareas de carácter comunicativo situadas como articuladoras entre procesos de diferente naturaleza y cuyo ámbito son los entornos educativos *virtuales*” (Chan, 2004, p. 56). Por otro lado, “La virtualización del conocimiento supone entonces una mediación retórica, puesto que no significa el contenido de conocimiento como una unidad existente *per se*, sino un producto mediado cognitivamente por quien lo materializa en el entorno digital” (Chan, 2004, p. 154).

Lo anterior implica la aprehensión de diversas competencias, necesarias en los sistemas y ambientes virtuales de educación, donde si bien todos pueden adquirir tales competencias, no todos están interesados en seguir este modelo, lo cual ha resaltado a simple vista en estudiantes desde el nivel básico hasta el superior y tanto de instituciones públicas como privadas. Este desinterés está motivado tanto en la brecha digital, en la falta de capacitación docente, en el diseño de las plataformas para la educación, pero también en los procesos administrativos y de seguimiento académico, en lo cual se abundará en la siguiente sección.

Educación digital y estudiantes con CEA en educación superior

Antes de proseguir, conviene definir brevemente lo que es la Condición del Espectro Autista. De acuerdo con el manual de la *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud* (CIE), publicado por la *Organización Mundial de la Salud* (OMS) en su décima versión (CIE-10), el autismo pertenece a un grupo de desórdenes del neurodesarrollo. Definido dentro de los Trastornos del Desarrollo Psicológico, del tipo Trastornos Generalizados del Desarrollo, donde también se

5. Las cursivas son mías. En el texto original Chal utiliza la palabra “digitales”. En ese año este concepto hacía referencia a lo que hoy señalamos en este capítulo como “virtuales”.

incluyen las siguientes categorías diagnósticas: Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome Rett, Otros Trastornos Desintegrativos de la Infancia, Síndrome Asperger, Otros Trastornos Generalizados del Desarrollo, y Trastorno Generalizado del Desarrollo sin Especificación.

El manual de la *Asociación de Psiquiatría Americana* (APA), el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, en su quinta edición (DSM-V, 2013), lo clasifica como un Trastorno del Neurodesarrollo, del tipo Trastorno del Espectro Autista (TEA), en donde fusiona al Trastorno Autista y al Trastorno Asperger en un *continuum*⁶. Por su parte, el manual de la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF) lo incluye en el apartado b122 de las Funciones Psicosociales Globales, como “Funciones mentales generales, y su desarrollo a lo largo del ciclo vital, requeridas para entender e integrar de forma constructiva varias funciones mentales que conducen a la obtención de habilidades interpersonales necesarias para establecer interacciones sociales recíprocas tanto en lo referente al significado como a la finalidad” (OMS, 2001: 75).

En cuanto al uso del concepto de *condición* en nuestro contexto nacional todavía resulta confuso y se presta a la toma de posturas de carácter más ideológico. Este término va más allá del diagnóstico, de las características clínicas, de los estereotipos de salud mental, y de las comorbilidades más incapacitantes. En la fundamentación de la *Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista* retoma la discusión donde se acuña formalmente la definición de *Condición* que superpone a la de *Trastorno*. Para el *espíritu* de la *Ley*, este significa el conocimiento y reconocimiento de la persona en su carácter social, político, económico y cultural, derechos sin los cuales no se puede formar una verdadera ciudadanía. Es en este sentido

6. Ello ha causado confusión, pues generalmente se cree que el Asperger había desaparecido como categoría diagnóstica, cuando todavía continuaba siendo válida dentro de la CIE-10, que durante todo el periodo del confinamiento por la Pandemia (al menos hasta agosto de 2021), seguía vigente en México.

también que el término alude a una verdadera inclusión en todos los aspectos de la vida social, y no solo a la limitada ayuda clínica y asistencialista.

El concepto de Autismo y Síndrome de Asperger se van a entender como una condición de vida que se caracteriza por peculiaridades en las áreas de comunicación, socialización, uso de los objetos, proceso del pensamiento e integración sensorial. Cada persona con Autismo es diferente y presenta habilidades y retos de manera particular, es por eso que hoy en día se habla del Espectro Autista.⁷ Esta decisión implicó asumir que el espectro autista es una condición, es decir, una expresión de la diversidad social, también conocida como neurodiversidad.⁸

En base en lo anterior, se hace énfasis en la dificultad de los estudiantes con CEA en la comunicación, dada su forma peculiar de entender y usar el lenguaje, esto representa un área a atender por parte del docente de estudiantes *Asperger* en nivel superior, dado que el proceso educativo en un entorno digital requiere de un trabajo de diseño universal del aprendizaje (DUA), para hacer accesible el conocimiento a todos los estudiantes con esta y otras condiciones.

Si, se considera que el significado del conocimiento, es la parte más relevante para el aprendizaje de alumnos con esta condición. En palabras de Chan “Cualquier intento de transmitir conocimiento tiene su límite en las posibilidades de ser significado por aquellos a quien se dirige el material significante.” (Chan, 2004, p. 151).

Lo anterior implica en un primer momento realizar los ajustes razonables necesarios, para hacer accesibles los contenidos de cursos, es decir, hacer una trabajo de diseño instruccional en base en los criterios de accesibilidad, proporcionar recursos en

7. Disponible en: <http://fundacionhace.org/index.php?id=3>

8. La Neurodiversidad, como concepto y práctica, supone aceptar que dentro de la biodiversidad humana las personas que poseen conformaciones cerebrales diferentes tendrán procesamientos distintos del “mundo real”. eita. Disponible en: <http://eita.pe/acerca-de-eita>

formato accesible y de lectura fácil, incluir apoyos audiovisuales y gráficos, así como mantener un canal de comunicación constante con los estudiantes, es decir, “Un diseño educativo de entornos digitales orientado desde una perspectiva de significación tendría que apoyar con los espacios, actividades y herramientas útiles para dar cuenta de los procesos organizadores de los *aprendientes*” (Chan, 2004. P. 158).

En un segundo momento, se requiere de la elaboración de un plan de seguimiento, dónde se trabaje una intervención educativa estructurada, se realicen las gestiones necesarias y se involucren otros actores, para dar seguimiento a los estudiantes con CEA, en su trayectoria educativa.

Después de haber transitado el nivel básico de educación, y el medio superior, en el nivel universitario el estudiante con CEA, se enfrenta a ideas equivocadas tales como, “Ya no necesita apoyos en este nivel educativo”, “Si llego hasta aquí es porque puede solo”, “Tiene que resolver por si mismo sus dificultades”. Sin embargo, el estudiante con CEA se enfrenta a un ambiente adverso a la inclusión, sin información, sin accesibilidad, sin cultura de la inclusión, esto tanto en el sistema presencial como en el virtual.

En el contexto de la contingencia sanitaria por COVID-19, se implementó una respuesta educativa emergente para continuar trabajando en la modalidad en línea, sobra decir que la gran mayoría no contaba con los conocimientos, herramientas y requerimientos mínimos necesarios para adentrarse en esta modalidad educativa. De tal manera que se fue subsanando la problemática de dar continuidad a proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, en todos los niveles educativos.

Sin embargo, para el caso de los universitarios con discapacidad, su situación en varios casos se complicó, además de los retos que enfrentaron como todo estudiante habituado al modelo presencial, esta situación tuvo un mayor impacto en ellos, por su apego a las rutinas, dinámicas de clase y desarrollo de habilidades sociales.

La nueva dinámica de aprendizaje representa un reto, pues para algunos estudiantes con CEA, las clases impartidas en línea eran más pesadas, pues generalmente no se usaban apoyos visuales y se convertían en largos monólogos.

La construcción de significados en entornos digitales supone un tipo de acción que rebasa la competencia comunicativa restringida a la verbalización. Nos interesa anotar los cambios en los procesos de significación: en el entorno digital siguen siendo los lenguajes los que posibilitan la significación, entendida tanto como intención de dar sentido a algo que se expresa, como de reconocer el sentido expresado por alguien. Sin embargo, lo que supone un cambio en el proceso de significar es la integración lingüística (Chan, 2004, p. 156).

Por otro lado, también hubo casos de estudiantes que se sintieron más cómodos en la modalidad en línea, sobre todo, aquellos con menos habilidades sociales, quienes “sufren” la interacción social y la cotidianidad dentro y fuera del aula, la cual con frecuencia tiene que ver también con su alteración sensorial.

Por ejemplo, el caso de una estudiante de medicina, quien se sentía menos intimidada al mostrar sus exposiciones a través de la cámara, mejoró en su participación en clase, así como el trabajo en equipo, y se sentía más a gusto de no tener que ir a la escuela, tomar el transporte público, aguantar el ruido, olores y el tumulto. Se sentía cómoda de poder tener más tiempo para estudiar en la comodidad de su espacio. Aunque reconoce que hay actividades prácticas que requieren de la presencialidad.

Otros estudiantes con condición Asperger, comentan que con frecuencia los maestros recurren a la asignación de temas de exposición, individuales y por equipo, lo cual implica ponerse de acuerdo con su equipo, que en su caso no les favorece mucho, porque la comunicación en los chats es complicada; se saturan, no hay un orden claro de las ideas, se mezclan los mensajes texto y audio, y se desfasan, esto para ellos tiene una doble dificultad, pues además de su condición Asperger tienen dislexia y disgrafía

severa. Situación que tanto sus maestros como compañeros pasan por alto. “La significación en el espacio virtual, aunque tenga su base perceptual en los objetos digitalizados, sigue siendo un proceso situado en la acción de los sujetos” (Chan, 2004, p. 156).

Aunado a lo anterior, también sucede que se dan otros espacios virtuales de socialización y aprendizaje, “Comunidades de aprendizaje”, lo cual favorece la colaboración y comunicación de los estudiantes para objetivos comunes en su proceso formativo, sin embargo, también se excluye a los estudiantes con CEA de estas, al no ser invitados a formar parte de la comunidad. “La educación, no sólo la mediada tecnológicamente, se desarrolla por actos de interpretación microsociales” (Chan, 2004, p. 182).

Hacia un modelo híbrido de atención e Educación Inclusiva para estudiantes con CEA en educación superior

La realidad nos ha mostrado la importancia de lograr una respuesta educativa adecuada ante la contingencia del COVID-19, y otras adversidades presentes o futuras, dónde la educación virtual representa un opción valiosa para poder seguir ejerciendo en derecho a la educación de todas las personas. Sin embargo, también ha dejado ver que el reto no es sencillo, que las condiciones de inequidad son un obstáculo importante de sobre pasar, y en ese sentido hay mucho porqué trabajar para generar espacios favorables a la inclusión, tanto presenciales como virtuales, se requiere incidir en la realidad de manera directa, para no seguir reproduciendo prácticas educativas excluyentes.

La educación virtual representa un modelo educativo con muchas virtudes, sin embargo también requiere de un rediseño basado en el Diseño Universal de Aprendizaje, que cumpla los criterios de accesibilidad digital, un enfoque de derechos humanos y el fomento a la cultura de la inclusión. En otras palabras, se debe trabajar estos requerimientos tanto en la modalidad presen-

cial como en la virtual, para lo seguir reproduciendo prácticas no inclusivas, y trasladarlas de lo presencial a lo virtual.

Si los entornos digitales siguen el modelo escolar en su organización y en su visualización como espacios de actividad, los objetos con los que se opera tienen funciones similares y se producen también desde los modelos aprendidos desde lo escolar. Nuestra propuesta teórica apunta al reconocimiento de que una disposición de la interfaz que presente una organización más cercana a las dinámicas de significación, puede coadyuvar a una comprensión de lo virtual como integración de los procesos de construcción cognitiva y la acción operada en la información como insumo o materia de trabajo en los entornos digitales; es decir, el espacio, las herramientas y la actividad misma se pueden resignificar para hacerlos acordes a la naturaleza del entorno digital, y ello supone desplazar las metáforas por las que las interfaces educativas se están construyendo (Chan, 2004, p. 185-186).

Comentarios Finales

Por parte de las instituciones de educación superior debe haber una respuesta educativa institucional, que se comprometa con la atención, permanencia y seguimientos a estudiantes con discapacidad. Es urgente que dentro de los centros educativos de todos los niveles, se trabaje en el diseño universal del aprendizaje, para hacer posible que todos los estudiantes de la diversidad puedan recibir una educación inclusiva de calidad.

Un error recurrente fue que se transfería la clase presencial a una exposición *Online*, la cual era más tediosa, y se dejaba sin explotar el potencial de las herramientas y aplicaciones de la modalidad virtual. Así mismo, si bien en esta modalidad los jóvenes universitarios comenzaron a generar espacios de convivencia social “virtual”, interactuaron en redes sociales, y organizaron sesiones para “estudiar”, compartiendo al mismo tiempo otros

temas de interés, también se tornaron en espacios en los cuales siguen excluyendo a los compañeros con CEA.

Si bien nos gustaría decir que previo a la Pandemia la inclusión educativa en el nivel superior para las personas con CEA era un éxito, la verdad es que se hasta ese momento se trataba de un proceso bastante lento de conocimiento, sensibilización y apoyo para ellos, cuyos mínimos alcances han sido opacados por el desmoronamiento de una idea errónea de educación virtual, lo cual debe ser una llamada de atención a las autoridades, funcionarios, directivos, profesores y demás miembros de la comunidad universitaria sobre el retroceso en los derechos de inclusión ganados hasta inicios de 2019 por las personas con CEA, más aun si el modelo híbrido de educación ha llegado para quedarse.

Lo anterior debe ser más concordante aún con las discusiones que la propia Pandemia ha ocasionado con motivo de la inclusión educativa en el nivel superior en general, de la de personas con discapacidad, y en este caso de las personas con autismo. La virtualización puede ser un excelente medio para su educación, siempre y cuando cumpla con las características y objetivos que aquí ya hemos esbozado.

Referencias

- AMIPCI. 17^o Estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México, 2021. Recuperada de: <https://www.asociaciondeinternet.mx/estudios/asociacion>
- Asociación de Psiquiatría Americana. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 5ta. ed., México, Editorial Médica Panamericana, 2013.
- Conapred. Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2007. Recuperado de: http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Convencion%20sobre%20los%20Derechos%20de%20las%20Personas%20con%20Discapacidad-Ax.pdf

- Córica, José. Conferencia “La brecha digital de segundo nivel en Latinoamérica”, Congreso Conectáctica 2012, junio de 2012, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Chan, María Elena. Modelo mediacional para el diseño educativo en entornos digitales. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2004.
- Diario Oficial de la Federación. Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011. Recuperada de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgipd.htm>
- Flores, Raúl. ¿Qué es la brecha digital? Una introducción al nuevo rostro de la desigualdad, 2008. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-0187-358X2009000200011
- Freire, Paulo. Cuadragésima quinta edición. La Educación como práctica de la libertad. México, D.F.: Siglo XXI Editores, 1997.
- Organización Mundial de la Salud. Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud, décima versión, Washington, Organización Panamericana de la Salud, 1995.
- . Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Versión Abreviada. Washington, Organización Panamericana de la Salud, 2001.
- Universidad de Guadalajara. Código de ética de la Universidad de Guadalajara, 2018. Recuperado de: http://www.hcgu.udg.mx/sesiones_cgu/dictamen-num-iv2018117
- . Política Institucional de Inclusión de la Universidad de Guadalajara, 2018b. Recuperada de: http://www.hcgu.udg.mx/sesiones_cgu/dictamen-num-iv20181795
- . Dictamen Núm. IV/2021/498, 2021. Recuperado de: http://www.hcgu.udg.mx/sites/default/files/sesiones_cgu/2020-2021/Educaci%C3%B3n%20Hacienda%20y%20Normatividad/2021-06-10%2000%3A00%3A00/eduhacnor498.pdf
- Van Dijk. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. Recuperada de: <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004>

Capítulo 2

Experiencia del estudiantado del área de la salud en la Universidad Autónoma de Guerrero ante las adaptaciones digitales educativas por la pandemia COVID-19

Mirna Azalea Romero Hernández¹

Laura Sierra López²

Hilda Lourdes Muñuzuri Arana³

Introducción

Ante el azote mundial de la epidemia de la infección por el Corona virus 19 (COVID-19) y la necesidad de dar continuidad a las labores educativas que oferta la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), misma que se enfrentó de manera emergente al reto de la continuidad del ciclo escolar en la matrícula de educación de posgrado, profesional y media superior, en un formato que pueda

-
1. Mexicana. Doctora en Investigación en Medicina, Profesora de tiempo completo en la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma del Estado de Guerrero, contacto: 18019@uagro.mx ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9806-0789>
 2. Mexicana. Médico Patólogo, Profesora de tiempo completo de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma del Estado de Guerrero, contacto: 05858@uagro.mx ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1501-378X>
 3. Mexicana. Doctora en Educación, Profesora de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma del Estado de Guerrero, contacto: 10711@uagro.mx ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1003-471X>

prescindir del contacto físico y agrupación de personas, respondiendo a los lineamientos sanitarios con la finalidad de evitar la expansión de la COVID-19.

La educación como una actividad de prioridad, y que ocupa un importante número poblacional en todos los niveles, sobre todo en los ciclos de inicio, continuidad y cierre que impactan en las generaciones de niños y jóvenes que se ven comprometidos por el tiempo y la incertidumbre del control de la pandemia.

El objetivo de este trabajo, es describir la experiencia del alumnado del área de la salud en la UAGro. En perspectiva de las circunstancias sociodemográficas y transgeneracionales, del cambio abrupto de la dinámica educativa ante la emergencia sanitaria de la COVID-19.

Los avances de los procesos de enseñanza a distancia siempre han sido una favorable opción ante las dificultades de los educandos, que, anteriormente las variables socio económicas, la falta de tiempo exclusivo y posteriormente las distancias de los centros o institutos, dificultaban cumplir con la asistencia, la importancia de las adaptaciones en la oferta educativa, en la diversidad de las modalidades ha permitido el acceso a la educación, agregado a las situaciones de emergencia actual permite seguir con el objetivo de lograr la continuidad y eficiencia terminal.

Con los avances científicos se han optimizado la intercomunicación en todo el mundo, favoreciendo a la educación en la mejora de los tiempos de espera entre el remitente y destinatario, se avanzó con la facilidad de entrega a distancia de tareas y trabajos en poco tiempo, los documentos digitales permitieron la entrega de evidencias para la acreditación de cursos, incluyendo las evaluaciones.

La facilidad de acceso con la diversidad de medios electrónicos, sobre todo desde que es posible la proyección sincrónica que permite la interacción con sonido e imagen, que favorecen la experiencia sensorial, en una nueva forma de interacción social directa “el modo virtual/ *e learning*”, que parecería una continuidad de la educación de presencia física, pero por sus características

es un modelo de educación a distancia, y debe ser diferenciado esencialmente de la educación presencial tradicional.

Esta alternativa se considera favorecida en estos tiempos donde los avances tecnológicos tienen tantas formas de uso, los estudiantes están muy familiarizadas principalmente en la socialización y entretenimiento, ya no es indispensable tener capacitación previa en programación, por el manejo empírico de los dispositivos son muy amigables, además de tener acceso a internet desde casi cualquier sitio, se comenta coloquialmente: “son generaciones que ya nacieron programadas para el manejo de los instrumentos digitales”.

Es un fenómeno que erróneamente se da por entendido al generalizar que los movimientos globales de digitalización realmente tienen la misma cobertura en el mundo, aunque se está más conectado, también se está menos consciente del avance irregular de las zonas de marginación, y variables propias de las personas, como pobreza, segregación, exclusión, ruralidad, y desigualdad que se traducen en una falta de cobertura, generando una nueva forma de inequidad educativa (Alcantara-Santuario 2020, Canaza-Choque 2020).

En cuanto a México como país en vías de desarrollo cuyo proceso de iniciativa para la integración de medios digitales data desde hace 20 años, incluso dicho avance en la educación se utiliza como promesa política, pero que a nivel de infraestructura no es posible implementar al cien por ciento, lo que se ha reafirmado en esta pandemia, no estábamos listos para integrarnos a los retos y aprovechamiento de los avances tecnológicos.

A inicios del año 2000, la propuesta para el plan nacional de Educación (2001-2006), aspiraba a cumplir con tres principios, educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia, propone la instalación y capacitación del aula de medios, con la finalidad de favorecer con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), desde la educación primaria, con el Instituto Latino Americano para la comunicación educativa ILCE y la Unión de Empresarios para la Tecnología en la Educación A.C.

(UNETE), para ir introduciendo a las nuevas generaciones al uso y entendimiento de las TICs, donde las complicaciones fueron la dificultad de seguimiento, mantenimiento y sostenibilidad de los espacios en dichas comunidades, el avance tecnológico donde los equipos se vuelven obsoletos y se requiere una inyección constante de financiamiento (Méndez 2007).

En otro panorama institutos como las universidades estatales donde se ha realizado inversión de recursos para aulas de cómputo, en el entendimiento de que el alumnado cuente con las posibilidades de consulta, revisión y elaboración de trabajos, la dificultad consecuente ha sido el mantenimiento de los equipos, cuidado, donde la velocidad de procesamiento está comprometida en relación con la capacidad del equipo que se va quedando atrás conforme a los avances tecnológicos, que son exponenciales, agregado a esto la conectividad de internet se podría considerar moderada, teniendo sólo una fracción de estructura funcionando.

Por ahí del 2006 en diferentes planteles de educación pública se opta por la instalación de conexión sin cableado Wifi, pero que ante la alta demanda y saturación no es suficiente, teniendo además que controlarse por contraseñas, y vigilarse por la falta de prioridad para uso académico por el estudiantado y trabajadores.

El reto del 2020 en México como en todo el mundo es utilizar las TICs como medio de rescate a la educación, fuera de las instalaciones institucionales, mientras tanto se vive el reto de la inversión presupuestal para mejorar las limitaciones institucionales en el ambiente digital, y la planeación para el modelo híbrido que permita la futura reintegración presencial de forma gradual, para prevenir el hacinamiento social, aunque compromete la suficiencia de la educación, el alumno solo cuenta con calidad de inscrito sin la infraestructura escolar, dependiente de la conectividad a internet limitado a sus posibilidades y condiciones del hogar y zona en que vive, y solo queda apostar evolucionar a la vez que se implementa en general la alternativa de educación virtual a distancia.

La Universidad Autónoma de Guerrero UAGro

En el caso de la educación media superior, superior y posgrado en el estado de Guerrero, la principal opción educativa en el medio público es la Universidad Autónoma de Guerrero, donde un porcentaje importante de los alumnos son de medios socioeconómicos precarios, cerca del 40 % provienen de áreas rurales de todos los municipios del estado, de una matrícula de casi 90, 000 alumnos (UAGro 2018-2019).

Desde el año 2015 la UAGro inicia la implementación del programa UAGro virtual con recursos del Programa de Fortalecimiento de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior (PROFOCIES), antes PIFI, (UAGro. 2015) con la visión de generar nuevas posibilidades de educación a la población Guerrerense a distancia, con autoadministración de tiempo, e incluso para los que se encuentran fuera del país, en instalaciones con mobiliario y recursos digitales, para conexión, videoconferencias, tutorías, etc. de manera que se pudiese ajustar a favorecer las posibilidades del alumnado sustentante, ofertando educación media superior, y algunas licenciaturas en su oferta educativa.

La UAGro continuo en la inversión de recursos digitales como la biblioteca virtual y convenios para ingresos a repositorios de investigación como CONRICYT y otros recursos editoriales, para todo el alumnado y personal académico, que en su inicio también se enfrentó a la socialización del sistema, y programas de capacitación con prioridad al docente para el fomento a la utilización de recursos, seguido por los alumnos, para que tuvieran fuentes de calidad de consulta académica, todos los avances acordes al tiempo que se vivía de acuerdo a la realidad del estado y el país, se iniciaba con un pequeño porcentaje de matrícula exclusiva virtual, pero el abrupto cambio de la vida social por la COVID-19, la infraestructura de la UAGro virtual se encuentra superada en su capacidad, la imperante necesidad de traspasar al modelo virtual de forma emergente a todos los servicios educativos de la UAGro,

las funciones sustantivas docentes y los servicios administrativos, fue un gran reto que requirió, intervención inmediata.

Estrategia virtual UAGro

Ante la emergencia se aprovecha la suspensión de clases correspondientes al periodo de primavera del calendario escolar con una extensión por la situación de la pandemia, y se planteó la utilización de medios para terminar el semestre en curso febrero-julio 2020 donde a nivel individual cada profesor hizo uso de los conocimientos y herramientas que contaba, otros compartieron y difundieron para apoyo de los que no las conocían, se hizo una reprogramación exprés que implicó la búsqueda de recursos disponibles de la red, como YouTube, plataforma de videoconferencia como zoom, la forma de trabajo a distancia donde se dio una lista de lectura y trabajos como evidencia, manteniendo la comunicación para entrega y recepción a través de whatsapp, Facebook, correo electrónico, limitados por el autofinanciamiento.

La respuesta de las autoridades universitarias aprovechando el periodo intersemestral de verano fue la realización de convenios con plataformas digitales que permitieran el uso masivo, en este caso los servicios de G-Suite (Google), donde los más utilizados fueron las aplicaciones de classroom, meet y herramientas de pizarra, con cursos intensivos emergentes por parte del personal docente de la UAGro virtual, para capacitar a más de 3000 profesores universitarios en el menor tiempo posible, así como la apertura de canales para la capacitación de toda la matrícula estudiantil, dotados con cuentas de correo institucional, buzón, y espacio ilimitado en la nube.

Se vivió el fenómeno generacional de descubrir e implementar los medios digitales y utilizarlos de un solo golpe en algo que no fuera entretenimiento, entendiendo que la educación tradicional está muy arraigada sobre todo en los profesores que han estado frente a grupo por más de 30 años, para quienes fue más

conflictivo integrarse a todas las posibilidades, y la implementación a corto plazo, en un sistema con un tinte ensayo error sin estigmatizar culpables/victimias (Canaza-Choque 2020, Alcántara-Santuario 2020, Giannini 2020).

Ante la maravilla de la actualidad tecnológica como una gran opción, nos enfrentamos a limitantes como las dificultades del estudiantado del medio rural guerrerense, la necesidad de requerimientos básicos para continuar con la formación profesional, el compromiso de su futuro, donde tan solo las distancias y servicios básicos como el transporte, el agua potable o energía eléctrica no está cubierta en al 100%, mucho menos las condiciones para establecer servicio de internet, donde lo que hay es muy limitado y costoso, difícilmente se podría tener como servicio básico del hogar en comparación con las áreas urbanas, donde aun así, la dificultad de tener servicio domiciliario no es viable para cualquier familia.

El uso del Internet en México previo a la pandemia

Para tener una visión realista del reto, en México datos de Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) del 2018 publicados en el 2019, dos años previos a la implementación de la cuarentena en México reporta que la frecuencia del uso de internet era de un 65.8% de la población (74.3 millones), y que subió al 72% para el 2020 (84.1 millones), donde la distribución del acceso y conectividad en zonas urbanas era del 73.1% en 2018, y 78.3% en el 2020, una diferencia cercana al 30% (32.5 y 27.9%) más de las zonas rurales (40.6 y 50.4%), esto significa un forzoso incremento definitivamente después de la emergencia educativa.

Para la educación superior es indispensable el uso de la conectividad a internet, como ya se observaba en las estadísticas sobre el uso de internet por nivel de estudio fue 95.1% en educación superior y posgrado, medio superior 88.5 %, y 55.9% en educación

básica. (INEGI 2018), para el 2021, las poblaciones dominantes se encuentran a partir de los 12 a 34 años, con proporciones cercanas al 90%. (INEGI 2020), pero que en definitiva seguirán aumentando por la necesidad de continuidad educativa.

Desde el 2018 ya se planteaba que un 97% de los usuarios de internet se conectaban varios días a la semana, comparando los porcentajes de población en los años 2018 y 2020, se observó que el entretenimiento era el uso principal en el 90.5 % de la población en el 2018, que disminuyó levemente en el 2020 a un 88.8%, el segundo uso fue como medio de comunicación en un 90.3 y 93.8 %, para la interacción en redes sociales fue el 77 y 89% y solo el 86.9 y 91% para la búsqueda de información, y en ese momento la utilidad de preparación y llevar cursos era del 78 al 86% Vs 85.6%.

Para la educación básica se optó por la transmisión televisiva, en un sistema unidireccional, pero en toda institución que tuvo la oportunidad optó por la conexión por videollamada, para lo cual es esencial poseer un medio electrónico, si comparamos los registros del ENDUTIH en los años 2018 y 2020 sobre tener un televisor como medio de comunicación y entretenimiento el 92.9 y 91.2 % de los hogares en México como un elemento esencial, pero solo el 76% cuenta con un televisor digital.

En cuanto a poseer un equipo de cómputo un 44.9 y 38 % de la población cuentan con una computadora, la cuestión para el reto educativo digital, es una computadora para ¿cuántas personas?, en cuanto a telefonía celular del 73.5 % de la población cuenta con un teléfono, pero solo el 83.8% cuentan con teléfonos inteligentes donde 9 de cada 10 usuarios (75.5%) lo utilizan como medio principal para conectarse a internet es decir 88.2 millones de usuarios en México (INEGI 2020, INEGI 2018).

En México el promedio de la población de cada estado cuenta con conectividad del 65% o más, entre los estados de mayor conectividad esta: Baja California con un 80.8% y Sonora con un 79.8%, y en el otro extremo los estados que están por debajo de la media como es el caso del estado de Guerrero (51.9%) y Chiapas (41.9.1%) en el 2018 (INEGI 2018).

Para el 2020 el porcentaje de usuarios de internet aumento, más estados se acercan al 80%, en el caso de Guerrero aumenta de 52.9% del 2018 hasta un 60%, la media nacional de los hogares con conectividad es de 60.3%, donde Guerrero tiene un 47.1% (INEGI 2020).

Los dispositivos electrónicos son ahora medios indispensables para conexión, la utilidad de los teléfonos celulares inteligentes, y tabletas, que son de menor costo, y que es actualmente un artículo esencial entre los jóvenes con importante utilidad para la intercomunicación en redes sociales, y que de una u otra forma se adquieren, le siguen las tabletas que permiten realizar mayores actividades requeridas por el estudiante como “evidencia de trabajo” y que se evalúa por los docentes, sin embargo la importancia de una computadora para la elaboración de documentos, manipulación de los materiales digitales, conexión para investigación y estudio, ideal para carga y descarga de material pero limitados a la capacidad de almacenamiento del procesador y que va directamente relacionado con el costo.

Anteriormente una computadora era de uso para todos los integrantes de una familia, muy pocos estudiantes contaban con un equipo uso personal exclusivo (eran conflictos por el turno), y que de forma abrupta se convirtió en una necesidad/exigencia de cada estudiante para ser parte el proceso educativo, es una inversión urgente para los padres de familia o estudiante conseguir un equipo, además los costos antes de la pandemia eran de 10 mil pesos por un equipo de capacidad moderada, y postpandemia la alta demanda se encontraban en 17 mil pesos el equipo más barato en centros comerciales que se ubican en las principales ciudades de Guerrero, es un golpe económico para las familias, sin dejar de lado la crisis de empleo, gastos médicos y funerarios, retomando nuevamente que en el área rural la situación es más compleja aún, propiciándose una situación de inequidad e inaccesibilidad en muchos casos (Lloyd 2020).

De las situaciones por conectividad que se revisan en el INEGI en el 2018 donde los principales problemas de conectarse a in-

internet fueron: 51.9% lentitud, problema básico que depende del servicio y el equipo, una frustración importante para las clases con exigencia sincrónica, 39.3% por interrupción del servicio que depende de diversidad de variables, en especial externas, como zona o clima, y en este periodo de enseñanza virtual se convirtió en una queja importante del alumnado, donde se sintió lesionado e incomprendido porque que le implico faltas, retrasos para cumplir en sus clases virtuales, el 25.6% de la encuesta comento sobre el excesos de información disponible en internet, falta de arbitraje y *fake news*.

La dificultad de selección de información amerita la capacitación del usuario que navega por internet, sobre todo cuando el fin es académico, la importante necesidad de adecuar los sistemas, lleva a la búsqueda de *software* o aplicaciones que tienen sitios de exposición a virus, y que en el 2018 en el 16.7% se vieron afectados por infección viral digital, otras problemáticas como correos de spam, y fraudes bancarios, violación a la privacidad y robo de identidad que son parte de los riesgos que se tienen por el ciber espacio, y con el aumento de novatos el riesgo aumenta, agregando que solo el 31.8% de la población del estado de Guerrero tenía capacitación para navegar en internet (INEGI 2018).

Retomando la importancia del sentido de entretenimiento de ser una razón altamente atrayente por los usuarios, se ve afectada por el tedio ante la modalidad educativa emergente, con la asociación de un proceso no dinámico.

Relación profesor-estudiante

Si bien es cierto, los usos y costumbres de la educación presencial son tradicionales, cuyo desenvolvimiento es heredado de profesor —estudiante— nuevo profesor, con ese importante fenómeno a nivel universitario, donde el profesionista de un área imparte docencia a los nuevos estudiantes de la misma, muchas veces con carencia de capacitación pedagógica, en general se trata de

profesores habilitados para la docencia, esta carencia de técnicas genera huecos de atención en la enseñanza, con las nuevas generaciones que se proyectan en problemas de comunicación, empatía y adaptación curricular para actuar en dificultades, atención individual, retroalimentación o incluso avances, para favorecer la calidad del aprendizaje (Aretio 2021).

Este momento de la vida en confinamiento aumenta las diferencias entre el alumnado, cuando las variables propias aumentan la vulnerabilidad del estudiante, que manifiestan quejas sobre la situaciones que se reflejan en la evaluación de su desempeño en la calificación, como el que no puede entregar tareas porque no se cargaron en la web el momento indicado, no se conectaron en clase, no se veían en cámara, no participan, o porque estaban saturados de trabajos, se enfrentaron a una exigencia de conectividad diaria, donde se quiso pasar el modelo presencial tal cual tras una cámara, y que afecto la evaluación, no se adecuo al modelo a distancia con una dosis de autoaprendizaje que implica responsabilidad y madurez, bajo las circunstancias propias de cada hogar (Vera-Colina 2020, Lloyd 2020, García Peñalvo 2020).

Este sentido de cultivar los valores de empatía de forma bidireccional porque profesores y alumnos están aprendiendo a avanzar en esta modalidad (García Peñalvo 2020), pero no está de más la sensibilización de la presión del estudiante por vivir esta etapa con la inestabilidad económica, los medios de conexión, los problemas familiares ante la limitación de actividades de recreación, dispersión, violencia, desplazamiento forzado, el aumento de la demanda de la participación en las labores del hogar, y las propias de la juventud que se han reflejado en la salud mental, ansiedad, depresión, estrés, apatía, déficit de atención, que se requieren tener en cuenta para la planeación, evaluación, estimulación y confianza (Vera-Colina 2020).

En cuanto al profesor que se ve obligado a entender cómo funcionan los sistemas que no usaba, plataformas, aplicaciones, para quienes han requerido más tiempo para poder sacar provecho de las herramientas digitales, pero que también se enfrentan a una

necesidad de apoyo en la formación de recursos humanos, para poder lograr la atención y seguimiento del alumno, la planeación y diseño de material de apoyo, elaborado por alguien más, se debe realizar la búsqueda y revisión del mismo, y forma de difusión, nos encontramos ante la dificultad de comunicarnos de forma escrita, observado en la dificultad de los estudiantes para seguir indicaciones, la expresión de dudas, interpretación de respuestas, y la atención individualizada para seguimiento (S. R. Quiroga 2014, Expósito 2020).

El profesor y toda la clase trabajadora en rol de estudiante también se enfrentó a la sobrecarga de labores del hogar, el conflicto del confinamiento, apoyo a los hijos, padres o personas que tienen bajo responsiva, enfermos, violencia interna o externa, desplazamiento y economía, también se ha convertido en variables limitantes de la eficiencia en el acto de enseñanza, aprendizaje, programación, y diseño de una clase, sin las limitantes o penalizaciones por no poder cubrir la sincronía (Bustamante 2020).

