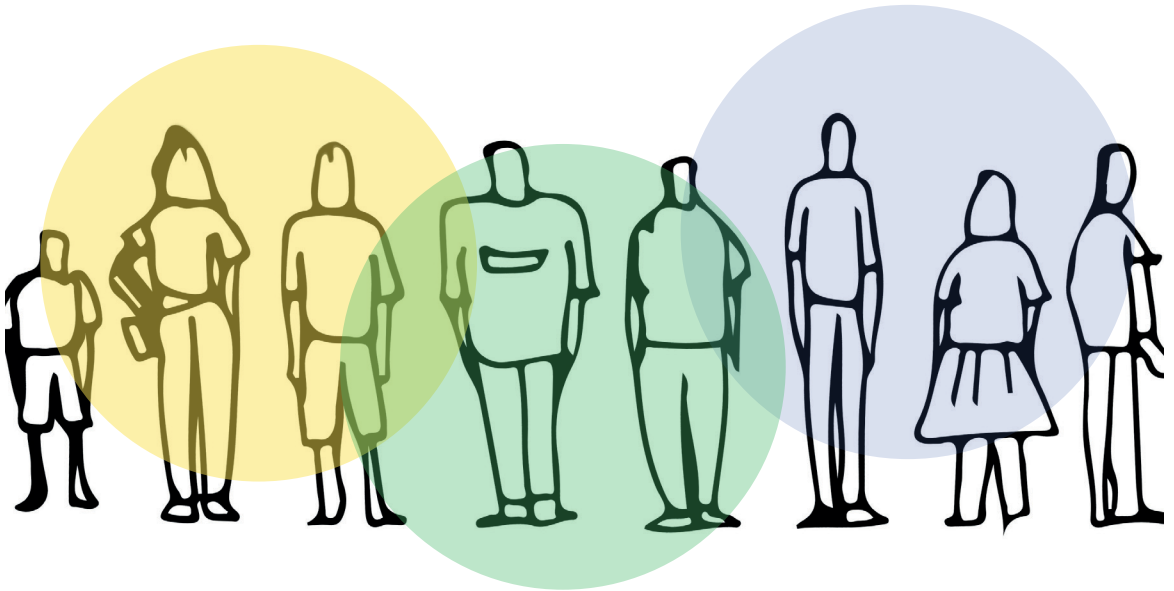


Sociedad, gobierno y educación en tiempos de pandemia

Retos, satisfacción y calidad de vida

Luz Marina Ibarra Uribe
Miguel Guerrero Olvera
(coordinadores)



Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Sociedad, gobierno y educación en tiempos de pandemia

Retos, satisfacción y calidad de vida

Luz Marina Ibarra Uribe
Miguel Guerrero Olvera
(coordinadores)



FESC | Facultad de
Estudios
Superiores de
Cuautla



Sociedad, gobierno y educación en tiempos de pandemia : retos, satisfacción y calidad de vida / Luz Marina Ibarra Uribe, Miguel Guerrero Olvera, (coordinadores). - - Primera edición. - - México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2023.

378 páginas

ISBN 978-607-8951-05-5

1. Pandemia de COVID-19, 2020-- Aspectos sociales 2. Educación a distancia

LCC RA644.C67

DC 362.1962414

Esta publicación fue dictaminada por pares académicos bajo la modalidad doble ciego.

Sociedad, gobierno y educación en tiempos de pandemia. Retos, satisfacción y calidad de vida

Primera edición, agosto de 2023

D.R. © Luz Marina Ibarra Uribe, Miguel Guerrero Olvera (coordinadores).

D.R. © 2023, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av. Universidad 1001, col. Chamilpa, CP 62209. Cuernavaca, Morelos.
publicaciones@uaem.mx
libros.uaem.mx

Corrección de textos: Quadrata
Formación y diseño de portada: Lucero Sandoval
Imagen de portada: People-cartoon de Icon, Vecteezy

ISBN: 978-607-8951-05-5
DOI: 10.30973/2023/SOCIEDAD-PANDEMIA



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Hecho en México

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
--------------------	---

APARTADO 1. RETOS EPISTÉMICO-PEDAGÓGICOS

1. El proceso educativo y el conocimiento de lo social en tiempos de pandemia Miguel Guerrero Olvera	19
2. La investigación en estudios culturales en la pandemia: desplazamientos y conectividades virtuales Karla Jeanette Chacón Reynosa y Juan Pablo Zebadúa Carbonell	53
3. El derecho a la conexión. El caso de estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla María del Pilar Hernández Limonchi y Belinda Rodríguez Arrocha.....	89
4. Aprendizaje autónomo y desigualdad en jóvenes bachilleres en educación a distancia Bertha María Alcántara Sánchez	121

APARTADO 2. LA SATISFACCIÓN A PRUEBA

5. Educación especial: respuestas y aprendizajes docentes en época de la COVID-19 Leticia Pons Bonals y Luis Alan Acuña Gamboa	155
--	-----

6. Satisfacción estudiantil en el aprendizaje remoto de emergencia en la educación superiores Carmen Leticia Borrayo Rodríguez y Diana Lizette Becerra Peña	183
7. Enseñanzas y aprendizajes derivados de la pandemia de la COVID-19 César Darío Fonseca Bautista	211

APARTADO 3. LA CALIDAD DE VIDA CUESTIONADA

8. Regreso a la presencialidad en la educación superior: un reto pospandémico Dení Stincer Gómez y Elizabeth Aveleyra Ojeda.....	247
9. <i>Fake news</i> y pandemia. El caso de Chiapas, México Rosana Santiago García y Gabriela Grajales García	271
10. Comercio electrónico y empresas en México en el contexto de la COVID-19: durante 2019-2020 Alejandro García Garnica.....	297
11. La profesionalización de la policía en Morelos en los tiempos de la COVID-19 Héctor Gómez Peralta y Alan Antonio Almeralla Barreto.....	337
Sobre las autoras y los autores.....	369

INTRODUCCIÓN

De suyo es para los fenómenos sociales el experimentar procesos permanentes de desarrollo y transformación, lo que ha derivado en que el cúmulo de disciplinas creadas para dar cuenta de dichos fenómenos sea sumamente vasto y diferenciado, por lo que una mirada cuantitativa que inicie en el siglo VI a. C., particularmente en Grecia, origen del pensamiento occidental, hasta la actualidad, nos dará cuenta de cómo el universo de las ciencias sociales ha crecido, diversificando sus objetos de estudio y las metodologías requeridas y apropiadas para su conocimiento; esto último nos permitirá el tránsito de lo cuantitativo a lo cualitativo como forma de acercamiento a los diversos objetos de estudio de las ciencias sociales.

En el plano de la realidad, los fenómenos sociales transitan permanentemente en situaciones de cambio; sin embargo, durante las últimas centurias este cambio se ha acelerado en el tiempo y en el espacio (Tofter), tornando a la realidad en procesos novedosos e incluso no previsibles en un momento determinado, lo que ha hecho de ella una realidad eminentemente compleja, no sólo difícil de predecir, sino también de atender en sus efectos derivados.

Esto último ha traído como consecuencia, no en las últimas centurias, sino en los últimos años, la necesidad de cambios epistemológicos, metodológicos y teóricos permanentes para generar las capacidades descriptivas, explicativas y predictivas del conocimiento científico en el terreno social, acorde con las radicales exigencias que esta realidad le manifiesta día a día, colocando así en entredicho la existencia de los pretendidos universales, no sólo referidos a situaciones de espacio, sino también, indudablemente, de validez temporal.

En el campo de la epistemología, los modelos positivistas han sido cuestionados y rebasados por la exigencia de construcción de conocimientos capaces de afrontar las exigencias del cambio permanente y radical de la realidad en tiempos cada vez más cortos, trayendo consigo la exigencia de modelos capaces de trascender este dinamismo en referencia a situaciones altamente inestables, difíciles de aprehender en un orden lógico estable y constante, no sólo de su conocimiento, sino de la naturaleza misma de los fenómenos, lo que ha implicado la exigencia de preguntas que trasciendan hacia el campo mismo de la ontología, para que desde ahí se construyan los instrumentos de reflexión epistemológica que nos coloquen en la posibilidad de comprensión de esta nueva naturaleza más existencial que esencial. Es así como en el terreno de la epistemología, el relativismo construccionista se ha venido haciendo presente como alternativa de aprehensión del dinamismo que caracteriza a los fenómenos sociales, en tanto procesos.

Estos aspectos, tanto ontológicos como epistemológicos, han derivado en una mayor importancia de la investigación cualitativa como posibilidad de conocimiento del peso que la subjetividad ha venido adquiriendo en el origen, desarrollo y transformación de los procesos de la realidad social, así como del conocimiento de los mismos, sin que ello implique desvalorizar la importancia que en el conocimiento de lo social tienen los aspectos propios de su magnitud, que es el terreno fértil para la presencia de los métodos cuantitativos, y quizás más aún podemos reiterar, en tanto la importancia de ambos, la necesidad de realizar investigación de naturaleza mixta.

Finalmente, hemos de señalar que todas estas transformaciones nos hacen transitar hacia modelos de comportamiento distintos en el proceso de investigación de la realidad social, que es el campo propio de la ética, mismo que ha de caracterizarse por procesos de responsabilidad social y de rendición de cuentas por el conocimiento generado

y transmitido para que él mismo cumpla con su función social de ser generador de conocimiento capaz de reconocer y transitar hacia novedosas interpretaciones de la realidad social.

De lo hasta aquí señalado nos da cuenta el trasfondo problematizado e interrogativo que nos presenta Yvonna S. Lincoln y Egon G. Guba (2013) cuando nos remiten a los campos ontológico, epistemológico, metodológico y axiológico en el proceso del conocimiento; los dos primeros y el último, de naturaleza eminentemente filosófica y valorativa; y el tercero, de carácter procedimental para arribar al conocimiento, lo que implica preguntarnos sobre la naturaleza, las características y la forma de manifestación de la realidad –en tanto objeto del conocimiento–, sobre la relación sujeto-objeto en dicho proceso; es decir, ¿sobre la primacía de qué o de quién?; sobre el valor de lo dicho como forma de conocimiento, es decir por su cercanía o no con atributos propios de la verdad, y, finalmente, en el campo procedimental, por la naturaleza y forma de acceder a dicho conocimiento; cada uno de estos campos con su problematización e interrogantes particulares, más no por ello independientes, sino relacionadas en términos de condición, es decir, lo ontológico conlleva a lo epistemológico, esto último a lo metodológico, y todo ello en un posicionamiento ético necesario en torno a este complejo proceso del conocimiento.

En este contexto altamente complejizado, propio de los fenómenos sociales y de las ciencias que pretenden dar cuenta de ellos, a principios del año 2020 irrumpió un fenómeno novedoso para la totalidad de las generaciones actuales, mismo que vino a reiterar el carácter complejo, cambiante e impredecible de la realidad, en un principio de naturaleza biológica, pero con consabidas consecuencias sociales en muy diversos campos de manifestación colectiva e individual; nos referimos al fenómeno de la pandemia, sobre la cual, en el contexto de lo social, Žižek, Slavoj nos dice:

La propagación actual de la epidemia de coronavirus ha activado también una vasta epidemia de virus ideológicos que estaba latente en nuestra sociedad: noticias falsas, teorías de la conspiración paranoicas, estallidos de racismo. Junto a la fundamentada necesidad médica de las cuarentenas, nos encontramos también con la presión ideológica para establecer nítidas fronteras y poner en cuarentena a los enemigos que suponen una amenaza para nuestra identidad.

Pero quizá se propague y con suerte nos infecte otro virus ideológico mucho más beneficioso: el virus de pensar en una sociedad alternativa, una sociedad que vaya más allá del Estado-nación, una sociedad que se actualice en forma de solidaridad y cooperación global. (Žižek, Slavoj, 2022: 24).

Por otra parte, en el terreno del conocimiento de esta nueva realidad, que en lo social da lugar a procesos novedosos, nos ha de enfrentar a la necesidad de nuevos modelos de pensamiento y de categorías también novedosas o actualizadas, que nos permitan dar cuenta de esta nueva complejidad que manifiesta la interacción de los sujetos en un contexto desconocido para muchos de nosotros, en donde lo natural se vuelve de urgente cuidado y falta de interacción social como mecanismo de atención a los efectos de esta pandemia. Son procesos que obligan a la necesidad de estudios no sólo multi o interdisciplinarios, sino necesariamente transdisciplinarios, para estar en condiciones de, en principio, describir, para después poder explicar y, una vez en ello, generar posibles escenarios por venir, en los que nunca nuestra realidad y cotidianidad, colectiva e individual, volverá a ser la misma.

Si bien esta exigencia de naturaleza existencial, por vivencial, se ha venido manifestando, aún a la fecha, en muy diversos campos de la actividad social. En la presente obra hemos de enfatizar el campo de lo educativo, haciéndonos partícipes de la reflexión de una trans-

formación que, quizá en condiciones de no pandemia, pudo habernos implicado una inversión de no menos de 10 años y que, hay que decirlo, nos tomó desprevenidos, sin planeación o previsión alguna sobre los requerimientos que un tránsito hacia lo virtual habría de exigirnos el cambio de los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia modalidades no presenciales, y quizá por ello fue que la problemática derivada se pensó exclusivamente en su naturaleza técnico-procedimental, proponiendo atenderla, las más de las veces, sólo en relación al llamado analfabetismo digital, y, por lo tanto, generando procesos de solución única y exclusivamente mediante el uso de las llamadas nuevas tecnologías de la comunicación (TICs).

Si bien la naturaleza propia de toda investigación como mecanismo para arribar al conocimiento de algo, en este caso los requerimientos de atención a la pandemia, en sus diversas vertientes educativas, vuelve importantes los aspectos técnico-procedimentales, no por ello dejan de ser insuficientes para atender la complejidad de este proceso, por lo que con la presente obra, los autores pretendemos realizar nuestra aportación a la atención de los efectos derivados de esta pandemia desde nuestros particulares campos de participación en los procesos políticos y educativos, en tanto arenas de nuestra participación social y profesional, integrándose para tal fin la presente obra por tres grandes ejes de reflexión en torno a la sociedad, el gobierno y la educación; ejes direccionados a reflexionar sobre las implicaciones de la pandemia en los aspectos epistemológico-pedagógicos de la educación, la satisfacción derivada por educador y educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y sus implicaciones en la calidad de vida de amplios sectores de la población.

Es por ello que los tres apartados que componen la obra se integran por las aportaciones de los siguientes autores:

“Retos epistémico-pedagógicos”: Miguel Guerrero Olvera, Karla Jeanette Chacón Reynosa y Juan Pablo Zebadúa Carbonel, María del Pilar Hernández Limonchi y Belinda Rodríguez Arrocha, y Bertha María Alcántara Sánchez.

“La satisfacción a prueba”: Leticia Pons Bonals y Luis Alan Acuña Gamboa, Carmen Leticia Borrayo Rodríguez y Diana Lizette Becerra Peña, y César Darío Fonseca Bautista.

“La calidad de vida cuestionada”: Dení Stincer Gómez y Elizabeth Aveleyra, Rosana Santiago García y Gabriela Grajales García, Alejandro García Garnica, y Héctor Gómez Peralta y Alan Antonio Almeralla Barretoc.

Es así como Miguel Guerrero Olvera, en su capítulo titulado “El proceso educativo y el conocimiento de lo social en tiempos de pandemia”, nos dice que con el arribo de la pandemia de 2020 las instituciones educativas experimentaron la urgencia de transitar hacia un modelo de educación a distancia sin contar para ello con infraestructura, ni con el personal docente, ni con los estudiantes acordes con dicho modelo y preparados para transitar a este nuevo estadio educativo, dado que la exigencia no fue sólo de naturaleza técnica o procedimental, sino principalmente de aptitudes pedagógicas y didácticas acordes con las nuevas exigencias, haciendo necesario trascender hacia modelos que doten a los involucrados en el proceso educativo para construir y reconstruir los conocimientos acumulados, y más aún, cuando el tipo de conocimiento esperado es con referencias a los procesos sociales, de por sí difíciles de aprehender por su alta complejidad y que, por lo tanto, exigen procesos permanentes de interrogación, reflexión y crítica sobre el objeto de estudio.

En tanto que Karla Jeanette Chacón Reynosa y Juan Pablo Zebadúa Carbonel presentan los resultados de la investigación denominada “La investigación en estudios culturales en la pandemia: desplazamientos y

conectividades virtuales”, en el que manifiestan su interés por analizar cómo el contacto *in situ* con la gente, fue desplazado en el contexto de pandemia por la modalidad *on line* con las consecuencias que ello genera; analizando también cómo estas acciones expresan los riesgos del oficio de investigación y la urgente revisión y discusión de las nuevas coordenadas epistemológicas con que una gran parte de las ciencias sociales deberá dialogar.

En este mismo contexto, María del Pilar Hernández Limonchi y Belinda Rodríguez Arrocha buscan analizar y comprender la brecha digital que enfrentaron estudiantes universitarios, principalmente totonacos y nahuas, para continuar con sus estudios en línea durante la pandemia por la COVID-19, ante el derecho a la conexión, como derecho humano, particularmente en México, en donde el uso de las nuevas tecnologías concierne sobre todo al internet, la computadora, la telefonía celular y la televisión digital. No obstante, la encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) de 2019 mostró que al menos 49% de los hogares del país no cuentan con conexión a internet, siendo patente la relación entre la pobreza y esta carencia, lo que, sumado al analfabetismo digital que concierne al desconocimiento de las nuevas tecnologías de comunicación, información y producción en el trabajo, impidieron a las personas realizar actividades relevantes como crear documentos, seleccionar de manera crítica la información relevante o descartar los datos superfluos, interfiriendo de manera global en el uso adecuado de los dispositivos por parte de las y los jóvenes.

Con el objetivo de analizar el desarrollo del aprendizaje autónomo del estudiantado de la cohorte 2019-2022 del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTis) No. 76, durante la crisis sanitaria que comenzó en el año 2020, Bertha María Alcántara

Sánchez distingue los medios disponibles para el estudio, las habilidades adquiridas, las estrategias empleadas y los condicionantes enfrentados por las y los jóvenes. Esto con el fin de evidenciar la necesidad de fortalecer la autonomía con mecanismos que no reproduzcan las desigualdades sociales, como son las económicas y de género, haciéndose para tal fin las siguientes interrogantes: ¿Cuáles estudiantes contaban con los medios para aprender de manera autónoma? ¿Qué aprendizajes alcanzaron? ¿Aplicaron o desarrollaron el aprendizaje autónomo? ¿A qué retos se enfrentaron? ¿Qué debe modificarse en el sistema educativo en educación media superior para favorecerlo?

Por su parte, Leticia Pons Bonals y Luis Alan Acuña Gamboa nos señalan que, no obstante que durante los recientes años la relación COVID-19 y educación ha sido investigada desde diversas aristas y matices, poco se ha escrito acerca de cómo se ha visto afectada la labor del profesorado de *educación especial*, por lo que se considera necesario indagar acerca de los retos, las carencias y las soluciones prácticas que este profesorado ha puesto en marcha para continuar los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que el conocimiento de estas situaciones puede ser clave para replantear su formación y desempeño profesional previendo contingencias futuras que, como la actual, obligan al alejamiento de las aulas escolares.

Carmen Leticia Borrayo-Rodríguez y Diana Lizette Becerra-Peña nos dicen que, desde marzo de 2020, la educación superior en México ha transitado aceleradamente y sin una previa planificación del aprendizaje presencial al aprendizaje remoto de emergencia. Supuesto desde el cual analizaron el grado de satisfacción del aprendizaje de los estudiantes del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Benemérita Universidad de Guadalajara, mostrando, mediante la evidencia empírica, que el apoyo dado a los estudiantes mediante categorías como el profesor, instruccional, de

compañeros y técnico, mantiene una correlación positiva estadísticamente significativa con el nivel de satisfacción estudiantil, en especial cuando proviene de su profesor, por lo que concluyen que los hallazgos encontrados mediante una encuesta aplicada son de interés y utilidad para los tomadores de decisiones en el nivel educativo superior.

En tanto, César Darío Fonseca Bautista, además de hacer una revisión documental de literatura publicada sobre la pandemia en estos dos últimos años, realizó tres levantamientos de información –vía cuestionarios *Google forms*– tanto a docentes como a estudiantes de bachillerato tecnológico sobre los aspectos más relevantes que estaban experimentando en la virtualidad a domicilio, modalidad inédita que generó y movió variadas reflexiones acerca de certezas que se asumían como incuestionables. Particularmente, interesa compartir algunas revelaciones, aprendizajes, recordatorios y confirmaciones de situaciones que la pandemia se encargó de conformarnos. Concretamente, algunas lecciones relacionadas con el confinamiento de la actividad escolar en estudiantes de educación media superior, en el estado de Morelos.

Dení Stincer Gómez y Elizabeth Aveleyra Ojeda nos dicen que a dos años de la pandemia de la COVID-19 y con aproximadamente 85% de la población en la república mexicana con el esquema de vacunación completo, el regreso a la “normalidad” o a la “vida pospandémica” está atravesando por serias dificultades, sobre todo en el sector educativo y, en particular, en el nivel universitario. Junto a la adquisición y el dominio de la competencia tecnológica, tanto en docentes como en estudiantes, aparece también una percepción de mejora de la calidad de vida: Trabajar desde casa implica, sobre todo, un ahorro de tiempo en largos y tortuosos traslados, enfrentamientos con el tránsito, compartir más con la familia, apoyar a los seres queridos en el cuidado de familiares que lo necesitan. Ante ello, los elementos que resultaron

beneficiosos para la calidad de vida parecen perfilarse también como componentes de resistencia para un regreso a la antigua normalidad. En particular, en las instituciones de educación superior se hace necesario conocer más acerca de esta problemática acerca de las creencias y actitudes de estudiantes de educación superior hacia el regreso a la presencialidad, para poder generar políticas educativas y laborales *ad hoc* a las nuevas circunstancias.

Por su parte, Rosana Santiago García y Gabriela Grajales García analizan, desde una perspectiva sociológica, de qué manera se han propagado en el mundo las *fake news* y se plantean los efectos que éstas han generado en Chiapas, México, a propósito de la pandemia provocada por el nuevo coronavirus SARS-COV2 que deriva en la enfermedad COVID-19. Ellas enfatizan en cómo una población con poco capital cultural y una educación deficiente, es incapaz de identificar cuándo una noticia es falsa y, por lo tanto, actúa como si ésta fuera verdadera provocando daños importantes a la población en general. Para validar su dicho, analizan dos casos y sus efectos en la población de Chiapas, estado de la república mexicana que se localiza en la parte sur y se caracteriza por tener los más altos índices de marginación y pobreza, así como los más bajos en educación.

Para Alejandro García Garnica la pandemia ha sido uno de los principales catalizadores de la actual transformación digital, dado que, ante la suspensión de actividades y las restricciones de movilidad, tanto alumnos como algunos trabajadores han tenido que realizar sus actividades desde sus hogares y sólo han podido hacerlo a través del uso de las nuevas tecnologías digitales (que incluyen *big data*, ciberseguridad, inteligencia artificial, tecnologías de la información y de la comunicación). Así, unas de las actividades que se ha visto favorecida por las restricciones de movilidad asociadas a la pandemia, es el comercio electrónico o *e-commerce*, por lo que este autor busca describir

y analizar la influencia que la pandemia por la COVID-19 ha tenido en algunas empresas mexicanas, particularmente en aquellas que se dedican a actividades de comercio electrónico o *e-commerce* en el caso de México.

Finalmente, Héctor Gómez Peralta y Alan Antonio Almeralla Barretoc muestran los alcances y los límites que ha tenido la profesionalización policial en Morelos, a la luz de las experiencias de sus protagonistas directos, los policías a los que se pretende profesionalizar y encargados de ejecutar dicha profesionalización. Para tal fin, nos señalan lo que significa e implica la profesionalización policial para México y Morelos en un contexto de transición democrática; muestran los diferentes tipos de organización policial para entender en dónde se enmarca el modelo de profesionalización que se ha pretendido implementar en Morelos; señalan en qué consistió el Mando Único de Morelos, y, finalmente, buscan visibilizar las condiciones laborales del policía de base en Morelos, antes y después del Mando Único. Por último, se analizan las consecuencias que tuvo la pandemia de la COVID-19 en la profesionalización de la policía de Morelos.

La gama de temas, problemáticas y enfoques epistemológico-metodológicos y el contexto teórico en el que se desarrollan cada una de las aportaciones aquí presentadas, valida la necesidad de realizar estudios multi, inter y transdisciplinarios con los que, contando con especialistas de diversas áreas del conocimiento social, se puedan construir y reconstruir procesos dinámicos que no aceptan interpretaciones lineales o universales que dejen de lado la complejidad que de suyo acompaña a los fenómenos sociales y a la inmensa gama de constructos encaminada a lograr su interpretación y a preparar el terreno para una atención suficiente que empalme, en lo posible, el ser propio de esta complejidad con el deber ser de todo conglomerado social, mayormente hoy día en que los tiempos de riesgo se han multiplicado y

acelerado como resultado del fenómeno de la pandemia, que ha hecho transitar fenómenos de índole natural al terreno de lo social, caso específico, el de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en época de pandemia.

Deseamos y esperamos que esta obra contribuya a tal fin.

Cuautla, Morelos

Referencias

Lincoln Yvonna S. y Guba Ergon G. (2013). *The Constructivist Credo*. United States of America. Left Coast Press.

Tofter Alvin (1982). *El shock del futuro*. España. Plaza & Janés.

Žižek, Slavoj (2022). *Pandemia*. España. Editorial Anagrama. Edición de Kindle.

Apartado 1.

Retos epistémico-pedagógicos

1. El proceso educativo y el conocimiento de lo social en tiempos de pandemia

Miguel Guerrero Olvera

Introducción

El presente capítulo tiene como finalidad reflexionar en torno a la estrategia que diversas instituciones educativas, públicas y privadas, instrumentaron ante la contingencia derivada de la pandemia de la COVID-19 a partir de 2020. Estrategia que, al estar sustentada en la virtualidad, encauzó el proceso hacia aspectos exclusivos de naturaleza tecnológica y de planeación didáctica, omitiendo en ello un acercamiento teórico-reflexivo, por parte del educador y del educando, a cuestiones propias del terreno ontológico, epistemológico, metodológico y axiológico de la realidad social; lo que nos lleva a preguntarnos sobre la suficiencia o no de la estrategia adoptada para atender la contingencia presentada, particularmente en la enseñanza de alguna de las ciencias sociales, para las que de suyo es el derivar de un proceso complejo, en donde lo social es un constructo, al igual que lo es su conocimiento, y también lo deberá ser el proceso de su enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior, este capítulo se integra por un apartado de antecedentes de la educación virtual o a distancia; el subsiguiente resalta las transformaciones del proceso educativo en los tiempos de la pandemia; y se llega al apartado final en condiciones de contrastarlo con las exigencias derivadas de visualizar a las ciencias sociales como un

constructo, en el que su enseñanza-aprendizaje deberá de adoptar las implicaciones derivadas de dicha caracterización, es decir, sustentarse en la crítica y en la reflexión ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica, y no sólo técnico-procedimental. El capítulo se cierra con las conclusiones y la bibliografía citada.

Con el arribo de la pandemia de 2020, las instituciones educativas experimentaron la urgencia de transitar hacia un modelo de educación a distancia sin contar para ello ni con infraestructura, ni con el personal docente, ni con los estudiantes familiarizados con dicho modelo y preparados para transitar a este nuevo estadio educativo. Dicha carencia no sólo fue de naturaleza técnica o procedimental, sino principalmente de aptitudes pedagógicas y didácticas acordes con las nuevas exigencias. Fueron las mismas instituciones las que atendieron de inmediato este requerimiento impulsando procesos de alfabetización digital, tratando con ello de solventar la brecha digital existente.

Sin embargo, una evaluación primera de los alcances de estos intentos nos lleva a reflexionar sobre la insuficiencia de atención técnico procedimental ante lo que representa este nuevo reto si no se atienden procesos que vayan más allá de formas novedosas de acceso y recopilación de información, con referencia a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), y si no se trasciende a modelos que doten a los involucrados en el proceso educativo para construir y reconstruir los conocimientos acumulados y, más aún, cuando el tipo de conocimiento esperado es con referencias a los procesos sociales, de por sí difíciles de aprehender por su alta complejidad, y que, por lo tanto, exigen procesos permanentes de interrogación, reflexión y crítica sobre el objeto de estudio.

Antecedentes y contexto: la educación a distancia

Desde finales del siglo que nos antecede se manifestó un nuevo fenómeno tecnológico que ha hecho depender a diversos procesos, sociales y naturales, a la presencia y uso de novedosos instrumentos digitales en la comprensión e interpretación del contexto natural y social. Uno de estos procesos es el educativo, dando lugar con ello al surgimiento de la llamada educación a distancia, que, a decir de Wilton Manuel Mendoza Romero *et al.*:

- Ha sido una de esas novedades que ha tenido en el sistema educativo en el último siglo, la incorporación de novedosas mediaciones pedagógicas para el desarrollo de procesos formativos, de pasar por un sistema presencial a uno a distancia con la correspondencia, hasta llegar al uso de las nuevas tecnologías con la implementación de las plataformas virtuales con herramientas tecnológicas sofisticadas al servicio de la educación, limitando de esta manera las barreras geográficas (2018: 584).

Por ejemplo:

- En Estados Unidos el Centro Nacional de Estadística Educativa reporta que, con la entrada a este siglo, en el ciclo escolar 2000-2001, 52% de las instituciones de educación superior ofrecían 127,400 cursos de educación a distancia, con una matrícula estimada de más de tres millones de estudiantes, y con el uso intensivo de las tecnologías como la Internet, el video y el audio. En 2004 se calculaba ya un crecimiento anual de 24.8% en la matrícula de cursos en línea (Díaz, 2008: 3).

En el caso de México, de acuerdo con el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED, 2023),

el universo de universidades de educación superior a distancia, al año 2023, es el siguiente:

Universidad Autónoma de Nuevo León
Universidad Autónoma de Tamaulipas
Universidad Autónoma del Carmen
Universidad de Morelos
Universidad del Valle de Atemajac
Universidad del Valle de México
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Universidad Juárez del Estado de Durango
Universidad Nacional Autónoma de México
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Universidad Tecnológica de la Mixteca
Universidad Veracruzana
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca
Universidad Autónoma de Chiapas
Universidad Autónoma de Chihuahua
Universidad de Guadalajara
Universidad de Guanajuato
Universidad Pedagógica Nacional
Universidad Panamericana
Universidad Autónoma de la Laguna
Universidad Autónoma de Querétaro

Es así como por educación a distancia bien puede entenderse aquel espacio que favorece el estudio realizado de manera independiente y el autoaprendizaje, sea a través de modelos totalmente virtuales o para fortalecer los procesos de tipo presencial, por lo que puede afirmarse

que la educación a distancia no implica que el profesor sea reemplazado por las tecnologías, sino que dará lugar a un cambio de roles, del profesor y el estudiante, como consecuencia de las nuevas tecnologías de la información.

Una característica de la educación a distancia es que impulsa el aprendizaje independiente y flexible, dado que busca facultar a los estudiantes para que aprendan a aprender y que ese aprendizaje se realice de manera flexible e impulse la autonomía en términos de espacio, tiempo, estilo, ritmo y método de aprendizaje, teniendo siempre en consideración las posibilidades y capacidades de todos y cada uno de los estudiantes.

De acuerdo con García Aretio, la Educación a Distancia es “un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que sustituye la interacción personal en el aula de profesor alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización tutorial, que propician el aprendizaje autónomo del alumno” (García, 1990: 1). Entre las diversas bondades de este modelo educativo resalta aquella por la cual el estudiante puede trabajar en tiempo diferido, por lo que puede interactuar en horarios diversos.

Algunos de los rasgos característicos de la Educación a Distancia son los siguientes:

- El profesor y los estudiantes pueden no estar presentes físicamente en el mismo espacio ni en el mismo tiempo. La comunicación se establece mediante elementos mediadores entre el docente y el alumno. Elimina la rígida frontera de espacio y tiempo.
- Los medios no-presenciales son portadores del conocimiento que sustituye al profesor. Adquieren gran importancia los medios audiovisuales. La relación no-presencial de los que se comunican es a través del diálogo diferido. El comunicador debe

1. El proceso educativo y el conocimiento de lo social en tiempos de pandemia

elaborar un mensaje completo y esperar un tiempo para recibir la comunicación de retorno.

- Es una forma de ofrecer cursos adicionales de manera más rápida y económica.
- Metodología innovadora, participativa e interactiva.
- El aprendizaje se logra por medio del desarrollo de habilidades, solución de problemas, construcción del conocimiento y creatividad. En este enfoque el alumno es constructor de su aprendizaje; el profesor, facilitador y guía.
- El maestro a distancia tiene muy poco o ningún contacto visual con sus alumnos, además los pocos contactos que tienen son distorsionados o afectados de alguna manera por las barreras que impone la tecnología. (Pérez y Florido, 2003: 6)

Una condición indispensable para el surgimiento de la Educación a Distancia es la presencia de otros recursos tecnológicos, como lo es el caso del internet, por lo que en nuestro país el uso de las tecnologías y del internet en el día a día de la población ha pasado a ser una constante permanente en ascenso innegable e incuestionable; lo que se manifiesta en los siguientes datos que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) presenta:

ENCUESTA NACIONAL SOBRE DISPONIBILIDAD Y USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN EN LOS HOGARES (ENDUTIH) 2021

- En 2021 había 88.6 millones de personas usuarias de internet, lo que representó 75.6 % de la población de seis años o más.
- La ENDUTIH registró 91.7 millones de personas usuarias de telefonía celular. La cifra equivale a 78.3 % de la población del estudio.

- El 37.4 % de la población de seis años o más utiliza computadora. Comparado con 2017, el uso de este dispositivo se redujo 7.8 puntos porcentuales.
- La ENDUTIH estimó 33.4 millones de hogares que cuentan con al menos un televisor, lo que significa que 91.2% del total de hogares tiene uno en casa. (INEGI, 2022: 1)

Si bien el uso de las TIC en la educación ha generado diversas aportaciones para el proceso formativo de los sujetos, no por ello ha dejado de representar también una serie de limitaciones; entre las primeras podemos señalar las siguientes:

1. Ampliación de la oferta informativa.
2. Creación de entornos más flexibles para el aprendizaje.
3. Eliminación de las barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes.
4. Incremento de las modalidades comunicativas. Potenciación de la interacción social entre los participantes.
5. Potenciación de los escenarios y los entornos interactivos.
6. Favorecer tanto el aprendizaje independiente y el autoaprendizaje como el colaborativo y en grupo.
7. Romper los clásicos escenarios formativos, limitados a las instituciones escolares.
8. Ofrecer nuevas posibilidades para la orientación y la tutorización de los estudiantes.
9. Y facilitar una formación permanente. (Cabero, 2010: 43)

En tanto que, con respecto a las limitaciones, resaltan las siguientes:

1. Acceso y recursos necesarios por parte del estudiante.
2. Necesidad de una infraestructura administrativa específica.
3. Se requiere contar con personal técnico de apoyo.
4. Costo para la adquisición de equipos con calidades necesarias para desarrollar una propuesta formativa rápida y adecuada.

5. Necesidad de cierta formación para poder interaccionar en un entorno telemático.
6. Necesidad de adaptarse nuevos métodos de aprendizaje (su utilización requiere que el estudiante y el profesor sepan trabajar con otros métodos diferentes a los usados tradicionalmente).
7. En ciertos entornos, el estudiante debe saber trabajar en grupo de forma colaborativa.
8. Problemas de derechos de autor, seguridad y autenticación en la valoración.
9. Las actividades en línea pueden llegar a consumir mucho tiempo.
10. El ancho de banda que generalmente se posee no permite realizar una verdadera comunicación audiovisual y multimedia.
11. Toma más tiempo y más dinero el desarrollo que la distribución.
12. Muchos de los entornos son demasiado estáticos y simplemente consisten en ficheros en formato texto o PDF.
13. Si los materiales no se diseñan de forma específica se puede tender a la creación de una formación memorística.
14. Y falta de experiencia educativa en su consideración como medio de formación. (Cabero, 2010: 50)

Pero quizá entre las principales limitaciones, que más bien deberíamos nombrarlas retos de la educación a distancia, se encuentran aquellos aspectos de naturaleza pedagógica derivados del hecho de que en la educación a distancia se manifiesta una forma de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar sin la presencia física del profesor y el estudiante en un mismo espacio físico, por lo que su forma de interactuar es sincrónica o asincrónica, mediando en ello pedagogías basadas en las tecnologías de la información. Este proceso ha acercado el conocimiento a un número mayor de sujetos mediante procesos educativos que van desde

la alfabetización básica, a la formación técnico profesional, y hasta la educación superior, incluso en programas de posgrado.

Son estas aportaciones del modelo y sus limitaciones las que inducen a la necesidad de un perfil tanto del docente como del estudiante que los coloquen en la mayor posibilidad de éxito en su tránsito por este modelo. Las cualidades que son deseables en estos actores del proceso educativo son las siguientes:

Del docente.

1. Sólida formación académica.
2. Expertez en el manejo de las herramientas tecnológicas y adecuada experiencia en entornos virtuales de aprendizaje.
3. Poder desarrollar las siguientes habilidades sociales:
 - Óptima mediación de los materiales, facilitando la lectura y guiando al participante hacia el autoaprendizaje.
 - Motivación que genere diálogo y reflexión en el grupo.
 - Evitar las ansiedades del grupo, producto de la distancia en la que se encuentran los participantes.
 - Generar una interacción permanente entre los participantes apelando a recursos innovadores como talleres virtuales, foros de tipo social (cibercafé, tablón de anuncios), intercambio de experiencias, etcétera.
 - Ponerse permanentemente en el lugar del alumno, comprendiendo la posición de quien se sienta frente a una pantalla a desarrollar una actividad lejos de la presencia del profesor.
 - Instar a la formación de grupos interactivos, ya sea por medio de sesiones de chat, foros de discusión, además de los existentes oficialmente, listas de distribución, entre otras herramientas.

1. El proceso educativo y el conocimiento de lo social en tiempos de pandemia

- Promover la inquietud por la investigación y profundización de conocimientos.
- Adaptarse a las dificultades o situaciones diversas que puedan plantearse en el desarrollo de las actividades propuestas, u otras que pudieran surgir en el proceso.
- Mantener un trato cordial con el participante. Ser atento en las comunicaciones y muy paciente. Tener en cuenta que los tiempos y los procesos de comunicación no son iguales para todos los estudiantes. Respetar los ritmos de aprendizaje de cada participante.
- Valorar profundamente el entorno virtual donde se desempeña y transmitirlo a su grupo.
- Explicar los contenidos de manera sencilla, en los momentos que crea oportuno.
- Ofrecer permanentemente su ayuda y hacer sentir su presencia comunicacional.
- Animar a los estudiantes a que sean independientes y que se arriesguen en el desarrollo de diversas actividades.
- Compartir el proceso de aprendizaje en el grupo. (Pagano, 2007: 4)

Por su parte, de los estudiantes se espera el desarrollo de las cualidades que les permitan la generación del conocimiento, por estar directamente relacionadas con la capacidad de Nautogestión, expresadas en la autodisciplina, el autoaprendizaje, el análisis crítico y reflexivo, así como en el trabajo colaborativo. De acuerdo con Rugeles Contreras (2015), los roles principales que realiza el estudiante en este modelo educativo son los siguientes:

El rol del estudiante orientado al fortalecimiento de la autodisciplina
Potencia la capacidad para distribuir su tiempo, permite libertad y flexibilidad para el aprovechamiento del aprendizaje mediado por las TIC, conduciendo a la generación de movimientos de los sujetos hacia el logro de sus propias metas.
El rol del estudiante orientado al mejoramiento del auto aprendizaje
Definido como la capacidad que desarrolla el individuo para aprender de manera autónoma, activa y participativa, adquiriendo conocimiento y habilidades y fomentando sus propios valores, lo que da como resultado la autoformación del sujeto. De igual forma, el auto aprendizaje favorece los ritmos de estudio y profundización en temas de interés, y lleva al actor a ser autodidacto y auto reflexivo.
El rol del estudiante orientado al fortalecimiento del análisis crítico y reflexivo
Definido como la habilidad para razonar, analizar y argumentar hechos o acciones que facilitan el desarrollo integral del estudiante y la generación de conocimiento. El análisis crítico y reflexivo busca hacer de la educación un proceso más humanizante desde el punto de vista de la reivindicación de los actores del proceso educativo (estudiante, facilitador) como sujetos pensantes, actuantes, creadores y constructores de saberes individuales y sociales. Por lo tanto, el análisis crítico y reflexivo, en el estudiante virtual, deberá ser asumido como una dinámica constante, inmersa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que le permita generar conocimiento aplicado, que, en el marco de concepciones éticas de integralidad del ser, se convierta en experiencias significativas.
El rol del estudiante orientado al mejoramiento del trabajo colaborativo
Pretende romper el aislamiento entre los diferentes actores, permitiendo ver las cualidades individuales que son compartidas entre pares y facilitadores a través de herramientas como el foro, el correo electrónico, las salas de conversación, los objetos virtuales de aprendizaje (OVA), el chat y el almacenamiento en la nube. En este sentido, las personas elaboran sus redes (<i>on line</i> y <i>off line</i>) de acuerdo con sus intereses, valores, afinidades y proyectos, debido a la flexibilidad y al poder de comunicación de Internet, lo cual es fundamental en los procesos de carácter colaborativo en los ambientes educativos mediados por las TIC.

Fuente: Elaboración propia con información contenida en Rugeles *et al.*, 2015.

De lo anterior se deduce que el rol del estudiante en los procesos de aprendizaje bajo modalidad virtual con el apoyo de las TIC se identifica como un sujeto activo, autogestor de sus procesos de enseñanza y aprendizaje; con alto compromiso de responsabilidad frente al desarrollo de actividades relacionadas con su formación académica, personal y profesional; con capacidad de optimizar el tiempo y los recursos a su alcance teniendo en cuenta que, en lo relacionado con las TIC, deberá actualizarse de manera permanente.

Es por ello, que el modelo educativo a distancia se sustenta fundamentalmente en las llamadas teorías del aprendizaje cognitivas, teorías que conciben al ser humano como si fuera un procesador de información, comparándolo de manera análoga a un ordenador, puesto que, en la mente, a partir de incluir unos datos de entrada, el sujeto es capaz de elaborar información. De ello nos da cuenta el siguiente cuadro:

Corriente	Contenido
Cognitivismo	El abordaje que hace de las funciones inherentes al conocimiento es con base en la inteligencia, a la que se define “como entendimiento o intelecto, es decir, como órgano del conocimiento específicamente humano y superior, de naturaleza ideal y abstracta” (Quintana: 1995: 272), y que se considera dentro de la personalidad. Piaget es su principal representante, ya que estudió las etapas del desarrollo de la mente infantil, las cuales, observó, dependían del grado de maduración de la capacidad intelectual. Interpreta y distingue una serie de estadios en los que se da una continuidad funcional y una discontinuidad estructural; es decir, todos los procesos son orientados al abordaje del conocimiento con distintos niveles de complejidad. Describe el desarrollo del conocimiento desde el más elemental hasta el más elevado o superior, identificado como el pensamiento científico. Se caracteriza por el uso del pensamiento proposicional, así como del razonamiento y las hipótesis. Por lo tanto, con base en la forma en que se desarrolle la inteligencia, hay repercusiones en los demás sectores de la personalidad.

<p>Constructivismo</p>	<p>Esta corriente describe el origen y la naturaleza de la inteligencia, a la que le otorga una función activa desde el momento en que la persona accede y crea el conocimiento, ya sea en lo concerniente a los resultados como a los datos (con base en el concepto de acomodación). El intelectualismo surge como una síntesis entre la función activa y la pasiva, la que sólo se concreta en percibir la realidad, recibir sus impresiones, obtener una copia de ella (fundamentada en la asimilación).</p> <p>Según Piaget, la propia facultad cognoscitiva es vista como un órgano de procesamiento de informaciones concretas al servicio pragmático de la vida del sujeto, con lo cual se limita a proporcionarle esquemas operacionales que se integran en conocimientos. La inteligencia humana es un factor de resolución de los problemas que el ambiente plantea al individuo, mediante el cual éste trata de superar sus dificultades existenciales concretas; habla de un empirismo vitalista, pero de tipo constructivo, lo que puede servir para una teoría del aprendizaje escolar. En relación con la interacción del sujeto con el objeto, esta corriente nos señala que través de la asimilación y la acomodación se entra en contacto con el medio ambiente al que se busca adaptar, y es así como surgen los conocimientos, como la respuesta adaptada a estímulos ambientales que los han condicionado.</p>
<p>Teoría del aprendizaje significativo</p>	<p>De acuerdo con Ausubel, el cognitivismo es de interés en la educación. A través de la asimilación se aumenta la estructura psicológica del conocimiento. La estructura cognoscitiva existente es el factor principal que influye en el aprendizaje y la retención, significativos dentro de este mismo campo; si se pretendiera llevar al máximo el proceso de aprendizaje y la retención, se estaría en el centro del proceso educativo. Estudia los procesos de aprendizaje/enseñanza de los conceptos científicos, a partir de los conceptos previamente formados en la vida cotidiana. La educación debiera ser cultivo de la inteligencia, y cuando se centra en el ejercicio intelectual y en la enseñanza de contenidos, se dice que se trata de una educación intelectualista.</p>

1. El proceso educativo y el conocimiento de lo social en tiempos de pandemia

	El ser humano es un procesador de información, por lo que deben cuidarse las facultades propias usadas para la recepción de información que proviene de los estímulos u objetos (percepción, atención), así como las facultades retentivas (memoria) y las asociadas al manejo o manipulación de información (imaginación, conceptualización, juicio y razonamiento). Para que una reestructuración se produzca, es conveniente una instrucción formalmente establecida que presente la información de modo organizado y explícito.
--	---

Fuente: Elaboración propia con información contenida en Olea, 2002.

Cabe señalar que al interior de este modelo de Educación a Distancia y del uso de las TIC, el constructivismo es una de las corrientes mayormente vinculadas; de ella nos ocuparemos más adelante.

El proceso educativo en tiempos de pandemia

A partir de la pandemia en 2020, el uso de las TIC en los espacios educativos dejó de ser sólo una opción para encaminar a los países y a las instituciones a la generación e implementación de diversas iniciativas encauzadas a lograr el máximo aprovechamiento de las tecnologías en los procesos formativos.

Ante estas condiciones, se pusieron de manifiesto las limitaciones institucionales de los centros educativos, así como de los profesores que se vieron enfrentados a la falta de experiencia y escasa formación en el uso de las diversas plataformas tecnológicas para facilitar el aprendizaje en línea, lo que implicó y obligó a que los docentes incursionaran por vez primera en ambientes educativos virtuales, no sin experimentar graves cargas de trabajo y de tiempo, derivadas de la planeación de actividades, la resolución de dudas, la revisión de trabajos y la retroalimentación a los estudiantes.

Ante ello, los diversos centros educativos, en calidad de urgencia, instrumentaron cursos rápidos de formación docente para solventar y atender estas deficiencias formativas, sin que los docentes tuvieran el tiempo suficiente para interiorizar y transferir estos conocimientos a sus prácticas cotidianas para la enseñanza remota, lo que derivó en que las expectativas educativas de profesores y estudiantes no fueran satisfechas en programas educativos que originalmente fueron formulados para operar de manera presencial y no en línea.

Es por ello que en esta búsqueda incesante de innovación a partir del uso de las nuevas tecnologías aplicadas al terreno educativo no se puede dejar de lado la necesidad de entender y transformar las diversas concepciones, creencias y comportamiento de los diversos actores de la educación, por lo que pensar sólo desde la lógica del experto o del tecnólogo al proceso educativo es una limitante que habrá generar fuertes consecuencias negativas en el proceso de enseñanza aprendizaje, particularmente en el terreno de las ciencias sociales.

De acuerdo con Pere Marqués Graells, (2012) ante la avalancha de las TIC, con particular referencia a la coyuntura presentada por la pandemia de la COVID-19, en el proceso educativo las diversas instituciones han venido adoptando tres posibles escenarios para responder a ello:

- *Escenario tecnócrata.* Las escuelas se adaptan realizando simplemente pequeños ajustes: en primer lugar, la introducción de la "alfabetización digital" de los estudiantes en el currículum para que utilicen las TIC como instrumento para mejorar la productividad en el proceso de la información (aprender SOBRE las TIC); y luego, progresivamente, la utilización de las TIC como fuente de información y de materiales didácticos (aprender de las TIC).
- *Escenario reformista.* Se dan los tres niveles de integración de las TIC, los dos anteriores y además se introducen en las

prácticas docentes nuevos métodos de enseñanza/aprendizaje constructivistas, que contemplan el uso de las TIC como instrumento cognitivo (aprender CON las TIC) y para la realización de actividades interdisciplinarias y colaborativas. Para que las TIC desarrollen todo su potencial de transformación deben integrarse en el aula y convertirse en un instrumento cognitivo capaz de mejorar la inteligencia y potenciar la aventura de aprender.

- *Escenario holístico*. Los centros llevan a cabo una profunda reestructuración de todos sus elementos. La escuela y el sistema educativo no solamente tienen que enseñar las nuevas tecnologías, no sólo tienen que seguir enseñando materias a través de las nuevas tecnologías, sino que estas nuevas tecnologías, aparte de producir unos cambios en la escuela, producen un cambio en el entorno y, como la escuela lo que pretende es preparar a la gente para este entorno, si éste cambia, la actividad de la escuela tiene que cambiar (Marqués Graells, 2012: 10-11).

Más allá de la adopción o no de alguno de estos escenarios, la transición que ha experimentado el proceso educativo como consecuencia de la pandemia y por el uso de las TIC, se ha dado lugar al surgimiento de un nuevo concepto, el de *presencialidad adaptada*, que ha desplazado a los modelos totalmente presenciales a otros en línea y mixtos o semi-presenciales. Este nuevo concepto derivó de una investigación realizada por Area-Moreira, Manuel *et al.* (2021), titulada “Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de COVID-19. La presencialidad adaptada”, en la cual se analizan las propuestas de política educativa que las universidades públicas españolas prepararon para el curso escolar 2020-21, y cuyas principales conclusiones fueron las siguientes:

- Tanto desde el Ministerio de Universidades como de los equipos de gobierno de las universidades públicas, mantienen una visión estratégica de defensa de la enseñanza presencial. Sólo prevén o justifican la digitalización de sus formas organizativas por motivos sanitarios, estando totalmente ausentes los pedagógicos.
- Las universidades públicas españolas siguen apoyándose más en la tradición didáctica de la enseñanza presencial que en los retos de innovación educativa que supone la enseñanza digital. Ninguna se atreve a romper o cuestionar los modelos rígidos de la organización del tiempo académico y de los métodos seculares de la enseñanza universitaria.
- El concepto de presencialidad adaptada desarrollado por las universidades españolas consiste, en la mayor parte de los casos, en trasladar miméticamente el horario de las clases presenciales a un modelo de retransmisión *on line* de las mismas. El objetivo preferente de dichas resoluciones busca garantizar el sincronismo temporal entre el profesorado y el alumnado, bien *in situ* en los espacios físicos, bien telemáticamente en tiempo real a través de vídeo reuniones. Se pretende que tanto el profesorado como el alumnado cumplan el horario de las clases presenciales; es decir, que pasen juntos determinado número de horas, bien sea de forma empírica o de forma virtual.
- Casi todas las resoluciones y/o recomendaciones realizadas tanto por el Ministerio de Universidades como de los gobiernos de las universidades españolas, han tenido una visión cor-toplacista dirigida a dar respuesta inmediata a los problemas causados por la pandemia. Son resoluciones condicionadas por criterios sanitarios (Area-Moreira, Manuel *et al.*, 2021: 14).

La carencia de un modelo claro y definido que resulte funcional para llevar a cabo la educación a distancia y el error de considerar que las TIC son suficientes para garantizar la calidad y la innovación educativa ha derivado en que, en muchas instituciones educativas, el uso de esta tecnología sólo sirva para reproducir o hacer más eficientes los diversos modelos tradicionales de enseñanza.

El superar esta situación sólo será posible si estas instituciones modifican sus paradigmas educativos y combinan el uso novedoso de las TIC con disciplinas, teorías y modelos provenientes de las ya señaladas teorías del aprendizaje cognitivas. Por tal motivo, la innovación de la educación mediante la incorporación de las TIC debe de tener como punto de partida el reconocimiento de la importancia que tiene el conocimiento como elemento central en la actual dinámica social y para el diseño de los nuevos modelos educativos.

El uso de las TIC no puede circunscribirse a ser sólo herramientas eficaces de enseñanza por su consideración como artefactos o dispositivos físicos que auxilian a los estudiantes a adquirir y practicar diversos contenidos curriculares de forma más eficiente, sino que deben fungir como herramientas de pensamiento que permitan que el estudiante transite hacia una visión de construcción significativa y situada del conocimiento.

La perspectiva que se debe de tener sobre las TIC es que ellas deberán estar al servicio de la educación y no al contrario, dado que éstas sólo son un medio y un recurso informático que deberán estar en función del proceso de enseñanza centrado en el alumno y en su aprendizaje.

Sin embargo, esta situación ha obligado al impulso de la alfabetización digital, que es definida como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para resolver eficazmente problemas con herramientas digitales y/o en contextos digitales, lo que ha derivado en el uso más frecuente de la categoría ciudadanía digital, y en la percepción de

que si no se cuenta con estas habilidades, existe riesgo de mantenerse desinformados o de no ser capaces de discernir en tu información verdadera y tendenciosa; de estas habilidades:

[...] propone cuatro dimensiones de habilidades digitales: i) información; ii) comunicación efectiva y colaboración; iii) convivencia digital; y iv) tecnología. En particular, las habilidades de información las define como “habilidades para buscar, seleccionar, evaluar y organizar información en entornos digitales y transformar o adaptar la información en un nuevo producto, conocimiento o desarrollar ideas nuevas”. [...] Adicionalmente, reconoce dos subdimensiones: i) información como fuente, referida a la capacidad de buscar y seleccionar información; e ii) información como producto, referida a la capacidad de generar un nuevo producto a partir de la información encontrada. (Enlaces, 2013, citado por Matamala, 2018: 71)

Por brecha digital se entiende al vacío o distancia que se crea entre quienes pueden o no pueden tener accesibilidad, conocimientos y calidad para hacer uso e integrar las tecnologías a programas de formación y enseñanza.

El riesgo de pensar las TIC como referente único del cambio educativo es pensar al individuo como un conjunto de simples contenidos y no como un elemento de valor, es decir, pensarlo sólo como un conjunto de datos, como individuos dependientes de la tecnología poco aptos para pensar o comportarse por sí mismos, por incurrir en un proceso de absoluta dependencia de criterios tecnológicos y no formativos.

Por tal motivo, para Frida Díaz (2008) la formación en el uso educativo de las TIC nunca puede manifestarse por sí sola o como un fin último, por lo que los docentes deberán modificar sus concepciones y prácticas respecto a las TICs. Para esta autora, el estudiante deberá desarrollar la capacidad de aprender a buscar, para ubicarse en el centro de

todo proceso educativo; este último deberá también cambiar para estar en condiciones de formar personas que gestionen sus propios aprendizajes, desarrollen una autonomía creciente y cuenten con las herramientas intelectuales que les permitan un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida para que aprendan a tomar decisiones y a resolver problemas en condiciones de conflicto e incertidumbre; así como también deberá ser capaz de buscar y analizar información en fuentes diversas para transformarla construyendo y reconstruyendo el conocimiento de manera colaborativa con otros sujetos; pero por igual, el docente deberá también privilegiar estrategias didácticas que permitan a sus estudiantes adquirir habilidades cognitivas de alto nivel, interiorizar razonadamente valores y actitudes y apropiarse y poner en práctica aprendizajes complejos.

Si bien es importante que en el proceso educativo se atiendan estas limitantes, particular relevancia tienen éstas y otras más, cuando el proceso educativo está referido al conocimiento de lo social; siendo en este sentido, necesario que al estudiante se le involucre en procesos de otra naturaleza que le permitan comprender la complejidad de los fenómenos y los procesos sociales.

Tales procesos están referidos a la construcción y reconstrucción del conocimiento, por lo que el docente y los estudiantes deberán posicionarse más allá de la acumulación y reiteración de la información, por extensa y valiosa que ella resulte. En ello cobra relevancia el involucrar al docente y a los estudiantes en procesos de comprensión y de prácticas permanentes de investigación, crítica y construcción de conocimientos de manera constante, reflexiva y crítica, para lo cual tener como referente el modelo constructivista resulta, por demás, relevante.

El modelo constructivista en las ciencias sociales

Para el constructivismo, la interacción del sujeto con su medio ambiente está mediada por las construcciones que éste realiza sobre el significado de los hechos. Estos hechos bien pueden corresponder a la realidad física o a la realidad social; en el caso de la primera, existe independientemente la presencia del sujeto, en tanto que la realidad social es construida socialmente, por lo que si desapareciera toda forma de vida humana del planeta, automáticamente desaparecerían hechos sociales como el Estado, la familia, la educación, el dinero, etcétera.

De igual modo, para el constructivismo no es la realidad física la que define nuestra forma de actuar cuando nos integramos a nuestro contexto físico, sino que esta integración se define a partir de los significados que asignamos a este medio ambiente, por lo que interpretemos o comprendamos de él, de forma tal que la respuesta y la forma en que hemos de interactuar con este contexto o medio ambiente, estará determinada por el significado asignado, siendo nosotros los que le damos sentido al contexto en el que estamos inmersos, y no un sentido en sí mismo derivado de la naturaleza física del medio ambiente.

Es así como nuestro saber estará construido a partir del significado que se otorgue a los hechos referidos en él, y este constructo se irá modificando a partir del grado de información con que contemos, tanto en calidad como en cantidad, por lo que más que un conocimiento que pudiera calificarse como mayormente verdadero, en realidad es un saber más informado o sofisticado por la nueva o mayor información adquirida. Por ejemplo, citemos al conocimiento que obtenemos a partir de la lectura de un texto, lo cual no implica sumergirnos en el terreno de la verdad o del mundo real tal y como es (con referencia a la objetividad), pues este acercamiento habrá de depender de la intención y el propósito del lector y del contexto en el que éste se manifieste.

De manera quizá más metafórica, Fourez (2008) asemeja este proceso como la construcción de un mapa; al respecto nos dice:

Un mapa no es, pues, neutro: es el fruto de una selección de elementos, juzgados significativos y, por lo tanto, conservados. Esta selección se hace en función de ciertos intereses. Así, un mapa de carreteras (que selecciona en función de los intereses de los automovilistas) no dará generalmente ninguna importancia a la naturaleza de los bosques que la bordean (salvo como referencia). Al contrario, los mapas militares hacen diferencia entre un monte alto y un bosquecillo. Un mapa está así construido en torno de intereses. No es, pues, neutro sino, al contrario, ligado a un proyecto. (Fourez, 2008: 27)

Distinto y distante de lo que tradicionalmente se ha creído, el contexto en el que se desempeña el individuo lejos se encuentra de poderse determinar a partir de una investigación exhaustiva que nos permita conocer de manera objetiva en qué consiste y cómo funciona este contexto, lo que implica cuestionar aquella metodología sustentada en el experimento y en la manipulación (propia del método científico), estando poco cercanos a la posibilidad de poder determinar el sentido objetivo de los hechos y de las relaciones que entre los individuos se manifiestan. La negación de esta pretendida objetividad implica rescatar los valores y las emociones del investigador.

Por ello, se afirma que no es lo infalible un rasgo característico del conocimiento, como consecuencia de la ausencia del experimento y de la manipulación de las condiciones como vía de acceso a dicho conocimiento. Esta afirmación cobra mayor relevancia en el ámbito de lo social, lo que nos obliga a manifestar una postura relativista con respecto al ser de las cosas y de manera más particular al ser de las relaciones sociales, lo cual se aplica a la posibilidad del conocimiento y de la explica-

ción de entidades sociales como la escuela, la personalidad, los valores, el liderazgo, la pobreza, la democracia, el género, etcétera.

El supuesto del que se parte en el constructivismo es que toda respuesta que se pueda generar siempre tendrá como sustento la postura relativa de los individuos ante el contexto, en particular al objeto del conocimiento y de los procesos que a su interior se manifiesten.

Para Yvonna S. Lincoln y Egon G. Guba (2013) todo proceso de investigación nos enfrenta a la necesidad de dar respuesta, en uno u otro sentido, a las siguientes cuatro preguntas fundamentales:

1. La pregunta ontológica: *¿Qué hay que pueda conocerse?* O, para reformular la pregunta, *¿cuál es la naturaleza de la realidad?*
2. La pregunta epistemológica: *¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor y lo cognoscible?* La respuesta que se puede dar a esta pregunta está limitada por la respuesta dada previamente a la pregunta ontológica.
3. La pregunta metodológica: *¿Cómo se adquiere el conocimiento?* La respuesta que se puede dar a esta pregunta está, a su vez, constreñida por las respuestas dadas previamente a las preguntas ontológicas y epistemológicas.
4. La pregunta axiológica: De todos los conocimientos disponibles para mí, *¿cuál es el más valioso?, ¿cuál es el más verdadero, ¿cuál es el más bello?, ¿cuál es el que más enriquece la vida?* (Yvonna S. Lincoln y Egon G. Guba, 2013: 37).

Es así como el constructivismo tiene como fundamento ontológico al relativismo, lo cual implica que los entes que se pretenden conocer no tienen existencia propia, ya que sólo existen como parte de un proceso de construcción que realiza el sujeto en su mente y que pasa a constituirse como el conocimiento que este sujeto tiene de dicho ente. (Yvonna S. Lincoln y Egon G. Guba, 2013: 39)

El fundamento epistemológico del constructivismo es el llamado subjetivismo transaccional, que señala que el conocimiento es una transacción que se realiza entre el sujeto que quiere conocer y aquello que podrá ser conocido, y todo ello se da y adquiere significado en el contexto específico en donde se lleva a cabo el encuentro entre sujeto y el objeto. En esta transacción son fundamentales la experiencia y el comportamiento que antecede al sujeto, y aspectos tales como su estatus político, su género, su raza, sus valores culturales personales. (Yvonna S. Lincoln y Egon G. Guba, 2013: 40)

Desde el punto de vista metodológico, corresponde a la hermenéutica/dialéctica ser el presupuesto básico del constructivismo, por lo que el sujeto deberá interpretar y profundizar en los resultados construidos por los sujetos que le han antecedido en la búsqueda de conocimiento y comprensión de su objeto de estudio; es decir, lo dicho por otros tendrá que ser interpretado y comprendido desde la propia subjetividad y percepción del sujeto que busca conocer. Dado que existirán diversos conocedores previos, lo dicho por ellos deberá también confrontarse, compararse y contrastarse con lo antes dicho. (Yvonna S. Lincoln y Egon G. Guba, 2013: 40)

Desde el punto de vista axiológico el constructivismo considera que la objetividad es imposible, contrariamente a lo que afirman los positivistas. (Yvonna S. Lincoln y Egon G. Guba, 2013: 41)

Cabe señalar que la postura que se adopte para dar respuesta a las preguntas de naturaleza ontológica habrá de estar presente también en las respuestas que se generen ante las preguntas epistemológicas, metodológicas y de acción lógica.

La posibilidad de verificar la veracidad de las respuestas que podemos dar a las diversas preguntas es prácticamente inexistente, por lo que el único referente que tendremos para su selección es su utilidad pragmática, esto es, qué tan útiles resultan para la comprensión o in-

interpretación del objeto de estudio a que se refieran, lo que implica que en las ciencias sociales y en el conocimiento que a su interior se genera, más que el tema de la verdad, estarán cercanas al terreno de las presunciones y de las conjeturas.

Como ya se ha señalado, el entorno social en el que se encuentra el sujeto que busca conocer no tiene una existencia propia, depende de los mecanismos y de la percepción e interpretación que el sujeto tenga de él, por lo que el sentido que éste posea mucho ha de depender de la percepción que alcance el sujeto; es decir, el entorno del sujeto “tiene sentido, por el orden que los seres humanos imponen a los hechos, a situaciones y circunstancias” (Yvonna S. Lincoln y Egon G. Guba, 2013: 44).

El dar sentido a algo implica su organización y conversión en una forma que permita su comprensión y explicación; implica ordenarlo e integrarlo en una estructura conceptual y teórica desde la cual se interpretará ese algo, por lo que los supuestos teóricos del sujeto desempeñan un papel preponderante en la construcción del conocimiento que realice, de forma tal que entre mayor fortaleza teórico-conceptual tenga el sujeto, mayores posibilidades tendrá de interpretar la complejidad de lo que busca conocer, sin que nunca este conocimiento pueda ser absoluto ni el único posible:

Dar sentido es un acto de interpretación. Los seres humanos no sólo experimentan eventos, los crean. La construcción, no el descubrimiento, es el acto crítico de percepción y construcción. (Yvonna S. Lincoln y Egon G. Guba, 2013: 45).

El sentido construido sobre los hechos conocidos debe de transitar a una forma expositiva mediante el lenguaje, que es a la vez lo que le da sentido y lo vuelve comprensible en tanto que utilizamos el significado dado previamente a conceptos y teorías construidas por otros sujetos,

y esto hace posible darle un nuevo significado que se transmite a los sujetos con quienes convivimos, haciéndolo comprensible para los otros sujetos, aunque también ellos, con base en la hermenéutica, habrán de interpretar lo que nosotros digamos, en tanto conocimiento adquirido sobre los hechos con los que interactuamos y construimos, para darles, quizás, un nuevo significado, lo que nos lleva a pensar todo constructo como:

[...] una realización mental –‘un hacer real’ – de una entidad o relación aparentemente singular, unitaria; un elemento de una construcción (Yvonna S. Lincoln y Egon G. Guba, 2013: 47).

Siendo así que un constructo es el producto final que se obtiene como resultado del esfuerzo que el sujeto realiza para dar sentido al contexto en el que está inmerso; mismo que podrá compartir con otros individuos, que por tener valores o creencias semejantes podrán validar el sentido asignado.

El alcance que tiene un constructo referido al sentido de una situación, por estar sustentado en dicha situación, difícilmente podrá ser utilizado para darle sentido a otros hechos ubicados en contextos distintos. Estos constructos pueden interpolarse a otros contextos por haber pasado a formar parte de un referente cultural que es compartido con quienes convivimos y compartimos raza, clase, género o referente religioso, estatus socio económico, preferencias políticas, nacionalidades, entre muchas otras, lo cual no implica que no puedan ser objeto de continuas reconstrucciones.

Ser constructivistas implica ser capaces de escuchar constructos distintos a los propios, por considerar que no existen absolutos y que aquellos que son distintos a los que profesamos bien pueden ser un pun-

to de referencia para reflexionar y, en su caso, reconstruir los propios; es decir, un constructivista parte de la no existencia de verdades absolutas.

Un constructo o construcción teórica, lejos de ser considerada como verdadera, resultará suficiente si permite comprender, explicar, ordenar, ajustar o dar sentido a los fenómenos objeto de estudio. Un constructo desde el cual se comprende o interpreta la realidad, si bien es producto de un esfuerzo individual, no por ello deja de ser compartido por dos o más individuos, dado su carácter social, tanto en su construcción como en su aplicación para dar sentido a una realidad determinada.

Todo conocimiento es una forma de reconstrucción acumulativa entre un conjunto de individuos que comparten una interpretación de la realidad, y que con el paso del tiempo se enriquece a partir de nuevas aportaciones, bien como resultado de nuevos o mayores enfoques o incluso de la exigencia de la realidad por alguna transformación experimentada.

Es en este sentido que lo empírico se constituye como una probabilidad de verificación o falseamiento de una aseveración que tiene su origen en una construcción teórica, validando con ello el uso indispensable en las ciencias sociales del método deductivo, en donde lo empírico no es el punto de partida sino el punto de llegada, en el que se podrá verificar un conocimiento construido que pretende explicar, comprender o interpretar un aspecto de la realidad. (Fau, 2021)

Un conocimiento construido no es ajeno al contexto en el que se desempeña el sujeto que lo construye, así como la posición que éste guarda en dicho contexto, séase por la posición privilegiada que guarda ante éste, o bien porque esté sujeto a restricciones por tener una posición expuesta a decisiones de poder; es decir, su situación o posición social, cultural, histórica, económica, étnica o de género se ve reflejada en dicho conocimiento.

Volviendo a la metáfora del mapa, en este último sentido, referido al carácter relativo del conocimiento, debemos referirnos a los fenómenos del poder, respecto a lo cual Fourez (2008) nos dice:

Pero, en todo caso, es necesario abandonar la idea de mapas totalmente objetivos y neutros. Seleccionando lo que se va a tener en cuenta y eligiendo un paradigma, los diseñadores de mapas se adaptan a ciertos intereses más que a otros. No se trata de malévolas manipulaciones de la objetividad: hay selección en razón de la función misma de los mapas. No se pueden tener mapas neutros, todos están destinados a sostener un proyecto. (pp. 28-29)

Particularmente, en las ciencias sociales la referencia a un paradigma implica la presencia de una racionalización determinada, desde la cual se comprende e interpreta la realidad, sin que por ello se pueda pensar en una comprensión o interpretación única o absoluta.

Es en este campo en donde una investigación se realiza con la intención de lograr una comprensión mejorada y quizás más sofisticada que dé lugar a la mejora o desarrollo de las construcciones precedentes; bien sea aportando un elemento adicional de nuevo significado, o incluso en un cuestionamiento pleno de los constructos precedentes para dar lugar a la formulación de un nuevo paradigma, que, por manifestarse agotado, requiere de nuevas investigaciones; De ahí que Lincoln y Guba (2013) nos digan lo siguiente:

Los problemas de las ciencias sociales tienden a clasificarse en tres categorías: problemas de acción, problemas conceptuales o problemas de valores. En los problemas de acción, los investigadores (y con frecuencia los practicantes) se sienten confundidos por no saber qué hacer. En los problemas conceptuales, los investigadores no están seguros de qué creer, particu-

larmente acerca de dos conjuntos de investigación en conflicto, o dos modelos en conflicto (pensar, fonética versus instrucción de lectura en todo el lenguaje). En problemas de valores, los investigadores no tienen claro qué conjunto de valores podría ser más crítico en un tema social (considere los conflictos de valores entre libertad, equidad y eficiencia). (pp. 48-49)

De lo anterior deriva la necesidad de que, para el éxito de un modelo a distancia, como el que la pandemia nos condicionó a adoptar, en tanto *presencialidad adaptada*, resulta indispensable generar en los estudiantes la capacidad de acercarse a su objeto de conocimiento a través de su problematización y de una permanente interrogación teórica y empírica. Problematización que nos remite a la necesidad de describir, explicar y proyectar a nuestro objeto de estudio, resultando en este sentido sumamente útil el llamado modelo de las “W”, por permitirnos interrogar para obtener respuesta tanto al qué, al quién, al cuándo, al dónde, al cómo, al por qué y al para qué; las 5 primeras nos harán posible adentrarnos en la descripción de nuestro objeto de estudio; la sexta en su explicación, y la última en su proyección.

A esta capacidad interrogativa se le deberá de sumar una actitud crítica ante lo ya conocido y al conocimiento mismo a que ha dado lugar, para lo cual nos resulta sumamente útil referir lo que al respecto de la crítica no señala Castoriadis (1996) cuando nos dice que es crítico preguntarnos por qué las cosas son así y no de otra manera, lo que bien nos llevaría, desde el constructivismo, también a preguntarnos por qué la realidad, principalmente la social, se conoce así y no de otra manera, con particular referencia a los límites del positivismo.

El constructivismo, referido al conocimiento por las ciencias sociales, nos remite a la postura adoptada desde el siglo VI a.C. por quienes iniciaron en occidente esta aventura del conocimiento: los filósofos griegos, particularmente Sócrates, conocido como el padre de la filoso-

fía, quien adoptara como punto de origen para arribar al conocimiento, el sentido de la sentencia por él expresada: *Yo sólo sé que no sé nada*; sentencia que en automático implicaba arribar a aquella otra referida al *pero quiero conocer*, con lo cual el origen de la filosofía y del conocimiento llevaría un proceso permanente de la duda como condición indispensable para la construcción de todo conocimiento, en tanto proceso que en mucho trasciende solamente el uso de tecnologías para la obtención de información, sino que obliga a un proceso permanente de reflexión, construcción y reconstrucción de un saber interpretativo y comprensivo de una realidad sumamente compleja, como lo es lo propio de la realidad social, por lo que no basta, para hacer exitoso el modelo de educación a distancia, involucrar a docentes y estudiantes únicamente en un proceso de alfabetización digital, sino necesariamente se le deberá de involucrar en un proceso de reconstrucción de sus propios fundamentos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos desde la perspectiva del constructivismo, que es mucho a lo que se ha referido el presente capítulo, máxime en condiciones críticas de retracción y restricción de toda forma de educación presencial, derivada de la presencia de la pandemia por la COVID-19, ante la cual ningún proceso educativo estuvo ajeno a experimentar con el modelo de educación a distancia, más o menos exitosamente.

