

Educación y pandemia por COVID-19

Contribuciones desde Morelos

Isabel Izquierdo Campos
Luz Marina Ibarra Uribe
(coordinadoras)

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Acá las letras Ediciones



Educación y pandemia por COVID-19 : contribuciones desde Morelos / Isabel Izquierdo Campos, Luz Marina Ibarra Uribe, coordinadoras. - - Primera edición. - - México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2022.

272 páginas ; ilustraciones

ISBN: 978-607-8784-75-2 UAEM

ISBN: 978-607-97663-8-2 Acá las letras Ediciones

1. Estrategias de aprendizaje – México 2. Pandemia de COVID-19, 2020 – Aspectos sociales 3. Educación – Investigación

LCC LB2328.62.M6

DC 378.00972

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

Educación y pandemia por COVID-19, contribuciones desde Morelos
Primera edición, septiembre de 2022

D.R. © 2022, *Educación y pandemia por COVID-19, contribuciones desde Morelos.*
Isabel Izquierdo Campos y Luz Marina Ibarra Uribe (coordinadoras).

D.R. © 2022, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av. Universidad 1001, col. Chamilpa, CP 62209. Cuernavaca, Morelos.
publicaciones@uaem.mx
libros.uaem.mx

D.R. © 2022, Acá las letras Ediciones
Priv. San Ignacio Urbieta 16, col. Lomas de Ahuatlán, C.P. 62130. Cuernavaca, Morelos.
acalasletras@gmail.com

Corrección de textos: Diana Soto Mancera
Formación: Jorge Andere
Diseño de portada: Lucero Sandoval
Imagen de portada: Monicore, Pixabay

ISBN: 978-607-8784-75-2 UAEM

ISBN: 978-607-97663-8-2 Acá las letras Ediciones

DOI: 10.30973/2022/educacion-pandemia-covid



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

Hecho en México

CONTENIDO

Introducción	1
Capítulo 1. Acciones de salud pública con repercusiones en el Sistema Educativo Nacional y de Morelos, 2020-2021 Luz María González Robledo y María Cecilia González Robledo.....	9
Capítulo 2. Género y ética del cuidado ante la crisis sanitaria en estudiantes de bachillerato Bertha María Alcántara Sánchez	39
Capítulo 3. Bachilleres y emociones en la soledad del confinamiento César Darío Fonseca Bautista y Luz Marina Ibarra Uribe.....	63
Capítulo 4. Emociones y relaciones familiares. El caso de estudiantes de licenciatura durante el confinamiento social Luz Marina Ibarra Uribe, Isabel Izquierdo Campos y María del Pilar Hernández Limonchi	91
Capítulo 5. Factores que intervienen en el desempeño académico durante el aprendizaje virtual en tiempos de emergencia María Alejandra Terrazas Meraz, Ofmara Yadira Zúñiga Hernández, Mabel Osnaya Moreno y Abigail Fernández Sánchez	117
Capítulo 6. Emergencia sanitaria y su impacto en la educación con personas jóvenes y adultas María del Pilar Sánchez-Ascencio y Anselmo Torres-Arizmendi.....	143

Capítulo 7. Liderazgo de la enfermería ante una nueva normalidad. Experiencias compartidas de profesionales, docentes y alumnos Verónica Tapia Leyva	169
Capítulo 8. Experiencias resilientes y alentadoras de docentes: narración de viva voz Dení Stincer Gómez, Luis Pérez Álvarez e Isabel Izquierdo Campos	193
Capítulo 9. Formación de educadores en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos Ivet García Montero y Ruth Belinda Bustos Córdova.....	215
Capítulo 10. Fin de la educación escolarizada o la hipermercantilización de la educación Francisco Rubén Sandoval Vázquez	239
Sobre los autores	265

INTRODUCCIÓN

La pandemia originada por el virus SARS-CoV-2 llegó a México en febrero de 2020, y desde ese momento hasta la fecha el impacto de las medidas de aislamiento social en el sector educativo ha sido relevante. El alumnado y el profesorado dejaron las aulas para incorporarse a una dinámica nueva y contingente: la educación virtual. A partir de marzo de 2020 nos introducimos en un mundo completamente distinto al que estábamos acostumbrados, cambiaron nuestras rutinas de trabajo y de cuidado, los espacios cotidianos del proceso enseñanza-aprendizaje, antes centrados en las aulas y las escuelas, se trasladaron de manera repentina a nuestras casas, a nuestros hogares.

Respecto a este proceso, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) tomó diversas acciones: el 17 de marzo de 2020, con base en las indicaciones de las autoridades federales de salud, la institución migró sus actividades de investigación, docencia y gestión a las plataformas virtuales. Particularmente, la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC) fue testigo activo de un cambio radical, de la noche a la mañana, en el que la comunidad educativa universitaria construyó herramientas y estrategias para hacer frente a la pandemia y dar continuidad a las actividades docentes para el desarrollo del año escolar enero-diciembre 2020 y del siguiente ciclo escolar en 2021.

En la FESC pusimos en marcha una serie de acciones que nos permitieron atravesar poco a poco ese proceso, además de todas las actividades que se desarrollaron desde la gestión administrativa en colaboración con la planta docente y el alumnado; también se impulsaron

acciones para analizar y comprender los efectos y tensiones provocados por la pandemia en la comunidad universitaria. En ese sentido, se realizaron congresos que tuvieron como objetivo principal la presentación y el análisis de trabajos sobre educación y pandemia; se desarrolló un webinar entre profesorado y alumnado que permitió conocer, de viva voz, las diferentes crisis, miedos y conflictos que la pandemia causaba en ambas partes, pero también con los diferentes relatos de experiencias se demostró la capacidad resiliente de la que hemos sido protagonistas en dos años de pandemia.

Otra de las acciones que nos comprometimos a abordar fue la creación de un libro colectivo en donde se expresaran las experiencias de investigación desde un contexto pandémico. Nos centramos en un espacio en particular: Morelos, para especificar el contexto social en el que nos encontramos, desde donde emprendemos una lucha constante para enfrentar nuestro trabajo académico. Para ello, hicimos una convocatoria dirigida a colegas preocupados por la pandemia y la educación, y la respuesta fue muy favorable: 19 profesores provenientes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), dos de las más importantes instituciones públicas en materia de educación superior del estado, entre otras, se dieron a la tarea de elaborar una investigación que mostrara las tribulaciones que hemos vivido durante la pandemia, contenidas en 10 capítulos organizados de la siguiente forma.

En el capítulo 1, “Acciones de salud pública con repercusiones en el Sistema Educativo Nacional y de Morelos, 2020-2021”, Luz María González y María Cecilia González documentan las diversas medidas tomadas por los organismos internacionales, el gobierno federal y las autoridades estatales de salud para el control de la pandemia, así como la respuesta del sector educativo nacional y del estado de Morelos para adaptarse a los cambios de la nueva realidad derivada de la

contingencia sanitaria. Mediante el diseño de un análisis documental buscaron, seleccionaron, organizaron y estudiaron un conjunto de artículos científicos, capítulos de libro, informes, notas periodísticas, información de páginas electrónicas, boletines de prensa institucionales y documentos legislativos, para efectuar un análisis narrativo que diera cuenta de las medidas sanitarias tomadas por las autoridades gubernamentales para el control de la contingencia, así como de las precauciones tomadas por el sector educativo para continuar con las actividades académicas y administrativas.

En cuanto al capítulo 2, “Género y ética del cuidado ante la crisis sanitaria en estudiantes de bachillerato”, Bertha María Alcántara analiza las prácticas del cuidado de los estudiantes de educación media superior durante la pandemia, para conocer si responden a un modelo de ciudadanía fundamentado en la ética del cuidado y si factores como el sexo, el acceso a la información y las experiencias de crisis están asociados a estas. Mediante un enfoque cuantitativo, la autora estudió los datos obtenidos en una encuesta aplicada a 17 de 18 grupos que, en el semestre agosto-diciembre 2020, cursaban el quinto semestre en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) No. 76. Como resultado, obtuvo que el género es un factor que interviene en las prácticas del cuidado de sí mismo y del otro, debido a la socialización en modelos de feminidad y masculinidad que tienden a la división sexual del trabajo. Si bien se identificaron algunas prácticas éticas del cuidado, el alumnado requiere reforzar la búsqueda y el análisis de información desde una perspectiva crítica, reflexionar sobre la relación simbiótica entre el individuo y la colectividad, y la alteridad y las responsabilidades inherentes a una ciudadanía con agencia.

Por su parte, en el capítulo 3 “Bachilleres y emociones en la soledad del confinamiento”, César Darío Fonseca y Luz Marina Ibarra identifican y comprenden las emociones a partir de las que los estudiantes

de un bachillerato tecnológico del estado de Morelos construyen una cotidianidad que fue trastocada a causa de la pandemia. Los autores utilizaron una encuesta en línea para indagar en las emociones y experiencias sentidas y vividas durante la pandemia por jóvenes estudiantes de educación media superior, tomando como eje la emoción, que precede a la acción o la incentiva, lo que permite entender que la constante exposición a un desgaste emocional, como lo fue el causado por el confinamiento, en ocasiones puede derivar en apatía; lo anterior es un problema que no solo impide la adquisición de conocimientos y se traduce en un bajo rendimiento escolar, sino que entre mayor sea su intensidad y duración, más factible es para los estudiantes interrumpir o dejar inconclusa su trayectoria escolar.

En el capítulo 4, “Emociones y relaciones familiares. El caso de estudiantes de licenciatura durante el confinamiento social”, Luz Marina Ibarra, Isabel Izquierdo Campos y María del Pilar Hernández identifican las emociones y transformaciones en las relaciones familiares del alumnado de licenciatura durante el confinamiento social. Las autoras utilizaron un enfoque cualitativo y entrevistas semiestructuradas a un grupo de estudiantes (siete mujeres y dos hombres) que cursaban el cuarto semestre de licenciatura en una universidad pública del estado de Morelos. Entre los resultados se pueden señalar los siguientes: algunos jóvenes continuaron con actividades fuera del ámbito doméstico, tuvieron que hacerse cargo de un negocio familiar o emplearse; entre las emociones que se identificaron están la ansiedad, frustración, nostalgia, el enojo, y otras.

Por su parte, María Alejandra Terrazas, Ofmara Yadira Zúñiga, Mabel Osnaya y Abigail Fernández comparten su estudio titulado “Factores que intervienen en el desempeño académico durante el aprendizaje virtual en tiempos de emergencia”, realizado con el objetivo de identificar el nivel de percepción del desempeño en aprendizaje virtual

de los estudiantes durante los primeros meses de la contingencia; así como los factores que intervienen en la educación superior en el estado de Morelos. Se realizó un estudio transversal, con pruebas de fiabilidad, análisis factorial exploratorio y confirmatorio con componentes principales y correlación de Pearson, y se elaboró un modelo estructural con errores estándar robustos, utilizando el programa estadístico Stata® v.14. Para su estudio se reclutó a 412 estudiantes de las áreas de Salud y Educación de dos universidades públicas y una privada, y se identificaron actitudes positivas hacia las actividades académicas por parte de los estudiantes participantes en el estudio conforme más conocimiento e interés tenían sobre el comportamiento de la enfermedad, mientras que las actitudes negativas se relacionaron más con aquellos estudiantes que están más habituados a la enseñanza tradicional o presencial.

Más adelante, en el capítulo 6, “Emergencia sanitaria y su impacto en la educación con personas jóvenes y adultas”, María del Pilar Sánchez y Anselmo Torres muestran el estudio de caso que formó parte de un diagnóstico realizado en cuatro de los 10 Centros de Educación Extraescolar del Instituto de Educación Básica en el estado de Morelos (CEDEX-IEBEM), así como algunas de las consecuencias de la pandemia en la educación de las personas jóvenes y adultas, en términos económicos y de salud ante la ausencia de contemplar el tema de la salud directa o tangencialmente en el currículo. En el aspecto metodológico, los autores usaron la investigación-acción colaborativa combinando los paradigmas cuantitativo y cualitativo. Se utilizaron tres instrumentos: cuestionarios que se aplicaron a los estudiantes, una entrevista a la directora del plantel, a directivos y un grupo focal. La pandemia y sus efectos en los educandos de los CEDEX no solo puso en evidencia la pobreza en este estado, sino, y sobre todo, la ausencia de una visión de lo que significa trabajar con jóvenes y adultos del sector social más vulnerable.

“Liderazgo de la enfermería ante la nueva normalidad. Experiencias compartidas de profesionales, docentes y alumnos”, es el tema de exploración de Verónica Tapia, autora del capítulo 7, en el que muestra algunas de las experiencias que ha vivido el personal de salud durante la contingencia. Su análisis retomó sus relatos para mostrar las dificultades por las que han transitado, así como las maneras en que las han enfrentado. Además, realizó una exploración a la educación virtual en la enfermería, los retos que supone esta nueva era, en contexto de pandemia, para los docentes y los estudiantes que se forman en enfermería.

En el octavo capítulo se presenta el estudio “Experiencias resilientes y alentadoras de docentes: narración de viva voz”, por Dení Stincer, Luis Pérez e Isabel Izquierdo, realizado para conocer las experiencias y vivencias de los docentes frente a la pandemia e identificar las maneras en que han logrado resolver y enfrentar las adversidades que se les presentan en este contexto. Los autores realizaron una investigación de corte cualitativa, esencialmente exploratoria y descriptiva, y se entrevistó a ocho maestros (cinco mujeres y tres hombres) activos en educación media superior y superior del estado de Morelos y de la Ciudad de México. Para el análisis de los datos utilizaron la técnica del análisis de contenido, en el que se develan las categorías que parecen sostener el discurso de los participantes y proporcionar una descripción de estas. En los resultados se muestran las manifestaciones de creatividad de los docentes, así como las conductas resilientes, estrategias de afrontamiento positivas y satisfacción con los aprendizajes nuevos e, incluso, con las ventajas de la educación a distancia.