Retomando la situación de los valores que determinan la calidad de la convivencia, para el profesor estar frente a una pantalla como un sujeto desempoderado y expuesto a errores, accidentes, situaciones vergonzosas que son grabadas y difundidas con fines de entretenimiento mediante la humillación de otro, y que actualmente tienen un alto poder de difusión, así como el otro extremo donde el docente puede pasar el límite del control al autoritarismo, discriminación, u hostigamiento hacia el alumnado que también se ve afectado en los usos y costumbres particulares del desempeño de algunos docentes, cuando la escena es difundida, nos muestra la necesidad de regenerar el respeto, empatía y solidaridad, en el entendido de la importancia de los dos extremos de los participantes del proceso educativo como un fenómeno no estático.

También se debe considerar la situación del cambio de hábitos y el costo a la salud de la exposición al cambio de dinámica de la clase, que obliga a estar frente a pantalla cuya luminosidad y o resolución de pantalla produce irritación ocular, problemas de

fidelidad de sonido, afectaciones ergonómicas de la postura corporal y miembros superiores (uso de ratón), permanecer sentado mucho tiempo, que genera sedentarismo, estrés, dolor de cabeza, por la alta necesidad de atender las actividades educativas, sin pausas, iniciando el día con las clases, continuando con tareas, trabajo, lectura (Bustamante 2020).

Ciencias de la salud

En el caso de los estudiantes de las ciencias de la salud, se tienen diferentes circunstancias, que van desde la cantidad de estudiantes, ya que son carreras de alta demanda, pero que además tienen la característica de ser un área altamente competente por su modalidad teórico práctica, normalmente el egresado del área de la salud asistencial egresa con experiencia mínima suficiente para integrarse al entorno laboral de forma inmediata.

En este momento histórico de la vida moderna el área de la salud es la principalmente involucrada, y paradójicamente es una gran oportunidad para los alumnos en su formación y aprendizaje el poder presenciar todo el proceso de atención a los pacientes, como lo compartieron otros países, donde el alumnado pudo participar en las labores de prevención, promoción y detección (Hernández-García 2020), las manifestaciones de una enfermedad, el manejo y el desenlace de las situaciones que implican las enfermedades, pero ante la capacidad infectiva y letal del COVID-19 no se debe exponer al alumnado, porque las instituciones asistenciales (cedes de práctica clínicas y hospitales) no cuentan con el equipamiento protector suficiente para su personal, mucho menos para los estudiantes en calidad de visitantes, aun tratándose de la atención a pacientes de otra índole (áreas NO COVID), la imperativa razón de la seguridad de la salud por la situación de los portadores asintomáticos, y el riesgo de ser fuentes de diseminación por la movilidad del alumno y sus familias.

Sin embargo, todos los estudiantes de las especialidades médicas, si continúan en labor educativa de la residencia médica (especialidad), pero en un ambiente limitado en experiencia, por la suspensión de los servicios intrahospitalarios, el residente aumenta su labor pues es alumno donde debe ser examinado por evaluación académica normativa, a lo que se agrega el aumentado de la responsiva a nivel de médico adjunto (Núñez-Cortés 2020).

Una de las posibilidades dentro del uso de la tecnología son los modelos simulados para las áreas morfológicas como anatomía, pero cabe recalcar que este es un recurso con un aula especial, debido a la importancia del modelaje 3D se requieren equipos y *software* especial y que no es un recurso que pueda pasar directo a un equipo personal, donde finalmente el alumnado se expresa en inconformidad ante el enfrentamiento en aislamiento del material y la necesidad de presenciar los modelos reales, que sensorial y emotivamente lo involucran en un crecimiento integral de la experiencia con el paciente y los sistemas de salud, y no solo un modelo puramente teórico ilustrado (Ramírez-Bustos 2021, Domínguez 2020) (J. M.-D. Núñez-Cortés 2020).

Sin dejar de lado la importancia humanística del área de la salud la importancia de la práctica presencial permite la sensibilización con el crecimiento humano en incluyente, empático y realista de la situación asistencial y procedimientos del sistema de salud como se ha generado en el sistema de competencias y que en estas circunstancias viven las terribles escenas de mortalidad y variables de los enfermos COVID y sus familias (Pinedo-Soria 2020, J. M. Núñez-Cortés 2020, Sánchez-Duque 2020).

Por lo tanto los cambios que trajo la emergencia por la pandemia COVID-19 llegaron para quedarse y establecer el inicio de la nueva era de la educación profesional, híbrida, digital y a distancia, que va en crecimiento constante, formulando contenidos, y generando la adaptación por necesidad, puesto que dejó de ser un proyecto a futuro, en un clima práctico de ensayo y error, la actualización y ajuste educacional y docente, es la nueva realidad (Seoane 2020).

No limitar el aprendizaje a la evaluación

La importancia del aprendizaje en el proceso de enseñanza en la labor docente como guía, mediación, retroalimentación y motor de progreso, la importancia del desarrollo cotidiano que finaliza con la evaluación, pero que genera mayor interés del alumno como un solo fin, se automatiza el proceso, cuando la esencia de la formación profesional debe ser dinámica y continua, con el cuidado de no generar límites en los roles, previniendo el conflicto por las diferentes formas de aprender del individuo, se precavido con la imposición rígida del formato de enseñanza, ser abierto a la pluralidad y adaptación, para evitar el riesgo de exclusión del alumnado (López 2017, S. R. Quiroga 2014).

Un comentario personal de muchos estudiantes ante la alta demanda de trabajos y requerimientos para presentar evidencias del trabajo desempeñado en esta etapa emergente los ha llevado a la saturación de trabajo, donde lo único importante es entregar en tiempo, ya sin cuidado de la forma, con compromiso del tiempo de estudio y análisis, tristemente en algunos casos solo importa tener un buen promedio por haber cumplido (Rivera 2020).

Hoy en día los jóvenes hacen uso de su derecho de expresión y es un momento especial debido a que no solo se comentan las demandas, si o también el sentir emocional, en un grito de ayuda que pide cambio, flexibilidad, consideración de la diversidad, piden atención no solo de ser escuchados, sino también de vivir los cambios que solicitan.

Los formatos tipo conferencia donde: el profesor expone, el alumno atiende, que en otros casos sobre todo en el nivel superior se invierte y es el alumnado solo o en equipos quien expone, el resto de grupo escucha el profesor evalúa, por cuestiones diversas el tiempo es limitado y no se cumple el ideal de la dinámica de participación, opiniones, dudas, respuestas, retroalimentación o el tedioso escenario de la nula participación fuera del expositor.

Este tipo de actividad en el aula limita el desarrollo del alumnado que tienen otros estilos de aprendizaje y no solo el auditiva,

se limitan los visuales o interactivos que requiere una recapitulación, orientación, visualización o planteamiento de la vinculación del conocimiento en la futura práctica profesional (Carrascal 2020), pero aun en el cuestionamiento del ambiente entre profesor-alumno, es el mismo modelo que se llevó tal cual al nivel virtual (Hernández 2020).

El enorme paso abrupto a un modelo digital distante, que ha sido un enorme reto para el docente que debe reorganizar los contenidos de un plan de estudios con unidades de aprendizaje extensas, planteadas para un tiempo amplio y presencial que daba cabida a varios fenómenos y desenvolvimiento personal, a una limitante tras una pantalla donde no se observan todas las caras, ni se leen todos los nombres (Alcantara-Santuario 2020, García Peñalvo 2020, Alemán 2020).

También el profesorado se enfrenta al reto de competir con el atractivo de los medios digitales que anteriormente eran el medio de entretenimiento y comunicación con finalidad lúdica, tener que convertirla en el medio gris de disciplina presencial en forma sincrónica, una lista de temas y requerimientos en tareas como evidencias de trabajo, además de retransmitir el estrés de la evaluación y superar a los distractores que se comparten en la misma pantalla y momento de la clase.

El lugar del alumnado para enfrentarse a sus capacidades de adaptación y exigencia de madurez para el dominio del autoestudio y organización de actividades durante el día, donde en algún momento tener que estar en un aula en horario y espacio físico le eximia de actividades del hogar, que ahora se ha convertido en un sitio de confinamiento del cual no se puede ausentar, cuando el lugar y espacio de descanso se convierte en un centro de trabajo permanente y monótono (Sánchez-Duque 2020).

Otra particularidad para todo aquel alumno que tiene en sus manos la total responsabilidad de entender los contenidos sin tutoría, sobre todo en los casos donde son los primeros y quizá únicos del seno familiar que acceden a la educación superior, y además a los medios digitales, situaciones que también los sitúan

en un medio de incompreensión, de la mala interpretación de la actividad de permanecer frente a una computadora más de 8 horas al día, pues no se sabe si está platicando o estudiando, argumentan las personas con quien viven.

En definitiva enfrentarse a la modalidad a distancia requiere cambios en los que se debe concientizar al profesor, ya que todo importa para la evaluación, pero que en si lo más importante que el alumno logre el saber o competencia de su formación, promover estrategias para el desarrollo del autoestudio independiente (Sánchez-Duque 2020, J. M. Núñez-Cortés 2020), como además se pueden aprovechar las herramientas digitales como un medio de crecimiento y no limitado a un medio de intercomunicación saturado, el hecho de compartir la intimidad de cada hogar que antes era una barrera para pausa, descanso y paz (Hernández 2020, Hueso 2020, Alemán 2020).

Experiencia en la Facultad de Medicina UAGro

En teoría se espera que el alumnado de nivel superior sea autodidacta y responsable, situación que en nuestra experiencia va del 5 al 10% del alumnado en cada grupo, y con quienes en general la forma de resolver las situaciones complejas, estudio, preparación y aprendizaje no son una limitante, pero el porcentaje restante que experimenta dificultades académicas y son la esencia de la intervención docente que es difícil atender y peor aún resolver, y que muchos flotarán a la deriva en la falta de metas no trazadas, empoderamiento del conocimiento, idealizando una enseñanza más personalizada.

En la escuela de medicina como parte de una encuesta de valoración de fin de curso, que normalmente sirven para retroalimentación del desempeño del docente, es importante concientizar la percepción del estudiante ante las variables que enfrenta, puesto que finalmente también son una variable que influye en el aprendizaje y éxito de la labor formativa, en esta encuesta participaron

83 alumnos de forma voluntaria nos comparten sus respuestas, algunos alumnos compartieron su percepción de las condiciones que viven como usuarios del nuevo sistema a distancia, con la que quizá muchos más se identifiquen:

Problemas de conectividad en el 66.3% de los casos, en contraste con un 14.5% que siempre lo padecieron, contra un 1.2 % que podían decir que les ocurrió pocas veces, en cuanto al equipo con el que disponían para conectarse solo el 38.6% pudieron trabajar sin problemas, un 38.6 % en general podía trabajar, y el 22.9 % que solía tener problemas.

Como parte de la estrategia de continuidad, los profesores tuvieron que organizar e implementar recursos para el alumnado, sin embargo, solo el 24.1% consideraron eficientes estos medios, el 54.2%, casi siempre y un 21.7% tuvieron dificultad para trabajar con ellos.

En cuanto a la herramienta de Classroom (G-Suite) como plataforma de trabajo, donde todos los alumnos de la UAGro y profesores fueron beneficiados con el convenio de cuentas, espacio en la nube para trabajo, el 65.1% lo consideraron eficiente, contra solo un 7.2% que tuvo dificultades para la utilización efectiva del medio, favorecidos por la amplitud de tiempo, herramientas e interconexión.

Para la disposición de tiempo en la realización de actividades académicas solo el 31.3 % no tuvo dificultades, el 45.8% casi siempre, y con dificultad entre poca y algunas veces fue el 22.9%. Al comparar el ambiente virtual como estrategia nueva contra la modalidad presencial el 61.9 % consideraron mejor la forma presencial, el 12 % fueron neutrales, y el 6% les agrado el sistema a distancia, en cuanto a sí mejoro su aprendizaje el 53% estaban en desacuerdo, solo un 14.5% de acuerdo, con un 32.5% de indiferencia, esta última reacción es preocupante, cuando el alumno no se siente entusiasmado por los cambios educativos, donde finalmente no permite apreciar el sentido negativo o positivo, lo que sí es real, que la era digital está entrando como un medio para la educación y que por el momento el modelo hibrido es el más

amable para la transición del dominio digital. (Pinedo-Soria 2020, Ramírez-Bustos 2021).

La recreación por actividades culturales, apoyos emocionales fueron ofertados por la UAGro, pero al cuestionar a los alumnos, pocos atendieron la difusión y de estos mismos pocos tuvieron tiempo disponible para integrarse, conectarse o dar seguimiento, teniendo mínima participación.

En conclusión es difícil pensar en tener satisfacción total de los esfuerzos que se realizan para continuar con la educación superior, por todos los factores que se han mencionado, sin embargo independientemente de la modalidad a la que nos enfrentemos, el desarrollo humano está en constante evolución, los sistemas de administración gubernamental deberán gestionar la expansión de infraestructura para la conectividad, para homogenizar el avance del pueblo mexicano, para los recursos humanos esforzarnos para la adaptación, la creación y distribución de las herramientas que permitan al joven integrarse a la nueva realidad digital, donde la adquisición de conocimientos con dirección, apoyo emocional, enriquecimiento cultural, organización de tiempo, promoción deportiva, concientización de la diversidad de aprendizaje y expresión, favorecer mediante la capacitación del docente como facilitador a la búsqueda y generación de medios, hacer eco en el favorecimiento de la utilidad de las bondades de las TICs y dentro de estos el llamado a la apertura de conectarse como sociedad en los sentidos de interrelación personal con empatía y visión asistencial, llevando los medios digitales a seguir avanzando sin perder la importancia del fin de la educación, que es lograr el desarrollo humano individual que favorezca su participación en la sociedad.

Referencias

Alcántara-Santuario, Armando. Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada” *Educación y pandemia. Una visión académica*, 1ra ed. 75-82. México: UNAM, IISUE, 2020. <http://www.>

issue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf#page=75

- Alemán, Ingrist., Vera, Enrique., & Patino-Torres, Mario J. COVID-19 y la educación médica: retos y oportunidades en Venezuela. *Educación Médica*, 21(4), (2020), 272-276. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181320300772>
- Bustamante, Roberto. Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente (segunda parte). *Aportes para el Diálogo y la acción* 5, (2020), 1-15. <http://www.grade.org.pe/crear/archivos/articulo-5.pdf>
- Canaza-Choque, Franklin Américo. Educación superior en la cuarentena global: disrupciones y transiciones. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* 14 (2), (2020), 1-10. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1315>.
- Cotino Hueso, Lorenzo. La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de educación y derecho= Education and law review*, 8(21), (2020),1-29. <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>.
- Domínguez Carrascal, Silvia., De Vicente, Aida María., y Sierra Sánchez, Javier. Transformación e innovación educativa durante la crisis del COVID-19. *Estilos y modelos de enseñanza y aprendizaje* 13 (especial), (2020), 1-4. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2654>.
- Domínguez, Luis Carlos., Alfonso, Edgar., Restrepo, Jorge Alberto., & Pacheco, Maikel. Clima de aprendizaje y preparación para el aprendizaje autodirigido en cirugía:¿ influye el enfoque de enseñanza? *Educación Médica* 21 (2), (2020), 84-91. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181318301773>
- Expósito, Cristián., y Marsollier, Roxana. Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), (2020), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- García-Peñalvo, Francisco José., Corell, Alfredo., Abella-García, Víctor; Grande J., Mario; Almuzara, A., Corell; García, V., Abella & de Prado, M., Grande. La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the knowledge society: EKS*. 21(12), (2020),1-26.

- Giannini, Stefania. “ COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, IIECSAL, UNESCO. 11(17), (2020), 49-57. <https://es.unesco.org/covid19>
- Hernández, Andrés Eduardo. Acceso, usos y problemas en la educación virtual: una aproximación a las experiencias de estudiantes y docentes durante la cuarentena obligatoria en Argentina. *Pacha*, 1(1), (2020), 68-75. <https://doi.org/10.46652/pacha.viii.5>
- Hernández-García, Frank., & Góngora-Gómez, Onelis. Rol del estudiante de ciencias médicas frente a la COVID-19: el ejemplo de Cuba. *Educación Médica*. 21(4), (2020). 281-282. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-192659>
- INEGI. (2018). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares*. Obtenido de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/OtrTemEcon/ENDUTIH_2018.pdf
- INEGI. (2020). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares*. Obtenido de file:///C:/Users/AZALEA/Downloads/capit%20%20ense%C3%B1anza%20covid%20virtua%C3%B1/estadisticas-gro/ENDUTIH_2020.pdf
- Lloyd, Marion Whitney. Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. *Educación y Pandemia, una visión académica*, (2020), Editado por Jonathan Girón Palau. 115-120, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2020. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf
- López Fernández, María Sonsoles. Evaluación y aprendizaje. Marco ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24(3), (2017), 1-43. https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf.
- Lorenzo García, Aretio. COVID-19 y educación a distancia digital: pre-confinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia RIED* 24 (1), (2021), 9-32. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>.
- Méndez Bernal, Juan Antonio. El aula de medios como recurso para apoyar la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en la edu-

- cación primaria: un estudio de caso. (Tesis de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco 2007). <http://hdl.handle.net/123456789/5879>.
- Núñez-Cortés, Jesús Millán. COVID-19 por SARS-Cov2 también ha afectado a la Educación Médica. *Educación Médica*, 21(4), (2020),261-264. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181320300735>
- Núñez-Cortés Jesús Millán, Reussi Roberto, García-Diéguez Marcello & Falasco Silvia. COVID-19 y la educación médica, una mirada hacia el futuro. Foro Iberoamericano de Educación Médica (FIA-EM). *Educación Médica*. 21(4), (2020),251-258. <http://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/handle/20.500.12010/13291>
- Pinedo-Soria, Antony, y Leonardo Albitres-Flores. Educación médica virtual en Perú en tiempos de COVID-19. *Revista de la Facultad de Medicina Humana* 20(3), (2020), 536-537. Doi: 10.25176/RFMH.v20i3.2985.
- Quiroga Sergio Ricardo. Educación digital e hibridez escolar en Argentina. *Contextos de Educación* 17, (2014), 25-33. <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/contextos%2017/articulos/vol17/pdf/03.pdf>.
- Ramírez-Bustos, Claudio., Glaría-López, Rocío., y Pérez-Villalobos Cristhian. Satisfacción con el aprendizaje in situ y aprendizaje autodirigido. *Revista Educación Ciencias de la Salud* 18(1), (2021), 35-37. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol18i2021/RECS18i2021.pdf#page=35>.
- Rivera, Edwin Roger Esteban, Cámara Acero, Andrés Avelino y Villavicencio Guardia, María del Carmen. La educación virtual de posgrado en tiempos de COVID-19. *Revista De Estilos De Aprendizaje* 13(especial), (2020), 82-94. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2241>.
- Sánchez-Duque, Jorge A. Educación médica en tiempo de pandemia: el caso de la enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19). *Educación médica*. 21(4), (2020), 259-260. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-192655>
- Seoane, H. A. La Universidad en el Coronaceno (post COVID-19). *Educación Médica*. 21, (2020), 221-222. <https://europepmc.org/article/pmc/pmc7301123>

- UAGro. (2015). Obtenido de <http://virtual.uagro.mx/noticias-uagro-nodo-acapulco.php>
- UAGro. (2018-2019). *Anuario Estadístico UAGro*. Obtenido de http://informacionestadistica.uagro.mx/anuarios/Anuario_Estadistico_CE_2018_2019.pdf
- Vera-Colina, Mary A., Melgarejo Zuray, y Niño Galeano Claudia. Educación contable, cuarentena y medios digitales: retos, oportunidades, tensiones y experiencias desde Colombia. *Gestión y Tendencias* 5(2) (2020), 10-13. <https://doi.org/10.11565/gesten.v5i2.116>

Capítulo 3

Una mirada a los jóvenes estudiantes en situación de pandemia. *Los desafíos conceptuales y metodológicos por resolver*

*Melenie Felipa Guzmán Ocampo¹
Ahtziri Molina Roldán²*

Introducción

Este trabajo se centra en los necesarios ajustes que se hicieron a los elementos teóricos empleados y la metodología del proyecto de investigación: Consumo Cultural en internet de los jóvenes universitarios, de Ciudad del Carmen, Campeche, caso Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR). Dicho proyecto inició en el año 2019 para identificar el consumo cultural de los jóvenes universitarios, con dos consideraciones, que fueran hechas dentro de la oferta universitaria o que respondieran a sus intereses juveniles y fueran tomados de algún otro lado como lo ofertado en la ciudad.

Sin embargo, las medidas de distanciamiento social adoptadas a nivel mundial por la pandemia a inicios del 2020 modificaron en

-
1. Mexicana. Mtra en Gestión y Desarrollo Cultural, Estudiante del Doctorado en Gestión de la Cultura de la Universidad de Guadalajara, contacto: melenie.guzman@udgvirtual.udg.mx ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4012-3630>
 2. Mexicana. Dra. En sociología, Coordinadora del Centro de Estudios de Creación y Documentación en Artes de la Universidad Veracruzana, contacto: ahmolina@uv.mx ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6722-4787>

gran medida la oferta de actividades artístico-culturales y otras actividades de carácter gregario con sentido lúdico como las actividades deportivas o recreativas en la que toda la población pudiera estar interesada.

El trabajo de campo de esta investigación tenía marcado en el cronograma su realización entre los semestres 2020 A y 2020 B, los cuales, pronto se identificó corresponderían al menos en un inicio al periodo denominado: Jornada Nacional de sana distancia y la entrada a la “Nueva Normalidad”. Pronto se observó que dados los importantes cambios en la vida cotidiana, la oferta cultural no estaba exenta y, por ende, esta investigación tuvo que replantear sus objetivos, sus premisas de investigación e incluso replantear el cómo mirar e incluso construir a los sujetos sociales –los jóvenes universitarios, a investigar.

Cabe mencionar, que al estar ante una situación inédita el trabajo se dio un tanto a ciegas, pues las condiciones de vida cambiaron y los ajustes se fueron dando paulatinamente, con ello la creación de nuevas formas de socialización especialmente de carácter digital o el fortalecimiento de algunas ya existentes, así como la creación de hábitos derivados de la misma situación. Por ende, se ofrece un recuento de cómo metodológicamente se resolvieron los desafíos planteados ante esta situación inusitada, con las consecutivas modificaciones teóricas y de trabajo de campo que fue necesario implementar, así como el enriquecimiento de la mirada sobre los jóvenes estudiantes que ha resultado de este proceso.

. Por lo tanto, el objetivo que se establece es dar a conocer el trabajo metodológico que permitió trazar los parámetros teóricos e investigativos que permiten conocer el consumo cultural de los estudiantes durante la pandemia.

Antecedentes

En agosto de 2019 se plantea el desarrollo de una investigación para conocer los hábitos de consumo cultural de los estudiantes

del nivel superior de la Universidad Autónoma del Carmen, en ese periodo se visualizaba un consumo tradicional, ese que nos permitía asistir de forma presencial a presentaciones artísticas, exposiciones, conferencias, talleres, cursos, actividades deportivas, recreativas, entre otras, ofertadas por la UNACAR y por el Ayuntamiento de Carmen, el cual era complementado o reforzado por los canales digitales; sin embargo, en marzo de 2020 la situación cambia de forma inesperada, una pandemia la cual obligó a las personas a aislarse para salvaguardar la salud y la vida y como consecuencia las formas de socialización y las prácticas culturales se adaptaron ampliamente.

Esta situación provocada por el confinamiento social planteó a las investigadoras un nuevo reto para conocer el consumo cultural de los estudiantes de UNACAR, pero, ahora observando nuevas formas de consumo y socialización digitales generadas a través del internet.

Inicialmente se habían considerado categorías de consumo cultural establecidas por Pierre Bourdieu y Néstor García Cancini, refiriéndose el primero al concepto del *Habitus* y el segundo autor al consumo cultural. También se incluyen los estudios de ocio de Joseph Pieper que propone un ocio intelectual al momento de elegir actividades. Los autores dialogan con respecto a temas que coinciden en consumo cultural, cada uno lo aborda desde su propio pensamiento para explicar uno de los comportamientos más complejos que podemos conocer, el de ser humano como ser social.

El *Habitus* de Pierre Bourdieu, se observa con postura desde la sociología, enmarca conceptualmente la construcción del consumo cultural de los individuos desde la propuesta del autor, la cual está relacionada con un sistema simbólico para consumir bienes en la vida cotidiana.

Bourdieu (2010, p. 14) se refiere al *Habitus* en como “los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *Habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a fun-

cionar como estructuras estructurantes”, esto se expone a manera de definir por parte del autor el *Habitus*, que expresado de otra manera son aquellas acciones que heredamos de nuestros padres o familiares con respecto al consumo de bienes o realización de actividades, muchas de las veces de manera inconsciente se replican de forma generacional.

Por su parte Néstor García Canclini, hace un par de décadas, se refería a los públicos conocidos no convocados y aludía que entonces no existían estudios sobre consumos, sobre públicos y percepción de bienes culturales, “ Cuando uno consulta a las instituciones que se ocupan de difusión cultural, estas solo muestran proyectos , propagandas y ecos periodísticos de las inauguraciones, pero, es habitual que no existan evaluaciones sobre sobre su relación con las necesidades y las demandas, salvo las que realizan los directores en sus informes administrativos” (García 1993, p 26) con esto se refrenda, hoy en día, la falta de investigación sobre el tema de parte de las instituciones educativas y culturales de Campeche. Canclini expresa que hay que tener en cuenta en las propuestas para entender el consumo cultural la institucionalización de la cultura. La pandemia hizo palpable la necesidad de, a la voz de ya, primero, conocer a estos públicos, qué consumen desde hace un año, cuáles son sus actividades recreativas, de ocio y culturales exclusivamente en internet; segundo, después de conocer cómo y qué consumen rediseñar la oferta cultural, de entretenimiento y ocio la cual ha dejado de ser de consumo tradicional, convirtiéndose un cara a cara con una pantalla electrónica, ya sea la de un teléfono, una Tablet, una lap top o una pc.

La tercera postura para las categorías de la investigación es la de Joseph Pieper quien se refiere al ocio como el tiempo para decidir qué hacer con él, con intención de invertirlo en algo que voluntariamente se decide, sin embargo, el ocio en sentido de no hacer nada abona a la existencia inútil del ser humano. Si se toma esta postura para entender el comportamiento juvenil, muchas veces se cree que el ocio es para ir a patinar cuando no se tiene qué hacer, creyendo que lo que se realiza en la escuela o trabajo

son los deberes que indican ocupación, esto es así porque se ha desvirtuado el significado original de ocio.

De acuerdo con Pieper (2017) el concepto de trabajo ha sido preponderante para poder comprender hoy en día lo que se considera ocio, se nos ha enseñado que debemos trabajar y que ocio significa no ser productivo “ Estos aportes teóricos permiten observar al consumo cultural desde diferentes puntos de vista para poder analizarlo en un proceso de confinamiento social lo cual implicó modificaciones en la vida cotidiana y con ello la reconfiguración de la investigación, su proceso metodológico y el establecimiento de nuevas categorías de estudio.

Por lo anterior y para fines de esta indagación se propone como definición de Consumo Cultural; todas las acciones realizadas durante el confinamiento, sean por internet o después del uso de internet, por ejemplo, hacer ejercicio, ver películas, crear contenidos para redes sociales, ver teatro en línea, ver series a través de plataformas digitales, asistir a conferencias, cursos y talleres virtuales, reuniones sociales en línea, en el caso de presenciales caravanas, entre otras actividades. De acuerdo con Gayo et al 2021, se trata de un ejercicio de reconfiguración de las nuevas formas de consumir cultura ““un ejercicio de reconstrucción de una trama de comportamientos y sentidos/significados de cuya conjunción depende que se pueda realizar un retrato verosímil del modo de vida de un tiempo determinado.” El mirar el consumo desde esta perspectiva nos amplía la posibilidad de estudiar lo que sucede ahora, durante el distanciamiento social que de otro modo no podría ser diferenciado.

En cuanto al periodo de tiempo determinado a analizar esta investigación plantea tres estadios: El primer periodo de agosto de 2019 a marzo de 2020, antes de la pandemia. El segundo periodo de abril a julio del año 2020, durante la pandemia y un tercer periodo de agosto de 2020 a abril 2021. El primer tanto corresponde a las actividades que entonces llamaríamos normales, el segundo tanto se centra en la etapa denominada como Jornada Nacional de sana distancia, que fue el confinamiento más estricto, aunque en

el país, nunca ha sido obligatorio, y la tercera etapa corresponde a las actividades en la nueva normalidad y bajo la regulación de un semáforo de movilidad indicado por el gobierno federal y acatado por los gobiernos estatales. Lo anterior, busca generar una caracterización de las modificaciones de las formas de consumo durante estos tiempos los cuales han traído rápidos cambios.

Cómo ya se estableció, el consumo cultural cambió ampliamente a partir del confinamiento, y con ello se considera que los comportamientos de los sujetos a observar. por lo tanto, el objeto de estudio de esta investigación planteó un nuevo escenario para conocer cómo los jóvenes de la Universidad Autónoma del Carmen reconfiguraron sus hábitos al disminuir drásticamente la realización de actividades presenciales para realizarlas por internet, desde espacios cerrados y con poco contacto social con sus pares. Así, como llevar a cabo actividades en casa o en espacios muy cercanos a casa después de sus tiempos frente a los dispositivos como celulares, computadoras, tabletas u otros aparatos.

De tal suerte, que además de reconsiderar el cómo se construye la noción de consumo, también la noción de quienes son los jóvenes estudiantes sujetos de este estudio se transformó. cuál es el concepto o definición de joven puesto que diversas leyes y organismos internacionales como nacionales son dispares en sus definiciones de juventud.

Para las Naciones Unidas no existe, internacionalmente, un concepto avalado, pero este organismo lo pondera desde el aspecto estadístico, estableciendo, por acuerdo de asamblea de 1985 “a los jóvenes como aquellas personas de entre 15 y 24 años.” Esta definición de juventud, orientada en el campo de la estadística, implica a su vez que se considere como “niños” a aquellas personas menores de 14 años. No obstante, cabe destacar que el artículo 1 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño define a los “niños” como personas de hasta 18 años («Juventud», 2020).

Sin embargo, esta definición estadística no es suficiente, pues si bien, es una edad dada, los jóvenes varían de características en

cada sociedad de acuerdo con los acuerdos sociales y las demandas que se hagan de ellos. Para fines de este trabajo se define a las y los jóvenes no sólo de acuerdo con su grupo etario, sino también por las características psicosociales que desarrollan y qué les permite tener un espacio de preparación para la vida entre la niñez cuando dependen totalmente de otros y la adultez cuando asumen responsabilidades económicas, sociales, y de vínculos afectivos de modo más definitivo. Estos espacios formativos pueden ser en sociedades tradicionales aprender a cazar, a preparar alimentos, a tener relaciones de noviazgo, en otras sociedades, esta etapa pasa por tiempos para estudiar, para viajar, para practicar deportes, con la finalidad de desarrollar sus habilidades de socialización, de explorar gustos y eventualmente construir sus identidades individuales y gregarias.

Si bien, cada sociedad determinará el periodo formativo que le brindará a su población antes de llegar a la adultez y cuáles son las actividades más típicas para hacerlo, en Ciudad de Carmen identificamos jóvenes no sólo por edad, sino también por la actividad educativa a nivel superior a partir de la cual los identificamos como jóvenes universitarios con la doble caracterización que esto implica. La cual deriva de una presunción de que los jóvenes comparten intereses y actividades a partir de su decisión de realizar estudios a nivel superior. Por lo tanto, se asume que comparten las actividades derivadas de los deberes académicos, como también de los intereses de edad, las propuestas de cultura juvenil que atraviesa la oferta cultural de modo transversal y otras búsquedas que ellos puedan desarrollar de acuerdo con su tiempo y espacio determinados.

Una vez definidos los conceptos de consumo cultural y de jóvenes se establece que el grupo etario de 18 a 24 años de los estudiantes matriculados a septiembre de 2019 en las licenciaturas presenciales de las Facultades de Química, Derecho, Ciencias de la Información, Socio Económicas Administrativas y Ciencias Educativas son el universo de estudio para las indagaciones. Es decir, el joven para nuestras pesquisas es del rango de 18 a 24 años

y está inscrito en la UNACAR, aunque en distintas carreras, confluyen todos en el campus José Ortiz Ávila que es el central y les permite desarrollar actividades afines o al menos, compartir espacios que identifican como comunes.

Antes de dar a conocer las categorías que establecen la columna vertebral metodológica del trabajo se da a conocer cómo es el joven de Ciudad del Carmen, lo que permite tener un acercamiento al contexto sociocultural de ellos antes de la pandemia. Se presenta una descripción obtenida de la experiencia de vida de la investigadora Melanie Guzmán oriunda de esta ciudad, además de ser profesora de la UNACAR.

La descripción que se ofrece brinda una mirada a ese primer periodo de observación entre agosto de 2019 a marzo de 2020. Es precisamente en abril del 2020 que se realizó el primer grupo focal, para escuchar la voz de los jóvenes de UNACAR para posteriormente diseñar el instrumento que permitiría conocer sus hábitos de consumo cultural antes de la pandemia, cuando el consumo estaba focalizado en todo tipo de consumo, con fuerte énfasis en la presencialidad y de modo complementario lo desarrollado en línea.

El joven de Ciudad del Carmen, Campeche, antes de la pandemia

Ciudad del Carmen es una isla, con un clima tropical con temperaturas de más de 30 grados la mayor parte del año. Actualmente su principal actividad económica gira en torno a Petróleos Mexicano (PEMEX) y en su devenir histórico ha tenido diversas etapas que han dado sustento a los nacidos en Ciudad del Carmen, a personas del país y del mundo, tales como: la extracción del chicle, las maderas preciosas, la industria camaronera y la industria coprera.

Al ser una ciudad de clima tropical hace que las personas realicen diversas actividades al aire libre, tales como: ir a la playa a correr, hacer yoga, entrenar natación en el mar o disfrutar de las ferias Juliana en honor a la Virgen del Carmen durante 15 días en

el mes de julio. También se realiza la Feria del Guanabaco en honor a la Virgen de la Asunción, en el mes de agosto, o la Feria del Mar en Semana Santa, en estas ferias se entremezclan actividades religiosas y paganas, así como expos comerciales y foros culturales, claro, el deporte como voleibol playero, ciclismo, natación, carreras de atletismo y ciclismo no pueden faltar, ya que son de tradición desde hace muchas décadas. Y si hablamos de comer al aire libre, el mercado Municipal con vistas a la Laguna de Términos, o los múltiples restaurantes de mariscos a la orilla de la Laguna en la Colonia Puntilla o el malecón costero son los sitios ideales para degustar los productos del mar y refrescarse, quizá, con una cerveza.

Además de la vida al exterior cabe mencionar que la infraestructura cultural pública de la ciudad es poca, el Ayuntamiento tiene un teatro para mil personas, una casa de cultura, un museo, tres bibliotecas públicas, siendo una de estas exclusivas de arte.

Por su parte, La Universidad Autónoma del Carmen contribuye con los siguientes espacios culturales el Centro Cultural Universitario (CCU) con un auditorio para 600 personas, un cine foro para 90 individuos, una sala de Usos Múltiples para 150 personas, un Aula Magna para 300 asistentes, además de Guanabaco. Museo de Ciencias y Artes, único en su tipo en todo el estado de Campeche.

En Ciudad del Carmen son dos las instituciones públicas que proveen la mayor parte de la oferta cultural de la ciudad, la UNACAR y el Ayuntamiento de Carmen, a través de la Casa de Cultura, por ello en esta investigación se toman ambas como referentes principales, más no son los únicos. Como se percibe, desde la mirada, de la investigadora, la isla es un escenario de muchas actividades al aire libre por lo que el confinamiento cambió drásticamente la forma de recrearse culturalmente.