A manera de conclusión

Las restricciones manifestadas por las diversas instituciones educativas para transitar a un modelo de educación a distancia nos han llevado a preguntarnos si resulta suficiente involucrar a los diversos actores sólo a un proceso de alfabetización digital, o si se hace indispensable hacerlos transitar hacia la práctica de un modelo en el que la reflexión, la crítica y la construcción del conocimiento sean los ejes del proceso de ense-

ñanza aprendizaje, pudiéndose constatar que es hoy en día el modelo constructivista el que mayormente nos permitirá transitar a una mayor capacidad de respuesta de las instituciones educativas a las condiciones en que la pandemia nos ha sumergido al limitar toda posibilidad de educación presencial; siendo, sin duda, el escenario holístico, ya señalado, el que mayores probabilidades manifiesta para dotar a las instituciones educativas de las cualidades necesarias no sólo para hacer depender al proceso educativo de las nuevas tecnologías, sino para prepararse para un cambio radical del entorno educativo y de la naturaleza de los centros educativos, y, en consecuencia, del mismo proceso educativo, más allá de transiciones exclusivamente técnicas y procedimentales.

Referencias

- Adriana Pérez Gutiérrez, A y Florido Bacallao, R (2003). Posibilidades y limitaciones de Internet como recurso educativo. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*. Publicación en línea (semestral) Año I, núm. 2, pp. 1-12 [https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero2/Articulos/Posibilidades+y+limitaciones+de+Internet\[1\].pdf](https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero2/Articulos/Posibilidades+y+limitaciones+de+Internet[1].pdf)
- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S. & San Nicolás-Santos, M. B. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.450461>

Cabero Almenara, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva Educativa*, vol, 49, (2010). <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/3>

CALED (2023). Universidades de Educación Superior a Distancia – México, en <http://www.caled-ead.org/es/vinculacion/universidades-de-educacion-superior-distancia/mexico>.

Castoriadis, C. (1996). La democracia como procedimiento y como régimen. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Núm. 83, 2001: 593-610. <https://www.camjol.info/index.php/REALIDAD/article/view/4664>.

Díaz Barriga, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿hacia un paradigma educativo innovador? *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 30, 2008, pp. 1-15. <https://www.re-dalyc.org/pdf/998/99819167004.pdf>.

Fau, Mauricio (2021). Principales teorías en epistemología. Libros y resúmenes de Mauricio E. Fau. [Kindle Paperwhite version]. Recuperado de amazon.com.

Fourez, Gérard (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Narcea.

García Aretio L. (2013). Objetivos y funciones de la educación a distancia. UNED. https://www.researchgate.net/publication/255568803_Objetoivos_y_funciones_de_la_educacion_a_distancia

- INEGI (2022). Comunicado de prensa núm. 350/22, 4 de julio de 2022. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/OtrTemEcon/ENDUTIH_21.pdf
- Lincoln Yvonna S. y Guba Ergon G. (2013). *The Constructivist Credo*. United States of America. Left Coast Press.
- Marqués Graells, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *Investigación Administrativa*, enero–junio 2002, Año 31, núm. 90. <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf>
- Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital. ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles Educativos*, Vol. 40, Núm. 162: Octubre-Diciembre. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58846.
- Mendoza Romero, W. M., Páez Giraldo, D. I., y Miranda Laguna, C. A. (2018). La educación a distancia, ¿un nuevo paradigma? *Memorias*, (1). <https://doi.org/10.22490/25904779.2897>.
- Olea Deserti, E. (2002). La educación a distancia, ¿modalidad educativa moderna? *Investigación Administrativa*, Enero–Junio 2002, Año 31 No. 90. <https://www.ipn.mx/assets/files/investigacion-administrativa/docs/revistas/90/ART4.pdf>
- Pagano, C. M. (2007). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *Revista de Universidad y sociedad del Conocimiento*, vol. 4,

núm. 2, (2007). <https://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v4n2-pagano/304-1220-2-PB.pdf>

Rugeles Contreras, P. A. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 12, núm. 2, 2015, pp. 132-138. <https://www.re-dalyc.org/pdf/695/69542291025.pdf>

2. La investigación en estudios culturales en la pandemia: desplazamientos y conectividades virtuales

Karla Jeanette Chacón Reynosa

Juan Pablo Zebadúa Carbonell

Introducción

Nuestra intención al presentar los resultados de la investigación denominada *El trabajo de campo en contexto de pandemia. El caso de la maestría en estudios culturales de la Universidad Autónoma de Chiapas* es, primeramente, reconocer los efectos de la pandemia por el SAR-COVID 2 en las actividades de investigación en sus diversas etapas, ante el aislamiento y el confinamiento social que obligó al cese del trabajo de campo en su modalidad cara a cara. La pregunta articuladora inicial es, ¿cómo, en el contexto de pandemia por el SAR-COVID 2, se modificaron las metodologías utilizadas en las investigaciones en curso en las Ciencias Sociales en un programa de posgrado? Tales preguntas originaron dos objetivos: a) Identificar los desafíos teórico-metodológicos en las investigaciones en ciernes del alumnado, financiadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología del país, b) Evaluar la revisión, adecuación y adopción de los cambios metodológicos forzosos en la elección y la intervención del trabajo de campo, en el contexto de pandemia por el SAR-COVID 2 durante los dos ciclos escolares semestrales de 2021 y sus efectos en las y los investigadores.

Si bien, partimos de la idea del trabajo de campo como fundamento metodológico para acceder a las diversidades culturales, nos interesa analizar cómo el contacto in situ con la gente, fue desplazado en el contexto de pandemia por la modalidad on line con las consecuencias que ello genera. Por ello, un tercer objetivo es, c) analizar también cómo estas acciones expresan los riesgos del oficio de investigación y la urgente revisión y discusión de las nuevas coordenadas epistemológicas con que una gran parte de las ciencias sociales deberá dialogar.

Para tal propósito, hemos organizado este texto en dos momentos, el primero nos sitúa en el debate teórico y conceptual de la (re) conformación de la perspectiva epistémica de las ciencias sociales en tiempos de pandemia en el contexto de confinamiento y riesgo, destacando tales avatares en el campo problemático de los estudios culturales, particularmente en el programa de posgrado citado. En otro momento, presentaremos los resultados de la gestión de esta denominada crisis de la *nueva normalidad* en los investigadores en formación ante el llamado del cumplimiento del trabajo de campo.

Las ciencias sociales antes y después de la pandemia

La característica esencial de las ciencias sociales es el análisis permanente y exhaustivo con personas, grupos y colectivos; la sociedad en general. En tanto sea su primordial enfoque, cualquier cosa que repercuta en esos ámbitos también lo hará en la (re) conformación de su perspectiva epistémica. Las ciencias sociales, pues, no están ajenas a las oscilaciones por las cuales las sociedades cambian y modifican sus dinámicas. De hecho, ésa debe ser su principal fuente de desarrollo y evolución: en cuanto más evidentes sean estas transformaciones, más fuerza cobran las necesarias vueltas de tuerca a las perspectivas por donde se anclan

sus discursos y así permite observar nuevas formas de analizar de qué manera se reconstruye nuestra convivencia.

Es de todos sabidas las consecuencias de la aparición de la pandemia del virus COVID-19 en el mundo entero. Aunque aún es muy temprano para dimensionar todos los enfoques por los cuales debería pasar un riguroso primer esbozo de los efectos del confinamiento mundial y sus posteriores prácticas para detener el avance los contagios, algo es evidente: las formas de convivencia y de colectividad han cambiado; los enfoques de antaño por los cuales las sociedades eran observadas, de pronto permutaron y ahora mismo se distingue un “antes” y un “después” de la pandemia en tanto estas miradas de lo social (Agamben *et al.*, 2020).

Se pueden percibir en dos vías. La primera es, a partir de los esfuerzos del primer confinamiento mundial, las dinámicas económicas y sociales se vieron trastocadas de tal forma, que la convivencia cotidiana se modificó a fuerza manteniendo dos visiones importantes, como la vulnerabilidad de las sociedades modernas y su conformación colectiva, en primera instancia, percibido por la cercanía *a priori* de la gente y su modo de ser, a partir de ser ésta misma, quien dinamiza las instituciones y todo lo que hace de la vida social posible. No es menor el dato. Tampoco se finca en la obiedad. Si vivimos en tiempos donde las tecnologías de la información se erigen como columna vertebral para la organización colectiva (que va desde mensajería virtual, intercambio incesante de información, condensación de los servicios institucionales para los ciudadanos, modificación del espacio-tiempo que antes estaba fijo en nuestras relaciones, etc.), al primer confinamiento planetario nos dimos cuenta que las sociedades aún se movilizan a partir de las personas y pensando en ellas, como una prioridad de la convivencia. Al encerrarnos todo el mundo, nos dimos cuenta de la forma en la cual fijamos nuestras vidas en estos tiempos y nos vino de golpe que aque-

llas soledades de las calles y avenidas de nuestras ciudades y pueblos no tenían mucho que ver con la tecnología y sí con la idiosincrasia de nosotros mismos.

La segunda es, por supuesto, la variante económica. En un planeta interconectado de todas las maneras posibles, cerrar o en el mejor de los casos, “pausar” los flujos de los incesantes intercambios mercantiles, representó todo un caos económico del tamaño del orbe. Sobrevinieron repentinas recesiones y crisis en las economías estatales, a escala internacional, de tal forma que aún se ven las consecuencias de este fenómeno en una gran cantidad de países (México incluido). Este patrón significó un retraso del desarrollo planetario sin precedente en nuestra era (incluso, mucho más allá de la Crisis del 29 del siglo XX), por lo que difícilmente, pese a la continuación de la pandemia hoy día, puede concebirse otro encierro de esa magnitud y, sobre todo, otro freno a los flujos de abastecimiento económico global. Es la persistencia del capital como firma de socialización: “El virus no vencerá al capitalismo. La revolución viral no llegará a producirse. Ningún virus es capaz de hacer la revolución. El virus nos aísla e individualiza. No genera ningún sentimiento colectivo fuerte. De algún modo, cada uno se preocupa sólo de su propia supervivencia. La solidaridad consistente en guardar distancias mutuas no es una solidaridad que permita soñar con una sociedad distinta, más pacífica, más justa (Han, 2020: 110).

Las políticas públicas sanitarias aún continúan, pero no se ve la posibilidad de otro confinamiento como el que hubo en marzo de 2020. La idea que prevalece es seguir con las precauciones de la emergencia pandémica, sin dejar de seguir con la vida normalizada de antes, en tanto a lo económico se refiere. Eso incluye, claro está, a las “nuevas” formas de convivencia que en el mundo debemos de ponderar y concebir. La vida cotidiana trastocada pasa a ser “otra”; las convivencias y el trato social y personalizado

se están modificando y este “antes y después” pandémico necesariamente influye en cómo nos concebimos, hoy día, como sociedad y cuál sería nuestro futuro en ese sentido.

Metodologías cara a cara

Una de las instituciones donde más se han advertido estas nuevas formas de accionar en situaciones de pandemia, es en el campo educativo. Como se sabe, uno de los símbolos más visibles del confinamiento mundial, han sido las “clases virtuales”. El mundo entero académico se vio obligado a llevar a cabo modificaciones en los procesos educativos y prácticamente todo se desarrolló a nivel de conexión vía Internet. Si bien, esta forma de trabajo llevaba ya tiempo, como implemento tecnológico, como modalidad educativa, etc., en muchas de las universidades importantes alrededor del mundo, el hecho de haberse implementado como una condición y con extrema urgencia debido a la aparición del COVID-19, dejó de ser una modalidad más de la educación, para convertirse en todo un reto debido a los complejos procesos que eso conllevó. Por ejemplo, la falta de conexión en los campus escolares en países, como México, que desde antaño adolecían de tal eficiencia tecnológica, o la escasa o nula práctica, tanto del profesorado como de los estudiantes, para la formación virtual sin que hubiese un entrenamiento y capacitación previa.

Esto, en lo tocante al rubro tecnológico, de por sí muy complicado en la mitad del mundo que está “desconectado” por *default*. Pero otra gran problemática surgió al interior de mucho de los contenidos de los programas de estudio de formación elemental y, desde luego, en la formación superior universitaria. En esta parte quisiéramos enfocarnos.

Particularmente, en los programas de formación profesional en carreras y posgrados de ciencias sociales, la situación en la pandemia se tornó de incierta a cuestionarnos una de sus elementales cualidades, como es la de hacer trabajo analítico por, con y para la gente. En teoría, ello debe ser la característica necesaria de toda ciencia social. Para ello, existe todo un amplio universo de teorías y metodologías que coadyuvan a cumplir ese objetivo, pero en este asunto la interrogante de fondo será: ¿cómo hacer investigación social en medio de la pandemia?

En el caso de la Maestría en Estudios Culturales (MEC) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), un posgrado inscrito en el Programa Nacional de Posgrados (PNPC) de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), los trabajos de tesis se fundamentan en una serie de fases que guían metodológicamente los temas de investigación. El posgrado se inscribe epistemológicamente en el campo de los Estudios Culturales, surgidos en Inglaterra, en la década de los sesenta, pero obviamente ha tenido su desarrollo muy local y regional en tanto forma parte de la discusión cultural desde la frontera sur (Chacón y Zebadúa, 2018; Chávez y Chacón, 2015; Santiago y Trejo 2021). De cualquier manera, la definición del objeto de estudio, en tanto un paradigma de los Estudios Culturales en el sur de México, toca la narrativa desde donde se procesan las miradas, diversas y críticas, que se intentan promover en el posgrado:

Sin embargo, según de que región del mundo se trate los Estudios Culturales adquieren un carácter diferente y sólo tienen en común haberse colocado en una posición epistemológica distinta, mejor sería decir contraria, al proyecto primitivo del CCCS. La idea de que la cultura popular es una forma resistencia y de generar contrapoder es un hilo conductor de las distintas formulaciones culturalistas, como podemos comprobar mirando hacia el continente americano (Quirós, 2004: 5).

En la mayoría de las tesis se pondera el trabajo de campo como un elemento determinante para observar *in situ* las problemáticas que conciernen al campo de los Estudios Culturales. Ello se inscribe en un debate que incluye la “naturaleza” de la antropología denominada “clásica”¹, y lo que implica en el quehacer del trabajo de campo; la necesidad de tomar postura por aquellas situaciones que se observan desde discursos incluyentes y dialógicos:

Los nuevos campos y los nuevos dilemas conllevan a un nuevo modo de reflexionar de manera general sobre la práctica de la antropología. El tiempo de la antropología positivista no reflexiva está acabado. François Laplantine propone el uso de una antropología en crisis que se arriesga, una antropología de “género mestizo” que, explotando un “pensamiento de la multiplicidad”, un “pensamiento dialógico”, un “pensamiento de la relación y la traducción” problematiza la lógica de la identidad y de la separación... Pero los Grandes Relatos autoritarios del investigador que se pretende “distante”, “no implicado” no conciernen siempre al pasado, y muchos antropólogos continúan construyendo su objeto dentro de la lógica binaria de la identidad. La disposición de conceptos analíticos sigue siendo inseparable de la experiencia de campo que, como el texto antropológico, está marcada por la intertextualidad. El proyecto antropológico en su conjunto se basa en la alteridad, la “discontinuidad” y la heterogeneidad de las perspectivas (Ghasarian, 2009: 35).

En este sentido, hay cuatro problemáticas que surgen a partir de la pregunta inicial:

¹ Cabe notar que, al mencionar la antropología como campo disciplinar discutida en las cuestiones metodológicas de los Estudios Culturales, es únicamente para fortalecer la idea del trabajo de campo iniciado como perspectiva epistémica y metodológica desde ese campo, pero que ya es fomentado, usado y exigido por las ciencias sociales a la hora de entablar contacto con grupos, colectivos, organizaciones, etcétera.

- ¿Cómo hacer investigación social en medio de la pandemia?, y tiene que ver con la gestión de la investigación social en el marco de los análisis de las diversidades culturales.
- ¿Cómo acceder a las diversidades culturales sin el contacto con las personas, grupos y/o colectivos, los llamados *sujetos* de estudio?
- ¿Qué tipo de construcción de conocimiento será el que sustituya (temporalmente) el trabajo de campo?
- ¿Cómo son convenidas, ajustadas o sustituidas las relaciones humanas cara a cara y cómo y con qué efectos en los cuerpos se desarrolla el oficio de investigar, en confinamiento y frente al ordenador como dispositivo de saber?

Estos cuestionamientos expresan el riesgo de este oficio y de ahí la urgente discusión que atañe a todo un campo de conocimiento, pero también a las nuevas coordenadas epistemológicas con que una gran parte de las ciencias sociales deberán entrar a revisión:

- a) Del *in situ* al on line.** Partimos de la idea del trabajo de campo como fundamento metodológico para acceder a las diversidades culturales. Uno de los grandes aportes epistémicos de la antropología es el trabajo de campo. El entrar en contacto *in situ* con la gente, modificó la perspectiva de la obtención de “datos” e información en las ciencias sociales y clarificó el análisis metódico desde un punto de vista más cualitativo, de primera mano, es decir, desde los propios testimonios y vida cotidiana de protagonistas y/o sujetos sociales a los cuales se investiga y analiza.

Ahora bien, desde la MEC, la discusión en torno al trabajo de campo se torna una necesidad epistémica para delinear con precisión los abordajes metodológicos y desde la perspectiva por donde se observan las problemáticas regionales. Es una necesidad de plantear de manera

distinta el quehacer analítico en torno a los cambios en los grupos. En términos coloquiales, significa “tomar partido” a la hora de investigar los hechos sociales desde un punto de vista “complejo”:

El pensamiento simple, basado en el proceder teórico-metodológico de la linealidad cartesiana, se basa en la capacidad de mediciones cuantificables que refuercen las hipótesis del orden establecido como pensamiento científico en las ciencias antropológicas y en el resto de las ciencias. Desde esta postura surge la complejidad como método para desbordar las posibilidades argumentativas y teórica anteriores, siempre teniendo en cuenta sus planeamientos y resultados de investigación a la vez que se prosigue el trabajo hacia los caminos del contenido, en la búsqueda de los significados que generen las condiciones sociales de producción de sentido. Hay que hacer notar que el conocimiento como proceso de investigación en la construcción de una disciplina científico es una manera de hacer política (Pérez-Taylor 2003: 15).

Esta crítica se ha observado con más puntualidad en la antropología clásica, donde se priorizó por mucho tiempo el estudio de los pueblos indígenas, ahí donde era notoria la “exotización” de las culturas étnicas, o de “fabricar la alteridad” (Ghasarian 2009: 25). Estas posturas siguen prevaleciendo, sobre todo cuando se observan etnográficamente estos grupos como inalterables a cualquier tipo de cambio, como anclados en el tiempo, donde en aras de la preservación de sus convenciones culturales ancestrales no tienen por qué estar en contacto con las realidades externas y mucho menos ser influenciados por éstas. Estas visiones puedan derivar en perspectivas que no tengan que ver con el análisis de los propios movimientos y evidentes transformaciones culturales que desde hace mucho tiempo enfrentan las etnias con respecto a lo global.

Precisamente, para observar minuciosamente estas transformaciones y, sobre todo, para dar el salto cualitativo de dichos análisis, la necesidad regional que implica hacer estudios culturales en el estado de Chiapas corre de la mano de la incidencia que las realidades tienen en esta parte del sureste mexicano. En el posgrado se hace parte, entonces, de una importante clave política para encarar las investigaciones. No es imparcial, ni aséptico cuando se trata de generar análisis. Hacemos nuestro el sentido de la apropiación política de nuestros saberes, en donde cabe de la discusión crítica de los entornos y, desde luego, las necesarias transformaciones en todos los niveles. Ya Mattelard había llamado la atención de esta pérdida de posicionamiento en los Estudios Culturales:

Entre los factores que han contribuido a la disminución del sentido político de los estudios culturales en Latinoamérica, cabe destacar: la ausencia de visión histórica que explica, en particular, la adhesión precoz y acrítica a la noción de globalización; el desconocimiento de los análisis formulados por la economía política de las industrias culturales y de las industrias de la información; la reticencia a interrogarse sobre las lógicas de los sistemas técnicos; el creciente desfase respecto de las nuevas dinámicas del movimiento social; por último, *last but not least*, la falta de problematización del nuevo estatuto del saber y de los intelectuales dentro del capitalismo contemporáneo, que se caracteriza por el doble movimiento de «subsunción» del trabajo intelectual y de intelectualización general del trabajo, y del consumo a partir de la expansión, en todos los ámbitos de la vida, de las tecnologías de la información y la comunicación. Estas lagunas resultan cada vez más patentes durante los años noventa, a medida que otros focos innovadores de interrogantes sobre la

cultura y la comunicación iban tomando forma en la propia Latinoamérica (Mattelard y Neveu, 2004: 128).

En la MEC, al ser un posgrado inserto en una región históricamente vulnerable (en la región sureste de México, una de las más empobrecidas del país) entraña una toma de postura, no únicamente en el quehacer del investigador/a, en tanto sabedor de las circunstancias por las cuales tiene que llevar a cabo su proyecto, en estos particulares contextos y lo que se requiere de su mirada “crítica”, sino en su pertinencia como parte de un campo de estudio, los Estudios Culturales, dónde se ubican y sus particularidades a partir de su desarrollo en el estado de Chiapas. En esta “necesidad analítica” para entender tiene que ver la propia geografía de frontera de Chiapas. Es bien sabido el olvido de la frontera sur, como territorio geopolítico y de la atención nacional, porque siempre se ha priorizado la frontera norte, obviamente por la cercanía e importancia con Estados Unidos.

En todos los casos, las metodologías que enzarcan los acercamientos a las urgentes problemáticas de Chiapas forman parte del posgrado, pero también de los recursos concluyentes que arrojan las investigaciones. La etnografía y el trabajo de campo son una de ellas. Precisamente, en el trabajo de campo se ve reflejado una de sus grandes influencias metodológicas en todas las áreas de las ciencias sociales, sino en las que proponen el desarrollo de proyectos de investigación cara-a-cara. Es así en los Estudios Culturales, como disciplina que contempla el análisis complejo del poder y la cultura, en donde lleva implícita la perspectiva de realizar estudios con sectores en estado de vulnerabilidad, en tanto un esquema de opresión hegemónica.

La necesidad del trabajo de campo en la MEC ha sido una más que una alternativa para acercarse a estas realidades descritas. La “necesidad analítica” viene desde la forma en que nos acercamos a los proble-

mas regionales; por tanto, en la gran mayoría de los trabajos tesis y de investigación que se realizan en el posgrado optan por esta vía metodológica, en tanto, se insiste, la reorientación política y metodológica del acercamiento a los “sujetos de estudio”:

La práctica del campo que constituye la característica de la exploración etnográfica funcionó durante mucho tiempo bajo el signo tranquilizador de la evidencia. Para conocer una sociedad, lo mejor era ir y ver lo más cerca posible a los individuos que la componen, sumergirse, observar participando (o participar observando). Todas estas máximas que nos inculcaron ponen el acento en la proximidad del investigador y su objeto... Hubo que esperar hasta el último tercio del siglo XX para que el ideal del conocimiento que orientara la investigación etnográfica y le daba legitimidad fuerte fuera reexaminado por los profesionales de la antropología [...] Esta consideración tomó dos formas: una crítica que se orienta hacia el posicionamiento del etnógrafo y que condena la pseudotransparencia de la observación de campo; un cuestionamiento sobre el texto etnográfico, que celebra la deconstrucción de estas narrativas que constituyen, a la vez, su interés y su ambigüedad (Abéles, 2002: 44).

Como se sabe, en tiempos de pandemia esto se ha modificado o bien se ha dejado de hacer por razones sanitarias (que por demás no se sabe aun cuándo terminará). Ello ha modificado la manera en que los estudios etnográficos fincan parte de su *ethos* como ciencia social dedicada al escrutinio de las otredades. Y ya se ha dicho: no sólo en este campo de estudios, sino en otros más de los cuales se han influenciado desde diversas posturas, tanto teóricas como metodológicas. En el caso de la MEC, de tener una estructura metodológica ya establecida (en donde el trabajo de campo fue fundamental), vino el confinamiento y la restricción natural para ir y estar en trabajo con grupos sociales. Por tanto,

la configuración de la investigación pasó a formar parte de una nueva visión en cómo acercarse a las realidades sociales.

b) La apuesta multimetodológica. La sustitución del trabajo de campo por motivos de la pandemia en la MEC, aparte de una necesidad, se tornó en todo un cambio en la perspectiva de muchos de los trabajos de investigación de la MEC. Se pasó, entonces, de tener un panorama amplio en cuanto al trabajo comunitario, al trabajo documental, bibliográfico, más de lado de la indagación “de escritorio” con apoyo de otras metodologías. Esto no quiere decir que el rigor científico se pusiera en duda. No obstante, al interferir la pandemia en la práctica “fuera de las aulas” y reconvertir la investigación con otras prioridades metodológicas, se dejó de lado la parte más crítica en cuanto a la construcción de conocimiento desde el enfoque de los propios actores de los procesos. No se quiere soslayar el tenor por donde va esta apuesta, puesto que los Estudios Culturales en Chiapas responden también a esta postura crítica:

Los estudios culturales se han configurado como un campo de conocimiento multidisciplinario con vías hacia lo transdisciplinario, con el pretexto de analizar cómo las formas en que las prácticas culturales se producen, reproducen, se trastocan, resisten, se resignifican o se olvidan, por lo cual es completamente comprensible que se utilicen teorías y metodologías de diversas disciplinas, en el caso que nos ocupa las investigaciones que hasta aquí hemos registrado están troqueladas bajo enfoques interpretativos o constructivistas que intentan, desde una mirada comprensiva, partir de la voz de las y los agentes de la acción (Chacón y Zebadúa, 2017: 60-61).

Gestión de la crisis metodológica en las investigaciones en la *nueva normalidad*

En esta segunda parte presentaremos los resultados del proyecto de investigación *El trabajo de campo en contexto de pandemia. El caso de la maestría en estudios culturales de la Universidad Autónoma de Chiapas*². A través de un cuestionario digital³ aplicado a las dos generaciones de estudiantes que cursaban y coincidían en el ciclo escolar agosto/diciembre 2021, se obtuvieron respuestas que de inmediato apuntaron a la transformación en las investigaciones en estudios culturales por el desafío impuesto por la cuarentena y el miedo al contacto social.

Los resultados de la gestión de esta denominada *crisis de la nueva normalidad* en los investigadores en formación, ante el llamado del cumplimiento del trabajo de campo, marcan pautas que se orientan desde y hacia los múltiples desplazamientos y las (des)conectividades, que destacan como respuestas a las interrogantes planteadas en el apartado *Metodologías cara a cara* (cuadro 1).

- a. Los desplazamientos contextuales: del mundo real al virtual.
- b. Las adaptaciones y conectividades de las investigaciones: el cuestionamiento de la nueva normalidad en el contexto de pandemia.
- c. Las desconectividades del entorno cara a cara: ansiedad, depresión y enfermedad, claves para entender la gestión de la crisis de los investigadores en formación.

2 El proyecto que se realizó en el segundo semestre del año 2021 con financiamiento propio, consideró la aplicación de una encuesta a través de un cuestionario de Google a estudiantes de dos generaciones diferentes (una próxima a egresar del programa de posgrado y la otra que iniciaba su formación). Los resultados aquí presentados se corresponden con ello.

3 Incluía trece preguntas acerca de la gestión del trabajo de investigación en la pandemia.

- d. Las tomas de decisiones inician como ajustes; sin embargo, se convierten en el *leitmotiv* de todo el proceso de investigación.

Cuadro 1. La gestión de crisis de la investigación social en el marco de los análisis de las diversidades culturales

Las preguntas de investigación	La gestión en el oficio de investigación
Las preguntas de investigación	La gestión en el oficio de investigación
¿Cómo acceder a las diversidades culturales sin el contacto con las personas, grupos y/o colectivos, los llamados sujetos de estudio?	Se realizan adaptaciones y conectividades de las investigaciones: el cuestionamiento de la nueva normalidad en el contexto de pandemia. Se reflexiona sobre la construcción de la realidad intersubjetiva. El/la investigador/a se vuelve el propio sujeto de estudio.
¿Qué tipo de construcción de conocimiento será el que sustituya (¿temporalmente?) el trabajo de campo?	Aparece el contexto “en pandemia, en confinamiento, en aislamiento, en crisis sanitaria, en pobreza, en soledad, ante la muerte”. El conocimiento del objeto de estudio sitúa a los sujetos de estudios en contexto de pandemia. Se privilegia el conocimiento intersubjetivo, relacional, autoetnográfico, virtual, vivencial. Conocimiento documental, intertextual.
¿Cómo son convenidas, ajustadas o sustituidas las relaciones humanas cara a cara y cómo y con qué efectos en los cuerpos se desarrolla el oficio de investigar, en confinamiento y frente al ordenador como dispositivo de saber?	Evidencia de las desconectividades del entorno cara a cara: angustia, miedo, ansiedad, depresión y enfermedad, claves para entender la gestión de la crisis de los investigadores en formación.

Fuente: elaboración propia, resultado del instrumento de investigación aplicado *on line* a estudiantes.

Los desplazamientos contextuales: del mundo real al virtual

Para mayo de 2020, cuando la Universidad Autónoma de Chiapas cerró sus puertas y abrió las plataformas virtuales de aprendizaje, cohabitaban en las aulas escolares dos promociones de la maestría en estudios culturales (ingreso anual): la novena y la décima promoción, ambas compuestas por 21 estudiantes⁴.

La pandemia generó cambios significativos en los procesos de investigación, debido al confinamiento social, el miedo al contacto social (por parte del(a) investigador/a mayormente) y las condiciones de restricciones sociales impuestas; para revisar estos cambios en las investigaciones (que tuvieron lugar en el período del confinamiento y de las mayores restricciones sociales) y de las transformaciones que se hicieron en las investigaciones (cuadro 2). Las adaptaciones de las investigaciones permearon el cuestionamiento de la nueva normalidad en el contexto de pandemia, reflejado como la persistencia de desigualdades y descontento social que aunque precedía al contexto de pandemia por los índices de pobreza y de extrema pobreza: “En este contexto, la crisis tendrá importantes efectos negativos en los distintos sectores sociales, incluidos particularmente la salud y la educación, así como en el empleo y la evolución de la pobreza” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020: 1).

⁴ La encuesta recuperó al 37 por ciento de la 9ª promoción y al 63 por ciento de la 10ª promoción.

Cuadro 2. La contextualización de la pandemia en las temáticas de investigación

No.	Proyectos de investigación en estudios culturales	Experiencias en el trabajo de campo en la pandemia	¿Qué fue lo que cambió? Las transformaciones (en voz de las y los investigadores)
P1	Actitudes lingüísticas en los hablantes bilingües tsotsiles de Chilil, Chiapas.	Se tuvieron que modificar tanto a los sujetos de estudio como el lugar de la investigación, debido a que no se permitió el acceso a ellos. Se tenía pensado trabajar con etnografía; sin embargo, se modificó por miedo al contagio.	Nuevas formas de acercarse a la realidad, usando principalmente los medios de comunicación.
P2	Configuración de la identidad suchiapaneca. El complejo festivo ceremonial de la Santa Cruz en Suchiapa, Chiapas.	Se modificaron las fiestas y tradiciones de la comunidad. No hubo celebraciones masivas, se hicieron las entrevistas desde casa con medidas sanitarias.	La recepción de información. El vínculo con los informantes. El proceso de percepción de la tradición.
P3	Aprendizaje mediado por tecnologías en la pandemia SARS-CoV-2: Las tácticas de los alumnos y el docente.	Pasó de etnografía "tradicional" a etnografía virtual <i>online</i> y <i>offline</i> .	La apertura a otro tipo de métodos para obtener la información. La Web como espacio virtual de trabajo. La desaparición de la comunicación cara a cara, así como de sitios físicos como las bibliotecas, universidades, donde también el conocimiento social ya no está al alcance por el momento.

2. La investigación en estudios culturales en la pandemia

P4	Actores naturales como agentes de cambio cultural en el contexto del nuevo cine mexicano.	No sé codificó porque desde el inicio elegí la etnografía virtual.	Más acceso a la información, apertura de bases de datos, libros electrónicos, etcétera.
P5	Dispositivos, lucha y resistencia en la reconfiguración de la cotidianidad en las comunidades del municipio de Aldama, Chiapas, en medio del conflicto armado.	La contingencia sanitaria modificó mis planes y mi proyecto original; el acceso a las fuentes y colaboradores fue mi mayor problema.	Replantear el trabajo de campo de lo presencial a lo digital.
P6	Matrimonio tradicional	No he tenido oportunidad de ir a campo por la pandemia.	Me he dedicado a la lectura.
P7	Representaciones de la violencia en mujeres tsotziles en Morelos, Coapilla, Chiapas.	No hubo modificación, debido a que la comunidad pertenece al municipio donde radico y tengo libre acceso.	Ninguno, porque el avance de la investigación es primeramente teórico, aunque considero que el confinamiento repercutirá en los resultados, pues las prácticas de las personas cambiaron rotundamente.
P8	Violencia hacia la mujer, experiencias desde el confinamiento.	El contacto con los colaboradores se ha visto reducido, he tenido que realizar entrevistas a través de llamadas y también a través de redes sociales.	Las técnicas de recogida de información son modificadas, porque no puedo tener contacto directo con las mujeres.

<p>P9</p>	<p>Prácticas de vida en la conservación del territorio.</p>	<p>He estado contactando a los colaboradores por teléfono, sólo en algunos casos los he visto de manera presencial utilizando todas las medidas de seguridad, aunque el hecho de traer mascarillas evita mirar nuestras expresiones. Utilicé el USB para la obtención de algunos materiales y también el correo electrónico. Las asambleas a las que pretendía llegar como observador se cancelaron durante varios meses y recientemente han sido permitidas de nuevo. Apenas iré al ejido. Por ahora el trabajo es documental. Algunos colaboradores me han enviado fotografías y audios vía WhatsApp y correo electrónico. Además, he grabado el audio de las entrevistas telefónicas que he hecho.</p>	<p>Principalmente, hacer un tiempo de espera para visitar el ejido y a los posibles colaboradores.</p>
<p>P10</p>	<p>Prácticas educativas interculturales para el nivel medio superior. Una ventana de posibilidad a la inclusión.</p>	<p>Tenía planeado visitar las instalaciones del EMSaD (oficinas) pero por la situación supongo que se realizará a través de meet zoom, etc.</p>	<p>En primera instancia aceptar que probablemente gran parte del trabajo de campo se realizará <i>online</i>.</p>

2. La investigación en estudios culturales en la pandemia

P11	Representaciones sociales sobre el adulto mayor en la comunidad de Aztlán, municipio de Ixtapa, Chiapas.	Como tal, no hubo muchas modificaciones, pues dentro de la comunidad se han abiertos los espacios para la convivencia y la realización de las actividades, pero con el debido cuidado y protección sanitaria.	Sobre la realización del proyecto sí hubo situaciones en su construcción que de cierta manera modificaron la forma de trabajar, pues la modalidad virtual ofreció ventajas y desventajas, sobre todo si se habla de un espacio donde el internet carece de estabilidad.
P12	Transformación cultural y educativa en la elaboración de textiles. Mujeres tseItales de Chijil, municipio de San Juan Cancuc, Chiapas	No he salido a investigación de campo, pero considero que todo estará bien porque las mujeres son accesibles, ya que no le tienen pánico al coronavirus.	No he vuelto a visitar a las mujeres tejedoras
P13	Construcción de ciudadanías juveniles: estudiantes de la Universidad del Valle de México campus Tuxtla.	La metodología de ser presencial se convirtió a virtual, hubo mayor resistencia de los sujetos de estudio, menor comunicación y dificultad en el diálogo.	Todo lo presencial se hizo virtual, tanto teórico como práctico.
P14	La resistencia de las y los viejos. Ni invisibles, ni inservibles: cuerpo, sexualidad y trabajo.	Afortunadamente los encuentros cara a cara se pudieron llevar a cabo, sin embargo, la frecuencia de los mismos fue lo que originó pequeñas incertidumbres, pues mis colaboradores eran las personas más “atacadas” por el virus.	La resistencia es palpable. No son la población más vulnerable, son el colectivo más vulnerado por la sociedad en general.
P15	Análisis crítico del discurso sobre la masculinidad en Men's Health	Se modificó en la elección del objeto de estudio y los sujetos y/o colaboradores.	Se modificó el objeto de estudio.

P16	Pedagogía Trans: Itinerarios corporales de mujeres jóvenes travestis, transexuales y transgénero.	Tuve que realizar mis entrevistas a través de videollamadas, chat o llamadas telefónicas porque al estar bajo tratamiento hormonal o ser VIH+ la exposición a través del acercamiento presencial era de riesgo para ellas.	La recolección de datos de manera digital.
P17	Configuración contemporánea de los espacios sagrados en la cosmovisión maya-tseltal ante el pluralismo religioso: Caso Matsam, Tenejapa, Chiapas.	Fue limitado, ante el temor de transportar el virus a mis colaboradores, al igual con mi familia. Aunque fue de conocimiento de todos que mayoritariamente las localidades indígenas, nunca hicieron caso a las recomendaciones de la Secretaría de Salud; en ese aspecto no tuve problemas con mis informantes, pero siempre estaba presente el temor, que termina afectando la investigación, en el caso de las bibliotecas, o de indagar en las instituciones, se volvió complicado.	Un poco de cambios por los tiempos establecidos en el plan de trabajo, forzadamente fue presencial, ya que las condiciones de las comunidades no era posible hacer investigación virtual o por teléfono, no había las condiciones. Afortunadamente, se logró lo establecido, pero de alguna forma influyó el confinamiento.
P18	Participación política de las mujeres indígenas en Bochil, Chiapas.	Ha sido complicado, se me dificultó el acceso a las reuniones por cuestiones de la contingencia sanitaria. Así mismo, se pospusieron las entrevistas por cuestiones de seguridad.	Reivindicar las voces de las mujeres indígenas en Bochil, resignificar las experiencias de vida que han construido a partir de su participación en procesos electorales aun en pandemia.

2. La investigación en estudios culturales en la pandemia

P19	Representaciones sociales de los jóvenes de Tuxtla Gutiérrez en torno a la COVID-19.	Por el momento no he realizado trabajo de campo; sin embargo, considero que lo podré realizar de manera presencial con todas las medidas necesarias.	El hecho de que no pude interactuar con los colaboradores desde antes.
P20	Ideologías y comunidad LGBT+: incidencia en las prácticas sociales.	Un poco diferente a lo pensado, pero gracias a las redes sociales pude resolver mis inconvenientes. Respecto al coronavirus, el espacio para mis técnicas y el número de participantes también se modificó.	Trabajar desde casa me ha permitido distribuir mi tiempo de una manera más eficiente; si bien ha sido una experiencia totalmente diferente a la usual, el proceso no ha sido del todo malo.
P21	Subjetivación de lo digital en la pandemia COVID-19: Reinención y experiencias de estudiantes de educación superior.	El contacto con mis colaboradores ha sido a través de plataformas o herramientas digitales; por ejemplo, a través de Google Meet, WhatsApp, Zoom, y se ha perdido la esencia del contacto cara a cara, sentir u observar el lenguaje corporal, los gestos y la empatía que se siente en una conversación presencial y de la cual se pueden obtener datos valiosos para la interpretación.	Hago el trabajo de campo desde la virtualidad; sin embargo, eso no cambia el hecho de que quisiera trabajar cara a cara con mis colaboradores.

P22	Subjetividad, deseo y poder en las prácticas de lectoescritura de niños en casa hogar.	El acceso ha sido complicado, por restricción de personas que acceden a estos espacios.	Primeramente, fue el cambio de población, dado que visité algunas instituciones anteriormente para revisar el acceso, pero estaba limitado. Ahora considero que es la forma de estar en contacto con los sujetos y la realización de algunas actividades.
P23	David Alfaro Siqueiros: pensamiento y obra mural en la construcción del proyecto de nación.	Me afectó debido al cierre de bibliotecas.	No se ha modificado porque mi objeto es textual e icográfico.
P24	Construcción de ciudadanías juveniles: estudiantes del bachillerato de la Universidad del Valle de México campus Tuxtla.	La metodología cambió de presencial a virtual, fue imposible realizar un taller que tenía planeado.	Pensar la ciudadanía no sólo en lo presencial, sino también en lo digital.
P25	Uso del voseo chiapaneco en el discurso literario.	Muy conveniente debido al tipo de enfoque en el tipo de investigación elegida.	Cambio de enfoque de estudiantes a libros de autores que hablaron sobre el voseo.
P26	Problemáticas identitarias en la desterritorialización de los habitantes de Juan de Grijalva a Ciudad Rural Sustentable (CRS).	Fue caótico. Fui víctima del virus, me afectó mucho personalmente y psicológicamente, por no cumplir a tiempo los acuerdos tomados con mi director de tesis. Fue sinónimo de atraso. Tanto en el trabajo teórico- metodológico como el de campo.	Las entrevistas fueron difíciles de conseguir. Mucho susto por parte de los habitantes reterritorializados a CRS. Y se abrió en la entrevista el tema de las plantas curativas para protegerse de la COVID. Aun estando fuera del contexto comunitario, las ancianas o mujeres adultas mayores recuerdan y ponen en práctica remedios propios del conocimiento que proporcionó el vivir en un entorno diferente a lo propuesto por la modernización.

2. La investigación en estudios culturales en la pandemia

P27	Desplazamiento forzado interno por intolerancia religiosa: Reconfiguraciones en el exilio.	Los tiempos y formas del trabajo de campo se modificaron por la pandemia; para no exponer a mis colaboradores ni exponerme, no podía viajar constantemente.	Un cambio fuerte fue el cambiar de colaboradores cuando ya tenía avanzado trabajo de campo.
P28	Educación intercultural y violencia en el maken: mujeres de Tierra Colorada.	No me permitió realizar talleres como lo tenía planeado en un principio, por lo que el trabajo se modificó.	Aprender a ver distintas realidades que no son tomadas en cuenta.

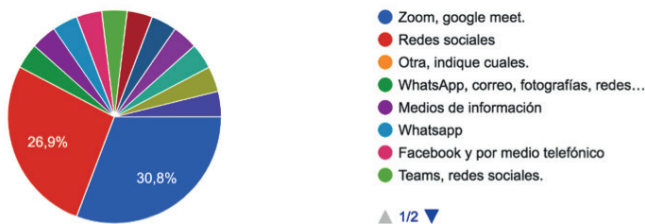
Fuente: elaboración propia realizada con la información generada a partir del instrumento de investigación aplicado

Al modificarse el trabajo de campo, se recurrió a múltiples plataformas y/o dispositivos digitales, destacando el uso de videollamadas por Zoom, Meet u otra plataforma, así como el aumento del manejo de redes sociales, como se aprecia en la siguiente figura.

Figura 1. La obtención de datos

Si el trabajo de campo (cara a cara) se ha modificado ¿Qué tipo de plataformas utiliza o piensa utilizar para la obtención de datos?

26 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

Ansiedad, angustia y enfermedad, claves para entender la gestión de la crisis de los investigadores en formación

Las y los investigadores refieren que frente a los cambios que tuvieron que realizar en la transformación de su proyecto de investigación, uno de los que impactó mayormente su práctica investigativa fue el trabajo en soledad junto con las exigencias institucionales que no modificaron los tiempos de entrega, con consecuencias emocionales y físicas por el nivel de estrés y miedo (cuadro 3). El contexto de contingencia sanitaria provocó enfermedades y atención de cuidados de sí y para otros que impactaron en la configuración y realización de sus prácticas de investigación (figuras 2).

Cuadro 3. Los desplazamientos conceptuales y emocionales de las y los investigadores

	Impedimentos institucionales, personales y contextuales para continuar el trabajo de campo	El aislamiento y el confinamiento y sus efectos en el proceso de formación en investigación y en los proyectos ha dado lugar a...
P01	La confianza de los sujetos de estudio.	Me ha provocado ser autodidacta para buscar información, administrar mejor los tiempos, también ir al médico porque tengo trastornos del sistema nervioso y digestivo.
P02	Los horarios de clase. La disposición de tiempo de los informantes ante enfermedad o miedo al contagio.	Necesitar ayuda de mi asesor. Modificar la recopilación de información en cuanto a las técnicas.

2. La investigación en estudios culturales en la pandemia

P03	El contacto con los sujetos, ya que toda la comunicación ha sido por redes sociales o llamadas, la comunicación no es igual.	Trabajar en aclarar con mayor precisión las dudas generadas y necesitar más ayuda del asesor.
P04	Ninguno. Mi trabajo es textual.	Nada en particular.
P05	Atraer una teoría <i>ad hoc</i> para comprender la realidad de mis sujetos en estudio.	Pedir auxilio de mis compañeros y compañeras.
P06	El contexto rural, pues las chicas con las que trabajo no bajan a la ciudad y es difícil contactarlas. Nos escribimos cada 5-7 días nada más.	Solicitar ayuda de otros doctores.
P07	El principal es el cumplimiento de la sana distancia y el confinamiento; como tal, esto me ha impedido tener contacto directo con mis colaboradores.	He tenido gran ayuda de mi asesor.
P08	El principal problema fue la suspensión de las reuniones grupales y, por consiguiente, las asambleas de ejidatarios a donde llegaría como observadora.	No consumo pastillas ni he acudido al médico, pero últimamente tomo más té (con valeriana) para tranquilizar los nervios y los dolores de estómago que me provoca la ansiedad.

P09	La EMSaD 179 (la Educación Media Superior a Distancia) no está laborando de manera presencial, entonces, el conocer a profundidad a los sujetos de estudio se ha dificultado pues no los conozco.	Al principio de la maestría, quizá por la falta de confianza para dirigirme a mis tutores (pues no hay cercanía presencial, sólo vía remota) y una explicación telefónica no fue suficiente; me hizo, por el contrario, buscar apoyo con compañeros de la misma maestría, buscar apoyo en amigos que ya terminaron sus maestrías para recibir orientación. El trabajo en soledad y bajo encierro es agobiante. Antes, salir del trabajo y llegar a la casa era encontrar un espacio donde la mente se relaja y retoma ideas y se refresca de muchas cosas, se reinventa y se reanima. Ahora con el estudio en casa no hay salida ni hay descanso, el agobio es mental y muchas veces se refleja en dolores de cabeza, tensión en la espalda o molestias en el estómago.
P10	El miedo y la imposibilidad de realizar el trabajo de campo.	Tomar más tiempo investigando.
P11	Ninguno, cuando acabe la pandemia iré a campo.	A buscar apoyo en los compañeros, a reunirme con ellos en horarios fuera de clase y también a trastornos corporales derivados del estrés, problemas digestivos, dolores musculares, etcétera.
P12	La comunicación con los sujetos de estudio mediante la virtualidad; sin embargo, creo que eso responde a intereses, ganas y gusto de ellos y ellas.	Por el momento no he recurrido a ningún lado, excepto con mi asesor de tesis cuando realmente requiero que revise mis avances de investigación.

2. La investigación en estudios culturales en la pandemia

P13	Los horarios de los encuentros y los horarios de las clases en la MEC; sin embargo, los docentes fueron muy flexibles al permitirme salir antes de sus clases para ir a realizar mis encuentros de campo.	Nada en especial, sólo adaptarme.
P14	He tenido que adaptar mi proyecto a las circunstancias; por ello, no he presentado alguna dificultad por el momento.	Recurso a mi familia, es mi soporte.
P15	El programa de la MEC, el incremento de tareas para llenar la plataforma.	Pasar mucho más tiempo en la internet.
P16	Desde luego el confinamiento, y luego los tiempos de la MEC no se modificó; entonces, por un lado estaba el virus, pero la academia seguía su ritmo de trabajo como si estuviera en presencial.	Tal vez con el asesor, ya que lo virtual definitivamente nunca va a suplir el cara a cara.
P17	Sin duda alguna, el tiempo que nos da el programa para entregar la investigación.	Recurrir a mis compañeros, a mi asesor de tesis y en más de dos ocasiones, acudir al médico.
P18	Por el momento, ninguno; ya que en la temporada vacacional realizaré el trabajo de campo.	Ir al médico porque me he enfermado muy seguido; también necesitar más ayuda de mi asesor.

P19	El mantener mucho acercamiento con los sujetos, por prevención y cuidado de la salud. Sin embargo, la comunicación a distancia es una herramienta primordial.	Estoy acostumbrada a vivir sola (con mi esposo) por lo que la contingencia no modificó mucho mi vida.
P20	Diría que es la disponibilidad de tiempo de mis colaboradores, ya que no puedo tener sesiones con todos a la vez.	A necesitar más ayuda de mi asesor, debido a la complejidad de sobrellevar esta maestría y el trabajo de investigación desde un ciberespacio, en donde se necesita una guía para llevar a buen puerto la investigación.
P21	El acceso a la institución y a los sujetos con los cuales planteaba la investigación.	Realmente yo he recurrido más a la lectura.
P22	Si no se abrieran las antiguas oficinas de la SEP me imposibilitaría poder hacer trabajo de campo.	Todo bien.
P23	La COVID-19.	A formar relaciones de comunidad con mi amigos, ellos apoyando en unos sentidos de investigación y yo a ellos en problemas personales.
P24	El cierre de las escuelas.	Cambiar el tipo de análisis, la construcción de ciudadanía en entornos digitales.
P25	La poca disposición de una biblioteca.	Una búsqueda más profunda de datos bibliográficos.
P26	La dificultad para conseguir sujetos sociales de estudio que fueran claves para mi investigación.	A ir al médico y soportar los embates del cambio.

2. La investigación en estudios culturales en la pandemia

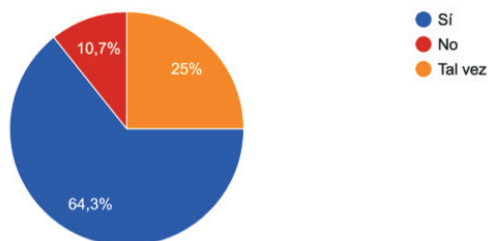
P27	Por la pandemia no podía viajar como planifiqué. Mi salud mental fue la que se estancó para el trabajo de gabinete.	Buscar ayuda psicológica al sentirme rebasada por todo, misma condición que me ha generado enfermedades físicas por las que me he sometido a varios tratamientos médicos. Y al sentirme incapaz he tenido más apoyo de mi asesor.
P28	La pandemia.	Ayuda del asesor.

Fuente: elaboración propia realizada con la información generada a partir del instrumento de investigación aplicado.

Relacionado con los desplazamientos emocionales de los y las investigadores en ciernes por la realización de la práctica de investigación en un contexto de incertidumbre y restricciones sociales, de forma paralela se identificaron dificultades emocionales generadas por el miedo al contagio, a la pérdida, a la muerte; aumento de estrés, ansiedad, ataques de pánico y depresión, que trataron de resolverse con el incremento del consumo de sustancias estimulantes y de consultas médicas; se hizo evidente la necesidad de ayuda constante reflejada, en el caso de la investigación, de una desmedida consulta con los tutores/as de investigación. En cuanto a los desplazamientos conceptuales pudimos distinguir que eran una consecuencia de la posición vulnerable e insegura en la que se encontraban (por las desigualdades sociales y económicas) quienes realizaban la investigación y que dificultaba no sólo el alcance de los objetivos de la investigación, sino la vida cotidiana en sí, como puede observarse en la figura 2.

Figura 2. Las dificultades de la realización de la investigación en la pandemia

¿Crees que la pandemia ha facilitado o dificultado la realización del proyecto/trabajo de campo?
28 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

El 90 por ciento de las y los investigadores en ciernes, enfrentaron dificultades para continuar el trabajo de investigación en pandemia, y éstas no sólo estuvieron vinculadas a la configuración de los avatares investigación sino a cómo en el contexto de incertidumbre cada investigador/a gestionó esas dificultades económicas y laborales; las sociales, por la dificultad del contacto y de las relaciones cara a cara con sus seres queridos para enfrentar la enfermedad o la muerte; y, por supuesto, las psicoemocionales, que de manera individual y colectiva les permitieron enfrentar, de manera desigual, “como un evento altamente estresante” (Santillán, 2021) la crisis humanitaria de la COVID-19 con sus propios capitales socioculturales, económicos y emocionales

[...] aunque estamos preparados para poder habituarnos a los eventos altamente estresantes, un grupo de personas tendrá insomnio, pesadillas sobre el evento traumático; estarán hipervigilantes o sobreactivadas, síntomas que permiten el desarrollo de un ánimo negativo que consiste en

verse a sí mismas de forma pesimista, ver a los demás más hábiles, y ver el futuro poco promisorio. Los eventos traumáticos sacuden a las personas y a las familias de diversas maneras, algunas de ellas nunca logran recuperarse y salir adelante. Se sabe que 70% de la población mexicana sale adelante después de un evento traumático, otro 30% desarrollará síntomas que pueden ser discapacitantes. Además, la gente en México está especialmente vulnerable por el entorno de violencia, la penetración del narcotráfico y los desastres naturales –como los sismos–, que siguen ocurriendo mientras la pandemia sigue (Santillán, 2021: 27).

Desde la investigación de las ciencias sociales, es urgente reflexionar en cuanto a la formación de habilidades y estrategias en los estudiantes para enfrentar el riesgo y la incertidumbre.

Conclusiones

En cuanto a la pregunta inicial planteada: ¿Cómo en el contexto de pandemia por el SAR-COVID 2, se modificaron las metodologías utilizadas en las investigaciones en curso en las Ciencias Sociales en un programa de posgrado?, que dieron lugar a tres objetivos: a). Identificar los desafíos teórico-metodológicos en las investigaciones en ciernes del alumnado, financiadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología del país, b). Evaluar la revisión, adecuación y adopción de los cambios metodológicos forzosos en la elección y la intervención del trabajo de campo, en el contexto de pandemia por el SAR-COVID 2 durante los dos ciclos escolares semestrales de 2021 y sus efectos en las y los investigadores, c) Analizar cómo estas acciones expresan los riesgos del oficio de investigación y la urgente revisión y discusión de las nuevas coordenadas epistemológicas con que una gran parte de las ciencias sociales deberá dialogar. Podemos asegurar que los principales desafíos fueron las adopciones

y adaptaciones metodológicas por las restricciones impuestas que dificultaron la interacción social, por el cambio del trabajo in situ al on line. Al evaluar estos cambios metodológicos se identificó que tanto la figura del tutor/a como la de las redes de investigación y la comunidad de investigadores que se mantuvo analizando, fueron estratégicas para la adaptación de los nuevos campos y dilemas que conducen a nuevos modos de reflexionar la práctica de los estudios culturales. Siguiendo una idea de Laplantine, podríamos apuntar que los estudios culturales explotan un “pensamiento de la multiplicidad”, un “pensamiento dialógico”, un “pensamiento de la relación y la traducción”, que problematiza la lógica de la identidad y de la separación. Creemos conveniente criticar la idea del sujeto que investiga en tanto ser objetivo y neutral para desplazarnos a corporalidades sentipensantes que nos obligarían a cuestionar, ¿cómo son convenidas, ajustadas o sustituidas las relaciones humanas cara a cara y cómo y con qué efectos en los cuerpos y en las emociones se desarrolla el oficio de investigar, en confinamiento y frente a la computadora, como dispositivo de saber?

Las emociones juegan también un papel fundamental en estos procesos, ya sea desde la carencia del “sujeto de estudio”, la enfermedad tocando su cuerpo, el miedo a perder el *status* de becario de investigación, hasta la imposibilidad de salir a observar de cerca la realidad social y todo producto de la pandemia. El considerar y aproximarnos a las emociones como “pensamientos incorporados” o “pensamientos encarnados” nos conecta con el proceso de aprendizaje cognitivo y el descubrimiento de los “otros” durante la experiencia de trabajo de campo, en que tendemos a incorporar literalmente dichas relaciones sociales, pensamientos y “pensamientos encarnados” –las emociones–. Y desde esta perspectiva nos enfrentamos a una cuestión metodológica y epistemológica central en la antropología social contemporánea: ¿Podemos conocer y comprender a través de nuestras emociones el color y las tex-

turas de las emociones de la gente del escenario social que estudiamos? (Flores, 2010: 18).

Ante la interrogante de Flores, sobresale otra pregunta, la cual indica las vías, aún inciertas de cómo hacer investigación social, con vocación directa hacia el trabajo de campo. La pandemia de la COVID-19 continuará con todas sus variantes y cada vez más los proyectos de investigación se readecuarán conforme las necesidades sanitarias. Pero ello conlleva el posible cambio del carácter epistemológico de la curiosidad intelectual comprometida y la de los propios investigadores/as, cambios que forzosamente ya repercuten a la hora de pensar los temas y sus alcances.

Referencias

- Abélès, M. (2002). El campo y el subcampo. En Christian Ghasarian *et al.*, *De la etnografía a la antropología reflexiva: nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas*. Ediciones del Sol, pp. 43-49.
- Agamben G., Zizek S., Nancy, J. L. *et al.*, (2020). *Sopa de Whuan pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*, ASPO.
- Chacón R. K. J. y Zebadúa C. J.P. (2017). Procesos culturales emergentes. En Elsa María Díaz Ordaz y Fernando Lara Piña, *Apuntes y reflexiones sobre la producción de conocimientos en el campo de los Estudios Culturales y Regionales*. UNACH, pp. 49-76.
- Chávez M. R. G. y Chacón R. K. J. (2015). *El campo de los estudios culturales en Chiapas. Formación e investigación en un programa de posgrado*, UNACH.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). Informe especial: América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales. *Informe especial COVID-19*, No.1. Editorial CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45337>
- Flores M. J. A. (2010). Trabajo de campo etnográfico y gestión emocional: notas epistemológicas y metodológicas, en Revista *Ankulegi*. (14), pp. 11-23.
- Ghasarian, C. (2002) Por los caminos de la etnografía. En Ghasarian Christian *et al. De la Etnografía a la antropología reflexiva: nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas*. Ediciones del Sol, pp. 9-42.
- Han, B. Ch. (2020). La emergencia viral y el mundo de mañana. En Agamben Giorgio, Slavoj Zizek, Jean Luc Nancy *et al. Sopa de Whuan pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*. ASPO, pp. 97-111.
- Mattelard, A. y Neveu E. (2004). Introducción a los Estudios Culturales, Cultura Libre. Paidós.
- Pérez-Taylor, R. (2003). *Antropología y complejidad*, GEDISA.
- Quirós Fernández, Fernando (2004). Los Estudios Culturales. De críticos a vecinos del funcionalismo. <https://es.slideshare.net/josecarlos-boninojasai/estudios-culturales-de-criticos-a-vecinos-del-funcionalismo-quiros01>

Santiago G.R. y Trejo V. R. (Coords.) (2021). *El sentido inter y trans-disciplinario. Experiencias de estudios culturales desde Chiapas*, Universidad Autónoma de Chiapas.

Santillán Torres T.C. (2021). El impacto psicológico de la pandemia de COVID-19 en México. En Cadena-Roa J. (coordinador). *Las ciencias sociales y el coronavirus en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 185-195. <https://www.comecso.com/wp-content/uploads/2022/01/Las-CienciasSociales-y-el-coronavirus.pdf>

3. El derecho a la conexión. El caso de estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla

María del Pilar Hernández Limonchi

María Belinda Rodríguez Arrocha

Introducción

La irrupción de la pandemia de la COVID-19 dio lugar al confinamiento temporal de la población infantil, juvenil y adulta, afectando negativamente la sociabilidad, el ámbito laboral, el acceso a la salud y a los centros escolares. La pandemia sanitaria estuvo acompañada de la recesión económica y del empeoramiento de la salud mental ante la angustia y la incertidumbre (Jarque, 2021). En la esfera educativa, implicó la sustitución, al menos temporal, de la presencialidad de las clases por el modelo de educación en línea. Durante el confinamiento, el uso del Internet por parte de las y los jóvenes estudiantes de México correspondió, por una parte, a actividades productivas en el marco de sus estudios, y, por otra, a momentos de ocio, tales como las redes sociales, el acceso a música y videos, o a los juegos en línea. Concretamente, en la educación superior fue fundamental la utilización productiva de la red, a la vez que fue primordial la adquisición o mejora de los conocimientos digitales (Gómez y Martínez, 2022).

Huelga decir que en el ámbito de la docencia a distancia y en línea cobraron relevancia el ambiente intrasistémico y el ambiente ex-

trasistémico. El primero hace referencia a la dinámica del Sistema Educativo Nacional que atañe a elementos como la composición de la planta académica, la brecha digital, el impacto de la COVID-19 y de la globalización en el modelo educativo, el rol de las autoridades educativas o la capacitación del personal docente. Por el contrario, el segundo se refiere a la pandemia, la política educativa del país, las propuestas de organismos multilaterales, la valoración de la educación y el contexto social y cultural, entre otros elementos. En este complejo contexto, la brecha y el analfabetismo digital interfieren de manera negativa en la equidad y la calidad del uso de las tecnologías en el marco educativo (Campuzano *et al.*, 2021: 80-82). Relevante es, en esta línea, la información sistematizada y expuesta en el Índice de Desarrollo de las TIC (IDT), que es un indicador compuesto impulsado por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) en el año 2009, con el fin de examinar los avances en las tecnologías de la comunicación y la información en el mundo. Sus posteriores revisiones han mostrado la conveniencia de mejorar la calidad y la disponibilidad de los datos proporcionados por los países (Secretaría General de la UIT, 2020).

En México, el uso de las nuevas tecnologías concierne sobre todo al Internet, la computadora, la telefonía celular y la televisión digital. No obstante, la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020a) mostró que al menos el 49% de los hogares del país no cuentan con conexión a Internet. Es patente la relación entre la pobreza y esta carencia, tal y como muestra la literatura académica. Al mismo tiempo, el analfabetismo digital concierne al desconocimiento de las nuevas tecnologías de comunicación, información y producción en el trabajo, lo que impide a las personas realizar actividades relevantes como crear documentos, seleccionar de manera crítica la información o descartar los datos superfluos (Campuzano *et al.*, 2021:

83-84). Esta realidad interfiere, de manera global, en el uso adecuado de los dispositivos por parte de las y los jóvenes.

El objetivo de este capítulo es comprender la brecha digital que enfrentaron estudiantes universitarios, principalmente totonacos y nahuas, para continuar con sus estudios en línea durante la pandemia por la COVID-19, ante el derecho a la conexión, como derecho humano. En este sentido, la nueva generación de derechos humanos incluye los derechos que derivan de las recientes tecnologías de la información y la comunicación, y que están conformados por los derechos a la comunicación y a la información, los derechos en la red y los derechos de los menores ante las nuevas tecnologías informativas y de la comunicación (Torres, 2021: 109-110). El enfoque de la investigación fue cuantitativo, mediante un muestreo no probabilístico; se aplicaron cuestionarios a estudiantes de nivel superior. Asimismo, la preparación de este trabajo parte de la perspectiva sociojurídica con enfoque intercultural; se aplicaron las técnicas de la investigación documental, tendentes a la adecuada selección de los instrumentos internacionales y federales, y de la bibliografía especializada.

El capítulo contiene siete apartados. Se inicia con la discusión teórica sobre el concepto de brecha digital, con la finalidad de comprender cómo ésta refuerza las desigualdades en la población. A continuación, se realiza un recorrido sobre el derecho humano a la conexión en los ámbitos nacional e internacional. Posteriormente, se cuestiona si México está conectado y se presentan datos sobre el acceso a Internet. Se presenta un apartado para mostrar el contexto de la investigación, así como la metodología empleada. Por último, se exponen los resultados, seguidos de las conclusiones.

La brecha digital

El término brecha digital se utilizó por primera vez en los años 90, la cual se refería a la desigualdad entre quienes tenían y no tenían acceso a las tecnologías de información y comunicación (TICs). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) la define como “la brecha entre individuos, hogares, negocios y áreas geográficas con diferentes niveles socioeconómicos con respecto a las oportunidades de acceso a las TICs y del uso de Internet para una variedad de actividades” (OCDE, 2001: 5).

Según Norris (2001), la brecha digital se divide en tres tipos: global, democrática y social. De especial interés es la brecha digital social, que se presenta en un mismo espacio como consecuencia de la ubicación o de las condiciones socioeconómicas de las poblaciones. Asimismo, los autores Gómez *et al.* (2018: 51) señalan que “se han identificado tres principales niveles de brecha digital: acceso, uso y apropiación de tic por individuos y organizaciones (públicas o privadas), que retrasan el aprovechamiento de estas tecnologías”. Las consecuencias de la brecha digital se manifestaron con claridad al inicio de la pandemia, pues fue nítidamente percibida como un factor de “vulnerabilidad pedagógica” que perjudicaba a la formación y la salud del alumnado y del cuerpo docente. Siguiendo las conclusiones de Burghard, las circunstancias que afectaron a la educación durante el confinamiento generaron en el sector estudiantil la vulnerabilidad de los intereses, porque peligraron los principios de desarrollo y seguridad; la vulnerabilidad del aprendizaje y la formación, pues el entorno no contaba con las condiciones óptimas ni se tenían en cuenta las características del contexto cultural en el que se desenvolvía el alumnado; y la vulnerabilidad de la autonomía, en la medida en que las circunstancias impedían el adecuado aprendizaje a distancia (Villela y Contreras, 2021).

Entonces, la brecha digital está conformada por todos los “obstáculos e impedimentos que limitan a las personas en el acceso” a las TICs (CNDH-INEHRM, 2015; 8), como son la pobreza, el desempleo, la exclusión, entre otras condiciones sociales, económicas y políticas en una determinada región o país. El tener o no acceso a la información y al conocimiento, entre otros derechos relacionados, ocasiona una segmentación en la población (Villatoro y Silva, 2005). “Esta brecha digital refuerza las desigualdades preexistentes que sufren” las personas, principalmente indígenas y de otros grupos vulnerables (CIDH, 2020a: 2). No se puede pasar por alto que en la brecha digital de acceso se ha de diferenciar entre el “acceso motivacional” o interés personal en el uso de las herramientas tecnológicas, y el acceso físico, que debería incluir también los contenidos o conocimientos para su manejo (Torres, 2021: 109). También resultan relevantes las problemáticas sobre “el acceso a una información de calidad en la aldea global, tales como la censura, la manipulación ideológica, las estrategias de desinformación y manipulación en los medios de comunicación, o la eliminación de la información pública” (López y Samek, 2009, citados en Torres, 2021: 110-111).

De sobra es conocido el hecho de que “el acceso a la información contribuye de manera invaluable al empoderamiento y organización social, política y económica” (Palomino, 2020: 152). No fue solamente la falta de acceso a las nuevas tecnologías el problema que emergió con fuerza durante la pandemia, sino que también “fueron perceptibles las dificultades que tuvieron que afrontar las comunidades administrativa, estudiantil y docente en el tránsito de las clases presenciales a las digitales” (Larrañaga, 2020: 104). Al fin y al cabo, la capacitación docente no se refiere únicamente al eficiente uso de las herramientas tecnológicas, sino que “también debería incluir métodos y estrategias pedagógicas para la educación a distancia” (Palomino, 2020: 151). El inicio de la pandemia puso además de relieve la “insuficiencia de los materiales didácticos y

destinados a la educación en línea o a distancia” (Villela y Contreras, 2021: 171).

Pertenecer a un pueblo originario “es otro factor asociado a la brecha digital dentro de los países de América Latina y el Caribe [...] Esto podría atribuirse a que la población indígena presenta niveles educacionales más bajos y habita en una mayor proporción en zonas rurales” (Villatoro y Silva, 2005: 12). En las comunidades indígenas, “la falta de infraestructura de banda ancha confiable suele hacer que las personas se inclinen por el acceso móvil, que carece de la intensidad que ofrece el acceso fijo” (CIDH, 2018: 17), por ello, se solicitó a México la adopción de “medidas para ampliar el acceso de los pueblos indígenas [...] y seguir fortaleciendo el acceso a la banda ancha en zonas donde este no sea confiable” (p. 22). No cabe duda de que “las estrategias que tuvieron que seguir las instituciones educativas durante el confinamiento debían tener en cuenta el contexto de su nivel de enseñanza, como el perfil económico de sus estudiantes” (Larrañaga, 2020: 104).

Por otra parte, “entre las múltiples desigualdades expuestas por el COVID-19, la brecha digital es una de las más evidentes” (CIDH, 2020a: 3), porque “[...] ha exhibido de manera clara las enormes desigualdades que existen entre la población estudiantil, las cuales hacen temer que la brecha digital y la del aprendizaje se puedan seguir ensanchando” (Alcántara, 2020: 80). En efecto, las clases a distancia “incrementan la brecha educativa [...] es muy difícil garantizar derechos fundamentales básicos como los de igualdad, equidad y participación y la situación actual amplifica la brecha social y económica de las familias desfavorecidas, más aún con la brecha digital” (Cabrera, 2020: 127). La persistencia de las brechas sociales y en el acceso a la red posee vínculos con la pobreza generada por el desempleo. Por este motivo, urgen las transformaciones en el modelo productivo, social y económico en el actual

escenario global, caracterizado por la denominada “revolución industrial 4.0” (Rodríguez-Alegre *et al.*, 2021).

La pandemia se presenta en un contexto de gran desigualdad, pero se recrudece.

El cierre prolongado de los centros educativos tendrá repercusiones negativas sobre los aprendizajes alcanzados, la escolarización a tiempo, la deserción y la promoción. Esto afectará aún más a aquellos estudiantes pobres y de clase media vulnerable, así como a los estudiantes indígenas, migrantes y con necesidades especiales [...] Esta situación podrá agravarse más aún en sistemas educativos que no cuentan con mecanismos efectivos de educación a distancia acordes a las características de los hogares, lo que puede ampliar aún más las brechas que existen entre estudiantes con más o menos acceso a los mismos. (Álvarez *et al.*, 2020: 3)

Por lo tanto, “las brechas de acceso y uso a las tecnologías digitales han mostrado la grave situación de fragilidad en la que se encuentran muchos segmentos de por sí vulnerables de la población, tales como [...] los hogares de bajos ingresos y los habitantes de zonas rurales” (CEPAL *et al.*, 2020: 3), porque la pandemia reveló la brecha digital que existe en el interior del país, principalmente, en las comunidades indígenas que, al estar desconectados durante el confinamiento social, colocó a la población en una posición de desventaja. Entonces, “la brecha digital no es más que otra vertiente de la desigualdad” (Cabrera, 2020: 131).

Al mismo tiempo, economistas como Carlos Manuel Jarque ponen de relieve las carencias en la conexión a Internet; por ejemplo, la inexistencia de las redes de comunicación de banda ancha o brecha de cobertura; la disposición de redes obsoletas o ineficaces que se conoce como la brecha de mejora de infraestructura; o la desconexión de las personas debido a la falta de los dispositivos, habilidades digitales o recursos económicos,

que se denomina brecha de adopción. En su opinión esta última brecha es la que tiene mayor repercusión en América Latina (Jarque, 2021).

La conexión como derecho humano

Los antecedentes jurídicos de este derecho se sustentan en el artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos (Naciones Unidas, 1948), en el artículo 19 párrafo segundo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (Naciones Unidas, 1966) y en el artículo 13 primer párrafo de la Convención Americana de Derechos Humanos (OEA, 1978), que establecen la libertad de expresión, opinión y pensamiento, así como la libertad para buscar, recibir y difundir información e ideas de toda índole, más allá de las fronteras, de manera oral, escrita o en forma impresa o artística, o de cualquier otro forma.

La resolución 56/183 de la Asamblea General de las Naciones Unidas dispuso que “es una necesidad promover el acceso de todos los países a la información, el conocimiento y la tecnología de las comunicaciones en favor del desarrollo de los Estados” (CNDH-INEHRM, 2015: 7). Más tarde, en la Declaración de Principios de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, se reconoció al Internet como un recurso global disponible para todo el público y la gestión internacional “debería garantizar la distribución equitativa de recursos, facilitar el acceso a todos y garantizar un funcionamiento estable y seguro de Internet, teniendo en cuenta el plurilingüismo” (Unión Internacional de Telecomunicaciones, 2003, principio 48).

Por lo que se refiere a la educación, el artículo 15 inciso 1 de la Declaración Americana de los Derechos de los Pueblos Indígenas considera que la población indígena tiene el derecho a todos los niveles de educación, sin discriminación y en igualdad de condiciones y, por otro lado, el artículo 14 inciso 3 señala que deben acceder en igualdad a to-

dos los medios de comunicación e información (OEA, 2016). No obstante, la pandemia hizo visibles las brechas asociadas a las condiciones económicas, sociales y geográficas en que se encuentran las comunidades indígenas. También se considera que aumentó la desigualdad, porque se dejó sin acceso a la educación a un importante número de estudiantes indígenas de todos los niveles educativos, por la falta de Internet, así como de otras habilidades y herramientas tecnológicas, incrementando la situación de vulnerabilidad.

Por lo tanto, la conexión a Internet es un derecho que a su vez “constituye un medio para el ejercicio de otros derechos humanos” (CIDH, 2020a: 2), como el derecho a la educación. Por ello, durante el confinamiento por el COVID-19 “el acceso a internet con estándares mínimos de calidad resulta fundamental” (p. 2). La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) identificó que en las comunidades indígenas “están sufriendo limitaciones de forma desproporcionada en el acceso y asequibilidad de las tecnologías digitales [...] a pesar de los esfuerzos y los compromisos asumidos por los Estados de la región para expandir el acceso a la red” (p. 3).