El capítulo 9, “Formación de educadores en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos”, resume el tema abordado por Ivet García y Ruth Belinda Bustos, quienes comparten los resultados parciales de un estudio que realizaron desde 2019 a estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía (LP) y la Maestría en Educación Básica (MEB) de la Universidad

Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Morelos. El objetivo fue generar una propuesta teórico-metodológica para el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje y la conformación de una comunidad de aprendizaje en el marco de su formación. Sin embargo, las condiciones de la pandemia y el confinamiento condujeron a establecer un objetivo específico relacionado con generar estrategias socioemocionales y de diálogo generativo que coadyuven a la autorregulación del aprendizaje en la enseñanza virtual y a distancia en el contexto de la propia comunidad de aprendizaje. El estudio de García y Bustos es de corte cualitativo con un enfoque desde la investigación-acción. Sus resultados muestran las dificultades enfrentadas por los estudiantes dentro del proceso de formación de educadores, así como las estrategias desarrolladas para resolver estas.

El capítulo que cierra esta obra lleva por título “El fin de la educación escolarizada o la hipermercantilización de la educación”, de Francisco Rubén Sandoval, en el que se plantea la pregunta: ¿Cuáles son los efectos de la pandemia de COVID-19 en el subsistema de educación superior en México, entre marzo de 2020 y marzo de 2021? El autor postula, a manera de conjetura, que la pandemia aumentó las brechas en la desigualdad de los servicios educativos que reciben los estudiantes en México a partir de su estrato socioeconómico. A fin de comprobar este supuesto de investigación, Sandoval diseñó tres escalas que se aplicaron a más de 400 estudiantes en el centrosur del país, además de realizar grupos focales con estudiantes de grado y posgrados, y docentes. Los resultados que la desigualdad en el sistema educativo mexicano se incrementó.

Esta obra y sus aportes permiten comprender los diferentes impactos que la pandemia ha tenido en la educación, tanto a nivel medio superior como superior, involucrando al profesorado, alumnado y a profesionistas. Las dimensiones de estudio tales como las emociones, las

Introducción

relaciones familiares, el proceso enseñanza-aprendizaje, las capacidades resilientes, el género y la ética, por citar algunos, brindan elementos de análisis que visibilizan contextos socioeducativos heterogéneos desde un espacio geográfico particular: Morelos.

Isabel Izquierdo Campos y Luz Marina Ibarra Uribe
Profesoras investigadoras de tiempo completo
Facultad de Estudios Superiores de Cuautla
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

CAPÍTULO 1

Acciones de salud pública con repercusiones en el Sistema Educativo Nacional y de Morelos, 2020-2021

LUZ MARÍA GONZÁLEZ ROBLEDO Y MARÍA CECILIA GONZÁLEZ ROBLEDO

El 11 de febrero de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS)¹ declaró la emergencia sanitaria internacional debido al brote causado por el virus SARS-COV-2, el cual produce la enfermedad denominada COVID-19.

La pandemia por COVID-19 ha ocasionado dificultades, desequilibrios, incertidumbre e inestabilidad a nivel mundial en los sectores económico, social, político, laboral, profesional, educativo y cultural. Específicamente, en la esfera de la educación ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto (CEPAL/Unesco, 2020, p. 1). Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), a finales de abril de 2020 más de 1,600 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, dejaron de tener clases

¹ La OMS como organismo de las Naciones Unidas especializado en salud tiene como propósito promover el grado máximo de salud que se pueda lograr para todas las personas, independientemente de su raza, religión, género, ideología política o condición económica o social. Convoa a los principales expertos en salud de todo el mundo para elaborar materiales de referencia sobre cuestiones de salud mundial y formular recomendaciones destinadas a mejorar la salud de todas las personas. Más información, disponible en (<https://www.who.int/es/about>)

presenciales afectando al menos a 94% de la población estudiantil del orbe (Banco Mundial, 2020). De ellos, más de 160 millones son de América Latina y el Caribe, situando a esta región como una de las más afectadas en este aspecto (CEPAL/Unesco, 2020; SITEAL, 2020).

En el ámbito nacional, estadísticas publicadas señalan que en México, en agosto de 2020, 33.2 millones de niños y adolescentes fueron afectados por el cierre de escuelas a raíz de la pandemia. De ellos, más de 28 millones estaban inscritos en escuelas primarias y secundarias, mientras que alrededor de cinco millones eran alumnos de preescolar (Mendoza, 2021). Para marzo de 2021, los estudiantes en todas las entidades federativas y en la Ciudad de México continuaban recibiendo clases a distancia.

El cierre de las escuelas en México ha generado múltiples y diversas consecuencias, entre estas la deserción escolar, que se estima en 2.53 millones desde preescolar hasta bachillerato. Asimismo, dejaron de asistir a clases a distancia al menos 305 mil estudiantes de nivel superior, que corresponde al 8% de los alumnos inscritos en las universidades del país (Mendoza, 2021b; Loera, 2020).

En Morelos, si bien no se encontraron cifras oficiales publicadas sobre el número de estudiantes afectados por la pandemia y el cierre de las escuelas, algunos funcionarios gubernamentales señalaron a diversos medios de comunicación que en todos los niveles educativos se incrementó la deserción escolar. Eliacin Salgado de la Paz, director del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM), señaló que para noviembre de 2020 un aproximado de 5 a 8% de los estudiantes de nivel básico dejaron la escuela (Espinoza, 2020) y al menos 60 escuelas de preescolar y primaria del sector privado cerraron sus puertas (Sin Línea, 2021); mientras que el presidente de la Federación de Universidades Privadas del Estado de Morelos (FUPAMOR),² Javier

² FUPAMOR agremia a 70% de los planteles de educación superior privados del estado, con una matrícula aproximada de 25 mil estudiantes.

Espinoza Olalde, indicó que la deserción en el nivel medio superior y superior aumentó en 15% (24 Morelos, 2021) y alrededor de 15 universidades particulares cerraron debido a la crisis económica generada por la baja matrícula y la deserción escolar (Sin Línea, 2021).

Las medidas sanitarias tomadas por las autoridades de salud en los tres niveles de gobierno del país para el control de la pandemia han afectado de manera directa la vida escolar de millones de estudiantes en México. El cierre de las instituciones educativas y la suspensión de las clases presenciales derivadas de la “Jornada Nacional de Sana Distancia” basada en la consigna “Quédate en casa” obligaron al sector educativo nacional a transitar hacia la educación remota de emergencia³ desde el nivel preescolar hasta la educación superior. Desde ese contexto, este capítulo se propone documentar las diversas medidas tomadas por los organismos internacionales, el gobierno federal y las autoridades estatales de salud, para la contención, mitigación y el control de la pandemia por COVID-19, así como la respuesta del sector educativo nacional y del estado de Morelos para adaptarse a los cambios de la nueva realidad derivada de la contingencia sanitaria.

Medidas para el control de la pandemia en el ámbito internacional

Para hacer frente a la pandemia, diversos organismos internacionales como la OMS y su filial la Organización Panamericana de la Salud (OPS) publicaron diversos documentos con directrices, lineamientos y recomendaciones para la contención, mitigación, atención y el control de los contagios derivados del SARS-CoV-2.

En un inicio, en materia de salud el principal objetivo de la respuesta internacional al COVID-19 fue detener la transmisión del virus entre las personas y cuidar a los afectados (omsa, 2020). Más adelante

³ Educación remota de emergencia: “trasladar hacia un medio virtual el proceso de enseñanza aprendizaje, originalmente pensado para una modalidad presencial” (Cabral, 2020, p. 2).

la estrategia incorporó otras acciones para prevenir, detectar y tratar la enfermedad por el COVID-19. Esta estrategia buscó, principalmente, salvar vidas y reducir al mínimo sus efectos (SITEAL, 2020).

En este sentido, las principales medidas dirigidas a reducir la transmisión y a controlar la propagación de la pandemia se centraron en: 1) la contención o prevención de la propagación de la enfermedad: se realiza mediante la detección de los primeros casos; su objetivo primordial es interrumpir la transmisión de la enfermedad, prevenir su dispersión y dar tiempo al sistema de salud para prepararse para atender a los pacientes y esperar el desarrollo de vacunas e intervenciones efectivas; 2) la mitigación o reducción del impacto epidémico: se implementa cuando se incrementan los casos y su principal propósito es reducir el impacto en la mortalidad y el colapso del sistema de salud y, 3) la supresión o reducción y mantenimiento de bajos niveles de transmisión de la enfermedad: tiene la intención de reducir el número promedio de casos secundarios que cada caso genera (Prevent Epidemics, 2020; Patiño-Lugo *et al.*, 2020). Algunas de las principales medidas de contención, mitigación y supresión se presentan en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Medidas internacionales para la contención, mitigación y supresión de casos de COVID-19

MEDIDAS DE CONTENCIÓN	MEDIDAS DE MITIGACIÓN	MEDIDAS DE SUPRESIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Cierre parcial o total de fronteras • Restricción de viajeros internacionales • Aislamiento al llegar de un país con alto contagio 	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de distanciamiento social como: <ul style="list-style-type: none"> » Regulación de la concentración de personas en espacios cerrados 	<p>Realización masiva de pruebas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite reanudar de manera efectiva el aislamiento de casos y la cuarentena de contactos

<ul style="list-style-type: none"> • Restricciones de viajes aéreos-domésticos • Búsqueda activa de casos sospechosos, localización de contactos y aislamiento de casos y contactos • Realización de pruebas masivas para la detección de casos 	<ul style="list-style-type: none"> » Cancelación de eventos o reuniones masivas » Aislamiento preventivo en los hogares (voluntario u obligatorio) » Cierre de las instituciones educativas por el riesgo de contagio masivo de la enfermedad 	<p>Se deben someter a pruebas todos los contactos sintomáticos y, en algunos casos, también los asintomáticos</p>
<p>Acciones comunes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medidas de higiene individuales y ambientales (lavarse las manos, cubrirse al toser y desinfectar de forma adecuada las superficies). • Brindar información rápida, precisa y coordinada al público, que se adapte al contexto local y a la etapa de la epidemia en esa ubicación. • Estrategia de comunicación social: explicar la razón de las medidas sociales y de salud pública y gestionar la información errónea y los rumores. 		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de Prevent Epidemics, disponible en <https://preventepidemics.org/covid19/resources/playbook/>

A nivel global la mayoría de las instituciones educativas de todos los niveles suspendieron las clases presenciales como medida de prevención de los contagios por COVID-19 (Unesco/CEPAL, 2020). En la Región de las Américas, a raíz de la suspensión de clases presenciales, se establecieron distintas estrategias para dar continuidad a los estudios a través de diversas modalidades de educación a distancia. Algunas de estas son: aprendizaje en línea a distancia (plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico, clases en línea en vivo); aprendizaje fuera de línea (transmisión de programas educativos por televisión o radio); entrega de dispositivos tecnológicos (computadoras portátiles o tabletas) y recursos

dirigidos a docentes para el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) (CEPAL/Unesco, 2020).

Respecto a las afectaciones que han sufrido los estudiantes de nivel superior derivado de la pandemia, la encuesta global “Impacto del COVID-19 sobre la educación superior alrededor del mundo”,⁴ de la Asociación Internacional de Universidades (IAU, por sus siglas en inglés) señala que:

- Casi todas las instituciones que respondieron a la encuesta se vieron afectadas. De estas, alrededor de 60% con el cierre del campus y de las actividades presenciales.
- La mayoría tuvo afectaciones en la enseñanza y el aprendizaje, y dos tercios de estas informaron que la enseñanza en el aula se reemplazó por la enseñanza y el aprendizaje a distancia. Derivado de esto, se plantearon enormes retos tecnológicos, pedagógicos y de competencias. Sin embargo, consideran que ello representa una oportunidad para desarrollar aprendizajes más flexibles, explorar aprendizajes híbridos y combinar aprendizajes sincrónicos y asincrónicos.
- Sesenta por ciento de las IES informó que ha aumentado la movilidad virtual o el aprendizaje colaborativo en línea como alternativas a la movilidad física de los estudiantes.
- Cuarenta y uno por ciento de las IES están involucradas en la investigación de COVID-19, y en casi todas estas los investigadores contribuyen al desarrollo de las políticas públicas.

⁴ La encuesta IES se realizó en 109 países y dos regiones administrativas especiales de China (Hong Kong y Macao). Los resultados se analizan tanto a nivel mundial como a nivel regional en cuatro regiones del mundo: África, América, Asia y el Pacífico y Europa. Más información disponible en https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf

- Para la gran mayoría de las IES, el COVID-19 afectó sus iniciativas de participación comunitaria, en algunos casos de manera positiva y otros negativa (Marinoni, 2020).

Por otra parte, Ordorika (2020) señala que las actividades de investigación se han visto afectadas en 80% de las instituciones de educación superior (IES). Más de la mitad (52%) reporta que los proyectos de investigación están en riesgo de no ser completados.

Medidas para el control de la pandemia en el ámbito nacional

En México, las medidas establecidas por las autoridades gubernamentales federales en materia de contención, mitigación y control de la pandemia se desarrollaron en concordancia con las directrices emanadas de las agencias internacionales y de acuerdo con la fase de contingencia de la pandemia, como se muestra en el cuadro 2.

En el ámbito educativo, algunas de las principales medidas adoptadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) se resumen en:

- Emisión del Acuerdo número 02/03/20 del 16 de marzo, por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás, para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública (DOF, 2020).
- Diseño e implementación de la estrategia educativa a distancia “Aprende en casa I” como medida emergente para la culminación del ciclo escolar 2019-2020. En esta, las clases se dictaron a distancia a través de su transmisión por televisión abierta (Once Niños y Niñas, Ingenio TV y repetidoras locales) y por la radio para los

estudiantes de educación básica primaria, secundaria y bachillerato, además de la distribución de cuadernillos en algunas zonas marginadas (Chávez, 2020).