Como resultado de la situación actual, donde aún prevalece la indicación de hacer distanciamiento social, se tiene que construir las nociones de consumo cultural y juventud a partir de las condiciones actuales, donde aún la vida pública y los espacios de socialización hasta antes experimentados aún no permiten los

mismos modos de socialización, más aún no sabemos si en algún momento esto será totalmente igual.

Para establecer un nuevo camino investigativo se tuvo que plantear otras formas metodológicas que respondan a las condiciones de confinamiento donde la socialización principal se da a partir de internet y por lo tanto fue preciso hacerse de otras herramientas para recabar datos, en lugar de las planteadas inicialmente.

Para conocer el proceso de los otros dos periodos de observación se estableció un nuevo esquema de categorías que ha permitido tener una mirada más selectiva en cuanto al consumo cultural de los jóvenes de UNACAR durante la pandemia y en la nueva normalidad.

Desarrollo metodológico

Para esquematizar el plan de trabajo en cuanto a las estrategias de investigación para las tres categorías inicialmente se estipularon tres recursos: entrevista, encuesta y recolección documental, todas con un subproceso de sistematización y recolección y de análisis e interpretación. La técnica propuesta originalmente fue la etnografía, sin embargo, debido a que resultaría imposible poder entrevistar en persona a los estudiantes en los ambientes propios de desarrollo de sus actividades culturales, se adaptó para el trabajo de investigación una variante de esta técnica que es la Netnografía, la cual de acuerdo con Tupo Gebera:

En tal discurrir, surge la netnografía. Técnica de estudio para la indagación en la red de redes, deviene como deudora de la etnografía, que, a su vez, lo es, como método de investigación, de la antropología, y se inicia actuando desde la perspectiva del procedimiento interpretativo, ideado para investigar el comportamiento del consumidor en el contexto de las comunidades virtuales y ciberculturas. Esta metodología en línea de análisis cualitativo deviene, al igual que la etnografía, en su ejercicio, de

la participación continuada del investigador en los escenarios virtuales donde se desarrollan las prácticas que son objetos de análisis (Tupo, 2008, p. 83)

Esta investigación concede un espacio a la descripción de las relaciones establecidas entre el individuo y la invisible, pero, dependiendo de la posibilidad o de la voluntad de hacerse visible o presente ante la cámara.

Proceso de construcción de la categoría “Consumo cultural en internet”

De tal suerte que se tuvo que desarrollar una mirada donde la atención central está puesta en las actividades desarrolladas en los espacios privados de los estudiantes, con lo cual resultó predominante el consumo cultural realizado vía digital y potenciado a través del internet.

Van Dijck (2016) se refiere al uso de las redes sociales y diferentes plataformas como un nuevo hábitat tecnológico que permite repensar la cultura en un ámbito más participativo, es por ello que para la investigación se define como categoría de consumo cultural en internet: aquellas actividades que se realizan vía digital sea conectado al internet o auspiciado únicamente de aparatos electrónicos de reproducción de medios, o generadores de contenidos que no necesariamente se comparten, aunque el mayor peso queda puesto en aquellas interacciones de los individuos sucedidos a través de redes sociales, o de interacciones en tiempo real como las sucedidas en plataformas tales como: Zoom, Meet, Webex, Teams, entre otras.

Con la finalidad de explorar los primeros elementos que, posteriormente, permitieron el desarrollo de esta categoría se muestra el contexto específico de los estudiantes de la UNACAR a partir de abril del 2020 cuando se inició con el primer grupo focal, con la finalidad de escuchar a los jóvenes en cuanto a sus hábitos de

consumo cultural, para posteriormente analizar la transversalidad de la oferta de UNACAR y del Ayuntamiento de Carmen con respecto a estos hábitos. Este grupo focal se hizo con un grupo de seis estudiantes de un solo programa educativo, el de Comunicación y Gestión Cultural. Se hace énfasis que este primer ejercicio fue en el mes de abril del año 2020, periodo en el que inició la suspensión de clases presenciales y actividades culturales y de recreación, entonces las actividades referidas son antes de la pandemia. Por tanto, se observó en ese momento qué las condiciones estaban cambiando y con ello las formas de socialización y de realizar el consumo cultural de modo presencial.

A sabiendas de que las condiciones habían cambiado y que no sabíamos cómo se comportaría ni los jóvenes, ni la duración del confinamiento se realizó un grupo focal el 24 de abril de 2020. Se diseñó una entrevista semi estructurada con nueve preguntas lo que permitió detectar actividades de consumo cultural para que posteriormente al diseñar el instrumento final pudiera tener reflejado las actividades culturales de los jóvenes.

La muestra estuvo integrada por un grupo representativo de un total de 14 estudiantes de octavo semestre, se seleccionaron seis jóvenes que son los que representan sus respuestas es este estudio. El grupo focal se realizó a través de la Plataforma Microsoft Teams, fue totalmente en línea, al final se abrió un espacio para que indicarán las acciones que llevaban a cabo y que no fueron contempladas durante la charla.

Se usó una entrevista semiestructurada con nueve preguntas que dieron pie a las nueve rondas para que los seis participantes pudieran dar sus respuestas. Las preguntas incluyeron los distintos tipos de consumo cultural que se consideraron importantes, como escuchar música, asistir al cine, teatro o presentaciones de danza, así como la lectura y también los usos de redes sociales y los medios de comunicación más vistos o escuchados. Se consideró la frecuencia con la que asisten/asistían a los eventos presenciales, así como las preferencias de estilos de su consumo. Además, se incorporó una pregunta libre general que permitiera

incluir otras actividades no incluidas en este cuestionario. Esta guía de preguntas permitió entablar un diálogo con los jóvenes, sin la mirada académica. En este ejercicio se realizó una versión estenográfica de todo lo aportado por los jóvenes, mediante la aplicación Transcribe.

Durante el ejercicio llegó lo inesperado, Como ya está establecido, se observó que, como consecuencia del confinamiento, el entorno había cambiado. Por lo tanto, las respuestas brindadas por los participantes en el grupo focal fueron un parteaguas para identificar los elementos más importantes del consumo cultural, en esta nueva situación de vida.

Al cambiar las condiciones de vida se generan nuevos hábitos, un nuevo régimen de prácticas culturales. Cabe mencionar que no es que las prácticas culturales digitales no existieran, sino que alcanzan nuevas dimensiones en cuanto a la frecuencia de uso, alcances de como utilizan las aplicaciones, el número de personas con las que se vincula, así como con lo significativo que resulta en estas condiciones convertir este espacio en el más importante para su convivencia humana, más allá de los entornos domésticos; especialmente con sus pares, otros jóvenes universitarios. Así se pasó de consumo cultural convencional pensando netamente en actividades artísticas, lúdicas, recreativas, académicas entre otras presenciales, a un consumo cultural realizado desde internet, pero, con todas las actividades que estaban desarrollando tales como: entretenimiento, uso de redes sociales, actividad física, religiosa, así como los contenidos que los propios jóvenes generarían a propósito del confinamiento social.

El resultado de este grupo focal condujo a un segundo ejercicio, 28 de agosto de 2020, de rápida implementación en los momentos en los que las prácticas de vida en confinamiento apenas se estaban generando. Este ejercicio buscó identificar la transición que estaban haciendo y como se hizo sobre la marcha, se consideraba en ese momento que esta forma de vida sería apenas de unas semanas por eso era importante identificar como se habían adecuado a estas emergentes prácticas.

Dado que todos estábamos en condiciones de adaptación al nuevo régimen de vida, con ajustes en todos los sentidos de la vida, tanto las investigadoras como los sujetos de la investigación se optó por una herramienta de netnografía. Se les pidió a nueve estudiantes de distintas carreras Comunicación y Gestión Cultural, Educación y Contaduría, que, mediante una grabación de audio, respondieran una sola indicación, la de narrar un día de su vida durante la pandemia, desde que se levantaban hasta irse a dormir.

La intención del ejercicio fue identificar el desarrollo de nuevos hábitos y si esto incluía prácticas de consumo cultural, así como los ajustes necesarios en estas circunstancias para hacerlo. Este ejercicio resultó muy interesante, pues al dar cuenta de los cambios en la vida cotidiana, de la adaptación en todos sentidos tanto de la vida cotidiana (compra de víveres, asistencia a la escuela, al trabajo, etc.) como también las nuevas formas de ocio y consumo cultural que se generaron en estas circunstancias. De tal suerte que este constructo cae en la arena del *Habitus* planteado por Bourdieu, como una serie de estructuras estructurantes específicas de un momento dado. Como tal, el confinamiento derivado de la pandemia genera las condiciones óptimas para desarrollar o al menos fortalecer formas de vida que eran distintas a los anteriores cotidianos.

Para complementar el trabajo, dado el gran número de horas de encierro, se encontró y ajustó la categoría de ocio estético. Si bien, a la fecha se ha desarrollado un cuerpo importante de definiciones de ocio y se ha convertido en un campo de estudio con múltiples variantes y aproximaciones desde distintas disciplinas (Cuenca, 2006). En este estudio se retoma en aquellos aspectos que tienen que ver con la noción desarrollada por Fernández (2009, p. 105) quien expone el tema desde una postura de la psicología social, expresa en que “el ocio estético puede darse en diferentes ámbitos de la naturaleza, en la sala de exposición, en el parque temático o mientras paseamos o escuchamos música”. La autora establece esta relación con el ocio desde la postura de la

belleza, pero con un sentido más amplio que abarca la comprensión del entorno o de lo que se aprecia. A continuación, se muestran fragmentos de los testimonios digitales de los jóvenes que resultaron significativos para elaborar una encuesta sobre sus actividades de consumo cultural, ya en el contexto de la pandemia. por confidencialidad se les asigna número de caso, edad, género y procedencia de su carrera, pero se eliminan los datos personales.

El caso 1, hombre de 21 años que cursa Comunicación y Gestión Cultural expresó “Me levanto a las 9:00 horas, lo primero que hago es cepillar mis dientes, aun con pijama bajo a la cocina a prepararme el desayuno y mientras desayuno reviso el Twitter para ver las noticias”, cuando termino lavo los trastes y hago limpieza, me dado cuenta que me estoy volviendo responsable, más adelante en su audio expresa “por la tarde hago estiramiento, escucho música y cuando me aburre me pongo a ver novelas, luego me preparo para dormir, pero no duermo, se me pasan las horas viendo YouTube” (Caso 1, comunicación personal, agosto 2020)

El caso 2, mujer de 22 años que cursa Comunicación y Gestión Cultural, dio a conocer actividades de su día en pandemia “me levanto temprano, a las 7:30 de la mañana, hago ejercicio en línea”. Durante su audio de igual forma dijo “después de desayunar, escribo para una revista y subo contenido web, los martes y jueves hago transmisiones en un programa de Facebook” (Caso 2, comunicación personal, agosto 2020).

Por poner un ejemplo más se muestra lo dicho por el caso 3, mujer de 19 años que cursa Comunicación y Gestión Cultural “Me levanto a las 9:30 am, checo mis mensajes y correo” “durante las tardes varían mis días, unos días canto, bailo, pinto y otros días hago ejercicio”, “por las noches verifico mis redes sociales y las uso para grabar contenidos para una página web” (Caso 3, comunicación personal, agosto 2020).

Como es posible observar en estos ejemplos, ya para agosto las prácticas cotidianas del confinamiento parecen bien establecidas con rutinas y que, si bien realizan actividades ajenas a la vida digital, muchas de las actividades que llenan el día están relacionadas

con el uso de internet como usuarios e incluso como generadores de contenidos. Aquí se observa una apropiación importante de las herramientas tecnológicas como un gran detonador de actividades cotidianas, frente a la computadora, tableta o teléfono.

A partir de este ejercicio fue posible identificar que los jóvenes no son únicamente usuarios pasivos, sino que participan de las dinámicas de poner sus opiniones, voz y creatividad en las redes. Estos datos resultaron relevantes para el desarrollo del cuestionario posterior.

Por su parte Rincón O (2013) en su publicación *Narrativas Mediáticas* se refiere al entretenimiento que generan los medios de comunicación, su aportación propone que los medios de comunicación están realizados “a base de fórmulas, son divertidos, perezosos, efectistas, superficiales, banales, primarios y predecibles. Sin embargo, esto no es mal visto por los productores, sino que las elevan a su razón de ser”.

Rincón refiere una serie de cualidades que los medios de comunicación ofrecen como parte del entretenimiento, por nombrar algunas de las que señala, se refiere al entretenimiento “Es una lógica de interpelación social de alta comunicabilidad y seducción. 2. Las fantasías se han convertido más reales que la realidad. 3. Todos podemos ser celebridades, ser las estrellas de nuestra propia vida. 4. El buen gusto es lo divertido, el tener estilo, entre otras características” (Rincón, 2013, p. 44). Con la propuesta de Rincón se ve un panorama de cómo las audiencias, en este caso los jóvenes, se erigen ante los medios de comunicación, a través de los cuales llevan a cabo sus acciones de entretenimiento, lo cual abona una postura para el objeto de estudio de esta investigación.

En el mes de octubre 2020, se realizó una segunda fase para conocer el desarrollo de la vida cotidiana ya en condiciones de nueva normalidad con un confinamiento menos estricto, con el establecimiento del semáforo sanitario en color verde, el cual marcaba el posible regreso a las actividades presenciales.

Caso 4, hombre de 22 años que cursa la licenciatura en Educación “A partir del semáforo verde sigo cuidándome en casa, ya que

mi mamá es diabética, es vulnerable, sigo haciendo todo desde casa, todo lo pido en línea para recibir en mi domicilio, solo en casos muy necesarios salgo, pero lo evito para disminuir el riesgo de contagio” (Caso 4, comunicación personal, octubre 2020).

Caso 5, hombre de 23 años que cursa contaduría “Mi día a partir del semáforo verde no ha cambiado mucho, pues no salgo, salvo lo necesario”. “En la tarde me dedico a grabar mis TikToks y los fines de semana veo películas en línea” “No salgo a las plazas ni a ningún lado, me sigo cuidando” (Caso 5, comunicación personal, octubre 2020).

Caso 6, mujer de 20 años que cursa Contaduría “Lo único que he cambiado en mi rutina es que ya salgo a hacer mis compras”, “Dedico mi tiempo a tomar clases en línea” (Caso 6, comunicación personal, octubre 2020).

El ejercicio se llevó a cabo en dos diferentes ocasiones, permitiendo conocer cuáles fueron las formas de consumo cultural que realizaban los estudiantes durante la pandemia ante las restricciones de convivencia social, para este caso se menciona que un ejercicio se llevó a cabo en semáforo naranja (agosto 2020) para el Estado de Campeche, lo que seguía indicando el no acceso a parques, playas, malecones gimnasios, restaurantes, aunado a una ley seca que prohibía la venta de bebidas alcohólicas. El segundo ejercicio se llevó a cabo durante semáforo verde (octubre 2020) que permitió la reactivación, aun con restricciones de aforo en lugares cerrados como gimnasios, restaurantes, etc., aun en semáforo verde, durante la fecha indicada, no se podían congregar cierto número de personas en lugares cerrados.

Es importante mencionar que el Estado de Campeche fue de los primeros en tener una menor cantidad de contagios que teóricamente le permitió a la gente retomar las actividades cotidianas y también es preciso señalar que los procesos de vacunación en el país comenzaron hasta enero del 2021. El análisis cualitativo de los datos recabados por esta vía visibilizó actividades recurrentes en los participantes tales como: uso de redes sociales, ver televisión abierta, como el uso de plataformas de streaming digital, escuchar

música, crear contenidos en distintas redes sociales y plataformas de internet, hacer ejercicio, actividades entre otras, lo cual permitió un diseño más certero de las baterías de la encuesta adaptadas a esta condición de vida que para entonces llevaba 6 meses de implementada y como observábamos en ese momento y aún ahora, no se ha recuperado la presencialidad de modo completo.

Diseño de la encuesta de la investigación

De esta forma tanto el grupo focal en abril, como estos dos ejercicios de agosto y octubre del año 2020, permitieron el diseño del principal instrumento de investigación, una encuesta de carácter general, que abarque los distintos temas de consumo, tanto los tradicionales, como los observados hasta este momento de la pandemia en las consultas realizadas hasta ahora, así como la observación de los comportamientos de los jóvenes.

Cómo referencia para su elaboración, aunque la mayoría no se realizaron en el contexto de la pandemia, se consultaron y refirieron los siguientes estudios: La III Encuesta Nacional de Participación de Consumo Cultural realizada por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile, la Encuesta Nacional de Consumo Cultural México 2012 realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la Encuesta de Jóvenes de México 2019 realizada por Fundación SM, y se toma de referencia el instrumento diseñado como parte de la publicación Usos del tiempo y consumo cultural de los Estudiantes Universitarios (caso Universidad Veracruzana) de Ahtziri Molina Roldán, Miguel Ángel Casillas Alvarado, Aldo Colorado Carvajal y Juan Carlos Ortega Guerrero y ya dentro del contexto de la pandemia el estudio realizado por la UNAM: Encuesta Nacional sobre hábitos y consumo cultural (2021).

El instrumento para conocer el consumo cultural de los jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma del Carmen se creó con 4 baterías: En la primera batería se incluyeron datos generales que incluyen Edad, género, entidad federativa, ciudad

de origen, lengua materna, carrera universitaria, semestre que cursan. La segunda batería incluyó datos de uso de internet y redes sociales de modo desagregado. La tercera batería cuenta con ítems dirigidos a otras actividades que no incluyan el uso de las herramientas digitales o de internet después de dejar de usar internet en el día y una última batería a las actividades realizadas durante la nueva normalidad, que para Campeche fue a partir del 15 de junio de 2020. El total de preguntas o ítems fueron 53 en total. Todos los ítems fueron de respuestas cerradas.

Las baterías del instrumento inciden transversalmente con las teorías de Habitus y Capital Cultural de Pierre Bourdieu, la de Consumo cultural con los seis modelos del Consumo Cultural de Néstor García Canclini, así como las propuestas de Joseph Pieper con su teoría del Ocio que va más allá del entretenimiento o la desidia y la de María Luisa Amigo Fernández de ocio estético.

Con la finalidad de identificar la pertinencia, fluidez y claridad del instrumento de investigación se le solicitó a un grupo de jóvenes estudiantes de las carreras de Comunicación, Mercadotecnia y Periodismo de la UANL que lo contestaran, por ser un universo semejante al que se le aplicaría en meses posteriores.

Además, como parte de la validación, se realizaron dos grupos focales con los jóvenes de la Universidad Autónoma de Nuevo León, para conocer su opinión con respecto a las preguntas realizadas en el instrumento, lo que permitió incluir alguna actividad no señalada en alguno de los ítems. Estos grupos estuvo conformados por jóvenes que cumplían con la edad requerida para la investigación que es de 18 a 24 años, un grupo estuvo conformado por 20 estudiantes y el otro por 16, los grupos focales se llevaron a cabo por la Plataforma *Microsoft Teams*.

El instrumento, en la validación, fue respondido por un total de 391 estudiantes. Todos contestaron en línea, lo cual permitió generar un archivo de Excel que congrega todas las respuestas por ítem y su respectiva graficación.

Posterior a la validación, en el mes de noviembre 2020, el instrumento fue respondido por 276 estudiantes, de UNACAR, entre

18 y 24 años, de las licenciaturas presenciales de las Facultades de Química, Derecho, Ciencias de la Información, Socio Económicas Administrativas y Ciencias Educativas.

Reflexiones finales y conclusiones

Hasta aquí el recuento de las modificaciones teóricas y metodológicas que implicó el estudio, no es objeto de este documento analizar los resultados de la investigación, sino reflexionar sobre los cambios suscitados en la comunidad estudiada, dado el mandato de confinamiento y mostrar las adecuaciones que el estudio tuvo una vez entrada a la tierra ignota que implicaba la vida en la población cuando estos cambios se hicieron presentes.

La decisión para adecuar las herramientas teóricas y metodológicas ya que se estaba ante un panorama desconocido, no porque no se tuviese el conocimiento del consumo cultural en internet de los universitarios, sino, que jamás se había estado tanto tiempo en un aislamiento social y por tanto desarrollado tan ampliamente estas prácticas de consumo. Por lo tanto, se hubo que prestar mucha atención a las importantes modificaciones de la vida de los jóvenes universitarios que permitieron las adecuaciones a los instrumentos de investigación de acuerdo a la nueva realidad y qué permitieron conocer la postura de los estudiantes diseñaron una posible nueva realidad de consumo cultural en tres escenarios: el pre-pandémico donde el consumo cultural implicaba ampliamente la vida presencial, el asistir a foros, cines y otros espacios públicos, el que se realizó en un momento de alta recomendación de confinamiento en marzo y agosto 2020 donde la vida ya tenía adecuaciones importantes y un par más en octubre del mismo año con las restricciones ya disminuidas y la aplicación de la encuesta en el mes de noviembre 2020, ya dentro de la nueva normalidad.

Estos datos, nos parecen que no únicamente darán cuenta de quienes son los jóvenes a partir de lo expresado en su consumo,

pero también de los ajustes sociales experimentados por la población, las instituciones educativas y culturales locales, así como por su entorno general en estas condiciones. A fin de cuentas, este estudio una vez recapitulado, nos brindará herramientas suficientes para hablar de las adaptaciones individuales, como de la capacidad de respuesta de las instituciones culturales y educativas para adecuar sus ofertas a los formatos posibles en estas condiciones de vida. Lo cual a fin de cuentas también refiere a un momento histórico inusitado por los cambios globales que esta pandemia ha implicado para la humanidad.

Entre otras cosas, los resultados obtenidos hasta ahora dan muestra del avance de la investigación que busca conocer la mirada de los jóvenes estudiantes en pandemia. Los desafíos metodológicos siguen siendo de grandes retos debido al cambio abrupto de la oferta cultura presencial y las situaciones que enfrentan cada día de pandemia los estudiantes de UNACAR.

La generación de nuevas definiciones conceptuales pareciera tarea sencilla, sin embargo, los cambios implicaron procesos de observación, ajuste mental y capacidad de imaginar futuros donde no había incertidumbre, así se eligió hacer un alto en camino para establecer la posible o las posibles rutas en esta nueva realidad que se mueve con un acompasamiento distinto de acuerdo con los momentos observados y las determinaciones sanitarias tomadas.

Hasta ahora se vislumbran las primeras posibles respuestas a la pregunta ¿La pandemia ha reconfigurado los hábitos de consumo cultural de los estudiantes universitarios?, se han obtenido algunas primeras respuestas para la Universidad Autónoma del Carmen.

Para las investigadoras ha sido una oportunidad de conocer formas de apropiación de las nuevas realidades de consumo cultural de los estudiantes universitarios de UNACAR, los cuales tienen sus propias características de acuerdo con el contexto socio-cultural y geográfico en que se desarrollaban como jóvenes antes de la pandemia. El principal reto de esta investigación es seguir documentando el cambiante consumo cultural de los estudiantes

durante la pandemia para ir describiendo los nuevos panoramas socio culturales generados en internet y claro, ser capaces de generar una lectura comprensiva de los datos.

Referencias

- Alfaro, K. y Montero, E. “Aplicación del modelo de Rasch, en el análisis psicométrico de una prueba de diagnóstico en matemática”. *Revista digital Matemática, Educación e Internet* 13, n° 1 (2013): 1-31. http://www.tec-digital.itcr.ac.cr/revistamatematica/ARTICULOS_V13_N1_2012/RevistaDigital_Montero_V13_n1_2012/index.html
- Ampuero, R. (02 de enero de 2021). Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Santiago, Chile Gobierno de Chile. Recuperado el 07 de junio de 2019 <https://www.cultura.gob.cl/institucional/consejo-de-la-cultura-da-a-conocer-los-sectores-culturales-preferidos-por-cada-region-de-chile/>
- Bourdieu, Pierre. Pierre Bourdieu el sentido social del gusto elementos para una sociología de la cultura. Siglo XXI: Buenos Aires, Argentina, 2010.
- Bourdieu, Pierre. “La ‘juventud’ no es más que una palabra”. En *Sociología y cultura*, editado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), 163-175. México: Grijalbo, 1990.
- Cuenca Cabeza, Manuel, coord. *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio. Documento de Estudios de Ocio*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, 2006. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/ocio/ocio31.pdf>
- Del Fresno, Miguel. *Netnografía. Investigación, análisis, e intervención social online*. Barcelona, España: UOC, 2011.
- Fernández Casado, Ana Belén. “Hábitos de consumo y ocio”. *Revista de Investigaciones Turísticas*, n° 8 (2013): 62-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5051983>
- García Canclini, Néstor. *El consumo cultural en México*, D.F: CONACULTA, 1993.

- Gayo, Modesto, María Luisa Méndez, Rosario Radakovich y Ana Wortman. *El nuevo régimen de las prácticas culturales: espacio, desigualdad y nostalgia en las metrópolis del Cono Sur contemporáneo*. Chile: RIL Editores, 2021. <https://rileditores.publica.la/reader/el-nuevo-regimen-de-las-practicas-culturales-espacio-desigualdad-y-nostalgia-en-las-metropolis-del-cono-sur-con-temporaneo?location=24>
- INEGI, (02 de enero de 2021). INEGI. CDMX, México Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Recuperado el 07 de junio de 2019 <https://www.inegi.org.mx/programas/encum/2012/default.html>
- INEGI. (2019). Tecnologías de la información y comunicaciones. Percepción sobre ciencia y tecnología. Tics. Recuperado el 03 de mayo de 2021 de <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/#-Tabulados>
- Martínez Ruiz, Hector. y Lourdes Benítez Ontiveros. “Unidad II. Metodología de la investigación social” En *Metodología de la investigación social I*, editado por Hector Martínez Ruiz y Lourdes Benítez Ontiveros pp. 46-87. Querétaro: CENGAGE Learning, 2016. https://www.academia.edu/37495603/Methodologia_de_la_investigacion_social_I
- Molina Roldán, Ahtziri, Miguel Ángel Casillas Alvarado, Aldo Colorado Carbajal y Juan Carlos Ortega Guerrero. *Uso del tiempo y consumo cultural de los estudiantes universitarios*. México: ANUIES, 2012.
- Naciones Unidas, (32 de diciembre de 2020). Naciones Unidas. New York, Estados Unidos ONU. Recuperado el 20 de mayo de 2020 <https://www.un.org/es/global-issues/youth>
- PC World México, (05 de junio de 2020). Hábitos de consumo digital de los mexicanos, estudio 2020. CDMX, México PC World México. Recuperado el 15 de julio de 2020 <http://pcworld.com.mx/habitos-de-consumo-digital-de-los-mexicanos-estudio-2020/>
- Pieper, Josef. *El ocio y la vida intelectual*. Madrid: Ediciones RIALP, S.A., 2017. <https://play.google.com/books/reader?id=li6SDwAA-QBAJ&hl=es&pg=GBS.PT1>
- Rincón, Omar. *Narrativas mediáticas: o cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2013. <https://>

es.scribd.com/read/446032778/Narrativas-mediaticas-O-como-se-cuenta-la-sociedad-de-entretenimiento#

Turpo Gebera, Osbaldo. “La netnografía: un método de investigación en Internet”. *Educar*. 1, n° 42 (2008): 81-93. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/142550/194105>

UNAM. *Encuesta Nacional sobre hábitos y consumo cultural*. Ciudad de México: UNAM, 2021. <https://cultura.unam.mx/EncuestaConsumoCultural>

Van Dijck, José. *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2016. <http://catedradatos.com.ar/media/La-cultura-de-la-conectividad-Jose-Van-Dijck.pdf>

Capítulo 4

Prácticas docentes desde
el enfoque de inclusión:
vulnerabilidad y marginación en
tiempos de pandemia. Un estudio
de caso en educación secundaria
en el Estado de Baja California

Iris Alfonzo Albores¹
José María Contreras González²

Introducción

Hablar de inclusión en tiempo de pandemia resulta un reto para el docente de educación secundaria, debido a las limitaciones que conllevan las clases a distancia, que han desencadenado un uso obligatorio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en la cual la gran mayoría no contaba con las habi-

-
1. Mexicana. Dra. en Educación, Coordinadoras del Doctorado en Inclusión Educativa del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Sur, contacto: iris.alfonzo@cresur.edu.mx ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1714-5965>
 2. Mexicano. Mtro. en Educación, Estudiante del Doctorado en Inclusión Educativa del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Sur, contacto: jcontrerasgonzalez1@edubc.mx ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1459-6437>

lidades necesarias para su implementación, indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La crisis provocada por la COVID-19, ha puesto en evidencia las debilidades del Sistema Educativo Nacional (SEN), para impulsar estrategias de educación en línea en dónde se involucran el uso de plataformas educativas, metodología y contenidos digitales.

La forma en que los individuos adquieren el conocimiento ha sido una constante durante muchos años, se han implementado estudios que tienen como centro de atención las estructuras cognitivas del sujeto y las etapas por las que éste va atravesando. En el periodo presidencial de Benito Juárez se establecieron las bases para una educación al alcance del pueblo, donde el objetivo era que todas las personas, por el simple hecho de ser mexicanos, tuvieran el derecho al acceso a la educación.

Desde entonces el gobierno ya contemplaba dentro de su proyecto educativo, una educación dirigida a las personas con discapacidad. En la región noroeste de México, la primera escuela para personas con discapacidad intelectual³, se instaura en Mexicali en 1968 con el impulso de un grupo de padres de familia y profesores; es evidente que el interés de los padres de familia, con hijos que presentan alguna discapacidad, los ha llevado a buscar los medios para que éstos reciban una educación acorde a sus necesidades educativas.

Desde tiempos antiguos han existido personas con algún tipo de discapacidad; términos como “diferencia”, “anormalidad”, “enfermedad”, “minusvalía”, entre otros, se usaban para etiquetar a las personas. La educación inclusiva es un proceso en dónde se debe identificar y eliminar las barreras de aquellos individuos que se les dificulta acceder a una educación regular, dónde se debe detonar un movimiento permanente y sostenido de políticas, culturas y prácticas para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

3. La primera escuela instaurada en Mexicali, denominada escuela para deficientes mentales, aún no se consideraba el lenguaje incluyente.

Las personas con discapacidad constituyen uno de los grupos más marginados en las sociedades actuales. El Estado es el responsable de eliminar las barreras creadas socialmente que impiden a estos individuos gozar y disfrutar de sus derechos humanos, al igual que el resto de la sociedad, según la Organización de las Naciones Unidas (2015), en el mundo hay alrededor de 650 millones de personas con discapacidad, es decir 10% de la población total, de los cuales aproximadamente 80% viven en países en desarrollo. Se estima que 20% de las personas más pobres del mundo tienen alguna discapacidad.

Los estudiantes con discapacidad en educación secundaria son sujetos además de una condición de marginación, aunque no se les niega su participación en este nivel educativo, no están recibiendo los ajustes razonables que su propia discapacidad requiere, de esta forma “el derecho a la educación se constituye en un valor absoluto en el seno de una sociedad democrática, en donde el acceso y permanencia al sistema educativo garantizan el porvenir de las instituciones sociales y el respeto por el marco político y social” (Bello, 2014, p. 316).

Por lo que el objetivo de este capítulo es visibilizar la necesidad de formación continua educación inclusiva, en el Estado de Baja California, del docente en educación secundaria, para que, en la medida de lo posible, se procure brindar una atención educativa de calidad a los estudiantes con discapacidad en situación de vulnerabilidad y marginación.

Las políticas de desarrollo humano para la inclusión educativa

La educación desempeña un papel muy importante en la promoción de la igualdad de los derechos de cada individuo, esto se estableció en 1948 con la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que, además, la conceptualiza como un bien público. Los derechos de la infancia están plenamente

estipulados en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989); donde se reconoce que son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social; con la oportunidad para expresar libremente sus opiniones.

Se estipula además, en la Declaración Mundial sobre Educación para todos, que la educación básica se debe proporcionar y dar acceso pleno a todos los niños y jóvenes ofreciendo la oportunidad equitativa para alcanzar los aprendizajes esperados, mejorando la calidad de la educación que se oferta y eliminando con ello las barreras que se opongan a la participación activa, dando atención prioritaria a los sujetos que requieren de una educación especial para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

A 26 años de la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales, muchas han sido las transformaciones realizadas, pero también variados los retos y cuestionamientos que todavía hay que abordar, sobre todo por la complejidad que representa el ideal social que sustenta y defiende dicho documento político, visión que busca construir una sociedad democrática, en donde los derechos humanos de “todos” sean respetados sin importar diversidad humana alguna.

En 1993 en México dichos postulados se materializaron en una política que se denominó “Integración Educativa” la cual buscaba concretar los principios expuestos por la Declaración de Salamanca. Sin embargo, aunque la propuesta representó un cambio profundo de la lógica estructural que organizaba las modalidades escolares en México, no significó un cambio paradigmático. Reconocer los principios filosóficos de los cuales se desprenden el respeto a las diferencias, entendiendo esto como una característica que enriquece a los grupos humanos.

Por otra parte, en el país, se derivaron disposiciones normativas y los distintos ordenamientos legislativos que dan consecución a los planteamientos estipulados en la Carta Magna que amplía dicho reconocimiento de la Educación como derecho humano. Algunos de estos son: la Ley General de Educación; la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; la Ley

General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad; y la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres.

Transitar del concepto de segregación al de inclusión

La Organización Mundial de la Salud define a la discapacidad como “la expresión de una limitación en el funcionamiento individual dentro de un contexto social y que representa una desventaja sustancial de la persona” (Organización Mundial de la Salud, 2001).

La integración educativa era la estrategia que permitía a las personas con discapacidad normalizar aquellas experiencias que buscaban su participación activa y, en la medida de lo posible, la eliminación de la marginación y la segregación. El término “normalizar” en ocasiones pudiera sonar ofensivo, debido a que el ser humano sea su condición de discapacitado o no, es una persona normal y por lo tanto debe poder participar en cualquier actividad que le competa, sin embargo se considera que es una persona a la cual se le debe tener lástima, incluso que no son productivos para la sociedad.

Todo individuo debe tener la oportunidad de ingresar a la escuela, por lo tanto una persona con discapacidad tiene los mismos derechos que el resto de la comunidad escolar, ya que la UNESCO establece dentro de sus principios que la escuela debe ser para todos, que además debe atender a la diversidad y que la educación que se ofrezca sea de calidad. Por lo que ésta debe favorecer su pleno desarrollo, por lo tanto, la integración educativa era el proceso que implicaba educar a niños con discapacidad en un aula regular contando para ello con el apoyo necesario.

La nueva perspectiva de la educación especial es la inclusión del estudiante con discapacidad a la comunidad estudiantil regular, para que forme parte activa de la misma, logrando una adecuada interacción y desempeño dentro y fuera del salón de clases, evitando la marginación a la que hasta hace poco fueron objeto, es por ello que:

La diversidad es una característica de la conducta y condición humana que se manifiesta en el comportamiento y modo de vida de los individuos, así como en sus modos y maneras de pensar, circunstancia esta que se da en todos los niveles evolutivos de la vida y en todas las situaciones (Martín González, González Medina, & Navarro Pérez , 2017).

Es oportuno preguntarse ¿todo individuo es sujeto de derechos?, ¿involucran el respeto a los grupos marginados? Los derechos humanos no es una moda “que caiga del cielo” o que nazca como carácter biológico en el individuo, sino que se genera a lo largo del tiempo, incluso en el seno familiar, y que señala en optar por la libertad humana que consiste en elegir lo debido, lo que es justo, por lo que “estos derechos” no se pueden fundamentar en la naturaleza humana y no se trata de llevar a cabo una negación absoluta de los mismos.

Ha habido reformas que buscan una educación de calidad, por desgracia no se lleva a cabo debido a que el gobierno no cumple en tiempo y forma con el presupuesto que requiere la educación para la realización y adecuación de planes y programas, la capacitación de docentes, administrativos y padres de familia, así como la infraestructura necesaria para su correcta aplicación recayendo toda la responsabilidad en los centros educativos. Por ello el objetivo de la política de inclusión es “brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación” (Sarrionandia & Ainscow, 2011, p. 26).