El uso de la tecnología es una de las estrategias para enfrentar el cierre de las escuelas, la brecha digital deja al descubierto las limitaciones de este abordaje. No todo el estudiantado ni el equipo docente tienen acceso a equipos informáticos o una eficiente conexión a Internet, así como habilidades y condiciones de trabajo adecuadas para utilizar y aprovechar las plataformas digitales disponibles. (CIDH, 2020a: 5)

Huelga decir que las nuevas tecnologías tienen la posibilidad de fortalecer el derecho a la educación, en la medida en que potencialmente favorecen la mejora de la calidad de la educación y, sobre todo, eliminan

las barreras de acceso a la formación en los diferentes niveles (Torres, 2021: 112-113).

En el ámbito nacional, el artículo 6 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Congreso de la Unión, 2021a) señala que “toda persona tiene derecho al libre acceso a información plural y oportuna”. Además, establece que “el Estado garantizará el derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e internet”.

La necesidad de que México se inserte plenamente en la sociedad de la información y el conocimiento debe ser una prioridad para todos los actores políticos, económicos y sociales nacionales. No obstante, la innovación y los desarrollos tecnológicos no deberían crear nuevas franjas de desigualdad. Todo lo contrario. Internet es un espacio público que debería caracterizarse por ser abierto, asequible y accesible para todas las personas. (Carbonell y Carbonell, 2014: 25)

De igual manera, la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión (Congreso de la Unión, 2021b) en el artículo 2 dispone que las telecomunicaciones son un servicio público de interés general y que en la prestación de dicho servicio estará prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, la condición social o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. Asimismo, el artículo 3 fracción XLIII establece que México debe contar con una

Política de inclusión digital universal, la cual se define como el conjunto de programas y estrategias emitidos por el Ejecutivo Federal orientadas a brindar acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, inclu-

yendo el Internet de banda ancha para toda la población, haciendo especial énfasis en sus sectores más vulnerables, con el propósito de cerrar la brecha digital existente entre individuos, hogares, empresas y áreas geográficas de distinto nivel socioeconómico, respecto a sus oportunidades de acceso a las tecnologías referidas y el uso que hacen de éstas.

El Estado en el ámbito educativo está obligado a adoptar medidas afirmativas para lograr “el acceso universal a una internet libre, abierta e incluyente” (CIDH, 2020a: 8). No en vano, la inclusión digital universal es un objetivo esencial en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de 2030 (Jarque, 2021). Al mismo tiempo, “el uso ineludible de las nuevas tecnologías durante el confinamiento contribuyó en cierta medida a la resignificación de la enseñanza universitaria, alejada cada vez más de los postulados educativos decimonónicos” (Larrañaga, 2020: 107) y “de la tradicional primacía del rol docente, para dar paso a un modelo de aprendizaje colaborativo” (Palomino, 2020: 154).

En este sentido, la pandemia debió acelerar el diseño de políticas y programas, donde se incluyera a empresas privadas que prestan el servicio de Internet, para garantizar el acceso de calidad, así como el desarrollo de habilidades digitales. “En la actualidad, el Internet no sólo incide en el desarrollo de las comunicaciones sino que también lo hace en la forma en que se organizan y producen los servicios [...] y afectan actividades tan importantes como la educación” (Carbonell y Carbonell, 2014: 19).

En lo que atañe a las habilidades digitales, conviene tener en cuenta que se refiere a la capacidad para localizar contenidos en la red de manera eficiente y eficaz. Actualmente, se puede apreciar la diferencia entre las habilidades básicas, las intermedias y las avanzadas. Las primeras posibilitan un nivel mínimo de desempeño en el actual contexto social, permiten el acceso a los servicios comerciales, financieros y gubernamentales, el uso del correo electrónico y el procesador de textos, entre otros; las

habilidades intermedias se refieren a la creación de contenidos, el uso de servicios en la nube y el diseño digital; y las habilidades avanzadas se relacionan con las profesiones digitales, la ciberseguridad, la inteligencia artificial o el desarrollo de aplicaciones móviles (Gómez y Martínez, 2022). Al mismo tiempo, en la actualidad numerosas investigaciones han alertado del analfabetismo digital, en referencia a las personas que desarrollan su actividad sin el uso de tecnologías o medios digitales, o, incluso, a las que pueden utilizar de manera rudimentaria las funciones básicas del equipo pero no conocen las innovaciones tecnológicas. “A diferencia del analfabetismo tradicional, el digital puede afectar a todas las edades, perfiles culturales y formativos. Tampoco puede ser resuelto mediante la simple posesión de un dispositivo electrónico” (Villela y Contreras, 2021: 173).

El “internet es sin duda una tecnología de la libertad” (Castells, 2001: 305). Por un lado, el “acceso a Internet supone en términos prácticos educación de mejor calidad, mayor acceso a la información y a la cultura, mayor crecimiento económico, un potencial incremento en la igualdad de oportunidades y una muy benéfica apertura al resto del mundo” (Carbonell y Carbonell, 2014: 38), pero por la “disparidad entre los que tienen y los que no tienen Internet amplía aún más la brecha de la desigualdad y la exclusión social” (Castells, 2001: 275). Se puede afirmar sin lugar a dudas que durante la pandemia se produjo un aumento de la desigualdad (Jarque, 2021). “No es suficiente la provisión de equipos informáticos a los centros educativos mexicanos o a los hogares del país si la conexión es defectuosa, no llega la señal a la telefonía inteligente o no hay una adecuada recepción” (López y Medina, 2021: 62).

La paralización de las clases presenciales evidenció dramáticas realidades que desafían el derecho a la educación e incluso conllevan la vulneración de otros derechos de la comunidad estudiantil. Fue patente, en este sentido, el deterioro de la economía familiar y personal, la des-

igualdad entre las y los estudiantes en el acceso a los medios digitales, la acentuación del rezago académico en algunos casos, la alta deserción escolar y aunada a la necesidad de apoyar en el sostenimiento del hogar, la carencia de conectividad o incluso de lugar o entorno adecuado para el estudio, la falta de una infraestructura institucional y de actualización de la totalidad del cuerpo docente en el sector tecnológico, la escasa adecuación del modelo de enseñanza a la esfera virtual, el empeoramiento de las condiciones laborales del equipo docente (en detrimento de su creatividad), la interrupción de la eficiencia terminal y de los planes de vida del alumnado, la exposición de la población juvenil a situaciones de violencia en sus hogares durante el confinamiento, el aumento de los problemas de salud física y mental en el alumnado, o la incidencia de la mala calidad de los servicios públicos en la educación en línea, como las interrupciones del servicio de energía eléctrica (García, 2020).

El derecho a la educación ha de ser preservado por el Estado a través de la disponibilidad, la aceptabilidad, la accesibilidad y la calidad. Esta aseveración supone, en primer lugar, que los centros posean instalaciones adecuadas o, en su defecto, que se efectúen inversiones para ello. En segundo lugar, la comunidad estudiantil ha de disponer de condiciones para acceder a una educación universal sin el temor de sufrir discriminación o tener que sortear algún obstáculo en su proceso formativo. En tercer lugar, el sistema educativo debe caracterizarse por tener la flexibilidad que le permita adaptarse a los más diversos contextos y hacer efectivo el derecho a la educación. En la esfera educativa en general, el incumplimiento de la obligación que el Estado tiene de garantizar el derecho a la educación y su consiguiente vulneración merecen ser revelados en el marco del amparo directo. La vía jurisdiccional es, en suma, una plausible estrategia para garantizar este derecho, en persistente riesgo cuando nos referimos a las comunidades originarias del país (Monreal *et al.*, 2020).

¿México conectado?

Se estima que a nivel mundial, 53.6% de la población tiene acceso a Internet, y en América Latina, 23% no está conectada, pero en algunas regiones se considera que más de 70% de la población no tiene acceso (CIDH, 2020b). “Aunado a los desafíos de la brecha digital, en algunas regiones también se presentan limitaciones en el acceso a la electricidad”, como es el caso de las comunidades indígenas (CIDH, 2020b: 5).

Es importante mencionar que México fue “el primer país de Latinoamérica en contar con acceso a Internet. En el año 1989 se estableció el primer contacto satelital de cómputo de la Universidad Nacional Autónoma de México” (CNDH-INEHRM, 2015: 12). A partir del 2001 se creó el programa e-México para instalar telecentros comunitarios, pero para algunos no se obtuvieron los resultados esperados.

“El derecho a la educación superior debería ser garantizado por las políticas estatales, mediante la concesión de becas que permitieran adquirir computadoras y acceder a la red” (González, 2020: 53), en un contexto en el que un gran número de jóvenes deben contribuir a la modesta economía de sus hogares. Esta aseveración no obsta a que sea primordial el incremento de la autonomía y de la autogestión de las y los jóvenes estudiantes, en contraposición al “enfoque puramente asistencialista en las coberturas y apoyos” (Palomino, 2020: 152).

La Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información (INEGI, 2020a) estimó que en 2020, 72% de la población fue usuaria de Internet. En zonas rurales la población usuaria de Internet es de 50.4%, en comparación con 78.3% de las áreas urbanas. Estas cifras se han incrementado en los últimos años, como se muestra en el cuadro 1. El 72.7% de los hombres y 71.3% de las mujeres son usuarias de Internet. De acuerdo con la edad, la población con más usuarios corresponde al rango de 18 a 24 años y de 12 a 17 años, 90.5% y 90.2%, respectivamente.

Cuadro 1. Comparativo de población usuaria de Internet en México

	2017	2018	2019	2020
Población nacional usuaria de Internet	63.9%	65.8%	70.1%	72%
En zonas urbanas	71.2%	73.1%	76.6%	78.3%
En zonas rurales	39.2%	40.6%	47.7%	50.4%

Fuente: Elaboración propia con información de INEGI (2020a).

A pesar de que en México se ha incrementado el número de usuarios de Internet, Puebla es de las entidades con menor porcentaje, sólo por debajo está Michoacán, Guerrero, Veracruz, Oaxaca y Chiapas. Las principales causas podrían ser que es uno de los estados con mayor población indígenas y por su ubicación geográfica. Se estimó un 62.7% de usuarios, mientras que la media nacional es de 72%, y un 48.5% de hogares con Internet (INEGI, 2020a). La desigualdad en el acceso a Internet conmina a la puesta en práctica de políticas que permitan la ampliación de los servicios comerciales, o el aprovechamiento de la “Red Compartida” con el fin de paliar el desabastecimiento de las zonas y hogares más desfavorecidos. Conviene también apreciar la continuidad en el crecimiento de los usuarios de la telefonía móvil, frente al estancamiento del número de personas que utilizan computadoras personales (OCDE, 2017). No cabe duda de que el “estímulo fiscal a la educación en este contexto puede devenir en estrategia para posibilitar el uso de las herramientas tecnológicas e impedir la deserción de la población estudiantil” (Palomino, 2020: 157).

En el campo normativo no se debe omitir el Acuerdo por el que se da a conocer el Programa de Conectividad en Sitios Públicos 2020-2021 de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 16 de abril de 2021), en cuya consideración se remite al Programa Sectorial de la Secretaría de Comunicaciones

y Transportes 2020-2024 (publicado en el DOF el 2 de julio de 2020). Por su parte, éste establece en el objetivo número 3: Que se promoverá la cobertura, el acceso y el uso de servicios postales, de telecomunicaciones y radiodifusión, en condiciones que resulten alcanzables para la población, con énfasis en grupos prioritarios y en situación de vulnerabilidad, para fortalecer la inclusión digital y el desarrollo tecnológico; y que la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, para la consecución de la cobertura universal deberá elaborar un programa de conectividad en sitios públicos.

El Acuerdo alude al necesario establecimiento por la Secretaría de Comunicaciones y Transportes de programas de acceso a banda ancha en sitios públicos, con vistas a la cobertura universal. A su vez, el Programa de Conectividad en Sitios Públicos 2020-2021 (PCSP 2020-2021) presentado por esa institución permitió la identificación de los enclaves nacionales que tenían necesidades de conectividad, con el propósito de implementar la conexión gratuita a Internet y ampliar así su acceso a la educación, al gobierno electrónico, a la telemedicina y a otros servicios destinados a mejorar su calidad de vida. Este proyecto fue efectuado bajo la coordinación de las Secretarías de Educación, Salud y Bienestar, entre otras entidades. La información resultante fue recibida en el “Repositorio Único de Sitios Públicos Conectados y por Conectar”. Además, se estableció como meta que este repositorio pudiera estar disponible en alguna de las principales lenguas originarias de México, como el mazateco, el mixteco, el náhuatl, el chol y el totonaca (Secretaría de Comunicaciones y Transportes, 2021).

La inclusión digital de las localidades aisladas o marginadas podría ser facilitada, además, por iniciativas de origen comunitario. Es el caso, por ejemplo, de la telefonía celular comunitaria impulsada en la localidad de San Pedro el Alto, en el municipio de Zimatlán en Oaxaca. Este proyecto puso de relieve su carácter de alternativa viable en los ámbitos

económico y político, y capaz de paliar la exclusión digital de los enclaves rurales (Vásquez *et al.*, 2021).

Es relevante el hecho de que, a su vez, sobre el uso del Internet influyen aspectos como el grado de escolaridad, el género, el lugar de conexión y las habilidades digitales. Si bien es cierto que en los estudios universitarios aumenta la finalidad productiva de las conexiones, se aprecia cierto uso diferenciado en razón de género. Mientras que para las mujeres la red es fundamental en la comunicación, para los hombres es esencial en la esfera del ocio. En líneas generales, los conocimientos digitales de la población joven son mayores en este ámbito que en sus actividades educativas. No obstante, el uso de la telefonía móvil creció durante la pandemia porque contiene datos móviles susceptibles de ser empleados en las clases en línea (Gómez y Martínez, 2022). En este orden de ideas, fue especialmente sombrío el panorama para las niñas, adolescentes y mujeres durante la pandemia, pues se acentuaron las problemáticas derivadas de la desigualdad de género, como la discriminación laboral, la violencia familiar, la deserción escolar, la desigual distribución en las actividades de cuidado, los daños a su salud física y psíquica, entre otras. (Larrañaga, 2020).

Contextualización

México tiene una composición pluricultural sustentada en sus 68 pueblos originarios, que representan 10.6% de la población nacional. El 75% de la población indígena se concentra principalmente en ocho estados: Oaxaca, Chiapas, Veracruz, México, Puebla, Yucatán, Guerrero e Hidalgo. Puebla ocupa el quinto lugar con 9.1% de la población (INPI, 2020). “Pese a la gran riqueza de sus culturas y formas de organización social, la gran potencialidad de sus tierras, territorios y recursos naturales, los Pueblos Indígenas y Afromexicano viven en condiciones de gran pobreza, margi-

nación y discriminación en todos los ámbitos de la vida cotidiana” (INPI, 2018: 9). La pobreza, aunada a los deficientes servicios de energía eléctrica, agua potable, drenaje, salud pública y de la infraestructura carretera, los bajos salarios y deficiencias en el nivel educativo, dificulta la incorporación del uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza reglada (López y Medina, 2021). Asimismo, conviene recordar que en torno al 48% de los hogares de la nación ha de recurrir al empleo en el sector informal para subsistir; un factor que acentúa más las dificultades en el acceso a la educación (Palomino, 2020).

Huehuetla es un municipio ubicado en la Sierra nororiental del estado de Puebla. Tiene 17,082 habitantes, 51% son mujeres y 49% son hombres (INEGI, 2020b). La mayor parte de la población es totonaca y casi 70% de la población lo habla. El municipio se integra por la cabecera municipal, la junta auxiliar denominada San Juan Ozelonacaxtla y las 10 comunidades: Xonalpu, Francisco I. Madero, Kuwitchuchut, Cinco de Mayo, Chilocoyo el Carmen, Chilocoyo Guadalupe, Putaxcat, Lipuntahuaca, Leacaman y Putlunichuchut. Entre los indicadores municipales resalta el grado muy alto de marginación, encontrándose en el lugar uno a nivel estatal y 32 a nivel nacional (SNIM, 2015). Asimismo, el territorio de Puebla está dividido en 32 regiones, de acuerdo con los Programas Regionales Estratégicos del Plan Estatal de Desarrollo 2019-2024. La región cuatro la integran Huehuetla junto con otros nueve municipios. En la región, 14,608 personas tienen de 14 a 24 años; Huehuetla se ubica con el mayor número de jóvenes (5,832), pero la población de 15 a 29 años se estima que aumentará 7.8% para el 2030 (Gobierno de Puebla, 2019).

Apuntes metodológicos

En la localidad de Lipuntahuaca, municipio de Huehuetla, se instaló la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) desde el año 2006

y la Licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural se creó en 2015. La mayor parte del estudiantado es foráneo, es decir, son originarios de otros municipios de Puebla y de otras entidades, principalmente Veracruz. La mayoría proviene de comunidades totonacas y nahuas. En esta línea, reputados juristas como el doctor González Galván han resaltado la conveniencia de que el Estado en México cree las universidades públicas en lugares originarios, de modo que el alumnado pueda finalizar sus estudios superiores sin necesidad de abandonar su comunidad, su identidad o sus costumbres (2020: 52).

La matrícula total de la carrera es de 138 estudiantes, de los cuales 63% son mujeres y 37% son varones (cuadro 2).

Cuadro 2. Matrícula por semestre y sexo. Ciclo 2021-2022

Semestre	Mujeres	Hombres	Total
Segundo	28	25	53
Cuarto	22	10	32
Sexto	20	11	31
Octavo	17	5	22
	87	51	138

Fuente: Elaboración propia con información de Servicios Escolares (UIEP, 2020).

El enfoque de la investigación fue cuantitativo, mediante un muestreo no probabilístico. Se aplicaron 55 cuestionarios a estudiantes de los cuatro semestres de la Licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural de la UIEP. El 70.9% de quienes participaron en el sondeo fueron mujeres y 29.1% hombres. La edad promedio de las y los participantes fue de 20.6 años.

El instrumento se dividió en tres apartados: la conexión, el uso de la tecnología y las clases en línea. Dicho instrumento se diseñó con preguntas cerradas, ya sean dicotómicas o en escala del 1 al 10 para evaluar

aspectos de conectividad, tecnología y sobre el aprendizaje en las clases en línea, que se impartieron durante casi dos años. También se diseñaron preguntas de opción múltiple para conocer las formas de conexión y los recursos tecnológicos que utilizaron. Por último, se incluyeron preguntas abiertas para comentar sobre sus experiencias durante las clases en línea, en comparación con las clases presenciales.

Resultados

El 85.5% de las y los estudiantes considera que en su comunidad tienen conexión a Internet, pero en una escala del 1 al 10 la calidad de la conexión la califican con 8 y 5, 23.6% y 21.8%, respectivamente. En promedio la calificación de la conexión en las comunidades es de 5.8. Por otra parte, 74.5% considera que donde viven¹ tienen conexión a Internet. No obstante, 21.8% le otorga una calificación de 4 y 20% una calificación de 7 a dicha conexión. En este caso, el promedio de la calificación del servicio es de 4.7. Ahora bien, como el estudiantado ya regresó a clases presenciales y varios de ellos/ellas viven dentro de la UIEP, se aprovechó para preguntar si en la Universidad hay conexión a Internet. El 67.3% dijo que sí existe conexión, pero 25.5% la calificó con 1 y 20% con 4. El promedio resultó en 3.5.

Durante el confinamiento, las y los estudiantes tuvieron que emplear estrategias para conectarse a las clases en línea, porque 80% comentaron que todas sus clases se realizaron vía remota, a través de plataformas gratuitas para realizar videoconferencias. Así que combinaron una serie de estrategias para estar conectados, por ejemplo, 38 de 55 utilizó datos de celular, 29 de 55 wifi en casa y 21 de 55 se conectaban

¹ Actualmente viven en Huehuetla, porque la UIEP regresó a clases presenciales en enero de 2022. La mayoría de las y los estudiantes son foráneos, por lo que deben rentar una habitación o, en caso de cumplir con ciertos requisitos, pueden vivir en la casa comunitaria del estudiante indígena, dentro de la Universidad.

en un cibercafé. Sólo 4 señalaron que usaron un wifi público. Respecto al gasto personal por la conexión a Internet, 63.6% señaló que gastó entre 200 y 400 pesos al mes y 18.2% entre 400 y 600 pesos mensuales.

Así, como las y los estudiantes usaron plataformas gratuitas para realizar videoconferencias, también tuvieron que acceder a otras plataformas tecnológicas para, principalmente, enviar sus tareas. Entre las más usadas se encuentra Classroom con 53 de 55 y Moodle con 48 de 55 de las y los participantes. Además, las y los estudiantes evaluaron sus habilidades tecnológicas en el uso de estas plataformas. El resultado promedio fue de 7.5, 43.6% de las/los participantes calificó sus habilidades con 8.

Por otra parte, se les cuestionó sobre los recursos tecnológicos con los que contaron durante el confinamiento. La mayoría tiene un teléfono móvil (46 de 55) y una computadora portátil (34 de 55). El 56.4% dijo haber comprado el teléfono con el recurso de la beca Jóvenes Construyendo el Futuro, mientras que 36.4% lo adquirió por el sueldo de un empleo. Asimismo, 47.3% señaló que con la misma beca compraron la computadora, 20% con su sueldo y 18.2% mencionó que no tiene una computadora. Referente al costo de los equipos, 43.6% pagó de 2 a 3 mil pesos por el teléfono y 38.2% más de 3 mil pesos; 38.2% compró una computadora de 5 a 10 mil pesos y 27.3% de 10 a 15 mil pesos.

En otro orden de ideas, se les preguntó si les gustaron las clases en línea en la escala del 1 al 10; 21.8% de las y los estudiantes las calificaron con 7 y en promedio se obtuvo 5.7. En cuanto al aprendizaje durante las clases en línea, 23.6% de las y los estudiantes lo calificaron con 7 y 21.8% con 8. En promedio midieron su aprendizaje con una calificación de 6. Estos resultados se comprenden por los siguientes comentarios: “En mi casa, aunque entraba en mi clase no prestaba toda la atención porque tenía que hacer las labores de la casa” y “me dedicaba a realizar otras actividades mientras tomaba mis clases”. Respecto al gasto

se menciona que “en línea no se gasta mucho, pero no aprendí mucho” y en cuanto al tiempo “en línea tenía más tiempo y nuestra agenda no estaba tan llena”. No obstante, la mayoría de los comentarios se concentran en los problemas de conexión, tales como: “Era un poco complicado y estresante por problemas de conectividad”, “en la comunidad donde yo vivo no hay señal de Internet y la señal Telcel es demasiado pésima”, “durante el confinamiento algunos no asistían a clase en línea porque tenían fallas”, “no estaba en todas las clases por cuestiones de conectividad y en lo personal sentí mucho cansancio en los ojos, irritación debido al uso constante del celular”, “debido a las deficiencias de la conexión, es muchísimo mejor estar en clases presenciales” y “en el confinamiento la educación fue difícil, la conexión con los docentes y compañeros, la mala recepción provocaba que no se escucharan bien las clases, en lo presencial es mejor, podemos participar en clase sin que estemos preguntando que si se nos escucha, incluso que ya ni terminamos de participar porque se nos fue el Internet”. Asimismo, señalan que “es necesario que haya cobertura de Internet para trabajar en clases, ya sea en línea o presencial”.

Finalmente, 74.5% de las/los estudiantes prefiere las clases presenciales, porque “se obtiene más conocimiento”, “debo ser más responsable”, “siento que aprendo más”, “se aprende mucho mejor porque hay menos distractores”, “se gasta un poco más, pero se aprende más y nos resuelven las dudas que tenemos”, “se gasta mucho dinero, en cuestión de rentas, comidas y demás”, “de manera presencial mi agenda está llena de clases y me estresa, ya que cuando dejan tareas en ocasiones no duermo” y “me siento feliz de volver a clases presenciales ya que desde el inicio de la carrera no tenía la dicha que regresar a las aulas”. No obstante, mencionan que “hay jóvenes de la carrera que no están tomando las medidas sanitarias y corremos el riesgo de contagio”, “no me agrada mucho la idea [de la presencialidad] ya que aun estamos en riesgo de

contagiarnos” y “el problema es que en presencial hay compañeros que van a clases con mucha gripa y no son responsables de cuidar su salud. De esa manera arriesgan a los demás, afuera de la universidad hacen reuniones de 10 o 15 personas y dejan de usar cubrebocas, usan sólo el cubrebocas en la universidad”.

Conclusiones

La asistencia a las clases en línea en la Licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural revela que el estudiantado contaba con conexión a Internet, pero en términos de calidad la calificación es reprobatoria, y, a todas luces, inadecuada para la salvaguarda de la calidad en el aprendizaje y del grado de autonomía deseable en los estudios superiores. La investigación muestra que la conexión dependió tanto de las estrategias individuales y de los recursos propios del alumnado; las políticas públicas relativas a esta problemática fueron inoperantes. Ello nos permite afirmar que la conexión pública no funcionó en la dimensión apropiada para el contexto socioeconómico de procedencia del alumnado de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. En consecuencia, ha sido necesaria la continuidad en la implementación de iniciativas tendientes a la democratización del acceso a la red.

Las pesquisas revelan que el alumnado pudo sobrellevar el gasto de conexión y de equipo, gracias a sus becas y a los trabajos desempeñados durante el período del confinamiento. Esta estrategia individual no es óbice para reconocer la necesidad de incrementar la infraestructura que posibilite una conectividad generalizada en las comunidades aisladas o en posición de desventaja frente a los núcleos urbanos.

La pandemia ha puesto de relieve en el ámbito educativo la conveniencia de mejorar las habilidades tecnológicas (uso de TICs, su evolución y apropiación) en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues

un gran porcentaje de la población juvenil conoce la dimensión social y lúdica de la red, pero aún debe ampliar sus habilidades en el acceso a la información relevante y su selección crítica, así como en la elaboración de productos académicos en el marco de las competencias atribuidas a su nivel formativo.

Durante los meses de educación en línea, las y los estudiantes de la Licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural realizaban otras actividades o labores domésticas. Reconocieron que fue menor el gasto durante el período de confinamiento, pero que no se aprendía igual, no tenían un adecuado uso del tiempo, y además adolecían de los problemas de conexión, tan habituales en la Sierra norte de Puebla. No cabe duda de que el aprendizaje en línea requería necesariamente de dedicación y autodisciplina, en el intento por preservar el rendimiento académico en los estudios.

El esfuerzo por mantener la calidad en la nueva realidad educativa desembocó en la deliberación acerca de los riesgos y ventajas de la presencialidad. No obstante, las instrucciones emitidas por las instancias competentes extendieron la educación en línea hasta el mes de junio del año 2021, a la vez que se implementó un modelo híbrido para el semestre correspondiente a los meses de agosto y diciembre de ese año.

La pandemia, en suma, mostró los efectos de la brecha digital en el sector educativo; fenómeno socioeconómico que merece ser examinado desde diferentes disciplinas del conocimiento. Esta expresión de desigualdad reflejó la fragilidad del derecho humano a la conexión, esencial en el actual panorama administrativo y educativo. No es el acceso a la red una mera oportunidad de esparcimiento, sino una necesidad común y agudizada por la incorporación de los servicios administrativos y financieros a la red. El acceso a los servicios públicos se ha visto amenazado por el analfabetismo digital de un amplio sector de la población mundial. Esta realidad contrasta con el principio de que “el Estado

mexicano debe de reducir la pobreza y combatir las condiciones estructurales que impiden el pleno disfrute de este derecho” (CNDH-INEHRM, 2015: 13). El escenario de la pandemia por la COVID-19 demuestra por qué la conexión a Internet debe ser un derecho humano.

Estamos muy lejos de que la conexión a Internet sea de forma universal y para ello resulta fundamental que desde la política y los programas públicos se garantice su acceso en regiones donde están asentados los pueblos originarios. La implementación de servicios de calidad, la resolución de los problemas que dificultan el acceso a los dispositivos, así como la alfabetización digital, son tres deseables objetivos que contribuirán a la mejora de la calidad de vida de sus miembros.

Referencias

- Alcántara, A. (2020). Educación superior y COVID-19. En H. Casanova, *Educación y pandemia: una visión académica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 75-82.
- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, Á., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M., Scannone, R., Vásquez, M., y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempo del coronavirus. Los sistemas educativos en América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación*, Vol. 13, Núm. 2, 114-139.

Campuzano, G., Rivera, G. y Valverde, K. (2021). Nuevos retos en México para la construcción de entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Academia y Virtualidad*, 14 (2), 75-88.

Carbonell, M., y Carbonell, J. (2014). El acceso a Internet como derecho humano. En J. Vega, *Temas selectos de derecho internacional privado y de derechos humanos. Estudios en homenaje a Sonia Rodríguez Jiménez*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Castells, M. (2001). *La galaxia internet*. España: Areté.

CEPAL y otros. (2020). *Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al COVID-19*. Santiago de Chile: Naciones Unidas-Corporación Andina de Fomento.

CIDH. (2017). *Estándares para una Internet libre, abierta e incluyente*. Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

CIDH. (2018). *Informe Especial sobre la Situación de la Libertad de Expresión en México*. México: Comisión Interamericana de Derechos Humanos-Relatoría Especial para la Libertad de Expresión.

CIDH. (2020a). *Guías prácticas de la SACROI COVID-19. ¿Cómo promover el acceso universal a internet durante la pandemia de COVID-19?* Washington: Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

CIDH. (2020b). *Guías prácticas de la SACROI COVID-19. ¿Cómo garantizar el acceso al derecho a la educación para niñas, niños y adolescentes durante la pandemia de COVID-19?* Washington: Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

- CNDH-INEHRM. (2015). *Derecho de acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos-Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Congreso de la Unión. (2021a). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Congreso de la Unión. (2021b). *Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión*. México: Diario Oficial de la Federación.
- García, M. Á. (2020). Problemáticas en el derecho humano a la educación ante la pandemia. En S. García Ramírez y N. González Martín (coords.), *Covid-19 y la desigualdad que nos espera*. Universidad Nacional Autónoma de México, 33-41.
- Gobierno de Puebla. (2019). *Programa Especial de Juventudes 2019-2024*. Puebla: Instrumentos derivados del Plan Estatal de Desarrollo.
- Gómez, D., Alvarado, R., Martínez, M., y Díaz de León, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, Vol. 6, Núm. 16, 49-64.
- Gómez, D. A. y Martínez, M. (2022). Usos del internet por jóvenes estudiantes durante la pandemia de la covid-19 en México. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 12, 1-25.
- González, J. A. (2020). Educación superior y desigualdad social. En S. García Ramírez y N. González Martín (coords.), *Covid-19 y la*

desigualdad que nos espera. Universidad Nacional Autónoma de México, 51-57.

INEGI. (2020a). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

INEGI. (2020b). *Censo de Población y Vivienda*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

INPI. (2018). *Programa Nacional de los Pueblos Indígenas 2018-2024*. México: Diario Oficial de la Federación.

INPI. (09 de Septiembre de 2020). *Programa Institucional 2020-2024 del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas*. México: Diario Oficial de la Federación. Obtenido de Programa Institucional 2020-2024 del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600020&fecha=09/09/2020

Jarque, C. M. (2021). El desafío de la inclusión digital universal. *EconomíaUNAM*, 18 (54), 77-85.

Larrañaga, P. (2020). La desigualdad educativa estructural y multifactorial. El horizonte de la digitalización como respuesta ante la COVID-19. En S. García Ramírez y N. González Martín (coords.), *Covid-19 y la desigualdad que nos espera*. Universidad Nacional Autónoma de México, 101-111.

- López, P. M. y Medina, A. (2021). Educación en línea: una revisión de las limitaciones en México ante la crisis del covid-19. *Tlatemoani. Revista Académica de Investigación*, 36, 58-72.
- Monreal, F. F., Nieves, M. A., y Padilla, M. A. (2020). Las desigualdades del acceso al derecho a la educación durante la pandemia del COVID-19. En S. García Ramírez y N. González Martín (coords.), *Covid-19 y la desigualdad que nos espera*. Universidad Nacional Autónoma de México, 141-149.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París: Asamblea General.
- Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Nueva York: Asamblea General.
- Norris, P. (2001). *In Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OCDE. (2001). *Understanding the Digital Divide*. París: OECD Digital Economy Papers.
- OCDE. (2017). *Estudio de la OCDE sobre telecomunicaciones y radiodifusión en México 2017*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264280656-es>
- OEA. (1978). *Convención Americana sobre Derechos Humanos*. San José: Conferencia Especializada Interamericana de Derechos Humanos.

OEA. (2016). *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Asamblea General.

Palomino, M. (2020). Las nuevas tecnologías en la etapa post COVID como mecanismo para frenar la desigualdad y la deserción escolar. En S. García Ramírez y N. González Martín (coords.), *Covid-19 y la desigualdad que nos espera*. Universidad Nacional Autónoma de México, 151-157.

Rodríguez-Alegre, L. R., Trujillo-Valdiviezo, G., Egusquiza-Rodríguez, M. J. y López-Padilla, R. P. (2021). Revolución industrial 4.0: La brecha digital en Latinoamérica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, 6 (11), 147-162.

Secretaría de Comunicaciones y Transportes. (2021, 16 de abril). *Acuerdo por el que se da a conocer el Programa de Conectividad en Sitios Públicos 2020-2021*. Diario Oficial de la Federación.

Secretaría General de la UIT. (2020). *Índice de Desarrollo de las TIC 2020: Propuesta*. UIT. https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/events/egh2020/IDI2020_BackgroundDocument_S.pdf

SNIM. (2015). *Sistema Nacional de Información Municipal*. Obtenido de Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal: <http://www.snim.rami.gob.mx>

UIEP. (2020). *Universidad Intercultural del Estado de Puebla*. Obtenido de Servicios Escolares: <https://calificaciones.uipe.edu.mx>

- Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2003). *Declaración de Principios de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*. Ginebra.
- Torres, G. A. (2021). Brecha digital y derechos humanos. En F. Hernández Pacheco (coord.), *El impacto de las bibliotecas jurídicas en el desarrollo nacional*. Universidad Nacional Autónoma de México, 107-116.
- Vásquez, M., Soto, D. y Rentería, R. (2022). Acción pública y telefonía comunitaria para la inclusión digital de comunidades rurales indígenas: el caso de San Pedro el Alto, Zimatlán, Oaxaca. Paakat: *Revista de Tecnología y Sociedad*, 12, 1-25.
- Villatoro, P., y Silva, A. (2005). *Estrategias, programas y experiencias de superación de la brecha digital y universalización del acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC). Un panorama regional*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Villela, F. y Contreras, D. S. (2021). La brecha digital como una nueva capa de vulnerabilidad que afecta el acceso a la educación en México. *Academia y Virtualidad* 14 (1), 169-187.

4. Aprendizaje autónomo y desigualdad en jóvenes bachilleres en educación a distancia

Bertha María Alcántara Sánchez

Introducción

Este capítulo tiene el objetivo de analizar el desarrollo del aprendizaje autónomo del estudiantado de la cohorte 2019-2022 del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTis) No. 76, durante la crisis sanitaria que comenzó en el año 2020. La búsqueda de respuestas está orientada por las preguntas: ¿Cuáles estudiantes contaban con los medios para aprender de manera autónoma? ¿Qué aprendizajes alcanzaron? ¿Aplicaron o desarrollaron el aprendizaje autónomo? ¿A qué retos se enfrentaron? ¿Qué debe modificarse en el sistema educativo en educación media superior para favorecerlo? En otras palabras, se distinguen los medios disponibles para el estudio, las habilidades adquiridas, las estrategias empleadas y los condicionantes enfrentados por las y los jóvenes. Esto con el fin de evidenciar la necesidad de fortalecer la autonomía con mecanismos que no reproduzcan las desigualdades sociales, como son las económicas y las de género. El texto se estructura en cuatro apartados: primero se expone la perspectiva teórica; después, la metodología; enseguida, se presentan los resultados y las conclusiones.

La autonomía es una competencia clave que se busca desarrollar en los procesos de aprendizaje, especialmente necesaria en el contexto de educación a distancia. La idea de generar ambientes de aprendizaje que favorezcan la autonomía está presente en el Marco Curricular Común

(MCC) de la Educación Media Superior (EMS) (SEP, 2017), así como en los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2019). Además, la Red Nacional de Instituciones de EMS de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, señala la importancia de continuar con esta autogestión en el aprendizaje dentro del MCC y destaca la flexibilidad que brinda para implementar diversas modalidades de aprendizaje, por ejemplo, la virtual y la híbrida (ANUIES, 2021).

El confinamiento evidenció la necesidad de emplear estas formas de trabajo en las escuelas y, con ello, se ha requerido que el estudiantado cuente con las herramientas para acceder a la educación –como dispositivos y acceso a Internet–, además de aprender de manera autónoma y desarrollar las habilidades para llevarlo a cabo –emocionales, cognitivas, metacognitivas y de interacción–. De acuerdo con la literatura, los ambientes de aprendizaje a distancia sostenidos por las tecnologías de la información son propicios para generar autonomía, pero, también requieren de ella. Varios estudios lo han indagado en educación superior (Sierra, 2013; Cabrales y Díaz, 2017; Reyes, 2017; Solórzano-Mendoza, 2017; Roque *et al.*, 2018; Sánchez y Villamizar, 2022; Salas *et al.*, 2022; entre otras). Sin embargo, son escasas las enfocadas en EMS (Cerón-Garnica *et al.*, 2013; Zavala y Camacho, 2014; Maliza *et al.*, 2020; Sesento, 2021; Di Piero, 2021).

Desde hace más de una década se reflexiona sobre cómo la educación a distancia, empleando la tecnología, tiene repercusiones positivas para el desarrollo de la autonomía y, con ello, para el aprendizaje a lo largo de la vida. Se ha mostrado que es un camino viable para reducir la reprobación, el abandono escolar y mejorar la calidad educativa, así como la cobertura de la EMS, al implementar opciones de estudio a distancia. Se sostiene que el estudiantado requiere desarrollar esta competencia en los diferentes tipos educativos para aplicarla en el aprendizaje a lo largo de la vida (Vera-Pérez, 2013).

Si bien el contexto de confinamiento representó una oportunidad para probar estas metodologías, también fue un reto debido a la expansión de las brechas de desigualdad económicas y sociales. Tanto docentes como estudiantes se enfrentaron a la falta de medios disponibles para el estudio: dispositivo electrónico, acceso a Internet, espacios adecuados para realizar actividades escolares. Esto se combinó con contextos familiares críticos que exigieron la búsqueda de trabajo, el cuidado de infantes o personas enfermas y padecieron el fallecimiento de familiares y amistades (Gaeta, Gaeta y Rodríguez, 2021). A su vez, complicó la autorregulación emocional y disminuyeron las posibilidades de sostener el aprendizaje autónomo. Se exacerbó el rezago en las habilidades básicas –las comunicativas, como la comprensión lectora, la expresión oral y el conocimiento técnico para el uso de las herramientas digitales– cuya relación es estrecha con esta forma de aprender y afecta la socialización. En palabras de Sánchez y Villamizar “la falta de interacción en un aula virtual, por parte de los estudiantes, por no poseer las competencias básicas para intervenir, lo somete a un posible ostracismo educativo, amenazando su permanencia en el aula virtual, con la posibilidad futura de deserción” (2022: 16).

El sistema educativo no estaba preparado para afrontar un cambio de modalidad abrupto, como sucedió durante el confinamiento, que evidenció los vacíos de la educación, las necesidades de las y los jóvenes y profundizó las desigualdades. Siguiendo a Di Piero (2021), si bien parte del estudiantado fortaleció e incluso desarrolló el aprendizaje autónomo, hubo quienes no lo lograron debido a carencias en los aspectos mencionados anteriormente, que en ocasiones tienen vínculo con violencias estructurales. Es decir, padecieron las consecuencias de las desigualdades económicas, las cuales se intersectan con las de género. Este autor sostiene que la apuesta por la autonomía y a la autovigilancia puede conllevar a legitimar desigualdades socioeducativas, pues se excluye a quienes “no

aprovechan las oportunidades” o “no se esfuerzan”. El filósofo Michael Walzer denomina a este fenómeno como el “mito de la exclusión justa o justificada” (Di Piero, 2021). En otras palabras, se refiere al peligro subyacente a asumir el discurso del aprendizaje autónomo desde un enfoque meritocrático.

Al respecto, Bourdieu (1997) menciona cómo el campo educativo se cierra para quienes no cuentan con el capital cultural y económico para participar en el juego. Las mujeres forman parte de ese sector de la población en desventaja educativa, especialmente las que se encuentran en una situación económica crítica o en un grupo vulnerado. Las interacciones de género condicionan el trato hacia las mujeres en las aulas y su socialización contribuye con la reproducción de roles tradicionales de género. Éstos las excluyen de espacios públicos, de la participación activa y las etiqueta como disciplinadas y obedientes (Acker, 1994). También se ha mostrado la existencia de una brecha digital de género, la cual propicia que las mujeres se queden en los márgenes de la información, se restrinja su autonomía y libertad de acción (Lamolla y González, 2019; Acosta-Velázquez y Pedraza-Amador, 2020; Pérez-Escoda, Lena-Acebo y García-Ruiz, 2021). En el apartado siguiente se define la perspectiva teórica que orienta la investigación.

¿Qué se entiende por aprendizaje autónomo?

La autonomía de las y los estudiantes es la capacidad de aprender a aprender (Bravo-Cedeño, *et al.*, 2017). Es el fin e indicador de calidad de la educación, pues debido a que vivimos en la sociedad del aprendizaje, es menester aprender a lo largo de la vida (Vera, 2013). El aprendizaje autónomo es regulado por la o el propio estudiante, esto implica que es consciente de la intención, los métodos, los medios y de la evaluación de su proceso de construcción del aprendizaje (Di Piero, 2021). Es decir,

realiza un ejercicio metacognitivo, pero no sólo a nivel cognitivo, también socio-afectivo, lo cual contribuye a controlar y hacer más efectivo el aprendizaje (Crispín *et al.*, 2011).

Al ser un proceso, intervienen varias acciones y habilidades, además de otras personas. Aun cuando parezca que la o el único responsable es el estudiante, en realidad en él intervienen otros; lo cual es distinto a ser autodidacta, situación en la que el o la sujeta sí se instruye sola. De acuerdo con Crispín *et al.* (2011), requiere de los elementos siguientes: a) claridad en las metas, implica que el o la profesora compruebe si las metas, tiempo, recursos y lugar, entre otros aspectos de la tarea son comprensibles; b) autoconocimiento y autoeficacia, si bien el estudiantado debe conocer cómo aprende y autorregularse para fortalecer el sentimiento de eficacia personal, el o la docente participa guiándole en ese conocimiento. Las y los compañeros también son un apoyo importante; c) estrategias de aprendizaje, se refieren a dominar formas para aprender, evaluarse y motivarse; d) las estrategias del docente contemplan la planeación de actividades significativas, el monitoreo y la retroalimentación, para lo cual debe considerar las características del alumnado; e) aprendizaje colaborativo, conlleva interactuar, apoyarse y aprender de y con sus pares.

Intervienen diferentes dimensiones, éstas son: la salud física y emocional, las habilidades sociales, cognitivas y metacognitivas, los factores ambientales, los hábitos de estudio –relacionados con la comprensión, la comunicación, la búsqueda de información y la organización– (Salvador-Rosado *et al.*, 2022; Salas, 2022).

Las características de un estudiante autónomo según Bravo-Cedeño *et al.* (2017: 36) son:

- Que lleva a cabo su proceso de aprendizaje solo.
- Se conoce y, por tanto, conoce sus estilos de aprendizaje, así como las áreas en las que tiene fortalezas y debilidades para aprender.

- Es autocrítico.
- Se autoevalúa y automotiva.
- Toma decisiones y tiene iniciativa para realizar cambios al detectar posibles mejoras en sus trabajos.
- Es organizado, responsable con la distribución y el aprovechamiento del tiempo.

Condicionantes de la autonomía

Comprender “la autonomía como un propósito a alcanzar y no como un punto de partida” (Di Piero, 2021: 238), es el reto a superar por el sistema educativo. Para ello, es fundamental dejar de esperar que el estudiantado realice este proceso sin acompañamiento y de manera homogénea, sin considerar las diferencias biográficas, capital económico y cultural de la familia, entre otros aspectos (Di Piero, 2021).

En términos de Bourdieu (1997), el campo educativo se organiza por reglas no escritas que tienden a excluir a quienes no cuentan con el capital cultural esperado, el cual está en estrecha relación con el capital económico y social. En este sentido, se asume que el estudiantado debe contar con una serie de recursos y habilidades para construir conocimiento. En la educación presencial, esto es visible y afecta el rendimiento. A distancia, se intensifican estas inequidades, porque requieren contar mínimamente con acceso a Internet y algún dispositivo electrónico para acceder a la información y comunicarse con el profesorado; así como con comprensión lectora, saber buscar información, conocer estrategias para analizar información, evaluar su aprendizaje, entre otras. Situación que no sucede en cierto sector del estudiantado, el cual queda sin ninguna oportunidad real de participar en el juego.

Asimismo, las reglas cambiaron al entrar en confinamiento, lo cual impactó tanto al profesorado como al alumnado. En ambos casos debie-

ron construir o adaptarse a nuevos lineamientos y formas de interactuar. Quienes tienen más probabilidades de lograr asimilarlo y adaptarse son quienes cuentan con más capitales y que, además, saben emplearlos de manera estratégica (Bourdieu, 1997). En un mundo androcéntrico, es posible que las mujeres tengan menos oportunidades para hacerlo (Irigaray, 1995).

Idealmente, la escuela representa un espacio para la generación de oportunidades; al mismo tiempo, es un lugar de reproducción de estructuras sociales (Bourdieu y Passeron, 1977), como lo es el género. De manera que, el valor simbólico de las mujeres y de los varones, así como las actividades, los roles y las características asignadas en una época y espacio específicos influyen en las formas en las que interactúan con los otros. En consecuencia, también en los procesos de construcción de conocimiento (Bourdieu, 2000). En este sentido, se parte de la idea de que, en la educación a distancia, el aprendizaje autónomo del estudiantado con recursos económicos insuficientes para el estudio presenta más condicionantes que quienes cuentan con ellos; asimismo, las dimensiones de este proceso están condicionadas por creencias tradicionales de género.

Metodología

La investigación tiene un enfoque cuantitativo. Se describen y analizan las características socioeconómicas, las herramientas para el estudio y los aprendizajes de 607 estudiantes de quinto semestre de bachillerato en el CBTis No. 76 en Cuautla, Morelos. La finalidad es conocer si han desarrollado habilidades propias del aprendizaje autónomo y los retos a los que se enfrentaron en el contexto del aprendizaje a distancia, derivado de la pandemia. La información se recopiló mediante una encuesta de preguntas abiertas y cerradas, la cual forma parte de un proyecto más amplio: “Trayectorias escolares de la Cohorte 2019-2022”. En ella se pre-

guntó sobre las características socioeconómicas, la trayectoria escolar y los hábitos de estudio antes y durante el confinamiento. La encuesta fue aplicada el 18 de octubre del año 2021 a 17 de 18 grupos de todas las especialidades –Análisis clínicos, Contabilidad, Alimentos, Mecánica y Electricidad–.¹

Para esta indagación se analizaron los ítems relacionados con las herramientas y los hábitos de estudio, así como los aprendizajes y los retos reportados por el estudiantado. Estos cuatro aspectos se cruzaron con las variables independientes sexo y recursos económicos disponibles para el estudio. La información se procesó en el programa SPSS versión 20. Se empleó el método estadístico y la técnica de análisis de asociación.

Resultados

En este apartado se exponen las características socioeconómicas de la población estudiada, se analizan los medios con los que cuentan para el aprendizaje, el uso de espacios para la formación, los hábitos de estudio durante las clases sincrónicas en línea, los aprendizajes y los retos a los que se enfrentaron las y los estudiantes en cuanto al desempeño académico.

La cohorte se compone por 57.2% de mujeres (347) y 42.8% de hombres (260), que se encuentran entre los 16 y 19 años de edad. En su mayoría radican en Cuautla (62.5%) y en los municipios aledaños del estado² (37.4%) y Estado de México (0.5%). En cuanto al estado civil, 98.7% son

¹ La encuesta fue elaborada por Luz Marina Ibarra Uribe, Gerardo Vera Martínez, Areli Jocabed Barrera Alcalá, Ma. de Lourdes Oliver Conde, Brenda García Oliver y César Darío Fonseca Bautista, integrantes de la Red de Investigación Educativa del CBTis No. 76. La aplicación del instrumento se llevó a cabo por las tres últimas personas en mención.

² Tales municipios son Atlatlahucan, Ayala, Cuernavaca, Jantetelco, Jonacatepec, Ocuilco, Temoac, Tepalcingo, Tetela del Volcán, Tlaltizapán, Tlayacapan, Totolapan, Yau-tepec, Yecapixtla y Zacualpan.

solteros (599), 1% se encuentran en unión libre (6) y el 0.4% restante están casados (1) o divorciados (1).

La matrícula se concentra en las carreras técnicas Laboratorista clínico (29.3%) y Contabilidad (26.4%), le siguen Electrónica (17.3%), Producción Industrial de Alimentos (16%) y Mecánica Industrial (11%). Se observa menor proporción de mujeres en las áreas masculinizadas.

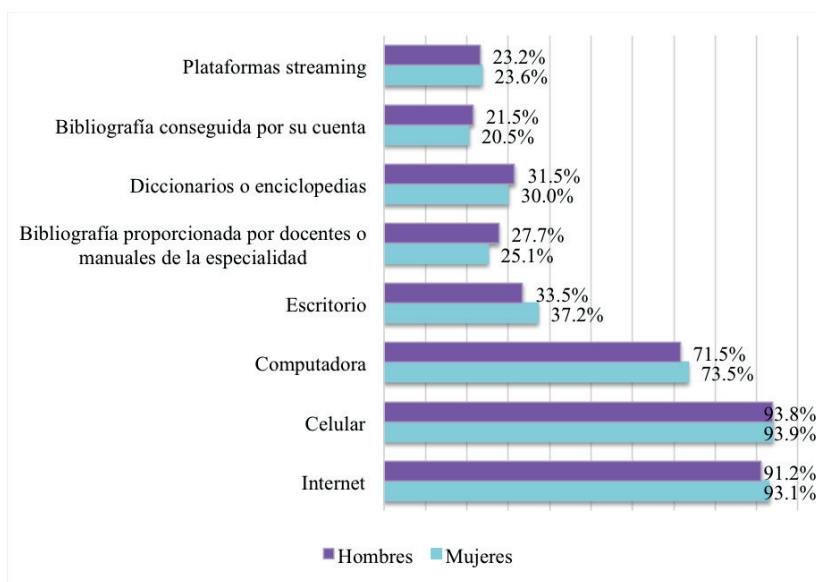
Respecto al ámbito económico, 45.5% depende del padre y la madre, 17.3% de la madre, 23.6% del padre, 2.3% de otros familiares, 1.3% de sí mismo y 10% de algún familiar incluidos madre y padre, pero la o el alumno también aporta al gasto. Se preguntó por los recursos económicos con los que cuentan para el estudio, 50.2% respondió suficientes –51.6% de las mujeres y 48.5% de los hombres–, 45.3% limitados –44.7% y 46.2%, respectivamente– y 4.4% insuficientes –3.7% y 5.4%, correspondientemente–. En los seis meses previos a la aplicación de la encuesta, 32.3% de las estudiantes (112) y 44.6% de los alumnos (116) realizaron alguna actividad laboral remunerada. Al momento de la aplicación del instrumento continuaban trabajando 24.5% y 29.6%, respectivamente. Si bien estos datos son similares al comparar entre sexos, los hombres presentan mayor tendencia a asumir actividades relacionadas con la proveeduría.

Medios disponibles para el aprendizaje

En la disponibilidad de medios tecnológicos para el aprendizaje, los resultados son muy similares entre sexos. La mayoría cuenta con los elementos básicos: acceso a Internet (92.3%), celular (93.9%) y computadora (72.7%). No obstante, menos de la mitad cuentan con un escritorio (35.6%), lo cual evidencia la falta de un espacio designado y adecuado para el estudio. Se reportó un escaso porcentaje de estudiantes que cuentan con bibliografía proporcionada por docentes o manuales de la

especialidad (26.2%), diccionarios o enciclopedias (30.6%) y bibliografía conseguida por su cuenta (20.9%). Esto es un indicador de alarma, pues pese a contar con medios para acceder a materiales base para el estudio son relativamente pocos quienes reportaron tener acceso. Al revisar estos datos según sexo, se encontraron diferencias mínimas, no obstante, existe mayor proporción de mujeres que cuenta con los medios básicos. Mientras que los varones reportan mayor acceso a materiales de consulta (figura 1).

Figura 1. Medios con los que cuentan los jóvenes para las clases a distancia por sexo

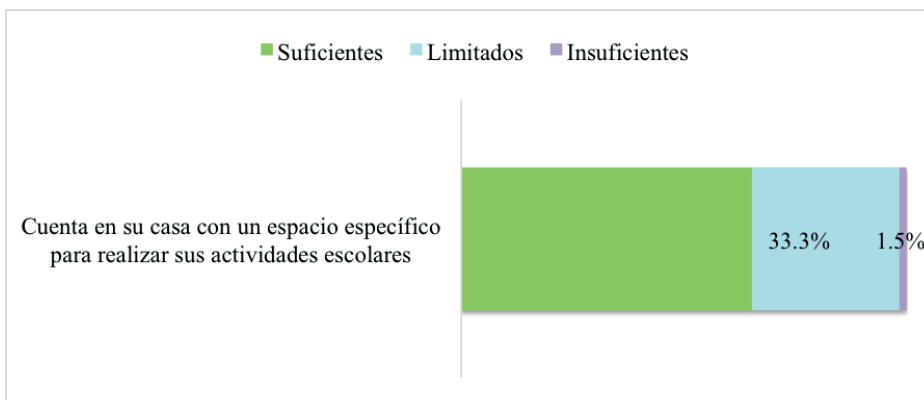


Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta “Hábitos de estudio y organización del tiempo de la cohorte 2019-2022 del CBTis No. 76”.

Uso de los espacios para la formación educativa

En cuanto al uso de los espacios para el estudio, 45% cuentan con un lugar exclusivo para ello; 56.5% de las mujeres (196) y 53.1% varones (138). Al cruzar esta variable con el ítem recursos económicos disponibles para el estudio, se observa que 65% de quienes cuentan con este espacio reportan tener suficientes medios económicos. El porcentaje disminuye drásticamente para quienes mencionaron limitaciones e insuficiencia económica³ (figura 2). En cierta medida esto es un indicador de las repercusiones de las desigualdades económicas en el desarrollo del aprendizaje autónomo.

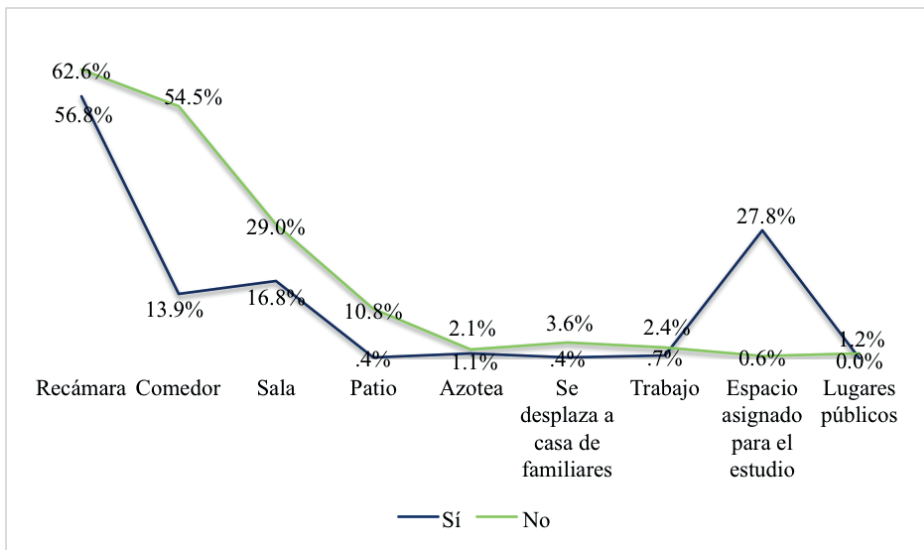
Figura 2. Espacio para actividades escolares según recursos económicos para el estudio



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta “Hábitos de estudio y organización del tiempo de la cohorte 2019-2022 del CBTis No. 76”.

³ Phi = 0.280; significancia estadística = 0.000

Figura 3. Espacios utilizados para realizar actividades escolares en función de si cuenta con un espacio específico para ello



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta “Hábitos de estudio y organización del tiempo de la cohorte 2019-2022 del CBTis No. 76”.

En cuanto a los sitios usados para realizar actividades escolares, quienes sí cuentan con un espacio específico utilizan principalmente su recámara o algún lugar exclusivo para realizar las tareas escolares⁴. Por su parte, quienes no cuentan con dicho espacio, utilizan con frecuencia la recámara, el comedor y la sala. Aunque en menor medida, se reportaron lugares como el patio, azotea, lugares públicos, lugar de trabajo y domicilios de familiares (figura 3). Este panorama revela cómo para quienes se encuentran en desventaja económica se hace más complejo encontrar un espacio adecuado para concentrarse y realizar actividades académicas.

⁴ Algunos reportaron un estudio, sin embargo, hubo quienes no especificaron el lugar.

Hábitos de estudio durante las clases sincrónicas en línea, posibilidades para el aprendizaje autónomo

La frecuencia con la que las y los jóvenes se conectan de manera sincrónica a las clases deja a la vista vacíos en la consolidación de hábitos de estudio, 67.7% se conectan siempre, 27.2% regularmente, 4.3% a veces y 0.8% nunca. Se distinguió una asociación entre la frecuencia de conexión a las clases en línea con los recursos económicos que disponen para el estudio: quienes mencionan tener suficientes tienen más probabilidad de conectarse siempre (52.8%). Esta posibilidad va decreciendo para las y los que cuentan con recursos limitados (44.3%) e insuficientes (2.9%).⁵ Al comparar por sexo, 58.2% de la totalidad de mujeres y 41.8% de los varones siempre se conecta, tales datos reflejan un comportamiento vinculado con los roles de género, pues ellas tienden al cumplimiento en mayor proporción y los hombres a privilegiar actividades relacionadas con la proveeduría.

Lo anterior se refuerza al analizar por sexo la frecuencia con la que realizan ciertas actividades cuando se conectan a clases (cuadro 1). Son once acciones vinculadas con los hábitos de estudio y las habilidades socioemocionales para la convivencia y el trabajo colaborativo o la falta de éstos, de las cuales cinco tienen significancia estadística y se encuentran marcadas en gris en el cuadro 1. Se encontró que tomar apuntes, tomar dictado y realizar trabajos en equipo fueron mencionadas con mayor frecuencia por las estudiantes. Actividades que implican mayor responsabilidad, cierta disciplina y ejercicio de las habilidades sociales. Mientras que discutir con base en búsquedas por su cuenta y realizar actividades laborales simultáneamente a la clase son más repetidas por los alumnos, las cuales se relacionan con la autoconfianza, la participación, la expresión sus opiniones o con la obtención de recursos económicos (figura 4).

⁵ Phi = 0.170; nivel de significancia estadística = 0.008.

Cuadro 1. Actividades que realiza cuando se conecta a clases según sexo

Actividad	Siempre		Regularmente		A veces		Nunca		Fuerza de la relación	
	M*	H	M	H	M	H	M	H	Phi	Significancia estadística
Prestar atención a las exposiciones de sus compañeros	50.4%	49.6%	39.2%	40.4%	10.4%	9.2%	0.0%	0.8%	0.070	0.401
Tomar apuntes sobre la exposición	39.8%	30.4%	44.1%	45.4%	14.1%	23.1%	2.0%	1.2%	0.135	0.012
Realizar preguntas sobre la sesión	8.9%	12.7%	30.8%	36.9%	43.5%	37.7%	16.7%	12.7%	0.103	0.091
Tomar dictado de docentes	45.8%	35.8%	34.9%	34.2%	15.6%	24.6%	3.7%	5.4%	0.133	0.013
Discutir los puntos de vista con los docentes	6.3%	11.9%	28.5%	30.4%	33.7%	33.5%	31.4%	24.2%	0.116	0.042
Discutir los puntos de vista con los docentes	6.3%	11.9%	28.5%	30.4%	33.7%	33.5%	31.4%	24.2%	0.116	0.042
Discutir con base en lectura previa del material	10.4%	11.5%	26.2%	33.8%	45.2%	35.4%	18.2%	19.2%	0.105	0.081
Discutir sin lectura previa del material	3.7%	7.7%	20.2%	22.7%	31.4%	28.8%	47.7%	40.8%	0.096	0.136
Discutir con base en búsquedas por su cuenta	10.1%	15.8%	27.1%	33.8%	39.8%	31.5%	23.1%	18.8%	0.129	0.018
Realizar trabajos en equipo	48.7%	36.2%	38.0%	46.2%	12.1%	15.4%	1.2%	2.3%	0.129	0.017

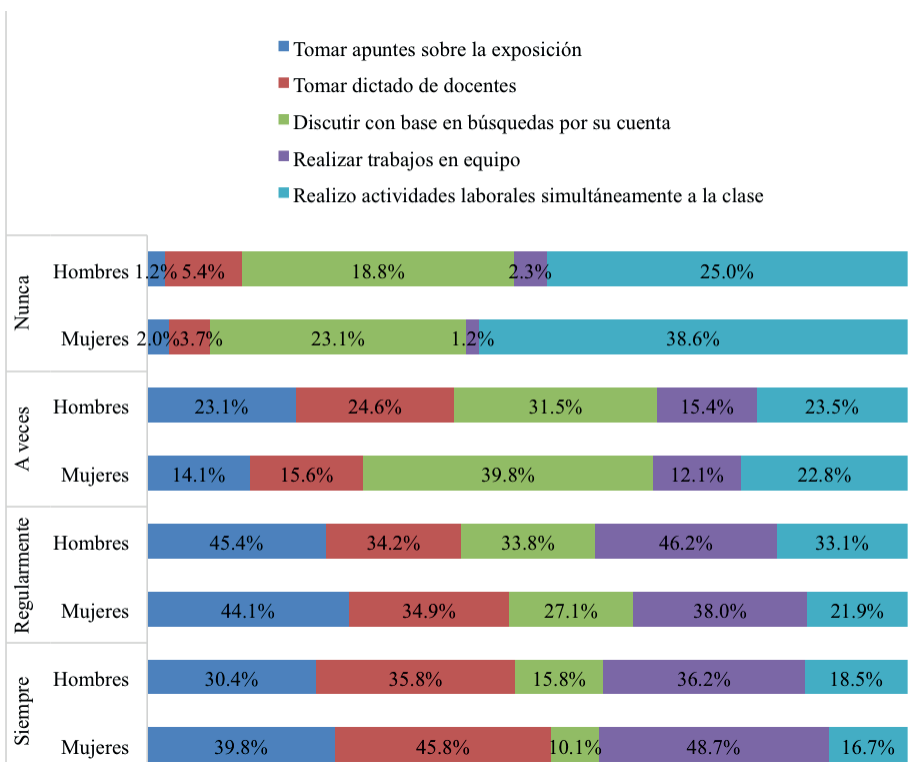
Sociedad, gobierno y educación en tiempos de pandemia

Realizar actividades laborales simultáneamente a la clase	16.7%	18.5%	21.9%	33.1%	22.8%	23.5%	38.6%	25.0%	0.161	0.001
Realizar actividades domésticas simultáneamente a la clase	15.6%	15.0%	21.6%	30.8%	35.2%	32.3%	27.7%	21.9%	0.109	0.065

La letra “M” representa a las mujeres y la “H” a los hombres.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta “Hábitos de estudio y organización del tiempo de la cohorte 2019-2022 del CBTis No. 76”.

Figura 4. Actividades que realiza el estudiantado cuando se conectan a clases sincrónicas por sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta “Hábitos de estudio y organización del tiempo de la cohorte 2019-2022 del CBTis No. 76”.

En ambos sexos, los esquemas tradicionales de género les afectan académicamente, influyen en la forma en la que interactúan con las y los otros y, por ende, en cómo construyen conocimiento de manera diferenciada. Observamos que las jóvenes presentan más hábitos de estudio que apoyan el aprendizaje autónomo; sin embargo, los varones dominan uno de los aspectos de gran peso que es la expresión y discusión de

ideas. Por lo tanto, se refuerza la masculinización y la feminización de actividades que, al estar segmentadas por sexo, generan desigualdad de oportunidades.

Reflexiones sobre lo aprendido: procesos metacognitivos

La mayoría considera haber aprendido poco en las clases en línea (72.3%), le siguen quienes mencionaron no aprender nada (16.6%) y después las y los que dijeron haber aprendido mucho (11%). Se encontró asociación entre esta variable y los recursos económicos con los que se cuentan para el estudio: a menor ingreso se percibe aprender menos⁶. También se observó una relación directa con la frecuencia con la que se conectan a clases sincrónicas: a mayor conexión, se percibe aprender más⁷. Esto conlleva a retomar un hallazgo previo que muestra que el factor económico influye en la posibilidad de conectarse a las clases sincrónicas y a su vez esto repercute en el aprendizaje. Así, el estudiantado con recursos económicos se encuentra en un ciclo de desigualdades que constriñen las posibilidades de actuación y desarrollo de la autonomía.

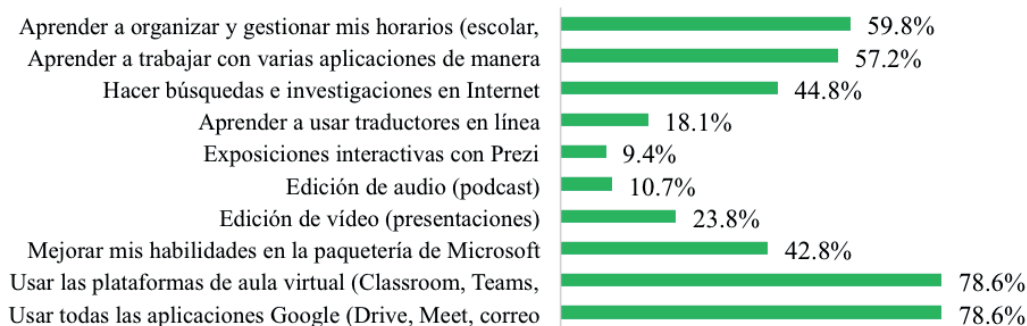
En cuanto a las habilidades aprendidas, el uso de las aplicaciones de la G-Suite y las plataformas de aula virtual son las mencionadas con mayor frecuencia (78.6% en ambos casos), le siguen aprender a organizar y gestionar horarios (escolar, laboral y tiempo libre) (59.8%), aprender a trabajar con varias aplicaciones de manera simultánea (57.2%), hacer búsquedas en Internet (44.8%), mejorar las habilidades en la paquetería de Microsoft Office (42.8%) y otros aprendizajes relacionados con la elaboración de materiales visuales y de audio, así como el uso de aplicaciones en línea, que tuvieron menos de 20% de mención (figura 5).

⁶ Phi = 0.146; nivel de significancia estadística = 0.046.

⁷ Phi = 0.172; nivel de significancia estadística = 0.006.

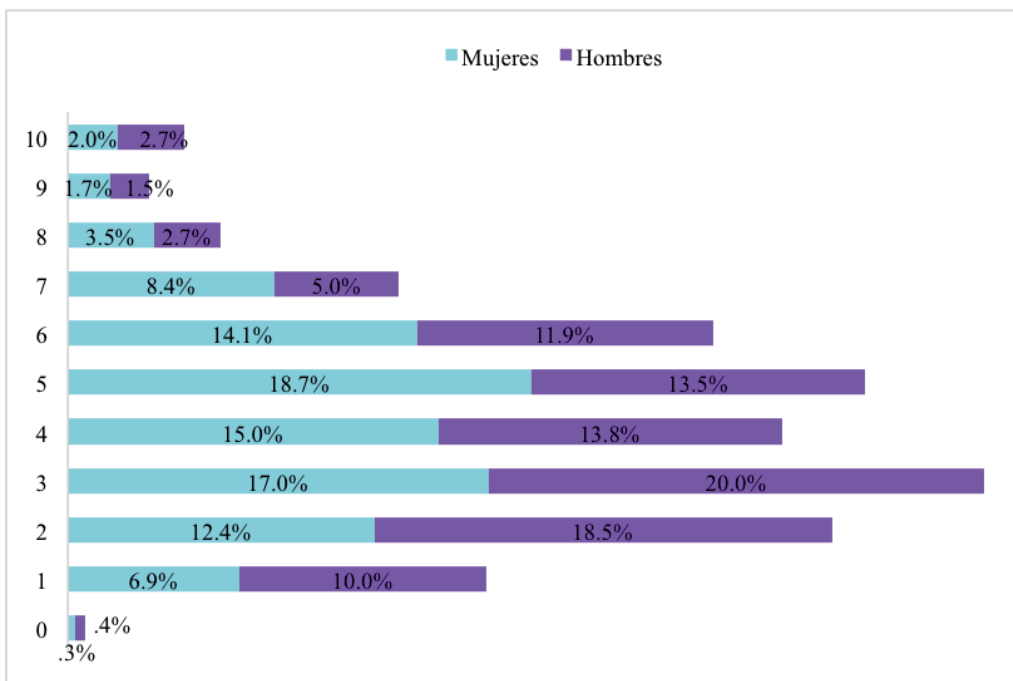
No se encontró significancia estadística al cruzar estos ítems con sexo e ingresos económicos.

Figura 5. Habilidades aprendidas durante el confinamiento



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta “Hábitos de estudio y organización del tiempo de la cohorte 2019-2022 del CBTis No. 76”.

Se sumó el número de habilidades que cada estudiante indicó aprender durante las clases a distancia, se obtuvieron entre cero y diez, las respuestas se concentran entre dos y cinco habilidades. Este dato se cruzó con el sexo y se observó que las mujeres reportan mayor número de habilidades aprendidas que los varones (figura 6). Si bien esto puede ser tomado de forma literal y que, en efecto, las mujeres hayan logrado mejor la aplicación y desarrollo del aprendizaje autónomo, también puede ser un indicador de falta de profundidad en los procesos metacognitivos de los varones. En otras palabras, puede ser que requieran reforzar la confianza en sus habilidades y así poder identificarlas.

Figura 6. Número de habilidades aprendidas según sexo

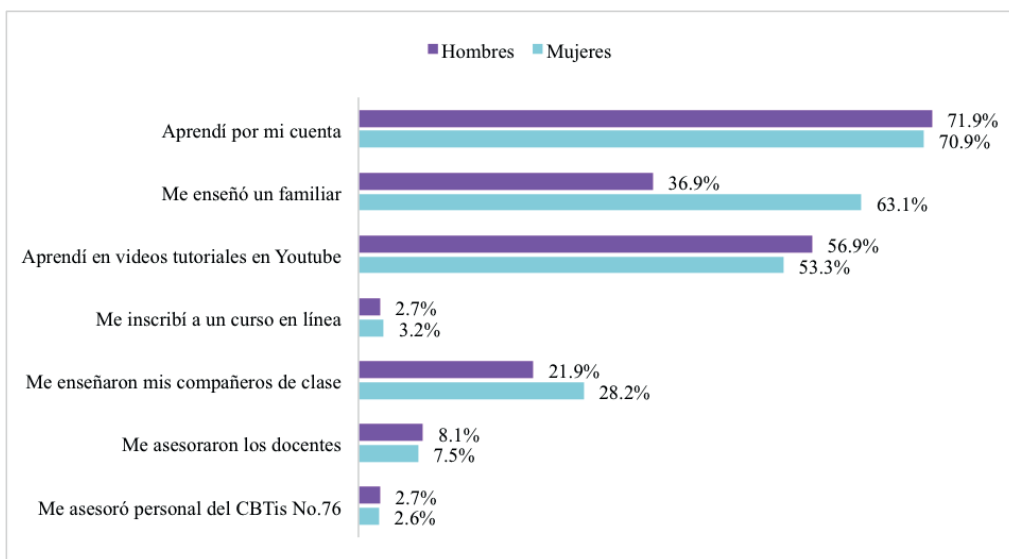
Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta “Hábitos de estudio y organización del tiempo de la cohorte 2019-2022 del CBTis No. 76”.

En cuanto a la forma de aprendizaje, se encontró alto porcentaje de aprendizaje por sí mismo en ambos sexos (71.9% ellos y 70.9% ellas), con una diferencia mínima, aunque mayor para los varones. Esta tendencia se repite con más diferencia porcentual en aprender con videos tutoriales en YouTube (56.9% hombres y 53.3% mujeres). Lo varones tienden a recurrir a actividades de aprendizaje en las que no involucren a otros, mientras que con las mujeres sucede lo contrario. Ellas reportan en mayor proporción haber aprendido con la ayuda de un familiar (63.1% mujeres y 36.9% hombres) y con el apoyo de compañeros de clase

(28.2% ellas y 21.9% ellos). En el resto de las estrategias de aprendizaje –asesoramiento con docentes o personal del CBTis No. 76 e inscribirse en cursos– se reportaron cifras similares entre sexos (figura 7).