- Se incorporan contenidos de educación especial en el programa “Aprende en casa I” con el propósito de avanzar en la consecución de una educación más inclusiva, ante la contingencia sanitaria. La SEP elaboró 16 programas dirigidos a madres, padres y tutores de niños con discapacidades que abordan recomendaciones específicas por tipo de discapacidad, ya sea intelectual, auditiva, visual, motriz o sordoceguera, u otras condiciones como el autismo.
- Además de las cápsulas educativas, la estrategia comprende 167 contenidos educativos diferentes, entre guías, manuales, videos, modelos de atención, ficheros, cuadernos de trabajo e infografías. Para los estudiantes de educación especial se contempla la enseñanza de lectura, escritura, matemáticas, y elementos para la formación laboral (Infobae, 2020).
- Se desarrolla la estrategia educativa “Aprende en casa II” para el regreso a clases del ciclo escolar 2020-2021. Acatando las medidas sanitarias establecidas por las autoridades de salud, permanece la suspensión de clases presenciales y se continúa con la educación a distancia a través de clases televisadas a las cuales se suman otros canales de televisión (Televisa, Tv Azteca, Imagen Televisión, Milenio y televisoras locales), además con la posibilidad del uso de plataformas virtuales, dispositivos y guías o cuadernillos. El eje son los contenidos de la programación de televisión y, sobre esta base, los docentes organizan el acompañamiento a sus alumnos. Participan en esta estrategia estudiantes desde preescolar hasta bachillerato (SEP, 2020; Chávez, 2020; COEVAL, 2021).
- Se establece que el regreso a clases en cada entidad federativa se realizará cuando el semáforo de control de la pandemia esté en

verde, conforme las medidas sanitarias indicadas por el Consejo de Salubridad General, informó el secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán (SEP, 2020).

- Publicación del Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19, promovido por las instituciones públicas y particulares de educación superior y los centros públicos de investigación asociados a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). En el marco de suspensión de actividades presenciales en todo el país, estas instituciones se comprometen conforme a sus posibilidades a:
 - ◇ Continuar atendiendo a sus alumnos mediante modalidades no escolarizadas sin detrimento de la calidad y lograr que los estudiantes concluyan satisfactoriamente el periodo escolar.
 - ◇ Sumar sus capacidades para contribuir, en el ámbito de sus competencias, a la implementación de medidas preventivas en coordinación con los tres órdenes de gobierno, utilizando los medios de comunicación institucionales para difundir campañas de prevención, utilizar sus recursos tecnológicos para identificar a la población en situación de vulnerabilidad, participar en programas de asistencia social con pleno respeto a los derechos humanos y en el acopio y la distribución de bienes de primera necesidad.
 - ◇ En los casos en que sea posible y en el marco de su autonomía, ampliación de las capacidades del personal de salud; brindar asistencia psicológica y orientación médica por personal especializado; producir en sus laboratorios sustancias para desinfectar e insumos para la protección del personal médico; y contribuirán, en estrecha vinculación con los go-

biernos locales y los sectores productivos, en la formulación y el desarrollo de proyectos para reactivar la economía y mitigar los efectos de la pandemia (ANUIES, 2020).

Cuadro 2. Medidas nacionales de contención, mitigación y control de la pandemia de COVID-19 según la fase de la contingencia, México, 2020

Fase de la contingencia	Características de la fase	Medidas tomadas
Fase 1. Importación del virus	Las personas que viajaron fuera de México se contagiaron del virus y al regresar al país presentaron los signos y síntomas de la enfermedad.	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda activa de casos sospechosos de la enfermedad. • Monitoreo activo de viajeros procedentes de los países con transmisión local sostenida que pudieran presentar sintomatología respiratoria a su llegada a México. • Capacitación a profesionales de la salud y de la comunicación. • Implementación del sistema de vigilancia epidemiológica (indagación de casos confirmados, rastreo de sus contactos para aislamiento y, en caso necesario, tratamiento). • Estrategia de comunicación nacional a través de una conferencia de prensa diaria.

<p>Fase 2. Dispesión comunitaria</p>	<p>Se presenta la transmisión de la enfermedad de persona a persona, independientemente de que hayan o no salido del país.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de la Jornada Nacional de Sana Distancia basada en la consigna “Quédate en casa”. • Suspensión de clases en todo el Sistema Educativo Nacional desde el 23 de marzo hasta el 30 de abril. • Suspensión de clases presenciales y reinicio de clases a distancia a partir de mayo del 2020 y hasta agosto de 2021. • Suspensión de actividades no esenciales en los sectores público, privado y social. • Resguardo de las personas adultas mayores de 65 años. • Suspensión de eventos masivos y reuniones de 50 personas o más. • Suspensión temporal de actividades laborales no esenciales que implicaran la movilización de personas. • Intensificación de las medidas básicas de prevención como mantener una distancia mínima de 1.5 metros entre personas, lavarse las manos frecuentemente, evitar saludar de mano, de beso o de abrazo y cubrirse al toser o estornudar. • Trabajo en casa en aquellos casos en que esto sea posible, sin alterar el debido cumplimiento de sus funciones. Esta disposición fue obligatoria en el caso de los adultos mayores de 60 años, personas con discapacidad, mujeres embarazadas o en periodo de lactancia, y personas con enfermedades crónicas consideradas de riesgo por las autoridades de salud, tales como diabetes, hipertensión,
--	--	---

		<p>pulmonar, hepática, metabólica, obesidad mórbida, insuficiencia renal, lupus, cáncer, cardíaca, entre otras, asociadas a un incremento en el riesgo de complicaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • También se indicó a las personas mantenerse en casa por 14 días en caso de desarrollar síntomas compatibles con COVID-19. • Se mantienen las acciones de comunicación por internet, plataformas de noticias e información y la presentación diaria de conferencias de prensa vespertinas, con el objetivo de fomentar la concienciación, comprensión y el cumplimiento de las restricciones.
<p>Fase 3. Contagio epidémico</p>	<p>Se caracteriza por un ascenso rápido de contagios (casos y defunciones). La dispersión de la enfermedad es a nivel nacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A partir del 1 de junio de 2020 se declaró el inicio de la “nueva normalidad”, que utiliza un semáforo de riesgo epidemiológico* para definir qué actividades pueden llevarse a cabo. • También se continúa con las medidas de mitigación, incluyendo el uso adecuado del cubrebocas en espacios cerrados. • Cualquier persona con síntomas, independientemente de la confirmación por laboratorio, debe aislarse en el domicilio, seguir todas las medidas indicadas y acudir para atención hospitalaria en caso de presentar datos de alarma de COVID-19.

		<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento de la capacidad hospitalaria a través de la reconversión de los hospitales para manejar un aumento repentino e inesperado del volumen de pacientes que exceden su capacidad instalada habitual.
--	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de INSP, s.f.; INSP, 2021, DOF, 2020; DOF, 2020b; Secretaría de Salud, 2020.

*El semáforo de riesgo epidemiológico es un sistema de estimación de riesgos que permite entender y comunicar el riesgo epidemiológico poblacional a nivel local o regional de manera sencilla, así como orientar las medidas de seguridad sanitaria apropiadas para la reapertura de las actividades laborales, educativas y el uso del espacio público. Orienta mediante colores, el nivel de riesgo poblacional y de incremento o decremento de la actividad epidémica local así: rojo (riesgo máximo), naranja (riesgo alto), amarillo (riesgo moderado), verde (riesgo bajo). Se implementó en el país el 1 de junio de 2020.

Medidas del gobierno estatal para el control de la pandemia

El gobierno estatal, a través de los Servicios de Salud del Estado de Morelos, diseñó e implementó el “Programa Operativo de Respuesta ante la Pandemia de SARS CoV-2 Covid-19 en el Estado de Morelos”, con el fin de atender, promover, restablecer, vigilar y proteger la salud de la población ante la actual contingencia sanitaria derivada del brote por SARS-CoV-2 (SSEM, 2020). El programa contiene, además de las acciones de planeación y coordinación, las estrategias y acciones para dar respuesta integral, organizada y oportuna a las necesidades de salud de la población derivadas de la pandemia.

Dentro de las acciones propuestas y desarrolladas por las autoridades gubernamentales de Morelos se encuentran las que se enlistan a continuación, que fueron publicadas en su momento en el *Periódico Oficial “Tierra y Libertad”* (SDSM, s.f.):

a) Medidas para promover el distanciamiento social:

- Suspensión temporal de labores no esenciales de los sectores público, privado y social que involucren la concentración física, tránsito o desplazamiento de personas y mantener el resguardo domiciliario.
- Trabajo escalonado de los funcionarios que realizan funciones esenciales en las dependencias del gobierno estatal.
- Suspensión temporal de las actividades escolares en todos los niveles, conforme a lo establecido por la Secretaría de Educación Pública.
- Suspensión temporal de las actividades que realizan los Centros de Verificación Vehicular y ampliación del plazo para verificar.
- Reanudación de las clases en el sector educativo en todos los niveles en modalidad no presencial a partir de mayo de 2020.

b) Medidas para la prevención, atención, vigilancia y control de la enfermedad por COVID-19 (SDSM, s.f.; Tierra y Libertad, 2020).

- Todas las autoridades civiles y los particulares, así como las secretarías, dependencias y entidades estatales y municipales de Morelos están obligados a instrumentar las medidas preventivas contra la enfermedad (por ejemplo, la jornada nacional y estatal de sana distancia).
- El personal de las dependencias del gobierno que tenga trato directo con el público en general, en todo momento deberá utilizar el material de protección que le proporcionará la Coordinación General de Administración, así como lavarse obligatoria y constantemente las manos y utilizar gel desinfectante.

- Fomento del uso del cubrebocas en la población general desde el mes de abril (Tierra y Libertad, 2020, p. 25) y, posteriormente, se reglamentó su uso obligatorio en vías y espacios públicos o de uso común cerrados o al aire libre; en el interior de establecimientos de comercio, industria o servicios; centros de trabajo de cualquier ramo; lugares de culto religioso; centros comerciales y todos aquellos en donde no se puedan aplicar medidas de contención como el distanciamiento físico, así como para usuarios, operadores y conductores de los servicios de transporte de pasajeros y de carga, a partir de la promulgación, aprobación y publicación de la “Ley que regula el uso de cubrebocas y demás medidas para prevenir la transmisión de la enfermedad por COVID-19 en el Estado de Morelos” (Consejería Jurídica del Estado de Morelos, 2020).
- Reconversión hospitalaria para garantizar la atención adecuada y oportuna de la población y mantener actualizado el reporte diario de ocupación y disponibilidad de camas por infección respiratoria aguda.
- Se publica el acuerdo por el que se establece la implementación de una estrategia para la reapertura de las actividades sociales, educativas y económicas en el estado de Morelos.

Adicionalmente, se contempla la atención a la salud mental y se refuerzan las acciones para prevenir, atender y dar seguimiento a las personas que requieran atención psicológica y psiquiátrica: pacientes con trastornos por ansiedad, ataques de pánico, depresión o hipomanía, trastorno por estrés postraumático, conducta suicida (ideación y/o intentos) y síntomas ligados a la suspensión o prescripción de medicamentos (SSEM, 2020).

El sector educativo de Morelos frente a la pandemia por COVID-19

Como respuesta a los lineamientos establecidos por las autoridades de salud federal y estatal, los establecimientos educativos de los diversos niveles (preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y universitario) adaptaron y adoptaron diversas medidas para mantener la continuidad de las clases y actividades en modalidad no presencial, derivado de las medidas de aislamiento social establecidas por el gobierno federal y estatal para el control de la pandemia.

Para los niveles básico y medio, el Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM) estableció una serie de lineamientos y normativas para garantizar la continuidad de las labores educativas desde preescolar hasta bachillerato durante el confinamiento por causa de la pandemia. Estos lineamientos estuvieron dirigidos a:

- Difundir entre el personal docente de todos los centros educativos dependientes del organismo las principales recomendaciones emitidas por la Secretaría de Salud y por los Servicios de Salud de Morelos (SSM) relacionadas con medidas básicas de higiene como: a) cubrirse con el codo al momento de toser o estornudar; b) lavarse las manos con regularidad; el uso de alcohol gel y c) la aplicación de filtros sanitarios para los alumnos que ingresan a los planteles (IEBEM, 2020).
- Capacitar profesores de los diversos niveles educativos para la identificación de los síntomas del COVID-19, las formas de transmisión, las personas con mayor riesgo de contraer la enfermedad y/o de presentar complicaciones y sobre medidas de prevención como el lavado correcto de manos, evitar saludo de beso y mano y el uso de alcohol gel (IEBEM, 2020).

- En abril de 2020 se habilitó la plataforma electrónica “Módulo Integral de Control Escolar para Educación Básica” (MICEEB), con el propósito de fortalecer los procesos de planeación, administración y evaluación del sistema educativo local de los niveles de preescolar, primaria y secundaria en la entidad federativa. Esta plataforma permite el registro de altas y bajas de alumnos por traslado; evaluaciones del primero y segundo periodo; asignación de docentes responsables de grupo, además de permitir la continuidad de captura de los datos personales de alumnos y padres de familia o tutor (IEBEM, 2020).
- En correspondencia con el nivel federal, en el estado se implementan estrategias de educación a distancia para mantener el aislamiento preventivo en los hogares a través de contenidos educativos transmitidos por televisión e internet; se apoya la enseñanza con los libros de texto gratuitos en cada colonia y región de Morelos y se solicita el apoyo de los padres y/o /tutores en el aprendizaje de sus hijos (IEBEM, 2020).
- Como parte de las acciones de promoción de la salud a estudiantes de los niveles básicos y medio, el IEBEM impulsa la realización de actividad física en la comunidad escolar desde los hogares durante las semanas de aislamiento preventivo. Durante la programación de la estrategia “Aprende en casa, por TV, en línea y radio” se realizan pausas activas para los niveles de preescolar, primaria y secundaria, donde se enseñan algunos ejercicios físicos de coordinación y cantar o bailar una canción, a fin de que los alumnos se relajen y descansen para volver a concentrarse en el aprendizaje. Además, se realizó la distribución de un plan de trabajo para que las niñas, niños y adolescentes, así como sus familias, pudieran utilizar los espacios domiciliarios y utensilios sencillos para man-

tener un grado de aptitud física aceptable durante el confinamiento derivado de la contingencia sanitaria (IEBEM, 2020).