Además de lo anterior, se señala oportunamente que la prioridad actualmente indica que:

Se puede concebir el concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2009).

Hacia una Nueva Escuela Mexicana

Uno de los grandes problemas que existen en la educación es que no se brinda la atención necesaria a las personas con discapacidad, ya que por diferentes motivos no se lleva en su totalidad la inclusión en las escuelas, porque la principal causa es que la formación pedagógica en educación inclusiva del docente de educación secundaria es en ocasiones nula, debido a que se manejan perfiles acordes a las asignaturas, en su mayoría egresados de universidades e institutos tecnológicos y dista mucho de las competencias del docente de educación especial.

Los nuevos retos dentro de la Nueva Escuela Mexicana nos hablan de lograr un educación integral, humanística, equitativa, en donde la inclusión se dé dentro de los salones de clases, en las cuales el docente tendrá que trabajar a partir de las competencias de cada alumno para generar el conocimiento, sin importar los retos que se tengan que vencer con cada uno de sus estudiantes. Esto nos llevará a trabajar a partir de las fortalezas que niños, niñas y jóvenes poseen para poder vencer sus debilidades y fortalecer de manera integral su proceso de enseñanza aprendizaje.

Por tal motivo es necesario adecuar uno de los ejes del Nuevo Modelo Educativo que es la equidad y la inclusión, que considera una mayor autonomía para la diversidad, contemplar la generación de condiciones más equitativas para las escuelas, tener una misma escuela para todos transformando los paradigmas de interculturalidad, inclusión y justicia, por lo que es imprescindible vivir la inclusión y el respeto por la vida. Otro aspecto en el que se debe puntualizar es en generar prácticas que fomenten el respeto a los diferentes, la tolerancia, la vida digna y la justicia para brindar la atención requerida a todo alumno especial, esta es una meta compartida, una diáfana labor de docencia, libertad y justicia social.

Todo joven con discapacidad tiene el derecho a continuar sus estudios e incluirse a la comunidad, la atención educativa debe contemplar el principio de igualdad, de equidad que considera

las diferencias evidentes; el principio de vincular la igualdad y la diferencia afrontando la realidad del individuo con discapacidad, esto implica priorizar los aprendizajes que favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas que redunden en el desarrollo del pensamiento crítico y en la solución de problemas, así como fortalecer las habilidades de comunicación y de trabajo en grupo, por lo que “el Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos” (Secretaría de Educación Pública, 2017, pág. 24).

En este sentido “se deben redoblar esfuerzos para consolidar una educación inclusiva, mediante acciones que promuevan la plena participación en el sistema de educación regular, de estudiantes con discapacidad y aptitudes sobresalientes, en beneficio de toda la comunidad educativa” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 80).

Perfiles, parámetros e indicadores en Educación Básica para la Evaluación del Desempeño Docente

Los perfiles se componen de habilidades y conocimientos que el profesional de la educación debe poseer para una buena práctica docente, en dónde se valora el derecho a la educación que tiene cada estudiante y la oportunidad que éstos tienen de acceder al aprendizaje a su ritmo. Se pone de manifiesto además la disposición y el interés para la superación profesional para ejercer de manera idónea esta profesión.

Es por ello que a través de estos criterios se garantice plenamente que a los estudiantes se les brinden oportunidades de aprendizaje significativo, generan un ambiente favorable para la convivencia privilegiando a la diversidad, empatía y respeto, es por ello un compromiso con su propia formación profesional, ya que se debe atender sus necesidades profesionales para habilitarse para brindar una atención educativa con inclusión y equidad.

Estos perfiles académicos se agrupan, para su análisis y estudio en los siguientes dominios:

- a) Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- b) Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
- c) Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- d) Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de sus alumnos.
- e) Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito

Por consiguiente, el docente debe planear estrategias didácticas para fortalecer el logro de los aprendizajes esperados, conociendo el contexto en el que se ubican sus estudiantes en este periodo de pandemia, por lo que es importante la indagación, creatividad y colaboración que pueda realizar de manera colaborativa con la comunidad docente a la que pertenece, en dónde se involucre el diseño de materiales didácticos digitales pertinentes, empleando las tecnologías de la información y la comunicación y el aprendizaje digital.

La importancia de las prácticas docentes para el logro de la estrategia de equidad e inclusión

En este apartado es importante preguntarse ¿cómo se visibiliza el enfoque de inclusión en educación secundaria?, ¿qué debe cambiar el docente para impactar en la inclusión de los estudiantes con discapacidad? Por ello lo más importante es “el compromiso que asuman los profesores ya que son el alma de la NEM y tienen que prepararse para asumir el rol protagónico” (Segura, 2020, p. 50), en su papel de sujetos del desarrollo curricular, capaces de darle vida a lo que se establece en planes y programas de estudio.

La labor del docente se caracteriza por llevar a cabo acciones encaminadas al aprendizaje de los estudiantes, de este modo las prácticas docentes se definen como “el conjunto de acciones que conforman el quehacer cotidiano de los profesores, ejercido a través de interrelaciones subjetivas con los estudiantes, en función de determinados propósitos formativos” (Barrón, 2015, p. 50), por ello es importante identificar si estas prácticas son pertinentes en el contexto actual que se vive en confinamiento, además si los estudiantes con discapacidad están accediendo a los aprendizajes esperados.

Como ejemplo de prácticas docentes no pertinentes, se encuentran las clases expositivas en donde el docente presenta un tema cuyo fin es la transmisión de conocimientos, el alumno lleva a cabo ejercicios memorísticos sin involucrar la reflexión; además de actividades participativas en las que se pone el énfasis en el contenido sin resolver problemas cotidianos que impliquen un reto; otro ejemplo de ellos son los trabajos de los estudiantes en la revisión de un tema determinado, es también una práctica docente no pertinente ya que solamente consisten en extraer información y presentarla sin desarrollar la creatividad del individuo.

El profesional que labora en el nivel de educación secundaria, debe atender una práctica docente compleja, en primera instancia porque su formación señala un grado de experticia en un área específica, todas las acciones que éste realice deben ir encaminadas a que el alumnado atendido tenga la oportunidad de desarrollar sus competencias, por lo que el profesor se constituye como elemento clave para propiciar una enseñanza de calidad, por este motivo es urgente abordar una formación de los profesionales de la educación centrada en las principales dificultades y lagunas que la atención a la diversidad ha tenido hasta el momento.

Los docentes del nivel educativo de secundaria necesitan saber y reconocer las características que debe tener el diseño de actividades y materiales para atender la necesidad educativa del alumno con discapacidad, por ello el diseño universal para el aprendizaje:

Se refiere a la creación de productos y entornos diseñados de modo que puedan ser utilizables por todas las personas en la medida de lo posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico; es decir, diseñar y construir los espacios que consideren las diversas necesidades de las personas y el diseño para todos (*Principios del Diseño Universal*, s/f).

Es prioritario que se brinde la habilitación requerida para que el docente de educación secundaria, que atiende a estudiantes con discapacidad, realice modificaciones a su plan de clase y lleve a cabo los ajustes razonables que son “Modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Por tal motivo y aunado a lo anterior, “se reconoce que no puede existir un acuerdo para la transformación social que pretende el actual gobierno, sin la participación consciente del profesorado como un sujeto del desarrollo curricular” (Segura, 2020, p. 50). Al tener el docente un primer encuentro con personas que presentan discapacidad y detectar alguna limitación en su desempeño académico, es primordial el apoyo que se les brinde para que superen su dificultad. Además, se sugiere tener un mayor conocimiento de su condición para que desarrollen sus aptitudes y capacidades; aceptarlos en el grupo social y tomarlos en cuenta de la misma manera que a las otras personas, por lo que en palabras de Victoria “El modelo de derechos humanos en lugar de buscar la rehabilitación de la persona con discapacidad busca la rehabilitación de la sociedad, que sea pensada y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas. El modelo, asimismo, busca rescatar las capacidades en lugar de acentuar las discapacidades de las personas” (Victoria, 2013, p. 106).

Los rasgos deseables del perfil del docente en educación secundaria según la SEP (2010), se agrupan en cinco grandes campos:

- habilidades intelectuales específicas,
- dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria,
- competencias didácticas,
- identidad profesional y ética,
- y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

Por esta razón es impostergable dar una respuesta oportuna ya que “se requiere un tipo de profesor que sea capaz de convertirse en sujeto del desarrollo curricular versus trabajador de la educación o cualquier otro nombre que se le quiera dar: mediador, profesional de la educación, agente de cambio” (Segura, 2020, p. 52).

Escenario

La Escuela Secundaria Estatal objeto de este estudio, se ubica en la ciudad de Mexicali, Baja California. Inicia sus labores en el año 1990 con el objetivo de brindar educación básica en el nivel secundario, recibiendo a adolescentes entre 12 y 15 años, la institución se ubica en un área urbana, es de gestión pública-estatal y está clasificada como secundaria general, cuenta únicamente con turno matutino. En total participaron 43 docentes de los cuales 11 fueron hombres y 32 fueron mujeres, cuyas edades oscilan entre 20 y 70 años, siendo docentes de tiempo parcial y de tiempo completo.

Instrumento de investigación y su confiabilidad

Para el presente estudio se diseñó y utilizó un instrumento de investigación de medición cuantitativa “escala tipo likert” con 25 afirmaciones, se presentaron interrogantes con opción de respuesta múltiple, es una versión modificada del “Cuestionario de indicadores de inclusión BRISTOL 2021 durante la pandemia” pro-

puesto por Booth, Tony y Ainscow, Mel., se contemplan cuatro dimensiones:

1. *Quehacer cotidiano*: actuaciones del docente previas al desempeño de la clase magistral, en dónde se incluyen habilidades, uso de tecnología, empleo del tiempo, entre otras.
2. *Interrelaciones con los estudiantes*: son las acciones que ocurren en la vida diaria con los actores que se relacionan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, involucran expectativas y aceptación a la diversidad del estudiante.
3. *Propósito Formativo*: es el resultado de la interacción entre el docente que es el promotor de la formación y el estudiante a quien va dirigido el propósito de la acción educativa, comprende la planificación, identificación de situaciones en el aula, empleo de materiales didácticos.
4. *Indicadores de Inclusión*: hace referencia a las actividades para el acceso, participación y apoyo de todos los estudiantes con requerimientos especiales de educación, en dónde se planifica teniendo en cuenta a la diversidad, para el logro de los aprendizajes esperados.

El estadístico utilizado para medir la consistencia interna del instrumento fue el Alpha de Cronbach, a partir del análisis se conservaron las 25 afirmaciones con una confiabilidad de 0.934.

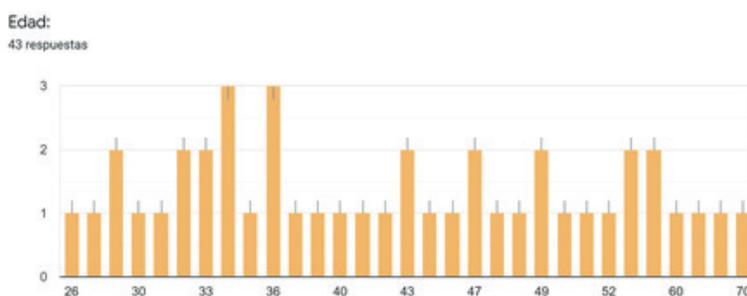
Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.934	25

Análisis de los resultados

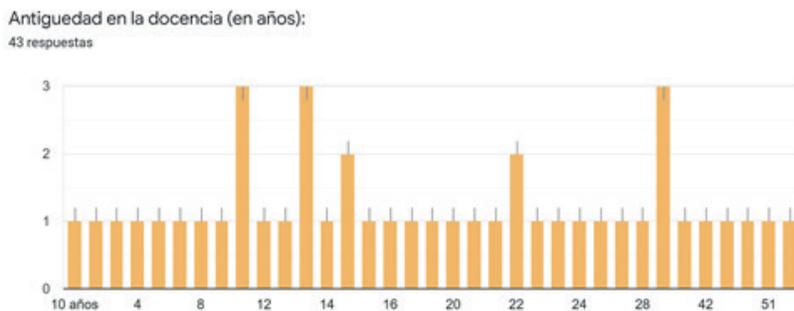
A continuación, se presenta la caracterización de la población de estudio, así como el análisis de los resultados obtenidos.

Gráfica 1
Edades



Para tener conocimiento de las edades de los profesores se ha organizado la información en la gráfica que se muestra anteriormente, la cual expresa lo siguiente: El 11.5% de los encuestados se ubica en un límite entre los 20 y 30 años de edad, mientras que el 34.5% representa a los que cuentan con una edad de entre 31 y 40. Los profesores más jóvenes tienen aproximadamente entre los 20 y 30 años, los cuales suman 5 en total. Siguiendo el orden en edades, los profesores entre 31 y 40 años son en total 15, mientras que aquellos que están dentro de un margen de 41 a 50 años son 13 profesores. Por último, son 10 los profesores que han cumplido entre los 51 y 70 años de edad.

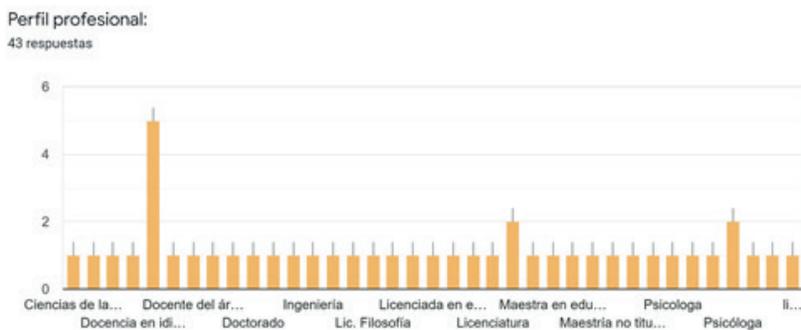
Gráfica 2
Antigüedad en la docencia (en años)



Al analizar la gráfica anterior, se observa que, del total de profesores hay un 25.3% que tiene aproximadamente entre 1 y 10 años de experiencia laboral, mientras que un 29.9% se encuentra dentro de un margen de 11 a 20 años, otra porción representa el 29.9% y tienen alrededor de 21 y 30 años y el 13.8% rebasa los 31 años de experiencia y alcanzan hasta los 51 años de antigüedad.

En esta gráfica de barras es posible observar que el rango de experiencia laboral de los profesores es alto, ya que algunos alcanzan hasta los 51 años de antigüedad. Mientras que un aproximado de 11 maestros tiene entre 1 y 10 años laborando, hay 13 profesores que hasta el momento cumplen entre 11 y 20 años ejerciendo su profesión, del mismo modo hay un grupo de 13 integrantes que está entre los 21 y 30 años de servicio y únicamente 6 de ellos están dentro del margen de más de 31 años y hasta 51 años de experiencia laboral.

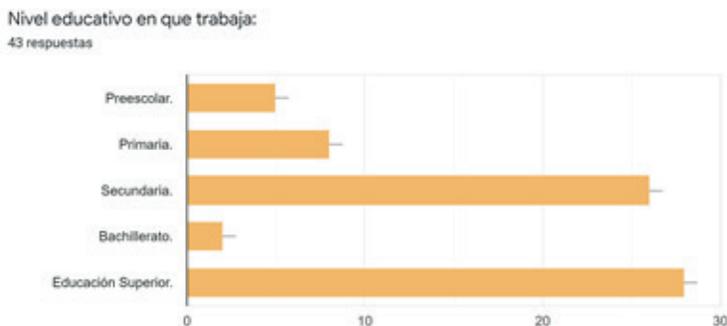
Gráfica 3 Perfil profesional



El gráfico anterior, contiene la información sobre los perfiles profesionales de los docentes participantes en la encuesta. Un 25.3% son pertenecientes al área de la docencia como tal, la mayoría representa el 48.3% y cuentan con un título de nivel licenciatura, mientras que 9.2% cuentan con maestría, 2.3% es maestro sin título, por otro lado, el 4.6% tiene estudios de nivel doctorado y el 4.6 restante están inclinados al área de las ciencias matemáticas.

Se muestra también que 11 de ellos especificaron ser docentes, 21 de ellos cuentan con un nivel de licenciatura en diferentes áreas, 4 profesores dicen tener una maestría y uno más es maestro sin título, 2 de ellos son doctores, un profesor pertenece a la educación especial hay un ingeniero y únicamente 2 cuentan con perfiles inclinados a las ciencias físicas matemáticas.

Gráfica 4
Nivel educativo en el que trabaja



A partir de los niveles en que desempeñan su labor docente, se ha construido esta gráfica de barras, en la cual se aprecia que el 11.6% de los profesores encuestados trabajan en planteles educativos de nivel preescolar, el 18.6% en educación primaria, en esta gráfica la intención es mostrar que los participantes no trabajan únicamente en el nivel de secundaria, sino que adquieren otras experiencias formativas laborando en los diferentes niveles que conforman al Sistema Educativo Nacional.

En lo que respecta a las dimensiones que se analizaron para visibilizar las prácticas docentes desde el enfoque de la inclusión, se revisó el quehacer cotidiano con aspectos relacionados con la docencia virtual; así como la interrelación que existe entre el profesor y las expectativas que tiene de sus estudiantes; el propósito formativo implicó la planificación de situaciones didácticas y los ajustes a la intervención pedagógica; en los indicadores de inclusión se muestran la comprensión de docente de las diferencias de sus estudiantes, así como el logro de cada uno de ellos. Se aplicó de manera electrónica el cuestionario elaborado en el preciso momento que se vive la tercera ola de la pandemia generada por la COVID-19.

Dimensión 1: Quehacer cotidiano

Las prácticas docentes hacen referencia a aquellas actividades que se realizan previo al acto de enseñar, que van desde la propia organización del tiempo que se destina a planificar las clases, en la elaboración de materiales didácticos, en el uso adecuado de las herramientas tecnológicas que en suma reflejan las situaciones encaminadas a alcanzar los resultados de aprendizaje.

<i>Indicador</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo</i>
1. Tengo la posibilidad de organizar mi propio tiempo.	27.9%	55.8%	14%	2.3%
2. Poseo las habilidades necesarias para diseñar mi docencia virtual.	30.2%	51.2%	14%	4.6%
3. Empleo la tecnología como una herramienta para la enseñanza.	41.9%	55.8%	0%	2.3%
4. Tengo el equipamiento técnico necesario para llevar a cabo la docencia virtual.	48.8%	34.9%	11.6%	4.7%
5. Uso las TIC para el trabajo colaborativo entre docentes.	34.9%	51.2%	9.3%	4.6%

Como se puede observar en la tabla anterior, respecto a la afirmación sobre la posibilidad de organización de tiempo que tienen los docentes para estructurar sus actividades diarias, el 27.9% de los profesores dicen estar totalmente de acuerdo con esta cuestión, el 55.8% dice únicamente de acuerdo y el 14% está en desacuerdo, mientras que 2.3% está en total desacuerdo. La gran mayoría expresó que se le facilita organizarse de manera correcta en sus actividades del día, mientras que un reducido grupo de maestros dice no tener esa facilidad.

En la aseveración, donde se presenta a aquellos que son capaces de diseñar su planeación virtual, es posible apreciar que el 30.2% se muestra muy convencido de planear adecuadamente, mientras que el 51.2% afirma estar de acuerdo con sus resultados. El 14% expresó que está en desacuerdo y al parecer presenta cierto grado de dificultad y, por último, el 4.6% está totalmente en desacuerdo con su desempeño.

El uso de la tecnología en estos tiempos es imprescindible y al parecer, según se muestra en esta tabla, la mayor parte de los docentes las emplean para el proceso de enseñanza. 41.9% de los profesores afirma utilizarlas en su labor como instructores educativos, el 55.8% está de acuerdo en que las utiliza y únicamente el 2.3% dice estar totalmente en desacuerdo y no utilizarlas. Es satisfactorio saber que los profesores utilizan estas tecnologías en su labor casi en su totalidad.

Contar con los recursos necesarios para trabajar es difícil en ocasiones y afortunadamente la mayoría del profesorado cuenta con su equipo de trabajo. En la tabla anterior se demuestra que el 48.8% cuenta con equipo y herramientas necesarias, el 34.9% está de acuerdo en que cuenta con su propio material de trabajo y un 11.6% está en desacuerdo con esta cuestión, mientras que únicamente el 4.7% se encuentra en total desacuerdo. La mayoría del personal docente cuenta con los recursos necesarios para laborar, desafortunadamente hay quienes no pueden adquirir todo el equipo necesario para impartir sus clases y se limitan a trabajar con lo que tiene a su alcance.

Al momento de trabajar entre docentes es muy necesario el uso de las TIC para el manejo de la información. Por lo tanto, el 34.9% dice estar totalmente de acuerdo, el 51.2% dice estar de acuerdo y el 9.3% dice estar en desacuerdo, tan solo el 4.6% dijo estar totalmente en desacuerdo. Es necesario que los docentes se mantengan en contacto cuando se trabaja de maneja grupal, pero al parecer hay unos cuantos que no están de acuerdo con eso.

Dimensión 2: Interrelaciones con los estudiantes

Otro aspecto relevante que se debe analizar en las prácticas docentes es la interrelación que se realiza con los estudiantes que integran la clase, analizando los problemas que presentan los estudiantes, sus expectativas, estilos y ritmos de aprendizaje.

<i>Indicador</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo</i>
6. Me preocupo por tener un buen nivel de comprensión de los problemas de sus estudiantes.	62.8%	34.9%	0%	2.3%
7. Poseo un gran nivel de expectativas respecto al desarrollo de mis estudiantes.	41.9%	53.5%	2.3%	2.3%
8. Presento flexibilidad para aceptar la diversidad en mis estudiantes y respeto las diferencias de género, nacionalidad, clase social.	79.1%	18.6%	0%	2.3%
9. Me preocupo por el nivel de adquisición de las competencias básicas, específicas e instrumentales por parte de mis estudiantes.	65.1%	32.6%	0%	2.3%
10. Procuro conseguir en mis estudiantes un grado de orientación valorativa alcanzado hacia las cualidades deseables.	58.1%	39.5%	0%	2.4%

La labor docente no solo consiste en impartir las clases, sino que también se trata de escuchar a los estudiantes y comprender las dificultades por las que atraviesan. En la tabla anterior se muestra que casi todos los profesores están de acuerdo con esto, ya que el 62.8% está totalmente de acuerdo en haber comprendido las problemáticas de sus estudiantes, el 34.9% estuvo de acuerdo y úni-

camente el 2.3% dijo estar totalmente en desacuerdo. La comprensión hacia los estudiantes es muy importante y en esta gráfica se muestra que la gran mayoría de los maestros de ha preocupado por sus estudiantes.

Esta tabla, además, expone el porcentaje de profesores que están en acuerdo y en desacuerdo con haber tenido buenas expectativas de sus estudiantes, donde se aprecia claramente que la mayor parte de los profesores espera muy buenos resultados. El 41.9% expresa estar totalmente de acuerdo, mientras que el 53.5% dijo estar de acuerdo solamente, por otro lado, el 2.3% se encuentra en desacuerdo y únicamente el 2.3% en total desacuerdo. Otro elemento que se proporciona indica que el 79.1% de los maestros está totalmente de acuerdo en haber respetado a sus estudiantes, el 18.6% está de acuerdo y solamente el 2.3% dijo estar totalmente en desacuerdo.

Asimismo, se muestra el grado en que los maestros se han preocupado por los aprendizajes de sus estudiantes. Se puede ver que en cuanto a esta cuestión el 65.1% está totalmente de acuerdo, mientras que el 32.6% se encuentra de acuerdo y solo el 2.3% dice estar en total desacuerdo. Los docentes demuestran que realmente se preocupan por las competencias y los aprendizajes que sus estudiantes puedan adquirir, aunque hay un mínimo porcentaje de profesores que no se preocupan de la misma forma. Por lo tanto, podemos notar que el 58.1% de los profesores en general está totalmente de acuerdo en buscar que los estudiantes alcancen ese grado de conocimiento, mientras que el 39.5% dice estar de acuerdo, mientras que el 2.4% está en total desacuerdo.

Dimensión 3: Propósito formativo

Toda práctica docente tiene como fin un propósito que es el resultado que una planificación didáctica adecuada al grupo al que se está atendiendo, identificando aquellas situaciones que requieren de la atención oportuna del docente para ajustar su intervención.

Su tarea específica es la adquisición de los aprendizajes clave esperados que debe tener el grupo a su cargo.

<i>Indicador</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo</i>
11. Planifico adecuadamente el proceso docente, generando situaciones didácticas que permiten enseñar mi asignatura.	39.5%	53.5%	4.7%	2.3%
12. Tengo la experiencia para identificar y comprender las situaciones de aula y ajustar mi intervención pedagógica.	41.9%	48.8%	7%	2.3%
13. Elaboro materiales multimedia mediante presentaciones, videos, podcast, etc.	48.8%	39.5%	9.3%	2.4%
14. Utilizo contenido digital com o apoyo para mi clase virtual.	53.5%	39.5%	4.7%	2.3%
15. Uso de video como material para el aprendizaje.	51.2%	44.2%	2.3%	2.3%

Como se puede observar en la tabla anterior un porcentaje del 53.5% de las personas se encuentran de acuerdo, un 39.5% está totalmente de acuerdo y un mínimo porcentaje se encuentra totalmente en desacuerdo y en desacuerdo. Un número importante de las personas encuestadas se encuentran de acuerdo ya que realizan la planificación adecuada para la enseñanza de sus asignaturas.

Por otra parte, el 48.8% de las personas se encuentran de acuerdo, un 41.9% está totalmente de acuerdo, un 7% se encuentra en desacuerdo y un mínimo porcentaje está totalmente en desacuerdo. La mayoría de las personas se encuentra de acuerdo con que cuentan con la experiencia necesaria para la identificación y

la comprensión de las situaciones de las aulas y con el ajuste de la intervención pedagógica.

De igual forma, puede observar cómo un 48.8% está totalmente de acuerdo, el 39.5% está de acuerdo, un 9.3% en desacuerdo y un mínimo porcentaje se encuentra totalmente en desacuerdo. La mayoría de las personas realizan la elaboración de material multimedia mediante presentaciones, videos, podcast, etcétera.

Además, se infiere el indicio de un 53.5% se encuentra totalmente de acuerdo, un 39.5% está de acuerdo y una influencia menor está en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. La mayor afluencia de las personas se encuentra de acuerdo ya que utilizan contenido digital como apoyo para sus clases virtuales. Por último, el 51.2% está totalmente de acuerdo, un 44.2% está de acuerdo y una mínima parte se encuentra en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Una gran cantidad de las personas está totalmente de acuerdo con el uso de videos como material de aprendizaje.

Dimensión 4: Indicadores de inclusión

Se busca, con la inclusión, aumentar la participación de los estudiantes con discapacidad en contextos reales, para ello se debe considerar los procesos de aprendizaje diversificados de los estudiantes, propiciando la comprensión de las diferencias, por lo que la enseñanza debe ofrecer ajustes razonables y un diseño universal para el aprendizaje.

<i>Indicador</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo</i>
16. La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes.	41.9%	53.5%	4.6%	0%
17. En las clases se estimula la participación de todos los estudiantes.	41.9%	44.2%	11.6%	2.3%

<i>Indicador</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo</i>
18. En las clases se forma en la comprensión de las diferencias.	27.9%	58.1%	9.3%	4.7%
19. Los estudiantes están implicados activamente en su propio aprendizaje.	25.6%	48.8%	18.6%	7%
20. Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.	18.6%	51.2%	25.6%	4.7%
21. La evaluación contribuye a los logros de todos los estudiantes.	27.9%	51.2%	16.3%	4.6%
22. El profesorado planifica, enseña y evalúa de manera conjunta.	25.6%	48.8%	23.3%	2.3%
23. Los profesores de apoyo refuerzan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	25.6%	51.2%	18.6%	4.6%
24. Las diferencias entre el alumnado son utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje.	23.3%	60.5%	14%	2.2%
25. El profesorado desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	39.5%	55.8%	2.4%	2.3%

Como se observa en la tabla anterior un 53.5% está de acuerdo, el 41.9% se encuentra totalmente de acuerdo y una mínima parte está en desacuerdo. La mayor afluencia de las personas se encuentra de acuerdo con que la enseñanza virtual se planifica teniendo presente los procesos de aprendizajes de los estudiantes. Un dato importante, es el que podemos observar el 44.2% está de acuerdo, el 41.9% está totalmente de acuerdo, el 11.6% en desacuerdo y una mínima influencia se encuentra totalmente en desacuerdo. A lo observado la mayoría de las personas se encuentran de acuerdo

con la estimulación de la participación de todos los estudiantes en las clases virtuales.

En lo que respecta a las clases virtuales, un 58.1% se encuentra de acuerdo, un 27.9% está totalmente de acuerdo, 9.3% en desacuerdo y una mínima parte está totalmente en desacuerdo. La mayor parte de las personas se encuentran de acuerdo con que en las clases virtuales se forma en la comprensión de las diferencias.

Como se contempla en estos resultados, el 48.8% está de acuerdo, 25.6% se encuentra totalmente de acuerdo, 18.6% en desacuerdo y el 7% totalmente en desacuerdo. La mayor parte de los encuestados se encuentra de acuerdo con que los estudiantes están implicados activamente en su propio aprendizaje en las clases en línea.

Al analizar la tabla se muestra el 51.2% de acuerdo, el 25.6% en desacuerdo, el 18.6% totalmente de acuerdo y una baja influencia está en totalmente en desacuerdo. La mayor cantidad de las personas están de acuerdo con que en las clases virtuales, los estudiantes aprenden de manera cooperativa.

Por otro lado, un porcentaje elevado se encuentra de acuerdo con que la evaluación contribuye a los logros de todos los estudiantes en las clases virtuales, pues, el 51.2% está de acuerdo, un 27.9% totalmente de acuerdo, el 16.3% en desacuerdo y una mínima parte totalmente en desacuerdo.

En la tabla anterior se muestra que un 48.8% está de acuerdo, el 25.6% totalmente de acuerdo, el 23.3% en desacuerdo y una mínima parte totalmente en desacuerdo. Las personas encuestadas, en su mayor parte, dijeron que se encontraban de acuerdo con que, en las clases virtuales, el profesorado planifica, enseña y evalúa de manera continua.

Al analizar la tabla se puede apreciar que un 51.2% está de acuerdo, el 25.6% totalmente de acuerdo, el 18.6% en desacuerdo y una mínima influencia totalmente en desacuerdo. La mayor parte de las personas se encuentra de acuerdo con que en las clases virtuales, los profesores de apoyo refuerzan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

En la tabla anterior es posible observar como la mayoría de las personas se encuentran de acuerdo con las diferencias entre los estudiantes son utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje en las clases en línea, ya que, en esta tabla se muestra además como el 60.5% está de acuerdo, el 23.3% totalmente de acuerdo, 14% en desacuerdo y una mínima parte totalmente en desacuerdo.

Una vez analizada la tabla anterior podemos observar cómo el 55.8% se encuentra de acuerdo, el 39.5% totalmente de acuerdo y solamente una mínima parte se encuentra en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Un gran número de participantes se encuentran de acuerdo que, en las clases virtuales, el profesorado desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

Discusión y conclusiones

En general, se presenta la necesidad de impulsar estrategias de formación docente en educación inclusiva que movilicen los saberes, el conocimiento, el actuar, el comprender, para desarrollar una práctica social, en donde se priorice organizar el tiempo dedicado al quehacer cotidiano, el desarrollo de habilidades para la docencia a distancia y el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación para el trabajo colaborativo.

Es importante la atención a la diversidad, teniendo en cuenta el principio de igualdad y equidad, para lograr el óptimo desarrollo de los estudiantes en tiempo de pandemia, teniendo altas expectativas en el desarrollo de sus competencias, aceptando la diversidad y con el compromiso en la adquisición de aprendizajes mediante la interrelación propiciando la plena participación de los estudiantes, siendo este uno de los principales desafíos.

La crisis generada por la COVID-19 ha forzado al docente la generación de situaciones didácticas innovadoras es donde el ajuste de su intervención pedagógica es constante, sobre todo en la elaboración de materiales digitales que aporten al propósito for-

mativo, haciendo uso de aplicaciones como *Kahoot*, *Educaplay*, *Genially* para innovar en su práctica docente.

De esta manera, estimula la participación activa del estudiante, involucrándolo en su propio aprendizaje, contando para ello con la contribución que puedan brindar los profesores de apoyo a esta nueva realidad enmarcada por la pandemia.

Los tiempos cambian, las sociedades evolucionan, los paradigmas se rompen, hoy en día el tema central es la virtualidad, esta modalidad se presenta por el confinamiento urgente al que se deben someter todos en el sistema educativo, no obstante el programa oficial Aprende en Casa no consideró a los estudiantes con discapacidad, encontrándose una gran discrepancia entre lo que los sustentos de la inclusión propone para el trato equitativo, por tal motivo se deben pensar en nuevas formas contemporáneas del contractualismo.

El Sistema Educativo Nacional, atendiendo a la etimología (*educare*: conducir, guiar, orientar), ha sido tradicionalmente eso, conductor, orientador y guía de los contenidos educativos y ha dejado de lado el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades. El conjunto de contenidos, actos y valores que componen el currículo, ha pretendido en el papel (programas de estudio), generar procesos de enseñanza-aprendizaje; en la experiencia frente a grupo, se ha ocupado mayormente de lo que se enseña y del tiempo que hay que cumplir para abarcarlo en su totalidad. El aprendizaje pues, no ha sido motivo de evaluación, porque una calificación no es reveladora de los procesos cognitivos que han tenido lugar en el sujeto que aprende.

Todo individuo debe tener la oportunidad de ingresar a la escuela, por lo tanto, una persona con discapacidad tiene los mismos derechos que el resto de la comunidad escolar, por tal motivo es importante que todos los maestros puedan adquirir, como parte de su preparación inicial, las herramientas necesarias para trabajar bajo el enfoque de la educación inclusiva.

Referencias

- Barrón Tirado, Concepción. “Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión”. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), (2015): 37-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>.
- Contreras Bello, Yolanda. (2014). “Acceso y permanencia en el Sistema Educativo Colombiano: Una garantía para la paz y la democracia”. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 5(2), (2014): 315-322. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751549009>.
- Echeita Sarrionandia, Gerardo y Mel Ainscow. “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, (2011): 26-46. <https://doi.org/10.1128/jb.127.3.1248-1254.1976>.
- Madrigal Segura, Rubén. “El currículum y la innovación educativa: Primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana”. *Revista RedCA*, 3(7), (2020): 43-53. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i7.14700>.
- Organización de las Naciones Unidas. *Algunos datos sobre las personas con discapacidad*. (2015): <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/algunos-datos-sobre-las-personas-con-discapacidad.html>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *¿Qué es discapacidad?* (2019): <https://www.itpcd.gob.mx/index.php/que-es-discapacidad>
- Principios del Diseño Universal. Buenos Aires Ciudad - Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado el 26 de julio de 2021, de <https://www.buenosaires.gob.ar/copidis/accesibilidad/principios-del-diseno-universal>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Portal Aprendizajes Clave*. (2017). <http://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/preguntas-frecuentes-del-portal-aprendizajes-clave>
- Victoria Maldonado, Jorge A. (2013). “El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de derechos humanos”. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), (2013): 1093-1109. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008

Capítulo 5
Experiencias de gestión
de la enseñanza ante la COVID-19
en profesores de educación
especial que pertenecen a la región
Soconusco, Chiapas

Mauricio Zacarías Gutiérrez¹
Luis Antonio Domínguez Coutiño²

Introducción

Enseñar es un acto humano, en el que se muestra al otro el entendimiento y comprensión de las cosas. El enseñar sin un fin explícito es arbitrio constante en la vida cotidiana, puesto que se realizan acciones que reproducen normas, reglas que se han entendido y comprendido potencian estar con el otro. Ese otro, independientemente a la conveniente que le vea las normas en el devenir del tiempo se va alineando a la idea de vivir en sociedad. Cuando el otro va a la escuela, la enseñanza se hace explícita, la intencionalidad está desde el currículum y los profesores a partir

-
1. Mexicano. Dr. en Estudios Regionales, Secretario Académico del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Sur, contacto: mauricio.zacarias@cresur.edu.mx ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4564-5673>
 2. Mexicano., Mtro. en Ciencias de la Computación, Encargado del área de posgrados del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Sur, contacto: antonio.dominguez@cresur.edu.mx ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2007-0722>

del programa de estudio definen qué enseñar y la experiencia les dice cómo enseñar.