Cabe destacar su escasa mención y posiblemente la necesidad de incrementar la interacción entre el profesorado y el estudiantado, que también es fundamental para posibilitar el aprendizaje, brindando orientación y estrategias de aprendizaje y de autoevaluación. En especial, apoyarles a lograr una reflexión metacognitiva que les permita afianzar la confianza en su capacidad de acción y en la que se reconozcan los avances obtenidos a partir de mediciones adecuadas al ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

Figura 7. Formas en las que aprendieron habilidades según sexo



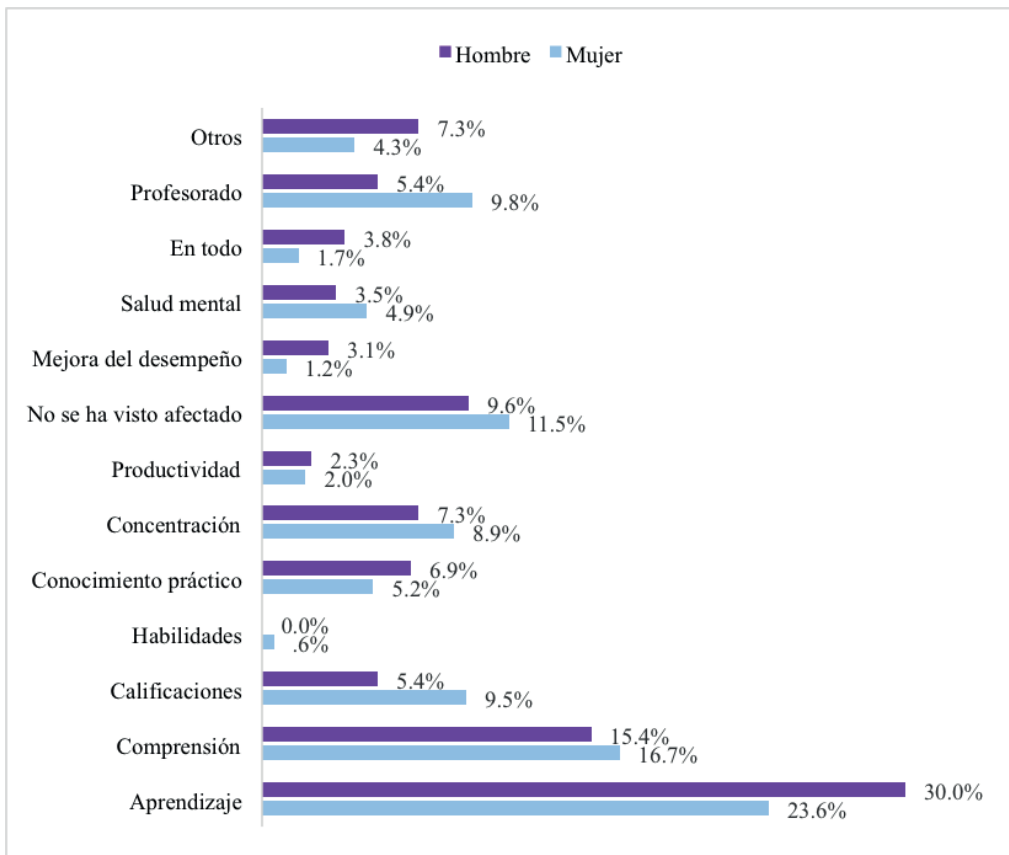
Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta “Hábitos de estudio y organización del tiempo de la cohorte 2019-2022 del CBTis No. 76”.

Por otra parte, 83.7% de las y los jóvenes mencionaron que, derivado de la pandemia, su rendimiento académico fue afectado. Se les preguntó de qué forma, para conocer en qué medida y ámbitos sucedió. Las respuestas fueron clasificadas en trece categorías. Se resalta que en varios casos no respondieron la pregunta en sí; en su lugar, brindaron explicaciones de por qué creen que su rendimiento se vio afectado y mencionaron que fue debido a falta de orientación por parte del profesorado (7.9%) o fallas en la comunicación a causa del servicio de Internet, esta última se contempla en la categoría “otros” (5.6%). Hubo quienes no llegan a una reflexión y expresan haber sido afectados en todo (2.6%); en contraparte, algunos señalaron no tener consecuencias (10.7%) o haber mejorado (2%). En orden, las respuestas que sí mencionan algún ámbito de afectación del desempeño son: el aprendizaje (26.4%), la comprensión de actividades (16.1%), la concentración (8.2%), las calificaciones (7.7%), el conocimiento práctico (5.9%), la salud mental (desmotivación, desinterés, ansiedad) (4.3%), productividad (2.1%) y habilidades (0.3%).

Al comparar esta variable con el sexo⁸, se distingue que las mujeres presentan mayor proporción que los varones en las categorías comprensión de las actividades (16.7%), el rendimiento no se ha visto afectado (11.5%), falta de orientación por parte del profesorado (9.8%), calificaciones (9.5%), concentración (8.9%), salud mental (4.9%) y habilidades (0.6%). Por su parte, los hombres presentan mayor porcentaje en las categorías aprendizaje (30%), conocimiento práctico (6.9%), otros (7.3%), en todo (3.8%), mejoró el desempeño (3.1%) y productividad (2.3%) (figura 8).

⁸ Phi = 0.186; nivel de significancia estadística = 0.049.

Figura 8. Aspectos del rendimiento académico afectados según sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta “Hábitos de estudio y organización del tiempo de la cohorte 2019-2022 del CBTis No. 76”.

Pese a que los resultados obtenidos muestran cierto grado de autoevaluación, también reflejan problemáticas que deben atenderse: a) fortalecer las habilidades básicas para la comunicación (comprensión de

textos y escucha activa), pues los vacíos que existen provocan incompreensión de las actividades; b) las mujeres presentan mayor preocupación por las calificaciones, más que por el aprendizaje en sí, lo cual puede indicar cierta necesidad de cumplir con estándares o de obediencia; c) existen posibilidades de mejora para el profesorado, como fortalecer la comunicación con el estudiantado; d) la salud mental del alumnado afecta su rendimiento y, con ello, sus oportunidades y; e) los procesos metacognitivos a nivel cognoscitivo y socioemocional deben atenderse para impulsar el aprendizaje autónomo del estudiantado.

Discusión

Los hallazgos presentados sostienen dos ideas centrales en este trabajo. La primera es que el capital económico es fundamental en la obtención de medios y espacios para el aprendizaje, no obstante, si no está acompañado de los capitales social y cultural tiene limitaciones para propiciar el aprendizaje autónomo. Bourdieu (1997) indica que en la consolidación de un *habitus* están implicados los capitales del agente. Podría suponerse que la situación económica es la clave para el desarrollo de habilidades como la autonomía, por su relación proporcional con las probabilidades de obtener los medios para aprender. En el caso de las y los encuestados, en su mayoría mencionaron tener por lo menos medios para el aprendizaje como celular inteligente y acceso a Internet, pese a ello, no existe un incremento significativo en el capital cultural y una disposición mayor hacia el aprendizaje autónomo.

Puede considerarse que al contar con estos recursos se tiene acceso a todo el capital cultural que se requiere por la infinidad de información existente en la Web. Sin embargo, el capital cultural no sólo es tener los medios y acceso a fuentes, también es reconocer su valor, así como saber utilizarlos y encontrarlos, situación que sucede escasamente en esta

población, pues la mayoría indicó no contar con fuentes de conocimiento como enciclopedias, manuales de la especialidad, entre otras a las que pueden acceder mediante Internet, aun cuando más de la mitad del estudiantado indicó tener recursos económicos suficientes para el estudio. En este sentido, cobra especial relevancia el capital social, representado u otorgado por el profesorado, las y los compañeros, así como las familias, quienes impulsan el capital cultural del estudiantado con sus orientaciones para el uso de los medios y estrategias para encontrar fuentes de información.

La distancia de estas figuras de capital social y cultural durante la pandemia, así como la posibilidad de no contar con ellas en los hogares fue un punto central en las dificultades para el desarrollo del aprendizaje autónomo, en especial para quienes no contaban con posibilidad de interactuar en las clases sincrónicas debido a actividades laborales o domésticas que asumieron. En otros casos, si bien podían acceder, la falta de espacios adecuados para el estudio fue un condicionante importante, por las excesivas distracciones.

Al respecto, la carencia de estos lugares en más de la mitad de las y los encuestados es reflejo de dos situaciones. Una, es que efectivamente las dificultades económicas hacen imposible el acceso a estos espacios; y la otra, se relaciona con la falta de hábitos de estudio. Es decir, no se tiene conciencia sobre la importancia de contar con un lugar específico para estudiar. Por lo tanto, aunque el capital económico restringe las posibilidades para la formación de hábitos de estudio, requiere de capital social y cultural para hacer uso correcto de los recursos con los que se cuenta.

La segunda idea derivada del análisis de los resultados, es que el género como factor de desigualdad escolar se presenta principalmente en la forma de interactuar en las clases sincrónicas, los roles asumidos, el uso del tiempo, la valoración de los aprendizajes, la autoconfianza y

las actividades atribuidas, según sexo. En este sentido, el género como otra dimensión del *habitus*, opera mediante las creencias y las normas sobre lo que es ser mujer y hombre, las cuales circulan y reproducen en las estructuras sociales y en los esquemas de pensamiento de los individuos (Bourdieu, 2000). Así, se pueden identificar desventajas para ambos sexos en cuanto al desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo. Por ejemplo, esto se manifiesta en áreas como el trabajo colaborativo y la apertura para solicitar apoyo, en las que las mujeres se destacan, pues los varones pueden mostrar tendencia al trabajo individualista. En cambio, ellos tienen mayor disposición para dialogar, expresar sus ideas y hacer suyo el espacio público, que en el caso de las clases sincrónicas a distancia corresponde a las videollamadas.

Los efectos del género en los hábitos de estudio muestran mayor inclinación de las mujeres que de los hombres a llevar a cabo actividades dirigidas, como el dictado; o que precisan cierta disposición a mantener el orden o el respeto hacia los otros, como lo es no realizar otras actividades mientras se toma una clase en línea. Es probable que estos hallazgos sean muestra de mayor autonomía de las mujeres en la consolidación de hábitos de estudio; no obstante, los varones siguen predominando en los aspectos relacionados con la dominación de los espacios públicos y la preferencia por el aprendizaje práctico.

Por otra parte, las mujeres presentan mayor vulnerabilidad en la dimensión socioemocional, al indicar más efectos de la pandemia en su salud mental y concentración que la reportada por los varones. Dicha situación se relaciona con la carga mental frecuentemente asociada a las mujeres por asumir diversas tareas de cuidado, además de sus actividades regulares académicas o profesionales.

Si bien el género y la clase son categorías que se intersectan y agudizan las desventajas sociales, en esta investigación las creencias de género fueron estadísticamente más significativas que los ingresos

económicos. Esta situación puede estar relacionada con la propuesta de Scott (1996), que señala el género como el origen de las relaciones de poder, por lo tanto, es una forma primaria de desigualdad. Para comprender de manera más profunda la articulación entre género y clase en la formación de la autonomía, es pertinente analizar situaciones en contextos distintos al plantel estudiado.

Conclusiones

En este trabajo se analizaron las condiciones académicas de las y los estudiantes de la cohorte 2019-2022 del CBTis No. 76, las cuales favorecen el aprendizaje autónomo en ciertos casos y en otros lo condicionan. Para ello se distinguieron los medios disponibles para la educación remota. La mayoría cuenta con las posibilidades de acceso; sin embargo, carecen de espacios idóneos para el estudio que les permitan concentrarse, comprender las actividades y generar hábitos. En este sentido, se sugiere apoyar al alumnado para que conozcan la importancia de los hábitos de estudio, cuáles son y cómo favorecerlos. Desconocer esta información es un punto de desventaja educativa y social.

Se reconocieron necesidades en el fortalecimiento de habilidades básicas de comunicación. Asimismo, el ámbito socioafectivo y el metacognitivo requieren atenderse para incrementar las posibilidades de que las y los jóvenes asuman el compromiso con sus estudios, pero también cuenten con las herramientas para superar los retos a los que se enfrentan. Es decir, se precisa mayor acompañamiento, no sólo para el aprendizaje de conocimientos disciplinares, sino en el desarrollo de competencias genéricas que son uno de los ejes para aprender a aprender. Este proceso debe entenderse como un asunto colectivo, en el que participa el profesorado como guía, la comunidad estudiantil como

apoyo para el trabajo colaborativo, así como las madres y los padres de familia, quienes en casa tienen la responsabilidad de proporcionar las condiciones para el estudio.

Si bien la circunstancia económica influye preponderantemente en las opciones y la libertad para elegir las, se apuesta por empoderar a las y los jóvenes, mediante el capital social. De manera que incrementen su capital cultural y con ello tengan mayores posibilidades de decidir de manera autónoma sobre sus procesos formativos. Además, de que en colectivo se revisen las reglas no escritas del campo, que constriñen el marco de acción, debido a representaciones sobre el estudiante ideal basado en los méritos, las cuales se entrelazan con la construcción social de las categorías mujer y hombre.

Una de las tareas pendientes es la generación de dispositivos educativos que propicien condiciones equitativas para todas las personas y, con ello, crear mayores oportunidades, en lugar de restarlas. Se requiere enfrentar un desafío importante: que las instituciones y las y los profesionales de la educación reflexionen de manera crítica y profunda en torno a los alcances de los prejuicios, las normas y los estereotipos de género, clase, etnia, entre otros, que de manera individual y colectiva se reproducen en las aulas –virtuales y presenciales–.

Es un reto encontrar caminos para incorporar una perspectiva de inclusión en la normativa de las escuelas y que, además, sea legitimada por las y los agentes educativos. Es decir, que se asuma y practique de manera inherente a la ética profesional y de forma autónoma. Por lo tanto, para desarrollar la autonomía del alumno es preciso repensar el papel del profesorado y la importancia de su autonomía profesional en la toma de decisiones éticas que favorezcan pedagogías que transiten hacia paradigmas incluyentes. Tal objetivo debe realizarse en colectivo, por lo cual, surge la pregunta, ¿cómo propiciar espacios idóneos para la

generación y ejercicio del aprendizaje autónomo y autonomía profesional en el ámbito educativo?

Referencias

Acker, S. (1994). *Género y Educación: Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, enseñanza y feminismo*. Nacea.

Acosta-Velázquez, S., y Pedraza-Amador, E. (2020). La brecha digital de género como factor limitante del desarrollo femenino. *Boletín Científico INVESTIGIUM de la Escuela Superior de Tizayuca*, 5(10), 22-27. <https://doi.org/10.29057/est.v5i10.5281>

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Isabel Jiménez (Comp. y Trad.). Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. (J. Jordá, Trad.). Anagrama.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.

Bravo-Cedeño, G., Loor-Rivadeneira, M., y Saldarriaga-Zambrano, P. (2017). Las bases psicológicas para el desarrollo del aprendizaje autónomo. *Dominio de Ciencias de la Salud*, 3, 32-45. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/368/424>

Cerón-Garnica, C., Cervantes-Márquez, A., y Beltrán-Martínez, B. (2013). Aplicación de Instrumentos *on-line* para Diagnosticar Procesos

Cognitivos que apoyen en la construcción de aprendizajes significativos de los estudiantes de Educación Media Superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (10), 1-17. <https://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/view/514/504>

Crispín, M.L., Caudillo, L., Doria, C., y Esquivel, M. (2011). Aprendizaje autónomo. En María Luisa Crispín Bernardo (Comp.). *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*. Universidad Iberoamericana, 49-65. <https://ibero.mx/web/filesd/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf>

Di Piero, E. (2021). El mérito de ser autónomo: en torno a la igualdad de oportunidades y al tipo de estudiante esperado en un grupo de escuelas secundarias. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(17). <https://doi.org/10.35305/rece.v1i17.698>

Gaeta, M., Gaeta, L. y Rodríguez, M. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-24. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i3.46280>

Irigaray, L. (1995). *The Question of the Other*. (Noah Guynn, Trad.). *Yale Frech Studies*. (87), 7-19. <https://doi.org/10.2307/2930321>

Lamolla, L., y González Ramos, A. M. (2019). Mujeres en el sector de las tecnologías, ¿cuestión de competencias? *Revista Española de Sociología*, 28(3). <https://doi.org/10.22325/fes/res.2019.39>

Maliza, Muñoz, W. F., Medina León, A., Medina Nogueira, Y. E., Vera Mora, G. (2020). Moodle: Entorno Virtual para el fortalecimiento del aprendizaje autónomo. *Uniandes Episteme*, 8(1), 137-152. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1971>

Pérez-Escoda, A., Lena-Acebo, F. J., & García-Ruiz, R. (2021). Brecha digital de género y competencia digital entre estudiantes universitarios. *Aula Abierta*, 50(1), 505-5014. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.505-5014>

Red Nacional de Instituciones de Educación Media Superior de la ANUIES. (2021). *Hacia un Marco Curricular Común para la Educación Media Superior 2021. Análisis de la propuesta de la SEMS para el rediseño del Marco Curricular Común*. ANUIES. https://lasredes.anuiex.mx/wp-content/uploads/2021/12/2021_DOCUMENTO-RNIEMS-MCC_r2-1.pdf

Reyes, M. (2017). Desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo en estudiantes de Pedagogía en un modelo educativo basado en competencias. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 67-82. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243153684004/html/>

Roque, Y., Valdivia, P., Alonso, S., y Zagalaz, M. (2018). Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*. 32(4), 293-302. <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2018/cem184x.pdf>

Sánchez, A., y Villamizar, A. (2022). Identificación de competencias educativas desarrolladas en contextos de aprendizaje virtual.

Revista Guatemalteca de Educación Superior, 5(11), 13-22. <https://doi.org/10.46954/revistages.v5i1.68>

Salas, J., Guarnizo, C., y Murillo, S. (2022). Trabajo colaborativo asistido por tecnología para la autorregulación del aprendizaje autónomo. *Orbis*, 53(18), 3-21. <http://doi.org/10.5281/zenodo.6331127>

Salvador-Rosado, C., Vargas-Vásquez, L., Barzola-Cárdenas, A., Saavedra-Hoyos, F., Salvatierra-Juro, R. y La-Torre-Bocanegra, R. (2022). Aprendizaje autónomo a partir del programa psicopedagógico AFECOMET. *Revista Científica Episteme y Tekne*, 1(1), e269. <https://doi.org/10.51252/rceyt.v1i1.269>

Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico, en Lamas, M. (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, 265-302.

SEP. (2017). *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. SEP. <http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/libro.pdf>

SEP. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. SEMS. http://cetis22.edu.mx/assets/pdf_pedagogicas_nem.pdf

Sesento, L. (2021). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de nivel medio superior. Aula de *Encuentro*, volumen 23 (1), pp. 123-139. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.5996>

Sierra Varón, C. A. (2013). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Panorama*, 5(9), 77-87. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v5i9.37>

Solórzano-Mendoza, Y. D. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Domino de las Ciencias*, 3(1), 241-253. <https://doi.org/10.23857/dc.v3i1.390>

Vera-Pérez, B. (2013). La autonomía educativa ante los nuevos paradigmas, un criterio a seguir en la educación continua. *Ciencia Huasteca*, 1(1). <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n1/a3.html#refe>

Zavala, P. y Camacho, D. (2014). Aprendizaje autónomo y rendimiento académico en alumnos de Bachillerato, en Yolanda Heredia Escorza y Dulce Fátima Camacho Gutiérrez (edits). *Factores que afectan el desempeño académico*, 135-162. <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/632868/00-Desempe%C3%B1o%20acad%C3%A9mico%2020140725.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Apartado 2.

La satisfacción a prueba

5. Educación especial: respuestas y aprendizajes docentes en época de la COVID-19

Leticia Pons Bonals

Luis Alan Acuña Gamboa

Introducción

Aunque durante el último año la relación COVID-19 y educación ha sido investigada desde diversas aristas y matices, poco se ha escrito acerca de cómo se ha visto afectada la labor del profesorado de *educación especial*, por lo que se consideró necesario indagar acerca de los retos, las carencias y las soluciones prácticas que este profesorado ha puesto en marcha para continuar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se considera que el conocimiento de estas situaciones puede ser clave para replantear la formación y el desempeño profesional previendo contingencias futuras que, como la actual, obligan al alejamiento de las aulas escolares.

La *educación especial* “suele definirse a partir de lo distinto a la Educación Regular, la educación que se inventó para aquellos que, por diversas razones, era necesario separar de la educación ordinaria” (Meléndez Rodríguez, 2020: 328). Involucrada hoy día en el debate sobre cómo lograr una educación inclusiva en contextos de diversidad cultural, esta modalidad educativa enfrenta retos que llevan al profesorado a cuestionar su forma de trabajo docente, construir aprendizajes y diseñar estrategias innovadoras; pero, ¿en qué condiciones y qué

retos enfrentan para hacerlo ante el confinamiento impuesto por la COVID-19?

Este cuestionamiento se responde en los apartados que siguen, en los cuales se recuperan estudios recientes que explican los cambios que sufre la educación especial, los efectos que ha tenido la educación a distancia implementada como respuesta a la COVID-19, así como los lineamientos que el sistema educativo mexicano impulsó para esta modalidad. Para ello se inicia con unas notas acerca del impacto que ha tenido la pandemia en la educación y, de manera específica, en la denominada *Educación especial*. En la segunda parte se describe la metodología que permitió tener un primer acercamiento con profesores/as que atienden esta modalidad educativa en centros y escuelas mexicanas, así como los resultados obtenidos y las conclusiones a las que se arribó.

Educación especial

La *educación especial* integra “el conjunto de servicios y recursos de apoyo educativo para las personas con discapacidad y con necesidades educativas especiales de distinta naturaleza, aunque en algunos países [como es el caso de México] incluye a las personas con capacidades sobresalientes o excepcionales” (Meléndez Rodríguez, 2020: 327). Y como el resto de la educación, durante los dos últimos años los servicios de *educación especial* han sido ofrecidos en condiciones inusuales.

Una de las consecuencias que tuvo la pandemia por la COVID-19 fue la implementación de programas educativos emergentes que buscaron mantener activo el proceso de enseñanza y aprendizaje utilizando recursos de la modalidad a distancia, para lo cual se utilizaron diversos medios de comunicación (materiales impresos, radio, televisión y de manera prioritaria Internet). Las posibilidades de que el profesorado

mantuviera la relación con sus estudiantes para acompañarlos en la construcción de sus aprendizajes dependieron entonces del acceso que tuvieran a estos medios tanto docentes como estudiantes, tomando en cuenta las características propias de los contextos socioeconómicos y las formas de organización familiar.

Los matices particulares que asume la *educación especial* durante la pandemia exacerbaban el debate iniciado décadas atrás, cuando los argumentos sobre el tipo de servicios orientados hacia las personas con discapacidad transitan de un enfoque centrado en la integración de grupos vulnerables hacia el modelo de educación inclusiva, que encuentra sustentado en diversos tratados y acuerdos internacionales, como la Declaración de Lima (UNESCO, 2014). En ésta se reconoce a la desigualdad y la pobreza como principales desafíos para el progreso social en la región latinoamericana; en consecuencia, se propone “la provisión de una educación inclusiva de calidad, y aprendizaje a lo largo de la vida para todos/as” (UNESCO, 2014: 2).

Partiendo del reconocimiento de la diversidad cultural de la región latinoamericana, se asume un enfoque intercultural de educación para:

[...] abordar todas las formas de exclusión y discriminación, disparidades y desigualdades, en el acceso y culminación de la educación y los ciclos de aprendizaje, procesos y resultados. Removeremos las barreras a la igualdad de oportunidades, y apoyaremos a quienes se encuentren en desventaja o marginados, desarrollando estrategias comprehensivas de educación para fortalecer su participación en la educación y la culminación de sus ciclos educativos, a través de programas de educación inter, multiculturales y multilingües, y programas que respondan a las diversas necesidades educativas... Las necesidades de las personas con

discapacidad también serán abordadas a todos los niveles del sistema educativo. (UNESCO, 2014: 2)

La *educación especial* transita así de un enfoque centrado en la integración a otro inclusivo en el que las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) forman parte de la diversidad que es consustancial al ser de la sociedad. Una educación inclusiva

[...] trata de que todos y todas desarrollen, en condiciones de equidad y calidad, aptas competencias para la inclusión social y laboral de acuerdo con sus talentos y posibilidades en común con sus compañeros, educadores y familias, desde un enfoque sostenible y solidario. (Meléndez-Rodríguez, 2020: 333)

Este cambio se inscribe en un giro epistemológico sobre la diversidad que impacta en las políticas, las prácticas y las experiencias educativas, ya que deja de entenderse como algo que diverge de una normalidad única preestablecida, para ser considerada como “consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en alguno o muchos sentidos” (Ibáñez, en Druker, 2020: 234). Una práctica pedagógica que asume la diversidad en esta visión emergente centra su:

[...] atención en el diseño de estrategias de interacción, que permitan a los estudiantes traer al aula aquello que han construido como resultado de los modos de convivencia en los que han participado, ya que no es

posible para el profesor o profesora conocer *a priori*, los contenidos específicos que construyen el mundo de cada estudiante. (Druker, 2020: 234)

Sumándose a esta posición, los trabajos de Gutiérrez-Saldivia y Rivera (2020) y Gutiérrez-Saldivia y Riquelme (2020) muestran cómo la *educación especial* que se implementa en contextos de diversidad cultural, en el caso chileno que analizan pero también aplicables a otros contextos latinoamericanos, queda enmarcada en un enfoque basado en la normalidad y proponen transformar el enfoque tradicional y asumir una epistemología intercultural crítica para superar las maneras en las que se evalúan las discapacidades.

Se trata de superar el pensamiento que considera que “la normalidad se relaciona con la secuencia lineal de períodos de desarrollo (edades) que se corresponden con la secuencia del currículum escolar, tanto en contenidos como en aprendizajes, creando un imaginario de progreso lineal-universal, exigible para todos” (Gutiérrez-Saldivia y Rivera, 2020: 102). En contextos de diversidad cultural esta normalidad se impone ignorando normas y pautas culturales específicas. Por ejemplo, el diagnóstico médico que se aplica para detectar NEE en estudiantes mapuches de la región de la Araucanía utiliza test realizados en España y Estados Unidos de Norteamérica, por lo que obvia las particularidades del marco sociocultural (Gutiérrez-Saldivia y Riquelme, 2020).

Ante las condiciones de trabajo que impuso la COVID-19, estos debates obligan a voltear la mirada hacia las condiciones reales en las que el profesorado enfrenta su trabajo, reflexionando acerca de las posibilidades de lograr una educación inclusiva.

Educación especial en México durante la pandemia

En México, la *educación especial* se dirige a estudiantes de educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria) y media superior (bachillerato) a través de los siguientes servicios educativos de apoyo: Centros de Atención Múltiple (CAM), Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP)

De acuerdo con la clasificación propuesta por Meléndez-Rodríguez (2020), México se encuentra en el grupo de países en los que el debate sobre la *educación especial* titubea entre el mantenimiento de los apoyos que se distribuyen a través de la estructura institucional ya implantada “o si –desde una visión inclusiva– las tareas actuales del educador especial pueden y deben ser asumidas por educadores regulares” (Meléndez-Rodríguez, 2020: 329), lo que ha llevado a la modificación de planes de estudio que, si bien asumen un enfoque educativo inclusivo, siguen formando profesorado exclusivo para atender esta modalidad. Lo que se traduce en un discurso educativo inclusivo y una práctica docente integrativa que se exacerbó al trasladar las actividades escolares a los hogares.

Para enfrentar la pandemia, la Secretaría de Educación Pública en México diseñó el programa *Aprende en Casa* para atender los niveles de educación básica y media superior. Adicionalmente, se programaron las clases de estos niveles para ser transmitidas por canales de televisión abierta (Infobae, 2020). Para la formación del profesorado se generaron algunos talleres virtuales, cuyo propósito se orientó al uso de plataformas digitales educativas (*Google Classroom* y *Teams*) que, entre otros, ofrecen el recurso de conexión virtual síncrona, la cual fue asumida como sustituto de la clase presencial.

En su tercera versión, el programa *Aprende en Casa* incluyó un portal electrónico destinado a la educación inclusiva en la que se encuentran documentos de consulta y recursos didácticos generados específicamente para las modalidades de *Educación indígena* y *Educación especial* (Gobierno de México, 2021). El sitio específico de esta segunda modalidad incluye, además, orientaciones generales y vídeos. Lo intempestivo del proceso obligó al profesorado a construir aprendizajes sobre la práctica, recuperando experiencias previas e incorporando los recursos que consideró, en su momento, más adecuados; también los llevo a coincidir en la realización de prácticas innovadoras.

Efectos de la COVID-19 en la educación

En el último año se han publicado diversos artículos que abordan los efectos de la COVID-19 en la educación, aunque no se dirigen de manera particular a la *educación especial*. Algunos investigadores destacan los efectos perversos que ha tenido el trabajo en casa sobre la salud física y emocional del profesorado, el estudiantado, e incluso, los familiares que han quedado al frente de la enseñanza en los hogares (Acuña-Gamboa, 2020; Fernández *et al.*, 2020; Gil Antón, 2020; Tapia, 2020).

En estas investigaciones se plantea que las afectaciones que ha traído la pandemia al trabajo del profesorado no se limitan a la salud, sino develan sobrecarga de tareas administrativas y académicas (Acuña Gamboa, 2020; Fernández *et al.*, 2020; Gil Antón, 2020; Tapia, 2020; Vu *et al.*, 2020) añade afectaciones de tipo económico al verse en la necesidad de adquirir servicios digitales que antes no eran de primera necesidad.

Otros investigadores han centrado su interés en la evaluación de las políticas educativas que no previeron una situación como la que se vivió al decretar la educación a distancia, encontrando vacíos que deberán ser

atendidos (Andriano, 2020; Elizárraras Baena, 2020). Especial atención se ha dado al tema de la formación del profesorado, ya que la conversión apresurada de la educación presencial a la educación a distancia, sobre todo privilegiando el uso de la internet, ha puesto al descubierto carencias relacionadas con la alfabetización digital y, en general, con el desarrollo de competencias digitales (MacIntyre *et al.*, 2020). Diversos autores apuntan a la inmediatez y falta de planeación que caracterizó las medidas impulsadas por los gobiernos, como el mexicano, para dar respuesta a la pandemia y trasladar las actividades escolares a los hogares (Altbach y de Wit, 2020; Elizárraras Baena, 2020; Estrada Villafuerte, 2020; Fernández *et al.*, 2020; Hernández Navarro, 2020; Ornelas, 2020; Tapia, 2020).

El cuestionamiento a las prácticas escolares ha estado presente en diversos estudios que destacan su obsolescencia y falta de adecuación a las necesidades de una sociedad cambiante, proponiendo la actualización de los currículos, la incorporación de tecnologías educativas digitales, el uso de medios de comunicación, entre otros (Álvarez Mendiola, 2020; Cotino, 2020; Díaz, 2020; Luthra y Mackenzie, 2020; Medina Gual, 2020; MEJOREDU, 2020; SECh, 2020; SEP, 2020). En tono propositivo, algunos autores plantean que esta situación es una oportunidad para innovar y adecuar los procesos formativos y las prácticas educativas a las necesidades del siglo XXI (Arriagado Toledo, 2020; Goldschmidt, 2020; Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor, 2020; Rappoport *et al.*, 2020).

Otro grupo de trabajos se acercan más al tema de *educación especial* que aquí se aborda ya que se centran en las brechas sociales y tecnológicas que limitan o afectan negativamente el cumplimiento del derecho a la educación para todos y señalan limitadas posibilidades de acceso e inclusión de ciertos sectores sociales a la educación en las condiciones impuestas por la pandemia (Acuña Gamboa, 2020; Altbach y de Wit, 2020; Armitage y Nellums, 2020; Arriagado Toledo, 2020; Beaunoyer *et*

al., 2020; Fernández y de la Rosa, 2020; Díaz Coria, 2020; Escotto, 2020; Estrada Villafuerte, 2020; Mérida Martínez y Acuña Gamboa, 2020; Ortega, 2020; Quintana Avello, 2020; Rodríguez Morales, 2020; Rokibul Kabir, 2020).

Cuestionamientos puntuales planteados en algunos de los artículos expuestos aquí y que compartimos en este estudio son los siguientes; ¿Puede la tecnología educativa contribuir al logro de la educación inclusiva teniendo en cuenta las desigualdades socioeducativas que se encuentran presentes la sociedad? (Ayuda en Acción, 2020; Peña-Estrada *et al.*, 2020); ¿La pandemia por la COVID-19 ha logrado que los padres y niños con necesidades educativas especiales logren aprender más y mejor en el hogar que en la escuela, al contar con atención más personalizada y focalizada (sobre todo en la primera infancia)? (Pedro-Viejo, 2020; Rodríguez del Rincón, 2020).

Para concluir este apartado se mencionan algunos textos diseñados con fines de divulgación que ofrecen lineamientos y recomendaciones para el profesorado de *educación especial*; por ejemplo, “prestar mayor atención en priorizar contenidos o modificar la planificación [para] que se ajuste a las realidades actuales” (Sociedad Argentina de Pediatría, 2020, s.p.); “revisar los parámetros de superación del curso [...] evitar la repetición mediante refuerzo escolar individualizado [...] asegurar la continuidad educativa (Ayuda en Acción, 2020: 6); e incluso recomendaciones para “sostener el aprendizaje de un hijo con discapacidad intelectual durante el confinamiento [...] para beneficiarse de la educación a distancia” (Berástegui, 2020: 19). Pero en estos casos se trata de orientaciones generales y puntos de vista de personas u organismos especializados.

A partir de la revisión de la literatura expuesta hasta aquí, se procedió a preguntar directamente al profesorado de *educación especial* de México, los logros, retos y obstáculos que se encuentran viviendo ante

los cambios ocasionados por la pandemia y cómo han tenido que actuar en consecuencia.

Método

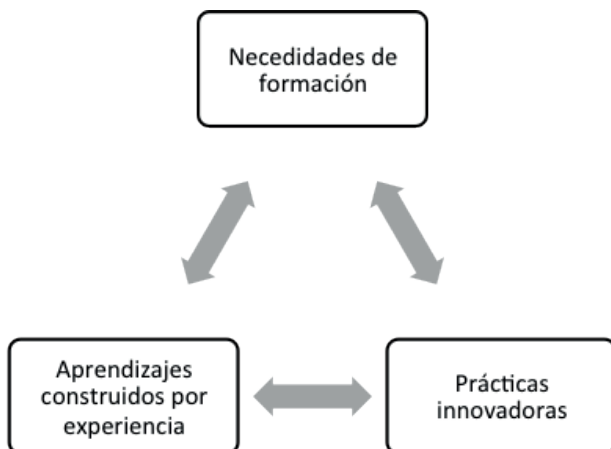
El estudio forma parte de la investigación “COVID-19 competencias digitales docentes y educación básica. Hacia la construcción de una pedagogía del confinamiento”, abarcó el período que va de noviembre de 2020 a mayo de 2021, durante el cual se levantó la información, se seleccionaron las respuestas abiertas dadas por el profesorado y se procedió a su análisis cualitativo.

Para contar con la participación del profesorado adscrito a la modalidad *educación especial* en centros de atención y escuelas mexicanas, se les convocó a responder un cuestionario en *Google forms*, cuyas respuestas fueron sometidas a un proceso de reducción de datos (Moriña, 2016) que partió de la lectura y re-lecturas de los textos proporcionados por el profesorado al responder a las siguientes preguntas abiertas:

- ¿Cuáles son los logros que ha tenido en el desarrollo académicos de sus alumnos con NEE durante el confinamiento por la Covid-19?
- ¿Cuáles son los obstáculos más grandes que ha encontrado en su práctica docente durante el confinamiento por la Covid-19?
- Ante el programa educativo "Aprende en Casa", ¿qué retos considera que debe atender dicho programa para mejorar la atención educativa de los alumnos con NEE?

Las respuestas del profesorado se fueron codificando y agrupando paulatinamente en categorías hasta llegar a delimitar las unidades de significado (figura 1) que se abordan en el siguiente apartado.

Figura 1. Unidades de significado identificadas a partir de las respuestas del profesorado participante en el estudio



Fuente: Elaboración propia.

Resultados y discusión

El cuestionario fue respondido por 137 personas, de las cuales sólo 18 (13%) son hombres y 119 (87%) mujeres. En cuanto a su ubicación geográfica se distribuyeron en 20 entidades federativas de México. Sus edades fluctúan entre 21 y 63 años (cuadro 1) y en cuanto al tiempo de trabajo en la modalidad *educación especial*, se incluyen quienes inician su servicio hasta aquellos que cuentan con más de 26 años de servicio (cuadro 2).

Cuadro 1. Edades del profesorado participantes en el estudio

Grupo de edad	Abs.	%
21 a 30 años	32	23.3
31 a 40 años	49	35.8
41 a 50 años	32	23.4
51 a 60 años	21	15.3
Más de 60 años	2	1.5
No especificó	1	0.7
Total	137	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Tiempo de trabajo del profesorado participante en el estudio en servicios de educación especial

Años de ejercicio en Educación Especial	Abs.	%
Entre 0 y 5 años	38	28.0
Entre 31 a 40 años	57	41.0
Entre 16 y 25 años	23	17.0
Más de 25 años	19	14.0
Total	137	100.0

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada unidad de significado (figura 1), se recuperan algunas frases expresadas por el profesorado las cuales se integran en un ejercicio de construcción

multivocal (Moriña, 2016) y se confrontan con los hallazgos tenidos en investigaciones recientes que abordan estos temas.

Necesidades de formación

El profesorado de *educación especial* identifica tanto carencias como fortalezas en su formación profesional, destaca el interés por “mejorar [su] labor docente”, así como “lograr que [sus] alumnos comprendan las actividades más complicadas”. Para ello, reclaman “espacios de apoyo y aprendizaje”.

La educación a distancia les mostró la necesidad de tener “mayor y mejor uso de las plataformas electrónicas, para tener una mejor comunicación y sincronización”. Se encuentran vacíos en su formación y manifiestan interés por actualizarse y capacitarse: “actualizarme constantemente”, “capacitarse en línea” para desarrollar un “modelo híbrido por parte de los docentes y padres de familia”.

Las necesidades de formación que menciona el profesorado de distintas modalidades y niveles educativos son afines con los planteamientos de diversos autores que pugnan la actualización curricular, la incorporación de tecnologías educativas digitales, así como el uso de diversos medios de comunicación (Álvarez Mendiola, 2020; Arriagado Toledo, 2020; Cotino, 2020; Díaz, 2020; Goldschmidt, 2020; Luthra y Mackenzie, 2020; Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor, 2020; Medina Gual, 2020; MEJOREDU, 2020; Rappoport *et al.*, 2020; SECh, 2020; SEP; 2020).

Pero, a pesar de compartir necesidades de formación con docentes adscritos a otras modalidades y niveles educativos, consideran que el trabajo desarrollado por ellos durante la pandemia no sólo les orilló a capacitarse “en herramientas y plataformas digitales [lo que] ha brindado muchas ideas para diversificar [sus] estrategias didácticas”; consideran que para la *educación especial* es “un gran reto la enseñanza a distancia

[dado que] requiere de un trabajo en conjunto” pues se presenta “resistencia de algunos maestros” por los retos que conlleva la atención a un estudiantado con necesidades tan diversas. En este sentido,

[...] es necesario reconocer que las personas con discapacidad han sido las más excluidas de todas y que su condición solo puede entenderse desde la interseccionalidad, en tanto su condición se ve repetidamente atravesada por otras como la discriminación por género, la pertenencia a grupos étnicos desfavorecidos y el hecho de habitar en espacios económicamente deprimidos (Meléndez-Rodríguez, 2020: 332).

El trabajo a distancia alejó más las posibilidades de inclusión de los estudiantes de esta modalidad educativa evidenciando que falta mucho camino por recorrer para remover las barreras de igualdad de oportunidades que menciona la UNESCO (2014) para que todas las personas, incluyendo aquellas que presentan alguna discapacidad, accedan a una educación de calidad en todos los niveles educativos.

Aprendizajes construidos por experiencia

Enfrentar el reto de la educación a distancia permitió al profesorado de esta modalidad aprender nuevas formas de trabajo con sus estudiantes, a “ser más dinámicos, usar diversos materiales, explicar claramente cada contenido”. Entre los retos identificados para lograr esto se menciona la necesidad de diseñar e implementar “estrategias diversificadas y más accesibles para los alumnos” y potenciar el “trabajo colaborativo entre [ellos/ellas]”.

En las respuestas del profesorado de *educación especial* se descubre un conjunto de aprendizajes construidos que los llevan a proponer “una oferta académica más apegada a las características de los alumnos”, me-

dian­te el diseño y aplicación de “actividades más acordes” a sus intereses, desarrollar un programa adecuado para atender “las necesidades digitales reales de los niños del nivel, [pues el que se encuentra en uso] está descontextualizado y carente de sentido en ocasiones”.

Entre las acciones concretas que el profesorado descubre como resultado de sus experiencias se encuentran: “flexibilizar algunas actividades” y “enfocarse más al trabajo emocional”, además de “trabajar las competencias socioemocionales para fortalecer y despertar el interés de los alumnos”, ensayar “nuevas formas de comunicación, evaluación, interacción, fortalecer “el vínculo con padres se familia para el acompañamiento de los estudiantes”, teniendo en cuenta el “seguimiento de trabajo con las mamás”.

Las propuestas del profesorado comparten el cuestionamiento que realizan Gutiérrez-Saldivia y Riquelme (2020) a la perspectiva monocultural-universalista que ha predominado en la atención que recibe el estudiantado de *educación especial*.

En general, el profesorado asume que el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el uso de plataformas virtuales debe darse “en tiempo real con interacción de los niños”, para “mantener una comunicación permanente [a través del] acceso a las herramientas digitales en los procesos de aprendizaje y la evaluación”. Pero, la existencia de brechas sociales y tecnológicas que afectan tanto al profesorado como el estudiantado de *educación especial*, muestran que el derecho a la educación para todos, así como la inclusión educativa son ahora una quimera.

Las respuestas del profesorado muestran que, si bien se han construido aprendizajes en cuanto al uso de recursos digitales y el diseño de actividades propias de un modelo de educación a distancia, la incorporación de éstas responde a una necesidad inmediata que puede perder significado, si no se inserta en un proceso de reestructuración de los procesos formativos docentes (tanto iniciales como los de edu-

cación continua), para responder a los imperativos de la educación del siglo XXI, situación que ha sido remarcada por investigadores como Arriagado Toledo (2020), Goldschmidt (2020), Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor (2020) y Rappoport *et al.* (2020). En este sentido se percibe que no basta con la voluntad y disposición del profesorado para aprender y motivar los aprendizajes de sus estudiantes a la distancia para transitar hacia un modelo de educación inclusiva, por el contrario, las condiciones de trabajo en la pandemia han provocado que estos aprendizajes agudicen el aislamiento de este sector del estudiantado que ahora se forma en su casa privilegiando el vínculo familiar, por sobre el social.

Prácticas innovadoras

El profesorado de *educación especial* reconoce que la situación vivida durante la pandemia requiere de la implementación de prácticas innovadoras de enseñanza y aprendizaje, aunque también reconoce que esta necesidad no pudo ser atendida en todo momento al carecer de “un canal y sitios *web* exclusivos para *educación especial*” que contengan una “programación más específica e inclusiva”.

Lo expuesto por el profesorado coincide con uno de los riesgos que conlleva el traslado de la *educación especial* a un modelo total de inclusión en las escuelas, el cual se hace más visible en esta etapa de pandemia cuando el profesorado necesita generar prácticas de enseñanza que atiendan a las particularidades de sus estudiantes pero que, a la vez, los incluyan en grupos diversos de aprendizaje, compartiendo con otros/as. Este riesgo supone que los apoyos y recursos actuales que se utilizan en esta modalidad son aún insuficientes para colocar a este estudiantado en “condiciones de equidad en los ambientes educativos ordinarios [por lo que, debería planearse] un proceso inclusivo más paulatino y dosifi-

cado razonablemente ajustado a las características de cada situación” (Meléndez-Rodríguez, 2020: 330). La pandemia ha dejado en claro que este cambio paulatino ha sido arrasado por una vorágine de informaciones que se trasladan al profesorado para ser utilizada y reproducida en sus prácticas de enseñanza la mayoría de las veces sin una reflexión previa de su parte. Ante esta situación el profesorado ha probado, a manera de ensayo-error una serie de prácticas, algunas de las cuales consideran como exitosas para innovar su práctica.

Entre las prácticas educativas innovadoras que reconoce el profesorado se encuentran: “priorizar contenidos, materiales concretos o de recortar, crear o armar, juegos didácticos como loterías, memoramas, crucigramas, sopa de letras, acertijos, etc. Ejercicios situados”. Lo que esta docente reconoce como “ejercicios situados” se relaciona con el diseño de un “plan de intervención basado en el grado y dominio de desempeño de cada estudiante [ya que] Aprende en casa es solo un programa, pero no lo es todo”.

El profesorado “propone innovar e implementar ajustes curriculares” mediante la adaptación de contenidos, materiales y actividades, mencionando un “ajuste razonable”, “ya que hay contenidos muy elevados y horarios que no favorecen”, falta diseñar “materiales que los padres tengan en casa” para apoyar los aprendizajes de sus hijos/as, y es necesario generar recursos que atiendan la diversidad ya que se observa “mayor contenido adaptado [enfocado] en la discapacidad auditiva, dejando totalmente de lado las demás condiciones y posibilidades de los alumnos con necesidades específicas”; otro ejemplo es la carencia de actividades orientadas al “Desarrollo de habilidades y destrezas para capacitación en oficios”.

La identificación del profesorado como agente innovador del proceso de enseñanza y aprendizaje le lleva a desarrollar “actividades más prácticas”, hacer “las clases más lúdicas”, tomando en cuenta “la moti-

vación de los alumnos”, buscando contenidos incluyentes que consideren “las particularidades de los alumnos en cuanto a las barreras para el aprendizaje”, “que tomen en cuenta las necesidades específicas de cada alumno” y que les permitan desarrollar “clases de acuerdo a las necesidades de los alumnos propias de su condición o discapacidad”.

Las prácticas que el profesorado considera innovadoras enfatizan el “trabajo colaborativo” con los padres/madres de sus estudiantes”. Al respecto proponen “dar temas para padres de familia para sobrellevar esta situación”, “alfabetizar ... en la tecnología, y brindarles “pláticas (televisadas) [en las que] se les oriente, [y se expongan] historias de superación para motivar la resiliencia”. Este trabajo colaborativo entre profesorado-familia si bien es necesario no deja de ser limitativo, más aún teniendo en cuenta que la manera en la que lo demanda el profesorado en sus respuestas, se centra en la consideración de los padres/madres de sus estudiantes, o con algunos colegas, pero no se visualiza el uso de los recursos digitales, como pueden ser las redes sociales, como un medio para innovar en prácticas que promuevan la inclusión de sus estudiantes en actividades con sus pares adscritos a otras modalidades educativas. Una práctica de educación inclusiva que resulte innovadora colocará la atención en el diseño de estrategias de interacción que, hoy por hoy a causa de la pandemia, no encuentran en el aula, como lo propone Druker (2020), el espacio de reconstrucción de modos de convivencia, por lo que requiere de imaginación para construir nuevos mecanismos de comunicación y participación en espacios virtuales de aprendizaje en los que la diversidad se encuentre presente.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten conocer las situaciones enfrentadas por el profesorado de *Educación Especial* y pueden ser clave para replan-

tear su formación y desempeño profesional, previendo contingencias futuras que, como la actual, obligan al alejamiento de las aulas escolares. Por otro lado, corroboran lo planteado por otros investigadores en lo relativo a carencias de formación, de manera particular aquellas orientadas al diseño de materiales instruccionales y la aplicación de recursos tecnológicos digitales, los cuales se han requerido para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en la situación actual provocada por la pandemia y el consecuente trabajo a distancia. Pero también, pensando a futuro, puede reconocerse que al fortalecer estas áreas en la formación del profesorado de *educación especial* se enriquecería dicho proceso.

El regreso a la “nueva normalidad” prevé la incorporación de tecnologías de información y comunicación, así como el uso de diversos medios de interacción a distancia en alguna medida; así mismo, COVID-19 debe servir como experiencia para prever situaciones en las que tenga que plantearse nuevamente el alejamiento de las aulas, por lo que la formación del profesorado es un punto clave para poder actuar en consecuencia de manera planeada y organizada.

En este sentido, la formación tanto inicial como continua del profesorado deberá contemplar contenidos teóricos y prácticos para favorecer el aprendizaje en entornos híbridos o multimodales en los que las fronteras entre presencialidad y virtualidad se diluyen para integrarse en una misma realidad. Específicamente en la modalidad de educación especial el fortalecimiento de los apoyos y la generación de los recursos que puedan servir como puentes para transitar hacia la anhelada educación inclusiva es un aspecto clave que depende de la formación profesional del profesorado que aún hoy, en el caso mexicano, se forma exclusivamente para esta modalidad. Esto aseguraría que el estudiantado con NEE encontrara las condiciones óptimas para construir sus aprendizajes en un ambiente inclusivo.

En cuanto a la construcción de los aprendizajes que el profesorado de *educación especial* ha venido construyendo a lo largo del último año, se concluye que se percibe cierta reflexión que le lleva a cuestionar la integración de los contenidos, el diseño e implementación de estrategias de aprendizaje, así como la atención particular que debe brindar a cada uno de sus estudiantes. Pero, este proceso puede quedar trunco si no se encuentra una apertura estructural que permita al profesorado ampliar el espectro de reflexión hacia la inclusión del estudiantado en espacios de intercambio con otros/as asumiendo la diversidad como consustancial a la sociedad. En este sentido, las prácticas innovadoras se orientarían a la generación de estos espacios.

Como punto de partida para esta apertura se considera conveniente recuperar las prácticas innovadoras que han puesto en marcha profesores/as de *educación especial* generando repositorios en los que comparan entre colegas las experiencias y productos de su trabajo docente. Esta tarea puede ser abordada por autoridades e investigadores interesados en incidir en la mejora de los servicios de *educación especial*.

Es necesario apuntar que lo que aquí se ha expuesto es resultado de un estudio exploratorio y que, como tal, su alcance se limita a ofrecer líneas valiosas de indagación que deberán profundizarse a futuro, contribuyendo con ello a los debates y a la generación de conocimientos sobre la *educación especial* que aspira a la configuración y aplicación de un modelo de educación inclusiva que ofrece espacios de diálogo intercultural para superar miradas esencialistas y universalistas sobre la diversidad, la educación y la escuela. Se trata de construir una educación en la que todas las personas tengan la posibilidad de expresarse, reconstruirse y desarrollarse personal y socialmente sintiéndose parte de la sociedad.

Referencias

- Acuña Gamboa, L. A. (21 de abril de 2020). Covid-19, burnout y educación: El rostro que no se ve. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/Covid-19-burnout-y-educacion-el-rostro-que-no-se-ve/>
- Altbach, P. G. y de Wit, H. (25 de marzo de 2020). El impacto del coronavirus en la educación superior. *Nexos. Distancia por Tiempos. Blog de Educación*. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2221>
- Álvarez Mendiola, G. (17 de abril de 2020). Covid-19: Cambiar de paradigma educativo. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/Covid-19-cambiar-de-paradigma-educativo/>
- Andriano, J. (12 de abril de 2020). La brecha digital en la educación ante el Covid-19. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/la-brecha-digital-en-la-educacion-ante-el-Covid-19/>
- Armitage, R. y Nellums, L. B. (2020). Correspondence. Considering inequalities in the school closure response to Covid-19. *The Lancet Global Health*, 8(5), e644. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(20\)30116-9](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30116-9)
- Arriagado Toledo, P. (2020). Pandemia Covid-19: Educación a distancia. O las distancias en la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-3. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>

- Ayuda en Acción. (2020). *Educación inclusiva y de calidad frente al Covid-19*. https://ayudaenaccion.org/ong/wp-content/uploads/2020/05/educacion-inclusiva-y-de-calidad-frente-al-covid-19_final.pdf
- Beaunoyer, E., Dupéré, S. y Guitton, M. J. (2020). Covid-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computer in Human Behavior*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106424>
- Berástegui Pedro-Viejo, A. (2020). La educación especial en tiempos de COVID-19. *Padres y Maestros*, (382), 19-24. DOI: 10.14422/pym.i382.y2020.003
- Cotino, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos de coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, 21, 1-29. <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/31213>
- Díaz, U. (30 de marzo de 2020). UNICEF implementa plan para Covid-19 en México. *UNICEF*. <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/unicef-implementa-plan-para-Covid-19-en-mexico>
- Díaz Coria, A. E. (18 de abril de 2020). Covid-19: Educación y brecha digital. *El Economista*. <https://www.eleconomista.com.mx/opinion/Covid-19-educacion-y-brecha-digital-20200418-0003.html>
- Druker Ibáñez, S. (2020). El giro epistemológico: de la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 227-239. DOI: 10.21703/rexe.20201939druker13

- Elizárraras Baena, S. (12 de abril de 2020). Pertinencia de la educación virtual en México: Un primer acercamiento a sus alcances y posibilidades. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/pertinencia-de-la-educacion-virtual-en-mexico-un-primer-acercamiento-a-sus-alcances-y-posibilidades/>
- Escotto, V. (31 de marzo de 2020). Estos son los retos de la educación a distancia ante un panorama de coronavirus en México. *Business Insider México*. <https://businessinsider.mx/esretos-educacion-a-distancia-ante-unpanorama-de-coronavirus-en-mexico-blended-learning/>
- Estrada Villafuerte, P. (19 de marzo de 2020). *Educación en tiempos de pandemia: Covid-19 y equidad en el aprendizaje*. Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológica de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19>
- Fernández, M.A. y de la Rosa, R. (28 de agosto de 2020). Ante la precaria inclusión digital, ¿aprender en casa? *Nexos. Distancia por Tiempos. Blog de Educación*. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2468>
- Fernández, M. A., Herrera, L. N., Hernández, D., Nolasco, R. y de la Rosa, R. (1 de abril de 2020). Lecciones del Covid-19 para el Sistema Educativo Mexicano. *Nexos. Distancia por Tiempos. Blog de Educación*. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2228>
- Gil Antón, M. (6 de abril de 2020). *Las escuelas cerradas*. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/las-escuelas-cerradas/>

Gobierno de México (2020). *Aprende en casa para maestros*. <https://laescuelaencasa.mx/caja-herramientas/>

Gobierno de México (2021). *Aprende en casa III. Educación inclusiva*. Portal electrónico <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/site/ed-inclusiva>

Goldschmidt, K. (2020). The Covid-19 Pandemic: Technology use Support the Wellbeing of Children. *Journal of Pediatric Nursing*, 53. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.04.013>

Gutiérrez-Saldivia, X. y Riquelme Mella (2020). Evaluación de necesidades educativas especiales en contextos de diversidad sociocultural: opciones para una evaluación culturalmente pertinente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 159-174. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382620000100010>

Gutiérrez-Saldivia, X. y Rivera Gutiérrez, C. (2020). Educación Especial y sus implicancias en contextos de diversidad cultural: análisis desde La Araucanía. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 95-112. <https://doi.org/10.19053/01227238.10105>

Hernández Navarro, L. (19 de abril de 2020). Coronavirus y educación. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2020/04/14/opinion/018a1pol>

Infobae. (28 de agosto de 2020). SEP Aprende en Casa II: canales y horarios de clases del 28 de agosto para preescolar, primaria y secundaria. *Infobae*. <https://www.infobae.com/america/mexi->

co/2020/08/28/sep-aprende-en-casa-ii-canales-y-horarios-de-clases-del-28-de-agosto-para-preescolar-primaria-y-secundaria/

Luthra, P. y Mackenzie, S. (30 de marzo de 2020). 4 ways Covid-19 could chance how we educate future generations. *World Economic Forum*. <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/4-ways-Covid-19-education-future-generations/>

MacIntyre, P. D., Gregersen, T. y Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>

Martínez-Garcés, J. y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación derivado de la Covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>

Medina Gual, L. (4 de abril de 2020). Saltando al agua helada: El trabajo de un docente en tiempos de Covid-19. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/saltando-al-agua-helada-el-trabajo-de-un-docente-en-tiempos-del-Covid-19/>

MEJOREDU. (13 de abril de 2020). *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por Covid- 19*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/10-sugerencias-para-la-educacion-durante-la-emergencia-por-Covid-19?state=published>

- Meléndez-Rodríguez, Lady (2020). Tendencias formativas en educación especial en Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 325-346. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-10351>
- Mérida Martínez, Y. y Acuña Gamboa, L. A. (2020). Covid-19, pobreza y educación en Chiapas: Análisis a los programas educativos emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>
- Moriña, Anabel (2016). *Investigar con historias de vida*. Madrid: Narcea (versión digital Kindle-Amazon).
- Ornelas, C. (15 de abril de 2020). Covid-19, google y educación. *Excélsior*. <https://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/covid-19-google-y-educacion/1376117>
- Ortega, A. (24 de marzo de 2020). El coronavirus reta a las escuelas y la educación a distancia para los niños. *Expansión Política*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2020/03/24/el-coronavirus-reta-a-las-escuelas-y-la-educacion-a-distancia-para-los-ninos>
- Pedro-Viejo, A. B. (2020). La educación especial en tiempos de la Covid-19. *Padres y Maestros*, (382), 19-24. <https://doi.org/10.14422/pym.i382.y2020.003>
- Peña-Estrada, C. C., Vaillant-Delis, M., Soler-Nariño, O., Bring-Pérez, Y., y Domínguez-Ruiz, Y. (2020). Personas con discapacidad y aprendizaje virtual: Retos para las TIC en tiempos de Covid-19. *Revista Internacional Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 204-211. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.165>

- Quintana Avello, I. (2020). Covid-19 y cierre de universidades, ¿preparados para una educación a distancia de calidad? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-11. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12232>
- Rapooport, S., Rodríguez Tablado, M. S., y Bressanello, M. (2020). *Enseñar en tiempos de Covid-19. Una guía teórica-práctica para docentes*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373868>
- Rodríguez del Rincón, P. (2020). 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), 1-13. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12092>
- Rodríguez Morales, P. (2020). ¿Políticas uniformes y universales de acceso a la tecnología revierten desigualdades educativas? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-6. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12126>
- Rokibul Kabir, M. (2020). Impact of faculty and students readiness on virtual learning adoption amid Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 387-414. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.021>
- SECh. (2020). *Mi escuela en casa*. Secretaría de Educación en Chiapas. <http://www.educacionchiapas.gob.mx/miescuela/>
- SEP. (2020). *Aprende en casa*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.aprendeencasa.mx/aprende-en-casa/>

Sociedad Argentina de Pediatría (2020). La educación de los niños y niñas con discapacidad en época de pandemia. https://www.sap.org.ar/uploads/archivos/general/files_educac-disc-en-pandemia_1599779093.pdf

Tapia, I. (24 de marzo de 2020). Home office durante el coronavirus ¿Estás preparado? *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/home-office-durante-el-coronavirus-estas-preparado/>

UNESCO (2014). Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015. Lima. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Lima-31-10-2014-ESP.pdf>

Vu, C.-T., Hoang, A.-D., Than, V.Q., Vguyen, M.-T., Dinh, V.-H., Thi Le, Q.-A., Thi Le, T.-T., Pham, H.-H. y Nguyen, Y.-C. (2020). Dataset of Vietnamese teachers' perspectives and perceived support during the Covid-19 pandemic. *Data in Brief*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.105788>

6. Satisfacción estudiantil en el aprendizaje remoto de emergencia en la educación superior

Carmen Leticia Borrayo Rodríguez

Diana Lizette Becerra Peña

Introducción

El impacto de la pandemia por la COVID-19 alrededor del mundo ha sido grave. En el caso de la educación superior, 91% de las instituciones dieron a conocer que su enseñanza tradicionalmente llevada a cabo de manera presencial estaba inmersa en un proceso de transición a actividades remotas (Marinoni *et al.*, 2020).

Tal ha sido la necesidad, que la crisis sanitaria ha llevado a acelerar la digitalización de las Instituciones de Educación Superior, lo que naturalmente tomaría entre cinco y diez años (Komljenovic, 2020) ha ocurrido en alrededor de un año, incluso menos en los países desarrollados, lo que ha permitido una renovación de las propias universidades (Williamson *et al.*, 2020) a través del cambio de la enseñanza presencial a la enseñanza remota.

El progreso paulatino de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha evitado la interrupción del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia (Oliveira *et al.*, 2021); sin embargo, previo a la pandemia ya se vislumbraba la necesidad de incorporar pedagogías digitales que complementen la interacción educativa.

Si bien, dentro de la revisión de literatura podemos encontrar diversas definiciones y discusiones en torno a la educación en línea y la

educación a distancia, aunadas a sus respectivas variantes, tales como aprendizaje a distancia, aprendizaje combinado (*b-learning* o *blended learning*), aprendizaje en línea, entre otros, su correcta diferenciación aún no ha alcanzado una mayor difusión fuera de la esfera de los estudios del diseño instruccional y las tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje (Hodges *et al.*, 2020).

Bajo este escenario y ante la disyuntiva que representa el tipo de instrucción impartido en circunstancias consideradas como apremiantes, Hodges *et al.* (2020) proponen el término de Enseñanza Remota de Emergencia (ERT, por sus siglas en inglés: *Emergency Remote Teaching*), el cual concentra y se enfoca en los cambios que se llevan a cabo por los docentes en la modalidad de emergencia, dado que éstos son los que marcan la pauta del diseño instruccional.

Por su parte, Toquero (2020) define esta modalidad como Aprendizaje Remoto de Emergencia (ERE, por sus siglas en inglés: *Emergency Remote Education*) como una alternativa de instrucción que surge durante una crisis donde existe una emergencia, con lo cual la implementación de la enseñanza estructurada en línea es difícil de ejecutar, dado el contexto como en el caso de una pandemia creciente.

De acuerdo con Green *et al.* (2020), la sensación de emergencia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje caracterizó a la transición hacia lo virtual, que aunque no era nueva, se produjo a una mayor velocidad dada la urgencia de continuar con los planes de estudio en los tiempos asignados, a través de la incorporación de herramientas y arreglos sociales en un entorno que propicie el aprendizaje.

De esta manera, se distingue que mientras el aprendizaje a distancia es una actividad planificada y cuya implementación está basada en conocimientos teóricos y prácticos de cada campo de estudio específico, el aprendizaje remoto de emergencia es un acto de supervivencia en me-

dio de una crisis con ayuda de todos los recursos disponibles, tanto en línea como fuera de línea (Bozkurt & Sharma, 2020).

Aunado a lo anterior, el acceso a internet, los problemas de conectividad, las nuevas tecnologías, la gestión entre lo síncrono y lo asíncrono, el aislamiento, el desempeño en entornos virtuales, sumado a todas aquellas circunstancias personales, de salud y de índole económica (Green *et al.*, 2020), supone una mayor incertidumbre en el proceso de adaptación a la modalidad remota de aprendizaje.

Tal y como señalan Hodges *et al.* (2020), existe una diferencia significativa entre las experiencias de aprendizaje en línea con una buena planeación y las experiencias de aprendizaje remoto de emergencia que resultan de la adaptación de los cursos tradicionales en respuesta a una crisis, como lo es el caso de la enseñanza durante la pandemia de la COVID-19.

En este sentido, migrar hacia un aprendizaje remoto de emergencia es de suma importancia para continuar con la educación durante la emergencia sanitaria y mitigar, en la medida de lo posible, los efectos adversos como el rezago educativo y la deserción escolar a nivel superior.

El diseño de experiencias de aprendizaje remoto de emergencia reafirma que el aprendizaje también ocurre y se produce a pesar de que el docente y los estudiantes no están juntos dentro de un salón de clases, bajo una reconfiguración en el uso de la tecnología, de tal modo que se propicie la instrucción a distancia y la interacción entre los miembros de la comunidad educativa.

La presente investigación, realizada durante el primer semestre académico de 2021, tiene como objetivo analizar el grado de satisfacción del aprendizaje de los estudiantes del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Benemérita Universidad de Guadalajara. Para esto se aplicó una encuesta con la participación de 317 estudiantes que cursaron las asignaturas de Estadística I y Métodos

Cuantitativos I, conforme a su malla curricular. Las respuestas, basadas en la escala de Likert, fueron estudiadas mediante el análisis factorial exploratorio.

Este trabajo abona al estudio de la implementación temporal del aprendizaje remoto de emergencia, que ha supuesto un esfuerzo mayor con respecto a la implementación del aprendizaje en línea, derivado de la crisis provocada por la COVID-19. Sin embargo, se enfrenta a retos similares cuando de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje se refiere.

En el capítulo se dedica una primera sección a la contextualización a partir del estado de emergencia sanitaria mundial por el coronavirus; posteriormente se encuentra la metodología desarrollada en esta investigación; le sigue la descripción del entorno y diseño educativo durante el aprendizaje remoto de emergencia; en la cuarta sección se encuentran los resultados y la discusión de los principales hallazgos; se cierra con un apartado de reflexiones finales.

Contextualización

En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró una emergencia sanitaria mundial debido a la gravedad de la enfermedad generada por el coronavirus. Este hecho sin precedentes obligó al aislamiento masivo de la humanidad y, con ello, a la suspensión de actividades educativas presenciales que, según datos del Banco Mundial, afectaron a más de 1,600 millones de estudiantes.

A pesar de la predicción generalizada de efectos negativos por la situación imponderable, en el sector educativo, las políticas orientadas a salvaguardar la salud de la humanidad se sustentaron en criterios de colaboración flexibles e innovadores, centrados en la educación a distancia. En caso del nivel superior, en su mayoría, la solución fue mediada por el uso de diversos formatos y plataformas que finalmente se

convirtieron en el mejor aliado para prácticamente realizar en la modalidad virtual todas las actividades escolares.

La Benemérita Universidad de Guadalajara, en conjunto con el gobierno del estado de Jalisco, instaló una mesa de salud para definir las medidas sanitarias que fueron consideradas para implementar en el CUCEA, desde 2020 el Plan Emergente para el Desarrollo Académico (Plan CUCEA COVID- 19) con la finalidad de “priorizar la salud y el bienestar de la comunidad CUCEA durante la emergencia sanitaria e integrar de manera estratégica diversas acciones que permitieran cumplir con las funciones sustantivas del Centro Universitario[...]” (CUCEA, 2020).

Para la viabilidad de la propuesta se realizó un estudio diagnóstico institucional en el que se reconoce que “el 11.3% de los estudiantes no tiene acceso a internet en sus viviendas y el 21.4% de los estudiantes no cuentan con una computadora” (CUCEA, 2021). Aunado a ello, se considera que la comunidad educativa presenta problemas familiares, económicos, laborales y hasta emocionales, que afectan el desempeño escolar.

Con base en ello, las acciones se organizaron en torno a la docencia y el aprendizaje; investigación y posgrado; vinculación; extensión y difusión; internacionalización, y gestión y gobierno en incluyen los siguientes aspectos:

1. **Atención.** El Programa de Apoyo a la Salud con un *Call Center* para orientar y apoyar ante los posibles casos de COVID-19 y los efectos de ansiedad, estrés y depresión. Por vía telefónica se realizaron trámites de aspirantes de licenciatura y posgrado, y por vía electrónica con un sistema de fotografía, huella y firma para emisión de cédula del aspirante y el trámite. Además, se implementó la titulación virtual para los egresados de posgrados. Además de la Ventanilla Única Digital al servicio de la comunidad y de los usuarios.

2. **Apoyos para que puedan quedarse en casa.** Campaña de Donación de Equipos de Cómputo y dispositivos móviles para estudiantes e Internet temporal y el Programa Emergente de Apoyo a la Comunidad Estudiantil en Situación de Vulnerabilidad Económica, a través de la entrega quincenal de despensas con productos alimenticios y de primera necesidad. Se implementó el servicio de apoyo al personal adulto mayor, y a quienes se encuentran en el supuesto de población en riesgo, para la entrega de su cheque de nómina en su domicilio.
3. **Home Office.** El Programa Institucional de Trabajo en Casa (*Home Office*) que establece las bases, los lineamientos, los apoyos y las herramientas para que pueda continuar trabajando desde casa durante el aislamiento.
4. **Programas de investigación y vinculación para mitigar la crisis económica.** A través de estrategias compartidas con el sector empresarial, académico y social con tres programas emergentes. “Plan para Salvar el Empleo y la Estabilidad Económica frente al COVID-19 en Jalisco”, el “Programa Integral de Vinculación con el Sector Empresarial ante la Contingencia COVID-19” y el “Programa Emergente de Innovación y Emprendimiento basado en la economía social y solidaria”, para dar respuesta a las carencias y necesidades de una parte de la población, ante la crisis derivada de la contingencia COVID-19.
5. **“Mujeres de Frente al COVID-19”** destinado a apoyar estudiantes, trabajadoras administrativas y académicas.
6. **Biblioteca On Line.**
7. **Filtros sanitarios** con módulos de desinfección y limpieza en las instalaciones del Centro Universitario.

A propuesta integral centrada en el aprendizaje remoto de emergencia, los ciclos escolares semestrales desde marzo de 2020 hasta diciembre de 2021, en gran parte se realizaron en la modalidad virtual; y a partir de febrero de 2022, se inició una modalidad híbrida basada en una planeación didáctica realizada por cada profesor con seguimiento por parte de las autoridades académicas del CUCEA.

Metodología

Para llevar a cabo esta investigación se aplicó una encuesta con la finalidad de conocer el grado de satisfacción que tuvieron los estudiantes luego de su experiencia con el aprendizaje remoto de emergencia (en línea) de las asignaturas de Estadística I y Métodos Cuantitativos I, que pertenecen al Departamento de Métodos Cuantitativos y que fueron impartidas durante el primer semestre del año 2021 (enero a junio) en CUCEA de la Universidad de Guadalajara, en Jalisco, México.

Una vez probada y validada la encuesta con el *expertise* de las investigadoras, luego de aplicarse una prueba piloto con 40 estudiantes de Estadística I, se realizaron ajustes menores para una mejor comprensión de las preguntas que conforman el instrumento. Posteriormente, se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia, dada la temporalidad en la cual fue aplicado el instrumento durante la implementación del Aprendizaje Remoto de Emergencia. Esto significó seleccionar a aquellos estudiantes que se encontraban más al alcance, con lo cual se facilitó la recolección de los datos, como se explica a continuación.

La encuesta estuvo abierta dentro de un *Google Forms* del 01 al 10 de junio de 2021, compartida a través del *Google Classroom* de cada asignatura a cargo de un docente femenino en particular: seis grupos de Estadística I y tres grupos de Métodos Cuantitativos I. La invitación a

participar en la encuesta se hizo a todos los estudiantes matriculados en los grupos indicados con anterioridad, se les informó que la finalidad del instrumento consistía en analizar su satisfacción con respecto al aprendizaje alcanzado en las asignaturas ya mencionadas; se hizo énfasis en el anonimato de las respuestas para que fueran lo más objetivos posible al responder.

La encuesta se conforma por un total de 42 preguntas, de las cuales 25 preguntas mantenían una escala de Likert de 7 puntos –la escala de satisfacción con respecto a las afirmaciones de los *ítems* va de 1 “totalmente desacuerdo” a 7 “totalmente de acuerdo” –, 14 preguntas de opción múltiple y tres preguntas abiertas. Se destaca que las preguntas con escala de Likert fueron adaptadas del trabajo de Lee *et al.* (2011), el cual fue desarrollado durante el semestre de primavera de 2010 en un curso introductorio de salud pública impartido en la plataforma Blackboard 9 completamente en línea y sin ningún componente tradicional cara a cara.

Las encuestas recibidas fueron verificadas para cotejar que las respuestas fueran válidas, a pesar de que cada *ítem* que formaba parte del cuestionario se encontraba marcado como obligatorio para poder finalizar y enviar el cuestionario dentro de *Google Forms*. En este sentido, se revisó el patrón de respuestas para observar si los estudiantes encuestados comprendieron las instrucciones, así como la variación en sus contestaciones para descartar aquellas encuestas con la misma respuesta en todas las preguntas.

Luego del cotejo pudo constatararse la recepción de 317 respuestas válidas de estudiantes que cursaron asignaturas pertenecientes al Departamento de Métodos Cuantitativos a cargo de una misma profesora, del total de matriculados en sus clases; esto corresponde a una tasa de respuesta de 88.05%. De los 317 participantes, 237 (74.8%) fueron mujeres, y 80 (25.2%) fueron hombres (cuadro 1).

Cuadro 1. Perfil de los estudiantes por licenciatura

Licenciatura	Género		Total	
	Femenino	Masculino	n	%
Gestión de Negocios Gastronómicos	73	20	93	29.34
Administración Financiera y Sistemas	18	16	34	10.73
Contaduría Pública	17	10	27	8.52
Negocios Internacionales	17	9	26	8.20
Administración	20	4	24	7.57
Mercadotecnia	17	5	22	6.94
Relaciones Públicas y Comunicación	20	2	22	6.94
Recursos Humanos	19	2	21	6.62
Turismo	14	3	17	5.36
Economía	11	2	13	4.10
Administración Gubernamental y Políticas Públicas	6	3	9	2.84
Gestión y Economía Ambiental	5	2	7	2.21
Tecnologías de la Información	0	2	2	0.63
Total	237	80	317	100

Fuente: Elaboración propia.