- Dentro de las acciones de capacitación al personal docente, el IEBEM en alianza con Google for Education inició en el mes de mayo un programa de entrenamiento en diversas herramientas para el aprendizaje en línea disponibles para el magisterio morelense, plataforma usada como estrategia auxiliar de educación a distancia ya que los contenidos educativos precargados en la plataforma estaban ligados a los aprendizajes esperados de los libros de texto gratuitos. Para el mes de julio de 2020 se habían capacitado cerca de 19 mil docentes de preescolar, primaria, secundaria, educación especial y educación indígena, así como directores y supervisores, y más de 50% de la plantilla magisterial en la entidad estaba utilizando su cuenta de Google for Education. Además, se crearon más de 57 mil clases a través de Classroom (IEBEM, 2020).
- Como contribución a las familias más afectadas en su economía por causa de las medidas de confinamiento decretadas por el gobierno federal, la Coordinación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo del IEBEM entregó despensas escolares a estudiantes de los 52 planteles educativos que cuentan con servicio de alimentación. De acuerdo con cifras publicadas por el gobierno estatal, fueron atendidos 10,019 estudiantes en nueve municipios del estado, recibiendo paquetes con insumos no perecederos contemplados en la canasta básica (IEBEM, 2020).
- Para el ciclo escolar 2020-2021, iniciado en agosto de 2020, se informó que continuarían las clases a distancia en razón a una nueva ola de contagios por COVID-19. Se estableció que a partir del 24 de agosto los niños de preescolar, primaria y secundaria estarían en clases a través del modelo pedagógico a distancia “Aprende en casa II” y el IEBEM da a conocer la programación para los distintos

niveles educativos. Los horarios de clase se programaron desde las 08:00 y hasta las 19:00 horas, dependiendo del grado escolar, y la transmisión de los contenidos educativos se realizó a través de las cadenas televisivas nacionales: Televisa, Imagen, Azteca, Multimedia y Once Niñas y Niños, y a través de la Red de Radio-difusoras y Televisoras Educativas y Culturales de México. Para los alumnos que no tuvieron acceso a la señal de televisión, se diseñó un esquema de radio, libros de texto gratuitos, cuadernillos de trabajo y atención especial para las zonas marginadas (IEBEM, 2020).

- En cuanto a la salud mental, datos de los Servicios de Salud Morelos y de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) señalan un importante incremento de casos de depresión y ansiedad, particularmente, en menores y adolescentes como resultado del encierro, el distanciamiento con otras personas y el incremento de las actividades escolares en línea (UAEM, 2020). Para hacer frente a esta problemática, el IEBEM en coordinación con la Facultad de Psicología de la UAEM desarrollaron un paquete de materiales gráficos que fueron distribuidos a los agentes educativos a través de los Consejos Técnicos Escolares (CTE). Este material, principalmente infografías, brinda información sobre la detección, identificación y atención de los principales problemas emocionales y conductuales que pueden presentarse en niñas, niños y adolescentes. Adicionalmente, el organismo reconoció la importancia de la escuela como un factor que coadyuva en la promoción de la salud y la prevención de riesgos de problemas emocionales y del comportamiento, y es por ello que, a través de la coordinación estatal del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), se desarrollaron diversos cursos a lo largo del 2021 en los mil 200 planteles educativos pertenecientes a este

programa. Los cursos (con duración de 40 horas en promedio), se llevaron a cabo desde el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) capacitando a más de 10 mil agentes educativos de preescolar, primaria y secundaria de todo el estado (IEBEM, 2021).

Por su parte la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, como institución pública que atiende a 50% de la matrícula de nivel superior en la entidad, desde marzo de 2020 estableció una serie de lineamientos para mantener la continuidad del trabajo académico y administrativo de forma remota.

A través de los comunicados y avisos de la Rectoría, se ha hecho llegar a toda la comunidad universitaria y al público en general, las disposiciones para la atención de la contingencia. En un inicio se establecieron lineamientos para el trabajo remoto en las áreas académica y administrativa; más adelante, la reprogramación del calendario escolar para la culminación del ciclo enero-junio de 2020, así como el proceso de admisión e inicio del semestre agosto-diciembre; las guías para el trabajo en casa por la contingencia sanitaria; lineamientos para el establecimiento de medidas de tutela donde se declaran salvaguardados los derechos a la permanencia de los estudiantes de todos los niveles educativos que se ofertan en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos; las reglas para la presentación del examen de admisión para el nivel superior del ciclo escolar agosto-diciembre de 2020 de manera presencial acatando todas las normas de distanciamiento social y medidas de bioseguridad (UAEMA, 2020; UAEMb, 2020; UAEM, 2021); así como los lineamientos de logística en el centro de trabajo por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) publicados por la Dirección de Protección y Asistencia de la UAEM, los cuales establecen las medidas preventivas y de protección para las áreas de recepción, oficinas, aulas y atención al público de todas las dependencias y campus de la UAEM. Asimismo, las diversas dependencias adscritas a

la Secretaría Académica de la UAEM han programado capacitaciones en uso de herramientas digitales, tanto para los docentes, como para los estudiantes y personal administrativo para dar continuidad al trabajo académico y a los diversos servicios administrativos en la institución (UAEMC,2020; UAEMd, 2020; UAEME,2020).

En agosto de 2021 se difunden en el sitio electrónico de la Universidad, para toda la comunidad académica, los “Lineamientos generales para el retorno seguro a las actividades en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos para el semestre agosto–diciembre 2021”, emitidos por el Subcomité Universitario para la Atención de la Emergencia Sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19). Además de los lineamientos se enviaron para su aplicación: 1) la hoja de evaluación sanitaria (lista de chequeo) para la comprobación de las medidas de seguridad para las instalaciones (salones, laboratorios, talleres, entre otros) y los lineamientos para el control y monitoreo general, cuyo propósito es “mantener un registro y monitoreo de los casos de COVID-19 entre los miembros de la comunidad, sus familias o personas con las que se tienen contacto, de acuerdo con la información proporcionada por cada unidad académica, avalada por el Consejo Técnico. Esto permitirá tener un mejor seguimiento y cuidado de la comunidad universitaria y así obtener un panorama de las acciones que se podrían tomar en las fases subsecuentes de la pandemia” (UAEM, 2021).

Consideraciones finales

La sistematización y el análisis de los documentos revisados nos muestran el avance en las capacidades que han desarrollado las autoridades de Salud y Educación en el país y en el estado, para enfrentar el desafío causado por el COVID-19. Las medidas adoptadas para salvaguardar la salud de la población las encabeza la Jornada Nacional de Sana Distancia;

las medidas de prevención a nivel individual como el uso correcto del cubrebocas, el lavado de manos y el estornudo de etiqueta, el distanciamiento social y, en términos de atención, la reconversión hospitalaria para la atención de los enfermos son avances que destacan los especialistas en la contención de los contagios.

También los resultados nos muestran que, en el sector educativo, las autoridades gubernamentales de los ámbitos federal y estatal implementaron medidas para salvaguardar la salud de los estudiantes, profesores, personal administrativo, técnico y operativo de las instituciones educativas, en concordancia con los lineamientos del sector salud y desarrollaron iniciativas y programas innovadores que han sido implementados en un tiempo récord para garantizar la continuidad del aprendizaje. Los próximos pasos deberán llevarnos a evaluar el desempeño de las acciones llevadas a cabo en todos los niveles educativos, para identificar los logros y avances, así como los retos y obstáculos para generar evidencia que contribuyan a mejorar las políticas y programas educativos y evitar el rezago académico.

La pandemia sigue activa aun cuando se ha regresado paulatinamente a las clases presenciales y se han reabierto las actividades y negocios para la reactivación y recuperación económica. Debemos mantener las medidas de cuidado de la salud, el distanciamiento y social y continuar trabajando en el desarrollo de aprendizajes más flexibles, nuevas formas de interacción entre profesores y estudiantes, el desarrollo de competencias digitales, tanto de profesores como de alumnos, así como enfrentar los efectos emocionales de la educación remota de emergencia, reforzando la atención psicológica y salud mental de docentes y estudiantes.

REFERENCIAS

- 24 Morelos. (2021, 01 de marzo). *Aumenta deserción escolar en un 15% durante la pandemia*. <https://www.24morelos.com/aumenta-desercion-escolar-en-un-15-durante-la-pandemia/>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). *Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la emergencia sanitaria provocada por el Covid-19*. https://web.anuies.mx/files/Acuerdo_Nacional_Frente_al_COVID_19.pdf
- Banco Mundial. (2021, 22 de enero). *Se requieren medidas urgentes y eficaces para mitigar los impactos de la COVID-19 en la educación en todo el mundo*. <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2021/01/22/urgent-effective-action-required-to- quell-the-impact-of-covid-19-on-education-worldwide>
- Cabrales, A. et al. (2020). *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- CEPAL/Unesco. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Chávez, C. (2020). *Programa Aprende en Casa II: su evaluación y alcances*. https://www.researchgate.net/publication/344313030_Aprende_en_Casa_II
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). *Caracterización y análisis del diseño de la Estrategia Aprende en Casa*. Ciudad de México: CONEVAL, 2021. <https://>

www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/Informes/Caracterizacion_Aprende_Casa.pdf

Consejería Jurídica del Estado de Morelos (2020). *Ley que regula el uso de cubre bocas y demás medidas para prevenir la transmisión de la enfermedad por COVID-19 en el Estado de Morelos*. <http://marcojuridico.morelos.gob.mx/archivos/leyes/pdf/LEYCUBREBOCASE-DOMO.pdf>

Diario Oficial de la Federación. (2020, 31 de julio). *ACUERDO por el que se establecen los criterios aplicables para la administración de los recursos humanos en las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal para mitigar la propagación del coronavirus COVID-19*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5597618&fecha=31/07/2020

_____ (2020, 24 de marzo). *ACUERDO por el que se establecen las medidas preventivas que se deberán implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el virus SARS-CoV2 (COVID-19)*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590339&fecha=24/03/2020

_____ (2020, 16 de marzo). *ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

Espinoza, O. (2020, 22 de diciembre). La pandemia provocó deserción escolar también en nivel básico. *El Sol de Cuernavaca*. <https://www.elsoldecuernavaca.com.mx/local/la-pandemia-provoco-desercion-escolar-tambien-en-nivel-basico-6163442.html>

- Infobae. (2020, 17 de agosto). *SEP Aprende en Casa II: programación de educación especial e inicial está dirigida a madres y padres de familia*. <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/08/18/aprende-en-casa-ii-programacion-de-educacion-especial-e-inicial-esta-dirigida-a-madres-y-padres-de-familia/>
- Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos. (2022). <https://morelos.gob.mx/?q=sala-de-prensa/instituto-de-la-educacion-basica-del-estado-de-morelos&page=6>
- Instituto Nacional de Salud Pública. (2021, 13 de abril). *Fases de la Epidemia por COVID-19*. <https://www.insp.mx/avisos/5344-fases-de-la-epidemia-por-covid-19.html>
- _____ (2021, 13 de abril). *Seminario Virtual Reflexiones sobre la respuesta de México ante la pandemia de COVID-19 y sugerencias para enfrentar los próximos retos*. <https://www.insp.mx/avisos/presentan-recomendaciones-para-la-atencion-a-la-pandemia-de-covid-19>
- Loera, M. E. (2020, 14 de agosto). *En crisis la educación superior por efectos de la pandemia por COVID-19*. <https://www.udg.mx/es/noticia/en-crisis-la-educacion-superior-por-efectos-de-la-pandemia-por-covid-19>
- Marinoni, G. et al. (2020). *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World IAU Global Survey Report*. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Mendoza, J. (2021). *México: estudiantes afectados por el cierre de escuelas por nivel educativo 2020*. Statista. <https://es.statista.com/estadisticas/1196749/estudiantes-afectados-cierre-escuelas-covid-mexico-nivel-educativo/>

- _____ (2021) *México: deserción escolar durante la pandemia de COVID, por nivel*. <https://es.statista.com/estadisticas/1196796/desercion-escolar-nivel-educativo-covid-mexico/>
- Ordorika, I. (2021). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1120/427>
- Organización Mundial de la Salud. (2020, 14 de abril). *Actualización de la estrategia frente a la COVID-19*. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/covid-strategy-update-14april2020_es.pdf?sfvrsn=86c0929d_10
- _____ (2020, 12 de febrero). *Plan estratégico de preparación y respuesta para la enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19). Pautas para la planificación operativa de la preparación y la respuesta de los países*. <https://www.paho.org/es/documentos/plan-estrategico-preparacion-respuesta-para-enfermedad-por-coronavirus-2019-covid-19>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021, 13 de abril). *Strengthening online learning when schools are closed: The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis*. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/strengthening-online-learning-when-schools-are-closed-the-role-of-families-and-teachers-in-supporting-students-during-the-covid-19-crisis-c4ecba6c/>
- Patiño-Lugo, D. F. *et al.* (2020). Intervenciones no farmacéuticas para la contención, mitigación y supresión de la infección por COVID-19. *Colomb Med*, 51(2). <http://doi.org/10.25100/cm.v51i2.4266>
- Prevent Epidemics. (2021, 15 de abril). *COVID-19 Response. Playbook*. <https://preventepidemics.org/covid19/resources/playbook/>
- Secretaría de Desarrollo Social de Morelos. (2021, 15 de abril). *COVID-19. Publicaciones en el Periódico Oficial “Tierra y Libertad”*. [34](https://de-</p></div><div data-bbox=)

sarrollosocial.morelos.gob.mx/covid-19-publicaciones-en-el-periodico-oficial-tierra-y-libertad

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021, 17 de abril). *Boletín No. 245 Beneficia Regreso a Clases. Aprende en Casa II a 30 millones de niñas niños, adolescentes y jóvenes*. www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-245-beneficia-regreso-a-clases-aprende-en-casa-ii-a-30-millones-de-ninas-ninos-adolescentes-y-jovenes-sep?idiom=es

_____ (2021, 17 de abril). *Boletín No. 133 Regreso a clases cuando el semáforo de control de la pandemia esté en verde*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-133-regreso-a-clases-cuando-el-semaforo-de-control-de-la-pandemia-este-en-verde-sep?idiom=es>

Secretaría de Salud. (2020). *Lineamientos para la estimación de riesgos del semáforo por regiones COVID-19*. https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2020/10/SemaforoCOVID_Metodo.pdf

Servicios de Salud del Estado de Morelos. (2020). *Programa Operativo de Respuesta ante la Pandemia de SARS CoV-2 COVID-19 en el Estado de Morelos*. <http://www.ssm.gob.mx/portal/descargables/1.%20Programa%20Operativo%20Estatal%20Covid-19.pdf>

Sin Línea. (2021, 1 de marzo). *Cierran definitivamente 15 universidades privadas por pandemia en Morelos*. <https://sinlineadiario.com.mx/cierran-definitivamente-15-universidades-privadas-por-pandemia-en-morelos/>

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2020). *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19*. https://www.siteal.iiiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2020^a, 26 de junio). *Crece ansiedad y depresión en niños durante el confinamiento*. Boletín de prensa núm. 3450. <https://www.uaem.mx/difusion-y-medios/>

publicaciones/boletines/crece-ansiedad-y-depresion-en-ninos-durante-el-confinamiento

----- (2020, 28 de agosto). Medidas de tutela de derechos de permanencia julio 2020 enero 2021. <https://www.uaem.mx/difusion-y-medios/actividades/medidas-tutela-de-derechos-de-permanencia-julio-2020-enero-2021>

----- (2020, 14 de julio). Garantiza UAEM medidas sanitarias en aplicación del examen presencial de admisión. Boletín de prensa núm. 3454.