Con base al planteamiento anterior, la investigación realizada por Palagar y Colmenero, dan cuenta de que los docentes de la Educación Secundaria Obligatoria en Jaén (España), “se muestran insatisfechos con la formación inicial recibida sobre educación inclusiva, considerando que el éxito en el trabajo de alumnos con necesidades educativas depende de una adecuada formación inicial y de la disposición de suficientes y adecuados recursos” (Palagar y Colmenero, 2017, p. 84). Destacan los autores que las profesoras muestran actitudes y conocimientos favorables a la educación inclusiva que los docentes varones.

Otra perspectiva es la de Sevilla, Martín y Jenaro quienes plantean que “la actitud de los docentes era negativa hacia la educación inclusiva, pero se volvía más positiva al referirse a los estudiantes con necesidades educativas especiales” (Martín y Jenaro, 2018, p. 115). Lo que se vincula a las condiciones en que realizan la práctica docente: atención del estudiante con actividades específicas y atención al padre de familia. Otro punto que desatacan los autores en torno a la educación inclusiva en la escuela es la edad del profesor, la formación en el área, el modelo educativo con el que trabajan, en sí, todos estos elementos se entrecruzan, en el entendido de que la práctica docente para la educación inclusiva se ve trastocada por los intereses que tiene la política educativa través del currículum, la experiencia del profesor y por la cultura donde se desarrolla la práctica docente.

Respecto a la educación que se generó a partir de la pandemia Muñoz y Lluch (2020) señala que “las familias están llamadas a colaborar con la educación apoyando el aprendizaje del alumnado, y las tareas escolares resultan una alternativa para garantizar la continuidad del proceso educativo”, que atiende en cierta manera la condición del proceso de aprendizaje del estudiante, más, las actividades de docencia. Comentan los autores que en cierta manera el derecho a la educación se atiende, aunque con ello, se

sature de actividades al estudiante y el padre de familia organice sus actividades personales para apoyar al hijo.

La perspectiva de Rodríguez respecto a la recepción que han tenido los padres de apoyar a los hijos en casa a partir de la pandemia COVID-19 hace comprensible que la recepción de apoyar al hijo para que atienda las actividades escolares depende de la disposición que tenga el padre para hacerlo, con ello está inmerso el nivel académico que posean y la condición de discapacidad del estudiante. Señalan al respecto que “las familias que tienen un nivel cultural más bajo se encuentran con dificultades para poder explicar a sus hijos las tareas académicas y las familias manifiestan que prefieren que estén en la escuela” (Rodríguez, 2020, p. 9). Refiere la autora que el aprendizaje en casa a partir de la pandemia ha demostrado que la segregación de los estudiantes con alguna discapacidad se fomenta en la escolarización.

Molina y Pulido (2021) plantean las condiciones que el profesorado enfrenta para atender la educación remota (digital), puesto que no cuentan con la infraestructura digital, carencia de recursos y limitaciones digitales existentes. Entre otros elementos que recuperan los autores, es la angustia del profesorado ante el abandono que perciben por la administración educativa, a la vez, han dado respuestas educativas ‘improvisadas’ donde el profesorado no cuenta con los recursos para llevarla a cabo. Que en cierta manera incide en las tensiones emocionales, redundando en el seguimiento educativo del alumno.

Los profesores han asumido asuntos que le corresponden a la administración pública, atienden las circunstancias que se les presenten, aunque no sea de su competencia. Más, el profesorado le apuesta a la educación presencial.

Desde luego el informe que proporciona Education at a Glance señala que los profesores de los países miembros de la OCDE, ha dejado en evidencia que requieren renovar competencias digitales continuamente, que tendría como resultado la innovación de la práctica docente y la adaptación a rápidas transformaciones inherentes al siglo XXI. Sostiene el artículo que el profesorado ha

tenido que adaptarse con rapidez al uso de tecnología digital, aunque ello no necesariamente implique “competencias pedagógicas y técnicas para integrar herramientas digitales al aprendizaje” (Education at a Glance, 2020, p. 13).

El quehacer docente del profesorado en el contexto de la pandemia ha mostrado dice el informe de la CEPAL-UNESCO, que la formación del docente y los recursos con los que cuenta son insuficientes para atender las demandas que requiere enseñar a distancia por lo que ha implicado. Por lo que el profesorado se ha visto inmerso en la utilización de “plataformas y metodologías virtuales con las que no necesariamente se encontraba familiarizado” (Cepal-Unesco, 2020, p. 10). Plantea el informe que los retos ha enfrentar en los países es garantizar la continuidad, la equidad y la inclusión educativa mientras dura la pandemia, con el fin, de garantizar el sostenimiento de la vida y la vida digna para que nadie se quede atrás.

El panorama de las implicaciones de la gestión de la enseñanza ante la COVID-19 plantea que se nutre del proceso de la formación docente, que en cierta manera línea cómo y qué enseñar en contextos áulicos con presencia de estudiantes que presentan o no discapacidad. Por lo que el asunto de la inclusión educativa no solo se puede ver de qué profesor enseña, sino que está de inmersa la experiencia del docente en torno al quehacer educativo realizado, con ello, la experiencia y la edad se fraguan, configurando en el profesor la receptividad que tiene del estudiante con necesidades educativas especiales.

Cabe subrayar entonces, que la investigación de Ruiz (2016) enfatiza la edad del profesor para la realización del quehacer docente, por lo que al plantear la gestión de la enseñanza de los profesores de educación especial las condiciones de vida del profesorado se destacan, puesto que la vida diaria le configura cómo seguir enfrentando la cotidianidad escolar. El sexo, la edad, las personas con las que viva el profesor, el estrés, sus enfermedades refieren la perspectiva que tiene para la enseñanza.

La familia es otro elemento que permea en la configuración que han realizado padres con hijos que presentan discapacidad para apoyarlos. La tarea que les dejó la escuela a partir de la pandemia los ha llevado a ver a sus hijos con otros ojos, puesto que realizan la docencia y pasan mayor tiempo con ellos, aunque, no todas las familias están en la misma posición. El ingreso económico, la cultura que se vive en cierta manera inciden cómo ver al hijo y el interés que presentan en apoyarlo. Por lo que, el profesor respecto a cómo se vincula con el padre piensa la gestión del aprendizaje para el estudiante.

La condición de infraestructura tecnológica virtual con la que el sistema ha atendido la formación continua del profesorado le deja entre ver qué se puede hacer con lo que tiene, más la experiencia acumulada antes de la pandemia le orienta cómo hacerlo. La CEPAL-UNESCO y la OCDE han documentado qué ha sucedido con el profesorado en América Latina en torno a la enseñanza en contexto de pandemia, para efectos del trabajo, da un panorama de lo pendiente interminable para fortalecer las habilidades y capacidades docentes para el uso de plataformas digitales para la gestión del aprendizaje, considerando que la gestión del aprendizaje, mantiene estrecha relación con la formación inicial docente y continua del profesor, la configuración que ha realizado de la enseñanza con estudiantes que presentan discapacidad, la conciencia de su vida y la vida cotidiana que enfrenta él y su estudiante, y la reflexión de la política educativa para el fortalecimiento de la gestión del aprendizaje.

Con base al planteamiento anterior, la investigación atiende la siguiente pregunta, ¿Qué experiencias en la gestión de la enseñanza ante la COVID-19 poseen profesores de educación especial para la atención de estudiantes que presentan discapacidad, quienes se ubican en la región del Soconusco, Chiapas? El objetivo se centra en analizar las experiencias en la gestión de la enseñanza ante la COVID-19 que poseen los profesores de educación especial para la atención de estudiantes que presentan discapacidad, ubicados en la región del Soconusco, Chiapas.

Referente teórico

La perspectiva teórica desde se analizará la investigación, se ancla a la cultura. En este sentido, se considera a la cultura en permanente cambio que va dejando huella a las personas que la construyen. Por lo que tomando como base la idea de Morin sobre la complejidad, la cultura en la perspectiva en la que se asume considera que factores como clima, política, economía, edad, aspiraciones personales y profesionales, salud, están presentes en la configuración de la vida cotidiana. Por lo que, la cultura influye en la experiencia que tiene la persona de algo sea evento, suceso o cosa. En este sentido la cultura señala Morin (2018) manifiesta cómo la acción de la persona se ve influenciada por lo que acontece en su entorno, considerando al mismo, como el momento de vivir el día a día en el mundo. Puesto que la influencia de la información digital, como lo que acontece en el contexto que vive incide en las decisiones que tome para la consecución de la vida social.

En este sentido, Contreras y Pérez plantean que la experiencia deviene de la vivencia, la cual se configura en función de cómo se ha comprendido el contexto desde sí y con el otro. La experiencia es única en cada sujeto, la comprensión que haga del exterior le permite decidir qué hacer ante situaciones, en sí, “la experiencia lo es en la medida en que reclama significados nuevos para lo vivido” (Contreras y Pérez, 2014, p. 25). Van (2003) al respecto ha planteado que la experiencia es un fenómeno interno, el sujeto construye para sí el sentido de la vivencia, con él, interpreta lo que sucede en su realidad. El autor plantea cuatro aristas que están presentes en la experiencia vivida de la persona, las cuales ayudan como guía para reflexionar: el espacio vivido, el cuerpo vivido, el tiempo vivido y la relación humana vivida.

Cada una es configurada por la persona, si bien se diferencian entre sí porque atienden especificidades, juntas crean el mundo de vida, sostiene Van (2003). Con ello refiere que el espacio vivido corresponde al espacio que se sitúa la persona en el momento, que corresponde a lo tangible de las cosas. El cuerpo vivido, es

referido a la relación de uno con uno y con el otro, puesto que la impresión que se hace de uno y de otro es a través del cuerpo. Respecto al tiempo vivido, se circunscribe a la subjetividad que se hace de la acción, el cual no corresponde al cronometrado, sino el momento, de ahí que se pueda estar feliz o temeroso. Finalmente, la relación con el otro, independiente si está o no presente físicamente, debido a que, la relación con el otro es conmigo al momento de pensarlo, por lo que permea mi relación social para vivir con él.

El ahora de la relación social que tenga conmigo y con el otro, crea la certeza de la experiencia vivida, pues al ser única, es privada, más como plantea Ricoeur (2017), la significación y su sentido que se ha de ella, la hace pública. Así entonces, la experiencia, al ser privada se universaliza en la cultura de un contexto al hacerse pública. La narración de la vivencia en experiencia da a la persona memoria y lo pone atento a los sucesos que puedan sucederle en la cotidianidad. De ahí que Ricouer (2018), enuncie que recordar es tener una imagen del pasado y es posible por que las imágenes son huellas de los acontecimientos.

Con base al planteamiento anterior, la experiencia del profesor deviene de la vivencia que ha tenido en la enseñanza, en este caso, la cultura que vive si bien le significa en lo privado, se manifiesta en lo público. Por lo que, enseñar se verá influenciado por las reflexiones que hace para sí de la misma, como de los indicadores que el plan de estudio le establece. Con ello, el profesor, ejerce una “didáctica centrada en un proceso constructivo” (Sagastizábal, 2009, p. 24), en el que convergen situaciones y cosas externas e internas en el contexto de la escuela. Cabe destacar, el consumo que ofertan los medios de comunicación, la manera de concebir la enseñanza y el proceso de gestionarla. Puesto que la gestión de la enseñanza puede centrarse como un proceso constructivo, se condiciona con la configuración que el profesor hace la misma.

Con base al planteamiento anterior, la gestión de la enseñanza desde el enfoque de la cultura, considera cómo el profesor en

la configuración que hace de su quehacer docente piensa la enseñanza que realiza desde su experiencia, vinculando ciencia y comprensión de los sujetos a quienes enseña. Como plantea Day dar lo mejor de uno mismo, hacerlo bien de forma continua, por tanto, compromiso continuo y “una capacidad continua para la resiliencia” (Day, 2019, p. 210). El cual es constante, dado que el profesor enfrenta la intención política del currículum el cual, “evita explicaciones veraces del mundo en el que vivimos” (Slee, 2013, p. 220). Así entonces, la gestión de la enseñanza es compleja, por que no solo se atiende el planteamiento curricular, sino que, convergen el espacio, tiempo, cuerpo y relación vivida con otros, como ha señalado Van (2003).

De ahí que al establecer qué enseñar al estudiante tomando como base el plan y programas de estudio enfrente al profesor sobre qué, cómo, cuándo enseñar. Ahora, si el grupo meta de enseñanza son estudiantes con necesidades educativas especiales, donde se procura reducir la brecha que separa a los estudiantes regulares de ellos, el objetivo que se trace el profesor para enseñar, estará enfocado comenta Gross (2004) a la variada forma de presentarlos, el modo de enfocarla y las formas de registrar su aprendizaje. Por lo que la enseñanza al ser parte inherente a la experiencia docente del profesor define en cierta manera el estilo de enseñanza que se construya día a día. En la experiencia de cómo enseñar el profesor va definiendo qué cuestionamientos detonadores puede ocupar para la clase, desde luego, el objetivo que pretenda lograr debe no solo estar en papel, sino, como perspectiva filosófica de para qué educar.

Metodología

La investigación se ancla al enfoque cualitativo, circunscribiéndose a la fenomenología que plantea Van (2003), dado que la experiencia de la gestión de la enseñanza no solo es vertical, sino que horizontalmente se configura en la experiencia de vida del pro-

fesor. Con base al argumento, en esta investigación participaron 6 profesores que atienden la modalidad de educación especial: Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centro de Atención Múltiple (CAM), los cuales se encuentran ubicados en la región Soconusco del estado de Chiapas.

Para la obtención de la información se realizaron entrevistas abiertas a los participantes mediante la aplicación de Zoom, insumos derivados de la primera temporada del podcast educativo “Pensar en Inclusión”. La elección de los participantes fue voluntaria e intencional. Las condicionantes que se establecieron para participar en las entrevistas se centraron en profesores de formación docente en la educación especial que laboraran en la modalidad educativa; atendieran las siguientes áreas del servicio de educación especial: aprendizaje, comunicación, visual, discapacidad múltiple, autismo; y que tuvieran más de cinco años de servicio, dado que se consideró que después de este periodo de tiempo (Montes, Castillo y Oliveros, 2017) el profesor ha afianzado la gestión del aprendizaje en los estudiantes. Cabe precisar que al tener la transcripción de la entrevista se devolvió al entrevistado para que diera su aprobación de la información proporcionada y su autorización para que se ocupara en el informe de la investigación.

Respecto del instrumento para la recuperación de información, se utilizó una entrevista estructurada, planteada por Arias (2012) como aquella que se lleva a cabo desde un guión previamente diseñado, además de utilizar las preguntas detonadoras como instrumento para registrar las respuestas. El guión se conformó de los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cómo aprendió a enseñar a los estudiantes con alguna discapacidad?
- ¿Qué retos pedagógicos ha enfrentado para enseñar la alfabetización a estudiantes con alguna discapacidad antes y ahora en la pandemia?
- ¿Qué situaciones del contexto escolar del estudiante con alguna discapacidad hay que atender para potenciar la enseñanza?.

- ¿Cómo se encuentra usted emocionalmente al enseñar a distancia a estudiantes con alguna discapacidad?

Una vez tenida la entrevista se realizó lectura de las mismas (Van, 2003) para identificar los temas que caracterizan la experiencia en la gestión de la enseñanza para la atención de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales ante la COVID-19. Los temas que se encontraron son: la tecnología como barrera de enseñanza, el padre de familia y la enseñanza, retos en la enseñanza a distancia.

Resultados

Con base a los resultados que derivaron de las entrevistas realizadas, se expone la experiencia que han tenido los profesores que participaron en la investigación en torno a la gestión de la enseñanza en el tiempo del confinamiento por la COVID-19. Para ello, expresaron lo siguiente:

Yo he tenido que realizar muchas ocasiones videos, para explicarles de qué manera van a realizar cierta actividad, de esa manera he tenido que trabajar. No les puedo realizar una video llamada como tal, lo he querido he intentado hacer, pero no se puede porque comúnmente los padres de familia no tienen los recursos para poder acceder al Internet. Entonces, ¿cuál es la estrategia que ocupado? Es grabar, enviar el video y que ellos puedan en casa resolverlos con sus papás. No puedo enviarles todos los días actividades de copiar y pegar porque para ellos no es fructífero (profesor 1).

Pues en esta época de pandemia es muy difícil, ya que la tecnología no llega a todas las comunidades. En Villa Comaltitlán, por ejemplo en una reunión vía Zoom con la estudiante no la puedo hacer, hacemos video llamadas con el WhatsApp y en algunas ocasiones; pero al igual, dependiendo del Internet que tengan los padres. En ocasiones me resulta muy

difícil, porque el internet se traba, como sabemos la lengua de señas son señas, son canales visuales y gestuales, donde tienes que ver a la persona, no escucharla, no como lo oral. En algunas ocasiones la mamá me manda video y pues ya tomamos en cuenta la tarea, por lo que en lugar de hacer video llamadas, en ocasiones me grabo y le envío a la mamá por el Whatsapp, porque la video llamada se entrecorta, dónde la nena ni yo nos podemos entender, en este caso, la tecnología se vuelve una dificultad en este caso (profesor 2).

Es mucho trabajo con papás y uno como maestro también sabe que con qué papás si o no contamos. Como docente me corresponde hacer lo que pueda. Hacer el trabajo en equipo con los maestros de aula regular de la escuela, con el director, con la colonia, con el vecino, solo que, hasta donde permite el papá. Nosotros trabajamos con la planeación del docente del aula regular, ya de ahí, como él lo vaya a trabajar con el grupo, nosotros vamos realizando las adecuaciones.

Sin embargo, es preocupante por la pandemia, al menos en mi trabajo, como personal de USAER, no es estar frente a un grupo, para mi debe ser personal con el alumno y hacer actividades, pues solo ahí se puede ver el avance de él. Más, es preocupante para mí, porque se ha abandonado al estudiante en la pandemia por las condiciones de los papás, los maestros de grupo y las condiciones en las que se vive. Ahora, al regreso si será bastante trabajo por realizar, a parte de aquellos alumnos que no se pudieron adaptar al trabajo en línea y enviar los trabajos (profesor 3).

Enseñar a niños con discapacidad ahora en la pandemia es un reto muy grande, por que hay papás que trabajan y con esto de la pandemia se agudiza más la situación porque enfrentan lo económico, la salud, la familia. Todas esas cosas se mezclan. Si el papá no puede acompañar al niño, ¿cómo vamos a trabajar? En el caso de mi grupo, me he dedicado a trabajar proyectos mensuales, les doy la libertad a los padres de familia para que ellos se organicen en tiempo y el niño realice las actividades. Llegan en la tarde de trabajar y pueden trabajar en la tarde, elaborar las actividades con los niños.

Quiero comentar que no todos tienen internet, no se le puede reunir y decir que vamos a platicar de los temas de las tareas. Entonces, mejor los proyectos, los cuales están enfocados a desarrollar las habilidades de los niños, que incluye a los padres y hermanos, en sí a todas las personas que estén en casa. Aun así hay actividades que el padre no entiende y me llama para pedirme que le explique, por que el niño no coopera; entonces el padre me dice que no es lo mismo como la escuela. Ciertamente ahí el padre tiene razón, no es la misma atención, en la escuela la atención es individualizada con el menor. Entonces, las actividades que he desarrollado ahora en la pandemia han sido bastante relajadas dependiendo de la situación que vivan en casa, comprendiendo sobre todo la discapacidad del alumno.

Emocionalmente afecta la pandemia, pues no es lo mismo atender a los estudiantes en la distancia como en lo presencial. Extraño muchísimo dar clase ahora en la pandemia, no es lo mismo las vacaciones, que tener un periodo de más de un año, si bien no son vacaciones, es adaptarse a este reto de enseñar. Extraño las risas, los gritos, todo se extraña (profesor 4).

Esta pandemia a mí en lo particular me ha dejado muchísimo aprendizaje, yo ya utilizaba el entorno virtual para algunas experiencias pedagógicas, ya lo venía haciendo mas bien en el nivel de educación superior y algo en la básica, pero mi sorpresa mayor es que ha sido sumamente amigable. De los alumnos que atiende, algunos reciben un apoyo específico de los centros del autismo que tiene el Dif municipal como estatal. Entonces no es un trabajo exclusivo de la Usaer donde trabajo, sino que, son chicos que también reciben otros acompañamientos que potencializan su capacidad de aprender. Entonces he tenido que aprender a usar la tecnología, no hablo tanto, soy más pausada en mensajes orales, para que ellos vayan paso a paso siguiendo las indicaciones.

En algunos casos podemos trabajar dos o tres en un mismo grupo, en una misma sesión virtual, en otros casos, tiene que ser sesión de uno a uno, porque así el chico esta como más cómodo, porque en ocasiones todavía le cuesta esperar turnos o comprender la intención del otro. Entonces, esta flexibilidad que nos da el entorno virtual para mí ha sido un

beneficio. Hay algunos otros, por ejemplo un par de gemelos de edad preescolar, para ellos el entorno virtual no es el viable en este momento y hemos ocupado sesión presencial con todos los cuidados de lejanía. Pero se favorece la interacción y el contacto con el otro, que es muy importante en esta etapa.

Entonces, mi experiencia que este 2020 me ayudó a sumergirme a aprender a usar la tecnología para favorecer el aprendizaje de los estudiantes del espectro autista o síndrome de Asperger. Comento también que la pandemia me lleva mucho a la emoción de la tristeza, me agobia un poquito en esta posibilidad de entrar a las casas a través de la pantalla, observar la dinámica de las casas y no poder hacer mucha intervención, eso me agobia y me genera estrés. También destaco que he tenido mucha demanda de los papás para resolver sus dudas. A veces ya quiero apagar la computadora, el celular, que no vean conectada, por que me agobia, y si hay cierto cansancio durante el día, durante la jornada por que eso también el horario cambio, se extendió la jornada laboral, ya no es de 8:00 am a 1:00 pm, hoy es de 8:00 am a muchas horas; por ejemplo he identificado que la hora de la comida es cuando más atención presta el padre para las actividades que tiene que realizar su hijo, pues esta libre o dejó de trabajar (profesor 5).

Vino lo de la pandemia y dije cómo trabajar con ellos. Sí llegó un momento de angustia, pues conozco la condición de los padres de familia y sé que son de bajos recursos. Ellos se trasladan por mucho tiempo para llegar a la escuela, viven en lugares donde no hay señal de internet. Mi primer estrategia fue pedirles que se acercaran dónde hubiera señal, y nos pudiéramos ver todos en el computador y saludarnos. Miré a unos niños muy emocionados, pero no a todos. A parte de no tener el acceso a internet, el niño con Síndrome Down tiene una característica, cuando se centra en algo que le llame la atención no se aparta, a ellos hay que atraparlos con una actividad desde el inicio.

Entonces, ahora en la pandemia, sí es difícil que estén sentados en un computador, yo lo sé por qué he trabajado con ellos, mis actividades cuando estábamos en el aula, siempre estaban centradas en vámonos a jugar. Entonces si es un trabajo muy difícil para el niño, como también

para el papá, porque sé que el papá en ocasiones no tiene una computadora o el teléfono que usa no tiene acceso a Internet, entonces si ha sido muy difícil mi trabajo a distancia con ellos. Traté con ellos en hablarles por teléfono, de qué tareas tenían que realizar con los niños, pero los papás trabajan y tienen cosas que hacer. He hablado con unos papás para plantearle las tareas y me han dicho que en ocasiones no la realicen porque han salido a buscar trabajo y tienen que dejar recomendado a sus niños con los vecinos o con algún familiar.

Ahora sí que se me ha puesto difícil la escolarización de ellos. La última estrategia que tuve fue visitar una vez por mes en casa a los niños, desde luego cuidando las medidas sanitarias. Llegar al hogar de ellos fue mi mejor opción, porque no tienen los medios para conectarse a un Zoom o recibir por un correo o por un WhatsApp el material para trabajar. Para mí, el trabajo con los niños con Síndrome de Down no es papel y lápiz, entonces es muy triste la situación para mí porque sé como los dejé antes de la pandemia, sé en qué paso íbamos, sin embargo, saber la situación en la que estamos, es muy triste para mí.

Se que al entrar a clases presenciales tengo que iniciar de cero. Por ejemplo, de mis estudiantes con síndrome Down, algunos de ellos ya habían logrado muchas necesidades básicas de aprendizaje: ya podían ir al baño solos, que ya avisaban, ya no se orinaban, ya no se hacían en el pañal, ya no usaba pañal de hecho algunos. Ya iban a la cocina de la escuela, llevaban su plato, algunos ya los lavaban otros no, pero ya eran avances. En el momento del recreo me pedían su dinero par air a comprar, o sea, ya iban a la tiendita y pedían sus dulces, tal vez no eran conscientes del cambio que les iban a dar, pero ya había una compra venta, pero ya estaba animándose a ir a comprar. Les decía yo que revisarían el cambio, les decía que esa moneda era de cinco pesos, o sea, ya había un trabajo.

Yo sé que algunos niños van a volver a regresar con su pañal, que no van a querer salir al recreo. Sé que hay unos niños que ya no quieren caminar. Sé que a los niños en la casa no los ponen a caminar, porque los tienen en una mecedora todo el día sentados, entonces yo sé que sus músculos han vuelto a estar inactivos por que los he ido a visitar. Se que al regresar a la escuela tengo que volver a hacer ese trabajo. Se que voy

a volver a estimular los músculos de ellos. Sé que algunos de ellos han regresado a tomar en biberón, cuando ya estaban agarrando el vaso. Entonces, si me estoy haciendo la idea que se va a volver a iniciar el trabajo, porque en casa no hay tiempo, los papás no siguen las sugerencias o tratan de seguirlas, en sí el trabajo se ha hecho muy difícil para mi, para el niño y para el padre de familia. Si los maestros de aula regular dicen que el trabajo a distancia es muy difícil, entonces con los estudiantes con síndrome de Down u otras discapacidades, el trabajo tiene que ser más personalizado (profesor 6).

Discusión

Las experiencias que se han planteado por parte de los profesores participantes en la presente investigación, en torno a la gestión de la enseñanza en tiempo de la COVID-19 expone la configuración hacia la asunción de la continuidad de la escuela. La experiencia que han acumulado en la enseñanza es el referente con el que parten. Destacan la participación del padre como el eje angular para fortalecer el aprendizaje académico del estudiante.

Las acciones de enseñanza del currículum que han realizado convergen que la escases en conectividad a internet es un referente que apoya poco, el tiempo del padre y la condición de la discapacidad del estudiante. La gestión de la enseñanza por tanto no deviene desde la intención del plan de estudio, el profesor asume el lenguaje del mismo como suyo, mas, su intención se circunscribe a la temporalidad que vive. El espacio físico es la limitante que entiende para incorporar actividades para favorecer la enseñanza. Si bien ninguno de los profesores enunció qué contenidos del plan y programas de estudio ha enseñado ahora en la pandemia, su interés se ha centrado en seguir haciendo la escuela en la distancia, aunque con ello, se conflictúe por enfrentarse a situaciones que no ha vivido.

El enfrentamiento le obliga a romper y reorientar la acción para la enseñanza, la cual emerge de la tensión vivida, que como

plantea Slee (2013), el currículum puede estar organizado de tal manera que el profesorado procure las intenciones del currículum, sin embargo, el profesor intenciona el currículum desde la reflexión que hace de lo que es pertinente que el estudiante aprenda. En este sentido se destaca el comentario del profesor 1, cuando expresa que ha tenido que grabarse y compartir el video por medio de una aplicación. Si bien para efectos de la investigación no se observa el efecto que ha tenido el video, si se observa el repensar que ha hecho el profesor para atender el planteamiento del currículum respecto a las asignaturas que establece.

La acción de tener que estar frente a ellos en una pantalla es tensión en el profesorado, puesto que el niño con discapacidad requiere atención personalizada. La formación inicial como continua docente del profesor le indica qué estrategias didácticas ocupar para interesar al estudiante en el contenido de aprendizaje, la satisfacción de su quehacer se manifiesta a partir de las tensiones vividas por enseñar a la distancia, si bien Palagar y Colmenero (2017) documentaron la insatisfacción del profesorado en la formación inicial para la educación inclusiva, los profesores que participaron en la investigación, gestionan la enseñanza desde la configuración que realizan de la experiencia vivida en torno a cómo continuar con la prescripción del plan de estudio.

En las vivencias que han tenido los profesores al gestionar la enseñanza para los estudiantes canalizados al área de educación especial se identifica discurso de comprensión hacia el estudiante que presenta la necesidad especial. Más, la percepción que se tiene al padre de familia es relegar, no en la idea de negativo o positivo hacia el estudiante con necesidades educativas especiales de lo que encontró Sevilla, Martín y Jenaro (2018), sino que, en asumir la inclusión educativa como proceso de atención al otro.

La gestión de la enseñanza es comprensible en el profesorado al reconocer al padre de familia como ángulo en el trabajo en la distancia. Reconociendo que las limitantes en las que vive el estudiante limitan actividades académicas, mas, esta situación proviene de factores políticos, económicos y sociales en los que inte-

ractúan. Por lo que la gestión está fincada en posibilidad de hacer con lo que tiene, visitar a los estudiantes casa por casa, hacer reuniones uno a uno o bien en grupos de máximo tres participantes, es la configuración de la posibilidad con lo que se enfrentan.

Si bien ninguna participante mencionó qué enseña en la distancia, de destaca que se circunscribe a lo que ha entendido en el devenir de su hacer en la experiencia vivida. La intencionalidad es explícita cuando encara la enseñanza a través de tecnología virtual, aunque esta no sea equitativa con el estudiante. Mas, el profesor reconoce la estrategia que ha tenido que realizar para atender el programa de estudio. En este caso, el padre de familia ha tenido más presencia en la enseñanza, puesto que ha aprendido a enseñar sin tener la pedagogía, el profesor ha sido el capacitador hacia el tutor del estudiante de cómo enseñarlo.

La estrategia se ha fincado en aprender a usar el video para grabar e informar al padre de las actividades académicas, sin embargo, la acción ha dado frutos raquíticos, como se ha mencionado, la condición en la que viven las familias ha redundado en el aprendizaje que tienen los estudiantes, por lo que, cuando el profesor que realiza la enseñanza con estudiantes que tienen síndrome de Down señala que en la familia se retrocede en el logro de autosuficiencia que ya tenía el niño, muestra que la enseñanza en casa se circunscribe a lo que los padres pueden ofrecer al estudiante en tanto lo asumen en la condición, más, dejan fuera la enseñanza que recibió en la escuela antes de la pandemia.

La comprensión del contexto escolar en los profesores es la base de la intervención docente, por lo que, la gestión de la enseñanza es referida a la posibilidad que tiene de hacer con lo que tiene su alcance, eso lleva implícito su conocimiento de qué enseñar, el cómo enseñarlo es el aprendizaje que ha ido adquiriendo, pues la intervención en el aula, en la relación uno a uno, es el referente construido en el profesor de educación especial. Con ese referente atiende la enseñanza a distancia, sin embargo, la brecha que separa a los estudiantes regulares de los estudiantes con necesidades educativas especiales se acentúa como refiere Gross

(2004), puesto que el profesor señala que al estudiante no se le da la atención que recibía en la escuela que se hacía antes de la pandemia.

Gestionar la enseñanza en la distancia se configura desde la experiencia del profesor en un proceso constructivo como señala Sagastizábal (2009), pues al considerar que la condición de las familias en las que viven los estudiantes los lleva a adecuar la forma de cómo acercar los contenidos escolares, los lleva a tomar decisiones de qué es lo mejor para fortalecer los aprendizajes, la enseñanza se entrecruza entre las demandas del plan y programas de estudio de la educación básica en México y las prioridades de qué y cómo enseñar en lo que ha interiorizado de la enseñanza a partir de la necesidad educativa que ha atendido.

La necesidad educativa que se ha atendido es un factor que le indica al profesor cómo percibirse él y al estudiante para gestionar la enseñanza, de ahí que se considere como amoroso o sentirse triste por no tenerlos cerca de él, lo que recuerde de cómo ha enseñado son las huellas que trae para gestionar la enseñanza a la distancia. Las imágenes que tenga de su actuar en lo presencial fincan su actuar a lo lejos, que considerando las ideas de Ricouer (2018), el profesor con las imágenes de su pasado de cómo se debería enseñar a los estudiantes, con ellas diseña su intervención a la distancia.

Las especificidades que tenga la enseñanza que realizan las tornan universales y singulares, puesto que, la comprensión de su entorno como ha planteado Contreras y Pérez (2014) les ha indicado cómo enfrentar la enseñanza en la distancia que mantienen con los estudiantes. El significado de cómo enseñar en la distancia lo han interiorizado en lo privado, por lo que, su agencia de enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales es compleja, porque adquiere nuevos significados y abre horizontes de enseñanza.

Con ello, la complejidad (Morin, 2018) de la gestión de la enseñanza da cuenta de la cultura de la práctica educativa del profesor. La cual ha sido construida en el tiempo que ha ejercido la do-

cencia y desde ella atiende la enseñanza a distancia. Los nuevos significados (Van, 2003) que le reclama enseñar a estudiantes con los que no tiene contacto cara a cara le lleva a decir qué se puede hacer. Por lo que, el significado interno de qué es enseñar al estudiante le permite interpretar la realidad en función de cómo la configura.

Conclusiones

La experiencia en la gestión de la enseñanza que tienen los profesores que atienden la educación especial en la modalidad a distancia en el contexto de Chiapas se ancla a la experiencia que le ha dejado el quehacer docente presencial. Desde ahí, piensa cómo enseñar al estudiante y al padre de familia para que se atienda el planteamiento del plan de estudio que comunica a través de videos, video llamadas o visitas domiciliarias. La tensión que manifiesta el profesor es cómo hacer que el padre de familia le apoye para la enseñanza, dado que configura que la condición física y/o intelectual del estudiante con necesidades educativas especiales es un factor que le limita alcanzar los estándares que la educación básica pretende con los estudiantes de educación básica en el país.

La experiencia del profesorado que participó en la investigación para la gestión de la enseñanza se entrecruza con el planteamiento del perfil de egreso de la educación básica que señala el plan de estudio, con la configuración que hace de sí mismo, de los estudiantes y del padre de familia. En este sentido, se encuentran en incertidumbre de cómo seguir atendiendo a lo estudiantes, dado que el contexto en el que viven les favorece poco la conectividad a internet, más, ellos están asumiendo actitudes favorables para incorporar la tecnología digital a su vida. Será el Sistema Educativo Nacional el que suministre para todos, de tal manera que se pondere la justicia a aprender desde casa y el profesor ser el agente que fortalezca.

Finalmente, la enseñanza a distancia le ha implicado al profesorado que participó en la investigación comprender que las tensiones de enseñanza se entrecruzan con la organización que tiene la institución social, por ejemplo, el acceso a internet y con la intención que tiene la institución familia con sus hijos que presentan necesidades educativas especiales. La investigación, por lo tanto, abre un panorama de cómo se da la atención de la enseñanza escolarizada con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, por lo que, falta profesionalizar al docente para gestionar la enseñanza en la distancia, así mismo, que la política pública sea equitativa, justa e igualitaria.