Del total de estudiantes, 93 (29.3%) estaban matriculados en la asignatura de Métodos Cuantitativos I y 223 (70.7%) en la asignatura de Estadística I. En lo que respecta al semestre de la licenciatura que cursaban los estudiantes en el momento de la encuesta, 179 (56.5%) se encontraban en segundo semestre, 122 (38.5%) en tercer semestre, 11 (3.5%) en cuarto semestre, 4 (1.3%) en quinto semestre y sólo 1 (0.3%) en séptimo semestre.

Mientras que, de acuerdo con la licenciatura en la que están matriculados (cuadro 1), del total (317) la mayoría cursa Gestión de Negocios Gastronómicos (29.34%), seguida de Administración Financiera y

Sistemas (10.73%), Contaduría Pública (8.52%), Negocios Internacionales (8.20%) y Administración (7.57%).

La edad promedio de los estudiantes encuestados es de 19.68. Previo a la llegada de la pandemia, únicamente 65 estudiantes (20.5%) afirmaron haber cursado alguna asignatura en la modalidad en línea. Al respecto de su situación laboral, antes de comenzar el primer semestre de 2021, 168 estudiantes (53% del total) tenían un empleo, mientras que al momento de aplicar la encuesta (término del semestre) sólo 148 estudiantes (46.7% del total) manifestaron tener un trabajo remunerado.

En cuanto a la disponibilidad de las TIC, casi todos los estudiantes (98.7%) afirmaron contar con una conexión a internet en casa. Sobre el uso de los dispositivos para atender el aprendizaje remoto de emergencia, 64% (203 estudiantes) utilizaron una laptop, seguido de 25.2% (80 estudiantes), quienes lo hicieron a través de un *smartphone*, 8.8% (28 estudiantes) manifestaron usar una computadora de escritorio y 1.9% (6 estudiantes) emplearon una tableta electrónica. Del total de encuestados, alrededor de una cuarta parte (25.9%) manifestaron compartir el dispositivo electrónico empleado en sus clases durante ese semestre.

Entorno y diseño educativo de las asignaturas durante el aprendizaje remoto de emergencia

Dentro de la malla curricular, la asignatura de Métodos Cuantitativos I es impartida solamente a estudiantes matriculados en la licenciatura en Gestión de Negocios Gastronómicos, mientras que la asignatura de Estadística I es impartida a todas las licenciaturas del CUCEA con excepción de los programas de Gestión de Negocios Gastronómicos e Ingeniería de Negocios.

Pese a lo mencionado con antelación, la totalidad de los estudiantes matriculados en los grupos de las asignaturas donde fueron aplicadas las

encuestas tuvieron la misma dinámica de clase, cuya impartición se llevó a cabo mediante el uso de la plataforma de *Google Classroom* a cargo de un docente femenino en particular. Una semana previa al inicio del semestre, se le envió la invitación para integrarse a su *Google Classroom*, donde se publicó un mensaje de bienvenida y una breve semblanza de su profesora.

Al comenzar el semestre, durante la primera sesión, la docente a cargo explicó la dinámica general de la clase, detalles sobre el formato para entregar las actividades, el calendario de evaluaciones y los temas correspondientes a cada una, así como los medios de contacto en caso de dudas o comentarios, se enfatizó en que cualquier asunto referente a la clase se atendería dentro de *Google Classroom* y que situaciones personales a través del correo electrónico.

Para un funcionamiento adecuado de la plataforma de *Google Classroom* se ubican tres áreas: tablón, trabajo de clase y personas. A continuación, en el cuadro 2, se encuentra una breve contextualización acerca de su utilidad durante el aprendizaje remoto de emergencia.

Cuadro 2. Organización de Google Classroom

Área	Descripción
Tablón	Muestra en orden cronológico todo lo que se comparte a través de la plataforma. Aquí se visualizan los mensajes que comparte el docente a los estudiantes. Se publica un aviso conforme se sube algún material de clase, así como al asignar trabajos y actividades de la clase.

6. Satisfacción estudiantil en el aprendizaje remoto de emergencia en la educación superior

Trabajo de clase	Contiene todo el material de la clase. Aquí se subió el libro electrónico base, el material elaborado por la docente, así como otros recursos de apoyo. Todo el material está agrupado por unidad temática. Incluye las grabaciones de las videollamadas de clase y videos con los temas de clase, hospedados en <i>YouTube</i> . Una sección está dedicada a las tareas, otra a ejercicios de comprensión y otra a evaluaciones.
Personas	Aquí pueden visualizar el nombre de su profesor junto al ícono de correo electrónico, mismo caso con los nombres de sus compañeros.

Fuente: Elaboración propia.

Cada lección se llevó a cabo a través de una videollamada en *Google Meet*, posteriormente la grabación hospedada en el canal de *YouTube* se compartía únicamente a cada grupo según correspondía, con la finalidad de proteger la identidad de los estudiantes. Se prefirió utilizar esta plataforma adicional, para que el consumo de internet y/o de datos de telefonía móvil de los estudiantes al visualizar un vídeo fuera menor, en comparación de haberlo hecho directamente a través de *Google Drive*.

Asimismo, al inicio de cada sesión la profesora se encargaba de compartir el material estático en formato PDF a cada uno de los grupos, con la finalidad de que los estudiantes pudieran seguir la clase a través de su dispositivo electrónico y tomar las notas que considerasen oportunas. El mismo material era compartido en tiempo real a través de la pantalla del ordenador de la profesora, donde se hacían algunas anotaciones particulares con respecto a la solución de los ejercicios que se resolvían a lo

largo del tiempo de clase, con lo que se simulaba contar con una pizarra electrónica.

Adicionalmente, se compartieron vídeos con una duración menor y preparados por la profesora sobre cada una de las lecciones, así como material complementario de otros autores para algunos temas en particular que se consideraba adecuado, o bien, en caso de que los estudiantes solicitaran profundizar en algún contenido temático.

El semestre tuvo una duración de quince semanas completamente en línea. A lo largo del curso se realizó la asignación de ejercicios de comprensión de la clase, tareas y evaluaciones de las unidades temáticas, cada uno de estos elementos debían entregarse individualmente, conforme a los lineamientos establecidos inicialmente.

Por su parte, los estudiantes crearon una red propia de apoyo, independiente a *Google Classroom*, a través de grupos de *Whatsapp*. Al ser un canal de comunicación no contemplado dentro del diseño del curso, la profesora decidió no pertenecer a éstos, con lo cual se permitió la generación de espacios secundarios y exclusivos para la interacción de los estudiantes.

La profesora respondía todos los mensajes de sus estudiantes, dentro de la plataforma de *Google Classroom* y a través del correo electrónico, además de hacerles comentarios en sus tareas, donde les retroalimentaba, les notificaba que ya habían sido registradas, sus calificaciones, algún error o anomalía en su entrega. Además, se les compartieron los avisos y las disposiciones oficiales tanto de la Universidad como del propio Centro Universitario, convocatorias para solicitar apoyos económicos, sobre préstamo de equipos de cómputo, de concursos, de programas de intercambio y capacitaciones en línea completamente gratuitas para complementar su formación académica.

Resultados y discusión

Para analizar la satisfacción de los estudiantes conforme a la percepción que tuvieron durante su experiencia con la enseñanza remota de emergencia, las respuestas recibidas durante la encuesta fueron procesadas a través del análisis factorial exploratorio con ayuda del *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, por sus siglas en inglés).

De la encuesta, se seleccionaron las 25 preguntas cuya opción de respuesta incluyó una escala de *Likert* (variables cualitativas ordinales), las cuales se acompañaron por la siguiente instrucción:

“Lee las siguientes afirmaciones sobre tu asignatura de Métodos Cuantitativos y contesta con base en tu experiencia durante este semestre.”

Se llevó a cabo una prueba de consistencia interna de los 25 ítems (véase Apéndice) por medio de un análisis de fiabilidad alfa de Cronbach (0.817), además se evaluó la correlación ítem-total, la correlación al cuadrado con los reactivos de la escala, así como el valor de fiabilidad si se eliminaban cada uno de los reactivos, según correspondía.

Los resultados preliminares nos sugieren el uso de seis componentes, con los cuales se explica el 62.20% de la varianza total. Al revisar la matriz de correlaciones anti-imagen se observan los ítems con los valores más bajos: AT1 (0.652) y AT2 (0.604), motivo por el cual se procede a su eliminación. Asimismo, se revisa la tabla de comunalidades donde se encuentran los ítems con los valores más bajos en extracción conforme al método de análisis de componentes principales: AP7 (0.479) y AC3 (0.535), que también son eliminados.

Se repite el procedimiento anterior luego de que se han eliminado los ítems señalados. Una vez realizados los ajustes pertinentes, con 21 preguntas de la encuesta, los resultados sugieren el uso de cinco com-

ponentes que explican el 62.88% de la varianza total; la cantidad de componentes se corrobora en la matriz de componentes rotados.

La prueba de consistencia interna de la composición final, que incluye 21 ítems (cuadro 3), obtuvo un alfa de Cronbach de 0.886. La prueba de esfericidad de Barlett fue significativa (3003.815, $gl = 210$, $sig. < 0.01$), mientras que el indicador de adecuación del tamaño de muestra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue adecuado (0.883).

Los *eigenvalues* superiores a 1 muestran los cinco factores, esta solución convergió en seis interacciones y explica el 62.84% de la varianza total. Los ítems presentan cargas factoriales superiores a 0.45 dentro de su factor y comunalidades mayores a 0.40.

Cuadro 3. Satisfacción de los estudiantes durante el aprendizaje remoto de emergencia

Categoría	Alfa de Cronbach	Código	Ítem	Carga factorial
Satisfacción del curso	0.85	SC4	Me sentí cómodo en este curso.	0.761
		SC3	Me gustó el formato del curso (en línea).	0.754
		SC2	Sentí que he logrado los objetivos de este curso.	0.740
		SC1	Este curso aumentó mi interés en los métodos cuantitativos.	0.705
		SC5	Recomendaría este curso a otros.	0.699
Apoyo del profesor	0.74	AP9	El profesor animó a los estudiantes a tener éxito en este curso.	0.741
		AP10	El profesor respondió a las preguntas de los estudiantes de manera oportuna.	0.731
		AP8	Me pareció que el profesor era fácilmente accesible.	0.693

6. Satisfacción estudiantil en el aprendizaje remoto de emergencia en la educación superior

		AP2	Sabía lo que se esperaba que cumpliera cada semana.	0.539
		AC4	Me sentí respetado por mis compañeros.	0.455
Apoyo instruccional	0.794	AP6	Me pareció que podía hacer cualquier pregunta con respecto a los materiales del curso al profesor.	0.732
		AP5	La retroalimentación de las asignaciones fue de ayuda.	0.659
		AP4	El curso proporcionó recursos relevantes para esta asignatura.	0.646
		AP3	El profesor dio instrucciones claras para tareas y exámenes.	0.574
		AP1	Las metas/objetivos del curso fueron claramente definidos.	0.493
Apoyo de compañeros	0.776	AC2	Hubo muchas oportunidades de interactuar con mis compañeros.	0.841
		AC1	Tuve oportunidad de hacer discusiones en grupo.	0.823
		AC5	Los estudiantes de este curso estaban dispuestos a ayudar a otros estudiantes.	0.692
Apoyo técnico	0.684	AT5	Me pareció que podía obtener apoyo técnico cuando fuera necesario.	0.739
		AT3	Sabía dónde pedir ayuda cuando tenía problemas técnicos.	0.722
		AT4	El profesor respondió a mis problemas técnicos de manera oportuna.	0.560

Fuente: Elaboración propia con base en las estimaciones.

De lo anterior se destaca el uso de cinco componentes que se describen como sigue:

1. Satisfacción del curso: Está vinculado con el conjunto de actitudes y sentimientos que experimentaron los estudiantes con

respecto al desarrollo y a los resultados del curso analizado en lo particular.

2. Apoyo del profesor: Hace referencia a la mentoría por parte del profesor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como a establecer un sólido canal de comunicación de manera que se responde oportunamente a los mensajes de los estudiantes, además se considera el hecho de sentirse respetado durante la interacción en la plataforma de la clase.
3. Apoyo instruccional: Abarca aspectos como el establecer objetivos y proporcionar el material adecuado a cada una de las unidades temáticas, dar las indicaciones claras y brindar solución a las dudas sobre los materiales de la clase, así como a la retroalimentación recibida en sus ejercicios de comprensión de la clase, sus tareas y sus evaluaciones a lo largo del semestre.
4. Apoyo de compañeros: Son todas las acciones de los estudiantes hacia sus pares, como la interacción, el responder a dudas particulares sobre la clase, así como a la formación de grupos de estudio.
5. Apoyo técnico: Se trata de la ayuda que se recibió por parte del profesor cuando algún estudiante se enfrentaba a dificultades técnicas dentro de la plataforma de *Google Classroom*.

Se destaca que cuatro de los cinco componentes coinciden con los resultados encontrados en la investigación llevada a cabo por Lee *et al.* (2011): satisfacción del curso, apoyo del profesor, apoyo de compañeros y apoyo técnico.

Cuadro 4. Estadística descriptiva de las variables

Categoría	Media	Min.	Max.	Desv. Est.	N
Satisfacción del curso	6.11	5.52	6.53	0.399	317
Apoyo del profesor	6.7	6.6	6.77	0.071	317
Apoyo instruccional	6.66	6.49	6.79	0.109	317
Apoyo de compañeros	5.35	4.78	6.06	0.652	317
Apoyo técnico	5.86	5.27	6.38	0.556	317

Fuente: Elaboración propia con base en las estimaciones.

Se obtuvo la estadística descriptiva de los factores conformados por las veintinueve preguntas con escala de Likert (cuadro 4). En general, se observa que los estudiantes están muy satisfechos con el acompañamiento ofrecido por su profesora de la asignatura de Métodos Cuantitativos que cursaron, dado que fue el componente con la media más alta (6.7), seguido del apoyo instruccional (media = 6.66) que también dependía de la comunicación de la docente hacia sus estudiantes. Por el contrario, de acuerdo con la valoración otorgada se consideró el apoyo de los compañeros como la categoría más baja, con una media de 5.35, esto es un claro reflejo de la dinámica que se siguió a lo largo del curso para el aprendizaje remoto de emergencia que, para los grupos de este par de asignaturas en particular, no implicaban actividades con trabajo en equipo de manera obligatoria ni se llevaron a cabo discusiones grupales formalmente a lo largo del semestre.

Cuadro 5. Matriz de correlaciones

Categoría	Satisfacción del curso	Apoyo del profesor	Apoyo instruccional	Apoyo de compañeros	Apoyo técnico
Satisfacción del curso	1	0.495**	0.622**	0.346**	0.468**
Apoyo del profesor	0.495**	1	0.552**	0.383**	0.441**
Apoyo instruccional	0.622**	0.552**	1	0.323**	0.454**
Apoyo de compañeros	0.346**	0.383**	0.323**	1	0.381**
Apoyo técnico	0.454**	0.441**	0.454**	0.381**	1

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia con base en las estimaciones.

En la matriz de correlaciones (cuadro 5), el análisis muestra que la percepción de los estudiantes sobre el apoyo instruccional recibido por su profesora en la asignatura de Métodos Cuantitativos mantiene una relación positiva y significativa con la satisfacción del curso ($r = 0.622$). También se destaca que el apoyo de la docente y el apoyo instruccional presentan una relación positiva y significativa ($r = 0.552$). En general, todas las correlaciones resultaron ser positivas y significativas; sin embargo, se observa una menor relación entre el apoyo de compañeros y el apoyo instruccional ($r = 0.323$), así como entre el apoyo de compañeros y la satisfacción del curso ($r = 0.346$).

Dentro de la encuesta se incluyó la pregunta abierta: ¿Cómo podría este curso haber contribuido mejor a tu aprendizaje? A continuación, se enlistan algunas de las respuestas de los estudiantes.

Se identificó un bloque orientado a la necesidad de una mayor interacción:

“Más interacción con mis compañeros.”

“Únicamente aumentando la actividad de forma grupal, para interactuar con mis compañeros.”

“Mayor participación por parte de los alumnos en clases”.

Afirmaciones como las anteriores, indican que a lo largo del semestre se percibió una baja/nula participación en clase, lo cual está relacionado con la baja relación manifestada entre las categorías de apoyo de compañeros y satisfacción del curso (cuadro 5). Dicha evidencia empírica se sustenta en los hallazgos de McCullough y Aimard (2006), donde una constante participación e interacción entre los estudiantes fueron consideradas como factores clave en el éxito del aprendizaje en línea.

Otro tanto de las respuestas, además de considerar la necesidad de incrementar la interacción, puntualizó en el deseo de retomar la modalidad de aprendizaje presencial:

“Sin duda la clase presencial hubiera estado mejor ya que se interactúa más con la profesora y tus compañeros.”

“Presencialmente, no hay nada como estar interactuando con maestros y compañeros y debatir algo sobre la clase y que haya la menor cantidad de dudas.”

“Tener clases presenciales.”

“La modalidad en línea no es buena para mí, presencialmente siento que sería más efectivo”.

“Me hubiera gustado tomarlo en presencial para así comparar mi aprendizaje y saber cuál prefiero; sin embargo, estoy muy satisfecha con los conocimientos que adquirí en este curso”.

“Considero que la parte presencial fue la que hizo falta sin embargo el estar en línea hizo que me volviera más autodidacta.”

“Considero que la manera en que se realizó este curso fue la adecuada, sin embargo, no es lo mismo que presencial ya que considero que es más difícil comprender en línea.”

“Que la clase sea impartida de manera híbrida presencial y en línea como 2 días en línea y 2 días presenciales y que sea de manera voluntaria porque así casi no aprendo no me gusta.”

“Siento que lo mío no es tener clases en línea, me hubiese sentido con mayor nivel de aprendizaje en clases presenciales, pero de ahí en más me parece buena la manera en que se dio el curso”.

Tanto la preferencia por el aprendizaje en modalidad presencial como la interacción, se alinean a los hallazgos encontrados por Lee *et al.* (2011), donde se pone en evidencia que dichos factores mantienen una clara relación con la percepción del estudiantado con respecto al apoyo que recibe en el curso.

Además, se identificó un grupo de respuestas que hace alusión a la forma en que la profesora se desenvolvió a lo largo del semestre:

“Me gustó el curso ya que las instrucciones fueron claras en todo momento, nos proporcionó suficiente material y siempre hubo retroalimentación.”

“Me parece un curso muy bueno, a pesar de que no se me dan las mates. Me sentí cómodo y aprendí.”

“La verdad es que no le cambiaría nada, a mí siempre me ha costado trabajo las materias cuantitativas pero la verdad es que la profesora enseñó de una manera muy detallada y explicaba con calma, así como estaba al pendiente de las dudas durante todas las clases. Realmente aprendí bastante.”

“Considero que quien impartió el curso lo hizo de la mejor manera posible, quizás la modalidad en la que estuvimos no fue la mejor; sin embargo, existió el compromiso para hacer esta clase atractiva. Pudo ayudar en tener atracción por esta materia y no verla con temor o algo tedioso.”

Las afirmaciones anteriores constatan que una comunicación constante de la profesora a través de mensajes dentro del aula virtual es importante y mantiene una relación positiva con la satisfacción del curso (cuadro 5). Asimismo, se encuentra relación con los resultados de la investigación de Sedaghatjou *et al.* (2021), quienes identifican al ámbito afectivo del aprendizaje como la dimensión faltante en el marco del aprendizaje en línea, que también resulta relevante en el contexto remoto de emergencia.

Por último, se preguntó qué cursos consideran que son ideales para el aprendizaje en línea, donde se pidió a los estudiantes que mencio-

naran por lo menos tres asignaturas dentro de su malla curricular. Al analizar sus respuestas, se observa que destacan aquellas asignaturas que cuentan con un mayor contenido teórico, cuya temática es clara y fácil de comprender. Asimismo, conforme a su experiencia y grado de satisfacción con la asignatura de Métodos Cuantitativos cursada ese semestre, algunos de los estudiantes sugieren la implementación del aprendizaje en línea en cursos con alto contenido numérico.

Conclusiones

La pandemia de la COVID-19 ha significado una abrupta transición del aprendizaje presencial al aprendizaje remoto de emergencia, donde los estudiantes se han enfrentado a un acceso desigual con respecto a las clases en línea y la calidad instruccional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en comparación del contexto en el que se encontraban durante sus clases presenciales.

En este sentido, es de vital importancia diseñar experiencias de aprendizaje que enfatizan en la participación, sobre todo en situaciones inusuales de emergencia, aunque sean diferentes a las que se viven en un entorno tradicional bajo la modalidad presencial, son sumamente necesarias para fomentar pequeñas comunidades de aprendizaje remoto (Green *et al.*, 2020). Tal y como se vio con los resultados de la encuesta, los estudiantes consideran que su experiencia pudo haber sido mejor si hubiesen existido espacios para la interacción con sus pares, lo que incluso a su vez podría haber incrementado la comunicación con su profesora.

Asimismo, es necesario incorporar la dimensión afectiva al estudiar la satisfacción estudiantil, principalmente en lo que se refiere al apoyo que se recibe por parte del profesorado, donde se destaquen las estrategias para sortear las dificultades derivadas de la implementación del aprendizaje remoto de emergencia.

Los hallazgos aquí encontrados realizan una aportación relevante a la literatura sobre el aprendizaje remoto de emergencia en el contexto latinoamericano, en particular para una Institución de Educación Superior mexicana. Esto sirve para sentar un precedente y dar pie a otros estudios más amplios, en el sentido de aumentar la muestra al incluir un mayor número de estudiantes.

Además, es imperante identificar aquellas acciones y prácticas docentes que han resultado efectivas durante el aprendizaje en la emergencia sanitaria por COVID-19, de tal manera que se integren a una propuesta de reforma curricular donde se impulse una transformación digital educativa, sin dejar de lado la atención de las necesidades del estudiantado.

Indudablemente, valdría la pena documentar los aciertos y desaciertos desde la perspectiva de los docentes, de tal modo que se puedan identificar las áreas de mejora en lo que al diseño instruccional se refiere. Ello también implica rescatar las buenas prácticas para mantenerlas y replicarlas dentro de las instituciones educativas.

A partir de esto, se recomienda realizar un diagnóstico integral y encaminar las capacitaciones y actualizaciones docentes en el nivel superior con base en la evidencia. Lo anterior permitirá reforzar la planificación de la enseñanza, encaminada al alcance de aprendizajes significativos, y consecuentemente se dotará de herramientas y se desarrollarán nuevas competencias en la comunidad estudiantil.

Apéndice

Categoría	Código	Ítem
Apoyo del profesor	AP1	Las metas/objetivos del curso fueron claramente definidos.
	AP2	Sabía lo que se esperaba que cumpliera cada semana.
	AP3	El profesor dio instrucciones claras para tareas y exámenes.
	AP4	El curso proporcionó recursos relevantes para esta asignatura.
	AP5	La retroalimentación de las asignaciones fue de ayuda.
	AP6	Me pareció que podía hacer cualquier pregunta con respecto a los materiales del curso al profesor.
	AP7	Había formas específicas de comunicarse con el profesor.
	AP8	Me pareció que el profesor era fácilmente accesible.
	AP9	El profesor animó a los estudiantes a tener éxito en este curso.
	AP10	El profesor respondió a las preguntas de los estudiantes de manera oportuna.
Apoyo de compañeros	AC1	Tuve oportunidad de hacer discusiones en grupo.
	AC2	Hubo muchas oportunidades de interactuar con mis compañeros.
	AC3	Dudé en pedir ayuda a mis compañeros.
	AC4	Me sentí respetado por mis compañeros.
	AC5	Los estudiantes de este curso estaban dispuestos a ayudar a otros estudiantes.
Apoyo técnico	AT1	Tuve muchos problemas técnicos en este curso.
	AT2	Pedir asistencia técnica fue difícil para mí.
	AT3	Sabía dónde pedir ayuda cuando tenía problemas técnicos.
	AT4	El profesor respondió a mis problemas técnicos de manera oportuna.
	AT5	Me pareció que podía obtener apoyo técnico cuando fuera necesario.
Satisfacción del curso	SC1	Este curso aumentó mi interés en los Métodos Cuantitativos.
	SC2	Sentí que he logrado los objetivos de este curso.
	SC3	Me gustó el formato del curso (en línea).
	SC4	Me sentí cómodo en este curso.
	SC5	Recomendaría este curso a otros.

6. Satisfacción estudiantil en el aprendizaje remoto de emergencia en la educación superior

Mejora del curso	MC1	¿Cómo podría este curso haber contribuido mejor a tu aprendizaje?
	MC2	¿Cuáles son los cursos, a tu juicio, que son ideales para la modalidad en línea? Menciona por lo menos tres.
	MC3	En una oración, describe por qué estos cursos son ideales para la modalidad en línea.

Fuente: Elaboración propia.

Referencias

- Bozkurt, A., & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–6.
- Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (2020). *Plan Emergente para el Desarrollo Académico del CUCEA ante la contingencia sanitaria COVID-19*. Universidad de Guadalajara 20 de abril de 2020. <http://contingencia-covid-19.cucea.udg.mx/>
- Centro Universitario de Ciencias Económico Admintrativas (2021). *Informe de actividades 2020-2021*. Universidad de Guadalajara <https://informe-2020-2021.cucea.udg.mx/wp-content/uploads/2021/06/informe-cucea-2020-2021.pdf>
- Green, J. K., Burrow, M. S., & Carvalho, L. (2020). Designing for Transition: Supporting Teachers and Students Cope with Emergency Remote Education. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 906–922. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00185-6>

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Why It Matters to Higher Education EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Komljenovic, J. (2020). The future of value in digitalised higher education: why data privacy should not be our biggest concern. *Higher Education*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00639-7>
- Lee, S. J., Srinivasan, S., Trail, T., Lewis, D., & Lopez, S. (2011). Examining the relationship among student perception of support, course satisfaction, and learning outcomes in online learning. *Internet and Higher Education*, 14(3), 158–163. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.04.001>
- Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. *In IAU Global Survey Report*. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- McCullough y Aimard (2006). E-Learning in Europe: How do trainers, teachers and learners rate e-learning?, In *CEDEFOP*.
- Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A., & Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1357–1376. <https://doi.org/10.1111/bjet.13112>

Sedaghatjou, M., Hughes, J., Liu, M., Ferrara, F., Howard, J., & Mammana, M. F. (2021). Teaching STEM online at the tertiary level during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1954251>

Toquero, C. M. (2020). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 162–176. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5113>

Williamson, B., Bayne, S., & Shay, S. (2020). The datafication of teaching in Higher Education: critical issues and perspectives. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 351–365. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1748811>

7. Enseñanzas y aprendizajes derivados de la pandemia de la COVID-19

César Darío Fonseca Bautista

*La pandemia es una alegoría.
El significado literal de la pandemia del coronavirus
es el miedo caótico generalizado
y la muerte sin fronteras causados por un enemigo invisible.*

Boaventura De Souza Santos

Introducción

El año 2020 marcará el momento en el que el mundo se encerró debido a la aparición de una epidemia provocada por el virus SARs-CoV2, que rápidamente se transformó en pandemia, y que generó una enfermedad altamente contagiosa y hasta ese momento desconocida para todos, la COVID-19. Ante tal situación, la respuesta a nivel mundial –con sus matices– fue establecer estrategias para garantizar el distanciamiento social para aminorar la cantidad de contagios y, por ende, el agravamiento y muerte de los portadores; sin embargo, en el caso de nuestro país, esa respuesta por parte de la autoridad sanitaria impuso una pesada carga sobre los hombros de amplios sectores de la sociedad.

La razón del alto costo que tuvo que pagar un país como México ante el decreto de paralizar o disminuir todas las actividades es obvia. La mayoría de los trabajadores se mueven en la economía informal; por otra parte, no hubo ningún tipo extraordinario de apoyo económico de parte de los gobiernos –en sus tres niveles– para paliar la crisis sanita-

ria, lo que hizo mucho más complicado enfrentar una pandemia como la que todavía nos está dando los últimos –esperemos– coletazos.

No cabe la menor duda que, a partir del mes de marzo de 2020, el mundo cambió, empezó a ser otro; intempestivamente todas las certezas y certidumbres en las que, y con las que habíamos crecido, entraron en cuestionamiento, contradicción y algunas dejaron de tener sentido. Todavía el día 11 de marzo de 2020, al momento en que la Organización Mundial de la Salud realizó la declaración de la pandemia (OPS, 2020), muchos seguimos pensando que el problema se había generado en un lugar tan distante, que la preocupación –y la afectación– sería para otros y no para nosotros.

Toda la literatura generada en los últimos años sobre el fenómeno, características y alcances de la globalización pareciera no habernos hecho comprender que las fronteras y las barreras aduanales comenzaron a desmontarse para facilitar el flujo no sólo de productos y mercancías, sino también intensificó el flujo de personas de todas partes del mundo y con ellos, de algo invisible a simple vista y que no logramos dimensionar hasta ese momento, un virus, el SARS-CoV-2. Ésta fue la primera lección con la que comenzó nuestro aprendizaje, nuestro amargo y doloroso –para muchos– aprendizaje sobre esta pandemia.

La pretensión de esta contribución es reflexionar sobre esos aprendizajes que, en lo general y después de casi dos años, nos generó la actual pandemia. Particularmente, interesa compartir algunas revelaciones, aprendizajes, recordatorios y confirmación de situaciones, que la pandemia se encargó de mostrarnos. Concretamente interesa aquí mostrar algunas lecciones relacionadas con el confinamiento de la actividad escolar, en la educación media superior en el estado de Morelos.

Para tal efecto, además de hacer una revisión documental de literatura publicada en estos dos últimos años, el capítulo presenta aprendizajes que nos dejó la pandemia en el ámbito político, el modelo y estilo

de vida en el que vivimos, en aspectos sociales, en el sector salud, para centrarse posteriormente en el ámbito educativo, particularmente en la educación media superior, donde se realizaron tres levantamientos de información –vía cuestionarios Google forms– tanto a docentes como a estudiantes de bachillerato tecnológico sobre los aspectos más relevantes que estaban experimentado en la virtualidad a domicilio, modalidad inédita que generó y movió variadas reflexiones acerca de certezas que se asumían como incuestionables.

Pedagogía de la pandemia

Lo anterior, enmarcado en lo que académicos como De Souza (2020) han denominado la Pedagogía de la Pandemia, entendida como aquellos aspectos que hemos aprendido durante este desastre disruptivo, situaciones que, por otra parte, permitieron la emergencia esperanzadora de expresiones de valores humanos y sociales por demás encomiables, aunque también mostró, en algunos casos, la peor cara del egoísmo e individualismo de nuestra sociedad.

Mi generación se acostumbró a certezas, normalidades, regularidades y permanencias de larga duración hasta que nos correspondió atestiguar algunos eventos inéditos e importantes por su impacto, sobre todo, resultado de alteraciones climáticas como respuesta del planeta a los excesos al que los seres humanos lo hemos sometido. Estos fenómenos, para muchos desconocidos, aparecieron en los últimos años, de manera constreñida geográficamente a ámbitos que por lo menos nos resultaban lejanos, ajenos, dignos de admiración y de compasión con quienes los padecían, pero con la tranquilidad de no sentirnos en una situación de riesgo real hacia nuestra integridad.

De estos eventos surgió toda una ciencia, la ciencia del caos, tan importante como las otras, hasta el punto de que algunos han llegado

a decir que el siglo XX será recordado por la teoría de la relatividad de Einstein, por la mecánica cuántica de Heisenberg/Bohr y por la teoría del caos de Lorenz/Prigogine (Bof, 2021).

Hemos cumplido ya dos largos años en los que todo nuestro orden social estructurado –injusto e inequitativo, pero orden al fin y al cabo– se trastocó, alterando desde las normas más elementales de la convivencia humana hasta modificar el ritmo del modo de producción hegemónico a nivel mundial y, lo más lamentable, con un enorme costo en vidas humanas pérdidas y daños a la salud como secuelas de esta pandemia inédita y, por ende, inesperada, que nos ha golpeado a nivel mundial. Tal y como lo afirma Espinosa (2021: 280):

La pandemia por SARS-CoV-2 ha sido disruptiva del orden social. El alcance perturbador del virus causante de COVID-19 es de tal magnitud que desde su inicio se convirtió en el punto de referencia de los sistemas funcionales de la sociedad, incluyendo, por supuesto, a la ciencia.

Sin duda, se ha escrito mucho en estos dos años sobre lo que ha sido y no ha sido este fenómeno social, pero lamentablemente la ciencia médica enfrentó muchas dudas y preguntas y menos certezas acerca de cómo y cuándo cesarían sus efectos. Las limitaciones e incapacidad de una respuesta inmediata de la ciencia frente a este evento fue, sin duda, uno de los aprendizajes más fuertes y crudos. El poder alcanzado por el hombre, con la ciencia moderna a su servicio, se vio sorprendido por un enemigo invisible, desconocido, que colocó a toda la humanidad contra la pared.

Esta disrupción social, así denominada por Luhmann y citada por Espinosa (2021) es “la interrupción dramática de la normalidad” que impide la continuidad de esa regularidad de los procesos de producción y reproducción social como se venían dando antes de la irrupción del

fenómeno pandémico, lo cual genera una alteración e interrupción que propicia primero un caos y pone en riesgo la sobrevivencia de la especie, no sólo biológica sino también social. Todo ese orden estructurado que le da sentido a nuestras vidas y a nuestro quehacer queda alterado, suspendido y pone en entredicho la regularidad o normalidad de la vida social previa a la ocurrencia del desastre. La alteración sería el elemento en común de cualquier desastre y dicho trastocamiento puede alcanzar diversos niveles y profundidad en cuanto a las modificaciones en el curso de la vida y su reproducción social. La supervivencia social se antepone a toda la regulación encargada de estructurar la vida social.

De acuerdo con Espinosa (2021) este tipo de desastres –considerados como totales– aun cuando no afectan a todas las personas, se denominan así porque el funcionamiento regular o, digamos reconocido y aceptado como “normal”, colapsa problematizando esa normalidad interactiva entre los seres humanos, redireccionando la organización y las decisiones que toma una sociedad.

La pandemia... algunos aprendizajes

Llama la atención constatar la manera en que, a medida que pasa el tiempo, estamos, como sociedad mundial, minimizando los riesgos y las consecuencias de la pandemia, hay una especie de “naturalización” de estar conviviendo con el virus, a pesar de la virulencia en su capacidad de contagio de la actual cepa (Ómicron). El temor al contagio y, sobre todo, a la hospitalización, ha ido cediendo a una especie de resignación positiva al amparo de la seguridad que da el contar ya con alguna vacuna, el cuadro completo y/o el refuerzo. Así, la vida en general –y la escolar en particular– comienza a retomar su ritmo al igual que muchas de las actividades y eventos públicos que concentran grandes aforos de población.

Es decir, si bien es cierto, la vida ha cambiado a partir de 2020 y seguramente en la historia tendremos que establecer un antes y un después de este año, a partir de marzo de 2022, se percibe un cierto relajamiento en la recuperación paulatina de una “normalidad” que no pareciera ser tan nueva. Por su parte, el semáforo epidemiológico ha perdido importancia, el color de éste está supeditado a la urgente recuperación económica que anteponen las autoridades gubernamentales. ¿Por qué si estamos frente a una cepa más contagiosa, donde los porcentajes de contagio e incluso de fallecimientos, ha sido en las últimas fechas muy superiores a los que impuso la cepa delta, el temor es menor, o por lo menos, es lo que pareciera?

En última instancia, la determinación del factor económico campea en las decisiones que se toman en las oficinas gubernamentales y, sobre todo, expulsa la posible seguridad que proporciona el resguardo domiciliario a los sectores sociales más vulnerables.

Sin duda, esta pandemia no sólo ha visibilizado de una manera cruda todo aquello que existía antes de ella y que su naturalización –paradójicamente– había encubierto la dimensión de su existencia: las diferencias y desigualdades sociales y económicas de la sociedad mexicana. La pandemia trajo consigo develaciones, aprendizajes o recordatorios que van desde cosas muy elementales y quizá se podrían considerar hasta nimias (por ejemplo, cómo realizar un correcto aseo o higiene de las manos) hasta mostrarnos el manejo geopolítico de los recursos sanitarios –vacunas– para enfrentar este desastre.

Para De Souza (2020), esta situación mundial no ha hecho sino exhibir la continuidad de una situación que, desde la década de los años ochenta del siglo pasado, germinó como una crisis derivada de la imposición del modelo neoliberal que ha sometido a los Estados nacionales a un “achicamiento” consecutivo y constante de los servicios públicos de salud, educación y bienestar social. La pandemia que nos ha tocado

experimentar en carne propia es la expresión del agravamiento insostenible de esa crisis estructural con todas sus contradicciones. Para De Souza (2020), la etimología del término pandemia alude a la reunión del pueblo. La tragedia y paradoja en este caso en particular es que, para demostrar amor o por lo menos solidaridad para con los otros, lo mejor y vital es aislarnos y evitar el contacto con ellos.

Otra advertencia que tuvimos que recordar fue la de las variadas voces que nos han alertado durante mucho tiempo acerca de la voracidad con la que el modelo económico dominante engulle cada vez más espacios, recursos y hábitat naturales, ante la respuesta generalizada de las sociedades humanas caracterizada por la indiferencia y la soberbia.

Pero, sin duda, de los llamados de atención más dolorosos que hemos experimentado con la COVID-19 ha sido corroborar la fragilidad de la vida humana frente a una situación generada por un ente “invisible”, ante el cual, en un inicio, de poco sirvieron todos los recursos generados por el hombre. En un principio vimos cómo el virus transformado en pandemia democratizó la muerte; sin embargo, poco a poco, los grupos más vulnerables de la sociedad que no pudieron resguardarse en sus hogares, fueron mayormente las víctimas del desastre. Afirma De Souza (2020) que los sectores socioeconómicos más favorecidos, descansaban en una especie de seguridad, dispensada por contar con una serie de recursos que les permitieron evitar o por lo menos minimizar los efectos de cualquier riesgo que se llegara a presentar, tales como: atención médica eficiente y oportuna, pólizas de seguro de todo tipo, servicios de compañías de seguridad, adquisición de ventiladores, terapia psicológica, etcétera.

No obstante, el silencioso arribo del “brote viral” pulverizó el sentido común y evaporó la seguridad y la tranquilidad de un día para otro. Y si bien es cierto, dichos sectores contaron al poco tiempo de iniciada la pandemia con los implementos y estrategias sugeridos y recomenda-

dos para protegerse de este enemigo de la salud y de la vida, quedaron manifiestas la vulnerabilidad y la fragilidad de la vida humana, sobre todo a partir de los decesos ocurridos durante las primeras semanas de la pandemia, la cual tomó por sorpresa a sectores de la población pertenecientes a esos grupos socioeconómicamente privilegiados, dando la percepción de no distinguir condiciones de clase para infectar o quitar la vida.

Otra enseñanza y sus efectos ha sido el carácter discriminatorio de la estrategia para evitar el contagio masivo: el confinamiento domiciliario. De Souza (2020) reconoce que la pandemia no actúa de manera tan indiscriminada como se cree, pues hay otro tipo de violencias en nuestra sociedad en contra de “trabajadores empobrecidos, mujeres, trabajadores precarios, negros, indígenas, inmigrantes, refugiados, personas sin hogar, campesinos, ancianos, etc. que discrimina tanto en términos de su prevención como de su expansión y mitigación” (p. 24).

Una vez decretado el confinamiento en el domicilio como estrategia para evitar el contagio masivo, de la misma manera como se encuentra estructurada por niveles nuestras sociedades, la cuarentena protegió escalonadamente la salud de los grupos sociales. A los menos, le permitió resguardarse en sus domicilios urbanos o de fin de semana, en casas de descanso e incluso, en casos muy singulares, en islas. La mayor parte de la población se vio obligada por su condición y circunstancia, a ignorar la cuarentena ante la indolencia de un Estado que supuestamente vela por la seguridad e integridad de su población. La disyuntiva era difícil pero muy clara la opción: salir a ganar el sustento diario o permanecer en casa sin él, o como lo señala De Souza (2020), “Morir a causa del virus o morir de hambre”.

Más aún, al interior de estos grupos sociales vulnerables, sin duda que las mujeres representaron el sector más vapuleado debido a las tareas y misiones encomendadas, asignadas o asumidas por su condición

de género y por resistencias culturales patriarcales, ¿Quién asume en casa los cuidados de los familiares enfermos? Y qué decir de las minorías más desprotegidas, como lo cuestiona De Souza (2020), ¿realmente es factible llevar a cabo el correcto aseo de las manos en colonias donde se carece del vital líquido? ¿Es posible la sana distancia en el hacinamiento familiar incrementado por la imposibilidad de familiares para cubrir sus arriendos que buscaron el asilo con parientes y amigos? O peor aún, las personas que viven en situación de calle.

La pandemia nos ha recordado la capacidad del ser humano para adaptarse –así sea cuando nos encontramos en riesgo de perder la vida– a condiciones cambiantes. Sin embargo, para De Souza (2020) esta situación ofrece la posibilidad de, por lo menos, pensar que otras formas de estar en el mundo son posibles de lograr, pues de lo contrario, estaremos expuestos a nuevas y más fuertes y letales embestidas de este tipo de fenómenos. Y advierte que en ese regreso a esa tan anunciada nueva normalidad no encontraremos el mundo tal y como lo tuvimos que abandonar para resguardarnos.

¿Cuándo se reconstituirán las ganancias anteriores? ¿Estarán los empleos y salarios esperándolos? ¿Cuándo se recuperarán los retrasos educativos y profesionales? ¿Desaparecerá el estado de excepción creado para responder a la pandemia tan rápido como la pandemia? En los casos en que se hayan adoptado medidas de protección para defender la vida por encima de los intereses económicos, ¿el retorno a la normalidad implicará dejar de priorizar la defensa de la vida? ¿Habrá un deseo de pensar en alternativas cuando la alternativa que se busca es la normalidad que existía antes de la

cuarentena? ¿Se pensará que esta normalidad fue la que condujo a la pandemia y la que conducirá a otras en el futuro? (De Souza, 2020: 80)

El Coronavirus-19 nos mostró en amplios sectores de la población y en fases decisivas de los estragos del virus, la escasa cultura científica y la falta de credibilidad y confianza en las instituciones. Tal y como lo señala Gil:

La prevalencia de supuestas protecciones religiosas ante el virus, rayanas en la superstición, en muy amplios grupos de la sociedad e incluso del gobierno. La mayoritaria noción de la condición de beneficiarios y no la de ciudadanos. De persistir la idea de formar parte de un país de beneficiarios de bienes de autoridad – ya sea población marginada o empresarios de cualquier tipo en todos los ramos – la condición fundamental de la democracia, conciencia de ciudadanía con derechos y obligaciones, reduce las posibilidades de un cambio social de fondo. Ninguno de estos aspectos es privativo del actual gobierno. Son taras de décadas que el virus y sus funestas consecuencias han descarnado dejándolas en los huesos (Gil, 2021).

En el mismo sentido, para De Souza, la pandemia mostró que el tiempo político y mediático condiciona la manera en la que una sociedad percibe los riesgos que enfrenta. No es la gravedad de la crisis la que gana una mayor cobertura mediática, es lo abrumador del mensaje y la permanencia en los medios lo que finalmente le confiere una gravedad y demanda de atención rápida. Prueba de ello es el ejemplo que nos regala dicho autor quien afirmó, en los inicios de la pandemia que:

Mientras escribo esto, (la pandemia) ha matado a unas 40.000 personas. La contaminación atmosférica, que es sólo una de las dimensiones de la crisis ecológica, cada año mata a 7 millones de personas. Según la Organización

Meteorológica Mundial, el hielo antártico se está derritiendo seis veces más rápido que hace cuatro décadas, y el hielo de Groenlandia cuatro veces más rápido de lo previsto. Según la ONU, tenemos diez años para evitar un aumento de 1.5 grados en la temperatura global en relación con la era preindustrial, y, en cualquier caso, sufriremos. A pesar de todo esto, la crisis climática no genera una respuesta drástica y de emergencia como la que está provocando la pandemia. Lo peor es que, si bien la crisis pandémica puede revertirse o controlarse de alguna manera, la crisis ecológica ya es irreversible y ahora sólo queda intentar mitigarla. Pero resulta aún más grave el hecho de que ambas crisis estén vinculadas. La pandemia del coronavirus es una manifestación entre muchas del modelo de sociedad que comenzó a imponerse a nivel mundial a partir del siglo XVII y que ahora está llegando a su etapa final (De Souza, 2020: 23).

Por otra parte, la pandemia –ahonda De Souza– permite entender como “los fines no justifican los medios”. Durante el periodo más agudo del confinamiento, la paralización de la actividad económica evidentemente estuvo acompañada de una disminución de la contaminación atmosférica. Ante esta evidencia empírica, se pregunta De Souza:

¿Acaso quiere decir que, a comienzos del siglo XXI, la única forma de evitar la inminente catástrofe ecológica es a través de la destrucción masiva de la vida humana? ¿Hemos perdido la imaginación preventiva y la capacidad política para ponerla en práctica? (2020: 7).

Si bien es cierto que la pandemia develó las limitaciones, penurias y desigualdades en los países no desarrollados, también permitió la visibilización de muchas asimetrías al interior de los países que cuentan con mayores recursos y donde se supondría que esas situaciones no se presentarían.

Pandemia y Estado

La pandemia nos impartió –en vivo– una dolorosa lección de economía política y dejó en evidencia que el Estado no asume el rol que debe jugar en sociedades contractuales como la nuestra. Los ciudadanos renunciamos a una serie de libertades y recursos a favor de ese Estado a cambio de contar con –para muchos– el único manto protector del cual recibir apoyo en situaciones emergentes como la experimentada. Al comparar el papel desempeñado por el Estado mexicano (a excepción de lo relacionado con las vacunas contra la COVID-19) con lo realizado por otros gobiernos extranjeros, el nuestro se mostró inerte dejando a la población a su suerte.

La subordinación e implementación de políticas neoliberales en México desde la década de los ochenta del siglo pasado, se ha materializado en un retraimiento y en algunos casos, la renuncia del Estado al cumplimiento de lo que históricamente habían sido sus obligaciones sociales en situaciones en las cuales el incremento de la pobreza y la falta de empleo, colocan a la población, sobre todo a la de menores recursos, en una situación muy complicada para hacerle frente a un contexto de emergencia como el que hemos enfrentado.

En el caso particular de la salud, la implementación de políticas neoliberales ha modelado dicho sistema a partir de varios ejes:

Reconfiguración del financiamiento, privatización de lo público rentable, selectividad de intervenciones, focalización de poblaciones, impulso al aseguramiento individual y conformación de paquetes básicos de atención. Este proceso de reforma incorpora gradualmente la lógica mercantil a las instituciones públicas, fortalece los discursos tecnocráticos, descalificando la politicidad inherente al campo sanitario y privilegia propuestas que diluyen la responsabilidad del Estado, como sujeto obligado de ga-

rantizar los derechos humanos fundamentales –entre ellos el derecho a la salud–, trasladando a los individuos y las familias la tarea de gestionar/administrar sus riesgos para mejorar su salud (López y Jarillo, 2017: 2).

No obstante, la dimensión del contagio pandémico en nuestro país y la imposibilidad del sistema de salud para responder eficaz, amplia y eficientemente ante tal eventualidad hizo que el fenómeno sacara a la luz pública la negligencia y actos de corrupción en la edificación y entrega de infraestructura sanitaria y su equipamiento, lo cual agravó la de por sí rebasada capacidad de respuesta de dicho sector. Unidades médicas reportadas como concluidas y entregadas, fueron expuestas en obra negra.

Por otra parte, el Estado en un contexto neoliberal, que además se ve corroído por la corrupción e infiltrado por el crimen organizado, se ve reducido, pues esas condiciones hacen que se limite:

[...] su condición de propietario al vender activos públicos estratégicos; compactas estructuras gubernamentales y desmantela selectivamente las instituciones públicas. Reduce su papel redistributivo y disminuye su capacidad para regular las relaciones de clase y conflicto social, evadiendo su responsabilidad como garante de derechos humanos fundamentales, reconocidos constitucionalmente. La perspectiva de libre mercado se impone y la dinámica política desarrolla una reforma del Estado, sin modificar de fondo su carácter autoritario, corporativo y clientelar (López y Jarillo, 2017: 2 y 3).

Otra experiencia conocida y difundida a través de los medios masivos de comunicación y sobre todo en las redes sociales durante lo más álgido del contagio en México, fue la que tuvieron que enfrentar todos los días los médicos que se encontraban en los hospitales atendiendo

casos extremos o delicados de enfermos por la COVID-19. Sin equipamiento, sin recursos, sin medicamentos, a veces teniendo que adquirir recursos con su salario, ante la insensibilidad del Estado, justificada y sustentada en el compromiso de acabar con la corrupción en el abastecimiento oportuno y completo en los nosocomios.

Ante la falta de infraestructura y equipamiento suficiente en los hospitales, sin duda, una experiencia profesional fuerte y emocionalmente sensible para los galenos fue el dilema ético que tuvieron que enfrentar para tomar la decisión de a qué paciente darle preferencia en la asignación de una cama con ventilador. Esto colocó a los médicos en situaciones no sólo de mucho estrés, sino que también los llevó a estados depresivos. De acuerdo con el informe *The COVID-19 Health care workers study (HEROES)* entre 14,7% y 22% del personal de salud de América Latina entrevistado en 2020 presentó síntomas que permitían sospechar un episodio depresivo, mientras que entre 5 y 15% del personal dijo que pensó en suicidarse. “En los países en los que el sistema de salud colapsó, el personal sufrió jornadas extenuantes y dilemas éticos que impactaron en su salud mental” (México Social, 2022).

Los protocolos médicos establecidos no excluyen a ningún paciente sujeto de recibir atención y cuidados en estado crítico. Ni por cuestiones de edad o por contar con alguna discapacidad (CSG, 2020); sin embargo, la emergencia sanitaria desbordó, con mucho, la capacidad instalada de servicios médicos –de por sí insuficiente desde antes de la pandemia– y entraron en juego variables que hicieron difícil la toma de decisiones frente a situaciones donde familiares reclamaban atención urgente en función del turno u orden de arribo del enfermo al hospital, o por la edad, jóvenes sobre personas de la tercera edad, o por la mayor o menor expectativa de vida en los pacientes debido a comorbilidades frente a pacientes infectados que no presentaban esos cuadros y variables.

Ante tal situación, la conformación de “equipos triaje”¹ (CSG, 2020) donde un equipo médico, de manera colegiada toma la decisión de a qué enfermo se le prioriza la atención y, sobre todo, la asignación de equipo médico. Aun cuando la deliberación colegiada desembaraza la toma individual de una decisión que prácticamente define quién continúa luchando por la vida y quién no, esto no dejó de ser una experiencia traumática para este personal de la salud.

El Estado, en su versión neoliberal, ha quedado en entredicho como opción razonable y viable para encabezar, encauzar y garantizar el bienestar social de países como el nuestro. Dicho modelo ha expuesto, de manera cruda y descarnada, cómo al replegarse y desatender los servicios públicos de salud y descuidar la educación para entregarlos a las leyes del mercado, renunció *de facto* a su compromiso histórico y político para con la sociedad, haciendo a un lado aspectos fundamentales relacionados con los más elementales derechos humanos y ciudadanos. Cuando un Estado adopta políticas públicas de corte neoliberal, éste relega áreas no rentables económicamente hablando, degradando las políticas públicas y abandonando a su suerte a todos, en particular, a los

¹ El término triaje o triaje es un neologismo que proviene de la palabra francesa *trier* que se define como escoger, separar o clasificar. Desde que este término comenzó a utilizarse en las batallas napoleónicas persiste como concepto de clasificación o priorización de la atención urgente de pacientes. El equipo debe estar conformado por un primer responsable: médica(o) especialista en terapia intensiva, medicina de urgencias, neumología, medicina interna o algo afín. Un segundo responsable: un profesional de la medicina o enfermería intensiva, de urgencias médicas, neumología o algo afín. El tercer integrante, un Administrador(a) de la unidad hospitalaria. Las y los miembros encargados deberán de tener amplia experiencia en el cuidado de pacientes críticamente enfermos. El personal de salud médico y de enfermería que atiende directamente a pacientes, tanto en piso como en la unidad de cuidados críticos y en la unidad de emergencias, deberán participar en las deliberaciones acerca de cada caso, pero mantendrán una distancia en la toma de decisiones de triaje. Lo anterior para evitar posibles conflictos de interés en la asignación de recursos, mantener la equidad procedimental en la toma de decisiones sobre a quién se admite, y a quién no, a la unidad de cuidados intensivos, y mitigar así la angustia moral del personal de salud a cargo de pacientes críticamente enfermos (CSG, 2020: 7).

más necesitados, quienes enfrentan la misma tormenta, pero sin ningún apoyo. Durante el confinamiento, se popularizó una frase: “Estamos todos en la misma tempestad, pero no todos estamos *en el mismo barco*”.

Estado y autoridades educativas

La pandemia y la necesidad de trasladar la escuela al domicilio de docentes y estudiantes, exhibió también a un Estado paralizado, el cual, frente a una situación inédita y por ello, inesperada, impensada, ante la cual no supo cómo reaccionar, dejando que las semanas y meses transcurrieran como si el hecho de no haber parado la actividad escolar permitiera, de manera tersa, continuar el proceso de escolarización en condiciones normales. Más que una educación virtual, en línea o a distancia, quizá tendría que emplearse la denominación recurrentemente utilizada por Manuel Gil Antón² al concebirla como una modalidad de “escolarización remota emergente” para la cual, nadie estaba preparado ni prevenido. La autoridad educativa recurrió a la simulación –por decreto– de que todo estaba bajo control, abandonando a su suerte a los estudiantes menos favorecidos.

La experiencia que nos dejó en su conjunto el confinamiento escolar provocado por la pandemia ha sido, por demás, elocuente. En términos generales, en el caso de nuestro país, hoy se cuestiona lo excesivo del periodo en que mantuvimos cerrados los planteles escolares, con los resultados por todos conocidos. La supuesta modalidad virtual o a distancia, funcionó parcialmente para una parte de la comunidad escolar, es decir, para quienes contaban en casa con los recursos técnicos, materiales, con el conocimiento y las competencias para desplazarse por los intersticios de las plataformas digitales, lo cual, de entrada, excluyó a una gran cantidad de estudiantes y a no pocos profesores.

² Investigador del Colegio de México.

Las autoridades de las instituciones educativas, por lo menos, las de educación media superior que operan en el estado de Morelos, ante el confinamiento, entraron en un letargo expectante apostando, más que nada, al tiempo en que duraría la emergencia sanitaria. Se especulaba –durante las primeras semanas– que el éxodo de la escuela a los domicilios sería una situación pasajera, de corta duración, de dos o tres semanas, cuando mucho un mes para regresar al espacio por excelencia para desarrollar la vida escolar: la escuela.

En opinión de Guillermina Tiramontí, el Estado pudo haber diseñado e implementado estrategias por lo menos para palear la profundización de las desigualdades económicas y sociales la cual quedó expuesta al introducir la escuela en los domicilios.

No se organizó ninguna acción destinada a proveer en el espacio local de auxilio y apoyo a los sectores más vulnerables. No se armaron redes para ayudar a los chicos y familias. No se generaron centros de conectividad con protocolos para que los chicos pudieran asistir, no se usaron las múltiples asociaciones con arraigo territorial para proveer de materiales y apoyo a los que lo necesitan. Tampoco se movilizaron las burocracias intermedias (supervisores y apoyos técnicos) para realizar esta asistencia. No se previeron acciones para tutoriar la situación de estos alumnos (Tiramontí, 2020, párrafo 17).

Educación Media Superior (EMS)

Respecto al tipo educativo medio superior, las lecciones que nos ha dejado la pandemia han sido muchas y muy variadas. La mayoría de ellas fueron confirmaciones de aquello que, por repetirse tantas veces, se invisibilizó, perdiendo su peso y su dimensión. La innovación educativa,

sustentada en la tecnología, ha llevado en algunos casos y en los últimos años, a concebir la posibilidad de sustituir al profesor y a su trabajo presencial en la tarea formativa de los educandos. Hoy, sin embargo, ha quedado más claro que nunca que esto no es factible.

Los recursos virtuales, dispositivos y monitores son un complemento valioso en la tarea formativa, sin duda alguna, pero distan mucho de poder sustituir el trabajo del docente en el aula. Y esta confirmación no descansa solamente en el atraso observado en los aprendizajes de los jóvenes durante estos dos años, ha quedado de manifiesto también por los problemas socioemocionales provocados tanto por el confinamiento como por el aislamiento del joven de sus pares y de la interacción socioafectiva cotidiana que se expresa en la escuela.

Una de las situaciones a las que se enfrentaron los docentes, es que la Secretaría de Educación Pública ordenó a los docentes –en dos momentos diferentes–, hacer revisiones, jerarquizaciones y reducción de los temarios para agilizar la posibilidad del cumplimiento de los programas, ante el convencimiento de que los planes y los programas están sobrecargados. Ello, resultado de la creencia errónea de que, a mayor cantidad de horas, mayor cantidad de contenidos y, por ello, mejor preparación de los estudiantes.

Cabe señalar que lo anterior ha sido una demanda permanente del magisterio en el sentido de depurar y priorizar los contenidos de los programas de estudio del bachillerato. Aunque haya sido en el contexto de una emergencia sanitaria, la autoridad educativa resolvió que los docentes procedieran a “adelgazar” esos contenidos. ¿Por qué no pensar en realizar esta tarea colegiadamente con la anuencia de la autoridad educativa, para el regreso a la presencialidad? Sería mucho mejor hacerlo de manera ordenada y colaborativa que individualmente como tuvo que llevarse a cabo en estos dos años.

Por su parte, la Subsecretaría de Educación Media Superior, a través de sus canales oficiales, ha insistido con el personal docente de los planteles, acerca de una realidad que tendrá que enfrentarse y atenderse por los estragos advertidos en investigaciones realizadas por dicha dependencia federal. Me refiero a las afectaciones socioemocionales que presenta una parte de la población escolar del bachillerato. En Morelos, hay antecedentes tales como los del sismo de 2017, donde los estudiantes estaban asustados y temerosos de acudir a sus planteles; subir escaleras, ingresar a espacios cerrados les generaba miedo y hasta pánico. Es posible que, en este regreso a la escuela, se reproduzcan situaciones similares, ahora bajo el temor de adquirir el contagio.

La autoridad educativa pide a los docentes su intervención, pero, ¿no se tendría que contar en los planteles con personal especializado para ese tipo de atenciones? ¿Por qué esperar que esa tarea la deba asumir el docente? Los propios docentes requerirán –sobre todo adultos mayores y con comorbilidades– apoyo para su regreso al plantel. Esperar que el docente se haga cargo de esa necesaria atención para los estudiantes, es sumarle más actividades a las que ya tiene encomendadas y además pedirle que realice una tarea para la cual, no está preparado. ¿Regresaremos a la modalidad presencial, igual que como la abandonamos?

Hay que señalar que los planteles educativos deben contar con mayores recursos para ponerlos al servicio de sus comunidades escolares y ser más sensibles al momento de exigir o dar por un hecho que estudiantes y maestros cuentan con los recursos para enfrentar este tipo de eventualidades. En el plano material, llama la atención lo siguiente. Los planteles permanecieron cerrados durante dos años generando un evidente ahorro en el presupuesto destinado a su operación. ¿Dónde fue a parar ese recurso? ¿Qué destino se le dio? ¿Por qué los docentes tuvieron que asumir los costos económicos derivados del confinamiento?

¿Por qué el Estado no mostró ninguna empatía para con los mentores ante esta situación? Entonces, no se debe pedir lo que no se sabe dar.

Un tema por demás importante a señalar es que la pandemia se encargó de proporcionarnos las evidencias para cuestionar e incluso, echar por tierra algunas nociones que dábamos por sentadas y habíamos asumido, si no como absolutas e inobjetables, sí generalizables. Creímos y repetimos junto con Marc Prensky, que los jóvenes actuales son completamente diferentes a los de generaciones anteriores y que ese rasgo diferenciador estaba determinado por una serie de características, entre las cuales se resaltaba la capacidad que tienen para poder realizar varias cosas al mismo tiempo. Es decir, son “jóvenes multitareas”, cuentan con habilidades para navegar en la red, para manejar el ratón de la computadora, reproductores de audio y video, son visuales más que textuales, permanecen conectados largas jornadas del día y se sienten muy atraídos por las tecnologías visuales. Para Prensky, estos jóvenes no pueden aprender como los jóvenes de ayer, porque son diferentes sus cerebros y su cultura. “La escuela tradicional debe incorporar formatos educativos basados en el ocio y el entretenimiento”³. Ante tal situación, Prensky se preguntó:

¿Cómo denominar a estos “nuevos” estudiantes del momento? Algunos los han llamado N-GEN, por Generación en Red (net, en inglés), y también D-GEN, por Generación Digital. Por mi parte, la designación que me ha parecido más fiel es la de “Nativos Digitales”, puesto que todos han nacido y se han formado utilizando la particular “lengua digital” de juegos por ordenador, vídeo e Internet (Prensky, 2010: 5).

Según Prensky, estos “nativos digitales” son *Millennials*, una generación nacida aproximadamente entre 1995 y 2015, también conocida

³ Concepto creado por Marc Prensky en el año 2001.

como generación Z, quienes de acuerdo con Cassany y Ayala (2008), crecieron rodeados y utilizando dispositivos electrónicos, poseen computadora en casa, pasan varias horas en contacto con dichos dispositivos, utilizándolos para crear amistades e interactuar con ellas.

Sin embargo, en una investigación que se realizó en un plantel de bachillerato tecnológico del estado de Morelos⁴, la mayoría de los profesores encuestados expresó que los estudiantes, supuestos “nativos digitales”, mostraron desconocimiento en aspectos básicos del uso de las plataformas educativas empleadas durante dos semestres, y además de que no sólo no saben “moverse” en esos espacios, sino que tampoco muestran interés alguno en aprender a hacerlo.

Otro aspecto muy revelador que recabamos es que la mayoría de estos jóvenes no se disciplinan para el trabajo “virtual o en línea” promovido por la SEP. Los docentes señalaron que una cosa es la experticia de los jóvenes para las redes sociales y otra muy diferente el trabajo escolar continuado y permanente, exclusivamente a través de dichas plataformas, las cuales los jóvenes repelen y manifiestan como “aburridas”.

Por su parte, en el caso de los(as) profesores del plantel a quienes se encuestó y entrevistó⁵, hubo en ellos una actitud crítica pero también autocrítica respecto a su desempeño docente bajo la modalidad virtual o a distancia, impuesta por la autoridad educativa. Es necesario reconocer y advertir que, después de 12 años de haberse puesto en marcha la Reforma Integral para la Educación Media Superior (Secretaría de Gobernación, 2008), se suponía que el personal docente había adquirido las habilidades y las ocho competencias parte del perfil del docente. Lo anterior, derivado de haberse promovido una modalidad de formación y capacitación del magisterio de educación media superior en el uso, ma-

⁴ En el marco del proyecto Trayectorias Escolares de la cohorte 2019, se aplicaron tres encuestas: dos dirigidas a profesores (2020 y 2021) y otra a estudiantes el año 2022.

⁵ Se realizaron sondeos entre los docentes para conocer su experiencia sobre el particular.

nejo y apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's). La autoridad educativa suponía que el personal docente se encontraba ya habilitado en ese tema, y resultó no ser del todo cierto.

Un porcentaje elevado de docentes reconocieron no sólo no saber crear materiales y contenidos digitales (fueron muchos los cursos ofrecidos en la materia en la última década), sino que algunos se asumieron sin competencias para trabajar en línea con sus estudiantes, lo cual explica por qué, en no pocos casos, para el desarrollo de algunas materias se empleó básicamente el correo electrónico o incluso, la mensajería instantánea de WhatsApp.

No obstante, y para ser honestos, esta limitación en la formación técnico-pedagógica de varios de los docentes⁶ no puede ser sólo imputable a ellos, quienes, sin dejar de reconocer parte de su responsabilidad, manifestaron un cierto abandono de parte de la autoridad educativa al haberles ofrecido cursos en línea asincrónicos, sin una detección de necesidades, sin un acompañamiento humano, ni un seguimiento y sin una evaluación de su proceso formativo y de capacitación.

Lo que no deja lugar a dudas es que el confinamiento escolar de cuatro semestres derivó, entre otras cosas, en vacíos en los aprendizajes esenciales, los cuales fueron sustituidos con una cantidad considerable de tareas y trabajos ante la imposibilidad de que hubiera sesiones de clase sincrónicas. En síntesis, ni todos los estudiantes de bachillerato pueden ser considerados “nativos digitales” –aunque sin duda los hay– ni la mayoría del magisterio cuenta con la formación para diseñar, crear y practicar una docencia en línea, virtual o a distancia sincrónica como la denominó la autoridad educativa. El confinamiento escolar descubrió ambas situaciones.

Sin duda, hay que profundizar también en el papel de las autoridades educativas centrales que pasaron de la inicial espera pasiva a lo

⁶La plantilla laboral de docentes del bachillerato tecnológico constaba de 99 docentes.

que mejor saben hacer: implementar controles para garantizar que los profesores no cobraran su sueldo “sin trabajar”. Se diseñó un registro de asistencia y se exigió a los docentes generar y enviar evidencias grabadas y documentadas, de su actividad con sus grupos, dando por un hecho varias cosas, que el proceso escolar continuaba de manera normal y regular y que los docentes contaban con los recursos y los medios para generar ese tipo de evidencias; es decir, que tenían las condiciones económicas para adquirir equipos de cómputo y contratar plataformas que permitieran grabar las sesiones de clase y, además, contar con las habilidades o bien vivir en una zona con conectividad.

La actitud indolente de la autoridad educativa quedó manifiesta al ignorar la petición formulada por los(as) docentes del plantel bajo estudio, quienes solicitaron a la dirección del plantel adquiriera tabletas electrónicas y las asignara –en calidad de préstamo– a los aproximadamente 100 estudiantes “desconectados” (así se les denominó de manera coloquial) para que no se rezagaran. No hubo siquiera una respuesta de la autoridad del plantel.

Posteriormente, cuando los contagios comenzaron a contenerse, se hizo la propuesta a la dirección para que, observando todas las medidas sanitarias vigentes, se permitiera a 80 jóvenes que no contaban con conectividad en su domicilio, que pudieran acudir al centro de cómputo del plantel, para seguir el curso de sus materias. El resultado fue el silencio de la autoridad.

A un año del confinamiento, algunos profesores manifestaron en sus reuniones de academia, una afectación económica por haber tenido que comprar equipo de cómputo y/o por tener que contratar conectividad a Internet y alguna membresía a las plataformas para poder grabar las sesiones de clase. Con dicho argumento, se hizo el planteamiento de que la autoridad educativa, que no estaba aplicando el presupuesto corriente en las instalaciones del plantel, por estar cerrado, destinara

algún apoyo económico a los(as) docentes para atenuar los gastos derivados del confinamiento. Igual que en los dos casos anteriores, no hubo respuesta.

La problemática de la conectividad no fue la única que vivieron los(as) docentes de bachillerato del plantel sujeto de la investigación. Tanto en las encuestas como en las reuniones de academia, comenzaron a acusar cansancio físico y mental, derivado de las jornadas laborales, las cuales rebasaban con mucho el horario establecido oficialmente, e incluso atendiendo estudiantes en altas horas de la noche y en fines de semana, bajo el argumento de que sólo en ese tiempo los jóvenes tenían una adecuada recepción de Internet que les permitía conectarse.

El 80% de los(as) docentes expresó trabajar más tiempo y con mayor intensidad en esta modalidad virtual o a distancia que antes de la pandemia, y poco a poco dejó de ser atractivo atender a los estudiantes en la virtualidad, sobre todo en el caso de las asignaturas de especialidad, las cuales se desarrollan normalmente en Talleres y Laboratorios, situación imposible de reproducir en los domicilios de docentes y estudiantes.

Este mismo fenómeno se repitió en el caso de los jóvenes estudiantes. En los primeros meses, no acudir a las instalaciones del plantel, no tener que usar el uniforme escolar, en algunos casos conectarse y abandonar la clase o definitivamente, no tener que conectarse, resultó cómodo y en cierta medida, atractivo para muchos de los estudiantes.

A medida que el trabajo escolar en casa se fue prolongando en el tiempo, las autoridades educativas comenzaron insistentemente a convocar a los(as) docentes –a través de videoconferencias– para que asumieran una actitud empática con el estudiantado a quienes incluso, en no pocos casos, los victimizó de una situación que estaba golpeando a todos, no sólo a los jóvenes, aunque ciertamente con efectos diferenciados. Estos llamados a los docentes a prácticamente tener compasión por los jóvenes y llevar a cabo todas las acciones posibles para evitar

que el abandono escolar cancelara el de por sí ya imposible compromiso constitucional de universalizar la educación media superior para el ciclo escolar 2021-2022.

Tal situación, en muchos casos, tuvo efectos adversos, ya que muchos estudiantes que contaban con los recursos y los medios para realizar sus estudios en línea aprovecharon para no trabajar y dejaron de cumplir con sus actividades escolares.

No obstante, hay que reconocer que el impacto económico derivado de los efectos de la pandemia, y el cierre de los planteles, recrudeció varios problemas del funcionamiento escolar del sistema educativo, y éstos fueron desde la ausencia o simulación de los aprendizajes en los estudiantes, hasta el que los jóvenes tuvieran que abandonar sus estudios, ya sea por falta de condiciones técnicas y logísticas, por carecer de habilidades y competencias o por limitaciones y carencias económicas en el seno familiar.

Los jóvenes entrevistados comentaron que, después de los primeros meses de trabajar en casa, comenzaron a sentir aburrimiento, hastío, cansancio sobre el formato de trabajo y nostalgia, por no poder ver y comunicarse físicamente con sus pares, no poder asistir al plantel a “conversar y pasar el rato en la cafeta”. En este sentido, se han realizado estudios e investigaciones con estudiantes de bachillerato desde hace un par de décadas, encontrándose que, para los jóvenes estudiantes, acudir al plantel tiene un significado particular y especial.

Guerrero (2000) advierte que para los jóvenes bachilleres la escuela tiene significados que van más allá del espacio donde se reciben clases y se acreditan materias, es además un espacio de vida juvenil, donde se desarrollan dinámicas diferentes a las institucionalmente concebidas y atribuidas a un plantel educativo, y que transcurren precisamente fuera del aula, en áreas donde se genera un ambiente de interacción relajado y no-formal, propicio para llevar a cabo las relaciones entre pares con di-

ferentes visiones del mundo, con códigos comunes, intereses, expectativas variadas y vivencias compartidas suscitadas en la escuela. El plantel es, además:

[...] un espacio privilegiado donde confluyen diversos grupos, subculturas, que participan en la construcción de una forma particular de ser joven diferente a la de quienes no asisten a la escuela y que permite a quienes sí pueden hacerlo ampliar sus horizontes socioculturales (Guerrero, 2000: 3).

Ese espacio, su espacio, les fue cerrado por dos años, dos terceras partes del tiempo en que cursaron el bachillerato, permanecieron fuera del plantel. Algunos estudiantes afirmaban que todavía ni conocían bien a todos(as) sus compañeros(as) cuando tuvieron que pasar a las clases en su domicilio. Al término del confinamiento (que no de la pandemia) manifestaron su deseo de regresar a su plantel, a la presencialidad, argumentando que definitivamente “las clases por internet”, no les gustan, les aburren y les cansan. Incluso, algunos jóvenes, optaron por darse de baja por haberle perdido el sentido a continuar estudiando en esas condiciones.

Derivado del cierre del plantel, la cafetería –centro de encuentro y permanencia de los jóvenes– fue clausurada definitivamente, por lo que ahora, al regreso de la presencialidad, los jóvenes aprovechan los peldaños de las escaleras de los edificios para sentarse a conversar o se recuestan en lo que alguna vez fueron las hermosas áreas verdes, hoy convertidas en secos pastos y rastros. Los jóvenes expresan –en su gran mayoría– cierto desencanto por haber cursado el bachillerato en las condiciones impuestas por la emergencia sanitaria.

Conclusiones

La pandemia dejó en claro algo ya muy estudiando en las ciencias sociales, el estrato socioeconómico de procedencia familiar de los jóvenes que estudian la EMS, si no condiciona, sí determina en muchas ocasiones la desventaja del estudiante frente al proceso escolar. Durante estos dos años, esto quedó de manifiesto de manera más que contundente, sobre todo por los requerimientos que impuso la modalidad virtual o a distancia.

Regresar a la escolaridad presencial, cerrando los ojos ante esta evidencia de Perogrullo, es negar y querer ignorar una verdad sabida y empíricamente comprobada. Hay que entender y tratar de manera desigual a los que no se encuentran en las mismas condiciones y, por ello, el principio de equidad es, en esta problemática, fundamental. Hay que proporcionar más atención, recursos y consideración, a los que se encuentran en una situación de mayor rezago y desventaja. No puede tratarse a todos por igual.