----- <https://www.uaem.mx/difusion-y-medios/publicaciones/boletines/garantiza-uaem-medidas-sanitarias-en-aplicacion-del-examen-presencial-de-admision>

----- (2020). Logística en el Centro de Trabajo por el Virus SARS-CoV2 (COVID-19). Infografía. <https://www.uaem.mx/vida-universitaria/actividades/logistica-en-el-centro-de-trabajo-por-el-virus-sars-cov2-covid-19>

----- (2020). Medidas de Prevención por el Virus SARS-CoV2 (COVID-19) en la Actividad Laboral. Infografías <https://www.uaem.mx/vida-universitaria/actividades/medidas-de-prevencion-por-el-virus-sars-cov2-covid-19-en-la-actividad-laboral>

----- (2020, 21 de septiembre). Capacita UAEM a sus profesores en el uso de material educativo con tecnologías digitales. Boletín de prensa núm. 3506. <https://www.uaem.mx/difusion-y-medios/publicaciones/boletines/capacita-uaem-a-sus-profesores-en-el-uso-de-material-educativo-con-tecnologias-digitales>

----- (2021, 1 de agosto). Medidas de tutela de derechos de permanencia agosto 2021-enero 2022. <https://www.uaem.mx/difusion-y-medios/actividades/medidas-de-tutela-de-derechos-de-permanencia-agosto-2021-enero-2022#:~:text=%2D%20La%20autorizaci%C3%B3n%20del%20pago%20moroso>

_____ (2021, 18 de agosto). Publica UAEM lineamientos generales para el retorno seguro a las actividades. Boletín de prensa núm. 3901. <https://www.uaem.mx/difusion-y-medios/publicaciones/boletines/publica-uaem-lineamientos-generales-para-el-retorno-seguro-a-las-actividades#:~:text=Agreg%C3%B3%20que%20en%20dicho%20documento,se%20cuiden%20los%20protocolos%20de>

CAPÍTULO 2

Género y ética del cuidado ante la crisis sanitaria en estudiantes de bachillerato

BERTHA MARÍA ALCÁNTARA SÁNCHEZ

El objetivo de esta investigación es analizar las prácticas de cuidado de estudiantes de bachillerato ante la crisis sanitaria causada por la enfermedad COVID-19, para conocer si responden a un modelo de ciudadanía fundamentado en la ética del cuidado y si el sexo, la información y las experiencias de crisis son factores de influencia. Se parte de la idea de que el cuidado de sí y de la otredad es inherente a una ciudadanía caracterizada por su agencia, es decir, que es capaz de transformar las realidades para beneficio tanto colectivo como personal (Bauman, 2002). Esto debido a la importancia de reconocer en sí mismo y en la colectividad seres dignos de recibir respeto, cuidados y ser tratados con alteridad (Gilligan, 1982). Ello con la intención de formar una comunidad capaz de relacionarse y convivir con la premisa de dignificar la vida (Yurén, 2013).

En este sentido, la escuela es uno de los instrumentos fundamentales para formar en valores compatibles con el tipo ciudadanía a la cual se hace referencia. Aunado a ello, parte de las funciones de las instituciones educativas es propiciar las condiciones para que el alumnado construya conocimientos significativos y útiles para la resolución de problemas

ante situaciones críticas. Al respecto, la Secretaría de Educación Pública (SEP) plasma en el Modelo Educativo del año 2017: “La Educación Media Superior (EMS) es un espacio para formar personas con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores o en el trabajo y, de forma más amplia, en la vida. Asimismo, los jóvenes adquieren actitudes y valores que tienen un impacto positivo en su comunidad y en la sociedad” (2017, p. 45).

La misma fuente expone el Marco Curricular Común (MCC), cuya función es establecer las competencias y asignaturas a desarrollar y cursar en cada tipo educativo, las cuales van encaminadas al logro de un perfil de egreso que se integra por 11 ámbitos.⁵ Cabe destacar que la población analizada se compone por estudiantes que cursaban quinto semestre en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) No. 76 en el semestre agosto-diciembre 2020 y es la primera generación de estudiantes en la que se aplica este modelo educativo, cuya implementación comenzó en el ciclo escolar 2017-2018. Ello implica que han cursado asignaturas en las cuales se fortalecen las competencias genéricas y disciplinares del perfil de egreso.⁶

Asimismo, han sido expuestos a materiales del programa Construye-T, el cual tiene la finalidad de desarrollar Habilidades Socioemocionales (HSE) en los jóvenes inscritos en el nivel educativo

⁵ En este trabajo seis de ellos son de mayor interés, por su inherencia a la ética del cuidado: 1) Lenguaje y comunicación, que se requiere para en análisis de textos y discursos orales; 2) Exploración y comprensión del mundo natural y social, caracterizado por competencias como el conocimiento y análisis de la relación entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y el medio según el contexto histórico; 3) Pensamiento crítico y solución de problemas, vinculado a la importancia de cuestionar y encontrar soluciones; 4) Habilidades socioemocionales y proyecto de vida, el cual brinda bases para el cuidado de sí y la toma de decisiones que le permitan bienestar, así como relaciones interpersonales sanas; 5) convivencia y ciudadanía, por su vínculo con el reconocimiento de la importancia de las instituciones y el Estado y; 6) atención al cuerpo y a la salud, que implica asumir un compromiso con la salud. (SEP, 2017, p. 23)

⁶ Las asignaturas mencionadas son Lectura y Expresión Oral y Escrita, Lógica, Biología, Ética y Ciencia Tecnología, Sociedad y Valores.

media superior. El programa se constituye por fichas de actividades transversales que pueden aplicarse en diferentes asignaturas, también sugiere acciones a realizar en cinco componentes: 1) práctica y colaboración ciudadana, 2) educación integral en sexualidad y género, 3) actividades físicas y deportivas, 4) arte, y 5) educación para la salud. Los contenidos se trabajan en tres etapas, cada una destinada al desarrollo de ciertas habilidades generales y específicas para autorregularse, relacionarse con otras personas y tomar decisiones de manera asertiva e informada, las cuales se vinculan estrechamente con la ética del cuidado. De manera que en primer grado se desarrolla la dimensión Conoce-T; en segundo, Relaciona-T, y en tercero Elige-T (SEP, 2021). Por lo tanto, se asume que las y los estudiantes mencionados ya han desarrollado algunas competencias del perfil de egreso de este tipo educativo, que les podrían ayudar a reaccionar de manera ética en relación con el cuidado de sí y de los otros, desde la alteridad.

No obstante, es preciso considerar dos aspectos. Uno es el cambio de paradigma educativo, pues requiere de un periodo de aprendizaje, adaptación y legitimación. Por ejemplo, el programa Construye-T no era aplicado con regularidad en el CBTis No. 76, pese a las recomendaciones para que se hiciera uso de los materiales. Parte del profesorado se oponía, por considerar que no cuentan con el perfil para desarrollar las HSE en el aula y asumir que estas actividades restan tiempo para abordar los contenidos disciplinares del temario. Fue hasta el semestre febrero-junio 2020 que se determinó de manera obligatoria presentar tres evidencias de la aplicación de las fichas Construye-T. Al respecto, este programa tiene contenidos específicos para apoyar tanto a estudiantes como al personal docente durante la crisis sanitaria.

El otro aspecto a tener en cuenta es que el servicio de las instituciones educativas no es el único factor que interviene en la formación en valores, el espacio geográfico, las estructuras de género, el contexto

económico, familiar, político, entre otros, influyen en la constitución de un sistema de valores. En esta investigación se consideran cuatro aspectos a manera de variables independientes.

El primero es el espacio geográfico. El CBTis No. 76 se ubica en Cuautla, Morelos, lugar caracterizado por sus cifras altas de contagios y muertes por el virus,⁷ así como por la falta de acatamiento de las medidas sanitarias.⁸ El segundo aspecto que se retoma es el género, porque contribuye en la comprensión de las experiencias individuales que están condicionadas por la diferencia sexual (De Lauretis, 1989), misma que propicia desigualdades de poder legitimadas y reproducidas mediante las instituciones, las leyes y los mitos (Scott, 1996). Con ello se propician ciertas condiciones para la formación en valores de manera diferenciada para las mujeres y los varones (Gilligan, 1982). El tercer factor a considerar es el acceso a la información, debido a que es un elemento clave y una especie de capital que propicia la construcción del pensamiento crítico (Bourdieu, 1990) y con ello en la configuración de un sistema disposicional con tendencia a la alteridad y al cuidado de sí y de la otredad (Yurén, 2005). El cuarto son las experiencias de crisis acontecidas como consecuencia de la pandemia; por ejemplo, contagiarse del virus o el fallecimiento de personas cercanas (Yurén, 2005).

En este contexto, las preguntas que orientan la investigación son: ¿El estudiantado del CBTis No. 76, que cursaba el quinto semestre en

⁷ De acuerdo con la Dirección General de Epidemiología (DGE), se han reportado 30,833 contagios en Morelos, 48.85% mujeres y 51.15% hombres; de los cuales se confirmaron 2918 defunciones (Conacyt, 2021, 9 de abril, s. p.). Cabe mencionar que al momento de recabar la información para realizar la investigación pasaron siete meses desde el inicio de la pandemia, de manera que es conveniente conocer la situación en el estado de Morelos a cinco meses de la misma. En agosto de 2020, la Secretaría de Salud reportó a Morelos con una tasa de letalidad de 18.9%, la más alta del país, en contraste con 10.7% que fue la tasa nacional. En esa misma fecha, Cuernavaca y Cuautla fueron los municipios con mayor número de defunciones (Ortega, 2020, 25 de agosto, s.p.).

⁸ El subsecretario de Salud, el Dr. Hugo López-Gatell Ramírez, mencionó a Morelos como uno de los estados con mayor riesgo por COVID-19 debido a la saturación de los hospitales y el ascenso de la curva de contagio (Canal Andrés Manuel López Obrador, 2021, 9 de febrero, 43'47"-44'50").

el periodo agosto-diciembre 2020, se informa sobre la crisis sanitaria? ¿Cómo se cuidan a sí mismos y a otros ante la enfermedad COVID-19? ¿Cuáles son sus opiniones en torno a la responsabilidad de la comunidad y los gobiernos en esta crisis sanitaria? ¿El género, el nivel de información y haberse contagiado influyen en las disposiciones hacia el cuidado de sí y del otro? Al responder estos cuestionamientos, se identifican las necesidades y posibilidades para la formación en valores en educación media superior. Además, se aporta al campo de la Sociología Educativa, en los ámbitos de formación en valores, género y agencia.

El capítulo se estructura en cuatro apartados; en el primero se argumentan los puntos de partida teóricos; en el segundo se describe la metodología; el tercero presenta los resultados en tres categorías de análisis: a) información; cuidado de sí y del otro y; opiniones en torno a la responsabilidad de otros actores sociales; y, finalmente, se presentan algunas reflexiones finales.

Ética del cuidado, agencia y género

En el año 1982, Carol Gilligan acuñó el término *ética del cuidado* al analizar encontrar explicaciones alternativas a los resultados obtenidos por Lawrence Kohlberg sobre la autonomía moral (Putnam, 1998; Medina-Vicent, 2016). Este investigador afirmó que los niños toman decisiones morales más autónomas y justas en comparación con las niñas. Sin embargo, Gilligan mostró que sus interpretaciones tenían un sesgo de género y que las mujeres tenían un proceso distinto al momento de realizar juicios morales. Esto debido a la socialización de género, en la cual se les educa para cumplir ciertos roles sociales y se les motiva a pensar en la otredad antes que en sí mismas al momento de tomar una decisión, es decir, consideran las características del contexto y los efectos de sus decisiones. En otras palabras, tienden al cuidado de los otros (Gilligan, 1982).

De acuerdo con Gilligan en su comparación entre la construcción moral de las mujeres y los hombres, ellos construyen sus juicios morales bajo el principio de no interferir en los derechos de otros y se limitan a practicar una justicia bajo los términos de la igualdad. En cambio, las mujeres elaboran sus juicios morales desde una perspectiva más equitativa y bajo el principio de la no violencia (Gilligan, 1982). En palabras de Medina-Vicent:

Más allá de la pretendida imparcialidad que se supone debe vertebrar las normas de justicia universales, Gilligan nos permite dudar acerca de la verdadera justicia que existe tras una resolución imparcial de los dilemas morales. Y abre las puertas para pensar una moral de la responsabilidad y el cuidado [...] nos permite desvelar las insuficiencias de la ética de la justicia, con la intención de repensar una ética del cuidado que tenga en cuenta las experiencias de las mujeres, eso sí, abriendo la posibilidad de establecer un diálogo entre justicia y cuidado que permita integrar ambas éticas (2016, p. 92).