Referencias

- Arias Odón, Fidas Gerardo. *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Venezuela: Editorial Episteme, C.A. 2012.
- CEPAL/UNESCO (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19”. *Informe COVID-19*. Santiago, 2020.
- Contreras Domingo, José y Nuria Pérez de Lara Ferré. “La experiencia y la investigación educativa”. *En Investigar la experiencia educativa*, coordinado por José Contreras Domingo y Nuria Pérez de Lara Ferré, 21-86. España: Morata, 2010.
- Christopher Day. *Educadores Comprometidos*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2018.
- OCDE (La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). El impacto del COVID-19 en la educación. Información del Panorama de la Educación 2020. *Education at a Glance*. México, 2020.
- Gross, Jean. *Necesidades educativas especiales en educación primaria: Una guía práctica*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia, Secretaría General Técnica. 2004.

- Molina Pérez, Javier y Cristina Pulido Montes. “COVID-19 y Digitalización “Improvisada” en Educación Secundaria: Tensiones Emocionales e Identidad Profesional Cuestionada”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 10 (1), (2021): 181-196. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.011>
- Montes Castillo, Mariel M., Emilia Castillo Ochoa y Lisset Aracely Oliveros Rodríguez. “Rasgos identitarios del profesor novel en educación superior en México: perfil socio- académico y formación recibida en la etapa de inserción” (Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2017), <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1711.pdf>
- Muñoz Moreno, José Luís y Laia Lluch Molins. 2020. “Educación y COVID-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), (2020): 1-17.
- Pegalajar Palomino, María del Carmen y María de Jesús Colmenero Ruiz. Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), (2017): 84-97. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/765>
- Ricoeur, Paul. *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo Veintiuno, 2014.
- . *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo Veintiuno, 2018.
- Rodríguez del Rincón, Paz. Alumnos de Necesidades Educativas Especiales, en Casa por el COVID-19. Experiencias que nos Descubren Vidas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), (2020): 1-17. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12092>
- Sagastizabal, María de los Ángeles. “Aprender y enseñar en las sociedades actuales”. En, *Aprender y enseñar en contextos complejos: Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*, coordinado por María de los Ángeles Sagastizabal, 21-103. Humanes de Madrid: CEP, 2009.
- Jenaro Río, Cristina, Mario José Martín Pavón y Dora Esperanza Sevilla Santo. “Actitud del docente hacia la educación inclusi-

va y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales”. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), (2018): 115-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115&lng=es&tlng=es.

Slee, Roger. *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata, (2013).

Van, Max. *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books, (2003).

Capítulo 6

**La Cátedra Internacional sobre
Interculturalidad y Pensamiento
Crítico, una experiencia de
colaboración académica que nació
con la pandemia**

José Humberto Trejo Catalán¹

Introducción

La pandemia del COVID-19 alteró definitivamente la gestión de la educación y la cultura, entre muchos otros campos sociales que, por definición, suponen una intensa interacción humana. A fin de cuentas, incluso los más escépticos se han ido persuadiendo de que comenzamos a presenciar un cambio de época, donde ciertamente la ciencia y la tecnología tienen un papel importante, como ha ocurrido invariablemente desde el siglo XVIII; la diferencia ahora parece radicar en la importancia que tiene el ser humano y la cultura en el desarrollo, la comprensión y la eventual superación de esta crisis planetaria.

Así, la humanidad como sujeto, está presente en el origen de este cisma, aunque no alcancemos a definir cabalmente de qué

1. Mexicano. Dr. en Ciencias Políticas y Sociales, Coordinador de Operación Territorial del Consejo Nacional de Fomento Educativo, Chiapas, contacto: humberto.trejocatalan@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7632-1079>

manera: el cambio climático, la destrucción de sistemas naturales, la experimentación incontrolable, el lucro sin escrúpulos, incluso la extraordinaria y desquiciada posibilidad de que alguna inteligencia trastornada busque contener el crecimiento exponencial de la especie humana. Todas estas teorías, incluso las más alucinantes, ponen en su centro a “la humanidad”, como víctima y perpetrador de los inefables males asociados a esta pandemia.

Del mismo modo, la humanidad es víctima y victimaria de los males derivados de la pandemia, que pueden ser peores a la propia enfermedad y eventual deceso de algunas personas. Es el caso de quienes enfrentan una muerte lenta por el colapso de los sistemas de salud; o los condenados a enfrentar una vida precaria por la pérdida de empleos y el rompimiento de cadenas productivas; y, sin duda, de millones que ven amenazada su oportunidad de aprender y superarse por la vía del acceso a la educación y la cultura.

Frente a este complicado escenario, la creación de la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico (CIIPC), impulsada por académicos de América Latina y la península Ibérica, representa una experiencia académica y cultural interesante, por varias razones que se analizarán a lo largo de este trabajo: la primera, por su horizontalidad; la segunda, por su espontaneidad; la tercera, por el tipo de institucionalidad que propone; la cuarta, por lo ambicioso de su propuesta; y la quinta, por el éxito alcanzado en sus primeros meses de vida.

Este trabajo se integra principalmente por el testimonio de sus actores: entrevistas estructuradas al Dr. Jaime Montes Miranda, director del Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de La Serena, en Chile, quien es presidente de la CIIPC; al Dr. Víctor del Carmen Avendaño Porras, secretario académico de la Cátedra; y a sus integrantes a través de un formulario atendido por poco más del 25% de los integrantes registrados en ella. De igual forma, se recupera información del trabajo realizado por algunas de las instituciones que acompañaron en sus inicios el proyecto.

Antecedentes

La vinculación es una de las principales estrategias de las instituciones de educación superior para robustecer la calidad de su oferta educativa y sus productos de investigación. A partir de esta premisa, el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa para el sur-sureste de México (CRESUR), con sede en Comitán de Domínguez, Chiapas, inició una serie de intercambios académicos desde el 2015 con el Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de La Serena, Chile (CIEL).

Los protagonistas de este intercambio fueron el Dr. Jaime Montes Miranda, Coordinador del CIEL y el Dr. Víctor del Carmen Avendaño Porras, secretario académico del CRESUR hasta diciembre del 2020. Para el CRESUR, una institución cuya operación académica inició apenas en diciembre de 2013 y que contaba con recursos muy modestos, a pesar de la grandilocuencia de su nombre y atribuciones formales², la relación con esta universidad chilena -vinculada en sus orígenes al Normalismo- resultaba una gran oportunidad de abrir lazos hacia el Cono Sur; mientras que para el CIEL, la relación con una institución mexicana situada en el icónico estado de Chiapas, fue ponderada también como un puente valioso hacia el otro extremo de Latinoamérica.

Esta relación se materializó muy pronto en intensos y cordiales intercambios a través de visitas recíprocas y el desarrollo de una publicación académica conjunta: la Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos (RIEL), que aparecía cuatrimestral-

2. El CRESUR fue creado por acuerdo entre el Gobierno de la República y el hegemónico Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación que congrega más de 1 millón 200 mil docentes afiliados, en el marco de la Alianza para la Calidad Educativa firmada por las partes en 2008, con el propósito de fortalecer las capacidades académicas de las Escuelas Normales para realizar las tareas de investigación, vinculación y divulgación que, además de la docencia, deben realizar las instituciones de educación superior. Esto, para evitar el grave deterioro que los firmantes identificaron en la calidad de la formación inicial que se ofrecía a los futuros maestros de educación básica.

mente³. En sus cuatro años de existencia (entre el 2017 y el 2020) la RIEL fue incorporada a 15 índices y catálogos académicos especializados. De esta manera, permitió rápidamente proyectar la relación CIEL-CRESUR en el espacio académico Ibero y latinoamericano, gracias a la publicación de trabajos originales sobre temas de, desde o para esta región.

La RIEL se mantuvo abierta a las más diversas perspectivas teóricas y metodológicas, así como a una variedad de indagaciones que terminarían prefigurando la riqueza temática, diversidad de intereses y afinidades que se ven reflejados en la organización y funcionamiento de la CIIPC, entre ellos destacan los siguientes: historia e historiografía; economía y desarrollo; análisis político y social; cultura, interculturalidad y diversidad social; literatura y crítica literaria; filosofía e historia de las ideas; memoria, historia y utopía; sujetos, movimientos sociales y visiones alternativas; pedagogía, formación docente y educación de frontera, entre otros temas.

Otros datos que vinculan el desarrollo de la CIIPC con la relación CIEL-CRESUR, son los siguientes:

- a) La RIEL se propuso un formato menos rígido del que suelen presentar las revistas académicas tradicionales, ya que integraba: i) artículos académicos de investigación empírica y documental, ii) ensayos filosóficos, económicos, sociales, culturales, interculturales, políticos y literarios, iii) reseñas, iv) poesía y narraciones cortas.
- b) Como respuesta a la importancia, cada vez mayor, adquirida por los estudios interculturales en México, América Latina y los países ibéricos donde, por razones distintas y desde en-

3. La información sobre el trabajo del CRESUR mencionada en este artículo, está contenida en informes y reportes de la institución, de la cual el autor fue rector desde julio de 2013 hasta diciembre de 2020. De no aparecer o derivarse de la información publicada en el portal web del Centro www.cresur.edu.mx, puede corroborarse a través de los órganos de transparencia y acceso a la información pública del estado de Chiapas o el Gobierno Federal; en el caso de las revistas mencionadas, también en los índices y catálogos donde fueron incluidas.

foques diversos, se ha identificado a la educación como un espacio propicio para su abordaje y problematización, CRESUR desarrolló la Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales⁴.

- c) La RLEEI alcanzó 12 incorporaciones en índices y catálogos. Desde fines de 2016 hasta fines de 2020, contribuyó a fortalecer las redes entre numerosos académicos latino e Iberoamericanos interesados vivamente en tematizar la interculturalidad. En el caso de México destaca la participación de académicos de las once universidades interculturales del país, de las Normales abocadas a formar docentes interculturales bilingües y, en general, de los interesados en la educación de la población indígena, desde una perspectiva intercultural e incluyente.
- d) La comunidad de docentes iberoamericanos que se fue articulando en torno a estas revistas, se consolidó gracias a cátedras y seminarios como los dedicados al pensamiento del Filósofo argentino Rodolfo Kush y del español Manuel Castells entre otros. A esto debe añadirse la colaboración en arbitrajes, publicaciones colectivas y cursos a distancia, tanto regulares como de extensión académica.

De manera que, si bien la CIIPC “nació con la pandemia”, como afirma el Dr. Jaime Montes Miranda, su fundador y presidente, también es cierto que tuvo una gestación gradual y robusta que contribuye a entender la solidez con que ha avanzado. Tanto él, desde la dirección del CIEL, como el Dr. Víctor Avendaño, desde el CRESUR, sentaron las bases para desarrollar un modelo de colaboración que trascendió los límites institucionales y lograron ubicarlos en una dimensión personal y humana, que resultaría mucho más pertinente y vigorosa.

4. Ver RLEEI <<https://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=27137>> Consulta, 30/07/2021

El desafío de la pandemia

Una de las mayores virtudes de la red de relaciones académicas que se formó a partir de la relación CIEL-CRESUR fue su flexibilidad de adaptación y capacidad de respuesta. Cada una de estas instituciones tenía previamente una dinámica que naturalmente se fue integrando en asociaciones mayores. El CRESUR, por ejemplo, incrementó paulatinamente su vinculación con algunas de las principales Escuelas Normales de México, con Universidades Interculturales y con áreas afines de universidades autónomas estatales tan importantes para la educación superior del país como la Universidad de Guadalajara y la de Chiapas. Mientras que el CIEL de La Serena tenía en el liderazgo de Jaime Montes un reconocido interlocutor con filósofos y pedagogos suramericanos y peninsulares.

Tras las primeras semanas de confinamiento, surgió entre un grupo nuclear de académicos la iniciativa de generar un espacio de reflexión amplio, para tratar de entender lo que estaba sucediendo a escala planetaria. Así el 30 de abril de 2020, un par de semanas después de que inició en México el periodo de confinamiento, se realizó el foro virtual internacional “Humanismo(s) en épocas de crisis: reflexiones en torno a la pandemia del Coronavirus”.

A los convocantes se unió por primera vez la Universidad Mesoamericana de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas (UNIMESO) y la entidad que regula la formación inicial de maestros de educación básica en el país, conocida entonces como la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), actualmente conocida como Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGSUM), dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La convocatoria reunió a 418 participantes de 15 estados de la república mexicana y 10 países, de acuerdo a la contabilidad de sus organizadores.

Además de oportuna, la convocatoria tuvo la virtud de atender la coyuntura abierta por el desarrollo de la pandemia, al tiem-

po que la trascendió ubicándola en un horizonte cultural amplio, profundo e inapelable como lo fue la revisión crítica de él o los humanismos. El humanismo en tanto principio ético, estético, filosófico y pedagógico; pero también como *ethos*, como cultura, como condición y resultado de la interacción humana abrió un horizonte de posibilidades que trascendió el carácter informativo y didáctico de iniciativas similares que se fueron agotando.

El esfuerzo de la cátedra, por el contrario, fue ascendiendo rápidamente de modo que los siguientes foros realizados básicamente por CIEL, CRESUR y otras instituciones y académicos, alcanzaron cada vez un impacto mayor: así, el foro “Cooperación para el desarrollo educativo de México, Centroamérica y el Caribe después del Covid 19” realizado del 16 al 19 de junio, tuvo 853 participantes, de toda la república mexicana y 15 países.

Posteriormente, el 23 de junio, se desarrolló el que sería el primer foro organizado ya por la Cátedra Intercultural de Interculturalidad y Pensamiento Crítico: “Habitar la interculturalidad en un mundo en crisis” con cuatro docentes de universidades brasileñas, cuatro de universidades argentinas, uno de la universidad de Duke en los Estados Unidos y uno más de la Universidad de La Serena, en Chile. Esta presentación de la CIIPC congregó a 1 mil 301 participantes de 17 estados de la república mexicana y 16 países, entre los que España y Portugal tuvieron una participación relevante.

El éxito de este primer foro CIIPC se replicó en los denominados “Apuntes sobre educación intercultural” con 826 participantes, de todo México y 10 países; y, “Museos, educación y patrimonio cultural iberoamericano: nuevos y viejos desafíos” organizado a iniciativa del Grupo Salamanca de Investigación en Museos y Patrimonio Iberoamericano, de la Universidad de Salamanca, entre otras instituciones; esta vez la Cátedra congregó 819 participantes de toda la república mexicana y 7 países, con una importante aportación de España y Brasil, como coanfitriones.

Constitución de la CIIPC⁵

Más allá de los antecedentes vistos desde una perspectiva externa, para los fundadores de la Cátedra, en palabras del Dr. Jaime Montes (2021), la iniciativa comenzó “[con el] intercambio de ideas entre un grupo de académicos/amigos, el fin último era obtener un reconocimiento internacional, por ejemplo como Cátedra UNESCO”; en un principio, además de él mismo y el Dr. Víctor Avendaño Porras (2021) señaló al Dr. Ángel Espina Barrio, de la Universidad de Salamanca, España, como otro importante y muy activo promotor del proyecto.

Interrogados sobre el título de la cátedra, el Dr. Víctor Avendaño refiere que el concepto de interculturalidad le resultó pertinente porque “se maneja con muy altos estándares en Sudamérica y México cuenta con instituciones interculturales, [por ello] nos pareció que el concepto convocaría a muchas voces” (Avendaño, V. 2021).

Sobre el mismo tema, el Dr. Jaime Montes nos dijo: La interculturalidad constituye un desafío interdisciplinario fundamental de los tiempos actuales. La pensamos en tres líneas de investigación: [1] pueblos originarios, [2] inmigraciones y [3] cultura popular. Fundamentalmente la enfocamos desde la educación intercultural (Montes, J. 2021).

En cuanto al pensamiento crítico, el propio Dr. Montes ubicó que “representa una gran necesidad en los tiempos presentes, sobre todo para alcanzar una formación ciudadana democrática de calidad”; mientras que, desde la visión de Víctor Avendaño, la inclusión de esta categoría atiende a un interés estratégico: “Nos pareció que era la posibilidad de sumar muchas disciplinas [sociales]”.

Existe plena coincidencia en los entrevistados en que el objetivo de la Cátedra es ganar autonomía “... estamos pensando en

5. Las declaraciones de los doctores Jaime Montes y Víctor Avendaño incluidas en este apartado, corresponden invariablemente a las entrevistas citadas, referenciadas al final del documento.

brindarle una personalidad jurídica que la transforme en una institución independiente (fundación, corporación, etc.) y que gane de esta forma autonomía y pueda extender sus propios certificados” nos informa Jaime Montes, y un paso para lograrlo podría ser convertirse en una Cátedra UNESCO. Con ello se lograría “. Una mayor visibilidad y, por lo tanto, mayor impacto académico” a decir de Víctor Avendaño.

Desde la perspectiva de sus fundadores, la Cátedra está generando una institucionalidad propia y singular, a lo cual ha contribuido la coyuntura de la pandemia. De alguna manera, la soledad en que las y los académicos se vieron y la dificultad de reacción mostrada por las instituciones, nutrió poderosamente las oportunidades de que un mecanismo horizontal, ágil y centrado en el interés de profesores que vieron por esa vía la posibilidad de mantener espacios de diálogo, aprendizaje, reflexión y relación en los temas de su interés.

De ahí que el Dr. Avendaño señale como el principal acierto logrado hasta ahora por la Cátedra “las alianzas personales entre los profesores”; esto implica un ejercicio de apropiación de las tecnologías importante para muchos de los miembros de la CIIPC, 27% de los cuales tiene más de 55 años, como se verá más adelante. Al respecto, el Dr. Montes afirma “La pandemia fue la gran responsable de esta cátedra, pues ella dio la oportunidad de comenzar a trabajar por internet y vincularnos en muchas plataformas virtuales distintas en internet” (Montes, J, 2021).

Sobre la relevancia de la Cátedra en el Proyecto académico y profesional de sus fundadores, el Dr. Avendaño recupera una idea que se reitera en la mayoría de los participantes de la misma: “Es un proyecto de gran relevancia personalmente, pues de éste derivan, publicaciones, intercambios, difusión, entre otros. Es decir, lo que engloba la vida académica de un profesor” (Avendaño, V. 2021).

Para concluir este apartado, vale decir que la perspectiva de sus fundadores sobre la Cátedra allende la pandemia es claramente optimista, ya que, para su presidente: “El fin de la pandemia será una extraordinaria posibilidad para comenzar a conocernos

personalmente y establecer relaciones formales interinstitucionales” (Montes, J. 2021).

La CIIPC desde la perspectiva de sus participantes

Atendiendo la información proporcionada por el Dr. Víctor Avenaño, secretario Académico de la Cátedra, esta cuenta con 280 profesores adscritos, de once países iberoamericanos: México, Chile, Argentina, Uruguay, Brasil, Colombia, Bolivia, Perú, España, Portugal y Guatemala. Ha realizado 12 eventos, todos ellos virtuales, entre foros y seminarios, en los que han participado entre 7 y 8 mil personas.

Se aplicó un cuestionario a miembros y seguidores de la CIIPC entre el 30 de julio y el 4 de agosto de 2021 a través de *Google forms*, obteniéndose las respuestas que se comentan a continuación:

Se recibieron 71 respuestas, lo que equivale a la cuarta parte de sus miembros. Este dato en sí mismo revela un interés elevado en atender y seguir las actividades de la Cátedra. El 50.7% de quienes contestaron son mujeres, 49.3% hombres, lo que revela un mayor interés de las primeras en participar, si consideramos además que en educación superior suelen ser mayoría el número de docentes varones que el de mujeres.

Prácticamente la mitad de quienes respondieron (el 48%) tienen entre 26 y 45 años, por lo que se encuentran en una etapa de intenso desarrollo académico y profesional, donde se conjuga el interés por continuar sus estudios, participar en redes y generar conocimientos, mientras que otro 48% declaró tener más de 46 años -21.1% entre 46 y 45 años y 19.7% más de 55 años- lo que abre posibilidades de tutoraje muy interesantes entre docentes e investigadores noveles y veteranos.

Si bien la CIIPC es por definición un proyecto internacional, y más puntualmente iberoamericano, las respuestas revelan una abrumadora mayoría de participantes mexicanos (87.3%). Del resto de los países se recibieron apenas un máximo de dos respues-

tas. Sin duda, consolidar el carácter internacional de la Cátedra debe ubicarse como una de sus prioridades en el futuro. Por ahora, la coyuntura de la pandemia continúa operando en favor de este propósito.

De la misma forma, el campo de interés académico de las y los participantes está concentrado en la educación (65.7%) y en las ciencias sociales (17.1%). Con un porcentaje similar (7%) participaron los campos “Arte, cultura y gestión cultural” y “ciencias de la naturaleza”.

En este caso la CIIPC podría consolidarse como una red abocada a temas educativos, sociales y culturales, pero la perspectiva intercultural que la anima abre oportunidades de convocar colegas de otros campos, de igual forma el campo de las tecnologías de la información y la comunicación, TICs; de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, TACs; y de las tecnologías para el empoderamiento y la participación, TEPS; (Latorre, 2018) son oportunidades abiertas y potencialmente muy atractivas para el desarrollo de la Cátedra.

Una fortaleza notable de la CIIPC es el grado académico de los participantes: el 43.7% de quienes atendieron el cuestionario tiene estudios de Maestría, el 26.8% tiene estudios de Doctorado y el 5.6% de Postdoctorado, el decir tres cuartas partes tiene estudios de posgrado, mientras que 18.3 tiene una licenciatura y 5.6% la cursa actualmente. La Cátedra es pues un espacio de intercambio académico, pero puede serlo también de tutoría y acompañamiento para futuros docentes e investigadores.

El 60% de quienes respondieron son docentes en instituciones de educación superior, 13% en Educación Media Superior y 21% en escuelas de Educación Básica. Esta combinación de perfiles contribuye a darle a la CIIPC singularidad frente a otras redes similares, regularmente conformadas por académicos de un mismo nivel educativo y con intereses en un mismo campo o, al menos semejante. La horizontalidad de la Cátedra se expresa aquí en la oportunidad real de “aprender todos de todos”, incluso los

especialistas más notables pueden aprender –y lo hacen– de entusiastas docentes de educación básica o, incluso, de estudiantes.

Entre las actividades de la CIIPC que mayor interés generan en sus miembros. En este caso, se les pidió que señalaran dos de las actividades que les parecen más atractivas de la Cátedra. Las respuestas fueron las siguientes:

La participación en Cursos y seminarios (77%) y en Foros virtuales (60%) con lo que la característica principal de la Cátedra es ser “un espacio para aprender”. En segundo lugar, pero también con una importancia notable, la Cátedra es un espacio para generar y divulgar conocimiento; así, el 41% la valoró como una oportunidad de participar en “redes de investigación” y el 21% para generar “publicaciones académicas”.

En buena medida la CIIPC puede afirmarse como un proyecto para la formación y consolidación de investigadores. El 53% señaló tener alto interés y disposición “para realizar investigaciones académicas” y el 34% un interés “mediano” en realizar esta actividad. En otras palabras, alrededor del 97% de quienes respondieron la encuesta están dispuestos a generar y divulgar investigación.

Por encima de este interés, se ubicó el de “participar en la divulgación de las actividades de la Cátedra y la formación de redes académicas”. En este caso, 57.7% declaró tener un interés y disposición “alto” en participar en estas actividades y 36.6% declaró un interés “mediano”.

En cuanto al interés y disposición para “impartir o tutorar actividades académicas dentro de la CIIPC” el 41% declaró que es “alto”, lo que confirma el interés por aprender, antes que por enseñar; aunque se trate de procesos complementarios y convergentes.

La CIIPC propone desarrollar 12 líneas de investigación, para las cuales ha conformado sendos grupos de trabajo. De estas líneas deben generarse agendas de generación y divulgación del conocimiento que habrán de constituir los productos académicos más notables de la Cátedra. A pesar de su importancia, sólo el 8.5% de quienes respondieron el cuestionario declaró participar en alguna de estas líneas.

El carácter autogestivo y horizontal de la Cátedra implican que sólo pueden contar con lo que logren por sí mismos; no hay una institución pública o privada que sustituya o apoye de manera externa el esfuerzo de sus miembros. De manera que entender las razones por las que una estructura de este tipo parece depender de la iniciativa y esfuerzo de menos del 10% de sus miembros es crucial para el futuro de esta iniciativa.

Al respecto, la principal razón por la que la oportunidad de que un porcentaje significativamente mayor de sus miembros aporte a la CIIPC parece ser el desconocimiento: “No sabía que existiera esta posibilidad” respondió el 53% y “No sé cómo participar”, fue la respuesta del 30%. Sólo el 16.7% señaló “no disponer de tiempo” o “no interesarse por ahora” en “adherirse a alguna línea de investigación”. Sin duda, activar el potencial de miembros que podrían interesarse en participar en los grupos de investigación de la Cátedra es una condición crítica de éxito para su consolidación, más allá de la pandemia.

Como es natural, la CIIPC tiene participantes intensos, activos y pasivos. Esto se refleja en los medios por sus miembros siguen las actividades de la Cátedra. La mayoría (57.7%) lo hace por correo electrónico, lo que indica que están básicamente a la expectativa de lo que se les ofrezca en cursos, seminarios y foros virtuales, como lo indica la semejanza en las cifras sobre la participación en este tipo de actividades.

El 8.5% declaró seguir las actividades por WhatsApp, este grupo es similar al porcentaje que declaró participar en alguna de las líneas de investigación por lo que suponemos que son conjuntos que se corresponden en una proporción significativa y que conforman el núcleo más activo de la Cátedra. Llama la atención el porcentaje relativamente bajo que la sigue por Facebook, el 18% y, en menor medida el que la sigue en su página web, el 10%, dado que este medio ha sido desplazado en gran medida por las redes sociales.

Un dato fundamental es que el 67.6 de quienes respondieron la encuesta declaró que la CIIPC ha cumplido “en mucho” sus expectativas. Obviamente hay un sesgo en la respuesta, dado que

quienes respondieron el cuestionario por lo general deben tener interés y opinión favorable sobre un cuestionario que contestan voluntariamente, sin embargo, el porcentaje es alto –como lo fue también el de respuesta al cuestionario, lo que afirma una visión favorable al trabajo realizado hasta ahora por la CIIPC. Abonando a este argumento, el 28% declaró que la Cátedra cumplió en “algo” sus expectativas y sólo 4% señaló que lo hizo “poco”.

Esta visión favorable y optimista sobre la Cátedra se afirma en la creencia de que la Cátedra “sobrevivirá después de la pandemia”, al respecto 87% considera que sobrevivirá “...y se fortalecerá con la posibilidad de hacer intercambios cara a cara”. A esto debe sumarse la duda razonable y autocrítica de quienes asumen que el futuro de la Cátedra “... dependerá del impulso y la creatividad que aportemos”.

Finalmente, se pidió a los participantes que en un máximo de cinco palabras respondieran lo que piensa que se dirá de la CIIPC en el 2030. De los 71 integrantes que respondieron el cuestionario, diez no incluyeron una respuesta y otros no atendieron el criterio del número de palabras establecido; sin embargo, en la gran mayoría de las respuestas prevalece optimismo, sentido de pertenencia, satisfacción y una valoración alta del trabajo académico que proyecta la Cátedra.

Algunas de las respuestas, entre muchas destacables, son las siguientes: [La cátedra es] “una excelente oportunidad para crecer”, “excelente opción de desarrollo académico”, “una posibilidad de actualización real”, “desarrollo y cambio”, “red potente de inversión”, “excelente inicio de investigación continua”, “inicio de un nuevo camino”. Debe señalarse también que, a pesar de su sentido favorable hacia la CIIPC, tres respuestas se redactaron en pasado.

La CIIPC en la Red

En la web, a Cátedra se presenta como un espacio que propone la construcción de un espacio de trabajo conjunto entre diver-

sas instituciones alrededor del mundo para reflexionar respecto del registro sistematizado del vínculo existente, y aportar a la generación de espacios de convivencia ante el vacío intercultural que significa habitar juntos en el lazo social (CIIPC, 2021). Llama la atención la importancia que se da en la definición de la Cátedra desde su sitio oficial a las instituciones, cuando una de sus principales características es la horizontalidad de sus procesos y el valor que ello confiere a sus miembros en lo individual. Es decir, la actuación de la Cátedra depende más de sus miembros que de las instituciones a las que estos pertenecen.

Ejemplo de lo anterior es que no se formalizó un acuerdo entre el CRESUR o el CIEL y la cátedra. Incluso, el cambio en la dirección del CRESUR en diciembre de 2020, aunque la institución fue apartada de este proyecto, la Cátedra continuó inalterada. Se puede especular si sus posibilidades de desarrollo se vieron reducidas o no, pero en los hechos la CIIPC siguió adelante y encontró rápidamente en la Universidad Mesoamericana de San Cristóbal de Las Casas el respaldo necesario para continuar con un referente importante en México.

Otro caso que logramos identificar fue el de la Universidad Tres de Febrero de la Argentina, donde el Dr. José Tasat tuvo un papel importante en el inicio de la CIIPC, en algún momento este acompañamiento perdió intensidad, pero la Cátedra no echó de menos el acompañamiento institucional, seguramente sí el de los académicos que redujeron su participación en el proyecto.

En todo caso, el punto a señalar es que la Cátedra tiende a generar una institucionalidad propia, singular y alternativa, donde el papel de las instituciones académicas formales que la acompañan es importante, pero no decisivo. No más, desde luego, que el de las y los académicos que por iniciativa propia han hecho de la CIIPC su propia institución académica, su espacio de investigación, divulgación y producción académica.

En este sentido, resulta importante y revelador de esta dinámica distinta en la construcción de la institucionalidad académica de la CIIPC la manera como se conformaron los grupos de trabajo:

Primero, a propuestas de sus miembros; no sólo de sus dirigentes, sino de un segundo círculo donde los primeros académicos interesados en participar propusieron y consensuaron las numerosas líneas de investigación, tantas y con tal apertura, que entre las doce líneas aprobadas algunas claramente se intersectan; Segundo, muchos de los coordinadores de estas líneas se auto propusieron para hacer este trabajo, otros fueron invitados por el núcleo fundador, pero todos cuentan con la formación para realizar esta tarea; Tercero, la adhesión a cada una de las líneas fue por decisión personal, sin la necesidad de cubrir requisitos previos en cuanto al perfil y trayectoria académica.

Cada grupo definió su programa de trabajo, incluyendo foros, cursos y publicaciones, y lo realizan con bastante autonomía en el marco de la Cátedra. de ahí que su secretario académico, el Dr. Víctor Avendaño afirme que la Cátedra tiene actividades programadas hasta abril del 2022. De los coordinadores de las líneas de investigación, cinco son de tres instituciones de Educación Superior de Chile, cinco de igual número de instituciones de México, uno de España y una de Argentina.

La CIIPC ha logrado desarrollar una producción editorial notable. De acuerdo a su página web en su Colección Pensares, la Cátedra suma 20 libros propios y 6 “Obras asociadas”. Entre los primeros en 18 casos se trata de coediciones. Todas con la participación de la Universidad de La Serena de Chile, 14 con la participación del CRESUR, 3 con la participación de la Universidad Mesoamericana de San Cristóbal de Las Casas, uno con la participación de la Universidad Autónoma de Madrid y en dos casos aparece como editor único la U. Serena.

Llama la atención de los 20 libros que la CIIPC reconoce como propios, en 17 de ellos aparecen entre los autores los Doctores Jaime Montes o Víctor Avendaño, o ambos, en la mayoría de los casos: siete libros fueron coordinados por ellos; seis más, por ambos y otro académico; dos más por el Dr. Avendaño, solamente, y uno por él y otro académico; hay también un libro de autoría del Dr. Jaime Montes, así como dos más de temas filosóficos publica-

do cada uno por autores diferentes. Cinco, de los seis libros definidos como “publicaciones asociadas” fueron coordinados por el Dr. Víctor Avendaño y el restante, por él y otro académico.

Sólo en tres de los 26 libros que aparecen publicados por la CIIPC o asociados a ella, no parecen los nombres de su presidente o de su secretario académico, estos tres libros tienen en común que tratan en profundidad temas filosóficos y son de un único autor. Además del libro del Dr. Montes, aparecen tres libros de autor sobre filosofía, disciplina que, vinculada a la interculturalidad, los derechos humanos y el pensamiento crítico, conforman un campo en la producción de la CIIPC. Otro sería el definido por la educación, el uso educativo de las tecnologías y temas relacionados con la formación docente.

El protagonismo de los fundadores de la CIIPC en la producción editorial admite varias lecturas: por una parte, puede hablar de su impulso por acompañar el proyecto y apoyar la producción y divulgación académica en investigadores noveles o menos experimentados; puede hablar también de centralización y control en el desarrollo de los trabajos académicos; o bien, de una conexión insuficiente o ineficiente entre un grupo relativamente pequeño de investigadores experimentados y el resto de los miembros de la cátedra; finalmente, también habla de un trabajo de vinculación relativamente limitado, ya que no sólo los sellos editoriales de las publicaciones están concentrados en dos o tres universidades, sino también la procedencia de los investigadores, aunque esto en menos medida.

A manera de cierre

La revisión del trabajo realizado por la CIIPC revela un sentido de oportunidad notable por parte de un grupo de académicos de distintos países de la región que habían iniciado una etapa de vinculación cordial y generosa, apoyada en el uso de las tecnologías de la comunicación y la información, como herramientas indis-

pensables para desarrollar la docencia en todos los niveles educativos, especialmente en la educación superior.

El ánimo con el que los académicos de estas instituciones --algunas de ellas relativa o francamente modestas-- asumieron la oportunidad de estos intercambios, jugó sin duda un papel relevante. La disposición a colaborar y la horizontalidad con que se desarrollaron estos esfuerzos no habrían sido similares desde instituciones y universidades más robustas, en estos casos las comunidades académicas se han movilizadas en torno a demandas más que en torno a propuestas, como fue el caso. De ahí la horizontalidad que caracterizó en su origen el desarrollo de la Cátedra.

Otro elemento que fortalece la horizontalidad de la CIIPC es que se trató de un movimiento “espontáneo”, no porque careciera de planeación --sería imposible explicar su éxito y productividad sin una planeación detallada-- sino en cuanto que no fue una política decidida y operada institucionalmente. Las instituciones marco, como el CRESUR y la Universidad de La Serena, en primera instancia, sirvieron de apoyo para el desarrollo de la Cátedra, pero no iniciaron ni coordinaron este esfuerzo. La Cátedra es el resultado de la iniciativa de dos académicos con funciones directivas en ambas instituciones, no de las instituciones mismas.

Desde esa libertad, los doctores Jaime Montes y Víctor Avenaño, buscaron nuevas asociaciones de colegas que, como ellos, pudieran sumar el respaldo de sus instituciones, y de otros más que a título personal se adhirieron al proyecto. La horizontalidad y espontaneidad de la Cátedra, en los sentidos antes señalados, ha sido determinante para lograr una participación muy activa algunos miembros de la Cátedra, aunque parece evidente que el trabajo tiende a concentrarse en poco menos de la décima parte de sus integrantes.

De igual forma, la diversidad de perfiles e intereses que deriva de reunir en un mismo proyecto estudiantes, docentes e investigadores de distintos niveles educativos, con experiencias y reconocimientos muy diferentes genera dinámicas que pueden ser complementarias entre aprendices y maestros, por ejemplo;

pero también complejas, en la medida que las líneas de coordinación pueden ser difusas o controvertidas eventualmente por algunos de sus miembros.

Por ello, el Dr. Montes como presidente de la CIIPC propone dar personalidad jurídica a la Cátedra como uno de los pasos inmediatos y fundamentales para lograr su viabilidad más allá de la pandemia, esto en las palabras de su presidente equivale a “alcanzar autonomía institucional” (Montes, J. 2021).

La CIIPC sin duda ha sido un proyecto exitoso. No sólo ha sobrevivido durante una prolongada pandemia, sino también al cambio de autoridades en el CRESUR que por razones desconocidas –y quizás inexplicables- retiró todo apoyo al proyecto, canceló la edición de la RIEL y rompió la relación con la Universidad de La Serena. A esa formidable agresión sobrevivió el proyecto, gracias a la tenacidad del Dr. Víctor Avendaño, quien logró reubicar el proyecto en la Universidad Mesoamericana de San Cristóbal Las Casa y radicar en ella un Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos, hermanado al CIEL de La Serena.