Lamentablemente, esfuerzos institucionales acumulados durante años, por lo menos para asegurar la permanencia y egreso en tiempo y forma de los jóvenes de los planteles educativos, se vino por tierra al haber cerrado dichos espacios. Tiramontí (2021) augura, que esta desconexión de los jóvenes del espacio institucional presagia irremediablemente un futuro de marginalidad por el contexto de crisis económica pre y post pandemia a la que se enfrentaban y enfrentan los jóvenes de las sociedades de América Latina. Abandonar la escuela implica desamparo de derechos, de oportunidades, de expectativas, de esperanzas y de futuro. Revertir los estragos del abandono implicará acciones sostenidas por los Estados y las instituciones educativas a fin de “garantizar que todos y cada uno de los jóvenes tengan la misma oportunidad para continuar educándose, triunfar en la escuela y desarrollar las compe-

tencias que necesitan para contribuir a la sociedad” (OCDE, 2020 en De la Cruz, 2022, Párrafo 2).

Los(as) jóvenes que lograron mantenerse “conectados” durante los cuatro semestres del confinamiento, aprovecharon parcialmente su avance. Como señala Tiramontí (2020), estudiantes de escuelas que venían innovando y haciendo un uso inteligente de las nuevas tecnologías, aprovecharon la situación para profundizar en las innovaciones y preparar a su alumnado para participar exitosamente en el mundo digital. Están los otros que mantuvieron la conexión a través de la plataforma Zoom, con el atento seguimiento de sus padres; éstos perdieron un poco en materia cognitiva, aunque algunos mejoraron en su autonomía pedagógica, están ansiosos por volver y seguramente tendrán una futura trayectoria regular en la escuela y habrán descubierto que las clases por Zoom son mucho más aburridas que las presenciales. Estas escuelas no supieron, no pudieron o no quisieron probar un salto hacia una pedagogía siglo XXI. Se mantienen en su propuesta y reman por retomar la normalidad.

El carácter y la magnitud disruptiva de la pandemia y los efectos que provocó la misma en todos los ámbitos de la vida social, política, económica a nivel mundial, son profundos y de tal diversidad, que habiéndose decretado ya su extinción con ese carácter –de pandemia– apenas estamos recuperando y entendiendo el impacto de lo que sucedió y de lo que pudo haber sucedido.

Los aprendizajes de una situación como la vivida, son múltiples y en algunos casos, muy dolorosos. El primer aprendizaje para todos, sin duda fue constatar la vulnerabilidad y la fragilidad de la vida de nuestra especie. Nuestra generación nunca ha estado en contacto tan estrecho, tanto tiempo, con la posibilidad de morir o enfermar gravemente, con secuelas todavía no del todo identificadas, como las que enfrentamos durante los años 2020 y 2021.

La pandemia y los efectos generados para su contención afloraron lo mejor y lo peor de las conductas humanas y, en todo caso, reivindicaron nuestra naturaleza eminentemente social. El confinamiento social para reducir los contagios fue el privilegio de un sector de la población, que logró mantenerse en ese aislamiento, garantizando su ingreso y su subsistencia. Otro sector de la población no tuvo la misma suerte ya sea por el tipo de su actividad laboral o por carecer de ella, teniendo que – estos últimos– jugarse la vida todos los días en la calle para asegurar el sustento familiar.

La mudanza de la escuela a la casa, tanto para docentes como para estudiantes, mostró diversas dimensiones que pretendieron pasarse por alto asumiendo que, durante la pandemia, el ciclo escolar continuaba su marcha sin riesgos de afectación alguna. La modalidad impuesta por las circunstancias, denominada por el Estado como educación virtual, o educación en línea, quedó distante de esas modalidades. Preferimos denominarla escolarización remota emergente, la cual evidenció las desigualdades existentes entre la población, sus condiciones de precariedad en las que muchos viven y rasgos del proceso educativo que visibilizaron situaciones que se desconocían, se sospechaban o se habían naturalizado, en todo caso presentó a un Estado paralizado, que no supo cómo responder ante la emergencia sanitaria mundial, y que se mostró muy poco empático y solidario con la población, particularmente en el campo de lo educativo, con los docentes y los estudiantes más vulnerables, al mantenerse inerte a la solicitud de apoyos económicos y logísticos para hacerle frente a la situación.

Aprendimos, en el campo de lo educativo, que la eliminación del docente en el proceso formativo no ha llegado. Los estudiantes, pasados los primeros meses, aprendieron que estar en la escuela y aprender en el aula con sus profesores, era mucho mejor que permanecer horas –los que pudieron– frente a una pantalla, haciendo trabajos y tareas.

Aprendimos también que, para el Estado, la forma es más importante que el fondo. La urgente necesidad de concluir los ciclos escolares en tiempo fue más importante que hacer –al regreso a la presencialidad– un recuento de daños y organizar un periodo de regularización de los aprendizajes.

De acuerdo con Tiramontí (2021), es necesario reconocer que, durante la emergencia sanitaria, no todos los docentes estuvimos a la altura de las exigencias y demandas esperadas. Lamentablemente, hubo planteles y profesores que mantuvieron un contacto esporádico con el alumnado de manera más limitada, es decir, sólo a través del WhatsApp o mediante antologías o apuntes en copias fotostáticas. En estos casos se aprendió poco y nada durante este largo receso, por lo que el gran reto en este regreso a la presencialidad es el diseño de una propuesta emergente que ayude a subsanar los vacíos y carencias de esos conocimientos que la autoridad educativa ha denominado indispensables o básicos.

Las lecciones, enseñanzas y aprendizajes que dejó esta pandemia son por demás numerosas. Ahora lo realmente importante es analizar, reflexionar, pensar y actuar sobre los cambios que es deseable y posible operar tanto institucionalmente como a nivel de cada docente para enfrentar esa “nueva normalidad” de manera diferente, a efecto de que realmente sea algo distinto, resultado de estos aprendizajes y no el tratar de incorporarnos a la normalidad pospandémica, como si nada hubiera pasado. Este es el actual y verdadero reto.

El regreso a la escolarización en la modalidad presencial debe ser coherente con las vastas campañas de publicidad, relacionadas con los hábitos de higiene que debemos observar todos. Pero, por citar un ejemplo, ¿cómo podrá la escuela, de manera congruente, seguir exigiendo al estudiante que se realice un lavado de manos exhaustivo (de 20 segundos) cada dos o tres horas, tal y como se recomendó “bombardeán-

donos” mediáticamente durante dos años, cuando en las instalaciones sanitarias de las instituciones educativas, en el mejor de los casos, escasea el agua varias veces al día? Los planteles tampoco pueden regresar a la nueva normalidad en las mismas condiciones en que se refugiaron en los domicilios de estudiantes y docentes.

Referencias

- Boff, Leonardo (2021). *El caos de la pandemia esconde un nuevo orden*, México Social. <https://www.mexicosocial.org/el-caos-de-la-pandemia/>
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela, en CEE *Participación Educativa*, 9, pp. 53-71. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21226/Cassany_PE_9.pdf
- Consejo de Salubridad General (2020). Guía Bioética para Asignación de Recursos Limitados de Medicina Crítica en Situación de Emergencia. http://www.csg.gob.mx/descargas/pdf/index/informacion_relevante/GuiaBioeticaTriage_30_Abril_2020_7pm.pdf
- De la Cruz, G. (2022). Abandono escolar en la educación media superior en tiempos de la COVID-19. *Revista Electrónica Brújula ciudadana*. <https://www.revistabrujula.org/abandono-escolar-educacion-media-su>
- De Souza, Boaventura (2020). *La cruel pedagogía del virus*, Editorial Akal.

Espinosa, Carolina. (2021). La configuración social de la pandemia por SARS-CoV-2. Un ensayo sociológico. *Sociológica*, 36, (102), p. 279-290. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732021000100279&lng=es&nrm=iso

Gil, M. (2021). *¿Qué hemos aprendido? Educación futura, periodismo de interés público*, En: <http://www.educacionfutura.org/que-hemos-aprendido/>

Guerrero, M. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, (10), p. 205-242.

López, O. y Jarillo, E. (2017). La reforma neoliberal de un sistema de salud: evidencia del caso mexicano. *Cadernos de Saúde Pública*, 33. <https://www.scielo.br/j/csp/a/b95pV6Yzp3Jh3NQ7bPmVrJJ/?lang=es&format=pdf>

México Social (2022). *Crece la depresión en personal médico de América Latina*, Selecciones del editor. 14 enero, en: <https://www.mexicosocial.org/crece-la-depresion/?fbclid=IwAR1yCcyxQQ-Q01k-Ey9eAwp3FxpZpy9PzBgNXFCcXbUylqdV4PZLjcTOTDEM>

Organización Panamericana de la Salud (2020). La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia, Organización Mundial de la Salud. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>

Prensky, M. (2020). Nativos e inmigrantes digitales, Institución educativa SEK, Cuadernos SEK.2.0.[https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

Secretaría de Gobernación (2008). Acuerdo No. 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada, en *Diario Oficial de la Federación*, 29 de octubre del 2008. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008

Tiramontí, G. (2020). ¿Qué se hizo y qué no se hizo a partir de la suspensión de las clases? Portal electrónico de FLACSO-Argentina. [https://www.flacso.org.ar/noticias/que-se-hizo-y-no-se-hizo-a-partir-de-la-suspension-de-las-clases/pensión de las clases?](https://www.flacso.org.ar/noticias/que-se-hizo-y-no-se-hizo-a-partir-de-la-suspension-de-las-clases/pensión%20de%20las%20clases?)

Tiramontí, G. (2021). La huella de la pandemia, en *Perfil*. <https://www.perfil.com/noticias/opinion/las-huellas-de-la-pandemia-por-guillermina-tiramonti.phtml>

Apartado 3.

La calidad de vida cuestionada

8. Regreso a la presencialidad en la educación superior: un reto pospandémico

Dení Stincer Gómez
Elizabeth Aveleyra Ojeda

Introducción

A dos años de la pandemia de la COVID-19 y con aproximadamente 85% (Secretaría de Salud, 2022) de la población en la República mexicana con el esquema de vacunación completo (incluso algunos con la tercera dosis, la de refuerzo), el regreso a la “normalidad” atravesó por serias dificultades, sobre todo en el sector educativo y en particular en el nivel universitario.

Una vez declarada la COVID-19 como pandemia, la OMS (2020) recomendó el confinamiento social en casi todos los sectores laborales de la sociedad. Esto implicó dar paso al trabajo en línea o “home-office” y en el caso del sector educativo se instauró la impartición de clases virtuales en cada uno de los niveles educativos.

Independientemente de las vicisitudes y dificultades que esto trajo consigo para docentes y estudiantes por su incursión en aplicaciones tecnológicas que se desconocían, a dos años posteriores a la pandemia se continuó bajo esta modalidad y, en algunos casos, con la modalidad híbrida.

En los inicios de la pandemia, para la mayor parte de los docentes y estudiantes la educación en la virtualidad era considerada un caos (Alaris Dieguez *et al.*, 2021; Barrón, 2020; y Plá, 2020). La renuncia obligatoria a

la presencialidad trajo consigo frustración y desesperación en todos los sectores educativos (García Planas y Torres, 2021 y Cáceres *et al.*, 2020).

Un importante número de docentes no dominaban la tecnología, reportaron problemas con la conexión de sus estudiantes, les angustiaba no tener garantía de la presencia o no de sus estudiantes en clases y sentían que perdían el control de los procesos de aprendizaje. En el caso de la educación superior se incrementó la preocupación por la formación práctica de los futuros profesionales, el “saber hacer” estaba en juego (Araujo, 2020; Boschetti *et al.*, 2020 y Larraguivel, 2020).

En la educación básica, en particular en el nivel de primaria, los maestros tuvieron que aliarse y lidiar con los padres de familia para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje, aspecto que no ejecutaban con constancia en la presencialidad, entre otras vicisitudes y tensiones por las que transitaron.

Sin embargo, como en todo proceso de crisis emerge en el ser humano el mecanismo de la resiliencia, con el cual surgieron estrategias bastante creativas que fueron disminuyendo el impacto de las dificultades y se dio paso a un proceso de adaptación a la educación virtual (García y Planas, 2021). Comenzó entonces a popularizarse la frase “la educación en línea llegó para quedarse”.

Los maestros en la actualidad ya se sienten competentes en las tecnologías, pueden impartir una clase en línea logrando la movilización de importantes y complejos recursos cognitivos y algunos apelan a un mayor control del grupo y menos distracciones (Ranvay y de la Cruz, 2020).

Por otro lado, junto a la adquisición y el dominio de la competencia tecnológica, tanto en docentes como en estudiantes, aparece también una percepción de mejora de la calidad de vida. Trabajar desde casa implica sobre todo un ahorro de tiempo en largos y tortuosos traslados, enfrentamientos con el tránsito, compartir más con la familia, apoyar a los seres queridos en el cuidado de familiares que lo necesitan. En el caso

de los docentes y algunos estudiantes de educación superior, que son madres o padres, les permitió estar más cerca de sus hijas e hijos y tener un vínculo afectivo mayor a diferencia de los tiempos pre-pandémicos.

Sin embargo, así como la docencia y el estudiantado fueron afectados en los inicios de la pandemia por la educación virtual, una vez superado los obstáculos comenzaron a aparecer resilientemente, los beneficios.

Hasta la actualidad (marzo del año 2022), la pandemia tiene un comportamiento impredecible e incierto y para muchos constituyó la verdadera razón de no desear el regreso a la presencialidad en el sector educativo. Sin embargo, los otros elementos, aquellos que resultaron beneficiosos para la calidad de vida parecen perfilarse también como componentes de resistencia para un regreso a la antigua normalidad; en particular, en las instituciones de educación superior, en las que, en su mayoría, se conserva una modalidad híbrida fundamentalmente.

Con el objetivo de conocer más acerca de esta problemática llevamos a cabo una investigación de corte cualitativo acerca de las creencias y actitudes de estudiantes de educación superior hacia el regreso a la presencialidad. Como institución y sociedad debemos escucharlas para generar políticas educativas y laborales ad hoc a las nuevas circunstancias.

La evolución de la pandemia del COVID -19, las olas de contagio y los esquemas de vacunación

El regreso a la presencialidad, en particular en el sector de la educación, ha dependido fundamentalmente de la evolución de la pandemia y del porcentaje de personas que cuentan con el esquema de vacunación completo. Es necesario recordar que el 30 de marzo de 2020 se declara en la República mexicana el confinamiento o aislamiento obligatorio para

las actividades laborales no esenciales, en las que se incluye el sector educativo.

Como en las demás regiones del mundo, desde su aparición, la COVID-19 tuvo un incremento exponencial del número de muertes y de contagios. El 26 de marzo de 2020 se reportaron 8 muertes y sólo dos meses después la cifra ascendió a 623 muertes (UNAM, 2022). En los meses de mayo, junio y julio del año 2020 el incremento fue significativo y en el mes de septiembre comienza un decremento de la primera ola de contagio que luego resurgió con mayor fuerza en los meses de diciembre de 2020 y enero de 2021. Aumentó considerablemente el número de muertes a casi “900 a 1000” casos diarios. Fue el momento más dramático de la pandemia.

Desde el mes de marzo de 2020 a marzo de 2022 (dos años después) la República mexicana reporta 321,375 muertes por la COVID-19 (UNAM, 2022) y apenas está concluyendo la tercera ola de contagios provocada por la variante Ómicron, con menor número de muertes, pero con un alto grado de contagios.

Paralelo a la evolución del virus y sus mutaciones, la sociedad vivió la espera de la vacuna. En diciembre de 2021 inicia la aprobación por parte de la OMS de las vacunas Pfizer BioNtech, Aztra-Zeneca y Sputnik y en marzo de 2021 comienza el proceso de vacunación, en México, dirigida a las personas de 65 años en adelante, que fue la población más golpeada por la enfermedad. En enero del presente año 2022 el proceso estaba concluyendo con la población de 15 a 18 años. Hasta el momento (marzo de 2022) México cuenta con 77.7 millones de personas con el esquema de vacunación completo (las dos dosis) (Secretaría de Salud, 2022).

Tanto el decremento en el número de muertes, la presencia de un mayor número de personas vacunadas y el debilitamiento de las mutaciones del coronavirus, se ha ido considerando la posibilidad de regre-

sar paulatinamente a la presencialidad en el sector educativo en todos los niveles.

Ante estos hallazgos se han flexibilizado las medidas de seguridad. En diversos países como Inglaterra se culmina con el uso obligatorio del cubrebocas (*El Economista*, 2022), y se comienza a fantasear con la conversión del virus en endemia, aunque la OMS no la ha declarado como tal. Sin embargo, vale aclarar que la impredecibilidad del virus aún es una preocupación latente. Por ejemplo, el 15 de marzo de 2022 la BBC publica “Coronavirus: China vuelve a los confinamientos “como hace dos años” y pone en cuarentena a más de 36 millones de personas”, es decir, el virus no cede y la incertidumbre de que aparezca la cuarta ola no es un evento imposible.

El regreso a la presencialidad en la Educación Superior en México

Las fluctuaciones e intermitencia del comportamiento de la COVID-19 manifiestas en sus olas de contagio han impedido un regreso a clases con un alto grado de certeza. En la educación básica se comenzó paulatinamente en el nivel primaria en agosto de 2021, tomando estrictas medidas de seguridad y en algunas instituciones se siguió un esquema híbrido. La educación superior, tanto en el sector privado como en el público continuó fundamentalmente bajo la modalidad en línea hasta el mes de diciembre de 2021. Algunas instituciones estatales como la Universidad Autónoma del Estado de Morelos decidieron dar comienzo a las actividades presenciales en algunos programas de posgrado.

Al finalizar el semestre del año 2021, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) deciden que en el mes de enero del año 2022 se regresa a clases presenciales de manera escalonada y en modalidades mixtas o híbrida. La UNAM propone que el

regreso sea de esta manera, siempre y cuando los estudiantes y docentes cuenten con el esquema completo de vacunación. El 31 de enero de 2022, el Instituto Politécnico Nacional comienza las clases presenciales y la UAM, desde el mes de noviembre de 2021 anunció el regreso a las aulas.

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos anuncia el regreso a clases presenciales el 6 de diciembre de 2021 pero con el incremento de la variante Ómicron en el mes de enero se detiene la iniciativa con la propuesta de evitar el contagio y cuidar la salud de la comunidad. La decisión se otorga a los H. Consejos Técnicos de cada Facultad y en general, a finales de febrero, comienza el regreso escalonado en la mayor parte de las facultades con estrictos protocolos de seguridad.

En el nivel institucional de la educación superior, en particular de las universidades públicas y autónomas, la decisión del regreso a la presencialidad parece apoyarse fundamentalmente en criterios científicos: la evolución misma de la pandemia, la seguridad sanitaria y el cuidado de la comunidad docente y estudiantil. Esto es consistente con su misión como institución. Las universidades son por naturaleza instituciones generadoras del conocimiento civilizado, de la cultura, la ciencia y la tecnología, de manera que las decisiones que se tomen deben ser consistentes con la evidencia científica al alcance.

Es importante mencionar que desde el gobierno federal se insistió en el regreso a la presencialidad, constituyéndose en una presión más para tomar la decisión (*La Jornada*, 2022). Se ha delegado, por la autonomía de estas instituciones, esta decisión a los H. Consejos Técnicos de las universidades y no ha resultado una tarea sencilla.

El aplazamiento de la decisión no sólo se ha visto afectada por la incertidumbre de la pandemia, o porque un número importante de estudiantes aún no están vacunados, también se ha visto afectada por la logística misma de la educación híbrida y por circunstancias per-

sonales de los estudiantes que dificultan una transición abrupta a la presencialidad. Éstas son las situaciones que nos propusimos conocer a través de esta investigación.

Método

Tipo de estudio

La presente investigación es un estudio cualitativo, exploratorio y descriptivo relacionado con el actual problema del regreso a la presencialidad postpandemia de estudiantes de educación superior. Para ello, elaboramos una entrevista semiestructurada dirigida a grupos focales de estudiantes de primer y segundo semestre de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y estudiantes de posgrado en Psicología de la misma universidad y de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Participantes

Los grupos focales se constituyeron de 12 estudiantes de primer y segundo semestre de licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 15 de la maestría en Psicología de la UAEM y 14 estudiantes del Posgrado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los estudiantes de licenciatura tienen un promedio de edad de 19 años, y los de maestría de 27. Los integrantes del grupo de licenciatura y maestría de la UAEM residen en el Estado de Morelos y los del posgrado de la UNAM, en Ciudad de México y Estado de México. Los participantes forman parte de una muestra teórica, por conveniencia.

Escenario

La entrevista a los grupos focales se realizó a través de la plataforma de Zoom en el mes de febrero y marzo del año 2022. Fueron en total tres sesiones.

Instrumento

El instrumento utilizado fue una entrevista semiestructurada en la que se exploraron las siguientes dimensiones: 1) Creencias de los estudiantes respecto al regreso a las clases presenciales, 2) Actitudes hacia el regreso, 3) Principales dificultades para el regreso a la presencialidad, 4) Ventajas y desventajas de la educación virtual y 5) Creencias y actitudes hacia la educación híbrida. La entrevista fue grabada y transcrita por las autoras del presente proyecto.

Análisis de los datos

La información obtenida fue sometida a un análisis de contenido, el cual consiste en la identificación y denominación de las categorías nucleares que sostienen el discurso de los participantes (Cáceres, 2008). También acudimos a un análisis hermenéutico de la información que consistió en interpretar, a la luz de la psicología, sobre todo desde un enfoque social la información emergente.

Consideraciones éticas

Los estudiantes fueron informados de los objetivos de la investigación a través de un consentimiento y aceptaron participar voluntariamente en ella. En este consentimiento se aclaró el uso de pseudónimos en lugar

de sus nombres, resguardo de la confidencialidad y la mención de que los resultados sólo serían utilizados con fines científicos. De acuerdo con las normas éticas de la Organización Panamericana para la Salud y la OMS (OPS-PMS) para la investigación en humanos (Organización Panamericana para la Salud, 2017).

Resultados y discusión

El análisis del contenido de las entrevistas nos arroja fundamentalmente las siguientes categorías (cuadro 1) respecto al regreso a la presencia desde estudiantes de la educación superior.

Cuadro 1. Categorías emergentes del análisis de contenido de las entrevistas realizadas, significado y porcentaje de estudiantes que acordó su experimentación

Categorías emergentes	Significado de la categoría	%
1) Reorganización y renuncia de la obligada “nueva vida” que instituyó la pandemia	Esta categoría se refiere a la reestructuración y el acomodo de los hábitos de vida impuestos por la pandemia de la COVID-19 que implicó el fin o el control de la enfermedad. La pandemia de la COVID-19 impuso nuevos hábitos en las personas, hábitos escolares, laborales y personales. Los estilos de vida cambiaron: estudiar y trabajar desde casa, disminución de los traslados, más tiempo en familia, etcétera.	86%

8. Regreso a la presencialidad en la educación superior

2) Incomodidad con la modalidad híbrida	Esta categoría se refiere a las dificultades y vicisitudes que padecieron los estudiantes con el regreso paulatino a las instituciones escolares, posterior a dos años de educación a distancia, en las que se implementó una modalidad híbrida (presencial y a distancia) para sus actividades escolares. Esta modalidad les resultó esencialmente improcedente, poco práctica.	65%
3) Confusión y regocijo por el regreso a la vida social.	Esta categoría se refiere a las experiencias y vivencias de los estudiantes con el regreso a la vida social, luego de un control de la pandemia, a la interacción con sus compañeros y compañeras luego de estar fundamentalmente confinados, aislados de conglomeraciones o de lugares donde no se podía llevar a cabo las medidas de “sana distancia”	72%

Fuente: Elaboración propia.

En los siguientes párrafos proporcionaremos detalles sobre cada una de las categorías junto a un análisis psicosocial.

Reorganizar la vida, otra vez: las instituciones “nos deben tener paciencia y ser comprensivas”

Ante la pregunta, ¿qué opinas como estudiante de educación superior sobre el regreso a la presencialidad?, emergen respuestas diversas que oscilan aún entre tensiones y satisfacciones. Las opiniones se dividen en dos vertientes, pero nos concentraremos en aquellas que se constituyen en un reto para las políticas institucionales hacia el regreso.

Desde la voz de algunos estudiantes, la presencialidad resulta compleja porque les exige una reorganización de una vida que la pandemia

les obligó a asumir por sus características. El 60% de la población estudiada es foránea, reside en lugares alejados de sus campus universitarios. En la vida prepandémica, los estudiantes acostumbraban a rentar o compartir renta en viviendas cercanas a sus campus.

Con la llegada de la pandemia se vieron obligados a abandonar estas viviendas y regresar a sus lugares de residencia. Los estudiantes de recién ingreso ni siquiera buscaron esta opción. La educación en línea les permitía tomar sus clases desde sus casas por lo que era innecesario agregar un gasto a la también dañada economía familiar (el pago de la renta).

La idea del regreso, en estos momentos, implica para muchos, retomar la búsqueda de viviendas cercanas al campus o bien dedicar un tiempo considerable al traslado desde sus lugares de residencia al campus universitario. En algunos casos es imposible, pues residen en el estado de Guerrero y Puebla. Algunos de ellos expresan no haber decidido la búsqueda de “rentas cercanas” porque la evolución de la pandemia es imprecisa, como dijera una de ellas “de repente aparece la cuarta, quinta, sexta ola y regrésate a tu casa”.

Otra dificultad planteada alude a la necesidad de reorganizar la vida familiar. Por ejemplo, el estar en casa permitió a algunos padres de familia salir a trabajar y dejar a los hijos más pequeños al cuidado de los hijos mayores, así como a los adultos mayores (abuelos), en este caso, de los estudiantes. El regreso entonces implica dejar de proporcionar este apoyo a sus familias. Para las estudiantes mujeres, sobre todo, con hijos, la educación virtual les permitía recibir las clases cerca de sus hijos pequeños. Cuando se decide el regreso no tenían con quién dejar a sus hijos y algunos de ellos, continuaban por decisión de la institución en modalidad híbrida, unos días acudían a la escuela y otros días no. Esto representó un problema para las estudiantes madres.

Otra dificultad emergente está relacionada con el afán de apoyar económicamente a sus familiares, algunos decidieron trabajar cerca de sus domicilios en los horarios en que no recibían clases.

Damos a conocer algunos extractos que contienen estas inquietudes:

E1: Mi opinión es que se ha tomado la decisión muy apresuradamente, de repente... de un día para otro, nos dijeron: ¡Ya tienen que presentarse en sus aulas de quince en quince! ¡Pónganse de acuerdo! Ni tiempo me dieron de buscar renta. ¿Sabe usted cuánto hago de mi casa a la uni? ¡Dos horas en la ruta! Luego, para ir a algunas clases presenciales y otras en línea. Mi opinión es que ha sido una decisión apresurada, nos toman poco en cuenta.

E2: Yo estoy feliz de regresar a lo presencial porque me concentro mejor en el salón que en mi casa, pero necesito acercarme acá, ya me había desacostumbrado a los largos traslados, tengo clases a las 7:00 a.m., necesito salir a las 6:00 a.m. de mi casa. Me levanto a las 4:30 a.m. ¡Se me terminaron dos horas más de mi sueño y mi descanso!

E3: A mí, particularmente, me afecta el regreso a la presencialidad [...] Yo vivo en Ciudad Neza, CU me queda en el otro lado del mundo. ¿Sabes todo lo que puedo hacer, en favor de mis estudios, en las cuatro a cinco horas de viaje para llegar a CU y luego regresar a mi casa? Son casi cinco horas de un día. A mí, la pandemia me favoreció en ese sentido, en tener tiempo para estudiar, para mis lecturas y hacer mis trabajos.

E4: Yo tengo dos niños pequeños, soy mamá y ellos están en modalidad híbrida. Vivo en Temixco... cuando tengo que venir coincide con los días que ellos están en casa. No tengo quién los cuide a esa hora y vengo en ruta

pública, ni modo que los traiga... desde que entré a la maestría empecé en línea y ya casi terminamos... al menos a los que entramos así nos deberían permitir ya terminar en línea, sólo nos queda un semestre... pero no, no fue así.

E5: Mi familia no se pudo dar el lujo de dejar de trabajar en pandemia, son comerciantes, con contagios y todo tuvimos que salir a trabajar. A nosotros nos afectó la pandemia, hubo días sin ingreso ninguno. Yo estoy en el turno matutino, por las tardes tuve que apoyar a mi familia, me fui a trabajar de repartidor de Rappi... ahora tengo que dejarlo porque no me coinciden los horarios, ya no me aceptaron trabajar en la noche. Es un ingreso menos para la familia.

En particular, los estudiantes del posgrado en Psicología en la UNAM, de la residencia en psicoterapia para adolescentes pidieron expresamente que los dejaran continuar en línea. Como parte del programa de estudios, ellos deben atender casos clínicos. La coordinación del programa y la jefatura del posgrado, durante los momentos álgidos de la pandemia, y ante la imposibilidad de atender de forma presencial, lanzaron una convocatoria a nivel nacional para atención psicoterapéutica en línea a adolescentes en las redes sociales. Fue ampliamente aceptada y solicitaron atención psicológica a adolescentes de diferentes estados de la república.

De esta forma, los estudiantes del posgrado tuvieron la posibilidad de llevar a cabo su formación práctica. Para ellos, el regreso a la presencialidad es imposible debido a los horarios de atención que tienen con los pacientes que la reciben desde diversas regiones del país. Muchos de ellos, terminando sus clases, se conectan “rápidamente” a sus intervenciones psicoterapéuticas, las cuales por ética profesional no pueden

interrumpir. No es posible asistir a los espacios físicos de atención psicológica, ni los estudiantes en formación ni los pacientes. Por lo que se trata de una generación que inició el posgrado en línea y concluirá en línea, sin sacrificar la calidad de la formación profesional y el compromiso social.

Los retos para las instituciones educativas de la educación superior han tenido que tomar en cuenta estas vicisitudes y ser flexibles en la decisión del regreso a la presencialidad. Los estudiantes, así como el resto de la población, reorganizaron su vida a raíz de la pandemia, aquella que garantizara la existencia dentro de la adversidad y el desastre que se vivía. El regreso entonces, es lógico que debe ser paulatino, escalonado, aunque finalmente retorne a lo exclusivamente presencial.

Incómoda e improcedente la educación híbrida

Como se comentó con anterioridad, las Instituciones de Educación Superior han intentado ser consistentes con la evidencia respecto a la evolución de la pandemia. En los debates de los H. Consejos Técnicos han existido posturas divididas entre los miembros.

Se encuentran los que consideran que es el momento de regresar a la presencialidad de una vez porque el número de contagios y de muertes tiende a la baja y porque la mayor parte de la población cuenta con el esquema de vacunación completo; y están aquellos que consideran que aún así siguen muriendo personas, por lo que constituye un riesgo potencial un retorno a lo presencial de manera masiva. Se plantea entonces la modalidad híbrida, el retorno escalonado y el cumplimiento estricto de medidas sanitarias dentro de las instalaciones.

Tanto en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos como en la Universidad Nacional Autónoma de México se llevan a cabo estas decisiones. El objetivo es evitar la acumulación o aglomeración de personas

o la imposibilidad de respetar “el distanciamiento de 1.5 metros recomendado por la Secretaría de Salud dentro de las instalaciones.

Lo anterior trajo consigo las siguientes medidas para el regreso: 1) a los salones de clases sólo pueden asistir el número de estudiantes que permitan una distancia entre sí de 1.5 metros; 2) el salón debe estar con ventanas abiertas y suficiente ventilación; 3) luego de terminar una clase, los alumnos deben abandonar el salón y ser “sanitizado” por el personal de intendencia; 4) todo el personal de las facultades debe medirse la temperatura antes de entrar, recibir una higienización y aplicarse gel antibacterial en las manos.

Debido a que a los salones sólo puede entrar un número limitado de estudiantes, ellos deben ponerse de acuerdo sobre quiénes asistirán de forma presencial y quiénes seguirán en línea. Esto obliga al docente a conectarse en aula con los estudiantes que se encuentran a distancia y dar su clase a ambas poblaciones. Las dificultades reportadas por los estudiantes son las siguientes:

E17: Me siento muy incómodo con la educación híbrida. Mis compañeros que están en presencial tienen más ventajas que yo. Están en contacto directo con el profesor, los que estamos a distancia a veces no escuchamos bien las participaciones de nuestros compañeros (...) en ocasiones usted está hablando con uno de ellos y sólo la escuchamos a usted. Luego en la facultad se va la señal, el otro día se fue cuatro veces y perdimos parte del contenido de la clase... a mí no me gusta.

E20: Las bocinas no se escuchan, nuestros compañeros que están a distancia empiezan a exponer, no se escuchan y a dormir... y si nosotros exponemos tenemos que gritar para que ellos nos escuchen.

E13: Bueno, yo tengo un problema grave... unos maestros dan presencial y otros en línea, así lo decidió la dirección (...) entonces tengo una clase presencial y luego luego otra en línea y no tengo salón dónde meterme para recibir la clase en línea, sin contar que la señal es de pésima calidad y así estamos muchos. Tengo que cargar con mi computadora o bien recibir la clase desde el teléfono y todos sabemos lo incómodo qué es.

E3: Profesora, ya decidan: ¿o totalmente en línea o totalmente presencial!

E4: Bueno, a mí sí me gusta lo híbrido, porque es una manera de acostumbrarnos poco a poco. A nosotros se nos permitió decidir quiénes venimos y quiénes no, aunque sí debemos venir al menos una vez (...) eso me permite organizarme para regresar de lleno. Al menos no ha sido brusco el cambio.

E9: Es de risa profesora... aquí cumpliendo todas las medidas sanitarias para regresar poco a poco y luego todos vamos al mercado o en la ruta bien llena, ¿no es absurdo? ¡Ya de una vez lo presencial o de plano a distancia!, para qué nos hacemos bolas.

Podemos observar que la hibridez está resultando improcedente e incómoda para los estudiantes, poco práctica y considerada absurda. La institución se esfuerza por el cuidado de la comunidad cuando el comportamiento ciudadano en otros espacios, como los mercados, las rutas o transporte público, no toma esas medidas.

Por otro lado, perciben una diferencia entre los estudiantes que están presencial y los que están virtual; los primeros, con gran ventaja respecto a los segundos. Las vivencias y experiencias ante la hibridez no están siendo percibidas con confort. De manera que comienza una preferencia por una modalidad o por otra en su totalidad. La frase de

“la virtualidad llegó para quedarse” parece que no aplica al menos en la forma en que se está llevando a cabo.

Confusión y regocijo por el regreso a la vida social

El confinamiento social trajo consigo trastornos a la salud mental, en particular, síntomas de estrés, depresión y ansiedad, así como un incremento de emociones y sentimientos displacenteros como tristeza, desesperanza, irritabilidad y pesadumbre (Cuadra-Martínez *et al.*, 2020). Una de las necesidades vitales del ser humano promulgadas por teóricos clásicos de la psicología como Maslow, Rogers, McClelland entre otros, que clasificaron como necesidades sociales, de afiliación o bien de relaciones dejó de poder satisfacerse en sentido pleno.

Ser social en la pandemia implicaba ser fuente de contagio o contagiarse de la enfermedad, de manera que era obligatorio privarse de ella. Las personas en lo general, en los momentos más dramáticos de la pandemia dejaron de tener contacto incluso con familiares cercanos. Cuidar a los más vulnerables era más importante que satisfacer nuestra naturaleza social. Con la disminución, sobre todo, de las muertes y la protección que ofrecieron las vacunas contra la COVID-19 el contacto social fue incrementándose paulatinamente. En especial, las familias volvieron a vincularse.

Por el contenido de las respuestas de algunos estudiantes el regreso a la educación presencial representa también el regreso a la vida social. Ésta, para los jóvenes, es aún más relevante que para la adultez temprana y tardía. De manera que comentarios respecto a lo gratificante o conflictivo que resultaba volver a estar en un grupo de personas, convivir con los pares y profesores, resultaron llamativos. En unos casos, el confinamiento evitaba un contacto que no deseaban y en otros, una convivencia frustrante, cansada, aburrida, expuesta a las situaciones de

violencia familiar, el regreso era la salvación de salir de esos círculos que el confinamiento obligó. Conozcamos algunos de estos comentarios.

E15: A mí el regreso a lo presencial me resulta un poco conflictivo porque yo soy huraño, me gusta más la soledad que el gentío, “me engento fácilmente”, yo me sentía bien con el confinamiento, así no tenía que relacionarme con tantas personas y ahora otra vez... convivir con gente extraña.

E8: A mí me pasa lo mismo que a mi compañero, yo soy más de casa... me sentía feliz confinada.

E10: Yo me siento feliz de regresar a lo presencial, estar en mi casa era insoportable, las peleas entre mis familiares, poca intimidad, los ruidos en mis clases... para mí era imposible concentrarme (...) estoy seguro de que en mis dos últimos años de prepa aprendí muy poco.

E6: Yo sufrí mucho porque yo “soy de calle” “amiguera”. La pandemia a mí me provocó mucha ansiedad, ya no soportaba más, en cuanto tuve la oportunidad de ver a mis amigos lo hice... de hecho mucho antes de estar vacunada ya nos veíamos. Yo soy de las que siempre está dispuesta a venir al salón... ¹

Resultan particularmente interesantes los comentarios que aludían a la importancia de regresar a la vida social, volver a reencontrarse con el otro, satisfacer una necesidad vital. Era expresado con regocijo por aquellos que “sufrieron” esta privación. También el conflicto que representó para algunos que sentían regocijo, por lo contrario. De manera

¹ Los estudiantes en esta modalidad mixta acuerdan entre ellos quiénes vendrán y quiénes no, pues no deben exceder el número de personas en el salón. En la mayor parte de los salones se admiten 15 estudiantes, en otros menos. Los grupos de licenciatura exceden los 30 alumnos.

que las instituciones deben hacer de este regreso un evento significativo, agradable y reconfortante. Se regresa a la vida, luego de un evento desastroso. El regreso, entonces, no puede replicar otro desastre más.

Conclusiones

Hasta el actual mes de marzo de 2022, la OMS no se ha pronunciado formalmente sobre la conversión de la COVID-19 como una endemia o una enfermedad viral “controlada”, como la influenza, por ejemplo. De ello puede inferirse que existe aún la incertidumbre de que su evolución pueda desatar nuevas crisis. Su comportamiento aún es impredecible.

Las instancias gubernamentales y educativas están apoyando sus decisiones en el comportamiento de la enfermedad para el regreso a la presencialidad y a la vieja normalidad, en particular, en la disminución de muertes. Es interesante que cuando les preguntamos a los estudiantes si les resulta conflictivo el regreso por miedo al contagio la respuesta fue: “Hace un año, si me hubiera preguntado eso, diría que sí, pero ahora ya no”. Los problemas reportados son otros.

Debido a la imprecisión sobre la naturaleza endémica o no de la COVID-19, el regreso a lo presencial resulta un reto para la toma de decisiones institucionales dirigida hacia los grupos sociales, como las instituciones escolares. Se está frente a dos argumentos: el derecho al cuidado de la vida contra el argumento de “ya es momento de regresar porque estamos vacunados y el número de muertes ha disminuido”. Siendo así, las políticas educativas en su afán de garantizar el regreso a la presencialidad deben garantizar que los estudiantes que regresen sean los que cuenten con la vacuna y tengan forma de demostrarlo y esperar a los que aún no han sido vacunados e invitarlos a asistir a la vacunación. La modalidad híbrida parece ser, mientras tanto, una alternativa para el regreso paulatino a la “antigua normalidad”. Otra política

educativa importante es la consideración de las necesidades particulares de los estudiantes. Un porcentaje importante son foráneos. En los tiempos prepandémicos, se iban de sus residencias habituales y rentaban en lugares cercanos a sus campus; con la pandemia regresaron a sus casas y recibían su educación en línea. Es impropio hacerlos venir a las instituciones sin darles un periodo para reacomodar sus vidas cerca de sus campus. Es una decisión que afecta, entre otras cosas, la economía familiar que, a su vez, fue afectada por la pandemia. Será necesario hacer un minucioso análisis de los estudiantes en esta situación y crear medidas justas para facilitar la transición. Otra medida importante es conservar las ventajas proporcionadas por la educación en línea o procedimientos de interacción *online*.

En algunas de las dificultades de acceso que están enfrentando los estudiantes vemos una petición lógica a las autoridades institucionales de paciencia, comprensión y flexibilidad.

Desde una perspectiva psicosocial, la pandemia como desastre, trajo consigo un cambio radical de los estilos acostumbrados de vida y su duración provocó un acomodo cognitivo y afectivo a estos nuevos estilos. Éstos se tornan en hábitos y vuelven a resultar difíciles de cambiar. La añoranza por el regreso a la normalidad, en los inicios de la pandemia, ahora sufre un revés, la añoranza por conservar lo que resultó confortable y benefició la calidad de vida.

Referencias

Alaris Dieguez, J. D., Jiménez Nájera, Saldívar Lara, M, y Torres Hernández, R. M. (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia en México. En Trabajo docente en tiempos de pandemia. Una mira-*

da regional. Andrade Oliveira E., Pereira, J. y Clementino, A. M. (eds) p. 279. https://www.researchgate.net/profile/Jamine-Pozu/publication/355077749_Trabajo_docente_en_tiempos_de_pandemia_Una_mirada_regional

Araujo, S. M. (2020). El desarrollo del currículum universitario en tiempos de COVID 19: oportunidad y contrariedad. *Trayectorias Universitarias*, 6(10), 27. <https://doi.org/10.24215/24690090e027>.

Abdul, J, Z. y Liang, A. (15 de marzo de 2022). Coronavirus: China vuelve a los confinamientos “como hace dos años” y pone en cuarentena a más de 36 millones de personas. BBC News. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-60753070>

Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y interrupciones. En IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 66-74). Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

Boschetti, S., Fugini, M., Rubio, R., Ramírez Benites, N., Vilamajó, A., y Zamarreño, F. (2020). Tensiones y desafíos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la práctica profesional del trabajo social en contexto de la pandemia por Covid-19. *Temas y debates: revista universitaria de ciencias sociales*, 1, 141-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7912363>

Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82.

Cáceres de Gill, V. R., Gill, C, N, E. y Galeano, B, M. Z. (2020). Incertidumbre docente por pandemia Covid-19. *Academic Disclosure*, 1(1), 96-108.

Cuadra-Martínez, D, Castro-Carrasco, P. J, Sandoval-Díaz, J, Pérez-Zapata, Daniel, y Mora, D.D. (2020). COVID-19 y comportamiento psicológico: revisión sistemática de los efectos psicológicos de las pandemias del siglo XXI. *Revista Médica de Chile*, 148(8), 1139-1154. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872020000801139>

García-Planas, M. I., y Torres, J. T. (2021). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 177-187.

Larraguivel, E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio. En *IISUE, Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 109-113). Universidad Nacional Autónoma del México. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

Martínez, F. y Farguño, R. (7 de octubre de 2021). Llama AMLO a clases presenciales en las universidades. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/10/07/politica/llama-amlo-a-clases-presenciales-en-las-universidades/>

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Statement on the second meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV)*. [https://www.who.int/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-](https://www.who.int/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-)

emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-corona-virus-(2019-ncov)

Organización Panamericana para la Salud. (2017). Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos. *Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médica (CIOMS)*. https://cioms.ch/wp-content/uploads/2017/12/CIOMS-EthicalGuideline_SP_INTERIOR-FINAL.pdf

Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 30-38). Universidad Nacional Autónoma del México. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

Ranvay, T. M. G. y De la Cruz L, J. (2021). Desarrollo de las competencias digitales en los docentes universitarios en tiempo pandemia: Una revisión sistemática. *In Crescendo*, 11(4), 511-527.

Reuters. (19 de enero de 2022). Jhonson retira el uso obligatorio del cubrebocas y el home office por Covid-19 en Inglaterra. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/internacionales/Johnson-retira-el-uso-obligatorio-del-cubrebocas-y-el-home-office-por-Covid-19-en-Inglaterra-20220119-0031.html>

Secretaría de Salud. (2022). *Información de la vacuna*. <http://vacunacovid.gob.mx/wordpress/informacion-de-la-vacuna/>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2022). *Plataforma de información geográfica de la UNAM sobre COVID-19 en México*. <https://covid19.ciga.unam.mx/>

9. *Fake news* y pandemia. El caso de Chiapas, México

Rosana Santiago García
Gabriela Grajales García

Introducción

En este capítulo se analiza, desde una perspectiva sociológica, de qué manera se han propagado en el mundo las *fake news* y se plantean los efectos que éstas han generado en Chiapas-México a propósito de la pandemia provocada por el nuevo coronavirus SARS-COV-2 que deriva en la enfermedad COVID-19. Se busca responder a la pregunta. ¿De qué manera las *fake news* son capaces de convertirse en posverdades y cuáles son las circunstancias que permiten el hecho? Se enfatiza en cómo una población con poco capital cultural y una educación deficiente, aunado al poco reconocimiento de sus autoridades, es incapaz de identificar cuándo una noticia es falsa y actúa como si ésta fuera verdadera, aun y cuando esto genere daños importantes a la población en general.

El objetivo de este capítulo es plantear el nacimiento de las *fake news*, así como sus finalidades y repercusiones; para ello, se analizan dos casos y sus efectos en la población de Chiapas, estado de la República mexicana que se localiza en la parte sur y se caracteriza por tener los más altos índices de marginación y pobreza, así como los más bajos en educación.

Para su realización se utilizó el método cualitativo, basado fundamentalmente en la revisión documental, se estudiaron textos relacio-

dados con tecnologías de la información y la comunicación, *fake news* y posverdades, así como algunos aspectos de la teoría luhmanniana al respecto de los efectos sociales de la comunicación. Se consideró el estudio de casos para dar cuenta de lo que sucede en espacios específicos de Chiapas en los que las *fake news* derivaron en consecuencias sociales negativas sobre el control de la pandemia provocada por la enfermedad COVID-19. Para la recuperación de información sobre los casos específicos de desinformación derivada de las *fake news*, se procedió a buscar directamente en las notas que fueron enviadas a la población en general a través de las redes sociales y también se obtuvo información de los diarios que difundieron los efectos negativos de las noticias falsas.

El capítulo se estructura en cuatro partes; en la primera, planteamos el desarrollo del uso y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación; en un segundo momento se encuentra un apartado en el que esbozamos los conceptos de lenguaje, cultura, poder, mis-información, desinformación y posverdad, con la intención de adentrar al lector al análisis de la problemática; en un tercer momento planteamos los efectos de las *fake news* en los casos estudiados y finalmente se encuentran las conclusiones, reflexiones finales sobre lo planteado a lo largo de este capítulo.

Uso y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación y las *fake news*

En 1948 la Organización Mundial de las Naciones Unidas aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual fue un parteaguas en la historia de la humanidad, ya que se trataba de la creación de un documento que se encargaría de salvaguardar los derechos de mujeres y hombres por igual. Uno de estos derechos es la libertad de expresión; por ello, en el artículo 19 de dicha declaración se establece que

cualquier individuo puede expresarse libremente y tiene derecho a no ser molestado por alguna opinión brindada y de difundir información a través de los medios de expresión que así le convengan (ONU, 2015).

Ante tal preocupación internacional porque el ser humano pueda expresarse de manera libre sin afectar a terceros, el gobierno mexicano, en su actual Constitución, tiene dos artículos enfocados tanto a la libre expresión como al manejo de la información adquirida, ello en sus artículos 6º y 7º. El artículo 6º manifiesta que las ideas expresadas no tienen cargos judiciales o administrativos a menos que dañen a terceros o al orden público, además puede ejercerse el derecho de réplica; mientras que el artículo 7º menciona que todo individuo es libre de expresarse por cualquier medio, ya sea en impreso o digital (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2020).

Como puede observarse, tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se propone la libertad de expresión como derecho siempre y cuando no se afecte a terceras personas; no obstante, en el caso que nos ocupa vemos el ejercicio de este derecho con afecciones directas a terceros.

Es en la década de los 90 del siglo pasado, cuando a nivel internacional comienza a emerger un nuevo fenómeno socio-tecnológico producto de la inclusión de la computadora y el internet en la vida cotidiana. Lo anterior llevó al ciudadano contemporáneo a vincularse a dos grandes cambios sociales, el primero de ellos es la inmersión del individuo en las sociedades de la información, el cual se caracteriza por incluir tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la rutina de la vida, y el segundo, la posibilidad de encontrarse interconectado a nivel global.

En un principio el uso y manejo de dispositivos electrónicos estuvo restringido a ciertos sectores sociales; por un lado, aquellos que tuvie-

ran el poder adquisitivo necesario para adquirirlos y por otro, que además contaran con la capacitación mínima para su uso. Varios fueron los problemas enfrentados por los usuarios en el momento, entre otros: poca cultura digital, dificultades de acceso a la información por la falta de cobertura del servicio, capacidad de pago del servicio y falta de instrucción para su uso, ello trajo como consecuencia que la participación del usuario fuera pasiva y su participación básicamente se restringiera al consumo de la información, cuando le fuera posible; a esto se le conoce como la Web 1.0.

No obstante, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación en lo que va del siglo XXI ha sido exponencial, rápido e incontenible; alrededor de ello se han creado las denominadas sociedades de la información, las cuales surgen a partir de la generación de redes sociales virtuales. Esta forma de comunicación ha sido muy atractiva debido a que, a través suyo se promueve una interacción social-virtual con un número inconmensurable de personas a lo largo y ancho del mundo, con quienes se comparten intereses comunes de manera virtual y para lo que sólo hace falta un dispositivo electrónico llámese computadora, teléfono inteligente o tableta, servicio de internet (el cual con el paso del tiempo y debido a la masificación de su uso, ha bajado sus costos de manera muy importante), e intensidad de estar comunicado.

El desarrollo de las redes sociales ha generado diversos efectos en los individuos; entre otros, interacción virtual sin responsabilidad social, ampliación de redes sociales, solución a problemas emocionales, y para quienes así lo deseen, funge como un medio de comunicación de masas, ya que permite al usuario dar cuenta de lo que pasa en su realidad social, convirtiéndolo en un reportero, fotógrafo e incluso analista social.

Uno de los problemas más importantes que ha suscitado la constitución de redes de información y comunicación, es que no se ha legislado al respecto de la responsabilidad que su uso y manejo puede reportar, por lo que se ha abusado de su mal uso. Un fenómeno comunicativo que se ha vuelto viral a nivel internacional es la generación, difusión y propagación de las llamadas *fake news*, que de acuerdo con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2019), son identificadas como noticias falsas que son divulgadas básicamente por la desinformación que una sociedad tiene respecto a un tema o problema en específico.

Una de las características principales de las *fake news*, es que son compartidas mediante redes sociales y medios digitales (Facebook, Twitter y/o WhatsApp), dando como resultado que éstas se vuelvan virales debido a la rapidez con la que los usuarios las comparten. Debido a que para compartir información en redes no media ninguna regulación, la información circula sin ningún tipo de filtro que implique la necesaria verificación de la veracidad de la noticia. Este tipo de noticias son creadas y dirigidas hacia un público poco informado, poco crítico y analítico y, sobre todo, altamente emocional, que fácilmente se deja de llevar por noticias tendenciosas cuya pretensión es la de generar caos social, que logran con un alto nivel de éxito.

La trascendencia del problema obliga a realizar un análisis de los efectos que pueden llegar a provocar este tipo de noticias en la sociedad; en este caso abordaremos algunas de las noticias falsas que tuvieron altas repercusiones negativas en la sociedad chiapaneca y que circularon ampliamente en el periodo de la pandemia generada por la COVID-19, cuya divulgación fue exponencial en virtud de las condiciones en las que se encontraba la población, es decir, ausencia de actividad pública derivada del confinamiento al que la población estuvo

sometida, lo que convirtió a buena parte de esta población en público cautivo para este tipo de noticias.

Lenguaje, cultura y poder. Mis-información, desinformación y posverdad

Las dos primeras décadas del siglo XXI se han caracterizado por una nueva forma de comunicación social, la comunicación virtual, buena parte de la población mundial sostiene comunicaciones virtuales permanentemente, éstas se han vuelto parte de su vida diaria y alrededor de ellas se han generado rutinas. El individuo que se encuentra conectado a internet tiene acceso a un sinnúmero de información, ya sea porque la ha buscado o simplemente porque otro usuario la puso a disposición cuando la compartió a través de las redes sociales; este fenómeno socio-virtual se ha derivado de que el individuo conectado a la red ha estado en contacto con la Web 2.0.

Una consecuencia negativa de la comunicación virtual, sin duda, son las *fake news*, las cuales son noticias falsas que tienen diversos objetivos, entre otros desestabilizar la democracia y también el Estado de Derecho (CNDH, 2019), la creación de *fake news* usualmente se enfoca en crear desconfianza sobre los gobiernos y los propios medios de comunicación y pretenden manipular a las sociedades para estar a favor o en contra de un tópico en específico.

Parte del discurso de las noticias falsas se deriva de dos grandes conceptos: desinformación [*disinformation*] y mis-información también conocida como información errónea [*misinformation*]. De acuerdo con la ONU (2020), es fundamental establecer las diferencias entre ambos conceptos: La desinformación es información falsa y es compartida por un usuario que, en efecto, sabe que se trata de información falsa; mientras que la mis-información se trata de información falsa que es difundida

por un usuario que cree que la información es verdadera y que no fue creada para causar daño.

Las *fake news* surten efectos negativos y hasta devastadores en la sociedad debido a su alto nivel de difusión, es decir, el impacto que se genera en un muy alto número de individuos. La ONU (2020) establece que existen tres elementos que constituyen el desorden de la información: Agente, mensaje e intérprete. El agente es aquel que crea el mensaje, es decir, es el autor intelectual de la noticia que se piense esparcir, además es quien tiene una motivación financiera, política, social o psicológica para realizar y divulgar la noticia falsa; en lo que refiere al mensaje, éste puede estar pensado con efectos de largo, mediano o corto plazo y se fabrica a partir de engaños y manipulación; el mensaje tiene un tipo de público meta, que puede ser individual, enfocado a una organización o grupo social, o bien grupal, a la sociedad en general. Finalmente se encuentra el intérprete, quien es el objetivo final y que es quien toma una posición cuando recibe el mensaje, la cual puede ser: hegemónica, oposicional, ignorada, compartida en apoyo o compartida en oposición.

Para lograr fabricar un mensaje es indispensable contar con conocimientos de informática, por ejemplo, para la creación de contenido (videos, memes, comentarios y reacciones) es necesario conocer de interfaces de interacción en redes sociales; en cambio, si lo que se desea es circular el contenido (compartir y vincular) es necesario utilizar robots (bots) los cuales a partir de automatizaciones envían el contenido a partir de las búsquedas de otros; y finalmente, si lo que se desea es “editar” o “modificar” el contenido, entonces es necesaria la contratación de *hackers*, quienes utilizan algoritmos para alterar la información. Por lo tanto, se puede decir que el proceso de generación-divulgación de una noticia falsa tiene varias fases: 1) Creación, 2) Producción, 3) Distribución y 4) Re-producción (ONU, 2020).

Ahora bien, la información llega a los usuarios durante la distribución y re-producción, debido a filtros que existen en internet que permiten que la información circule de acuerdo con las búsquedas, contactos y gustos del individuo. Según Fernández-García (2017) existen dos tipos de filtros: Filtro burbuja (*filter bubble*) y las cámaras de resonancia (*echo chambers*). El filtro de burbuja es aquel que está programado para que el usuario se encuentre expuesto a información limitada, usualmente se encuentra en contacto con la información que busca en redes y también la información que comparten sus contactos; por ejemplo, buscadores como Google pueden obtener información a través de variables como ubicación del usuario, modelo de computadora que utiliza o el software que éste tiene instalado.

No es de sorprenderse que después de haber indagado acerca de un producto en un buscador o de ingresar a una red social, por ejemplo, Facebook, aparezcan promocionales de tiendas que ofrecen productos del interés del sujeto que indagó, incluso a menor precio del que apareció en el buscador.

El segundo tipo de filtro es el llamado cámaras de resonancia (*echo chambers*), son aquellas en donde creencias o ideas se magnifican por la cantidad de veces que son compartidas; por tal motivo, cuando existe una noticia en un espacio-tiempo determinado es común que los usuarios la vean y reproduzcan, puesto que es información que sus contactos han compartido, así el usuario consumirá información que vaya relacionada de manera directa con su forma de pensar (Fernández-García, 2017).

Tanto el filtro burbuja como el de la cámara de resonancia utilizan algoritmos que, de una u otra forma, sesgan la información que es consumida por los usuarios que se encuentran conectados a internet; por lo tanto, las noticias son distribuidas y reproducidas de manera rápida. Ahora bien, una de las características de las *fake news* –además de ser notas falsas–, es que son amarillistas, por lo que usualmente van acom-

pañadas de fotografías, las cuales pueden estar modificadas para lograr la credibilidad del otro e incluso pueden utilizar fotografías que no corresponden al tiempo y al lugar en que supuestamente se llevaron a cabo los hechos; a pesar de ello, los usuarios, sobre todo aquellos que tienen bajos niveles de capital cultural y educación, con poca o nula capacidad crítica y analítica, creen muy fácilmente en dichas notas.

Lo anterior da como resultado un nuevo concepto en la vida del ciudadano posmoderno: la posverdad. Dicho término refiere a la construcción de la realidad social basada en *fake news*, sobre todo en lo referente a tópicos que se relacionan con política y opinión pública y tienen el objetivo de crear desconcierto, dudas e incluso miedo en la población (CNDH, 2019). Un fenómeno social que surge a partir de la posverdad es la conformación de grupos en torno de cierto tipo de noticias, grupos que comparten dichas creencias o mismas maneras de pensar, los que sin discutir la veracidad de la información y menos aún las implicaciones de su divulgación, esparcen la noticia falsa en la sociedad; por ejemplo, aquellos que forman parte y tienen ideas comunes alrededor de un grupo o partido político, o quizá religioso.

La posverdad, generada a partir de la similitud de pensamientos y creencias asociadas al grupo al que se dirige, fortalece la construcción de la identidad de sus miembros y la reafirma, además no sólo eso, sino que provoca el rechazo hacia las personas que no coinciden en opiniones e ideas, dando como resultado discusiones y agresiones hacia los que piensan diferente. Usualmente, estas diferentes formas de pensar y las riñas derivadas de ello, pueden ser ubicadas fácilmente en internet, sobre todo en redes sociales, en donde incluso se pueden hacer foros para discutir un tema en particular, los que usualmente son distinguidos por el uso de un *hashtag* (#) seguido del nombre del tópico o discusión.

Al respecto, se puede decir que en el discurso posverdad los participantes establecen afirmaciones derivadas de las *fake news* con tal nivel

de vehemencia que pueden llegar a generar confianza en un público no docto, dando como resultado el fortalecimiento de cierto tipo de pensamiento, aunque éste esté equivocado porque su construcción derivó de una mentira.

Por ello, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos establece que la posverdad no se enfoca en la veracidad o falsedad de los fenómenos sociales, sino en las emociones que genera al difuminar la brecha entre lo honesto y lo falso; ya que en el caso de una mentira ésta tiene otro tipo de efectos, porque se conoce la verdad sobre un hecho determinado (CNDH, 2019).

Con base en ello, las noticias falsas y las posverdades serán apropiadas por el receptor de acuerdo con un conjunto de características propias de los sujetos en contexto: situación regional sociocultural, ingreso económico, orientación política, capital cultural e incluso, uso y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, todo ello le permitirá la discriminación de la información.

En este sentido, considerar las características regionales tales como lenguaje y cultura son indispensables para entender el éxito en la divulgación de las *fake news*. El lenguaje es la herramienta básica del ser humano no sólo para comunicarse con los demás, sino para ocupar una posición en la estructura social. Por otro lado, parte fundamental de cualquier sistema social es su cultura –la cual es única en cada sociedad–; por lo tanto, el lenguaje que forma parte de la cultura también es un medio de control social (Berger y Luckmann, 1998). Derivado de lo anterior se puede decir que tanto la cultura como el lenguaje son medios de control; es más, Althusser (2014) nombraba a esta conexión aparatos ideológicos de Estado, los cuales son usados por quien tiene el poder para controlar al pueblo –sin violencia– a través de sus creencias y su lengua, por lo que sin los componentes lenguaje y cultura como medio

de acercamiento a la realidad y también de vigilancia, sería muy difícil acceder al poder.

Es importante rescatar las consideraciones que sobre los medios de comunicación simbólicamente generalizados propone Luhmann (1998), entre los que destacan los siguientes elementos: 1) Los medios son la oportunidad para tener una autoselección de sistemas complejos a través de la evolución del pensamiento humano, 2) Dada la naturaleza de ambivalencia de los medios de comunicación, es necesario que el individuo tenga motivos de selección psíquicos sobre la información que está consumiendo, 3) Los procesos de comunicación son gobernados por medios específicos, por lo tanto se sugiere que exista el control auto reflexivo y la generación de medios-códigos para que el individuo tenga la capacidad de crear conciencia, y 4) Los medios de comunicación deben tener previstas acciones ante situaciones de emergencia para que puedan gozar de calidad moral, ya que los medios de comunicación son fundamentales en las estructuras sociales, por ello el papel que juegan debe ser enfocado hacia la dispersión de información verídica.

Luhmann (1998) establece que la comunicación tiene una predisposición sobre los comunicantes, los cuales no son idénticos, esto debido a que tienen diferentes perspectivas, así como diferentes son las congruencias de sus vivencias y experiencias; por tal motivo, el lenguaje tiene dos polaridades: positiva y negativa. A este tipo de estructura, el autor lo denomina códigos, a través de los cuales los sistemas sociales logran una redistribución de frecuencias y probabilidades, que en el caso de las *fake news* su distribución da como resultado un tipo de polarización negativa en la sociedad.

No obstante, la generación de noticias falsas (*fake news*) nace con el propósito de afectar a un sector específico de la población, usualmente son utilizadas en perjuicio o beneficio del sector político o gubernamental; por ello es que las noticias falsas y las posverdades son lanzadas a

un sector social determinado con características específicas. Es así que, la información que el individuo consume de manera cotidiana a través de las redes sociales está en relación directa con sus rasgos culturales e idiosincrasia.

Al mismo tiempo, el fenómeno de la posverdad ha comenzado a verse como un estilo de vida de gente poco preocupada por la veracidad de la información y más centrada en escuchar lo que quieren; un ejemplo de ello, es la comunidad que en la actualidad afirma que la tierra es plana, ellos se encuentran en debates (a través de redes sociales) con personas que argumentan que no lo es y a pesar de los planteamientos fehacientes de estos últimos, la discusión entre terraplanetistas y quienes no lo son es interminable.

Luhmann (1998) menciona que la función de los medios generalizados de comunicación es la de generar la constitución de complejos sistemas de sociedad; además éstos también son utilizados para la regulación de problemas especiales de dichos sistemas; sin embargo, en el caso de las noticias falsas es evidente que éste no es el objetivo.

Ejemplo claro de ello es el conjunto de *fake news* que circularon en el mundo alrededor de la pandemia mundial provocada por el virus SARS COV 2, causante de la enfermedad COVID-19. La agresividad del virus y alto nivel de contagio obligó a las autoridades sanitarias mundiales y nacionales a implementar un conjunto de medidas que permitirían controlar la propagación del virus; sin embargo, no todos los sectores de la sociedad tuvieron el mismo objetivo, intereses económicos y políticos encontrados promovieron la divulgación de un conjunto de *fake news* que tuvieron efectos contrarios a la contención de la propagación de la enfermedad.

Las *fake news* utilizaron la pandemia como vehículo para promover a través suyo, la desestabilización social y política del país, desinformando a la población y generando caos social. Por tal motivo, en los

siguientes apartados de este capítulo se analizarán las repercusiones de las *fake news* en el control de la pandemia en el estado de Chiapas, estado que se sitúa al sur de México y se caracteriza por tener un índice de desarrollo humano que se encuentra por debajo de la media nacional.

En el siguiente apartado se detallan los dos casos de *fake news* abordados en este capítulo para su análisis: 1) la aparición de un hombre lobo en el municipio de Ocozocuatla de Espinosa y, 2) El envenenamiento a los pobladores de los municipios de Las Rosas y Venustiano Carranza a través de las fumigaciones impulsadas por el gobierno del estado, que en realidad se hicieron para mitigar la propagación del virus SARS COV 2 y de otros virus que generalmente emergen en la región.

Efectos de las *fake news* en tiempos de pandemia en Chiapas-México

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) el día 31 de diciembre de 2019 fue notificado el primer caso de la enfermedad COVID-19 en Wuhan, República Popular de China. Ante dicha enfermedad, la Organización Mundial de la Salud (OMS), ofrece equipo de apoyo e informa a través de redes sociales la existencia de un conglomerado de casos de neumonía. El día 05 de enero de 2020, la OMS informa acerca de la existencia de lo que parece ser el brote de un nuevo virus que afecta al sistema respiratorio y se mencionan algunos casos sobre la enfermedad. El 12 de enero se hace pública la información oficial sobre la existencia de la COVID-19, enfermedad causada por el nuevo coronavirus SARS COV 2. El día 30 de enero de 2020 se informa que en el mundo existen 7,818 casos, la mayoría de ellos en China y sólo 82 pacientes en otros 18 países; el 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud determina que el virus COVID-19 tiene las características de una pandemia; por lo tanto, se emite una alerta mundial para divulgar información que proteja a la población en general, proponiendo quedarse

en casa, tomar distanciamiento social y medidas sanitarias e higiénicas que eviten la propagación del virus, así como el uso de cubre bocas o mascarillas para cubrir ojos, nariz y boca (OMS, 2020).

Derivado de lo anterior, el gobierno mexicano a través del Ejecutivo Nacional y la Secretaría de Salud, sugirió la adopción de las siguientes medidas sanitarias para salvaguardar a la población: 1) Implementación de cuarentena, mantener sana distancia y la determinación de la conversión de hospitales para la atención de enfermos de COVID-19 y así atenderlos de manera oportuna en las instituciones de salud mexicanas.

Paralelamente a la incertidumbre provocada por la noticia de la existencia del virus, comenzaron a circular alrededor del mundo noticias falsas sobre el problema, las cuales tuvieron el propósito de generar desestabilización social y política. Fueron tantas las *fake news* en circulación que el día 30 de septiembre de 2020 la Organización Mundial de la Salud publicó en su sitio web consejos para evitar los rumores sobre el nuevo coronavirus¹.

Si bien, en México han circulado diversas noticias falsas sobre el virus, particularmente el estado de Chiapas ha destacado porque en algunos de los casos las reacciones negativas de la población han sido excesivas y en contra de la misma población. Chiapas se encuentra ubicado en la frontera sur de México y colinda con Guatemala y Belice; de acuerdo con el último Censo de Población y Vivienda 2020, el estado cuenta con 21,157 localidades, de las cuales 20,951 son rurales y 206 urbanas, lo cual implica que es un estado eminentemente rural, tiene un total de población de 5'543,828 individuos de los cuales 48.8% son hombres y 51.2% son mujeres. La población económicamente activa corresponde a 61.2% de la población total; considerando este 61.2% como 100%, 62.1% son hombres y 37.9% son mujeres (INEGI, 2020). Las principales ciudades

¹ Esto se puede ser consultado en la siguiente liga: <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/myth-busters>

del estado son: Tuxtla Gutiérrez (capital del estado), San Cristóbal de Las Casas, Comitán, Tapachula y Ocosingo (Roque, 2014).

Chiapas, junto con los estados de Guerrero y Oaxaca, es uno de los estados más pobres de la República mexicana, y es el estado de la República con el índice de desarrollo humano más bajo: “El IDH promedio municipal de Chiapas (0.664) se encuentra por debajo del promedio nacional (0.762). La mayoría de sus municipios tiene un IDH medio (72%) y sólo el 1% de sus municipios tienen un IDH muy alto” (PNUD, 2019). Aunado a ello se encuentra en los últimos lugares en lo que refiere a alfabetización y escolaridad a nivel nacional; del total de la población 13.35% es población sin escolaridad, 55% tiene educación básica, 18.2% educación media superior y sólo 13.3% tiene estudios superiores. (INEGI, 2020a).

En Chiapas el grado promedio de escolaridad de edades de 15 años y más es de 7.8, es decir, el equivalente a segundo de secundaria, o bien, secundaria incompleta. Por cada 100 personas de 15 años y más, 13 no tienen escolaridad, 55 tienen educación básica terminada, 18 concluyeron educación media superior y 13 finalizaron la educación superior; además, 14 de cada 100 habitantes de Chiapas de 15 años y más no saben leer ni escribir (INEGI, 2020b). Estos datos muestran el bajo nivel de escolaridad en el grueso de la población, circunstancias clave para la divulgación de noticias falsas, cuyos efectos han repercutido negativamente en la población chiapaneca, debido a la poca capacidad crítica y de análisis que la población tiene sobre la información que recibe.

Según González (2020), corresponsal del Diario de Chiapas, han sido cinco estados de la República mexicana los que más *fake news* han circulado durante la pandemia; entre ellos se encuentra Chiapas. A este fenómeno lo denominan “infodemia” y tienen el registro de que de marzo a abril del año 2020 se documentaron 1,294 noticias falsas acerca de la COVID-19 en todo el país, de las cuales han sido reportadas 430; de estos reportes, 147 han sido de la Ciudad de México, 84 de Tabasco, 54

de Veracruz, 34 de Guanajuato y 33 de Chiapas. Por la trascendencia del problema que genera la infodemia derivada de la circulación de *fake news*, exponemos dos casos acontecidos en Chiapas y sus consecuencias en tres municipios, cuyo contexto es el siguiente:

De acuerdo con la Secretaría de Bienestar (2022a), la población en 2020 en el municipio de Las Rosas, Chiapas, fue de 28,829 personas: 14,695 mujeres y 14,134 hombres, con una población con discapacidad de 1,014 personas y una población indígena de 3,872. En este mismo año, la población se encontraba en un alto grado de marginación y de rezago social, cuya condición de pobreza multidimensional estuvo dividida de la siguiente forma: Vulnerables por carencia social: 1,849; no pobres y no vulnerables: 547 personas; pobreza moderada: 14,512 personas; pobreza extrema: 10,748 personas y vulnerables por ingreso: 530 personas. En cuanto al indicador de rezago educativo, se mencionan 12,503 personas.

En este año, la presidencia municipal estuvo a cargo de Rodolfo Rigoberto Robles Díaz, quien llegó a ser presidente municipal impulsado por los partidos políticos Chiapas Unido y Morena.

En el caso del municipio de Venustiano Carranza, Chiapas, el número de población existente en el año 2020 fue de 67,292; 33,793 mujeres y 33,499 hombres; con una población con discapacidad de 3,205 y 20,180 personas indígenas. El grado de marginación fue considerado alto y su rezago social medio. En lo que respecta a su población por condición de pobreza multidimensional se refieren los siguientes datos: Vulnerables por carencia social: 6,683; no pobres y no vulnerables: 1,316 personas; pobreza moderada: 27,460 personas; pobreza extrema: 29,201 personas y vulnerables por ingreso: 1,752 personas. En cuanto al indicador de rezago educativo, se mencionan 27,939 personas en esta condición (Secretaría del Bienestar, 2022b). La presidencia municipal estuvo a car-

go de Amando Madaín Trujillo Ancheyta del partido Morena, sin embargo, de extracción priísta.

En el caso del municipio de Ocozocoautla de Espinosa, de acuerdo con la Secretaría de Bienestar (2022c), la población en 2020 fue de 97,397 habitantes, de los cuales 49,327 eran mujeres y 48,070 hombres, con una población con discapacidad de 4,482 personas y 20,846 habitantes indígenas. Tanto su rezago social como el grado de marginación se mantuvieron en nivel medio. En lo que respecta a su población por condición de pobreza multidimensional se reportan los siguientes datos: Vulnerables por carencia social: 17,525; no pobres y no vulnerables: 5,546 personas; pobreza moderada: 46,943 personas; pobreza extrema: 23,127 personas y vulnerables por ingreso: 3,442 personas. Respecto al indicador de rezago educativo, se mencionan 29,83 personas. En el año 2020 la presidencia municipal estuvo a cargo de Alonso Estrada Pérez, del Partido de la Revolución Democrática (PRD).

En términos generales, éstos son los contextos en los que las *fake news* circularon, lo cual, en buena medida, explica el porqué de sus consecuencias. Contextos que se encuentran con un rezago social y educativo que va de alto a medio, con gobiernos que llegaron a las presidencias municipales más que por el reconocimiento y aceptación de los líderes locales, por la inercia que representó la votación en favor de Morena a nivel nacional.

El primer caso surgió el 13 de abril de 2020, cuando en redes sociales (específicamente en facebook y twitter) se esparció la noticia que un hombre lobo se encontraba rondando en el municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas. Los pobladores de dicha región asumieron que se trataba de un nahual (en la cosmovisión de los ancestros mesoamericanos, nahual es una especie de brujo o ser que tiene la capacidad de convertirse en animal con poder para dañar a las personas).