Peta Bowden (citada en Putnam, 1998), sigue el trabajo de Gilligan para mostrar que esta ética del cuidado es aplicable y necesaria en la ciudadanía. De manera que formar parte de una comunidad, inminentemente requiere de actuar sobre la base de la ética del cuidado. Vázquez, Escámez y García mencionan al respecto:

El encuentro con otros seres humanos apela a nuestra responsabilidad respecto de ellos, nos insta a responsabilizarnos de su destino y a responder sus necesidades. La ética del cuidado no explica la acción moral como la aplicación de la capacidad autolegisladora del individuo, sino como obligación moral ante el reconocimiento de que necesitamos del cuidado para la

supervivencia inicial y en todas las etapas de la vida individual y colectiva. (2012, p.17)

Lo anterior remite a la idea de la importancia del pensamiento colectivo en el ejercicio de una agencia transformadora (Bauman, 2002), que se caracterice por una crítica al individualismo y en general a la información. Yurén (2013), siguiendo a Freire, reconoce que para lograr una transformación primero se precisa del desarrollo del pensamiento crítico, que después de una reflexión generará una *praxis*. En otras palabras, la agencia se lleva a cabo cuando se reinterpretan los esquemas culturales y se mueven los recursos, de tal forma que se creen condiciones para la libertad y el bien común.

Experiencias de vida y capitales en la ética del cuidado

Desde una perspectiva bourdesiana, un agente requiere de poner en juego recursos o en sus términos “capitales” para tener poder un espacio social, lo central aquí es comprender que, si busca hacer una diferencia, es decir, la *praxis*, precisa de modificaciones en el *habitus*, por lo menos incrementar las disposiciones para tener un margen de acción más amplio (Bourdieu, 1990). En otras palabras, se alude a una desestabilización del sistema disposicional (Yurén, 2005), es de esta forma que logra poner sus capitales en beneficio de un bien mayor. El acceso a la información, las experiencias de vida y la posición en un espacio social son capitales u oportunidades para la acumulación de los mismos. Caso de ello es el género, en tanto que sistema que brinda mayor capital simbólico a los varones y condiciona a las mujeres al acceso a ciertos capitales (Bourdieu, 2000).

El género organiza la vida en función de la diferencia sexual, se apoya de las instituciones, las leyes, los mitos y las prácticas cotidianas

para reproducir una forma de relaciones poder, en la que las mujeres quedan subordinadas (Scott, 1996). Para De Lauretis (1989) estos mecanismos de socialización, además de las instituciones, también incluyen a los medios de comunicación que en conjunto funcionan como “tecnologías del género” que moldean las subjetividades. En este sentido, la experiencia de ser mujer o varón está condicionada por estas tecnologías, lo cual influye en la formación en valores y con ello, en la acción de las personas. Por ejemplo, tradicionalmente se ha asignado a las mujeres el trabajo de cuidados (Vázquez, Escámez y García, 2012) e incluso desprotegido a los varones, socializándoles en modelos de masculinidad que ponen en riesgo su salud (Figueroa, 2020).

A partir de las orientaciones teóricas descritas, se parte de la hipótesis siguiente: El género, el acceso a la información y las experiencias extraordinarias vividas durante la pandemia causada por COVID-19 tienen cierta influencia en la disposición hacia el cuidado de sí y del otro del alumnado que cursa el último año de bachillerato en el CBTIS No. 76 en Cautla, Morelos.

Metodología

La investigación procedió desde un enfoque cuantitativo para la descripción y el análisis de las prácticas de cuidado de 396 estudiantes que durante el semestre agosto-diciembre 2020 cursaban el quinto semestre de bachillerato en el CBTIS No. 76, ubicado en Cautla, Morelos, en el contexto de la crisis sanitaria causada por un virus. El acopio de la información tuvo lugar mediante la aplicación de una encuesta de preguntas cerradas, en la cual se recopiló información para una investigación más amplia sobre las experiencias estudiantiles durante el confinamiento. En ella se retoman temas como el estado emocional y físico, la satisfacción escolar, las experiencias vividas, entre otros. La encuesta

se aplicó el 16 de octubre del año 2020, a 17 de 18 grupos de todas las especialidades –Análisis Clínicos, Contabilidad, Alimentos, Mecánica y Electricidad– que al momento de la recolección de datos se encontraban en quinto semestre.⁹

En esta investigación se analizaron los ítems relacionados con la ética del cuidado, que se categorizan en tres dimensiones: a) información, b) cuidado de sí y del otro, y c) opiniones sobre las acciones de terceros –comunidad y gobiernos–. Por su parte, los ítems sexo, frecuencia con la que se mantienen informados y experiencias de crisis son las variables independientes. La información se procesó en el programa SPSS versión 20. Se empleó el método estadístico y la técnica de análisis de asociación. Se realizaron algunos cruces de variables para contrastar puntos de partida teóricos.

Resultados

En este apartado se exponen los resultados del análisis estadístico. Primero se describen algunos rasgos de la población; después, el nivel de información del alumnado y los medios que emplea para informarse; seguido de ello, se analiza la información correspondiente a la categoría del cuidado de sí y del otro; finalmente, se describen los hallazgos sobre las opiniones que tienen los estudiantes encuestados sobre la responsabilidad de otros entes y personas ante la pandemia.

La población estudiada se compone por 53% mujeres (209) y 47% varones (187). Al momento de la aplicación de la encuesta 4% (15) se habían contagiado de COVID-19, de los cuales ocho fueron mujeres y siete

⁹La encuesta fue elaborada por Luz Marina Ibarra Uribe y Areli Jocabed Barrera Alcalá, integrantes de la Red de Investigación Educativa del CBTis No. 76. La aplicación del instrumento se llevó a cabo por Marina Martínez Romero, Bertha Barreto Zamudio, Antonio Efraín Carreño Franco, Jonathan Arias Larios y César Darío Fonseca Bautista, profesorado del CBTis No. 76 y el último en mención, también integrante de la red antes referida.

hombres. Quienes indicaron no haber contraído la enfermedad representan 79% (312), 170 mujeres y 142 varones. Hay quienes reportaron no saber si contrajeron o no el virus, fueron 31 mujeres y 38 varones que representan 17% de la población. En relación con el fallecimiento de alguna persona en su entorno cercano, la mayoría (61%) indicó el fallecimiento de vecinos, le siguen familiares (22%), amigos (15%) y compañeros de escuela (2%); el resto indicó no haber tenido pérdidas (8%). Hubo quienes reportaron el fallecimiento de personas en más de una de las categorías mencionadas, 83% indicó la pérdida en una de las categorías, 5% en dos y 3% en tres.

Información sobre el fenómeno

De acuerdo con los datos obtenidos en la encuesta aplicada a 396 estudiantes del CBTis No. 76, es posible indicar que cuentan con conocimientos básicos sobre la enfermedad. La mayoría (98%) indicó saber qué es un virus y la diferencia entre este y una bacteria (91%). En todos los casos mencionaron informarse, 21% lo hace varias veces al día, 17% una vez al día, 24% dos o tres veces a la semana, y 37% ocasionalmente.

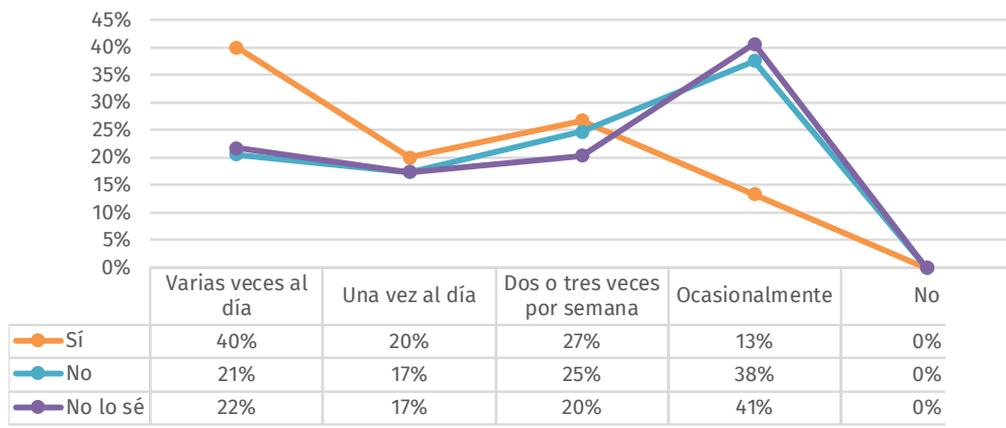
Al analizar esta información según sexo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Tampoco al realizar el cruce con el ítem: ¿Usted se contagió del virus?, no obstante, se observó mayor proporción de estudiantes que se contagiaron y se informan varias veces al día (40%).¹⁰ Por su parte, quienes no se contagiaron o no lo saben, mayoritariamente se informan ocasionalmente, 38 y 41%, respectivamente.¹¹ De manera que, es posible que el haber estado contagiados propicie cierta sensibilidad hacia la temática e interés en informarse de manera constante (figura 1). Sucede algo similar al cruzar esta variable con el

¹⁰ N= 396; Phi= 0.094; Nivel de significación estadística= 0.325.

¹¹ N= 396; Phi= 0.119; Nivel de significación estadística= 0.468.

fallecimiento de conocidos, pues entre más conocidos finados tenga, se incrementa la frecuencia de informarse.

Figura 1. Frecuencia con la que se informa sobre la pandemia según contagio del virus



N= 396; Phi= 0.191; Nivel de significación estadística= 0.107.

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta aplicada a estudiantes del CBTis No. 76.

Las fuentes más consultadas son televisión (72%), redes sociales (70%) y familiares (33%). Llama la atención que posiblemente los encuestados no tomen en consideración la confiabilidad de las fuentes. Al revisar el número de fuentes que suelen consultar, la mayoría revisa entre una (30%), dos (38%) y con menor frecuencia tres (21%), mientras que el resto busca información en cuatro o más fuentes (11%). Si bien la mayoría (76%) indicó mirar las conferencias sobre el informe diario del coronavirus, dirigidas por el Dr. Hugo López-Gatell, 13% lo hace de manera continua, 30% de vez en cuando y 33% ocasionalmente.

Respecto a la opinión del estudiantado en torno a la existencia del virus y su origen, se permitió que eligiera todas las opciones que concordaran con su perspectiva. Mayoritariamente respondieron que el virus existe (84%), algunos indicaron que el virus fue creado por el hombre y diseminado deliberadamente con fines políticos y económicos (16%), que fue creado en un laboratorio y accidentalmente se propagó (9%), que no genera los daños que se piensa y se difunde (2%) y que no existe (0.3%).

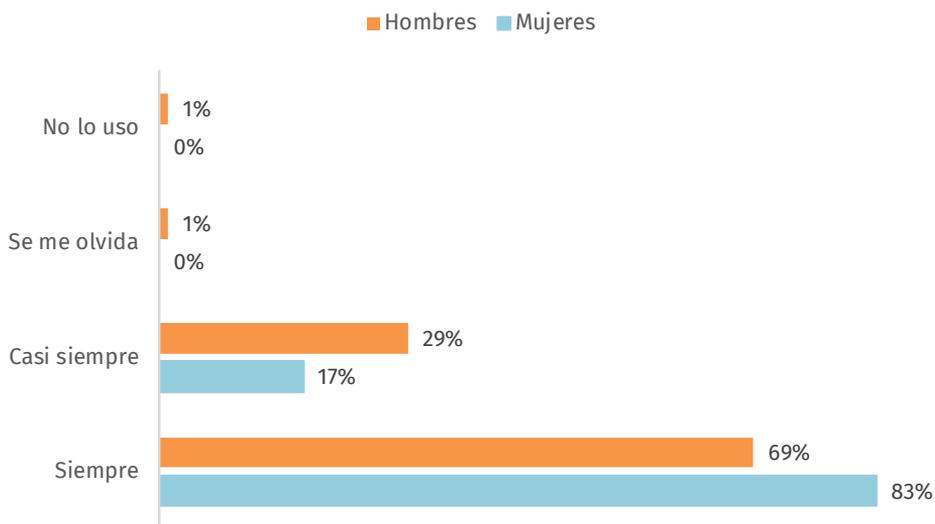
Es importante cuestionar si el alumnado aplica competencias vinculadas al lenguaje y la comunicación, así como al pensamiento crítico para ejercer una ciudadanía informada. Buscar diversas fuentes de información confiables, compararlas y asumir un punto de vista es fundamental para actuar de manera ética en una situación de crisis. Estos resultados evidencian la necesidad de reiterar la importancia del acceso y manejo de la información como parte de una ciudadanía responsable que se caracterice por saberse cuidar a sí misma y a la otredad.

Cuidado de sí y del otro

La dimensión del cuidado de sí y del otro es inherente a la formación de ciudadanos que responden de manera ética ante situaciones de crisis y con ello muestran cierta agencia que beneficia a la persona y a la comunidad. En la encuesta se realizaron preguntas sobre el uso del cubrebocas y algún material para proteger los ojos, estas variables se cruzaron con el sexo, la frecuencia con la que se informa, si se contagió del virus y las personas cercanas que fallecieron. Las dos primeras variables resultaron estadísticamente significativas. En cuanto al uso del cubrebocas, las mujeres muestran mayor conciencia, en comparación con los varones. La mayoría de las mujeres lo usa siempre (83%) o casi siempre (17%) (figura 2). También se encontró que, a mayor frecuencia

en la búsqueda de información, es más probable el uso del cubrebocas siempre. Al respecto, 87.1% de quienes se informan varias veces al día usan el cubrebocas siempre, mientras que 67.7% de quienes se informan ocasionalmente lo usan siempre.¹²

Figura 2. Uso del cubrebocas según sexo



N= 396; Phi= 0.185; Nivel de significación estadística= 0.004.