El trabajo de la Cátedra ha continuado y seguramente lo hará, sobre todo si logra incluir a más miembros en sus procesos de investigación, divulgación y publicación académica. Como vimos, la mayoría de sus integrantes desconoce las líneas de investigación de la Cátedra y el trabajo está concentrado en algunas de sus figuras.

Resolver estos y otros retos de la Cátedra, como i) su internacionalización limitada, ii) la escasa investigación en ciencias y artes, iii) la falta de articulación entre docentes e investigadores noveles y experimentados, y iv) una modelo de relación que incorpore a académicos o estudiantes, en lo individual; organizaciones intermedias de universidades y la sociedad civil; e instituciones de educación superior, donde la CIIPC encuentre un lugar que puede ser transversal, transdisciplinario e interinstitucional, pueden ser también algunas de las claves que permitan hacer esta experiencia no sólo duradera, sino profundamente pertinente e innovadora.

Referencias

- Avendaño, V. (2021). Entrevista a Víctor del Carmen Avendaño Porras, secretario Académico de la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico. Realizada el 28 de julio del 2021. Documento de trabajo.
- CIIP (2021). Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico. En: <https://www.latinoamericanos.online/ciipc>.
- Latorre, E. (2018). Las TIC, las TAC y las TEP: innovación educativa en la era conceptual. Recuperado de: <https://repository.usergio-arboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1219/TIC%20TAC%20TEP.pdf>
- Montes, J. (2021). Entrevista a Jaime Montes Miranda, presidente de la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico. Realizada el 26 de julio del 2021. Documento de trabajo

Capítulo 7

Resiliencia de la comunidad LGBTIQ+ ante los impactos del COVID-19

Lázaro Marcos Chávez Aceves¹
Héctor Manuel Ortega Hernández²

El distanciamiento social como forma de represión a la población LGBTIQ+, introducción

A pesar del avance de la agenda política de la comunidad LGBTIQ+, que actualmente, a nivel latinoamericano —y específicamente en México—, ha recuperado parte de los derechos humanos y civiles, anteriormente expropiados (Figari, 2010; Franco, 2017; López 2017, 2021), la realidad señala una incesante violencia, segregación y exclusión hacia los grupos disidentes de la heteronorma en el país (ONCO-LGBT, 2020; INEGI, 2017). Tal es la situación que pese a existir, en algunos de los casos, el marco jurídico y protocolos de atención respecto a dichos segmentos de la población, no se garantiza la aplicación eficaz de estos mecanismos; y la discriminación sigue siendo un hecho social que la población de la diversidad sexual enfrenta en diferentes espacios de socialización.

-
1. Mexicano. Dr. en Ciencias Sociales. Profesor-Investigador en el Instituto de Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje en Ambientes Virtuales de la Universidad de Guadalajara, contacto: chlazaro@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/000-0002-4208-7250>
 2. Mexicano. Estudiante de licenciatura en Antropología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, hector.ortegah@alumno.buap.mx ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-4664-3373>

De ahí que, aún en pleno siglo XXI, continúa la estrategia histórica, necesidad histórica, de la población de la diversidad sexual y sus colectivos —como de quienes no se asumen bajo estas categorías, pero refieren a prácticas homoeróticas y transgresoras de la heteronorma— en hallarse dentro de la clandestinidad. Así como confinarse a espacios y momentos específicos para poder llevar a cabo alguna forma de convivencia.

La clandestinidad se ha perpetuado como práctica común dentro de algunos de los espacios de socialización para la población LGBTIQ+. La necesidad de anonimato, resguardo y, en muchas ocasiones, de seguridad e integridad, han llevado a los miembros de la comunidad sexo diversa a optar por generar espacios de convivencia que respondan a las necesidades de resistencia al contexto social homófobo permanente. Estos sitios son generados con la finalidad de ser lo suficientemente discretos para apartar cualquier clase de sospecha acerca de la sexualidad de las personas concurrentes (List, 2008). Incluso, la clandestinidad es la estrategia que se amalgama a la identidad sexual para resistir y subsistir ante la señalización, el estigma, la discriminación y violencia a la que se enfrentan los individuos LGBTIQ+.

De manera sistemática e históricamente se han relegado segmentos poblacionales a la periferia en condiciones de vulnerabilidad social. En ocasiones bajo argumentos que sustentan la diferencia en función de una primacía corporal, misma que se traza bajo una idea de “normalidad” (Sfeir, Yáñez y Collazos, 2019), que convergen con otros rasgos considerados indeseables, perversos, abominables, inservibles, inferiores, e incluso pecaminosos. Dichas características suelen identificarse a partir de elementos como la edad, el sexo, situación familiar, domicilio, empleo, formación, etnia, condiciones económicas, características físicas; así como aspectos alusivos a la preferencia sexual, identidad de género, expresión de género, entre otros referentes propios de la sexualidad (Foster, 1994).

Por consiguiente, se comprende que dentro del abordaje y análisis de problemas que aquejan a la población LGBTIQ+ es per-

tinente revisar los hechos sociales, que históricamente revelan tecnologías, mecanismos e ideologías de exclusión que han propiciado prácticas represivas y discriminatorias, transversales, por la población y desde las propias instituciones del Estado (Mendos, *et al.*, 2020; Foucault 1996).

Verbigracia, los antecedentes históricos que denotan los procesos discriminatorios que han sido objeto las personas LGBTIQ+, pueden rastrearse en el siglo XVI durante la conquista de México. En aquella época se utiliza el término “pecado nefando contra natura”, por cronistas religiosos e historiadores oficiales, para condenar el *modus eroticus* homoerótico, sodomía, entre los nativos mesoamericanos de algunas culturas (Olivier, 2015; Garza Carvajal 2002). De igual forma, existen autores que refieren al proceso de la conquista de América como una regulación de los cuerpos sexuados (Figari, 2010; Molina, 2010) desde la concepción moral del heteropatriarcado, de familia, domesticidad y de sanidad. Es decir, el cuerpo se estructura bajo estas formas simbólicas que pretendían alienarlo para mantenerlo ajeno de lo impuro, de la herejía y del pecado.

Lo cierto es que las diversas actividades homoeróticas, a pesar de la persecución jurídico-canónica, enfatizada en hombres afeminados, no se erradicaron. Naturales, mestizos y colonizadores elaboraron las tácticas correspondientes para ocultarse. Al respecto, Monsiváis, refiere sobre la sodomía “Si en el virreinato se condena a los sodomitas a la hoguera, porque ‘*mudan el orden natural*’, en el siglo XIX casi nunca se les menciona por escrito, en apego a la consigna de no decir para no propagandizar”; porque “en la lógica del ocultamiento lo que no se nombra con detalle no existe” (Monsiváis, 2001, p. 301). El homoerotismo de los hombres y mujeres de aquella época se confina a la clandestinidad, al rumor, al chisme y al desprecio social.

Sin embargo, a pesar que dichos antecedentes poseen un valor histórico importante, resulta necesario abordarlos bajo un minucioso cuidado, ya que traslapar como categoría el propio referente LGBTIQ+ —un concepto moderno—, dentro de eventos ocurridos

a casi cinco siglos, es una invitación latente al anacronismo, ya que la heterosexualidad como la homosexualidad en tanto conceptos —y no necesariamente referente a la práctica— emergen como categorías recientes que “indican maneras específicas de nombrar, concebir, valorar y organizar socialmente a los sexos y sus placeres” (Ned, 2012, p. 27).

Como conexo inequívoco de discriminación hacia la sexualidad no normativa, se halla la patologización de la homosexualidad tanto en hombres como mujeres, en las primeras ediciones del “Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales” (DSM, por sus siglas en inglés), de la American Psychiatric Association (APA), e incluso la aparición de términos médicos específicos como la ninfomanía para etiquetar a las mujeres lesbianas. De esta manera, lo que anteriormente se distinguía como pecado pasaba a concebirse en trastorno mental, en desviación sexual, en enfermedad mental. Así, el pecado y la enfermedad envuelven al homoerotismo, y, por consiguiente, se adhiere a las identidades de la diversidad sexual. Desde el campo de la medicina y la psiquiatría, durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX, las categorías de análisis para la comprensión de la sexualidad humana como de las conductas sexuales, se apropiaron de las experiencias íntimas para distinguir entre placer y reproducción con la finalidad de elaborar la guía que delimita lo saludable de lo perverso. Logrando la institucionalización de la heterosexualidad, lo que conllevaría la justificación médica para identificar, recluir, medicar y sancionar a individuos y conductas no heterosexuales (Ned, 2021; Wilkinson, 2013).

Otro momento que marcó a la comunidad LGBTIQ+ fue la pandemia del VIH/SIDA, suscitada durante la década de 1980. Este hecho significó un giro drástico en las estrategias y demandas de la comunidad (Franco, 2019); porque se despliegan mecanismos transversales de exclusión y discriminación hacia las personas LGBTIQ+. Rechazo de familiares, amigos, despido injustificado, negación a la atención médica como el acceso a comercios; la creación de áreas apartadas y restringidas en nosocomios para el

tratamiento de enfermos con VIH, y los elevados costos en la medicación (Tapia-Conyer et al., 1992) volvió inaccesible la atención para un segmento de individuos contagiados. Estos serían algunos hechos de segregación y distanciamientos social que tuvieron que enfrentar particularmente la población LGBTIQ+.

Los medios de comunicación de aquella década, difundieron la idea del VIH como una plaga que surgió por la homosexualidad. En Estados Unidos, se asoció con otras poblaciones en riesgo señaladas como “las 4H” para aludir a varones hemofílicos, heroínómanos, homosexuales y haitianos (Logie, 2020). En consecuencia —durante el comienzo de la pandemia— se nombró a dicho padecimiento como: el cáncer de homosexuales, la peste rosa, la “Gay-Related Immune Deficiency” (GRID); entre otros oprobios interpuestos como argumento para la exclusión social.

Por ende, tanto las afecciones a la salud, como las propias derivas del estigma social, posterior de la emergencia del VIH/SIDA, estimularon la evolución de Movimiento de Liberación Homosexual. Entrada la década de 1980, y partiendo del propio contexto de la pandemia por VIH, varias organizaciones sexo diversas experimentarían su disolución (Franco, 2019). En otros casos, la resiliencia que se gesta en el reconocimiento de la afectación del síndrome a personas de población LGBTIQ+ y el estigma social relacionado con el SIDA, permite el replanteamiento de los objetivos de los grupos y colectivos para ofrecer orientación sexual, salud sexual y orientación psicológica a la comunidad. Desde este estado resiliente, los grupos impulsaron jornadas para la prevención de enfermedades por transmisión sexual y, en concreto, para ofrecer información respecto al SIDA. Estas acciones no se limitaron a la población LGBTIQ+, eran extensivas para los familiares de portadores del VIH, como a la población en general. Además, los colectivos, desde sus propias trincheras, comenzaron a exigir a los gobiernos un trato digno por parte del sector salud para la población LGBTIQ+, así como el cese de campañas de hostigamiento y persecución por identidad sexual, preferencia sexual y expresión de género (Chávez, 2017).

Se plantea entonces, a fin de la inseguridad y vulnerabilidad que significa la experiencia no hetero nómada en ciertos espacios a lo largo de la historia, que el confinamiento no se presenta por primera vez para la comunidad LGBTIQ+ a partir de la pandemia por COVID-19; sino que, simbólicamente —como producto de la limitación de todo aquello que desborde la práctica cis-heterosexual— el confinamiento se ha encontrado presente durante la historia de las personas de diversidad sexo-genérica. Un claro ejemplo se observa en la implicación del propio término “closet”. Este constriñe, en tanto discurso y lugar simbólico, la identidad y subjetividad a determinadas posiciones, lógicas y relaciones sociales que atan a las subjetividades (Hernández, 2021). También el barrio gay, la zona rosa, y el conjunto de sitios privados y públicos creados o apropiados por la comunidad LGBTIQ+, pueden traducirse como formas simbólicas de encierro y distanciamiento social (Boivin, 2015).

Ante la actual crisis mundial por la pandemia del COVID-19, el confinamiento y distanciamiento social, como respuesta de los gobiernos para contener la propagación del virus, resulta pertinente cuestionarnos respecto a ¿cómo responde la comunidad LGBTIQ+ a las consecuencias de esta medida? En el reconocimiento que, y a pesar de los avances a favor de los derechos, la población LGBTIQ+ es un grupo vulnerable (Lusting y Tommasi, 2020); como también nos interrogarnos en relación a ¿qué áreas de sus vidas, medios de subsistencia, derechos y capital humano fueron afectados?, para observar cómo la resiliencia, entendida como la habilidad o capacidad de los individuos, grupos o colectivos generan para afrontar o adaptarse a contextos y situaciones adversas (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000), de cuyo proceso se crean y ejecutan acciones sociopragmáticas (Chávez, 2017) mismas que se replican para obtener resultados favorables a la resistencia de la heteronorma patriarcal. Por último, es pertinente saber ¿cómo el confinamiento social por la pandemia afectó las iniciativas en materia de derechos civiles y humanos que la agenda política de la comunidad LGBTIQ+ impulsa?

Por ende, el objetivo del presente capítulo es observar, a partir de responder los cuestionamientos planteados, las diversas estrategias que ponen de manifiesto la resiliencia de la comunidad LGBTIQ+ ante los impactos de la COVID-19. La información recabada se obtuvo del análisis crítico documental y argumentativo localizado en la exploración de la *World Wide Web* (www) y en la plataforma social Twitter, desde los principios metodológicos de la etnografía virtual (Hine, 2004). Esto nos permitió acceder a un conjunto de narrativas y discursos que ponen de manifiesto dicha resiliencia. Se recolectaron 154 tweets de distintos usuarios, al igual que 45 notas periodísticas, todos publicados en el lapso comprendido de 21 de febrero de 2020, al 21 de febrero de 2021.

La organización de los datos partió de identificar siete categorías de análisis que a continuación se describen:

- *Des(empleo)*: Identificación de la situación bajo la cual se halla una persona al no poseer, haber perdido y estar coactada su fuente de ingresos, acto que conlleva, por otra parte, a la pérdida financiera y, por ende, a ingresos económicos nulos (Delgado, 2011; Brooks et al., 2020).
- *Homosexualidad = Enfermedad*: Registro de la acción discursiva que hace referencia a la homosexualidad como una patología, al igual que las relaciones de esta como causa de otros problemas, dicho para este caso, del surgimiento del virus de la COVID-19.
- *Inseguridad - Violencia*: Señalamiento de las diversas formas en que la violencia se manifiesta y se experimenta, tanto física como simbólicas para denotar las asimetrías de poder (Zavaleta, 2018) y el malestar social de sus implicaciones.
- *Resiliencia solidaria*: Identificación la capacidad de los actores sociales de afrontar circunstancias adversas, para obtener resultados positivos en situaciones de alto riesgo (Becoña, 2006; Cabanyes, 2010; Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Respecto a las actitudes de resiliencia en el presente trabajo, se engloban todas aquellas estrategias, acciones y proyectos gestados por miembros de la comunidad LGBTIQ+ en solidaridad con otros

integrantes de colectivo en mayores situaciones de vulnerabilidad.

- *Salud*: Denota todas las situaciones referidas a los problemas derivados de la atención a la salud de integrantes de la comunidad LGBTQ+; tanto en situaciones respecto a las instituciones de salud, así como la experiencia particular de problemas referentes a la salud derivados de las condiciones de vulnerabilidad.
- *Vivienda*: Expone el conjunto de experiencias relacionadas a los problemas de habitabilidad en miembros de la comunidad LGBTQ+ a partir de la emergencia sanitaria. Se hallan dentro de ella vivencias de violencia en el hogar, expulsiones, desalojos, entre otras situaciones.
- *Agenda política*: Identificación de la serie de estrategias, prácticas, intervenciones empleadas por las agrupaciones LGBTQ+ en pro de la demanda y reconocimiento de derechos humanos y civiles.

Cada una de las categorías nos permite tejer el conjunto de situaciones, discursos, argumentos y (re)acciones de la comunidad LGBTQ+ ante los malestares sociales agravados por el confinamiento. Los cruces entre las categorías ponen de manifiesto la lógica estructural de la violencia y la discriminación; ante lo cual, la Resiliencia Solidaria es un proceso de respuesta para resistir y afrontar las asimetrías de Estado que mantienen como grupo vulnerable a la población LGBTQ+. Por ende, todas aquellas estrategias, tanto virtuales como materiales, a manera de respuesta por parte de la Comunidad LGBTQ+ frente al agravio y emergencia de nuevas problemáticas que afectan a los miembros de la comunidad sexo diversas de manera diferenciada en distintos aspectos que afectan su bienestar a partir de la pandemia por COVID-19, son consideradas Resiliencia Solidaria.

Los siguientes apartados retoman los resultados de esta investigación en estatus de parciales, debido a las limitaciones de tiempo y de análisis a profundidad que las narrativas de vida pueden

ofrecer para ahondar en los impactos del COVID-19 en la población LGBTQ+.

Los impactos de la COVID-19 en la población LGBTQ+

La situación actual sobre la pandemia provocada por la COVID-19 no solo ha generado repercusiones dentro del campo de la salud. También ha logrado introducirse en el ámbito económico, político y cultural de la vida social. La emergencia sanitaria ha dejado entrever de manera drástica las condiciones de vulnerabilidad y marginalización social bajo las cuales diversos sectores de la población se han hallado de manera histórica, recibiendo así impactos diferenciados que tienden a agravar sus ya preexistentes problemáticas e incluso generar nuevas (Carreño Fuentes, 2021; Mendoza-Pérez, 2021). Verbigracia, Lusting y Tommasi, 2020, concuerdan con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), al señalar que aproximadamente 16 millones de personas estarían en situación de pobreza extrema a consecuencia de la pandemia.

Desde una perspectiva más general, las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas crean un conjunto de variables hacia los grupos de atención prioritaria, que los vuelven más propensos a ser afectados. A pesar que el virus puede perturbar a cualquier cuerpo, esas condiciones establecen diferenciaciones entre la población frente a la pandemia y su relación con el confinamiento. Además, como menciona Torres, “todos los padecimientos se experimentan de manera diferenciada a partir del género, la clase social, la edad, la etnia, el posicionamiento sexo/género y la orientación sexual o del deseo” (Torres, 2021, p. 16). De aquí que, estas condiciones y diferenciaciones han visibilizado un conjunto de desigualdades y violencias. Por ejemplo, en la población LGBTQ+, se incrementó la vivencia durante el resguardo en el hogar, otros tuvieron que buscar refugio, enfrentar problemas de alimentación por desempleo, y experimentaron restricción a

los servicios de salud, así como padecer de problemas de salud mental; además de las muestras convencionales de discriminación social (Carreño Fuentes, 2021; COPRED, 2021; Mendoza-Pérez, 2021).

En un primer momento, y como acción característica en el contexto durante la pandemia, el confinamiento se presenta a manera de respuesta inmediatas en diversos países del mundo; para el caso de México, el 23 de marzo de 2020 con el inicio de la “Jornada Nacional de Sana Distancia”. Derivado de lo anterior, las recomendaciones sugerían primordialmente la permanencia en el hogar y el cesa a las actividades total o parcialmente de concentración masiva. Sin embargo, dicha acción obviaba ciertas condiciones y particularidades de la vivencia de los distintos actores sociales, pues en muchas ocasiones el espacio privado, como el hogar, no se presenta a manera de sitio seguro para diversos sectores, dicho en este caso, a integrantes de la comunidad LGBTQ+.

El confinamiento bajo las condiciones de inseguridad funge como un “arma de doble filo” o un “doble confinamiento” (Mendoza-Pérez, 2020), en el sentido que la permanencia en el hogar implica vivencias de discriminación y violencia por causas de orientación sexual e identidad de género, esto proveniente de familiares o cohabitantes. Así, a raíz de la inseguridad y los conflictos en domicilio, surge la necesidad de las personas de la diversidad sexual violentadas de abandonar su hogar con el fin de resguardar la integridad física y mental (COPRED, 2021); además, la organización *It Gets Better* en México señala que los jóvenes han sido expulsados de sus casa en plena contingencia, al quedar descubierta su identidad LGBTQ+ lo que causo una alta incidencia de personas en situación de calle (Observatorio Género y COVID-19 en México, 2021).

Simultáneamente que los problemas referentes al confinamiento comenzaban a aparecer, también lo hacían los relacionados al (des)empleo. Dentro de dicho rubro, uno de los principales grupos afectados se halló en las trabajadoras sexuales, debido al cese de las actividades en la vida pública significó un impacto

considerable en sus labores, reduciendo sus ingresos hasta en un 95% en el caso de adultas mayores y en un 80% en el caso de jóvenes de acuerdo con el Observatorio Género y COVID-19 en México, 2021. Aunado a la disminución de ingresos, también se halla correlación con las necesidades de vivienda, pues al ser estos casi nulos, muchas trabajadoras sexuales se vieron obligadas a abandonar los sitios de alquiler o, incluso en otros casos, fueron desalojadas de los hoteles en los que brindaban sus servicios (GIRE, 2020). Idénticamente las personas LGBTIQ+ dedicadas al trabajo sexual y de servicios diversos que rentaban espacios, se vieron orilladas a cerrar y enfrentar su situación sin el apoyo de familiares, como la carencia de programas de Estado destinado a esta población en específico.

En respuesta, la Resiliencia Solidaria, colectivos y asociaciones de la diversidad sexual iniciaron campañas masivas contra la discriminación; desde el hashtag #EmergenciaLGBTIQ se demanda “Acceso a la vivienda para personas travestis y trans. ¡Freno inmediato de los desalojos! ^{Sic}”. Otras iniciativas solidarias consistieron en la creación de refugios destinados a albergar individuos en situación de la calle como resultado de la pandemia; así como instalas comedores provisionales. También en materia de salud, asesoría psicológica y social, la comunidad LGBTIQ+ organizada puso a disposición campañas, números telefónicos de atención.

De igual forma, otro punto de agravio derivado de la pandemia radica en la atención a la salud hacia las personas de la comunidad LGBTIQ+. Previo a la emergencia sanitaria, la comunidad poseía antecedentes sobre discriminación y rechazo por parte de las instituciones públicas de salud (Sevilla y Álvarez, 2010). A este antecedente se adiciona la suspensión de servicios que afectan directamente a personas de la diversidad sexual. Específicamente el caso de mujeres y/o hombres trans quienes se hallaban en tratamiento de reemplazo hormonal, así como pacientes con VIH vieron truncado el seguimiento de estado de salud, e incluso en algunos casos, se interrumpió el tratamiento debido al abarrotamiento de los hospitales, (Defendi Oliveira, 2020, Mendoza-Pérez, 2021).

Otro elemento necesario de señalar alrededor de los eventos ocurridos durante el desarrollo de la pandemia es culpar a la homosexualidad como causantes del virus. Dichas acusaciones provienen de sectores religiosos y ultraconservadores, ya que añaden como otras causas de la pandemia al aborto y la eutanasia; así lo expresó el obispo Ramón Castro Defendí de cuya declaración diferentes medios de comunicación dieron seguimiento. La aseveración de la homosexualidad como causa de enfermedades no es una cuestión nueva, como ya se abordó en la primera parte de esta investigación. No obstante, estas declaraciones públicas alimentan el discurso de odio a la población LGBTIQ+, además de justificar prácticas discriminatorias que se excusan en el acontecimiento de la pandemia y arraigan las violencias estructurales.

De acuerdo con los resultados de las diversas consultas e informes, nacionales e internacionales, que exploran los efectos sociales del confinamiento ante el COVID-19, agravó las formas de discriminación y violencias. Las mujeres continúan siendo la población más afectada por violencia y la población LGBTIQ+ por discriminación. Según la encuesta del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), y la Encuesta sobre Discriminación hacia personas de la Diversidad Sexual y de Género (ENDOSIG) “6 de cada 10 personas LGBT fueron discriminadas [...] y el 53% sufrió acoso, expresiones de odio y violencia física (Miguel Ramírez, 2020, p.13). Por su parte el Observatorio Nacional de Crímenes contra Personas LGBT (ONCO-LGBT), registra 65 crímenes, 4 desapariciones forzadas en el 2020, más 43 asesinatos y 3 desapariciones a junio del 2021. El 50% de los casos lo padecen las Mujeres Trans, seguido por gay con 38%, Lesbianas con 8% y hombres trans con 4%. No obstante, la cifra es parcial ya que el observatorio solo abarca 10 de las 32 entidades federativas que conforman la República Mexicana.

Los diarios de la opinión pública en materia de violencia a la comunidad sexo diversa, plantean dos posicionamientos respecto de la violencia en México durante el confinamiento, el aumento en el ámbito doméstico y su disminución tras el cierre de estable-

cimientos comerciales y de recreación por las restricciones a la movilidad social. Concuerdan con el incremento de la discriminación por la falta de implementación de políticas públicas para la prevención de delito, implementación de justicia y acceso a la salud pública para la población LGBTQ+. Bajo este marco la comunidad organizada continuó impulsando la agenda política.

Continúan las acciones de la Comunidad

El cese de las actividades en la vida pública se logra materializar en hechos concretos como el cierre de establecimientos, centro de trabajos, eventos masivos y todo tipo de escenario que congregate personas, incluyendo las protestas sociales. Derivado de las medidas de prevención al contagio, la cancelación de eventos importantes en las agendas de distintos movimientos comenzó a aparecer, entre ellos la Marcha del Orgullo LGBTQ+. La cancelación de uno de los eventos de mayor importancia en torno a la población de la diversidad sexual enuncia en sí misma una latente pérdida de la visibilidad, pues para el caso de la Ciudad de México, la marcha se cancelaría después de 41 ediciones ininterrumpidas (García, 2020).

Sin embargo, a pesar de las diversas adversidades que la pandemia provocada por COVID-19 ha generado en dicho sector, expuestas anteriormente en el presente capítulo, la exigencia de reconocimiento de derechos, señalamientos de injusticias y servicios de autogestión desde la propia comunidad no se detuvieron durante la emergencia sanitaria. Como respuesta de resiliencia Solidaria, se lograron establecer rutas de incidencia alternas como la generación de espacios seguros para miembros de la comunidad LGBTQ+ violentados, así como propuestas para resolver las necesidades de alimentación en comedores comunitarios, servicios de acceso a internet, entre otros. Más eventos y campañas digitales, como la migración de las distintas Marchas del Orgullo al formato online, así como la denuncias por parte del colectivo.

De este modo, es posible acotar cómo recursos digitales como las redes sociales juegan un papel fundamental en las estrategias del colectivo LGBTIQ+, donde el espacio funge como medios para la socialización, ya que tiende a ser espacios favorables para la propagación de demandas (Olmedo, 2020).

Para el caso concreto referente a los derechos humanos y civiles de las poblaciones LGBTIQ+ en México, la continuación de la legislación fue uno de los aspectos a rescatar durante la emergencia sanitaria. Las reformas al Código Penal de la Ciudad de México para tipificar los Esfuerzos para Corregir la Orientación Sexual y la Identidad de Género (ECOSIG) como delito significaron un evento sin precedentes en el país, producto de la lucha que por años habían llevado a cabo diferentes organizaciones de la sociedad civil LGBTIQ+ (Jiménez, 2020). Así, con un paso a favor sobre la legislación, se pretende disminuir dichas prácticas, pues violentan los derechos humanos, “propiciando una distorsión en el manejo de la información respecto a lo que en verdad significa la homosexualidad y la identidad de género” (Méndez, 2019). Posterior a ello, dicha acción también se replicará en otras entidades del país como lo fue para el Estado de México en octubre de 2020, y Baja California Sur en junio de 2021 (Ulises, 2021). Sobre la misma línea, se logró además el reconocimiento del matrimonio entre personas del mismo sexo, siendo el estado de Puebla el primero en hacerlo durante 2020.

Fuera del ámbito legal, las estrategias llevadas a cabo por la comunidad LGBTIQ+ frente a la pandemia también se manifestaron a manera de refugios, como los fue para el caso de Casa Frida, una propuesta de distintas/os activistas en la Ciudad de México para dar respuesta a la emergente necesidad de vivienda de las personas que se vieron en la necesidad de abandonar el hogar debido a la violencia durante el confinamiento (Tzuc, 2020). Otra propuesta frecuente dentro de las personas de la diversidad sexual se situó en la apertura de comedores comunitarios, como lo fue en el caso de Toluca, a manera de propuesta por un colectivo de mujeres trans y trabajadoras sexuales (Vázquez, 2020).

Además, como iniciativa por parte de las instituciones de distintas entidades federativas, se lograron habilitar apoyos económicos, despensas, refugio temporal, apertura de líneas telefónicas y grupos de ayuda virtual para personas de la diversidad sexual que lo necesitaran. A pesar de las adversidades, la población LGBTQ+ ha hallado maneras de seguir incidiendo en el espacio público desde la vía remota con divulgación, denuncias y demandas, o en otros casos, con la gestión de espacio que beneficien directamente a miembros de la comunidad en mayores condiciones de vulnerabilidad.

Resiliencia solidaria, un proceso para concluir

A manera de cierre del presente capítulo, se reconoce que el impacto generado por la COVID-19 continúa afectando en diferentes maneras a la población a nivel mundial, existen ciertos grupos que tienen a experimentar las afectaciones de manera diferenciada. Esas diferencias resaltan privilegios y desigualdades.

Durante el desarrollo de la pandemia por COVID-19 la comunidad LGBTQ+ en México vio agravadas las situaciones de vulnerabilidad bajo la cuales se habían encontrado de manera histórica. El impacto diferenciado de la pandemia hacia la comunidad LGBTQ+ en áreas específicas afectaron el estado de bienestar de dicha población. Principalmente en aspectos relacionados al desempleo, la vivienda (perdida o abandono), con temas específicos referidos al acceso a salud (como lo son la interrupción de tratamientos de reemplazo hormonal y antirretrovirales), entre diversos tópicos engarzados a la violencia experimentada a partir de la pandemia que incluyeron solicitudes de refugio (Fuentes; 2021; Mendoza-Pérez, 2021).

Esto conlleva a asociar las desigualdades estructurales con formas distintas de estigmatizar y discriminar a los grupos vulnerables, para nuestro caso, a la población sexo diversa. La incapacidad del Estado en establecer garantías sin distinción para toda

la población, comprueba que el discurso de la inclusión social se encuentra distante como realidad cotidiana. No obstante, a pesar de que la propia situación pandémica significa un constante escenario para la elusión de los derechos y garantías de la población LGBTIQ+, la respuesta de esta comunidad, su Resiliencia Solidaria, evitó frenar el avance de la agenda política; así como aprovechar la virtualidad para establecer, desde el propio colectivo, distintas rutas de acción como respuesta a las desigualdades por el confinamiento.

Así, las acciones tomadas por los colectivos de la comunidad LGBTIQ+, para resistir y afrontar el aislamiento, se comprenden como respuestas resilientes y solidarias, porque buscan garantizar el bienestar de la Comunidad en ausencia de las acciones del Estado; es decir, la resistencia se transforma en adaptación ante los factores de riesgo y promueve el desarrollo de este grupo vulnerable (Gil, 2007; Zimmerman et al., 2015; De Lira & De Moraes, 2017).