Fue tanto el temor que causó que, de acuerdo con el periódico *El Imparcial* (2020), la población de Ocozocoautla de Espinosa llamó a la policía municipal para que los protegieran de aquel licántropo; en la nota de este diario aseguran que algunos pobladores les refirieron no poder dormir por el temor de ser aprehendidos por el nahual. Ante la inverosímil reacción de la población, la policía intentó convencerlos de lo contrario, es decir, de la imposibilidad de la existencia de este ser; sin embargo, los pobladores enseñaban a los oficiales de policía fotografías del personaje y además presentaron testigos de los avistamientos. El caos empezó a hacerse presente, hasta lograr desesperar a varios de los pobladores quienes decidieron emprender dos tipos de acciones: 1) disparar al aire para asustar al hombre lobo y, 2) congregarse en grupos entre 20 y 30 personas para buscarlo y deshacerse de él.

El efecto de la noticia tomó tal relevancia, que olvidaron que la población debía estar en confinamiento y que ante la necesidad de salir, tendrían que conservar la sana distancia, así que en la búsqueda del hombre lobo olvidaron cualquier medida de seguridad sanitaria contra la COVID-19, ya que lo importante era atrapar al hombre lobo. La noticia se hizo nacional y diversos medios comenzaron a publicar que en el estado de Chiapas la población creía en la existencia de hombres lobo, pero no en la COVID-19. Se cree que esto sucedió por el estrés colectivo derivado de la pandemia, ya que, hasta pobladores de los municipios de Cintalapa y Tonalá (municipios vecinos), salieron en su búsqueda.

El segundo caso sucedió el día 28 de mayo de 2020, en Venustiano Carranza, cuando en redes sociales se difundió la *fake new* de que el gobierno estaba rociando con químicos tóxicos a la población chiapaneca a través de drones. Dicha noticia trajo como resultado que los pobladores se manifestaran en contra del gobierno del estado a través de la organización de diversos disturbios en la localidad que tuvieron como resultado la destrucción de los drones con los que se estaban sanitizando las diver-

sas comunidades del estado, con la intención de evitar la propagación de los virus SARS COV 2, zika y dengue.

No obstante, quienes difundieron la información, lo hicieron con el afán de confundir a la población y entorpecer las acciones de prevención indicadas por parte de los gobiernos federal y estatal. Los participantes de la destrucción de drones también provocaron incendios en la localidad, además de que saquearon tiendas y casas habitación (Infobae, 2020).

Esta *fake new* también se propagó en el municipio de Las Rosas, localizado muy cerca de Venustiano Carranza; aquí los pobladores causaron destrozos en el Hospital Básico Comunitario y la presidencia municipal, quemaron una ambulancia, confrontaron y agredieron al personal médico, todo ello con la finalidad de evitar la fumigación. En este caso, el gobierno del estado había iniciado la fumigación en la comunidad debido al posible brote de dengue y zika, además de la sanitización para evitar la propagación de la COVID-19; por supuesto, la fumigación fue suspendida de inmediato (Romero, 2020).

Los casos aquí planteados tuvieron consecuencias fatales; el primero de ellos ocurrió en los primeros meses de la pandemia, cuando la población nacional estaba en confinamiento por el ordenamiento de cuarentena debido a la alta incidencia del virus; la aparición de un hombre lobo y las supuestas evidencias de su avistamiento impactaron de tal manera a la población que ocasionaron que ésta se organizara en grandes grupos para intentar capturar al personaje en mención, sin que los participantes siguieran el protocolo sanitario pertinente para evitar los contagios; ello condujo a la propagación del virus y la consecuente saturación de hospitales por exceso de pacientes y, por supuesto, la necesidad de trasladar a varios de ellos a otros municipios o localidades para su atención, además de los decesos de aquellos que no pudieron recibir atención hospitalaria.

El segundo, la noticia falsa de que el gobierno del estado de Chiapas estaba envenenando a la población de los municipios de Las Rosas y Venustiano Carranza durante las sanitizaciones y trabajos de fumigación que se implementaron para evitar la propagación del virus y de otros virus que generalmente se propagan en estas localidades, hizo que la población destruyera los drones, quemara ambulancias, destrozara un hospital y agrediera al personal médico, dejando a la población sin sanitización y sin servicio médico en un momento crucial para su vida, además del saqueo de comercios y casas habitación, que también perjudicaron a los pobladores del lugar.

En los dos casos las consecuencias fueron fatales y perjudicaron directamente a la población, que pretendía defenderse de algo que ni siquiera estaba sucediendo. Son ejemplo del daño que pueden causar las noticias falsas; si bien éstas no son un fenómeno nuevo, es de reconocer que hoy en día, debido a las tecnologías de la información y comunicación su esparcimiento es más rápido, ya que los algoritmos utilizados en redes sociales permiten que más usuarios puedan tener acceso a la misma información que sus contactos han leído y compartido.

Por ello, Fernández-García (2017) sugiere que ante la gravedad de las noticias falsas es necesario que los usuarios verifiquen la información que se lee y comparte, los efectos de las *fake news* pueden ser devastadores, como son los casos que nos ocupan. Este tipo de noticias tienen acogida en un público poco formado e informado, que no mide las consecuencias de no actuar responsablemente ante la información que se recibe y que, por supuesto, carece de la responsabilidad social de compartirlas, por las consecuencias en las que puede derivar.

Por ello, existe una creciente necesidad de alfabetización digital y de los medios de comunicación simbólicamente generalizados; el autor indica que la alfabetización mediática es urgente ya que la población a través de sus redes sociales se encuentra expuesta a información diver-

sa, por tal motivo, brindar las herramientas para decodificar los textos e información en la red, es esencial.

La alfabetización mediática-digital es una necesidad del individuo contemporáneo, ya que al estar en constante relación con la tecnología, se hace fundamental brindar a los jóvenes las herramientas más apropiadas para discernir sobre la información que están consumiendo, lo cual puede ser adquirido desde dos de las grandes instituciones sociales: la familia y la escuela (educación formal). Por tal motivo, habría que procurar que las instituciones educativas proporcionen los saberes necesarios para combatir la propagación de *fake news*.

Conclusiones

En la actualidad es importante considerar que las tecnologías de la información y la comunicación –especialmente el internet– han abierto grandes posibilidades de acceder a la información de manera sencilla y rápida a través de dispositivos que se encuentran cada vez más al alcance de la población, tal es el caso de las computadoras, las tabletas inteligentes y los celulares. Por tal motivo, la propagación de *fake news* es cada vez más común.

Si bien, los cuatro elementos de la comunicación establecidos por Luhmann son esenciales, el cuarto es indispensable ante situaciones de emergencia –como la que ahora estamos vivimos debido a la emergencia sanitaria derivada de la emergencia del nuevo coronavirus SARS COV 2 que provoca la enfermedad de la COVID-19–, es imprescindible que se resguarde la seguridad y salud social; y si bien redes sociales como Facebook han tratado de mitigar la divulgación de estas noticias a través del control de sus algoritmos, es evidente que no se ha logrado, ya que las *fake news* han circulado y siguen circulando con alto nivel de

acogida sobre todo en estados como Chiapas, caracterizado por la falta de formación e información en la mayor parte de su población.

Por otro lado, es sustantivo mencionar que las instituciones educativas deben realizar una profunda reflexión y cambios a sus planes y programas de estudio, de tal manera que no sólo el uso de tecnologías de la información y la comunicación sea imprescindible desde niveles básicos, sino también, la generación de pensamiento crítico para poder discernir sobre el tipo de información que actualmente consumen los usuarios de la world wide web.

Otro factor importante a considerar es, que si bien la Comisión Nacional de Derechos Humanos permite, a través de su artículo 7º, la libertad de expresión, habría que reflexionar sobre la necesidad de legislar en torno de la información que circula en redes sociales; no es permisible la divulgación de información que cause daño a la población, ejemplo de ello son los casos que se mencionan en este capítulo.

En los casos estudiados, las *fakes news* en Chiapas son consideradas un factor de alto riesgo, ya que uno de sus objetivos fue debilitar las acciones gubernamentales realizadas en beneficio de la sociedad; en este caso, el control del esparcimiento de la COVID-19; este tipo de información se consumió y propagó de tal forma entre los habitantes de los municipios en cuestión, que ignorando todas las medidas sanitarias y con acciones en contrario a la paz pública y civilidad, provocaron la mayor propagación del virus, ocasionando un severo peligro sanitario a la población en general.

Sin duda, esto fue posible debido al nivel de marginación y rezago social y educativo en el que se encuentran los tres municipios en los que se realizó la investigación, aunado por supuesto a la falta de legitimidad que las autoridades locales tenían en su momento, ya que según los propios pobladores éstos gobernaron no por sus propios méritos políticos

y sociales, sino por la inercia que generó la votación masiva a favor del partido Morena a nivel nacional.

Es urgente legislar alrededor de la difusión y divulgación de información virtual. Aún existen muchas cuestiones por solventar; sin embargo, el brote pandémico de la COVID-19, ha sido una muestra de cómo las noticias falsas pueden ser peligrosas cuando son consumidas por un público que no cuenta con las herramientas para discernir adecuadamente sobre la información que le es proporcionada. En el caso de las fakes news y las posverdades en tiempos de esta pandemia, es importante recalcar que es una irresponsabilidad social y moral producir y reproducir información falsa, ya que ello atenta directamente contra la integridad y salud de la sociedad.

Referencias

- Althusser, L. (2014). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Quinto Sol.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH]. (2019). Reporte sobre las campañas de desinformación, “Noticias falsas (*fake news*)” y su impacto en el Derecho a la Libertad de Expresión”. CNDH.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2010). Estadísticas de pobreza en Chiapas. [Documento en línea]. https://www.coneval.org.mx/_layouts/15/my404redi-

rect.aspx?requestUrl=https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Chiapas/Paginas/princi%20pal.aspx

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2020). Artículos 6º y 7º. Diario Oficial de la Federación. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

El Imparcial. (14 de abril, 2020). Videos: Pobladores de Chiapas dicen vivir aterrorizados por supuesto hombre lobo. [Documento en línea]. <https://www.elimparcial.com/locurioso/VIDEOS-Pobladores-de-Chiapas-dicen-vivir-aterroizados-por-supuesto-hombre-lobo-20200414-0071.html>

Fernández-García, N. (2017). *Fake news*: una oportunidad para la alfabetización mediática. *Nueva Sociedad*, No. 269, pp. 66-77.

González, A. (18 de agosto, 2020). Chiapas destaca por *fake news*. *Diario de Chiapas*. [Documento en línea]. <https://diariodechiapas.com/metropoli/chiapas-destaca-por-fake-news/134022>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020a). Cuéntame. Población rural y urbana. [Documento en línea]. <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/distribucion.aspx?tema=me&e=07>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020b). Cuéntame. Educación. [Documento en línea]. <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/distribucion.aspx?tema=me&e=07>

- Infobae. (2020). Noticias falsas sobre COVID-19 provocaron disturbios en el municipio de Venustiano Carranza, Chiapas. *Periódico Infobae*. [Documento en línea]. <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/05/28/noticias-falsas-sobre-covid-19-provocaron-disturbios-en-el-municipio-de-venustiano-carranza-chiapas/>
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Trotta. PAÍS
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020). COVID-19: Crónicas de la actuación de la OMS. <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Organización Mundial de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Edición ilustrada de la Declaración Universal de los Derechos Humanos*. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Organización Mundial de las Naciones Unidas [ONU]. (2020). *Periodismo, “Noticias falsas” & desinformación. Manual de Educación y Capacitación en el Periodismo*. UNESCO
- PNUD. (2019). Informe de Desarrollo Humano Municipal 2010-2015. *Transformando México desde lo local*. <https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/presscenter/articles/2019/08/presentan-informe-de-desarrollo-humano-municipal-en-chiapas-.html>
- Romero, G. (12 de junio, 2020). Tras disturbios, cancelan fumigaciones en Las rosas, Chiapas. *Periódico Excélsior*. [Documento en línea]. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/tras-disturbios-cancelan-fumigaciones-en-las-rosas-chiapas/1387876>

Roque, J. (2014). *La educación superior en Chiapas. Reflexiones y propuestas*. Historia Herencia Mexicana Editorial.

Secretaría de Bienestar. (2022a). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social

2022. Unidad de Planeación y Evaluación de Programas para el Desarrollo. Chiapas. Las Rosas. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/698056/07_075_CHIS_Las_Rosas.pdf

Secretaría de Bienestar. (2022b). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social

2022. Unidad de Planeación y Evaluación de Programas para el Desarrollo. Chiapas. Venustiano Carranza. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/698086/07_106_CHIS_Venustiano_Carranza.pdf

Secretaría de Bienestar. (2022c). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social

2022. Unidad de Planeación y Evaluación de Programas para el Desarrollo. Chiapas. Ocozocoautla de Espinosa. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/698042/07_061_CHIS_Ocozocoautla_de_Espinosa.pdf

10. Comercio electrónico y empresas en México en el contexto del COVID-19: durante 2019-2020

Alejandro García Garnica

Introducción

La pandemia generada por la COVID-19 provocó una crisis mundial en la era moderna: el confinamiento social, la suspensión de las actividades productivas, la saturación de los servicios de salud, el desempleo, la caída en el crecimiento económico, el amplio número de personas infectadas y la muerte de algunas de éstas, fueron algunos de los primeros efectos de este virus (Schwab, K. y Malleret T., 2020). Sin embargo, a decir de estos autores, las repercusiones de esta pandemia no son de corto plazo, sino de mediano y largo alcance. Se estima que lo que está en juego son los procesos de globalización, la hegemonía de Estados Unidos y sus relaciones con China, las políticas de bienestar aplicadas hasta hoy y el uso de las nuevas tecnologías, entre otros fenómenos.

De hecho, la pandemia ha sido uno de los principales catalizadores de la actual transformación digital. Ante la suspensión de actividades y las restricciones de movilidad, tanto alumnos y empresarios, así como algunos trabajadores y oficinistas, han tenido que realizar muchas de sus labores desde sus hogares, a través del uso del internet o de las nuevas tecnologías digitales (se incluye *big data*, ciberseguridad, inteligencia artificial, tecnologías de la información y de la comunicación). De igual forma, los consumidores han tenido que cambiar sus hábitos al comprar

por internet, y las empresas han instrumentado procesos ligados a la automatización, el uso de la nube y del teletrabajo, y ha impulsado el diseño de plataformas digitales para responder a las nuevas necesidades del mercado. Para no quedarse rezagadas competitivamente, estos negocios promueven también la flexibilidad, el monitoreo de la producción y de los servicios, pero también acercar los bienes y servicios que ofertan a sus clientes (Schwab, K. y Malleret T., 2020; Almeida, Santos y Monteiro, 2020; Zelada, 2022).

Así, una de las actividades que se ha visto favorecida por las restricciones de movilidad asociadas a la pandemia, es el comercio electrónico o *e-commerce*. En el caso de nuestro país, en el primer trimestre de 2019, las compras *online* fueron por 52 mil 265 millones de pesos, pero para el primer trimestre de 2021 crecieron a 101 mil 15 millones de pesos, es decir, aumentaron un poco más del 93 por ciento (Deloitte, 2021). Por otro lado, la Asociación Mexicana de Ventas On Line (AMDO, 2022: 8) ha enfatizado la fuerte expansión de este tipo de comercio que en nuestro país se dio de manera reciente:

El comercio electrónico en México alcanzó los \$401.3 mil millones de pesos en 2021, habiendo experimentado un crecimiento de 27% en comparación con el año anterior. Debido a esto, el comercio electrónico representa el 11.3% de las Ventas Totales al menudeo... El comercio electrónico en México supera por más de 10 puntos al promedio mundial demostrando un mercado con fuerte expansión.

En este contexto, el propósito fundamental de este trabajo es describir y analizar la influencia que la pandemia por la COVID-19 tuvo en algunas empresas mexicanas, particularmente en aquellas que se dedican a actividades de comercio electrónico o *e-commerce* en el caso de México. El lapso de estudio comprende de 2019 a 2021, años que co-

rresponden tanto al antecedente a la pandemia, así como el lapso en el que la sociedad tuvo que confinarse en sus hogares y en el que muchas empresas tuvieron que paralizar o suspender parcialmente sus procesos productivos o modificar sus relaciones laborales. El lapso de estudio también se asocia a las tres encuestas realizadas por la Asociación Mexicana de Ventas *Online*, A. C. (AMVO), cuyo objetivo principal fue indagar de qué manera la pandemia afectó a las empresas que se dedican al comercio electrónico en el lapso mencionado.

Algunas de las preguntas a responder en este trabajo son las siguientes: ¿Qué es el comercio electrónico y cuáles son sus beneficios y sus desventajas? ¿Cómo la pandemia ha venido a trastocar los procesos de las empresas que se dedican al *e-commerce*?, ¿qué está limitando el acceso a utilizar el comercio electrónico en los negocios?, y ¿cuáles son los principales retos o dificultades que están enfrentado las empresas mexicanas para impulsar el comercio electrónico?

La estructura de este documento es la siguiente: en la primera parte se alude al concepto de comercio electrónico y a su clasificación, a las ventajas y desventajas de este tipo de comercio y sus beneficios, así como a los procesos de digitalización y la brecha social que al respecto se está generando. La segunda parte aborda algunos de los efectos económicos y sociales que ha tenido la pandemia por la COVID-19 en algunos países y las desigualdades que se han generado a nivel de actividades económicas, pero sobre todo a nivel de las empresas. La tercera parte hace referencia a las fuentes utilizadas para analizar cómo ha evolucionado el comercio electrónico en el contexto de la COVID-19. La siguiente parte sintetiza cómo algunas de las empresas mexicanas, en general, han enfrentado la pandemia en nuestro país. La última parte presenta, a partir de los resultados publicados en tres encuestas aplicadas en México por la AMVO, y perfila los cambios, los problemas y los retos que han tenido

que enfrentar las empresas que se dedican al *e-commerce* durante el lapso más álgido de pandemia.

Comercio electrónico y nuevas tecnologías: definición, ventajas y desventajas, y desigualdad digital

Uno de los primeros aspectos a considerar, es revisar a qué alude el concepto de comercio electrónico. Para Silva (2009: 5) existen diferentes acepciones relacionadas con el concepto de Comercio Electrónico y son: *e-commerce*, compra electrónica, adquisición o venta en línea. Aunque también se hace referencia a compras digitales o por internet. Este proceso hace referencia a la compra o venta de bienes y servicios, físicos o digitales, mediante internet, redes u otras tecnologías. Este intercambio, entre compradores y vendedores, puede darse dentro de una organización o entre ésta y otros clientes (empresas, individuos o gobierno).

Por otro lado, para Malca (2021: 33), en términos generales, el comercio electrónico está ligado a las formas de transacción comercial que se realizan por internet o de manera electrónica, sin que exista contacto físico de por medio. Aunque precisa que, en términos más estrechos, este proceso hace referencia a la compra-venta de productos o servicios que se dan, mediante las tecnologías de información o comunicación, entre las empresas y entre éstas y el gobierno o los consumidores.

En el mismo sentido, la *OECD* (2019: 17-18) menciona que el concepto de comercio electrónico implica hacer transacciones de bienes y servicios mediante redes de información. Éste se diferencia de otras formas de intercambio, no por el tipo de productos y servicios que se compran o venden, sino por la forma en la que se hacen los pedidos o la forma de pago, que es a través de intercambio de datos electrónicos o internet. Algunas de estas transacciones utilizan como medios una página de internet, un sitio web, un celular inteligente o un correo electrónico.

Aunque se reconoce que este concepto es ambiguo, pues actualmente se debate si este tipo de comercio puede incluir los servicios que se ofrecen de manera digital o de si la forma de entrega del producto que se compra se entrega de manera electrónica o física.

Respecto a los tipos de comercio electrónico que se pueden dar entre los involucrados se consideran diferentes posibilidades: consumidores (C), empresas (B) o gobiernos (G). A decir de la OECD (2019: 16), las formas posibles de este tipo de comercialización son:

Las clásicas transacciones B2B, que siguen representando la mayor parte del volumen de negocios derivado del comercio electrónico del sector privado, así como las transacciones de empresa a gobierno (B2G) (por ejemplo, la adquisición de bienes y servicios por parte de dependencias y organismos de la administración pública). Las transacciones de comercio electrónico involucran cada vez más a los consumidores de forma directa, sobre todo las transacciones de empresa a consumidor (B2C). Además, los modelos de negocio emergentes implican relaciones de consumidor a empresa (C2B) y relaciones entre pares, las cuales tienen lugar entre dos o más personas¹.

Entre las desventajas del *e-commerce* se mencionan: el riesgo que involucra no hacer transacciones personales (hay incertidumbre en términos del no cumplimiento de la calidad o características del producto), las fallas tecnológicas relacionadas con los *hackers* o la falta de seguridad en el ciber espacio, la inversión que representa montar una

¹Sin embargo, Malca (2021: 34) añade que hay que diferenciar entre el CE y el e-business (EB). El primero abarca transacciones electrónicas entre consumidores y proveedores que pueden o no incluir: ventas, promoción, órdenes de compra, formas de entrega, servicios de atención y estrategias de lealtad para mantener al consumidor. Mientras que el segundo, además del EC, puede darse a nivel de distintos tipos de intercambios a nivel de producción, inventarios, finanzas, etc., entre algunas de las áreas de la empresa o entre éstas y otras organizaciones mediante el Internet, Intranet y Extranet.

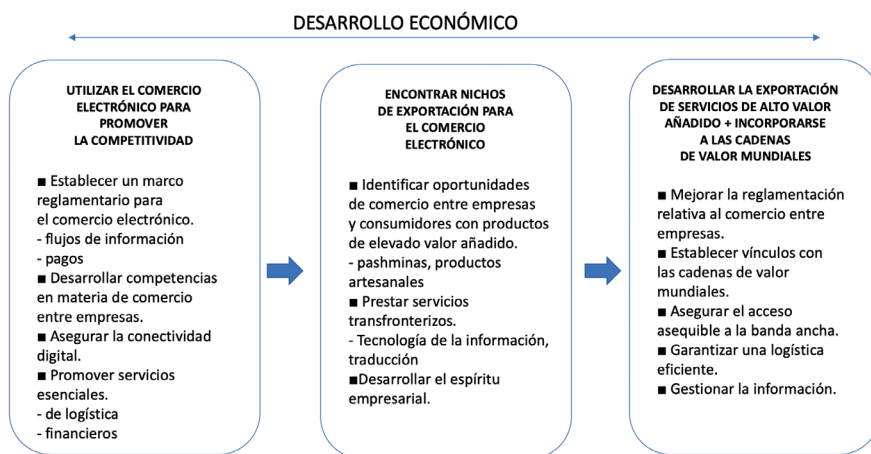
plataforma y darle mantenimiento y dar seguimiento a los clientes, la necesidad de crear contenidos en las páginas web en diferentes idiomas, ante la posibilidad de ser consultada por consumidores no nativos (Vásquez *et al.*, 2021).

Por otra parte, algunas de las ventajas del comercio electrónico son las siguientes: se puede llegar a clientes que están fuera del espacio local en el que se ubica la empresa; hay posibilidad de seleccionar dentro de una variedad de bienes el que es el más adecuado a las necesidades y al ingreso del consumidor; se reduce el tiempo en el que se hacen las transacciones o se encuentra un producto; se pueden eliminar los intermediarios y disminuir los costos administrativos; es viable ampliar y localizar nuevos mercados; hay acceso a la información de manera más rápida respecto al nivel de existencia, al precio o las características de un bien; es posible realizar publicidad a costos menores y en menor tiempo; es posible tener comunicación interactiva entre clientes y vendedores y actualizar la información plasmada en una página de internet respecto a las características del bien (Silva, 2009; Ríos, 2014).

Otras ventajas del comercio electrónico son: las transacciones se pueden realizar a cualquier hora del día, en muchos casos; hay ahorros en los costos asociados a la compra de un local o espacio físico cuando se cuenta con una página web; facilita la gestión de los datos asociados a las compras y ventas; y se pueden desarrollar estrategias que retengan y fidelicen a los clientes (Universidad Americana de Europa, 2021). No menos importante es señalar que se ahorra tiempo, se evita hacer filas para la adquisición de productos, puede mejorar la imagen de la empresa, se automatizan algunos procesos, agiliza la comunicación entre el comprador y el vendedor, favorece la retroalimentación respecto al uso de los productos o servicios que se ofrecen en el mercado, da aumentos en la competitividad y las relaciones comerciales se amplían (García, 2018; Vásquez *et al.*, 2021).

Por su parte, un estudio realizado a nivel macroeconómico, OCDE (2017) concluye que el comercio electrónico puede impactar favorablemente en el desarrollo económico de los países al elevar la competitividad de las empresas, facilitar el incremento en la productividad, identificar y promover productos y servicios en nuevos nichos de mercado que se pueden exportar, y al ofrecer servicios y productos que favorecen la incorporación de los negocios a las cadenas globales (figura 1).

Figura 1. Modelo esquemático de los beneficios derivados de comercio electrónico a diferentes niveles de desarrollo económico



Fuente: OECD (2017: 215).

Sin embargo, entre las desventajas del uso del comercio electrónico se encuentran: problemas con la conectividad asociada al acceso y operación del internet para hacer transacciones; los costos vinculados a la distribución o logística de los productos vendidos; la existencia de múltiples competidores que pueden ofrecer en línea el mismo producto, con un servicio y una atención a los clientes mejorados; puede suceder

que el consumidor no reciba lo esperado y la devolución del producto implique costos (Universidad Americana de Europa, 2021).

Cabe mencionar que para que las empresas puedan hacer del comercio electrónico un proceso que favorezca su competitividad se requieren considerar varios aspectos: la existencia de un marco jurídico que regule las transacciones, la adquisición de habilidades ligadas al uso de nuevas tecnologías de información, la inversión en infraestructura electrónica y en internet, adquirir una nueva cultura empresarial, así como obtener conocimientos en gestión de negocios y de recursos, entre otras necesidades (OECD, 2017).

De hecho, para impulsar el comercio electrónico en las empresas se requiere tener cierto dominio sobre el uso de las nuevas tecnologías de información y de la comunicación. Esto implica que los usuarios y organizaciones también deben acumular saberes y habilidades que favorezcan el uso de canales de comunicación y redes (internet de banda ancha), dominen diferentes dispositivos y terminales (ordenadores, *tablets*, celulares inteligentes) y conozcan diversos servicios (redes sociales, correo electrónico, páginas web, servicios bancarios, etc.), así como dominar algunos aspectos ligados a la gestión de la información (uso de bases de datos) (García, 2018).

Incluso se dice que una empresa se ha digitalizado o se está digitalizando cuando se hace uso de tecnologías de la información, automatiza sus procesos o parte de éstos, introduce redes inteligentes, hace uso de móviles o computadoras que facilitan su vinculación o las transacciones con sus clientes. La digitalización conlleva el desarrollo y adquisición de un conjunto de capacidades tecnológicas que le faciliten al empresario adaptarse al contexto económico y detectar las necesidades del mercado (Doner y Edelman, 2015).

Sin embargo, este proceso de digitalización se ha dado de manera muy desigual (Doner y Edelman, 2015). Por ejemplo, se ha detecta-

do que hay algunas empresas que tienen los recursos financieros para tener o contratar personal con las competencias necesarias para hacer uso del comercio electrónico, y que también cuentan con la infraestructura física y tecnológica para mantener y hacer uso continuo de estas plataformas electrónicas. Pero, por otra parte, también existen muchos negocios, sobre todo las micro, pequeñas y medianas empresas, que no tienen acceso a la capacitación, no cuentan con computadora o infraestructura, su equipo es obsoleto o su banda de internet es muy limitada. Esta situación ha dado lugar a lo que algunos denominan la brecha digital, la cual se puede observar a nivel de individuos, empresas o naciones.

A decir de Torres (2017) y Robles (2017) no todas las personas ni los negocios pueden acceder a las ventajas que están implicadas en el uso de las tecnologías de información y de la comunicación, ya sea por falta de recursos financieros, de equipo o simplemente porque no cuentan con las habilidades tecnológicas para hacerlo. Pero también, hay otro segmento de la población, que, aunque cuentan con este tipo de tecnologías reducen su uso a redes sociales o al entretenimiento. Asimismo, se da el caso de personas que, aunque cuentan con infraestructura y los saberes digitales correspondientes, simplemente no las utilizan. Esta brecha digital puede variar en función del género, la edad, el nivel de estudios, la especialización digital y los recursos financieros que se tienen, etc. Esta desigualdad digital se asocia igualmente a factores educativos, el nivel de vida, la situación social y cultural particular de cada persona y organización (Castro, 2006).

Si bien se reconoce que las nuevas tecnologías de la información han beneficiado la competitividad de los negocios, existe una clara brecha digital entre las micro, pequeñas y medianas empresas y las grandes. Por ejemplo, en Grecia, Polonia y Turquía, el promedio de empresas que tienen computadoras disponibles es del 40 por ciento; en tanto, en Dinamarca, Finlandia y Suecia la proporción de negocios que cuentan

con estas tecnologías es alrededor del 80 por ciento (OECD, 2021). Esta desigualdad digital sin duda está limitando las oportunidades que tienen los negocios para impulsar el comercio electrónico, pero también a los consumidores que desean adquirir bienes y servicios a precios competitivos y con calidad.

Los impactos sociales y económicos de la pandemia por la COVID-19: el contexto de los problemas y retos empresariales

En abril de 2022 se reportaron a nivel mundial: un poco más 485 millones de casos confirmados por la COVID-19 y más de 6 millones de personas muertas por esta causa. De este total, en México se notificaron 5.6 millones de casos y más de 323 mil muertes (Naciones Unidas México, 2022). Esta pandemia generó importantes consecuencias de salud, pero también económicas y sociales a nivel mundial, como veremos más adelante.

Fue a inicios de 2020, cuando a fin de evitar la propagación del contagio y la muerte de muchas personas por la COVID-19, las empresas se vieron en la necesidad de cerrar sus instalaciones o de realizar paros escalonados de producción, pero también en muchos países se restringió la movilidad de las personas y se tomaron medidas de salud encaminadas a su protección, como fue el caso del uso de cubrebocas. Ante el desconocimiento de las autoridades, respecto a cómo hacer frente a este virus y la falta de una vacuna que pudiese hacer frente a sus efectos biológicos, se promovió también el aislamiento, la cuarentena y el distanciamiento social. Aun así, los hospitales se vieron saturados una vez que se rebasaron los límites de muchos servicios de salud (CEPAL, 2020). Esta pandemia se dio en un contexto económico en el que la producción mundial ya registraba, desde la década pasada, bajas tasas de crecimiento económico:

En el período 2011-2019, la tasa media de crecimiento mundial fue del 2,8%, cifra significativamente inferior al 3,4% del período 1997-2006. En 2019, la economía mundial registró su peor desempeño desde 2009, con una tasa de crecimiento de solo un 2,5%. Ya antes de la pandemia, las previsiones de crecimiento del PIB mundial para 2020 se habían revisado a la baja (CEPAL, 2020a: 2).

La pandemia por la COVID-19 y las medidas antes citadas para limitar su contagio, aceleraron la caída de la producción de muchas naciones, particularmente las que están en desarrollo (tales como México, Brasil y Argentina, por mencionar algunos casos), pues ahí es donde la población es más vulnerable (adultos mayores, subempleados, migrantes y jóvenes, entre otros) (CEPAL, 2020b). Al respecto, Naciones Unidas (2020: 13) subraya que, como efecto de la pandemia, en América Latina y el Caribe aumentará la tasa de desocupación y la proporción de personas en condiciones de pobreza:

[...] la fuerte caída de la actividad económica eleva la tasa de desempleo del 8,1% en 2019 al 13,5% en 2020. Se estima que la tasa de pobreza aumentará 7 puntos porcentuales en 2020, hasta alcanzar el 37,2%, mientras que la de extrema pobreza aumentará 4,5 puntos porcentuales, del 11,0% al 15,5%, lo que representa un incremento de 28 millones de personas.

Este aumento en el desempleo se asocia en parte a las restricciones de la movilidad de las personas y a las ausencias que se generaron por la muerte o enfermedad, como resultado se paró la producción en muchas empresas o la productividad se contrajo, lo que también afectó el comercio y la integración de las cadenas de suministro. Como consecuencia, ante el paro de la producción, los ingresos de muchas familias se contrajeron y en el empleo laboral se redujo, pero también se vieron

limitados los márgenes de ganancia de muchos negocios ante la caída de las ventas y la contracción del comercio internacional (CEPAL, 2020b).

En el mismo sentido, la Organización Mundial del Comercio señaló que la COVID-19 puso a prueba las capacidades productivas y tecnológicas de las empresas para dar respuesta a la incertidumbre que se ha generado en los mercados, como consecuencia de la ruptura que hoy sufren las cadenas globales de producción:

La pandemia de COVID-19 ha puesto a prueba los servicios al por mayor y de logística y otras características de las cadenas de suministro como ningún otro acontecimiento ocurrido en los últimos tiempos. Debido a los confinamientos instituidos para contener la propagación del virus, el comercio electrónico de mercancías se ha enfrentado a perturbaciones de la cadena de suministro. Muchas empresas han seguido experimentando problemas de oferta como resultado de la suspensión de la actividad manufacturera, la disminución de la producción y la escasez de mano de obra. Las empresas con instalaciones de almacenamiento en las zonas afectadas se han enfrentado a decisiones difíciles a la hora de determinar si seguían fabricando sus productos y de qué forma. En consecuencia, la pandemia ha dejado de manifiesto las vulnerabilidades de las cadenas de suministro y ha puesto a prueba la capacidad de las empresas para adaptarse rápidamente (OMC, 2020: 3).

En otro estudio realizado, se menciona que los impactos de la pandemia no sólo se explican por paros y cierre de empresas, pues también se registró un descenso de los niveles de inversión privada ante la aversión al riesgo (como en el caso de Europa y China). Asimismo, se registró una caída en el consumo de bienes y servicios, que compran tradicionalmente los consumidores, ante el aumento de los precios y la reducción de los viajes locales, nacionales e internacionales. Los problemas

en la oferta como en la demanda de bienes y servicios están afectando particularmente a las pequeñas y medianas empresas, las cuales se caracterizan por estar poco diversificadas, tener problemas de solvencia financiera y de liquidez (Roldan, García y Rey, 2020).

Incluso se afirma que los efectos de la pandemia en el ámbito económico no sólo son desiguales a nivel de los negocios, de un país o de una región, incluso se generarán impactos muy diferenciados entre un sector económico y otro. En este sentido, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP, 2021) reportó que en México dos de las actividades más perjudicadas por la pandemia fueron la de servicios y la industrial, ya sea por el confinamiento o por la paralización de las cadenas de suministro:

En los sectores productivos, el impacto de la pandemia ha sido diferenciado. El sector agropecuario ha estado menos expuesto a los efectos de las medidas de cierre, debido a que la producción de alimentos no ha cesado y los precios de los productos agrícolas han presentado bajas menores que los precios de los productos industriales. En cambio, los sectores relacionados a los servicios que involucran la interacción entre personas han interrumpido sus actividades para evitar la propagación del virus. Por otro lado, la industria manufacturera se vio afectada por el cierre de fábricas a nivel global, que limita la cadena de suministro particularmente para productos considerados no esenciales. El fortalecimiento de la globalización en las últimas décadas implicó una mayor interrelación entre los países a través de las cadenas de valor globales, por lo que las medidas para contener el COVID-19 han tenido un efecto negativo en el sector industrial (SHCP, 2021: 15).

Por otra parte, en el cuadro 1 se muestra una descripción más detallada de los efectos que el COVID-19 de una manera agrupada y según el

grado de impacto en algunas actividades económicas. Los efectos más negativos de la pandemia sobre las empresas se enlistan en la primera columna de la izquierda, y resaltan turismo, transporte, servicios de hoteles y restaurantes, y la automotriz. Y entre los negocios menos afectados a causa de la COVID-19 se mencionan: medicamentos, producción agrícola, ganadería y pesca, entre otros.

Cuadro 1. Intensidad de los efectos de la crisis, asociada al Covid-19, por sector de actividad económica

Fuertes	Significativos	Moderados
Servicios de turismo	Minería	Agricultura, ganadería y pesca
Industria cultural tradicional	Electricidad, gas y agua	Producción de alimentos para el mercado interno
Comercio	Construcción y materiales para la construcción	Insumos y equipamiento médico
Reparación de bienes	Servicios empresariales	Medicamentos
Hoteles y restaurantes	Actividades financieras	Telecomunicaciones
Transporte	Bebidas	Envases
Moda	Muebles y madera	
Automóviles	Industria química	
	Electrónica - Maquinaria y equipo	

Fuente: CEPAL (2020: 4).

Ante esta situación se observa que mientras algunas empresas no lograron adaptarse a la incertidumbre económica generada por la pandemia, otras se mantuvieron e incluso se expandieron mediante la innovación en productos y en procesos, y ante el uso de las nuevas tecnologías de la información aplicada al comercio electrónico. Respecto

al primer caso, se menciona que, como consecuencia de la COVID-19 se cerraron tan sólo en América Latina cerca de 2.7 millones de empresas y se perdieron aproximadamente 8.5 millones de empleos. De igual forma, se estimó que los negocios más afectados fueron los que se ubican dentro de lo que se denomina micro, pequeñas y medianas empresas. La desaparición de muchos de estos establecimientos se vincula a las dificultades que este tipo de negocios tienen para obtener financiamientos o nuevos créditos, solventar sus deudas, así como su falta de liquidez para hacer frente a los servicios (luz, agua, internet, etc.) y pagar sus obligaciones salariales y las ligadas a las prestaciones sociales (CEPAL, 2020c).

En el mismo sentido, Privadi y Kusuma (2022) mencionan que los límites a la movilidad social generaron que muchas pequeñas y medianas empresas quebraran al caer sus beneficios, ya sea porque: tuvieron dificultades para vincularse con sus clientes, la producción o la demanda cayeron, disminuyeron su personal, el número de sus distribuidores se contrajo o los ingresos del negocio se vieron mermados. También se explica por la imposibilidad de capacitar a su personal, modificar su infraestructura, emplear técnicas de *marketing* o adoptar nuevas tecnologías digitales.

Por otro lado, y en contraste con la situación anterior, existe otro número de empresas que sí han podido adaptarse al mercado al saber aprovechar sus capacidades organizacionales y tecnológicas, pero también su capital social. Esto lo han logrado no obstante la incertidumbre económica y la asociada a los efectos de la pandemia (Putra, Sunarsih, Novitasari y Setini, 2020). En actividades como la manufactura y los servicios, las medianas y pequeñas empresas hicieron uso de la innovación digital (nuevas tecnologías de la información y comunicación) para explorar nuevos mercados, satisfacer a nuevos clientes y elevar su desempeño económico (Privadi y Kusuma, 2022).

Particularmente, se considera que el apoyo de familiares y conocidos favoreció la confianza empresarial, para adquirir información rápida y a buen precio, así como el tener conocimientos relacionados con las necesidades de los clientes y el diseño de estrategias de mercado, los competidores, las materias primas y el uso de las nuevas tecnologías. Dicho conocimiento y confianza forman parte del capital social que han utilizado las empresas para hacer frente a la situación económica inestable que se derivó de la pandemia (Putra, Sunarsih, Novitasari y Setini, 2020).

Asimismo, se mencionó que ante los problemas asociados a los límites que implica la proximidad física con los clientes y el confinamiento de la población, muchas empresas tuvieron que reorientar su estrategia comercial, identificar nuevas opciones tecnológicas, detectar las necesidades de los consumidores, digitalizar sus procesos, lanzar nuevos productos, modificar sus lazos con los compradores, reformular las redes con sus proveedores y elevar el volumen de ventas vía comercio electrónico (Almeida, Santos y Monteiro, 2020). Otros trabajos mencionan que el uso de las redes sociales, en el contexto de la COVID-19, facilitó que las pequeñas y medianas empresas mantuvieran comunicación con sus clientes, redujeran sus costos, flexibilizaran sus procesos o elevaran sus beneficios (Trawnih *et al.*, 2021).

En su conjunto, estos cambios socioeconómicos favorecieron sobre todo a aquellas empresas que supieron aprovechar las tecnologías digitales para incursionar en el *e-commerce*. De acuerdo con un estudio realizado en 2020, respecto al impacto del comercio electrónico para mitigar los efectos de la pandemia en algunos países latinoamericanos (BID-UNTAD, 2021: 65), se notificó que:

Desde los primeros casos confirmados a finales de febrero y principios de marzo, las ventas en línea aumentaron en toda la región y se aceleraron

en los meses siguientes, ya que las medidas de contención, las intervenciones no farmacéuticas y el comportamiento preventivo de los consumidores implicaron que sólo las compras esenciales se hicieran fuera de los hogares en tiendas físicas. Según datos de Kantar World Panel, el uso del comercio electrónico en América Latina aumentó un 173 por ciento durante el mes de marzo... Los datos de Mercado Libre también muestran un aumento significativo de la actividad de comercio electrónico de forma consistente para todos los países en los que opera.

Sin embargo, antes de ver qué sucedió en el caso del México respecto a la COVID-19 y el comercio electrónico, se describen a continuación algunas de las fuentes de información que se utilizaron.

Fuentes metodológicas utilizadas en este trabajo

Una de las fuentes principales estadísticas de este trabajo fueron la Encuesta Sobre el Impacto Económico Generado por la COVID-19 en las Empresas (ECOVID-IE) que, entre abril y julio de 2020, realizó el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). Ésta contempló empresas cuyas actividades están dedicadas a la industria, el comercio y los servicios exclusivamente. Esta encuesta se aplicó a nivel nacional y abarcó negocios de todos los tamaños: micro, pequeños, medianos y grandes. En una primera aplicación se consultó a un total de 1.8 millones de empresas. Esta información nos fue útil para tener un contexto general del impacto que la pandemia tuvo en, en general, sobre las empresas mexicanas (INEGI, 2020).

Para los fines de este documento también se emplearon los datos de los estudios realizadas por la Asociación Mexicana de Ventas *Online*, A. C. (AMVO), la cual tenía como propósito impulsar el comercio

electrónico² en nuestro país y difundir sus mejores prácticas. Esta asociación se fundó en 1981 y hoy se integra por más de 550 empresas nacionales y extranjeras (por ejemplo, Amazon, Avis, Edenred, El Palacio de Hierro, Elektra, Mercado Libre, Botech, Oxxo, por mencionar algunas), las cuales se encuentran vinculadas a actividades de moda, retail, viajes y servicios financieros principalmente. En la página de este grupo se pueden localizar estudios sobre: el valor del mercado del comercio electrónico, el comercio electrónico en la industria, venta *online*, *marketing* para *e-commerce*, venta *on-line* sobre electrónicos y muebles, así como de *online* y PyMES, entre otros (AMVO, 2022)³.

Esta asociación ha publicado varios estudios sobre venta *on-line* en las PyMES para el caso de nuestro país. Particularmente, y para los fines de este trabajo, se revisaron los siguientes estudios: 2019, 2020 y 2021. Éstos fueron los únicos estudios que se localizaron, hasta el momento de concluir este trabajo, para el caso de las PyMES en México y que abarcó por lo menos un año antes y parte de los dos primeros años en los que la pandemia tuvo sus efectos económicos más fuertes.

Sin embargo, es importante señalar que fue difícil hacer una comparación entre los tres estudios antes referidos, dado que hay diferencias respecto a las características del propio estudio (periodo del levantamiento, número de empresas encuestadas y modo de aplicación de la encuesta) de un año a otro, pero también en lo que concierne a la cantidad de entrevistas realizadas, y al tipo de actividad en la que se localizaban los propios entrevistados (cuadro 2).

² Cabe señalar que, para esta asociación, el *e-commerce* se define como: “Todos los intercambios financieros e informativos mediados por medios electrónicos entre una organización y sus partes interesadas externas” (AMVO, 2021, s/p).

³ Aunque cabe mencionar que sólo una parte de las publicaciones que se encuentran en la página de esta asociación son sin cuota, la mayoría de éstas requieren pagar una suscripción o ser socios de la misma. En dicha página también se ofrecen diplomados, capacitación para empresas y tienen una bolsa de trabajo.

Cuadro 2. Comparativo entre los estudios de la Asociación Mexicana de Ventas Oline (AMVO): 2019-2021

Características/ años	2019	2020	2021
Características generales del estudio	<p>Perfil: Encuesta <i>online</i> a empresas afiliadas a GS1 México y Entrepreneur (no se menciona monto). -Muestra Total: 408 empresas participantes Levantamiento: Agosto a Septiembre 2019 9 de cada 10 fueron Pymes</p>	<p>Perfil: Encuesta <i>online</i> a Empresas afiliadas a GS1 México y Entrepreneur con facturación menor a \$50 millones de pesos anuales.</p> <p>Estudio Cuantitativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta online por correo electrónico • Muestra: 377 encuestas completas • Levantamiento: Mayo 18 – Junio 6 2020 - No se menciona la proporción de pymes involucradas 	<p>Perfil: Encuesta <i>online</i> a Empresas afiliadas a GS1 México y Entrepreneur con facturación menor a \$50 millones de pesos anuales.</p> <p>Estudio Cuantitativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta online por correo electrónico • Muestra: 452 encuestas completas • Levantamiento: 7 de Junio – 1 de Julio 2021 - No se menciona la proporción de pymes involucradas
No de entrevistas cualitativas	No se proporciona información	<p>Estudio Cualitativo: 12 entrevistas a profundidad Directores generales o de área (77%)</p>	<p>Estudio Cualitativo: 11 entrevistas a profundidad Directores generales o de área (s/d)</p>
Actividad en la que se ubicaban los entrevistados	No se proporciona información	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado del Hogar (1) • Bebidas Alcohólicas (2) • Alimentos & Bebidas (7) • Textil (2) 	<p>Alimentos & Bebidas (5) Electrónica y Telefonía (2) Automotriz (1) Higiene y Belleza (2) Mascotas (1)</p>

Fuente: AMVO, Estudio sobre venta on line en Pymes, 2019, 2020, 2021.

Por lo anterior, para los fines de este trabajo, se procedieron a sintetizar los hallazgos más importantes que se encontraron para cada año, tratando de localizar las principales regularidades ligadas a la evolución del *e-commerce* en el caso de México, aun con las limitaciones antes mencionadas. Además, para la elaboración de este documento se recurrió a algunos reportes de instituciones independientes o públicas, y a trabajos académicos que se localizaron en internet.

El contexto general de México: la pandemia y sus efectos en las empresas mexicanas

Según el Observatorio Económico México Cómo Vamos, A.C. (2020), con la pandemia nuestro país se enfrentó a tres tipos de crisis de: salud, social y económica. Respecto al primer aspecto, se menciona que a diciembre de 2020 se habían contagiado 1.4 millones de personas, fallecieron 125 mil y se registró una tasa de letalidad de casi 9 por ciento⁴. En el plano social se resaltó sobre todo el aumento en el número de personas que entraron en situación de pobreza⁵ y el incremento en la brecha digital entre quienes tienen acceso a nuevas tecnologías o entre quienes trabajaron desde sus casas o no. Respecto a la crisis económica se calculó que el producto interno bruto de México declinó en 8.5 por ciento en 2020, se perdieron más de 12 millones de empleos (entre marzo y abril de 2020) y que uno de cada cinco empresas cerró en septiembre de ese mismo año.

⁴ Aunque según datos más recientes publicados en abril de 2022 por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, se reportó que en nuestro país se habían registrado 6 millones de casos positivos, 338 mil defunciones registradas aproximadamente y aun 4 mil 600 casos activos (CONACYT, 2022).

⁵ Respecto al incremento a la pobreza se menciona que: “Al cierre de 2020 y antes de la pandemia de Covid-19, el Coneval calculó que había más de 25.5 millones de personas en carencia alimentaria, las cuales pasaron a 28.6 millones de personas al cierre del 2021” (Hernández, 2022).

Según INEGI (2021), a partir de una muestra de cerca de 6 mil empresas, se encontraron algunos datos interesantes asociados al impacto de la COVID-19 en los negocios. De esta información destacamos los siguiente:

- a) El 85 por ciento de las empresas encuestadas sí se vieron afectadas de alguna forma por la pandemia.
- b) El 97.4 por ciento sí aplicó algún tipo de medida sanitaria para evitar los contagios del virus.
- c) El principal impacto que tuvieron el 73.8 por ciento de las empresas afectadas por el virus se relacionó con una disminución de los beneficios.
- d) Un segundo aspecto en el que se vieron perjudicadas las empresas mexicanas fue en lo que corresponde a la caída en la demanda.
- e) Se estimó que cerca de 16.6 por ciento de las empresas que participaron en la encuesta tuvo que cerrar temporalmente (alrededor de 15 días) o realizar algunos paros técnicos.
- f) Solamente cerca de 4 por ciento, respecto del total encuestado, recibió algún tipo de apoyo gubernamental.
- g) Los tipos de apoyos, por parte del gobierno, que demandaban las empresas fueron: apoyos fiscales (66 por ciento) y transferencias de dinero (34 por ciento).
- h) Solamente 29 por ciento de las empresas que participaron en la encuesta esperaban ver un incremento en sus ventas en el próximo semestre.
- i) Los principales obstáculos que tuvieron los negocios para solicitar algún tipo de crédito fueron por su nivel de importancia: las altas tasas de interés (52 por ciento), la negativa de los proveedores a negociar los periodos de pago (45 por ciento) y los riesgos de no poder asumir el pago de sus deudas (38 por ciento).

En este marco, el gobierno de México realizó distintas iniciativas a fin de contrarrestar los efectos de la pandemia, por ejemplo: en marzo de 2020 se decretó la suspensión de actividades no esenciales, esto a fin de frenar la expansión del virus y de evitar la saturación de los hospitales; se mantuvieron y fortalecieron algunos programas de apoyo con el fin de asegurar los ingresos en grupos vulnerables, tales como Jóvenes Construyendo el Futuro, Becas para el Bienestar Benito Juárez, Sembrando Vida y Bienestar de las Personas Adultas Mayores; se destinaron créditos a microempresas y se otorgaron créditos a las familias, por mencionar algunas acciones (SHCP, 2021). Cabe resaltar que el gobierno también trató de dar impulso a las empresas para que éstas hicieran uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, a partir de capacitar y facilitar el uso de plataformas digitales ligadas al comercio electrónico. Esto con el objetivo de evitar la contracción del mercado interno y favorecer las exportaciones. Al respecto se mencionó lo siguiente:

La Secretaría de Economía, con la participación de las principales cámaras, asociaciones y empresas del sector de las Tecnologías de Información y Comunicación, llevó a cabo la creación de grupos de trabajo para impulsar el comercio digital, capacitar sobre el uso de plataformas para que los negocios puedan darse a conocer, vender productos o servicios y realizar entregas seguras durante la contingencia. Asimismo, desarrolló la plataforma Mercado Solidario para incorporar a microempresas de todo el país que se han visto afectadas por la contingencia para promover e impulsar el comercio local. También la plataforma MIPYMEs MX se construyó con el objetivo de proveer a las MIPYMEs capacitación y herramientas prácticas para emprender, vender, crecer y/o exportar según el tipo de empresa, contribuyendo así a su mejor participación en el mercado interno y en el comercio exterior. También destaca la plataforma Data México, mediante

la cual inversionistas, empresarios y emprendedores pueden conocer a mayor detalle los recursos regionales y sectoriales con los que cuenta nuestro país (SHCP, 2021: 29).

Con relación a esta tendencia a usar las plataformas digitales para comercializar en el mercado, la Organización Mundial del Comercio (OMC) mencionó que, desde inicios de esta década, convergieron varios factores que provocaron que el comercio electrónico y el uso de las redes sociales crecieran en lo referente a la compra de algunos bienes y servicios. Estos factores fueron:

El distanciamiento social, el confinamiento y otras medidas tomadas en respuesta a la pandemia de la COVID-19 han llevado a los consumidores a aumentar las compras en línea y el uso de las redes sociales, la telefonía por Internet, las teleconferencias y los servicios de reproducción en línea de vídeos y películas. Estas nuevas tendencias han provocado un súbito aumento del comercio entre empresas y consumidores y un incremento del comercio electrónico entre empresas. La intensificación del comercio entre empresas y consumidores se refleja especialmente en las ventas en línea de suministros médicos, productos de primera necesidad y alimentos (OMC, 2020: 1).

México no estuvo exento a esta tendencia, pues se reportó que tan sólo entre 2019 y 2020, los ingresos por comercio electrónico se elevaron en un poco más de 30 por ciento, al pasar de 14.3 a 18.7 millones de dólares. De igual forma, se pronosticó que el número de usuarios que realizarían compras *online* subiría de 39 a 55 por ciento entre 2020 y 2024. Se añade que de las actividades económicas más beneficiadas con este tipo de comercio fueron: los supermercados, las farmacias, las jugueterías, los videojuegos y los deportes. Aunque también aumentaron las ventas

electrónicas asociadas al servicio de alimentos y bebidas a domicilio, la entrega de productos para hogar y la compra de bebidas alcohólicas (BlackSip, 2020).

Algunas características del comercio electrónico, las empresas y sus retos en México (2019-2021): en el contexto de la pandemia

Esta sección sintetiza y analiza algunas de los principales datos que derivan de las encuestas realizadas por la AMVO, en el lapso 2019-2021, a partir de los cuales se pueden observar que ha pasado con el comercio electrónico en México. Como se señala en la parte metodológica, por la naturaleza y las características de las encuestas, no nos fue posible comparar los datos. Sin embargo, sí se identificaron algunos procesos que dan cuenta de lo que pasó en algunas empresas respecto al *e-commerce*.

En lo que se refiere a la encuesta realizada por AMVO (2019), entre agosto y septiembre de 2019, se encontró que de las 408 empresas (98 por ciento son MiPyMES): el 68 por ciento no vendía por internet, sólo 3 por ciento lo hacía de manera *online*, y el resto realizaba ventas híbridas (por canales tradicionales o por internet); el 19 por ciento de los negocios, que no venden por internet, consideraron que esta forma de comercialización es poco o nada importante; y 45 por ciento de los encuestados manifestó que había implementado el comercio electrónico entre 2018 y 2019.

Respecto a las principales estrategias utilizadas para impulsar el comercio digital en las empresas, se mencionaron en la encuesta realizada por AMVO en 2019, las siguientes: el uso de la publicidad en redes sociales, 69 por ciento; difundir publicidad a través del correo electrónico, 46 por ciento; e impulsar la publicidad digital en sitios web, 45 por ciento. Estos porcentajes son respecto al total de los negocios encuestados. Y en relación con las plataformas más utilizadas para hacer negocios por esta vía, las empresas dieron prioridad a: Facebook, 33 por ciento; un sitio web

propio, 26 por ciento; y venta *on line* a través de *marketplaces* (por ejemplo, Mercado Libre o Amazon), un 22 por ciento. El porcentaje restante utilizó plataformas como Instagram o las páginas de terceros (como es la de Liverpool o Bestbay). Aunque esto no excluye que los negocios utilizaran más de una de las plataformas antes mencionadas (AMVO, 2019).

Otro aspecto para resaltar, a partir de la encuesta de AMVO de 2019, es que, para realizar actividades de *marketing*, diseñar y mantener una plataforma y comercializar de manera digital, las empresas requieren desarrollar y adquirir un conjunto de habilidades, tales como: saber que vender, gestionar el tiempo y las finanzas, conocer cómo atender el tráfico en la plataforma, administrar inventarios y logística, así como tener aptitudes para retener a los clientes o atraer a nuevos. Asimismo, se requiere conocer cómo dar un buen servicio al cliente, impulsar estrategias de *marketing*, implementar métodos de pago, prevenir fraudes, conseguir nuevos recursos financieros o usar nuevas tecnologías, entre otros. Cabe añadir que, del total de empresas encuestadas, sólo el 46 por ciento manifestó que todo su personal está calificado para realizar *e-commerce*, mientras que el 24 por ciento señaló que trabajar bajo esta modalidad fue algo nuevo para todo su personal (AMVO, 2019).

Dos aspectos adicionales que se desprenden de la encuesta antes citada se asocian a los aspectos que obstaculizan la venta *online* y a cuáles son los costos de operación que más impactan en este tipo de negocios. Respecto al primero, se encontró que las principales limitantes que mencionan las empresas para seguir trabajando vía *e-commerce* son: la falta de recursos financieros, escasez de conocimientos en algunas de las áreas antes mencionadas, tener tiempo para desarrollar nuevos proyectos o desarrollar estrategias de *marketing* y temor al cambio, por citar algunos. Y con relación a los costos implicados en el *e-commerce* se aludió, por orden de importancia: los que se derivan por el envío de las mer-

cancias, la administración de los recursos, los derivados del *marketing* y tecnología y desarrollo, y logística interna (AMVO, 2019).

Posteriormente, la AMVO aplicó una segunda encuesta a empresas que comercializaban vía *online* entre mayo y junio de 2020, pero en este caso se encuestaron 377 negocios. Las diferencias respecto a la encuesta de 2019 se detallan en la parte metodológica de este trabajo. En este caso se encontró que, en 2020, del total de empresas consultadas, a partir de la pandemia, dos de cada 10 negocios decidieron ofrecer sus productos y servicios vía *online*. Por lo que, en general, en ese año, 6 de cada 10 ya vendían por internet, mientras que 4 de 10 no lo hacían. Algunos de los elementos que se precisaron respecto a por qué algunos establecimientos no se habían decidido a realizar ventas digitales fueron: los costos de logística en México aún siguen siendo altos, las comisiones por el uso de plataformas también son elevadas, se desconoce el uso de las plataformas y es difícil comercializar bienes perecederos por esta vía (AMVO, 2020).

Otros aspectos que se logran resaltar en esta encuesta son los siguientes: los negocios vía internet son híbridos, pues la mayoría combinan transacciones de tipo empresas-consumidores finales (B2C) que no implican pago de comisiones, y ventas al mayoreo entre empresas (B2B); en este caso, se trató del 92 y 97 por ciento de las empresas respectivamente, respecto del total de establecimientos encuestados. Asimismo, se consideraba que algunas de las principales ventajas que se tienen bajo el sistema de comercialización digital son las siguientes: aumenta la presencia de la empresa en el mercado, se ha elevado el número de clientes, se amplían los canales de venta y se ofrece comodidad al cliente evitando que salga de su hogar (AMVO, 2020). No menos importante es mencionar que, en retrospectiva, las empresas que hoy venden por internet hace tiempo estaban planeado las siguientes actividades: exportar, comercializar a través de páginas de terceros, tener su propia página

web, vender por *marketplaces* (Mercado Libre, Amazon, etc.) y promover sus productos y servicios a través de Facebook, WhatsApp e Instagram. Aunque debe reconocerse también que ofrecer productos por internet no garantiza un incremento de las ventas, pues se encontró que el impacto de la COVID-19 en el aumento del volumen de ventas (moderado o significativo), solamente favoreció al 38 por ciento de las empresas encuestadas (AMVO, 2020).

En lo que a los efectos que la pandemia generó en las empresas encuestadas por AMVO (2020), éstos se vincularon al personal o fueron de tipo operativo. Respecto al primero, 61 por ciento suspendió sus actividades como parte del programa “Quédate en Casa”, 61 por ciento tuvo que flexibilizar o reducir la jornada laboral, 43 por ciento tuvo dificultades para pagar salarios o prestaciones sociales, 38 por ciento se enfrentó a problemas asociados con la motivación laboral, 32 por ciento canceló contrataciones de personal, y otro 31.5 por ciento tuvo que despedir a sus trabajadores o reducir los ingresos. En lo que corresponde a las dificultades productivas que enfrentaron las empresas encuestadas, se mencionaron las siguientes actividades: 78 por ciento tuvo dificultades relacionadas con la caída en la demanda, 58 por ciento suspendió su producción, 52 por ciento encontró obstáculos para conseguir materias primas, y 40 por ciento sufrió por situaciones de logística (AMVO 2020).

Finalmente, en la tercera encuesta que hizo la AMVO en 2021, se confirmaron algunas tendencias y se detallaron algunos aspectos que no se habían podido detectar en las aplicadas en 2019 y 2020. Por un lado, 60 por ciento de las 452 empresas encuestadas realizaron comercio electrónico. Y también de este total de negocios, 34 por ciento mencionó que su única fuente de ingreso durante la pandemia fue la venta *online*. Otro dato es que, respecto al total, 76 por ciento de los negocios manifestaron que el internet ha posibilitado incrementar su competitividad y al 69 por ciento digitalizarse (AMVO, 2021).

También es interesante de subrayar que las herramientas de digitalización no garantizan por sí mismas el nivel de competencia en el caso de las empresas encuestadas, pues los negocios, durante la pandemia, tuvieron que preocuparse y trabajar en otras actividades adicionales que son igual de necesarias, tales como: diversificación de proveedores, 39 por ciento; la optimización de los procesos operativos, 38 por ciento; reorganizar las partidas presupuestales dedicadas al *marketing* tradicional y el digital, 36 por ciento; y crear nuevas unidades de negocios, 36 por ciento (AMVO, 2021).

Otros aspectos adicionales, que se derivan de la encuesta citada son:

- Los mecanismos a través de los cuales las empresas encuestadas y dedicadas al *e-commerce* distribuyeron sus productos fueron: servicio de mensajería y paquetería, 70 por ciento; uso de servicios de transporte, 42 por ciento; infraestructura logística propia, 36 por ciento; y servicio de reparto local, 17 por ciento.
- Algunos de los temas en los cuales las empresas requerían capacitar a su personal con relación al comercio electrónico son: negociación *online*, generación de indicadores clave de desempeño digital (KPI's), el comercio electrónico y finanzas.
- Los problemas de logística a los que se enfrentaron las empresas consultadas son los que se enumeran a continuación: altos costos de envío, 56 por ciento; daños en el envío, 35 por ciento; el precio de mandar el producto es superior al del producto, 36 por ciento; y dificultades para cumplir con los tiempos pactados con el cliente, 31 por ciento. No menos importante son: el robo o la inseguridad, el manejo de mercancías perecederas o frágiles, las devoluciones, los errores de captura, el que el cliente no se localice o encontrar la dirección (AMVO, 2021).

Problemas adicionales que necesitan resolverse para incrementar el comercio electrónico en México se vincularon con el proceso de bancarización, pues aún se calcula que una parte importante de la población no cuenta con productos bancarios (como las tarjetas o servicios móviles), lo que limita la compra en línea. Asimismo, hay un problema cultural relacionado con la confianza, pues aún muchos consumidores tienen miedo de ser defraudados durante la transacción digital (Deloitte, 2018).

A los retos anteriores que tienen las empresas que incursionan en el comercio electrónico se le suman: 1) Diseñar los servicios de entrega, pues se debe decidir si se compra en línea y recoger en tienda; se entrega en tienda al cliente un producto que fue solicitado a otra sucursal, o se envía el producto al domicilio del cliente, que fue solicitado de manera presencial en la tienda o a través de una plataforma; 2) Estandarizar los tiempos y los procedimientos de entrega de los productos a los consumidores; 3) Diseñar catálogos físicos y *on-line* ; 4) Pronosticar el nivel de inventarios que atienda la demanda del cliente, lo que obliga crear fuertes vínculos con los proveedores; 5) Implantar un sistema de devolución de las mercancías que satisfaga al cliente y que no sea costoso; 6) Diseñar, mantener y dar respuestas vía plataforma al consumidor; 7) Promover productos y servicios a través de varios canales: por ejemplo, Facebook, Instagram y Telegram; 8) Rastrear el pedido en tiempo real; 9) Invertir en plataformas tecnológicas, internet, computadoras, software y capacitar al personal; 10) Destinar recursos financieros en ciberseguridad; 11) Recolectar, analizar y tomar decisiones con base en la información que se deriva de la consulta en las plataformas digitales; y 12) Retener y ampliar el número de clientes (Deloitte, 2015).

Finalmente, a partir de los hallazgos empíricos antes mencionados y de la revisión de la literatura impresa se resumen, en el cuadro 4, algunas estrategias, problemas y ventajas que conlleva el hacer uso del comercio electrónico en las empresas, sobre todo medianas y pequeñas.

Cuadro 3. Algunas estrategias, problemas y ventajas que tiene las empresas al emplear el *e-commerce*

Estrategias	Problemas
<p>Aumento de la publicidad en redes sociales y comercio electrónico.</p> <p>El uso de plataformas digitales o tener página Webb.</p> <p>Adquisición de conocimientos y habilidades ligadas a: gestión del tiempo, logística, uso de plataformas, servicio al cliente, marketing digital, ciberseguridad, entre otras.</p> <p>Diversificación y comunicación continua con proveedores.</p> <p>Atención a clientes.</p> <p>Uso de los medios bancarios digitalizados.</p> <p>Atender la seguridad en las transacciones vía internet.</p> <p>Hacer uso de sistemas de logística.</p> <p>Verificación continua del nivel de existencias en bodega.</p>	<p>Escasez de créditos.</p> <p>Costos asociados a: envío de mercancías, administración de recursos humanos, adquisición de tecnologías digitales, uso de plataformas, capacitación y logística.</p> <p>Se requiere contratar personal actualizado en el uso del internet y tecnologías digitales.</p> <p>Todavía no hay suficiente confianza en las compras electrónicas.</p> <p>El riesgo del hackeo de las transacciones.</p> <p>El uso de la banca en línea aún es limitado.</p> <p>Aún faltan leyes que regulen la compra y venta por medios electrónicos.</p> <p>Gastos en logística asociados con la distribución y devolución de los productos.</p> <p>Inseguridad en que lleguen los envíos.</p> <p>Daño en el traslado de las mercancías.</p> <p>Errores en la administración de los inventarios.</p> <p>Problemas para hacer uso estratégico de la información y tomar decisiones.</p>
Ventajas	
<p>Se eleva la presencia de las empresas en el mercado o se accede a nuevos nichos.</p> <p>Posibilidad de acceder a clientes locales, nacionales o internacionales.</p> <p>Aumentan los canales de venta.</p> <p>Se reducen los tiempos de traslado o los derivados de los costos de transporte.</p> <p>Se puede tener acceso a una amplia gama de productos nacionales e internacionales.</p> <p>Hay la posibilidad de comparar precios y calidad de los productos y servicios.</p> <p>Reducción en el tiempo de las transacciones.</p> <p>Eliminación de intermediarios.</p> <p>Las transacciones se pueden realizar a cualquier hora del día.</p> <p>Se automatizan algunos procesos ligados a la transacción y adquisición de bienes y servicios.</p> <p>Reducción de los costos asociados a la administración de la información (se pasa de la documentación física a la digital).</p>	

Fuente: Elaborada a partir de la información empírica analizada y de los artículos publicados citados en este trabajo.

Conclusiones

Derivado de las preguntas iniciales que se plantearon en este capítulo se mencionó que el comercio electrónico, un concepto aún ambiguo, se asocia a cualquier venta o compra de bienes y servicios que se hacen por internet o de manera digital. Asimismo, esta nueva forma de comercializar puede generar múltiples ventajas, tanto para el consumidor como para las empresas, en términos de costos, logística, precios, variedad y calidad, entre otros. Sin embargo, estas ventajas no pueden ser explotadas de manera similar en el caso de todas las empresas, sobre todo porque se requiere invertir en infraestructura, en nuevas tecnologías, en capacitación y en plataformas digitales, como se mencionó en algunas secciones de este trabajo.

En este documento también se enfatizó que la COVID-19 ha trastocado la vida económica y social de las familias, de las organizaciones y de los países. Esta pandemia también ha cuestionado el sistema de salud, las formas de contacto social y la economía a nivel mundial. Al fin de evitar los contagios por esta enfermedad, ante el acelerado número de muertes y de infectados, a principios de 2020, los límites a la movilidad social y la necesidad del confinamiento paralizaron la vida de estudiantes, trabajadores, empresarios y transportistas, entre otros. En lo que corresponde a nivel empresarial, muchos negocios suspendieron actividades, recortaron la jornada laboral, limitaron el pago de salarios y despidieron personal. En general, la incertidumbre y los riesgos económicos y sociales derivados de la pandemia limitaron las inversiones, provocando una contracción en la actividad económica de los países, aumentando el desempleo, reduciéndose los ingresos del personal y los beneficios de los empresarios, y elevándose el número de personas que ingresaron a la pobreza. Sin embargo, como se describió en este trabajo,

los efectos de la pandemia han sido muy desiguales a nivel de los países, las actividades económicas y de las empresas.

Particularmente se resalta en esta investigación que el comercio electrónico es una de las actividades económicas que se ha visto favorecida con el surgimiento y la expansión de la pandemia por la COVID-19, entre 2019 y 2021, en México. La falta de movilidad social y el confinamiento de las personas obligaron a muchos consumidores hacer uso de las nuevas tecnologías para comprar bienes y servicios. Es decir, la pandemia aceleró el uso de las tecnologías digitales en el comercio. Algunas empresas vieron en el e-commerce una vía a partir de la cual pudieron ofrecer sus bienes y servicios, ampliar sus mercados, flexibilizarse, elevar su desempeño y su competitividad. Este proceso no sólo es propio de México, sino que se observa a nivel mundial.

Respecto a los retos planteados, podemos señalar que, si bien el comercio electrónico ha generado importantes ventajas económicas para las empresas que han incursionado en esta actividad, se reconoce que hay varios obstáculos para competir en el mediano y largo plazo. Estas limitaciones están asociadas a los niveles de inversión que se requieren para tener la infraestructura tecnológica, capacitar al personal, gestionar sistemas de logística y de marketing, procesar información y tomar decisiones, mantener y estar en contacto con los clientes, entre otras. Esto, sin abandonar y seguir desarrollando competencias ligadas a la innovación, el desarrollo de las operaciones, el impulso de la calidad y los procesos ingenieriles y contables que tradicionalmente deben hacerse para mantener un nivel de competitividad aceptable.

En este contexto, se requiere ampliar la base de datos y las encuestas que faciliten realizar estudios de tendencia y que coadyuven a realizar comparaciones cuantitativas a nivel de empresas, sectores económicos y de países. Esto, tanto en lo que se refiere a los efectos de la pandemia como a la forma como ha evolucionado el comercio electrónico. No me-

nos importante es la necesidad de ampliar las investigaciones a partir de estudios de casos que den cuenta de las estrategias que han tenido que asumir las empresas para enfrentar la pandemia, así como de los costos económicos, laborales y sociales que se han tenido que pagar, en contextos económicos, sociales y culturales específicos, pero también sobre la descripción y explicación de los procesos que han implementado y de los problemas que han enfrentado para incursionar en el comercio electrónico.

Sin embargo, más allá de los efectos de la pandemia, el comercio electrónico llegó para quedarse, pues de acuerdo con los estudios consultados se prevé que en los próximos años éste seguirá creciendo, particularmente en el caso de México. Esta vía de comercialización podría favorecer la expansión de los negocios, sobre todo en el caso de las PYMES, pero esta posibilidad depende del trabajo conjunto que el gobierno y las empresas logren desarrollar en torno a la capacitación, la inversión en infraestructura física y tecnológica, el impulso a la innovación y el diseño de estrategias organizacionales, de mediano y largo plazo, orientadas e impulsadas por la digitalización. Ignorar la difusión y el uso de las nuevas tecnologías digitales empresariales (tanto en los procesos de producción, distribución, *marketing*, logística y servicios) o el no diseñar y aplicar políticas públicas sobre el eje de concebir los alcances y el significado de una economía digital implicará seguir limitar la competitividad empresarial, así como la posibilidad de incrementar la riqueza económica e incluso la necesidad de mejorar el bienestar en nuestro país.