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta aplicada a estudiantes del CBTis No. 76.

En relación con el uso de alguna protección para los ojos como careta, *goggles* o lentes, si bien la mayoría indicó no usar ningún tipo de protección (45%), las mujeres fueron quienes la emplean en mayor proporción (62%), en contraste con los hombres (48%). Los hallazgos

¹² N= 396; Phi= 0.215; Nivel de significación estadística= 0.032.

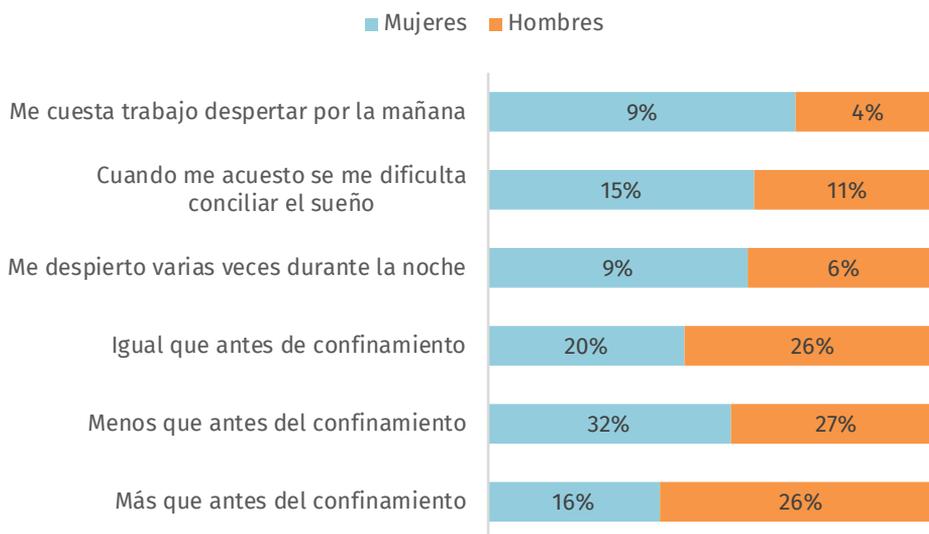
en cuanto al uso de algún aditamento para evitar el contagio son congruentes con la tendencia de los varones a la exposición a situaciones de riesgo y falta de autocuidados como parte de la construcción de una masculinidad tradicional (Figuroa, 2020). No obstante, Valle-Morfín, Obregón y Salguero-Velázquez (2020), en su estudio sobre cuidado de la salud en el confinamiento, encontraron que algunos varones sí han modificado prácticas de autocuidado y desarrollado cierta conciencia de la relación entre este y el respeto a otras personas, sobre todo los adultos de mayor edad, pues los jóvenes no mostraron esta apertura.

Lo anterior se contrasta con resultados del análisis de los ítems sobre los hábitos de sueño, alimentación y ejercicio. Se encontró que el análisis de asociación con las variables sexo, contagio del virus y decesos de personas cercanas es estadísticamente significativo. En el caso del sexo, se observó que las mujeres presentan con mayor frecuencia alteraciones en el sueño, pues reportaron dormir menos que antes del confinamiento y se les dificulta conciliar el sueño (figura 3). Esto puede ser un indicador de la creencia de género de las mujeres como cuidadoras, son quienes se preocupan por los otros y esto les genera cierto estrés y, con ello, alteraciones en el sueño.

Los resultados presentados pueden estar relacionados con otros factores como el haberse contagiado del virus. Respecto a este ítem, 29.5% de la población estudiada duerme menos que antes del confinamiento y 20.5% duerme más, y con ello se evidencia que en general la situación de pandemia sí afectó el sueño. También se distinguió que quienes se contagiaron del virus indicaron dormir más (33.3%) y que les cuesta despertar por la mañana (26.7%); quienes no se contagiaron señalan dormir menos (29.2%) o igual que antes (21.8%), y los estudiantes que no saben si contrajeron el virus duermen más (34.8%) o igual que antes (26.1%). De manera que haber enfermado es un factor que influye en el sueño.

Conocer a personas que perdieron la vida a causa del virus también es una variable que influye en el sueño, pues quienes tuvieron varias pérdidas presentan más alteraciones en comparación con quienes no reportaron decesos de personas cercanas¹⁵. De manera que estas dos variables representan experiencias de vida críticas que implican cierta desestabilización del sistema disposicional y una oportunidad para reconfigurarlo, si es que se tienen los estímulos o el acompañamiento pertinente.

Figura 3. Hábitos de sueño según sexo



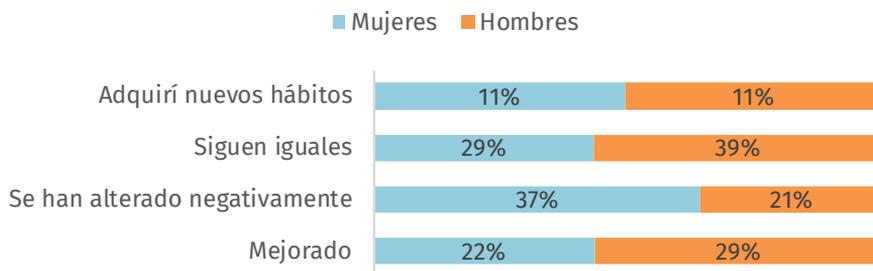
N= 396; Phi= 0.178; Nivel de significación estadística= 0.028.

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta aplicada a estudiantes del CBTIS No. 76.

¹⁵ N= 396; Phi= 0.258; Nivel de significancia estadística= 0.034.

En relación con la alimentación, el sexo fue la variable que resultó estadísticamente significativa. Las mujeres son las más afectadas, 37% de las estudiantes indicó que sus hábitos alimenticios se alteraron negativamente, mientras que 39% de los alumnos respondió que siguen iguales y 29% que han mejorado (figura 4). Se destaca que tan solo 11%, en ambos sexos, mencionó la adquisición de nuevos hábitos. Los resultados de este análisis de asociación orientan a considerar que existen ciertas desigualdades estructurales que generan mayores afectaciones en la salud de las mujeres. Por su parte, aunque los varones no parezcan igual de afectados, menos de la tercera parte indicó haber mejorado sus hábitos alimenticios. Si bien existe cierta sensibilización de la importancia del cuidado de la salud, son escasos los hombres que tienden al autocuidado.

Figura 4. Hábitos alimenticios según sexo



N= 396; Phi= 0.184; Nivel de significación estadística= 0.004.

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta aplicada a estudiantes del CBTIS No. 76.

En cuanto al tema de la vacunación, 33% indicaron que no aceptarían participar como voluntarios para hacer pruebas, 22% sí lo haría, 29% no lo sabe y 26% no lo ha pensado. Si bien este tema brinda la posibilidad

de conocer el grado de responsabilidad con el cuidado de sí mismo como de los otros, también es un dilema ético que requiere posicionarse en el debate del alumnado a manera de sensibilización. Al realizar el análisis de asociación con las variables independientes, se encontró relación con la variable frecuencia con la que se informan. La tendencia apunta a la importancia de la información para la participación, pues a mayor nivel de información, es más probable que participen.

Otro ítem abordado fue para conocer si consideran que la pandemia les dejó algún aprendizaje. Al responder podían elegir todas las opciones que reflejaran su situación y estas estaban relacionadas con la higiene, el estado de salud, la fragilidad de la vida, la muerte y la responsabilidad de entes como el gobierno para garantizar el acceso a la salud de toda la población. Con ello se buscó conocer si la situación de crisis sanitaria conllevó a la reflexión ética del alumnado en varias dimensiones del cuidado en las que interviene su propio actuar y el de otros actores sociales, como lo es el gobierno. En general los aprendizajes más mencionados por la población estudiada fueron la importancia y nuevas prácticas de higiene personal (55%), la importancia de contar con un buen estado de salud en general (53%), pensar en la fragilidad de la vida y lo vulnerable que somos (40%), reflexionar acerca de la muerte (18%) y cuestionarse acerca del cumplimiento o no del gobierno con sus obligaciones para proteger nuestra salud (2%). Estos resultados apuntan a que se adquirió cierta conciencia del autocuidado, empero, posiblemente aún se requiere desarrollar la idea de colectividad y el cuidado de la otredad.

Al analizar la asociación con las variables independientes, el sexo fue estadísticamente relevante en el ítem la importancia de contar con un buen estado de salud en general, el cual fue seleccionado por 59% de los hombres y 47% de las mujeres.¹⁴ Aunque no fue estadísticamente

¹⁴ N= 396; Phi= -0.115; Nivel de significancia estadística= 0.023.

significativo, las mujeres señalaron con más frecuencia haber aprendido sobre hábitos de higiene y la fragilidad de la vida. De manera que podría indicar que los varones tienen una tendencia hacia un autocuidado más individual, algo favorable que aún requiere de desarrollo para alcanzar la meta de la ética del cuidado. Por su parte, las mujeres eligieron respuestas con cierto vínculo hacia el cuidado de los otros, lo cual posiblemente es un indicador de la reproducción de los roles de género. Sería conveniente que en las mujeres se fortaleciera el autocuidado.

Respecto a las otras variables independientes, haberse contagiado del virus conllevó a reflexionar acerca de la muerte, quienes se contagiaron (27%) y no saben que se contagiaron (30%) seleccionaron esta respuesta con mayor frecuencia que quienes no se contagiaron (14%).¹⁵ Por su parte, las defunciones de personas cercanas son experiencias críticas que propician la reflexión sobre la muerte, situación que es más probable a mayor número pérdidas.¹⁶ Esta experiencia también influyó en que se cuestionaran sobre las responsabilidades del gobierno.¹⁷ En consecuencia, es posible que algunos estudiantes hayan objetivado estas experiencias de crisis en la ética del cuidado y la reflexión de los personajes o entes que están involucrados en garantizar el derecho a la salud.

Opiniones sobre la responsabilidad de los otros

En este segmento del capítulo se describen las opiniones del alumnado que respondió la encuesta acerca de la actuación de la comunidad, del gobierno de México y de China ante la crisis sanitaria. Se les preguntó qué emociones les provocaba el comportamiento de las personas que no

¹⁵ N= 396; Phi= -0.165; Nivel de significancia estadística= 0.004.

¹⁶ N= 396; Phi= -0.149; Nivel de significancia estadística= 0.032.

¹⁷ N= 396; Phi= -0.215; Nivel de significancia estadística= 0.000.

se cuidan y de quienes se cuidan para al atender las medidas de prevención. Los estudiantes tenían la posibilidad de seleccionar más de una emoción.

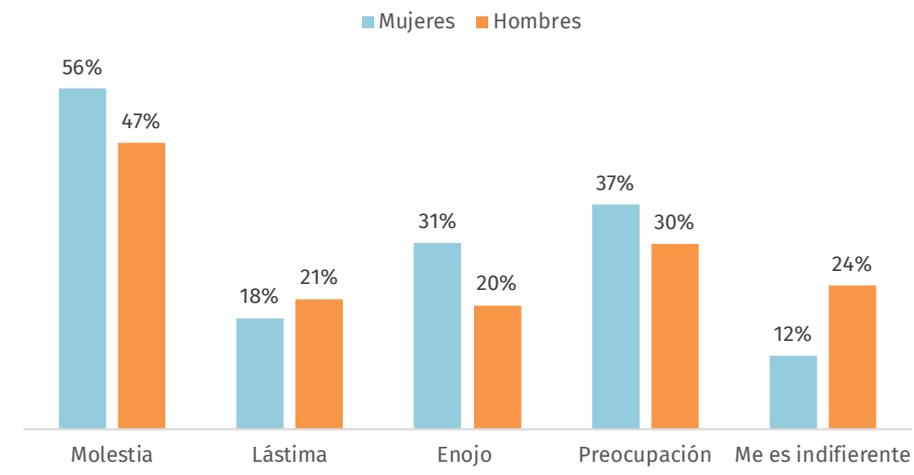
La emoción que eligieron en más ocasiones fue molestia (52%), seguida de indiferencia (34%), preocupación (26%), y lástima y enojo (20%). Mayor número de mujeres manifestó emociones como molestia, preocupación y enojo, mientras que a los hombres las personas que no atienden las medidas de prevención les genera más molestia, preocupación e indiferencia (figura 5). Este hallazgo reitera la tendencia de las mujeres a pensar en los otros y de los varones al individualismo, lo cual se fundamenta en las representaciones tradicionales de género. Respecto a las personas que sí atienden las medidas de prevención sanitaria, la mayoría las considera responsables, 98% de las mujeres lo indicó y 94% de los varones. De manera muy escasa, algunos respondieron que les resultan indiferentes (2% mujeres y 7% hombres), sin embargo, nuevamente son los varones quienes presentan más casos con esta respuesta.

Respecto a las opiniones sobre el desempeño del gobierno de México, 23% considera que es inapropiado, 21% negligente, 19% apropiado, 17% no sabe, 11% indiferente y 9% no lo ha pensado. Se destaca la indiferencia o la falta de una postura al respecto, lo cual es un indicador de la necesidad de promover la construcción de una ciudadanía que se involucre en la vida política del país y dé cuenta de la interrelación que existe entre su actuar, el gobierno y la garantía de la salud.

Sobre las reacciones ante las primeras noticias de la epidemia localizada en China, la mayoría pensó que era un problema local (68%), algunos se preocuparon (18%), muy pocos sintieron indiferencia (6%), temor (4%), incredulidad (2%) o no se enteraron (2%). Esto refleja cierta disposición a pensar en los otros como algo diferente y sin vínculo a su persona o comunidad. Aunado a ello, 49% considera que este país es responsable de la pandemia a nivel mundial, 27% sostiene que China

no es responsable, 19% no lo sabe y 5% no ha pensado en ello. En consecuencia, la ética del cuidado requiere de fortalecerse y pensarse de manera más amplia y profunda, en lugar de verse como un cuidado que se brinda la persona en sí misma o a su círculo más cercano con quienes se identifica.