Referencias

- Becoña Iglesias, Elisardo. “Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto”. *Revista De Psicopatología Y Psicología Clínica* 11 (3), (2006): 125-46. doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024
- Boivin, Renaud René. “De la ambigüedad del clóset a la cultura del gueto gay: género y homosexualidad en París, Madrid y México”. *Revista de Estudios de Género, La Ventana* 4 (34), (2015): 146-90.
- Brooks, Samantha K, Rebecca K Webster, Louise E Smith, Lisa Woodland, Simon Wessely, Neil Greenberg, y Gideon James Rubin. “The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence”. *The Lancet* 395, (2020): 912-20. doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8
- Cabanyes Truffino, Javier. “Resiliencia: una aproximación al concepto”. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental* 3 (4), (2010): 145-51. doi.org/doi.org/10.1016/j.rpsm.2010.09.003

- Carreño Fuentes, Miguel A. *Informe: Impacto diferenciado de la COVID-19 en la comunidad LGTBI+ en México*. México: COPRED/YaaJ, 2021.
- Chávez Aceves, Lázaro Marcos. *De la configuración moral a la integración política lésbico-gay en Guadalajara*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara - SUV, 2017. <https://goo.gl/nCK9hC>
- COPRED. *Violencia, discriminación y resiliencia en personas jóvenes LGTBI+: antes y durante la pandemia por COVID-19 en la Ciudad de México*. México: COPRED, 2021. <https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Estudio-resiliencia-final.pdf>
- Edgar Ulises. “Terapias de conversión: ¿Qué estados las prohíben?” *Homosensual*. 2021. <https://www.homosensual.com/lgbt/terapias-de-conversion-que-estados-las-prohiben/>
- ENADIS. *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017*. México: INEGI. (2017). https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2017/doc/enadis2017_resultados.pdf
- Figari, Carlos. “El movimiento LGBT en América Latina: institucionalizaciones oblicuas”. En *Movilizaciones, protestas e identidades políticas en la Argentina del bicentenario*, 225-40. Buenos Aires: Nueva Trilce, 2010.
- Forster, Jacques. “Invertir la espiral de la vulnerabilidad”. *Revista Internacional De La Cruz Roja* 19 (124), (1994): 327-35. doi.org/doi:10.1017/S0250569X00019063
- Foucault, Michel. *Genealogía del racismo*. Caronte Ensayos. Argentina: Altamira, 1996.
- Franco Chávez, Carlos Alberto. “El movimiento LGBT en México”. *Revista Direitos Culturais*, 14 (34), (2019): 275-305.
- García, Cesar. “Cancelan marcha gay 2020 en CdMx por COVID-19; anuncian actividades virtuales”. *Milenio*, (2020), sec. Comunidad. <https://www.milenio.com/politica/comunidad/marcha-gay-cd-mx-2020-cancelan-celebracion-covid19>.
- Garza Carvajal, Federico. *Quemando mariposas. Sodomía e imperio en Andalucía y México, siglos VXI-XVII*. EU: Leartes, 2002.
- Gil Hernández, Gloria Elena. “Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autor referenciadas en lesbianas, gays y bisexuales”. Doctorado, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 2010. <http://hdl.handle.net/10553/4498>

- GIRE. “Trabajadoras sexuales y COVID-19”. *Animal Político*, (2020), sec. Punto Gi(re). <https://www.animalpolitico.com/punto-gire/trabajadoras-sexuales-y-COVID-19/>.
- Hernández Galván, Francisco. “Tres axiomas etnográficos sobre la organización afectiva de la vergüenza queer”. *Desacatos Revista de Ciencias Sociales*, (66), (2021): 154-67.
- Hernández, F. (2021). Tres axiomas etnográficos sobre la organización afectiva de la vergüenza queer. *Desacatos*, 66, 154-167.
- Jiménez Poiré, Sofía. “La agridulce tipificación de los ECOSIG como delito en el Código Penal de CDMX”. *Animal Político*, (2020), sec. Plumaje. <https://www.animalpolitico.com/blog-invitado/agridulce-tipificacion-ecosig-como-delito-codigo-penal-cdmx/>
- Jiménez, S. (2020, septiembre). La agridulce tipificación de los ECOSIG como delito en el Código Penal de CDMX. *Animal Político*. <https://www.animalpolitico.com/blog-invitado/agridulce-tipificacion-ecosig-como-delito-codigo-penal-cdmx/>
- Lira, Aline Nogueira de, y Normanda Araujo de Morais. “Resilience in Lesbian, Gay, and Bisexual (LGB) Populations: An Integrative Literature Review”. *Sexuality Research and Social Policy* 15, (2018): 272-82. <https://doi.org/10.1007/s13178-017-0285-x>.
- List Reyes, Mauricio, y Alberto Teutle López. “Turismo sexual: saunas para varones en la ciudad de Puebla”. *Teoría y Praxis*, (5), (2008): 113-22. doi.org/10.22403/UQROOMX/TYP05/08
- List, M. (2008). Turismo sexual: saunas para varones en la ciudad de Puebla. *Teoría y praxis*, 4(5), 113-122.
- Logie, Carmen H. “Lessons learned from HIV can inform our approach to COVID-19 stigma”. *JIAS Journal of the International AIDS Society* 23 (5), (2020). DOI: 10.1002/jia2.25504
- López, J. (2021). Activismo conservador y respuestas de la movilización por los derechos LGBT en México a nivel subnacional. *Revista de Estudios Sociales*, 1(77), 93-110.
- López, Jairo Antonio. “Activismo conservador y respuestas de la movilización por los derechos LGBT en México a nivel subnacional”. *Revista de Estudios Sociales*, (77), (2021): 93-110. doi.org/10.7440/res77.2021.06
- López, Jairo Antonio. “Los derechos LGBT en México: Acción colectiva a nivel subnacional”. *European Review of Latin American and*

- Caribbean Studies*, (104), (2017): 69-88. <https://doi.org/10.18352/erlacs.10234>
- Lusting, Nora, y Mariano Tommasi. COVID-19 y la protección social de las personas pobres y los grupos vulnerables en América Latina: un marco conceptual. 8. #COVID-19 | Serie de Documentos de Política Pública. Nueva York: PNUD, 2020. https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/crisis_prevention_and_recovery/COVID-19-and-social-protection-of-poor-and-vulnerable-groups-in-.html
- Luthar, Suniya S, Dante Cicchetti, y Bronwyn Becker. “The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work”. *Child development* 71 (3), (2000): 543-62. doi.org/10.1111/1467-8624.00164
- McKee Irwin, Robert. “‘Las inseparables’; y la prehistoria del lesbianismo en México”. *Debate Feminista*, (29), (2004): 83-100. doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2004.29.1014
- Méndez Mandujano, Miguel Ángel. “Las terapias de conversión: una legislación pendiente en el Congreso”. *Revista pluralidad y consenso*, 9 (42), (2019): 147-158.
- Mendos, Lucas Ramón, Kellyn Botha, Rafael Carrano Lelis, Enrique López de la Peña, Llia Savelev, y Daro Tan. *Homofobia de Estado 2020: Actualización del panorama global de la legislación*. Ginebra: ILGA, 2020.
- Mendos, Lucas Ramón, Kellyn Botha, Rafael Carrano Lelis, Enrique López de la Peña, Llia Savelev, y Daro Tan. *Homofobia de Estado 2020: Actualización del panorama global de la legislación*. Ginebra: ILGA, 2020. https://ilga.org/downloads/ILGA_Mundo_Homofobia_de_Estado_Actualizacion_Panorama_global_Legislacion_diciembre_2020.pdf.
- Mendoza-Pérez, Juan Carlos. 2020. «Las otras complicaciones de la COVID-19: discriminación por orientación sexual e identidad de género en el entorno familiar». *Boletín sobre COVID-19*, 7-8 (3), (2020): 11-13.
- Mendoza-Pérez, Juan Carlos. *Encuesta Mexicana de Vivencias LGBT+ ante la COVID-19*. México: UNAM, 2021. https://www.researchgate.net/publication/348885249_Encuesta_Mexicana_de_Vivencias_LGBT_ante_la_COVID-19

- Molina, Fernanda. “La herejización de la sodomía en la sociedad moderna. Consideraciones teológicas y praxis inquisitorial”. *Hispania sacra* 62 (126), (2010): 539-62.
- Monsiváis, Carlos. “Los iguales, los semejantes, los (hasta hace un minuto) perfectos desconocidos (A cien años de la Redada de los 41)”. *Debate feminista*, (24), (2001): 301-27. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2001.24.671>
- Ned Katz, Jonathan. *La invención de la heterosexualidad*. Ta Erotiká. México: Me cayó el veinte, 2011.
- Observatorio Género y COVID-19 en México. *Nos Cayó el 20. Diagnóstico y recomendaciones del Observatorio Género y COVID-19 en México*. Violencia y acceso a la justicia. México: Observatorio Género y COVID-19 en México, 2021. https://genero-covid19.gire.org.mx/wp-content/uploads/2021/05/Manual_Violencia-2.pdf
- Oliver, Guilhem. “Entre el “pecado nefando” y la integración. La homosexualidad en el México antiguo”. *Arqueología Mexicana* XVIII (104), (2010): 58-64.
- Olmedo Neri, Raúl Anthony. “Tejiendo resistencias convergentes: análisis de la campaña #NadaQueCurar de Yaaj México”. *Revista Mexicana de Estudio de los Movimientos Sociales* 4 (2), (2020): 28-56.
- ONCO-LGBT. *Informe de crímenes de odio contra personas LGBT en México, un panorama de lo acontecido en el 2020*. México: ONCO-LGBT, 2020. <http://www.fundacionarcoiris.org.mx/wp-content/uploads/2020/12/Informe-de-Crímenes-de-odio-contra-lgbt-panorama2020.pdf>
- Peidro, Santiago. “La patologización de la homosexualidad en los manuales diagnósticos y clasificaciones psiquiátricas”. *RBD. Revista de Bioética y Derecho*, (52), (2021): 221-235. doi.org/10.1344/rbd2021.52.31202
- Peralta, Ernesto. “Perspectiva laboral en México, 2008-2030”. *Comercio Exterior* 60 (3), (2010): 195-208. http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines_en/123/2/195_Peralta_LABORAL.pdf
- Sevilla González, Ma. de la Luz, y Nelson Eduardo Álvarez Licona. “Homofobia y discriminación sexual en el discurso de profesionales de la salud”. *Revista Digital Universitaria* 11 (8), (2010): 1-13.

- Sfeir Younios, Luis, Carlos Yáñez Canal, y Katherine Collazos. “De las políticas culturales de la diversidad sexual a una política de la diferencia”. En *Políticas y derechos culturales*, 95-113. Manizales: Editorial Universidad Nacional de Colombia, 2019. <https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/839>
- Torrez Cruz, César. “La COVID-19 y las identidades sexuales no normativas”. En *Encuesta Mexicana de Vivencias LGBT+ ante la COVID-19*, 16-18. México: UNAM, 2021. https://www.mexicosocial.org/wp-content/uploads/2021/03/DocumentofinalEncuesta_COVID-19LGBT.pdf
- Tzuc, Efraín. “Casa Frida, el refugio para la comunidad LGBTI+ sin hogar”. *Pie de Página*, 2020, sec. Agenda México-Brechas. <https://piedepagina.mx/casa-frida-el-refugio-para-la-comunidad-lgbti-sin-hogar/>
- Vázquez, Mario, y Agencia MVT. “Colectivo de mujeres Trans abren comedor comunitario: “que nadie se quede con hambre””. SEM México. 2020. <https://www.semmexico.mx/colectivo-de-mujeres-trans-abren-comedor-comunitario-que-nadie-se-queda-con-hambre/>
- Wilkinson, Annie Kathryn. “*Sin sanidad, no hay santidad*”. *Las prácticas reparativas en Ecuador*. Ecuador: FLACSO, 2013. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/54210.pdf>
- Zavaleta Betancourt, José Alfredo. “Elementos para la construcción del concepto de campo de la violencia”. *Sociológica (Méx)* 33 (93), (2018): 151-79.
- Zimmerman, Lindsey, Doyanne Darnell, Isaac C. Rhew, Christine M. Lee, y Debra Kaysen. “Resilience in Community: A Social Ecological Development Model for Young Adult Sexual Minority Women”. *American Journal of Community Psychology* 55 (1-2), (2015): 179-90. doi.org/10.1007/s10464-015-9702-6

Capítulo 8

Panorama educativo en la pandemia de México y los Estados Unidos: un análisis comparativo

Ana Olivia Anaya Hernández¹
María Magdalena García Nieves²

Introducción

El COVID-19, al ser un virus desconocido que desató contagios de manera exponencial en todo el mundo, obligó a que se tomarán medidas sanitarias que protegieran a la población, poniéndola en confinamiento por varios meses, es decir, resguardarse en sus hogares el mayor tiempo posible del día. Esto ocasionó el cierre de muchos lugares, incluidas estaban las escuelas, ahora los alumnos deberían aprender desde sus casas. En la mayoría de los países latinoamericanos y en el norte del continente, se tomó como estrategia para dar continuidad a la formación de los alumnos, la modalidad a distancia.

Lo anterior nos lleva a reflexionar ¿cómo repercute esta decisión en los alumnos y docentes?, ¿se lograrán los objetivos de

-
1. Mexicana. Maestra en Gestión del Aprendizaje en Ambientes Virtuales de la Universidad de Guadalajara, contacto: ana.anaya.h@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8038-1194>
 2. Mexicana. Maestra en Gestión del Aprendizaje en Ambientes Virtuales de la Universidad de Guadalajara, contacto: mmgn1985@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3678-8998>

aprendizaje en los alumnos como lo establecen los planes de estudio? Por ello, en esta propuesta de análisis, se pretende dar un panorama de cómo México y EU reaccionaron a lo largo de la pandemia para dar continuidad a la educación de niños y adolescentes; a pesar de ser países vecinos, su situación, social, económica y política son muy diferentes y se podría llegar a la conclusión de que EU tendría todos los recursos en cuanto a metodologías didácticas e infraestructura para lograr dicho objetivos, sin embargo, nadie estaba preparado para afrontar este reto en un periodo corto de tiempo y bajo esquemas poco flexibles.

Para dar a conocer este panorama y realizar un análisis comparativo presentamos en este documento seis apartados. En el primer apartado se describe el sistema educativo de cada país. En el segundo se explican las medidas y respuesta educativa tomadas ante el COVID-19 de ambas naciones. En el siguiente apartado se detalla la modalidad implementada para continuar con el aprendizaje en casa. En seguida se discuten los materiales y recursos utilizados durante este tiempo. Por último, los resultados encontrados y la conclusión.

Metodología

La metodología utilizada para la elaboración de este documento es de corte descriptivo-comparativo. De acuerdo con Hernández, Fernández & Batista (2014) “los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (p. 92). En este caso se compararon y analizaron la respuesta educativa de dos países, México y Estados Unidos, la modalidad educativa empleada para continuar con el ciclo escolar en curso, los materiales y recursos utilizados para continuar con el aprendizaje en casa. Para ello se realizó una búsqueda utilizando las palabras claves “educación a distancia”, “educación básica”, “ COVID-19”, “pandemia y educación”, “población vulnerable”, “políticas educativas”.

Posterior a esto se llevó a cabo una revisión y análisis documental para determinar y seleccionar los artículos. El tipo de documentos empleados para este trabajo fueron artículos, columnas de periódicos digitales, medios de comunicación y documentos públicos emitidos por ambos gobiernos.

Sistema Educativo en EU

En Estados Unidos el sistema educativo no es un sistema nacional, sino que cada uno de los estados, en colaboración con comunidades, organizaciones públicas y privadas se encargan de administrar las escuelas. Es así que cada uno de los estados cuentan con un Departamento de Educación el cual estipula las reglas, determina los requisitos de inscripción y los requisitos de graduación (IICANA Binational Center, n.d). El gobierno federal se encarga de distribuir “fondos a los distritos escolares que siguen las pautas federales” (Greenhow, Lewin & Staudt Willet, 2020, p.1). Los distritos escolares son, entonces, quienes administran y tienen control sobre las escuelas. Cada uno de los distritos cuenta con un Consejo Directivo que está conformado por miembros de la comunidad y que tiene como objetivo establecer políticas y protocolos para todas las escuelas de dicho distrito (IICANA Binational Center, n.d).

Los distritos escolares están compuestos por escuelas primarias, secundarias y preparatorias. Las escuelas primarias abarcan del Jardín de Niños (Kindergarten) hasta el 6to grado, las escuelas secundarias del 6to al 8vo grado y las preparatorias del 9no al 12vo. Cabe mencionar que la educación es gratuita en cada uno de esos grados (IICANA Binational Center, n.d).

Sistema Educativo en México

A diferencia del sistema educativo en Estados Unidos, el sistema de México es nacional y “la Secretaría de Educación Pública (SEP)

es el organismo responsable de la impartición y regulación de la educación pública” (Universidad Autónoma de México, 2012). La educación en México consiste de educación básica, media superior y superior. La educación básica abarca de preescolar; que consta de tres grados y asisten niños de tres a cinco años, la primaria que cuenta con seis grados (de los seis a los doce años de edad) y la secundaria que consiste de tres grados (de trece a quince años de edad) (UNAM, 2012). Por último, la educación media superior está conformada por las preparatorias o bachillerato y la educación técnica profesional. “El bachillerato se imparte generalmente en tres grados, aunque existen programas de estudio de dos y de cuatro años. El certificado de bachillerato es obligatorio para ingresar a la educación de tipo superior” (UNAM,2012). Por último, el nivel superior comprende: técnico superior, licenciatura y posgrado (UNAM, 2012).

Medidas tomadas y respuesta educativa ante la pandemia

Con el propósito de contextualizar este documento se realizó un análisis comparativo sobre las medidas y respuestas educativas implementadas en México y en Estados Unidos ante la crisis sanitaria ocasionada por COVID-19. A continuación, se describen las acciones tomadas por cada país.

En Estados Unidos, la tarea del cierre de escuelas se dejó en manos de los estados y las localidades. El cierre de escuelas en la nación fue en forma de cascada (Greenhow, Lewin & Staudt Willet, 2020). Education Week (2020) realizó un cronograma donde se muestra que a mediados de febrero algunas escuelas anunciaron cierres temporales. Posterior a esto, el 25 de febrero, los Centros de Control y Prevención de Enfermedades advirtieron a las instituciones educativas que debían prepararse para realizar cierres. El 5 de marzo comienza la implementación del aprendizaje a distancia (Education Week, 2020). Sin embargo, no se hacen recomendaciones ni se les proporciona apoyo a los docentes, ni

a los padres de familia (Greenhow, Lewin & Staudt Willet, 2020). El 12 de marzo el primer estado cierra sus escuelas. Y para finales del mismo, el resto de los estados cierran sus escuelas y ordenan cancelar las clases presenciales. Sin embargo, mantienen las instalaciones abiertas para servicios esenciales, ya que muchas familias dependen de los alimentos que se proveen en ellas (Education Week, 2020). A finales de marzo, el gobierno federal puso a disposición 13,2 mil millones de dólares para que los distritos dieran continuidad al año escolar en curso (Greenhow, Lewin & Staudt Willet, 2020). Por último, para finales de abril la mayoría de los estados anunciaron que las escuelas permanecerán cerradas por el resto del ciclo escolar.

Por otro lado, en México, el 14 de marzo el Secretario de Educación Pública informó la suspensión de clases a nivel nacional en preescolar, primaria, secundaria y normal, durante el periodo que comprendía del 23 de marzo al 20 de abril (Diario Oficial de la Federación, 2020). Fue aquí cuando se les comunicó a los docentes que se debían implementar aprendizaje a distancia con sus alumnos. Sin embargo, no se especificó cómo debía ser esto (Navarrete, Manzanilla & Ocaña, 2020). A mediados de marzo, en la reunión del Consejo Técnico “establecieron la necesidad de continuar con la educación de los alumnos desde casa, así como la implementación de estrategias a seguir para la instrucción” (Navarrete, Manzanilla & Ocaña, 2020, p. 4). El 16 de abril, el presidente anunció que la suspensión de clases se extendería hasta el 17 de mayo en más de 900 municipios (López Obrador, 2020). El 20 abril de 2020 arranca el programa de la SEP (Secretaría de Educación Pública) “*Aprende en Casa*”.

A continuación, se describe la modalidad educativa y estrategias implementadas en ambas naciones, así como los recursos y materiales empleados para la continuación del ciclo escolar en casa.

Modalidad educativa implementada

Estados Unidos, una vez que se anuncia el cierre de las escuelas, cada uno de los estados instruye a los distritos escolares a proveer educación a distancia para continuar con el aprendizaje del año escolar en curso. Sin embargo, ni el gobierno federal ni el estatal proporcionaron orientación a los distritos ni a los docentes sobre cómo deberían implementar la instrucción a distancia o qué herramientas y recursos debían utilizar (Schwartz, 2020). Algunos estados pusieron a disposición de los distritos una planilla titulada *Learning Continuity and Attendance Plan*, en el cual los distritos debían detallar cómo se va a llevar a cabo el aprendizaje en línea. Es así que algunos distritos se dieron a la tarea de desarrollar sus planes. Sin embargo, sólo la mitad de los estados exigieron a los distritos entregar estos planes (Schwartz, 2020). Cabe mencionar que únicamente 17 estados emitieron sus recomendaciones sobre el tiempo de instrucción que consistía en 30 minutos al día para los alumnos de preescolar y hasta cuatro horas para los alumnos en preparatoria (Schwartz, 2020). Además, algunos estados crearon guías para monitorear asistencia y solamente 16 estados recomendaron poner calificaciones que no dañaran los expedientes de los alumnos utilizando un sistema de “aprobado” o “no aprobado” (Schwartz, 2020).

En una encuesta nacional los docentes informaron que la mayoría de ellos están implementando sólo instrucción en línea y un 43% están utilizando una combinación de materiales impresos y materiales en línea (Kurtz & Herold, 2020). Sin embargo, no en todos los distritos sucedió de esta manera. “En los distritos con la mayoría de los estudiantes de bajos ingresos, solo el 36 por ciento de los maestros dicen que están enseñando solo en línea” (Kurtz & Herold, 2020). Esto se dió ya que de acuerdo con “un informe del Council of Economic Advisers, aproximadamente el 55 por ciento de los niños menores de 10 años de bajos ingresos en los Estados Unidos carecen de acceso a Internet en el hogar” (USDepartment of Education, 2017, p. 73). Por otro lado, alrededor

del 41% no cuentan con una computadora de escritorio o portátil (Vogels, 2021).

A pesar de estos esfuerzos realizados por los estados y los distritos escolares, los maestros reportan que alrededor de un 25 por ciento de sus estudiantes han estado “ausentes” algunos no se conectan a la hora de instrucción y con algunos otros no han podido establecer ningún tipo de contacto (Kurtz & Herold, 2020).

Debido a estos inconvenientes y a la baja participación por parte de los estudiantes por falta de equipo y conexión a internet, los distritos repartieron equipos (laptops, Chromebooks, iPads). Algunos distritos se aliaron con compañías proveedoras de Internet para proporcionar puntos de acceso WiFi para que los estudiantes pudieran conectarse en sus hogares. Otros distritos equiparon autobuses escolares con puntos de acceso WiFi cerca de las casas y departamentos de los estudiantes para que tuvieran acceso a Internet (EdWeek Research Center, 2020).

En México se implementa la educación a distancia a través del programa “Aprende en casa”, a partir del 23 de marzo, se transmite por televisión abierta y es producido por la SEP, pone a disposición de los estudiantes de primaria 2 horas de transmisión, dividido en tres bloques 1º -2º, 3º-4º y 5º -6º. Para secundaria sólo se aborda una hora y media para tres materias (Navarrete, Manzani-lla & Ocaña, 2020). Se utilizaron los canales 11.2 y 5.2 de Televisa, Canal 7.3 de TV Azteca y Canal 10.2 El Heraldo. Además de los programas de televisión, se abre una plataforma educativa (<https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>), donde se presentan algunas actividades y videos que los docentes pueden utilizar para continuar con su labor de enseñanza.

No se aportan sugerencias metodológicas para continuar con la educación de la población, sólo se lanza el programa “Aprende en casa”, sin orientar a los docentes, estudiantes y padres de familia en cómo utilizarlo, excluyendo a la población que no cuenta con un televisor o conexión a internet, de acuerdo con el último censo realizado por el INEGI (2020) sólo el 52.1% de la población tiene conexión a internet y el 37.6% tiene una computadora, en-

tonces ¿qué sucede con todos aquellos que no pueden tener acceso al programa lanzado por la SEP ante la emergencia sanitaria por COVID-19?, además el aprendizaje no se construye con sólo ver la televisión; es aquí donde las instituciones educativas, escuelas y docentes exploran e implementan diferentes estrategias para seguir atendiendo a los alumnos. Esto conlleva un gran reto, porque no todos tienen los mismos recursos, además de las habilidades tecnológicas con las que cuentan los docentes, alumnos y padres de familia.

Podemos observar lo anterior en el estudio que realiza Mendoza C. & Abellán F. (2021), en 11 municipios de la Sierra Tarahumara de Chihuahua, dejando evidencia de las complicaciones que enfrentan los docentes para dar continuidad a la formación de los alumnos, ya que, sólo el 75% cuentan con luz eléctrica, el 10.5% con internet, 51.1% tiene televisor, señal de celular 53.4%.

Estrategias Didácticas en Ambas Naciones

En Estados Unidos, de acuerdo con una encuesta nacional Kurtz (2020) & Kurtz & Herold (2020) los maestros colocaron las actividades y materiales en línea. Sin embargo, también repartieron material impreso, así como videos instruccionales. En cuanto a la resolución de dudas y seguimiento algunos distritos optaron por tener “office hours” que son horas en las que el maestro estaba disponible durante el día para apoyar a los alumnos (California Department of Education, 2020). Este seguimiento y apoyo era de manera personalizada. La comunicación durante el ciclo escolar fue sincrónica y asincrónica y se utilizaron los siguientes medios:

- Correo electrónico.
- Mensajes de texto.
- Zoom, Google Meets.
- Mensajes en línea.
- Redes sociales.
- Videos en línea.

- Llamadas por teléfono.
- En persona.
- Snail mail.

Cabe mencionar que en los distritos con más del 75% de estudiantes de bajos recursos los docentes utilizaron una gama más amplia de medios de comunicación, dentro de ellos destacan: mensajes de texto, llamada por teléfono, avisos impresos, redes sociales y snail mail (Herold, 2020). De acuerdo con el estudio que realiza Navarrete, Manzanilla & Ocaña (2020), la principal estrategia que implementaron los docentes en México, fue el envío de actividades y materiales de apoyo (videos y páginas web). Para dar seguimiento a las dudas de los alumnos, enviar actividades y materiales de apoyo, se da una comunicación síncrona y asíncrona, los principales medios que se utilizan fueron:

- Whatsapp.
- Llamadas vía teléfono celular.
- Correo electrónico.
- Redes sociales (Navarrete, Manzanilla & Ocaña, 2020).

La interacción se dio principalmente a través de WhatsApp y correo electrónico, en el nivel básico, debido a que en su mayoría contaba con un teléfono celular, mediante el cual los padres recibían materiales y actividades. De acuerdo con el INEGI (2020) 87.5 % de las viviendas cuentan con un dispositivo celular para comunicarse. No obstante, aún así este porcentaje no indica que estos dispositivos tienen conectividad (datos).

Recursos y Materiales

Los docentes en Estados Unidos utilizaron plataformas educativas como: Seesaw, Google Classroom, Canvas, también utilizaron videos instruccionales y materiales impresos. Se revisaron algunos Planes de Continuidad de Aprendizaje de varios distritos, sin

embargo, se deja a discreción de cada maestro qué plataforma utilizar, al igual que los recursos. Entre otros recursos, en el Plan de Continuidad de Aprendizaje del Departamento de Educación de California se hace hincapié en proveer recursos para el bienestar socio-emocional, sin embargo, no se listan recursos en específico. Se revisaron dos planes de dos distritos en California y destacaron recursos como videos, talleres para padres de familia y estudiantes, páginas web y servicios de terapia (California Department of Education, 2020). En México los recursos y materiales que se utilizaron por niveles, debido a la facilidad para compartirlos con los alumnos y de acuerdo al contexto del país fueron:

- Preescolar, se utilizan con mayor frecuencia video.
- Primaria, predomina el uso de la televisión y páginas web.
- Secundaria y bachillerato, se apoyan principalmente de plataformas educativas como Classroom (Navarrete, Manzanilla & Ocaña, 2020).

Otros recursos que se utilizan son guías de estudios impresas y libros de texto, esto debido a la situación de algunos alumnos que no cuentan con los medios tecnológicos para recibir los materiales digitales.

Resultados

Las medidas, acciones y respuesta educativa tomadas en respuesta a la pandemia por COVID-19 de Estados Unidos fueron de manera descentralizada, dejando toda la responsabilidad a los estados y distritos escolares. A diferencia de México, el Secretario de Educación fue quien ordenó la suspensión de clases a nivel nacional. Esto resulta por las características de cada sistema educativo, ya que como se mencionó anteriormente, en Estados Unidos el sistema educativo no es responsabilidad federal, sino estatal.

En ambos países, los docentes tuvieron la libertad de implementar las estrategias didácticas necesarias para continuar con

el aprendizaje a distancia con sus alumnos. A pesar de que en México se puso en marcha el programa “*Aprende en Casa*” a nivel nacional, no era obligatorio el uso de este recurso (Navarrete, Manzanilla & Ocaña, 2020). Por su parte, Estados Unidos no llevó a cabo ningún programa a nivel nacional. Dejando a los maestros en ambos países sin ningún tipo de apoyo metodológico. En ambos países la estrategia fue proporcionar materiales y asignar actividades a los alumnos, en México se dio principalmente a través de WhatsApp y correo electrónico, en el nivel básico, debido a que en su mayoría contaban con un teléfono celular, mediante el cual los padres recibían dichos materiales. En la situación de EU, además se daba seguimiento y atención personalizada en caso de ser necesario; la diferencia es que los docentes además de recurrir a las apps de mensajería, se apoyan en plataformas educativas para gestionar sus recursos y evaluar a los alumnos.

Es evidente que debido al desarrollo tecnológico que tiene EU los docentes utilicen plataformas educativas, no sólo por la pandemia, sino desde antes ellos trabajan con estas herramientas. Algunos de los usos que los docentes les daban a estos sistemas de gestión de aprendizaje, anterior a la pandemia por COVID-19, eran “distribuir tareas, administrar horarios, medio de comunicación y dar seguimiento al progreso de los estudiantes” (Herold, 2016). De acuerdo con una encuesta realizada por EdWeek Research Center (2020) sólo el 59% de los distritos cuentan con un dispositivo para cada estudiante mientras que el otro 41% no (Rauf, 2020). Existen dos factores que han impulsado a los distritos a tener un dispositivo por estudiante y esos son que los estados desean que las pruebas estatales estandarizadas sean en línea y la adopción de los Estándares Estatales Básicos Comunes (Herold, 2016).

Las interacciones con los alumnos fueron de manera similar, se observó que en ambas naciones se tuvo comunicación síncrona y asíncrona. Sin embargo, en algunos distritos donde los estudiantes no son de bajos recursos, el 29% de los maestros ofrecían instrucción síncrona a diferencia de maestros en distritos en alta pobreza donde únicamente el 14% tenía la posibilidad de hacer

esto (Herold, 2020). Aquí se demostró que a las poblaciones desfavorecidas les fue imposible o casi imposible participar y acceder a la educación durante este tiempo por falta de recursos: falta de acceso a internet, falta de computadora y/o televisión.

Lo anterior constata que la brecha digital está presente en ambos países. A pesar de que Estados Unidos es considerado un país primermundista se experimentaron los mismos inconvenientes que en México en las poblaciones de bajos recursos.

Conclusión

No cabe duda que a pesar de los avances tecnológicos y las políticas implementadas por cada uno de los países en ambos se evidenciaron las desigualdades educativas de la población, la necesidad de innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y pese a la evolución en los últimos años de la Educación a Distancia, aún falta mucho para que esta modalidad cubra las necesidades curriculares así como las requerida de toda la población, ya sea por falta de infraestructura tecnológica o por las habilidades tecnológicas y pedagógicas que se requieren.

Es importante contextualizar que la Educación a Distancia no es para todos, ni todas las asignaturas se pueden impartir bajo esta modalidad. En el caso de la educación básica, se debe considerar que los niños de 0 a 8 años no han desarrollado aún la capacidad para el aprendizaje independiente que se requiere en ella. Por lo cual, en esta pandemia los padres eran los principales impulsores de la educación de sus hijos, pero ellos también enfrentaban sus propias limitaciones y disponibilidad de tiempo ante las actividades laborales y del hogar.

No obstante, EU dio una respuesta más rápida a la situación proporcionando conexión y equipos a los alumnos, aun así algunos estudiantes no podían conectarse porque los puntos de acceso que proporcionaban las escuelas tenían acceso limitado y era un por familia, ¿qué sucede con las familias con más de un hijo?

Además, ¿qué sucede con las orientaciones pedagógicas?, al igual que México cada una de las escuelas optó por implementar diferentes estrategias, considerando sus necesidades y la situación de la población a la cual atienden.

Cada una de las estrategias, recursos y medios de comunicación fueron gestionados y propuestos en su mayoría por los docentes que al ver su contexto y el de los alumnos decidieron trabajar con aquellos recursos que tenían. Hasta el momento se ha mencionado la situación de los alumnos, pero ¿qué sucede con los docentes?, ellos también son miembros de una familia y sus recursos son limitados, no sólo tenían que atender a los alumnos, también a los padres, pues ahora ellos estaban a cargo del aprendizaje de sus hijos. A pesar de todo, implementaron nuevas estrategias de acuerdo a sus recursos y competencias con el propósito de continuar con su labor.

Nadie estaba preparado para afrontar una situación como la que estamos viviendo, ni alumnos, padres de familia, autoridades educativas y docentes, no obstante, en un momento de crisis se da la oportunidad de aprender, ahora en el regreso a la nueva normalidad ninguno será el mismo y tal vez porque comprendimos que el aprendizaje no sólo se da en el aula, sino fuera de estas también; al igual valoramos el papel del docente como un guía. La importancia de transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje para innovar no sólo se necesitan herramientas tecnológicas, sino cambiar nuestra perspectiva, adquiriendo nuevas competencias y habilidades que nos permitan replantear el proceso formativo y nuestra función en dicho proceso.

Referencias

- Barry, Ellen. “‘It’s Totally Ad Hoc’: Why America’s Virus Response Looks Like a Patchwork”. *The New York Times*, 15 de marzo de 2020. <https://www.nytimes.com/2020/03/15/us/united-states-coronavirus-response.html>

- California Department of Education. "Learning Continuity and Attendance Plan" *California Department of Education*, (2020).: <https://www.cde.ca.gov/re/lc/learningcontattendplan.asp>
- Diario Oficial de la Federación. "ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública". *Diario Oficial de la Federación*, 16 de marzo de 2020. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Education Week. "The Coronavirus Spring: The Historic Closing of U.S. Schools (A Timeline)". *Education Week*, 1 de junio de 2020. <https://www.edweek.org/leadership/the-coronavirus-spring-the-historic-closing-of-u-s-schools-a-timeline/2020/07>
- EdWeek Research Center. "Survey Tracker: Monitoring How K-12 Educators Are Responding to Coronavirus". *Education Week*, 28 de abril de 2020. <https://www.edweek.org/teaching-learning/survey-tracker-monitoring-how-k-12-educators-are-responding-to-coronavirus/2020/04>
- García Jaramillo, Sandra. "COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe". *PNUD LAC C19 PDS*, núm. 20 (2020): 1-38. <https://www.unicef.org/lac/media/16851/file/CD-19-PDS-Number19-UNICEF-Educacion-ES.pdf>
- Greenhow, Christine, Lewin, Cathy y Bret Staudt Willet, K. "The educational response to COVID-19 across two countries: a critical examination of initial digital pedagogy. *Technology, Pedagogy and Education* 30, no.1 (2020): 7-25. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1866654>
- Grupo Banco Mundial. "COVID-19: Impacto en la educación y respuesta de política pública". (2020). <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Hernández Samperi, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la investigación* (México: McGraw-Hill, 2014), 92.

- Herold, Benjamin. "The Disparities in Remote Learning Under Coronavirus (in Charts)". *Education Week*, 10 de abril de 2020. <https://www.edweek.org/technology/the-disparities-in-remote-learning-under-coronavirus-in-charts/2020/04>
- IICANA Binational Center. "Sistema educativo de Estados Unidos". <https://iicana.org/asesoria-educativa/sistema-educativo-de-estados-unidos/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). "Censo 2020. Tecnologías de la Información y Comunicación". (2020). <https://www.inegi.org.mx/datos/?t=0250>
- Kurtz, Holly y Herold, Benjamin. "Opinion of DeVos Plunging, Truancy Rising: 10 Key Findings from Latest EdWeek Survey". *Education Week*, 28 de abril de 2020. <https://www.edweek.org/leadership/opinion-of-devos-plunging-truancy-rising-10-key-findings-from-latest-edweek-survey/2020/04>
- López Obrador, Andrés. "El Gobierno Federal y el presidente Andrés Manuel López Obrador (AMLO) anunciaron que el regreso a clases se suspende hasta el 30 de mayo de 2020 por la extensión de la sana distancia y el confinamiento o ampliación de la cuarentena por el coronavirus" (Conferencia mañanera, 16 de abril de 2020), <https://www.youtube.com/watch?v=PjqoBuuNQqY>
- Mendoza Caro, Jaime César y Jordi Abellán Fernández. "Modalidades de atención y desigualdad educativa en tiempos de pandemia: la experiencia de la Sierra Tarahumara". *Revista Iberoamericana de Educación* 86, no.1 (2021): 169-185. <https://doi.org/10.35362/rie8614342>
- Navarrete Cazales, Zaira, Manzanilla Granados, Héctor Manuel y Lorena Ocaña Pérez. "Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* L, (núm. Esp), (2020):143-172. https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237025/html/index.html#redalyc_27063237025_ref12
- Vogels, Emily A. "Digital divide persists even as Americans with lower incomes make gains in tech adoption". *Pew Research Center*, 22 de junio de 2021. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2021/06/22/digital-divide-persists-even-as-americans-with-lower-incomes-make-gains-in-tech-adoption/>

- Rauf, David. "Coronavirus Pushes Schools Closer to a Computer for Every Student". *Education Week*, 2 de junio de 2020. <https://www.edweek.org/technology/coronavirus-pushes-schools-closer-to-a-computer-for-every-student/2020/06>
- Schwartz, Sarah. "States All Over the Map on Remote Learning Rigor, Detail". *Education Week*, 14 de mayo de 2020. <https://www.edweek.org/technology/states-all-over-the-map-on-remote-learning-rigor-detail/2020/05>
- Universidad Autónoma de México. *Ver_ Organización Estructural del Sistema Educativo Mexican*. http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_07/Text/07_03a.html
- U.S. Department of Education. "Reimagining the Role of Technology in Education". *Office of Educational Technology*, (2017). <https://tech.ed.gov/netp/>

TÍTULOS DE LA COLECCIÓN GESTIÓN CULTURAL LATINOAMERICANA

Conceptos clave de la gestión cultural. Volumen I
*Rafael Chavarría Contreras, Daniel Fauré Polloni y Carlos Yáñez
Canal (Editores)*

Conceptos clave de la gestión cultural. Volumen II
José Luis Mariscal Orozco, Úrsula Rucker (Editores)

Acercamientos metodológicos en gestión cultural.
Aportes desde Latinoamérica.
*Rafael Chavarría, José Luis Mariscal, Úrsula Rucker
y Carlos Yáñez (Editores)*

Investigación y pandemia. Impactos del covid-19 en proyectos
y programas de educación, inclusión y gestión cultural
Israel Tonatiuh Lay Arellano (Editor)

Estrategias para el estudio de la gestión cultural
en el nivel universitario
*José Luis Mariscal Orozco y Karla Marlene Ortega Sánchez
(Autores)*

La Pandemia por covid-19 y sus efectos impactaron en todas las áreas de la vida. No es una exageración el marcar un parteaguas entre el antes y el después, ni lo que en general se le ha denominado “la nueva normalidad”. Se trata pues, no sólo de un fenómeno epidemiológico que alcanzó niveles globales, sino histórico que propició, y lo seguirá haciendo, cambios en los aspectos económico, político, social y cultural.

Este libro tiene el objetivo de analizar y socializar experiencias y reflexiones acerca del impacto en proyectos en materia de inclusión-marginación, educación y gestión cultural durante la pandemia y post-pandemia.



ISBN 978-956-6095-40-8