Referencias

- Almeida, F., Santos, J. y Monteiro, J. (2020). The Challenges and Opportunities in the Digitalization of Companies in a Post COVID-19 World. *IEEE Engineering Management Review*. <https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/en/covidwho-820316>
- AMVO (2019). Estudio de ventas online PyMES 2019. <https://www.amvo.org.mx/estudios/estudio-sobre-venta-online-en-pymes-2019/>
- AMVO (2020). Estudio sobre venta online en PyMES, 2020. <https://www.amvo.org.mx/estudios/estudio-sobre-venta-online-en-pymes-2020/>
- AMVO (2021). Estudio sobre venta online en PyMES, 2021. <https://www.amvo.org.mx/estudios/estudio-sobre-venta-online-en-pymes-2021/>
- AMVO (2021). *E-commerce*/Comercio electrónico: glosario. <https://www.amvo.org.mx/glosario/e-commerce-comercio-electronico/>
- AMVO (2022). Acerca de AMVO: nosotros, abril. <https://www.amvo.org.mx/nosotros/>
- AMVO (2022). Estudio sobre venta *online* en México, versión pública. <https://www.amvo.org.mx/estudios/estudio-sobre-venta-online-en-mexico-2022/>

- BID-UNTAD (2021). Recuperación económica tras la pandemia Covid 19, Programa Regional Alianzas para la Democracia y el Desarrollo con América Latina, Konrad Adenauer Stiftung, Naciones Unidas.
- BlackSip, (2020). Reporte de Industria: el *e-commerce* en México 2020. <https://imt.com.mx/wp-content/uploads/2020/11/Reporte-industria-2020-MX.pdf>
- Castro, M (2006). Rodríguez Gallardo Adolfo: *La brecha digital y sus determinantes*, Colección Tecnologías de la Información, UNAM. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2006000200012
- CEPAL (2020a). América Latina y el Caribe ante la pandemia del Covid 19: efectos económicos y sociales, *Informe Especial*, abril, núm. 1.
- CEPAL (2020b). El desafío social en tiempos del COVID-19, *Informe Especial*, mayo, núm. 3.
- CEPAL (2020c). Sectores y empresas frente al COVID-19: emergencia y reactivación, *Informe Especial*, julio, no. 4.
- CONACyT (2022). Información general; nacional confirmados, abril. <https://datos.covid-19.conacyt.mx/>
- Deloitte (2015). Completando el ciclo hacia *e-commerce* y omnicanalidad: el reto de transformar el modelo de operaciones. https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/mx/Documents/strategy/eCommerce_Omnicanalidad_spreads.pdf

Deloitte (2018). Los tres principales retos del *e-commerce* en México. <https://www2.deloitte.com/mx/es/pages/dnoticias/articulos/principales-retos-e-commerce-en-Mexico.html>

Deloitte (2021). *E-commerce* la nueva manera de conocer al consumidor, octubre: <https://www2.deloitte.com/mx/es/pages/dnoticias/articulos/ecommerce-la-nueva-manera-de-conocer-al-consumidor.html>

Dorner, K. y Edelman, D. (2015). What ‘digital’ really means, Mckinsey and Company, July 1. <https://www.mckinsey.com/industries/technology-media-and-telecommunications/our-insights/what-digital-really-means>

García, Aurora (2018). La revolución de las TICs en el mundo empresarial, *Usellcrm*, noviembre. <https://www.usellcrm.net/la-revolucion-de-las-tic-en-el-mundo-empresarial/>

Hernández, E. (2022). La pandemia de Covid-19 dejó una estela de hambre en México: Banco de Alimentos, Forbes México, 6 de enero. <https://www.forbes.com.mx/politica-pandemia-de-covid-19-dejo-una-estela-de-hambre-en-mexico-banco-de-alimentos/>

INEGI (2020). Encuesta sobre el Impacto Económico Generado por COVID-19 en las Empresas 2020, ECOVID-IE, *Síntesis metodológica*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ecovidie/>

INEGI (2021). Encuesta sobre el impacto generado por covid-19 en las empresas ECOVID-IE, Tercera edición. <https://www.inegi.org.mx/>

contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-IE_TercEdi.pdf

Malca, O. (2001). Comercio electrónico, *Apuntes de Estudio*, núm. 40, Universidad del Pacífico, Perú. <https://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/76?show=full>

Naciones Unidas (2020). *Informe: el impacto del covid-19 en América Latina y el Caribe*, julio.

Naciones Unidas México (2022). Datos actualizados Covid-19, *Información Oficial de Naciones Unidas*. <https://coronavirus.onu.org.mx/>

Observatorio Económico México Cómo Vamos, A.C. (2020). México frente a las crisis de 2020, marzo. <https://mexicocomovamos.mx/wp-content/uploads/2021/03/Me%CC%81xico-frente-a-las-crisis-de-2020.pdf>

OCDE (2017). Mejorar el entorno del comercio electrónico: Contribución del Banco Mundial, en OECD, En *La ayuda para el comercio en síntesis 2017: fomentar el comercio, la inclusión y la conectividad en favor del desarrollo sostenible*, cap. 6, pp. 201-2018.

OCDE (2019). *Panorama del comercio electrónico: políticas, tendencias y modelos de negocios*, París.

OECD (2021). *Policy Highlights: The Digital Transformation of the SMEs*, February. <https://www.oecd.org/publications/the-digital-transformation-of-smes-bdb9256a-en.htm>

- OMC (2020). Comercio Electrónico, *Comercio y la Pandemia de Covid-19*, Nota Informativa, 4 de mayo de 2020. https://www.wto.org/spanish/tratop_s/covid19_s/ecommerce_report_s.pdf
- Privadi, A. y Kusuma, S. (2022). Survivability Scenario of SMEs in Facing COVID-19. Crisis Based on the Social Commerce Framework, *Sustainability*, 14, pp. 2-24.
- Putra, I. Sunarsih, N., Novitasari, L., y Setini, M. (2020). Exploring the relationship between social capital, innovation capability and innovation during the coronavirus pandemic, *Uncertain Supply Chain Management*, 8, 857-864.
- Ríos, A. (2014). Análisis y perspectivas del comercio electrónico en México. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11 (1), pp. 97-121
- Robles, J. (2017). ¿Por qué la brecha digital es un problema social?, *Panorama Social*, núm. 25, primer semestre, Madrid, pp. 9-16.
- Roldan, T., García, A., y Rey, P. (2020). Política económica contra el coronavirus: impacto y respuestas para España, *EsadeEcPol Insight*, ESADE, núm. 1, marzo, pp. 1-16. https://www.esade.edu/itemsweb/research/EsadeEcPol_Insight_Coronavirus.pdf
- Schwab, K. y Malleret T. (2020). COVID-19: The Great Reset, Forum Publishing.

- SHCP (2021). *Criterios generales de política económica para la iniciativa de la ley de ingresos y el proyecto del presupuestos de egresos de la federación correspondientes al ejercicio fiscal 2021*, México.
- Silva, Roxana (2009). Beneficios del comercio electrónico, *Perspectivas*, núm. 24, julio-diciembre, pp. 151-164. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942160008>
- Torres, C. (2017). Sociedad de la información y brecha digital en España, *Panorama Social*, núm. 25, primer semestre, Madrid, pp. 17-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6371386>
- Trawnih, Ali, Yaseen H., Samed A., Ratib, A., Abdel, O. (2021). Factors influencing social media adoption among SMEs during covid-19 crisis, *Journal of Management Information and Decision Sciences*, Volume 24, Issue 6, pp. 1-19. <https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/pt/covidwho-1374952>
- Universidad Americana de Europa (2021). Ventajas y desventajas del *e-commerce* que debería conocer, marzo. <https://unade.edu.mx/ventajas-y-desventajas-del-ecommerce/>
- Vásquez Treviño, D. M., Cabeza Llanos, L. V., & Galindo Mora, J. P. (2021). Impacto del *e-commerce* mediante plataformas digitales en México. *Vinculatégica EFAN*, 7(1), 576-583. <https://doi.org/10.29105/vtga7.2-60>
- Zelada, Z. (2022). COVID-19, un acelerador de la transformación digital, Deloitte. <https://www2.deloitte.com/pe/es/pages/technology/articles/COVID19-un-acelerador-de-la-transformacion-digital.html>

11. La profesionalización de la policía en Morelos en los tiempos de la COVID-19

Héctor Gómez Peralta

Alan Antonio Almeralla Barreto

Introducción

En las últimas décadas, la seguridad pública en México y en el estado de Morelos en particular, se ha deteriorado sensiblemente, con tasas de homicidio por encima de los 28 puntos por cada 100 mil habitantes, casi 5 veces mayor que la media mundial, que es de 6 unidades (Statista, 2022). La entidad ocupa los primeros lugares en la República en delitos de alto impacto, tales como violación, extorsión y secuestro (GLAC, 2019). El problema no se gestó ni es culpa de una administración o partido político en particular. El deterioro de la seguridad pública en Morelos es algo que se ha desarrollado a través de periodos de tiempo largos y ha pasado por las manos de gobernadores y administraciones municipales de todos los colores partidistas.

Existe el consenso entre los discursos de la academia y de las autoridades, de que es necesario contar con policías profesionalizados, altamente capacitados y bien equipados, para que las fuerzas del orden sean capaces de cumplir con tan importante labor (Almeralla, 2021: 88-92). Sin embargo, ese consenso se termina al momento de diseñar e implementar políticas que consigan ese objetivo. En el caso particular de Morelos, bajo la administración del gobernador Graco Ramírez (2012-2018), se creó un programa conocido como Mando Único, que consis-

tió principalmente en absorber y centralizar en el gobierno estatal los cuerpos policiacos municipales. La premisa del gobernador Graco sobre el Mando Único, fue que al concentrar todas las fuerzas policiales en un solo cuerpo, se tendría una mayor coordinación, eficiencia, y, sobre todo, una mejora en la profesionalización de los elementos policiacos, lo que se traduciría en la reducción de la violencia en la entidad (Almeralla, 2021: 72).

El Mando Único no estuvo carente de críticas y resistencias, especialmente por parte de algunos gobiernos locales, al considerar que se violentaba la autonomía municipal. Posteriormente, el nuevo gobernador Cuauhtémoc Blanco (2018-2024) reconfiguró el Mando Único por un Mando Coordinado, que busca alinear la política de seguridad de la entidad con la de la federación. Ese nuevo modelo continuó con la pretensión de profesionalizar a la policía estatal y municipal.

El presente capítulo tiene como objetivo mostrar los alcances y los límites que ha tenido la profesionalización policial en Morelos, a la luz de las experiencias de sus protagonistas directos: los policías a los que se busca profesionalizar y los encargados de ejecutar dicha profesionalización. La información fue recabada mediante entrevistas semi-estructuradas a policías adscritos a la Academia Estatal de Estudios en Seguridad, perteneciente a la Comisión Estatal de Seguridad Pública de Morelos. Las entrevistas se realizaron tanto a policías instructores, como a policías que laboran en campo en distintos municipios de Morelos, para no tener el sesgo de una sola zona de la entidad. Por petición expresa y enfática de los entrevistados, su identidad se resguarda de forma anónima.

Las entrevistas se llevaron casi en su totalidad entre agosto de 2020 y octubre de 2021, en plena pandemia de la COVID-19. Observar de forma directa la profesionalización y las experiencias de los policías durante la contingencia sanitaria hizo aún más patentes las carencias y la vulnera-

bilidad en que esos servidores públicos desempeñan su trabajo. No fue tanto que la pandemia generara problemas nuevos para la policía morelense, sino que magnificó y profundizó la precariedad en que ya venían laborando. La pandemia de la COVID-19 hizo más dolorosa y evidente la indefensión en que la mayoría de ellos se encuentran, incluso para tener acceso a servicios básicos, como los de salud, que se supone todo trabajador en México debería de tener.

Los motivos por los que la violencia y la inseguridad pública aumentan o disminuyen son múltiples. Sería un reduccionismo evaluar la profesionalización policial sólo contrastando las cifras de homicidios y demás indicadores de violencia en la entidad, debido a que un aumento o reducción de dichos delitos puede deberse a otros factores. Por ejemplo, durante gran parte del siglo XX, la violencia fue disminuyendo, pero no porque se contara con una policía más profesionalizada que ahora, sino porque existía un mejor control político por parte de los gobiernos federales y estatales, para con las organizaciones criminales (Peñaloza, 2002).

Por lo anterior, la evolución de los índices de violencia no será analizada en el presente capítulo. Se buscan identificar los éxitos y los fracasos que ha tenido la política de profesionalización policial en Morelos, pero eso no necesariamente tiene correlación con la disminución o no de la criminalidad, porque, incluso con una profesionalización exitosa, los resultados no son inmediatos, sino que son a largo plazo.

El capítulo se divide en cinco secciones. La primera es sobre lo que significa e implica la profesionalización policial para México y Morelos en un contexto de transición democrática. La segunda muestra los diferentes tipos de organización policial, para entender en dónde se enmarca el modelo de profesionalización que se ha pretendido implementar en Morelos. En la tercera sección se señala en qué consistió el Mando Único de Morelos. La cuarta sección busca visibilizar las condiciones laborales

del policía de base en Morelos, antes y después del Mando Único. Por último, se analizan las consecuencias que tuvo la pandemia de la COVID-19 en la profesionalización de la policía de Morelos.

La construcción de una policía para el México democrático

Durante el régimen autoritario que vivió México en gran parte del siglo XX, los diferentes cuerpos policiacos (entre ellos, las policías municipales y estatales) tenían principalmente una función política. Durante el régimen priista las policías y los Ministerios Públicos respondían a los intereses del PRI-gobierno (Magaloni, 2012; López-Portillo, 2001). El reclutamiento del personal, como en la mayoría de la administración pública mexicana, se realizaba con criterios clientelares y corporativos. Por ejemplo, para ser contratado como policía en un ayuntamiento de Morelos, se dependía sobre todo de redes y contactos, no era un proceso burocratizado weberiano, donde el reclutamiento pasara por exámenes de mérito y currículum (Pérez, 2004).

Cuando a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, México y Morelos transitaron de un sistema de partido hegemónico a otro competitivo, los académicos y políticos han centrado los debates sobre la transición democrática en las cuestiones electorales y partidistas. Pero la democracia no se reduce a las votaciones. Los gobiernos democráticos y los autoritarios se diferencian, no solamente en la forma en que llegan al poder, sino también en cómo operan. Por ejemplo, la policía en un régimen democrático no funciona como la de uno autoritario. Una policía en un contexto democrático se caracteriza por ser independiente o autónoma de la lucha electoral, tiene una formación en derechos humanos, garantías constitucionales y, sobre todo, es respetuosa del debido proceso, por lo que hace su trabajo bajo principios como la presunción de inocencia (Cantú, 2014).

Por el contrario, en un régimen autoritario, la policía, para resolver casos, hace uso de la tortura, la intimidación y la extorsión (Titei, 2014). La policía en un régimen democrático tiene una labor más compleja, porque para cumplir con su objetivo de ser una fuerza contra la delincuencia, tiene que hacer uso de tecnología que la dote de capacidades de investigación. Por ejemplo, para resolver un asesinato, en el modelo inquisitorial la policía solía identificar a uno o algunos sospechosos, interrogarlos con métodos intimidatorios, y esa confesión, a veces conseguida con tortura física o al menos psicológica, era la prueba reina sobre la que se sostenía todo el caso. Mientras que una policía en una democracia tiene que hacer una investigación basada, sobre todo, en la recolección de pruebas físicas, obtenidas con métodos científicos, como estudios de balística, ADN, antropología forense, etcétera. (López-Portillo, 2003).

Al ser más compleja la labor de los policías en un régimen democrático, suele ser personal mejor pagado, con estudios más elevados, buenas prestaciones y oportunidades de hacer carrera dentro de la institución (Ortiz, 2012: 26-30). En pocas palabras, son funcionarios profesionales, como cabría esperar de otros servidores públicos, tales como los profesores, las enfermeras, etcétera.

Sin duda, México ha avanzado mucho en términos electorales y de competencia partidista, pero los *modus operandi* y la cultura organizacional de muchas agrupaciones policiacas siguen con los criterios del régimen autoritario (Cantú, 2014). En gran parte, se debe a que, como se muestra más adelante, muchos de los individuos que integran los cuerpos policiacos siguen siendo los mismos desde hace décadas. Se puede cambiar el equipo o las instituciones de una institución, pero los valores y la cultura organizacional de los individuos que la integran, es algo muy difícil de modificar. A una fiscalía o una policía autoritaria, los derechos humanos suelen parecerles un estorbo para realizar su labor. En

una democracia, las garantías individuales no son vistas como “mecanismos para proteger delincuentes”, sino como las reglas que permiten tener un mínimo de garantía de que la autoridad no abuse de su poder, que no se encarcelará a un inocente sólo porque existe la presión política para cerrar el caso. Esas garantías no significan “más derechos a los delincuentes”, sino más posibilidades de contar una justicia real, no simulada, tanto para imputados como para víctimas (Cuevas *et al.*, 2016).

Para transitar a cuerpos policiacos acordes con un régimen democrático, se necesita hacer una gran inversión en capacitar y profesionalizar a los policías con nuevos valores, nuevas formas de trabajo, nuevas habilidades, e incluso nuevas condiciones laborales, que dignifiquen la profesión policial, hacerla atractiva, bien pagada y con seguridad laboral para que se tengan los incentivos por parte de los individuos para mejorar su desempeño.

Dentro de las fuerzas del orden en México existe una gran disparidad de profesionalización. Por ejemplo, en el Ejército mexicano hay un escalafón para el ingreso y permanencia del personal, los oficiales tienen la garantía de que sus hijos van a asistir a buenas escuelas, los soldados tienen una buena cobertura de salud, acceso a crédito con Banjército, pensión a su familia en caso de que mueran en el cumplimiento de su deber, pero más que nada, el personal puede hacer una carrera, ascender en la institución, con criterios claramente definidos (Vidal, 2014).

Eso debería de ser extensivo para los policías. Si entra un cadete a una academia de policía estatal o regional, ese individuo debería de poder tener la aspiración de hacer carrera en el cuerpo policiaco, con la certeza de que, si se capacita y prepara adecuadamente, no va a ser despedido en 2 o 3 años por el presidente municipal, el gobernador o el secretario de seguridad en turno, por criterios discrecionales. También es toral que, dentro del cuerpo policiaco, los ascensos se obtengan por

criterios meritocráticos, clara y previamente establecidos al estilo de la burocracia weberiana (Almeralla, 2021: 25-27).

Para conseguir esto, existen diferentes paradigmas. A continuación, veremos los principales modelos policiacos, se muestra en donde se enmarca el modelo Mando Único, y las particularidades de la experiencia de implementación de ese modelo en el estado de Morelos.

Modelos policiales y de profesionalización policial

Se entiende por modelo policial al “conjunto ordenado de normas, órganos, recursos y procedimientos de relación entre todos ellos, que se articulan y actúan de forma coordinada, con la finalidad de contribuir a garantizar la seguridad de los ciudadanos” (Couselo, 2000: 14). Existen varios modelos policiales, pero pueden agruparse en dos grandes paradigmas: el civil y el militarizado. El modelo civil de policía responde a la vertiente anglosajona, que nació en el contexto histórico de la revolución industrial, buscando lidiar con las consecuencias sociales negativas de ese desarrollo. Se creó al fundarse la policía metropolitana de Londres, en 1829 por Robert Peel, como una fuerza pública, creada como un cuerpo homogéneo y democrático que buscaba hacerse de la confianza y colaboración de la ciudadanía para cumplir con su misión fundamental: la prevención de la delincuencia y el mantenimiento del orden público mediante la ronda preventiva (Couselo, 2000: 2).

Por otro lado, el modelo de policía militarizada fue el paradigma dominante en la Europa continental. Bajo ese modelo se creó en 1791 en Francia la Gendarmería Nacional (1791), en 1814 en Italia los *Carabinieri*, y en 1844 en España la Guardia Civil. Este tipo de organizaciones policiales tienen como principal misión la protección del orden en el ámbito rural, ante las amenazas de bandidos y mafias que amenazaban el

comercio y la actividad económica legal en las zonas poco urbanizadas (Moloeznik, 2011).

Como puede apreciarse, el modelo de policía militarizada corresponde más a países donde organizaciones criminales usurpan u ocupan el rol del Estado en partes de su territorio, como fue la característica de los países mediterráneos. Son policías que buscan contener o combatir agrupaciones criminales fuertes, como son los casos de la Cosa Nostra y la Camorra italiana. En América Latina es el modelo que han adoptado países que tienen que enfrentar cárteles de narcotráfico, como Colombia, Panamá o Brasil. Otra característica de este modelo policial es que suele ser usado por gobiernos autoritarios o con historial autoritario, en algunos casos incluso dictaduras.

En el caso de México, el artículo 21 constitucional establece, en el párrafo décimo: “Las instituciones de seguridad pública, incluyendo la Guardia Nacional, serán de carácter civil, disciplinado y profesional” (CPEUM, 2021). Sin embargo, la ley reglamentaria de la Guardia Nacional, creada durante la presidencia de Andrés Manuel López Obrador, diseña a ésta con mando militar. Al momento de terminar la presente investigación, en 2021, la Suprema Corte de Justicia de la Nación todavía no resuelve sobre la constitucionalidad del mando militar de la actual Guardia Nacional.

Orellana (2016) propone que los modelos policiales se clasifiquen entre represivos y preventivos. El primero, correspondiente a un gobierno autoritario, es reactivo, porque su acción se da en respuesta ante la criminalidad, buscando reprimir y castigar a quienes rompan la ley. Mientras que el modelo preventivo, mayormente usado por democracias, lo que pretende es evitar que las conductas antisociales se lleven a cabo, no tanto haciendo uso de la fuerza, sino contando con buenos servicios de inteligencia y detección temprana de actividades delictivas.

México actualmente cuenta con modelos mixtos o híbridos, además de que, por nuestro federalismo, el modelo policial cambia de estado a estado. La erosión de las policías municipales y comunitarias en las últimas décadas, ocasionada por el avance del narcotráfico que ha capturado a zonas enteras del país, ha llevado a que se busque contar modelos policiacos centralizados, como el Mando Único (Torres *et al.*, 2015). El argumento es que los gobiernos estatales y federales tienen más recursos y fuerza para enfrentar al crimen organizado, en comparación con las administraciones municipales (López, 2018).

El centralizar facultades y recursos en materia de seguridad, que antes eran municipales, ahora en manos de los gobernadores, también es porque se busca mejorar la profesionalización policial. La ley general del Sistema Nacional de Seguridad Pública contempla en su artículo 98 lo siguiente:

La profesionalización es el proceso permanente y progresivo de formación que se integra por las etapas de formación inicial, actualización, promoción y especialización y alta dirección, para desarrollar al máximo las competencias, capacidades y habilidades de los integrantes de las instituciones policiales (SNSP, 2021).

Sin embargo, los modelos policiacos centralizadores van contra las recomendaciones de varios ONGs y organismos internacionales especializados en la materia. La directora del Instituto Para la Seguridad y la Democracia, A.C. (INSYDE), por ejemplo, ha alertado sobre los efectos negativos de quitarle a los gobiernos municipales capacidades y responsabilidades en el ámbito de la seguridad pública:

Se apuesta por una clara tendencia contraria a la internacional dominante. Esta última busca fortalecer las capacidades y liderazgos de los gobier-

nos locales para propiciar intervenciones multisectoriales a favor de la seguridad y la convivencia, junto con las comunidades y donde las policías municipales/locales se convierten en actores clave de esos procesos. Es decir, mientras que en México se pretende desaparecer a las policías municipales, en otras partes de la región y el mundo, cada vez se hacen más esfuerzos por empoderar a los policías municipales o locales, porque son a ellos a quienes se les reconoce la capacidad de conocer de mejor forma lo que ocurre en el territorio y tienen, además, la facultad de participar (De Garay, s/f: 4).

De acuerdo con Barrón (2011), aunque no se puede trasladar de manera íntegra un modelo de policía a otro país, se debe de aprender de las experiencias que han ocurrido en otras naciones que han implementado con éxito otros modelos policiacos y entregado resultados deseables, como Chile y Colombia. En este último caso, a pesar de que Colombia no es un país federal, sino un Estado unitario, el éxito de la policía local se logró en gran medida gracias a la colaboración y participación activa de los alcaldes que, en lugar de ser desplazados por el gobierno nacional, trabajaron en coordinación con él.

Es por ello que es extremadamente controversial un modelo policial centralizado, que desplaza a las autoridades locales del ámbito de la seguridad pública.

Las opiniones son divididas, sobre todo, en cuanto a la autonomía municipal y la incertidumbre que deja el hecho de pensar si realmente teniendo el control total de las policías por una sola autoridad es posible frenar la infiltración del crimen organizado en esas corporaciones. No obstante, existen ya algunos estados de la república que han elegido este modelo. Morelos es uno de ellos.

El modelo policial de Mando Único en Morelos

El marco jurídico que sostiene al Mando Único en Morelos es una serie de convenios firmados entre el gobierno estatal y la mayoría de los presidentes municipales de dicha entidad (Torres *et al.*, 2015). Esos convenios respaldaron la Ley Estatal para la Asunción del Gobierno de la Función de Seguridad Pública de los Municipios, así como de las Policías Preventivas Municipales y de Tránsito (*Tierra y Libertad*, 2012).

Al poco tiempo de ocupar el cargo de gobernador, Graco Ramírez destituyó a Alicia Vázquez Luna como secretaria de Seguridad Pública de Morelos. En su lugar nombró a Alberto Capella Ibarra, con el propósito explícito de implementar el modelo de “Mando Único Policía Morelos”. De forma oficial, ese modelo consistió en:

[...] la integración de un solo mando policial, por medio del cual los estados absorben funciones policiales de los municipios para integrar un solo cuerpo, buscando una mejor coordinación, homologación de la capacitación, del equipamiento y de las funciones de investigación, de análisis, de inteligencia, para poder lograr, al final, una policía organizada para realizar, mediante la profesionalización, una eficiente prevención de las conductas delictivas que laceran a nuestras comunidades (Morelos, 2013).

Oficialmente, se buscaba conseguir articular y coordinar las diferentes policías morelenses, que hasta entonces tenían criterios de reclutamiento, profesionalización y operación muy diferentes entre sí. Según el diagnóstico del gobierno estatal, eso había provocado que en Morelos la policía fuera muy desigual en la calidad del servicio de seguridad pública que ofrecen a los ciudadanos, “[...] produciendo ineficacia policial, nula planificación estratégica, y sin poder de reacción ante la incidencia delictiva” (Morelos, 2013).

En un inicio, ese modelo policial contó con el apoyo de los presidentes municipales, pero rápidamente fue aumentando la resistencia de las autoridades locales. En un inicio el gobierno estatal de Morelos firmó convenios con los 33 municipios; mientras que en 2014, después de la creación de la que hoy es la Comisión Estatal de Seguridad de Morelos (CES), sólo 29 ratificaron los convenios firmados en 2013; después de las elecciones de 2015, donde muchos gobiernos locales emanaron de partidos distintos al del gobernador, el Partido de la Revolución Democrática, se redujo a 19 municipios lo que aceptaron continuar con el Mando Único. Eso orilló a que en enero de 2016 el gobernador Graco Ramírez emitiera un decreto donde impuso el Mando Único en toda la entidad (*Tierra y Libertad*, 2016).

Fue así que el gobierno de Morelos adoptó la centralización policial para tratar de conseguir retomar el control territorial de las áreas más rurales e inaccesibles de la entidad, donde el crimen organizado ejercía poder político y electoral (Villoria, 2010). La profesionalización policial contó con un lugar central en el proceso de mejora de la policía de Morelos bajo el Mando Único.

Cuadro 1. Perspectiva del desarrollo humano del plan de profesionalización del Mando Único

Objetivo 1	Objetivo 2	Objetivo 3	Objetivo 4	Objetivo 5
Consolidar un modelo de gestión humana y de cultura institucional que fortalezca la dignidad de ser policía.	Reclutar el mejor talento humano con vocación de servicio a la comunidad.	Disponer de un modelo de capacitación y entrenamiento que garantice el desarrollo de competencias laborales de alta calificación.	Potenciar la gestión del conocimiento, la innovación e implementación de uso de las TIC's.	Promover un ambiente óptimo y confiable de trabajo en concordancia con nuestros valores y principios institucionales.

<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar el servicio profesional de carrera. • Impulsar acciones de bienestar y mejoramiento de la calidad de vida de los policías. • Adoctrinar la función policial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar e implementar protocolos efectivos de reclutamiento. • Optimizar el servicio de evaluación de control de confianza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsar la Academia estatal como referente nacional. • Garantizar el desarrollo de competencias laborales en policías • Fortalecer los programas de capacitación del personal no uniformado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Garantizar la aplicabilidad de la tecnología al servicio de la policía. • Fortalecer la infraestructura tecnológica de la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsar programas de flexibilidad laboral y mejoramiento de las condiciones y ambiente laboral. • Fomentar espacios institucionales de interacción social. • Consolidar una política de reconocimiento al desempeño laboral.
---	--	---	---	---

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del Plan Estratégico Institucional del Mando Único.

Con todo ello, el modelo apostaba por ser tremendamente exitoso, aunque no se puede dejar de admitir que encontró resistencia y rivales, mismos que se encontraron principalmente en las cabeceras municipales e inicialmente se negaron a adherirse al nuevo modelo; sin embargo, finalmente lo hicieron, bajo la premisa de que mejorarían las prácticas policiales y que se verían resultados en el mediano y largo plazo en la seguridad del estado.

El servicio policiaco de carrera en Morelos: reclutamiento y condiciones laborales

Con el Mando Único se buscó que el reclutamiento, la promoción y la permanencia del personal policiaco fuera meritocrático, porque la inmensa mayoría de los cuerpos de seguridad municipales funcionaban

con criterios clientelares y de compadrazgo político, con un limitado nivel de estudios por parte de los individuos que eran reclutados. Los mismos policías expresan un gran avance en ese sentido cuando se implementó el Mando Único:

Para el municipio fue un cambio muy drástico, pues no tenían mucha capacitación, no tenían formación inicial y era mucho como compadrazgo. Yo entré con secundaria, pero si eso era en el estado, en el municipio no tenían ni primaria. Sí cambió porque con el mando único para entrar tenías que acreditar tu formación inicial. Cuando anteriormente llegabas al municipio, pedías trabajo, venías recomendado por alguien, y ya te daban trabajo. (Policía A1, 14 años de servicio, entrevista el 3 de agosto de 2020).

El Mando Único implicó cierta depuración de las corporaciones policiales, dando de baja en el primer año de su implementación a 144 policías que no pasaron los controles de confianza. También se consignaron dos elementos por presuntos vínculos con el crimen organizado. El Comisionado Alberto Capella hizo énfasis en que esos policías habían ingresado en las administraciones anteriores; lo que aprovechó para anunciar más “limpias” en el futuro (CES, 2016).

Desde su inicio, el Mando Único significó un cambio en la forma en que nuevos elementos ingresaban a la corporación, sobre todo en contraste con las formas en que venían trabajando los gobiernos municipales. Se publicaban convocatorias en diferentes medios de comunicación, con diferentes requisitos según el área y perfil que deseaba cubrirse, en coordinación con los criterios en la materia a nivel federal. Al respecto, un policía estatal con 5 años de antigüedad nos comentó cómo el Mando Único implicó elevar el nivel académico del personal:

Ingresé en el 2015 porque había una convocatoria para policía estatal acreditable y estaba dividida en 3 unidades. Era la convocatoria para personal operativo, para personal de investigación y para el área de análisis. Igual pedían un perfil académico un poco más alto y ya ése me interesó y ya hice todo el proceso [para ingresar a la policía] (...) Cuando ingresó el Mando Único, lo que yo vi es que las convocatorias sí exigían [más requisitos], eran como más organizados. Para empezar, desde que estabas en tu proceso de selección, te pedían más grado escolar, ya durante tu estancia en la academia cuando terminabas tu curso básico, ya estabas contratado, y ya tu especialización la hacías como policía activo. Aparte en la academia tenía cursos constantemente. (Policía A3, entrevista el 11 de septiembre de 2020).

Como han señalado académicos como Laura Pérez (2013), con la reforma policial de 2013 ya no se podía ingresar a la corporación policial sin acreditar previamente los exámenes de control de confianza, de acuerdo con los criterios del Sistema Nacional de Acreditación y Control de Confianza (Pérez *et al.*, 2013: 86).

A pesar de ello, varios policías consideraron que las pruebas de control de confianza no son garantía para contar con elementos que tengan el perfil idóneo para desempeñar sus labores:

Tal vez no estoy del todo de acuerdo, pero es un requisito y tenemos que acatar el mismo. Pero no comparto la idea de que, por ejemplo, en el caso del polígrafo, sea una maquina la que pueda decir si eres leal o no para la institución. Le dan como mucha prioridad a eso. Me gustaría más que investigaran al policía, su trayectoria, cómo ha trabajado, si ha tenido pro-

blemas fuera de calle y no tener que recurrir a este tipo de examen (Policía M1, 11 años de servicio. Entrevista el 14 de octubre de 2021).

Yo me di cuenta de que los exámenes de control y confianza son más para ver cómo te desempeñas. Si es una persona que no tiene los estudios suficientes, o te ven que eres muy sagaz en ciertas preguntas, que las vas esquivando, ahí es donde ellos te empiezan a poner ciertas trabas para poder entrar por ese lado. Entonces, yo en mi caso no tuve problemas. Me preguntaron todo, a quién represento, quiénes son mis hijos, o sea todo, yo no tuve problemas de ningún tipo. (Policía M3, 7 años de servicio. Entrevista el 14 de octubre de 2021).

De acuerdo con los testimonios de la inmensa mayoría de los policías entrevistados, puede decirse que el Mando Único mejoró la selección y el reclutamiento del personal policiaco. Se realizaron masivas acciones de depuración de múltiples elementos en distintas ocasiones. Aunque entre los policías hay una cierta desconfianza ante la fiabilidad de las pruebas de control de confianza, también admiten que el sistema es mejor al que existía previamente, basado mayormente en la recomendación y los “conectes” para obtener el puesto.

Lo anterior es respecto al ingreso al cuerpo policiaco; pero, ¿qué sucede una vez que ya son parte de la policía del Mando Único? ¿Tienen los elementos herramientas y preparación para desempeñar sus labores? ¿Incentivan sus condiciones laborales un trabajo policial dedicado al cumplimiento de su deber? En Morelos, como en México, a los policías se les exigen tareas muy peligrosas, y que las realicen con cumplimiento de los derechos humanos. Pero, ¿se les proporcionan los medios para cumplir con ello?

En Morelos y en el resto del país, los policías, además de enfrentar constantemente situaciones de riesgo, suelen ser blanco constante de

faltas de respeto por parte de la ciudadanía (Haro, 2013). Como contraparte, los policías reciben salarios bajos, equipo en mal estado o a veces inexistente, jornadas de trabajo extensas, poco descanso, y bajas o nulas oportunidades de crecimiento profesional. Esto fue uno de los puntos críticos que trató de atender el Mando Único, tratando de dignificar la labor de los policías, mejorar su imagen ante la ciudadanía, y dotarlos de los incentivos económicos suficientes como para que desempeñaran sus labores de forma óptima.

Una de las prestaciones sociales básicas para cualquier trabajador, pero más aún para un policía, es el contar con seguridad social. Antes del Mando Único la situación en ese punto ya era grave:

Dependía del presidente que estuviera. Si la enfermedad de un familiar era grande, con lo que ganábamos no era suficiente, hacíamos gastos y el presidente nos pedía la receta y buscaba la forma de solventar un 50% de lo gastado. Pero todo dependía del presidente en turno (Policía A5, 7 años de servicio. Entrevista el 14 de octubre de 2020).

La Ley de Prestaciones de Seguridad Social de las Instituciones Policiales y de Procuración de Justicia del Sistema Estatal de Seguridad Pública, trató de corregir situaciones como la anteriormente descrita. Buscó acabar con la discrecionalidad al acceso de los beneficios de la seguridad social, al crear un catálogo mínimo de las prestaciones a las que todo policía debía de tener acceso:

Cuadro 2. Catálogo de principales prestaciones de los policías estatales y municipales del Estado de Morelos

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. La afiliación a un sistema principal de seguridad social, como son el Instituto Mexicano del Seguro Social o el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado. |
|--|

11. La profesionalización de la policía en Morelos en los tiempos de la COVID-19

2.	El acceso a créditos para obtener vivienda.
3.	Recibir en especie una despesa o ayuda económica por ese concepto.
4.	El disfrute de un seguro de vida, cuyo monto no será menor de cien meses de salario mínimo general vigente en el Estado por muerte natural; doscientos meses de Salario Mínimo General Vigente en el Estado, por muerte accidental; y 300 meses de Salario Mínimo General por muerte considerada riesgo de trabajo.
5.	A que, en caso de que fallezca, sus beneficiarios reciban el importe de hasta doce meses de Salario Mínimo General Vigente en Morelos, por concepto de apoyo para gastos funerales.
6.	Recibir el equipo y material necesario para desempeñar la función.
7.	Contar con un bono de riesgo, en los términos de esta Ley.
8.	Recibir una ayuda para transporte.
9.	Los beneficiarios derivados de riesgos y enfermedades, maternidad y paternidad.
10.	Las pensiones por Jubilación, por Cesantía en Edad Avanzada o por Invalidez.
11.	A que sus beneficiarios puedan obtener una pensión por viudez, por orfandad o por ascendencia.
12.	Recibir préstamos por medio de la institución con la que al efecto se convenga.
13.	Disfrutar de los beneficios o las actividades sociales, culturales y deportivas, en términos de los convenios respectivos.

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la Ley de Prestaciones de Seguridad Social de las Instituciones Policiales y de Procuración de Justicia del Sistema Estatal de Seguridad Pública; al 15 de mayo del 2021. Consultado en: <http://marcojuridico.morelos.gob.mx/archivos/leyes/pdf/LSEGSOCSPem.pdf>

Investigamos si en la práctica los policías recibían los beneficios indicados en la Ley de Prestaciones de Seguridad Social de las Instituciones Policiales y de Procuración de Justicia del Sistema Estatal de Seguridad Pública. Lo que descubrimos fue que las prestaciones recibidas por los policías no correspondían con lo señalado en el Cuadro 2, y que tampoco era equitativo el reparto de dichos beneficios.

El Mando Único agrupó a policías municipales y estatales en una sola corporación, pero no se homologaron sus prestaciones ni sus salarios. La diferencia existe entre los policías estatales y municipales, pero

también entre los mismos elementos municipales. Por ejemplo, no percibe el mismo salario un policía del municipio de Cuernavaca, que otro del municipio de Miaatlán o Totolapan. Bajo ese tenor, los entrevistados hicieron referencia a que el policía estatal contaba con prestaciones superiores al resto de los policías de Morelos, como es el contar con el Instituto del Crédito del Estado de Morelos, y tener seguro médico. Sin embargo, recalcaron constantemente que no contaban con ningún otro apoyo adicional:

Pues a mí me tocó vivir de cerca la muerte de una compañera, y hasta la fecha su mamá se quedó a cargo de sus dos hijos y nunca la ayudaron. (Policía M6, 18 años de servicio. Entrevista el 14 de octubre de 2020)

Los miembros del Mando Único que originalmente pertenecieron a alguna policía municipal referían a que sus condiciones laborales eran más precarias que los elementos provenientes de la policía estatal. En varias ocasiones los policías mencionaban que, cuando alguno de ellos era abatido en el cumplimiento de su deber, el apoyo provenía, sobre todo, de la solidaridad y cooperación de sus compañeros de trabajo:

Únicamente a todos los municipios se les pedía un apoyo económico para hacerles llegar flores o un apoyo económico a la familia en ese momento para poder solventar el gasto, y como policía municipal pues el responsable en este caso era el municipio. Pero en sí no se tiene ninguna indemnización; sólo, si acaso, al presidente municipal le nace darte algo. Lamentablemente, tuvimos un problema nosotros en un municipio en donde un policía fue en apoyo y fue agredido. O sea, lo alcanzó a agarrar y la misma población lo golpeó y esta persona fue a parar al hospital, y a la hora de los pagos, no había quién se hiciera responsable, ni el estado ni el

municipio quisieron pagar. Entonces al final de cuentas esta persona pagó [sus servicios médicos] con sus recursos (Policía B4, 7 años de servicio. Entrevista el 14 de octubre de 2020).

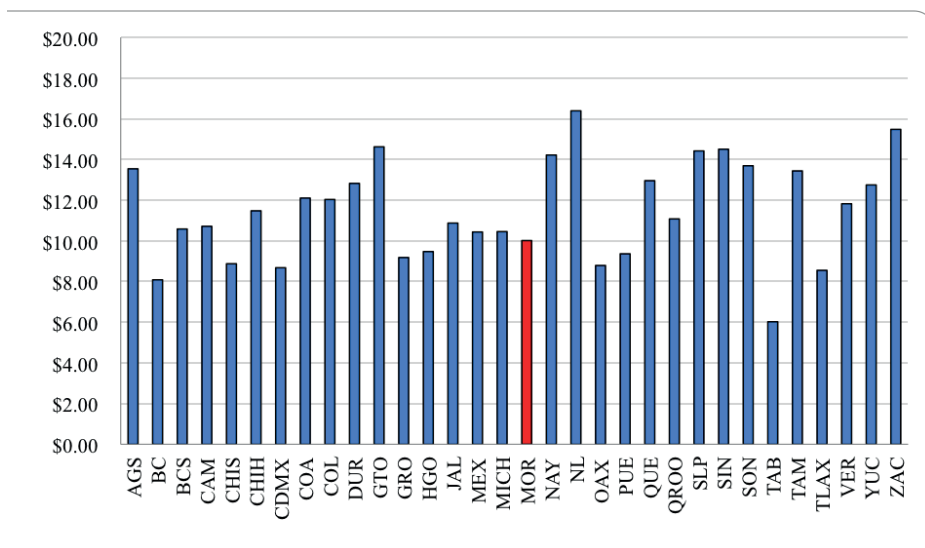
Según los entrevistados, para los policías municipales no había algún seguro o apoyo institucional ante la defunción de algún elemento de seguridad, ni siquiera apoyo funerario, mucho menos algún tipo de indemnización para su viuda (o) o hijos. En pocas palabras, los policías trabajan en indefensión, sin garantías que le proporcionen confianza y lealtad al personal de seguridad para con su institución. Se espera de los policías vocación de servicio y sacrificio, sin que la corporación policial sea recíproca con ellos, aun en las situaciones donde sufren mayor riesgo y vulnerabilidad.

Las condiciones salariales no mejoraron con el Mando Único. Ningún elemento entrevistado refirió haber recibido apoyos adicionales o prestaciones, ni los policías estatales ni mucho menos los municipales. En el caso de estos últimos, algunos ayuntamientos ni siquiera cuentan con un servicio de salud pública para los policías, o su incorporación a instituciones de salud como el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). En el mejor de los casos, para el caso de los municipios más urbanizados, como Cuernavaca y Cuautla, cuentan con algún tipo de convenio con alguna institución o clínica de salud particular. En muchos otros, los policías se atienden de manera individual en servicios privados, y en el peor de los casos nunca reciben atención médica.

Se suponía que el Mando Único traería homologación salarial, para eliminar o al menos reducir las diferencias entre la calidad de los elementos policiacos que hay a lo largo del territorio, tanto de Morelos como del resto del país. No es lo mismo un policía que se encuentra ejerciendo sus funciones en el estado de Nuevo León que otro en el estado de Guerrero; ni mucho menos el estado de fuerza policial que tiene

la Ciudad de México comparado con el de Morelos. Presupuestalmente hablando, existen notorias diferencias entre un estado y otro, y por supuesto, en las diversas funciones que pueden llegar a determinar un salario más alto o bajo. Tal y como se muestra en los últimos resultados del diagnóstico sobre salarios de los policías:

Figura 1. Salario neto promedio del policía de escala básica



Fuente: Modelo Óptimo de la Función Policial. Diagnóstico Nacional sobre las policías preventivas de las Entidades Federativas. Fecha de corte de la información: 30 de abril de 2020.

Como se aprecia en la figura 1, Morelos está en la séptima posición de los peores salarios para policías de todo el país. Pero no sólo se trata de un tema de salarios y atribuciones, sino también de puestos. Cada rango y cada ascenso debería ser sinónimo de una mejora en las condiciones salariales. El Mando Único estableció un esquema de jerarquización terciaria; es decir, que por cada policía primero, debe o debería

haber tres policías segundos; y por cada policía segundo, debe haber tres policías terceros, con el fin de asegurar la jerarquización.

Sin embargo, lo que se encontró en la investigación de campo fue que, cuando una plaza quedaba vigente (por cualquier motivo), se volvía a asignar sin seguir la especificación anterior, sino siguiendo criterios discrecionales de los superiores. Dicho en otras palabras, la carrera policial se veía afectada cuando dichas plazas volvían a asignarse por algún tipo de contacto, influencia o práctica clientelar. Por si fuera poco, la llamada homologación salarial, a pesar de su nombre, eran bonos cuyos montos eran muy diferentes de un elemento a otro, tal como se expresa en el siguiente fragmento de uno de los informantes:

Inicié como policía raso, después ascendí a suboficial, y de ahí vino un cambio donde homologaron los sueldos, me quitaron el grado y me dieron una compensación [...] Cuando se implementó el Mando Único, yo tenía el grado de suboficial (policía tercero), pero ahí llegó el Mando Único y la policía del estado se fue a los diferentes municipios. Empezaron a tomar posesión de los mandos de municipios. Ahí fue cuando a mí me quitan el grado para dárselo a otra persona y ponerlo como director de municipio. Cuando me quitaron el grado me dieron una homologación, me bajaron el sueldo primero de \$2900, posterior fue de \$2000 y después de \$1900; al último quedó en \$1700 normal, cuando a los demás compañeros les llegó primero de \$2900 y llegó la reducción de \$600 que está actualmente. Yo tengo ahora bono de \$2714 (Policía B1, 14 años de servicio. Entrevista 18 de enero de 2021).

Los policías de Morelos durante la Pandemia de la COVID-19

Como se mostró en las secciones anteriores, la labor policial en Morelos se caracteriza por su alta precarización. Sin resolver los problemas laborales y de profesionalización policial heredados por el Mando Único por parte del actual gobernador Cuauhtémoc Blanco (2018-2024)¹, la pandemia de la COVID-19 exacerbó e hizo más notorias las duras condiciones con las que la policía local de Morelos tiene que desempeñar sus funciones.

Durante la pandemia se paralizaron muchas actividades, pero no fue el caso del crimen organizado. En los años 2020 y 2021, la inseguridad y los niveles de incidencia delictiva en Morelos, lejos de disminuir, aumentaron. De hecho, el año 2022 ha tenido uno de los inicios más violentos en la historia de Morelos, rompiendo récords nuevamente en materia de homicidios dolosos, con 81 asesinatos en un mes (Díaz, 2022).

Ni siquiera en los meses de mayor número de peligrosidad de la pandemia los policías de Morelos dejaron de trabajar o redujeron su carga horaria. Por el contrario, el cuerpo de policía tuvo un papel fundamental en el combate a la pandemia de la COVID-19. Tal y como lo estipuló el periódico oficial del gobierno estatal de Morelos, *Tierra y Libertad*, el día 19 de marzo de 2020, los policías tuvieron que realizar actividades que antes eran propias de la Secretaría de Salud. Puntualmente, su trabajo fue estar al pendiente de la ciudadanía, de las atenciones médicas que solicitan a los números de emergencia, atención a personas con padecimientos o síntomas. El problema fue que se les encargaron esas responsabilidades sin recibir una capacitación adecuada, sin el equipo de protección necesario y bajo el desconocimiento del riesgo de tratar con

¹De hecho, al momento de escribir estas líneas, la dirigencia de la seguridad de Morelos fue encargada a mandos de la Marina, lo significa que la federación interviene para atender un problema que rebasaba a las autoridades estatales.

personas contagiadas. Lo anterior trajo consigo muchos policías contagiados o inclusive algunos que perdieron la vida.

El testimonio de un policía, que tuvo que hacer las mencionadas labores durante la pandemia, es bastante ilustrativo sobre la vulnerabilidad en que se encuentran esos servidores públicos como consecuencia de su precariedad laboral:

Uno entra a la policía siendo delgado, pero ya en el ambiente es muy difícil comer a tus horas o hacer ejercicio. Hay momentos en los que cae una puesta a disposición y en lo que en el M.P. te la reciben [a la persona detenida], pueden pasar horas, incluso llegar a la madrugada sin comer. Obvio, lo primero que haces es salir y buscar lo que sea, taquitos, galletas y un red bull para no dormirte (Policía E1, Entrevista 18 de enero 2021).

Si bien esas condiciones laborales ya venían de tiempo atrás, trabajar de esa forma con pandemia incrementó los riesgos de los policías. A lo anterior hay que sumarle lo antes mencionado, respecto a que la inmensa mayoría de los policías municipales no cuentan con seguridad social, sino que, en caso de enfermarse, quedan dependientes de si su alcalde decide o no ayudarlos.

Durante los meses que duró la presente investigación, fueron incontables los testimonios de elementos de seguridad que optaban por no llegar a sus casas, frente al miedo de contagiar a alguien de sus familias, sabiendo que no recibirían ayuda por parte de su corporación policial. Muchos elementos que tenían síntomas se quedaban en alguna instalación de la Secretaría de Seguridad. Esto lo llevaban a cabo los elementos por mera sospecha de estar contagiados de la COVID-19, debido a que no tenían acceso a pruebas de contagio.

Como se mencionó más arriba, a diferencia de los policías municipales, los elementos estatales sí cuentan con seguridad social, pero,

aun así, cuando ellos asistían a las instituciones de salud pública, en la mayoría de los casos se les atendía como si ellos tuvieran sólo una gripa común, sin proporcionarles alguna incapacidad, salvo casos muy graves, lo que generaba el riesgo de propagar aún más el virus.

Muchos compañeros nos contagiarnos, y pues sólo nos daban paracetamol, nos daba miedo llegar a nuestras casas, y pues ni siquiera se apoyaba económicamente con la enfermedad o con los insumos para protegernos [...] Al principio no daban nada, uno tenía que comprar su gel, su propio cubrebocas, guantes o lo que fuera necesario si querías cuidarte. Pero, pues, como todo, entre los que no creían y los que querían que los jefes te dieran todo, pues era un relajo, hasta que se contagiaban (Policía D1, Entrevista 18 de enero 2021).

La situación llegó a agravarse a tal grado, que la Academia Estatal de Estudios en Seguridad tuvo que suspender muchos de sus cursos y actividades propias de la profesionalización policial. En un inicio, la Academia trató de seguir operando al implementar varias medidas sanitarias, pero fue imposible albergar a más de 300 policías sin riesgo de contagio. Hasta la fecha, el poco avance que se venía dando en Morelos en lo concerniente a la formación de los policías, tuvo que detenerse de forma súbita, sin que al momento de concluir la presente investigación se sepa cuándo podrán retomarse con normalidad las capacitaciones al personal de seguridad del estado.

Cuando la pandemia empezó, la instructora se contagió. Todos nos alertamos. Primero supimos que ella estaba contagiada, a los días, muchos otros nos empezamos a contagiar [...] La internaron, pero ella ya era mayor, tenía sobrepeso y pues no aguantó [se murió] [...] Nosotros que somos policías del estado sí tenemos un seguro, pero es simbólico, además sabe-

mos que no lo consideraron como riesgo de trabajo. La academia se cerró, se cancelaron todos los cursos por tantos contagios (Policía D2, entrevista del 17 de febrero de 2022).

Conclusiones

La implementación del Mando Único y su configuración como Mando Coordinado después de 2018, no alcanzó las metas originalmente establecidas, pero se avanzó en puntos muy importantes. Se establecieron criterios estandarizados de reclutamiento y selección del personal, con lo que se disminuyeron los criterios clientelares, pero no se eliminaron. Esto último sobre todo porque, según los testimonios recabados, los ascensos y la permanencia del personal policiaco dependen mucho de decisiones discrecionales por parte de sus oficiales superiores.

También se mejoraron importantes instalaciones de la policía de Morelos. Por ejemplo, se crearon instalaciones con alta tecnología, como la puesta en operación del Centro de Coordinación, Comando, Control, Comunicaciones y Cómputo (C5), pero el contar con un centro de alto nivel como el C5, en la práctica, tiene poca incidencia en la labor cotidiana de la policía de proximidad, la cual desempeña su trabajo con recursos tecnológicos y de equipamiento bastante modestos.

Muchos otros problemas no se solucionaron: homologación salarial y mejora en las condiciones laborales de los policías (sobre todo en el ámbito de su seguridad social). Pero, sin lugar a duda, el rubro donde más se iba avanzando, hasta que la pandemia de la COVID-19 paralizó mucho de lo conseguido, fue en lo concerniente a la formación policial de la policía preventiva. En la Academia Estatal de Estudios Superiores en Seguridad, los policías recibían asignaturas de acondicionamiento físico, conocimiento jurídico especializado en juicios orales, protocolos

para realizar custodias, detenciones y traslados de detenidos respetando el debido proceso, perspectiva de género, ética de responsabilidad de servidores públicos, derechos humanos, primeros auxilios, manejo de armas, protocolos y mecanismos para controlar personas, y cursos de expresión oral y escrita.

Todos los problemas y rezagos señalados anteriormente en el cuerpo policial se magnificaron con la pandemia de la COVID-19. La vulnerabilidad en que los policías trabajan, la fragilidad y precariedad de su situación laboral no fue algo que la COVID-19 creara, pero sí fueron elementos que se amplificaron y se manifestaron en la muerte y el sufrimiento de muchos elementos y sus familias. Durante la pandemia, los policías tuvieron que realizar muchas labores de atención a la población, pero como éstos muchas veces no cuentan siquiera con los servicios médicos que la ley estipula, este hecho los convirtió en un sector muy sensible a los efectos de la pandemia.

Por desgracia, a inicios de 2022, cuando la pandemia de la COVID-19 parecía ir cediendo y las actividades y funciones de la Academia de Seguridad del CES de Morelos empezaban a normalizarse, la Marina tomó el control de la seguridad del estado. Todavía es muy pronto para conocer las consecuencias de ello en la profesionalización policial de Morelos, pero la experiencia en otros lugares ha indicado que la militarización de la seguridad inhibe el desarrollo de las fuerzas policíacas locales (Rivera, 2021).

Referencias

- Almeralla, A. (2021). Alcances y límites de la profesionalización policial del mando único en Morelos durante el periodo 2013- 2018. Tesis Para obtener el grado de Maestro en Ciencias Sociales. FESC-UAEM.
- Barrón, M. (2012). *Violencia y seguridad en México en el umbral del siglo XXI*, Editorial Novum.
- Cantú, E. (2014). *La cultura organizacional y el modelo de policía en México*. Ciencia UANL.
- CES (2016, abril 29). Comunicado de la Comisión Estatal de Seguridad Pública. <https://www.facebook.com/ssp.morelos/posts/858981004231083/>
- Couselo, J. (2000). *Modelos comparados de policía*. Ministerio del Interior del gobierno de España.
- CPEUM. (2021). *Art. 21 de la Constitución Política de México*. <https://www.constitucionpolitica.mx/titulo-1-garantias-individuales/capitulo-1-derechos-humanos/articulo-21-investigacion-delitos>.
- Cuevas, E., De la Rosa, C., López, X., Moreno, M., Ramírez, J. y Vega, R, (2016). *El problema no está en el debido proceso*. CIDAC.
- De Garay, (s/f). *Mando Único Policial Algunas aportaciones para la redefinición de una asignatura pendiente: la Reforma Policial*. Insyde.

- Díaz, O. (2022, febrero 22). *Morelos alcanza cifra histórica de ejecuciones durante enero*. Publímetro.
- GLAC. 2019. Repuntan delitos de alto impacto en Morelos durante 2019. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/repuntan-delitos-de-alto-impacto-en-morelos-durante-2019/>
- Haro, D. (2013). Reflexión sobre los derechos de los policías en México. *Revista Criminalidad*, 55 (1), 153-164.
- López, L. (2018, septiembre 30). Con mando único, siete de cada 10 municipios. *Milenio*.
- López-Portillo, E. (2001). Seguridad pública y democracia: hacia la seguridad ciudadana –relativizar al poder frente a la libertad–. En Arturo Alvarado y Sigrid Arzt (eds.), *El desafío democrático de México: seguridad y estado de derecho*. El Colegio de México, (pp.67-82).
- López-Portillo, E. (2003). *Educación y entrenamiento policial para la democracia*. Center for U.S.-Mexican Studies.
- Magaloni, A.L. (2012). Un nuevo marco normativo para un nuevo modelo de instituciones de seguridad pública. En Rosas, Cristina (coord.), *El nuevo modelo de policía en México*. Centro de Investigaciones y Estudios en Seguridad, (pp. 97-138).
- Moloeznik, P. (2011). Apuntes teóricos y doctrinarios sobre modelos de policía. En Erick Gómez Tagle (coord.), *Criminología, retos y pers-*

pectivas actuales. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales-BUAP, pp. 37-68.

Orellana, O. (2016). *Seguridad pública, Profesionalización de los policías*. Porrúa.

Ortiz, A. (2012). La profesionalización policial en México: el caso de la policía federal ministerial. Tesina para la Especialidad en Seguridad Pública. FCPYS-UNAM.

Peñaloza. (2002). *La seguridad pública, más allá de policías y ladrones*. Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM.

Pérez, L. *et al.* (2013). Mando único policial en Jalisco. En José Luis Munguía Cardona et al. (coords.), *Retos de la seguridad ciudadana y el mando único policial en Jalisco*. ITEI-Universidad de Guadalajara.

Rivera, M. A. (2021). Militarización y privatización de la seguridad en América Latina: la reconfiguración del estado en el uso de la fuerza y el papel de las empresas privadas de seguridad en el siglo XXI. Tesis de licenciatura en Relaciones Internacionales, FCPYS UNAM.

SNPS. (2021). *Ley General del Sistema Nacional de Seguridad Pública*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSNSP_300621.pdf

Statista. (2022). Número de Homicidios cometidos por cada 100,000 habitantes en México 2009-2021. <https://es.statista.com/estadisticas/1289714/tasa-de-homicidios-mexico/>

Tierra y libertad. (2012, agosto 29) Periódico oficial del estado de Morelos. Gobierno del Estado de Morelos.

Titei, A. (2014). La espada de Damocles. Autoritarismo, totalitarismo y terrorismo en Latinoamérica. *Colindancias-Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, núm. 5, 143-157.

Torres, P., Martínez, A., Saviñón Nicole (2015). ¿Es viable el Mando Único en el modelo federal mexicano? Análisis de la Iniciativa del Presidente Enrique Peña Nieto. *Letras Jurídicas*, 20 (20), 1-36.

Torres, P., Pabello, A., y Lutrell, N. (2015). ¿Es viable el mando único en el modelo federal mexicano? Análisis de la Iniciativa del Presidente Enrique Peña Nieto. *Letras Jurídicas*, 20(20).

Vidal, J.A. (2014). La institución armada mexicana: su profesionalización y diseño institucional, un análisis jurídico-político fundacional. *Revista Díke-BUAP*, 8 (15), 25-42.

Villoria, M. (2010). La infraestructura burocrática importa: el caso de la lucha contra el crimen organizado en México. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*. 48, 51-88.

Sobre las autoras y los autores

Alan Antonio Almeralla Barreto

Doctorante en Ciencias Sociales por la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Maestro en Ciencias Sociales por la FESC de la UAEM. Miembro activo de grupos de investigación en México y el extranjero. Se ha desempeñado como coordinador de Desarrollo Policial en la Academia Estatal de Estudios Superiores en Seguridad de Morelos. Fue director de Incidencia Delictiva del Observatorio Ciudadano de Justicia y Legalidad, A.C. Participó como investigador del proyecto en Morelos “Civil Society and Prosecutors’ Offices Working Jointly Towards the Strengthening of Accountability and the Rule of Law in Mexico”, realizado por el Observatorio Nacional Ciudadano (ONC) y The Bureau of International Narcotics and Law Enforcement Affairs (INL). Sus líneas de investigación son seguridad pública, justicia y legalidad.

Alejandro García Garnica

Doctor en Estudios Organizacionales por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Iztapalapa y maestro en Economía y Gestión del Cambio Tecnológico por la UAM Xochimilco. Licenciado en Economía egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor-investigador de tiempo completo de la FESC, de la UAEM desde 2005. Ha impartido clases en la Maestría y el Doctorado en Ciencias Sociales, así como a nivel licenciatura en las carreras de Economía, Administración y Relaciones Públicas en la FESC, Morelos. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel II. Es perfil PROMEP-SEP. Ha realizado múltiples estancias académicas tanto en universidades nacionales como en la UNAM y la UAM, así como en Japón, España y Honduras.

Actualmente, es miembro del cuerpo académico consolidado Estudios Estratégicos Regionales. Es autor y coautor de más de 80 artículos publicados tanto en libros y revistas, y ha participado como coordinador de varios libros. Entre sus líneas de investigación se encuentran teoría de la empresa y de las organizaciones, institucionalismo, industria automotriz e innovación tecnológica.

Belinda Rodríguez Arrocha

Doctora en Derecho (área de Historia del Derecho y de las Instituciones) y licenciada en Historia y en Derecho por la Universidad de La Laguna (Islas Canarias, España). Fue posdoctorante en el Instituto Max-Planck para la Historia del Derecho Europeo (Fráncfort del Meno, Alemania) y en el Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM. Miembro del SNII CONAHCYT y cuenta con perfil deseable PRODEP. Es profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla y miembro del cuerpo académico Derechos Humanos, Derechos Indígenas y Globalización. Correo electrónico: belinda.rodriguez@uipep.edu.mx. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6977-3111>.

Bertha María Alcántara Sánchez

Doctora y maestra en Ciencias Sociales por la FESC de la UAEM. Es licenciada en Relaciones Públicas. Sus líneas de investigación son educación, género, violencias y valores. Colaboró en la elaboración del Estado del Conocimiento 2010-2020 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa en el área de Educación, valores y género. Algunos de sus trabajos en educación básica son sobre agencia docente para la equidad de género y violencia de género en el trabajo de campo. En educación media superior, ha indagado en torno al trabajo colaborativo docente, valores desde un enfoque de género en el estudiantado, acoso y maltrato escolar. También se ha centrado en temas como equidad de género en

educación superior, liderazgo de mujeres feministas y feminicidio. Se ha desempeñado como profesora en educación media superior y posgrado. Actualmente, es docente en el subsistema Telesecundaria e integrante de la Red de Investigación Educativa del CBTis No. 76.

Carmen Leticia Borrayo-Rodríguez

Doctora en Educación por la Universidad La Salle. Maestra en Planeación de la Educación Superior y licenciada en Filosofía. Desde 1990 es profesora investigadora de la Universidad de Guadalajara, actualmente adscrita al Departamento de Administración del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA). Su línea de investigación es análisis político y gestión de las organizaciones con énfasis en educación y en epistemología. borrayoleticia@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-2474-0567/>.

César Darío Fonseca Bautista

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Maestro en Investigación Educativa y antropólogo social. Está adscrito al Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 76, de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). Es responsable de la Red de Investigación Educativa de su plantel. Miembro del SNI, Nivel 1, asociado titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); integrante de las redes nacionales de Investigación sobre Educación y Valores y de Estudios Socioculturales de las Emociones (REDUVAL y RENISCE, respectivamente).

Coordinador de los libros: Docentes, estudiantes y egresados del bachillerato tecnológico industrial en el marco curricular común y El trabajo colaborativo en la educación media superior, autor de artículos y capítulos publicados en revistas especializadas y libros colectivos sobre temas relacionados con la educación media superior.

Dení Stincer Gómez

Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM y licenciada en Psicología por la Universidad de La Habana, Cuba. Profesora de asignatura definitiva del Posgrado en Psicología de la UNAM y profesora investigadora de tiempo completo de la UAEM. Sus líneas de investigación están orientadas al discurso argumentativo de las ciencias, los obstáculos del pensamiento lógico y las estrategias psicodidácticas para facilitar el discurrir del pensamiento lógico-argumentativo; también en el papel de los afectos en la epistemología científica. Cuenta con publicaciones relacionadas con estos temas. Desde el año 2020 participa en el proyecto de investigación “Experiencias y vivencias de adolescentes mexicanos ante el confinamiento y la pandemia del COVID-19” producto de un convenio entre las Facultades de Psicología de la UAEM y de la UNAM, con dos publicaciones internacionales al respecto. Es candidata al Sistema Nacional de Investigadores. Ha sido responsable de dos proyectos de investigación PRODEP relacionados con la formación de habilidades argumentativas y eficiencia de titulación.

Diana Lizette Becerra-Peña

Doctora en Estudios Fiscales con orientación en Hacienda Pública por la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel candidata del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. Desde 2018 es profesora-investigadora del Departamento de Métodos Cuantitativos del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, México. Su línea de investigación es gestión y desempeño organizacional en los sectores público y privado, principalmente vinculada al estudio de la actuación pública (eficiencia y productividad, coordinación fiscal, transparencia presupuestaria, incentivos fiscales verdes, educación). Ha participado como evaluadora de recursos educativos di-

gिताles en la Red Universitaria de Aprendizaje (RUA-MX). Actualmente es la directora de la Plataforma Economía de Jalisco, CUCEA-Universidad de Guadalajara. diana.bp@academicos.udg.mx
<https://orcid.org/0000-0002-2796-3777>

Elizabeth Aveleyra Ojeda

Doctora en Psicología con énfasis en Neurociencias de la Conducta y maestra en Psicobiología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como licenciada en Psicología y profesora-investigadora de tiempo completo definitivo por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cuenta con el reconocimiento al Perfil Deseable por el PRODEP y ha sido investigadora nacional Nivel I del SNII-CONAHCYT. Miembro del cuerpo académico PRODEP-SEP: Estilos de Vida y Transdisciplina, en Salud y Educación. Imparte docencia y dirige tesis a nivel licenciatura y posgrado. Cuenta con experiencia clínica y de investigación en psicología, neuropsicología y psicofisiología. Sus líneas de trabajo son perfiles cognoscitivos a lo largo de la vida, factores de riesgo vascular y enfermedades metabólicas, intervención psicoeducativa y rehabilitación neuropsicológica integral en adultos, y adultos mayores, miembro del Proyecto “Experiencias y vivencias de jóvenes mexicanos ante la pandemia del COVID-19 y el confinamiento”, en colaboración con la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Psicología de la UNAM. Es autora de diferentes capítulos de libros y artículos en revistas arbitradas e indizadas a nivel nacional e internacional.

Gabriela Grajales García

Doctora en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas. Docente-Investigadora del Instituto de Estudios de Posgrado (de la SEP), del Instituto de Pedagogía Crítica del estado de Chihuahua y colaboradora en la Universidad Autónoma de Chiapas y del Centro Regional

de Formación Docente e Investigación Educativa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel candidato; miembro honorífico del Sistema Estatal de Investigadores de Chiapas, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red de Investigadores Chihuahua (REDIECH), de la Red Temática Mexicana para el Desarrollo e Incorporación de Tecnología Educativa (Red CONAHCYT) y de la Asociación Internacional de Sociología. Correo electrónico: gabriela.grajales@unach.mx

Héctor Gómez Peralta

Doctor en Ciencias Políticas y Sociales. Maestro en Estudios Políticos y Sociales. Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública. Todos los grados obtenidos en la UNAM con mención honorífica. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel 2. Cuenta con la distinción profesor con Perfil Deseable PRODEP-SEP. Integrante del cuerpo académico consolidado Estudios Estratégicos Regionales. Ha sido profesor visitante en la Universidad Complutense de Madrid, España, y la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Sus líneas de investigación actuales son la política criminal, la geopolítica y el crimen organizado transnacional. Es profesor investigador de tiempo completo en la FESC-UAEM.

Juan Pablo Zebadúa Carbonell

Doctor maestro y en Sociedades Multiculturales y Estudios interculturales, por la Universidad de Granada, España. Antropólogo social por la Universidad Veracruzana. Sus temas de estudio son juventudes, identidades, juventudes étnicas, consumos culturales y comunicación e interculturalidad. Actualmente es profesor investigador de tiempo completo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), donde es docente de la Licenciatura en Comunicación, la

Maestría en Estudios Culturales y el Doctorado en Estudios Regionales. Miembro de cuerpo académico consolidado Educación y Desarrollo Humano. Ha formado parte desde hace 5 años del proyecto “Juventudes, globalización y cultura” de la Facultad de Humanidades de la UNACH. Miembro de la Red Latinoamericana de Deporte e Inclusión Social. Es autor de artículos y capítulos publicados en distintos espacios académicos de prestigio nacional e internacional y ha publicado diversos libros sobre sus campos de interés. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNII), Nivel 1. juan.zebadua@unach.mx

Karla Jeanette Chacón Reynosa

Doctora en Estudios Regionales, doctora en Teoría Sociológica, Cultura, Conocimiento y Comunicación por la Universidad Complutense de Madrid, España; maestra en Estudios Culturales. Es docente de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chiapas desde 1998 en la Licenciatura en Comunicación. Integrante del NA de la Maestría en Estudios Culturales y del Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel 1 del CONAHCYT. Perfil deseable del Programa de Desarrollo del Personal Docente, SEP. Ha coordinado proyectos de investigación nacional con financiamiento nacional (CONAHCYT, SEIGEN, SIINV-UNACH) e internacional (Universidad de Davis, CA, Universidad de Los Llanos, Colombia). Pertenece a la Red Internacional de Posgrados sobre Cultura, a la Asociación Antropólogos Iberoamericanos en Red y a la Asociación Internacional de Sociología. Ha recibido distinciones y reconocimientos como premios nacionales en direcciones de tesis y en formación de comunidades de investigación. Sus líneas de investigación son cuerpos y culturas, identidades socio-culturales y sexuales, procesos culturales emergentes (experiencias de

la migración). Participa en comunidades de investigación nacionales e internacionales.

Leticia Pons Bonals

Doctora en Sociología. Docente universitaria; actualmente es rectora de la Universidad Intercultural de Chiapas y colaboradora del Centro de Investigación en Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Investigadora del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Sus líneas de investigación son currículum, formación docente, educación intercultural, educación y cultura digital.

Luis Alan Acuña Gamboa

Doctor en Estudios Regionales. Docente de la Universidad Autónoma de Chiapas y de la Universidad Autónoma de Querétaro. Colaborador del Centro de Investigación en Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro. Investigador del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores en México y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Sus líneas de investigación son investigación educativa, educación especial, política educativa.

Luz Marina Ibarra Uribe

Profesora-Investigadora Titular “C” adscrita a la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla donde imparte clases en licenciatura, maestría y doctorado. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Antropóloga social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Es Miembro del SNI, nivel I. Miembro asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de las redes nacionales de investigación en Educación y Valores y la de Estudios Socioculturales de las Emociones. Cuenta con reconocimiento al perfil deseable

del PRODEP-SEP. Es responsable del CA Consolidado Estudios Estratégicos Regionales. Ha fungido como dictaminadora de proyectos, artículos, libros y capítulos de libros. Autora de 3 libros y coordinadora de 10 más. Ha sido ponente en más de 300 eventos nacionales e internacionales. Ha participado en diversos proyectos de investigación, en los cuales ha colaborado como coordinador, asistente o colaboradora.

María del Pilar Hernández Limonchi

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, maestra en Administración Pública por El Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México; especialidad en Educación por la Universidad Politécnica de Puebla, licenciada en Derecho por la Universidad La Salle Cuernavaca. Miembro del SNII CONAHCYT y cuenta con perfil deseable PRODEP. Profesora investigadora de tiempo completo adscrita a la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, miembro del núcleo académico de la Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje y responsable del cuerpo académico Derechos Humanos, Derechos Indígenas y Globalización. Correo electrónico: mariapilar.hernandez@uiep.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6432-750>.

Miguel Guerrero Olvera

Doctor en Ciencias Políticas y Sociales, con orientación en Administración Pública; maestro en Administración Pública y licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública, todo ello por la UNAM. Actualmente se desempeña como profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Fue responsable del proyecto de investigación “Gobernanza y gobernabilidad: más allá de la gerencia pública” con financiamiento del PROMEP en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Fue profesor de tiempo completo en la Universidad de la Sierra Sur, del Sistema de Universidades Públicas del

Estado de Oaxaca, en donde también fue director fundador del Instituto de Investigación en Estudios Municipales. Es miembro del Instituto Nacional en Administración Pública y es miembro fundador de la Comunidad de Investigadores del Programa Nacional de Investigación en Rendición de Cuentas y Combate a la Corrupción (Comunidad PIRC) del Centro de Investigación y Docencia Económicas. Ha publicado 3 libros de autoría exclusiva, coordinado 4 libros colectivos, publicado 13 capítulos de libro y 17 artículos en revistas nacionales.

Rosana Santiago García

Doctora en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Maestra en Estudios Regionales con Especialidad en Desarrollo Urbano y licenciada en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Se desempeña como docente-investigadora en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH. Es perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP); miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías y del Sistema Estatal de Investigadores de Chiapas. Integrante del cuerpo académico consolidado Educación y Desarrollo Humano. Correo electrónico: rsgarcia@unach.mx.

La pandemia del COVID 19 no sólo resultó en altos costos en el ámbito económico y en la salud hospitalaria, también tuvo un impacto trascendental en las esferas, educativa y gubernamental. En el ámbito social provocó cambios en la percepción de la calidad de vida esperada por parte de toda la población. En el terreno educativo generó transformaciones significativas en el proceso de enseñanza aprendizaje, forzando una transición del entorno presencial al virtual, que además ocurrió sin la previa experiencia de docentes y estudiantes; no sólo en lo que respecta al uso de la tecnología, sino también en sus implicaciones como medio de transmisión educativa, planificación y evaluación. Este cambio amplió las brechas existentes en calidad educativa y en la formación de capital humano, necesario para satisfacer las demandas de un mercado en constante crecimiento. En cuanto a la esfera gubernamental, los métodos de ejercicio del poder tuvieron que volverse menos autoritarios y más adaptables a partir de ese momento.

Indudablemente, la pandemia nos dejó valiosas lecciones, sobre todo en lo concerniente a la necesidad de respuestas rápidas y creativas ante una realidad en constante evolución debido a nuevos fenómenos naturales y sociales. La velocidad y la intensidad del cambio nos insta a implementar enfoques innovadores que trasciendan la continuidad para dar la atención a fenómenos que, como la pandemia, nos exigen creatividad e inteligencia para afrontarlos con los menores costos posibles en lo social, lo educativo y lo gubernamental.

Por lo anterior, los autores de esta obra pretendemos realizar nuestra aportación a la atención de los efectos derivados de esta pandemia desde nuestros particulares campos de participación en los procesos políticos y educativos, en tanto arenas de nuestra participación social y profesional.



FESC | Facultad de
Estudios
Superiores de
Cauatla