Figura 5. Sentimientos que generan las personas que no atienden las medidas de prevención sanitaria, según sexo



Fuente: Elaboración propia con base en encuesta aplicada a estudiantes del CBTIS No. 76.

Conclusiones

En esta investigación se analizaron las prácticas de cuidado del alumnado que cursaba el quinto semestre en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) No. 76, en el semestre agosto-diciembre 2020 durante la pandemia, para conocer si responde a un modelo de cui-

dadanía fundamentado en la ética del cuidado, y si factores como el sexo, el acceso a la información y las experiencias de crisis están asociados a estas.

Para realizarlo se distinguió la frecuencia con la que se informa, las formas en las que lo hace y las opiniones que ha construido, en tanto que cualidad necesaria para la acción ética. Asimismo, se identificaron las prácticas de cuidado de sí y se analizaron a la luz de factores que influyen en estas. También se reconocieron las opiniones del alumnado ante la responsabilidad social de la comunidad y los gobiernos y, con ello, conocer si aplica el pensamiento crítico y la alteridad para relacionarse con los otros.

En términos generales, los alumnos conocen qué es un virus y creen que la enfermedad existe. También mencionan informarse, aunque lo realizan ocasionalmente. Las experiencias de crisis como haberse contagiado o el fallecimiento de personas conocidas son un factor que les motiva a informarse de manera más frecuente. La mayoría consulta dos fuentes de información y las más recurridas son la televisión y las redes sociales, lo cual indica la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico. Esta variable resultó ser de relevancia en el tema del uso de objetos para acatar las medidas de prevención sanitaria, por ejemplo, el cubrebocas.

En cuanto a los análisis de asociación de las prácticas del cuidado de sí y del otro, y las variables sexo y situaciones de crisis –haberse contagiado del virus y haber tenido pérdidas de personas conocidas–, se encontró que sí influyen en poner en práctica o no acciones éticas para el cuidado. El sexo fue la variable de mayor incidencia en todas las categorías analizadas, debido a las creencias de género tradicionales que orientan las prácticas en todos los ámbitos de la vida y que, en el tema del cuidado, propician disposiciones diferentes en los varones y las mujeres. Para el caso de los primeros, se observó que tienen mayor preocupación por el cuidado de sí mismos que por el cuidado de otros,

contrario a lo que sucede con las mujeres. Ellas son quienes se han visto más afectadas en los hábitos de sueño y alimentación, sin embargo, son quienes más interés prestan al tema de higiene, a la fragilidad de la vida y a las medidas sanitarias para protegerse a sí mismas y a otros.

Además, se encontró que las situaciones de crisis son tanto una oportunidad de aprendizaje como una desventaja, esto según cómo las procese el alumnado. Por ejemplo, el haberse contagiado del virus y el fallecimiento de personas conocidas influyó de manera negativa en los hábitos de sueño. Dichas experiencias tienen injerencia en que el estudiando reflexione sobre la muerte y, con ello, es probable que su proyecto de vida.

En cuanto a las opiniones sobre las reacciones de la comunidad y los gobiernos, se encontró una posición crítica en cuanto a las obligaciones del Estado en garantizar el derecho a la salud. También se encontró carencia de alteridad hacia quienes perciben como diferente, por ejemplo, quienes no cumplen con las medidas de prevención de la salud o las personas que habitan en China, lugar en el que comenzó la pandemia y a quien responsabilizan; contrario a lo que sucede con quienes actúan o piensan de manera similar.

Para concluir, se considera relevante reflexionar sobre la importancia de la formación en valores en la EMS y su relación con todos los ámbitos de la vida cotidiana. Es menester que el alumnado, el profesorado y las instituciones den cuenta de la ética del cuidado como un asunto primordial para garantizar el respeto a los derechos de todas las personas y de cómo la acción individual repercute en una colectividad y en el entorno. Se espera que esta situación de crisis sanitaria que ha propiciado desestabilización en la economía, la salud, las interacciones sociales, entre otros ámbitos, sea un punto de partida para la resignificación de la ética del cuidado como parte de una ciudadanía con agencia, sobre todo que ponga énfasis en la equidad de género.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2002). *En busca de la política*. (M. Rosenberg, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. (J. Jordá, trad.). Anagrama.
- _____. (1990). *Sociología y Cultura*. (M. Pou, trad.). Grijalbo.
- Canal Andrés Manuel López Obrador. (2021, 9 de febrero). *Epidemia muestra tendencia a la baja a nivel nacional. Conferencia presidente AMLO* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5Af-Je1xHUPM>
- Conacyt, (2021, 9 de abril). *Datos COVID-19 México*. <https://datos.COVID-19.conacyt.mx/#DOView>
- De Lauretis, T. (1989). La tecnología del género. En A. M. Bach y M. Roulet, (trads., 1996), *Mora*, (2), 6-34.
- Figuroa, J. (2020). Algunas reflexiones sobre dilemas éticos del cuidado en un entorno de pandemia. *Psicología & Sociedade*, (32), 1-19.
- Gilligan, C. (1982). In a Different Voice: Women's Conceptions of Self and of Morality. *Harvard Educational Review*, 47(4), 481-517.
- Medina-Vicent. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, (67), 83-98.
- Ortega, A. (2020, 25 de agosto). El COVID es casi dos veces más letal en Morelos que en el resto del país. *Expansión Política*. <https://politica.expansion.mx/estados/2020/08/25/el-COVID-19-es-casi-dos-veces-mas-letal-en-morelos-que-en-el-resto-del-pais>
- Putnam, A. (1998). La ética del cuidado. *Revista de libros*, (14), 1-7.
- SEP. (2021). *Construye-T*. <https://www.construye-t.org.mx/>

- _____ (2017). *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. SEP.
- Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas, (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (265-302). PUEG.
- Valle-Morfín, M; Obregón, J; y Salguero-Velázquez, M. (2020). Experiencias sobre el cuidado de sí de los varones en período de confinamiento por COVID-19. *Revista Estudios Culturales*, 13(26), 47-60.
- Vázquez, V; Escámez, J; y García, R. (2012). *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*. Brief.
- Yurén, T. (2013). Educación para la agencia. Miradas diversas, preocupaciones compartidas. En T. Yurén y C. Mick (coords.), *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos* (pp. 23-52). Juan Pablos.
- _____ (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (eds.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 19-45). Pomares.

CAPÍTULO 3

Bachilleres y emociones en la soledad del confinamiento

CÉSAR DARÍO FONSECA BAUTISTA Y LUZ MARINA IBARRA URIBE

El día 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) lanzó un comunicado urgente: “Profundamente preocupada por los alarmantes niveles de propagación de la enfermedad, por su gravedad, y por los niveles también alarmantes de inacción, la OMS determina en su evaluación que la COVID-19 puede caracterizarse como una pandemia” (OMS, 2020). Ante esta situación, en México la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de un Acuerdo publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, suspendió el 23 de marzo las actividades escolares presenciales para todos los tipos y niveles educativos del país (DOF, 2020). Así alrededor de 38 millones de alumnos y estudiantes y poco más de 2 millones de profesores tuvieron que abandonar sus instituciones educativas como medida preventiva para disminuir los riesgos a la salud.

De esta forma y de manera intempestiva, los hogares se colocaron en el centro del proceso escolar, hubo que habilitar y -los que pudieron- adquirir, dispositivos y plataformas digitales, medios de comunicación, redes sociales y servicios de mensajería instantánea. Herramientas y tecnologías mediaron lo que la autoridad educativa dio en llamar, educación a distancia o virtual; y otros prefirieron denominar: “escolarización re-

mota emergente”¹, al considerar que la educación a distancia tiene tras de sí todo un complejo entramado tecnológico y una disponibilidad de recursos, mismos que no poseen el formato que adoptó la educación en el mundo y, particularmente en México, el cual estaba distante de esa denominación.

Este capítulo expone algunos hallazgos de una investigación sobre estudiantes de bachillerato y pandemia. El capítulo pretende identificar y comprender las emociones a partir de las cuales los estudiantes construyen una cotidianidad que fue trastocada en múltiples aspectos y no exenta de generarles reacciones emocionales. Hablamos en especial de haberlos apartado de la interacción presencial en las instalaciones de su plantel u otras actividades que las realizaban al interior del mismo, y que hoy -a dos años- de haberse trasladado la escuela a los domicilios, se dan cuenta de lo importante que era para ellos. Además, se indaga sobre los factores que obstaculizan su proceso de aprendizaje y aquellas preguntas de índole relacional y afectiva que les plantean escenarios sobre su situación familiar.

El capítulo comprende un breve contexto a partir de datos de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED), aplicada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), durante los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, y de dos Informes de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU).² El posicionamiento teórico sobre las emociones y la cultura emocional se hace desde una perspectiva socioantropológica, la cual concibe la emoción como una acción social. Posteriormente, se menciona la

¹ Denominación empleada por Manuel Gil Antón en conferencias y webinarios virtuales durante el año 2020 y 2021.

² MEJOREDU fue creada el 1 de octubre de 2019, durante la gestión del presidente Andrés Manuel López Obrador. Es un organismo público, descentralizado, no sectorizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propio; sustituyó al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Tiene por objeto principal coordinar el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación.

metodología empleada en el diseño y puesta en marcha de la investigación, así como el tipo de análisis de los resultados de la encuesta y los hallazgos en torno a las diversas emociones manifestadas por la población escolar. Finalmente, se expone una reflexión sobre la forma en que las emociones de los jóvenes bachilleres son un indicio relevante de los posibles retos a enfrentar en el momento del retorno a las aulas.

El contexto educativo nacional

Dos de los principales problemas que aquejan a la educación media superior (EMS) del país son la reprobación y el abandono escolar, efectos que rebasan con mucho el ámbito educativo, potencializándose en repercusiones de tipo social y personal de alto impacto. De acuerdo con la ECOVID-ED, el Sistema Educativo Nacional en el ciclo escolar 2019-2020 perdió a poco más de 738 mil estudiantes y alumnos, siendo por tipo educativo precisamente la EMS donde se registró el porcentaje más alto de abandono escolar. Casi seis de cada 10 alumnos y estudiantes que abandonaron los estudios lo hicieron por causas relacionadas directamente con la pandemia; 8.9% falta de dinero y 6.7% por la necesidad de trabajar. En la EMS, 80% de las razones de abandono escolar están íntimamente relacionadas con este fenómeno disruptivo (INEGI, 2020).

Según la mencionada encuesta, casi seis de cada 10 jóvenes utilizaron como herramienta de trabajo escolar su teléfono celular; 26.5% se apoyó con una computadora de escritorio y 12.7% empleó una portátil. En este tipo educativo, prácticamente los estudiantes no recurrieron a la televisión (0.02%), debido a que los contenidos de los programas tienen poca relación con sus planes y programas de estudio. En cuanto a los motivos por los que no lograron concluir el ciclo escolar: 28.8% perdió el contacto con su profesor(a) o no logró cumplir con sus tareas, el 22.4% un familiar con quien vive se quedó sin trabajo o experimentó una reducción drástica

en sus ingresos, en tanto que 17.7% carecía de computadora u otro dispositivo, o bien no contaba con conexión a internet (INEGI, 2020).

Aunado al problema del abandono escolar, el estudio refiere también que 5.4 millones de niños, adolescentes y jóvenes ya no se matricularon para el ciclo escolar 2020-2021, de los cuales 6.8% corresponde a la EMS. Entre las causas identifica: “[...] 26.6% no se inscribió por considerar que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje; 25.3% debido a que alguno de sus padres se quedó sin trabajo, [...] 21.9% reportó no inscribirse por carecer de computadora, u otros dispositivos o conexión de internet” (INEGI, 2020).

Esta situación, en menor o mayor medida, altera las emociones de los jóvenes, llevándolos a reaccionar de muy diversas maneras. En el plantel donde realizamos el estudio de caso, la autoridad educativa local calculó en agosto de 2021³ que el abandono escolar durante el último año fue de alrededor de 200 estudiantes, es decir, aproximadamente 8% de la matrícula total de la institución.

Por su parte, MEJOREDU en su informe recupera experiencias de miembros de comunidades escolares del tipo medio superior, para darles voz y poder conocer cómo han enfrentado los problemas del confinamiento, cómo intentaron o los resolvieron, qué expectativas, preocupaciones y propuestas surgieron en su momento para un posible regreso a la escuela. Según algunos de los testimonios:

La falta de atención emocional empezó a tener efectos no deseados entre estudiantes, situación que afligía a los docentes: Sí, me preocupan algunos de los estudiantes, justo porque les está ganando este factor emocional, donde

³ Control Escolar no cuenta con cifras exactas sobre el particular, debido a que en un afán de evitar que los jóvenes abandonen la escuela se han tomado algunas medidas para facilitar la regularización y acreditación de las materias reprobadas. La tutela incluye, no aplicar el reglamento de las evaluaciones (número de materias no acreditadas), no tomar en cuenta la lista de asistencia a clases, no asignar calificación definitiva a un estudiante que no se haya presentado a clases y, a aquellos jóvenes estudiantes que hayan reprobado una sola asignatura en el último semestre, acreditarles la materia con el promedio del resto de las asignaturas aprobadas.

ya algunos de ellos presentan, no sé si llamarlo síntomas, pero sí cuadros de ansiedad intensos [...] este sector afectado de manera emocional puede abandonar sus materias [...] me manifiestan que ya están muy desesperados [...] me preocupan más los chicos que están teniendo estas crisis (MEJOREDU, 2021, p. 90).

De acuerdo con resultados del informe, en el rubro emocional una gran cantidad de estudiantes de EMS manifestó que el formato de trabajo —a distancia o virtual como lo ha denominado la autoridad educativa— le resultó costoso, ya que al no contar con un dispositivo o equipo informático en casa se vieron ante la disyuntiva de acudir a algún cibercafé o comprar datos para su teléfono celular.

En cuanto a las situaciones emocionales negativas, destaca que 61.9% de los estudiantes manifestaron sentirse tensos y muy presionados por la cantidad de actividades, trabajos, tareas y horas frente a la pantalla. Igualmente, muchos jóvenes externaron sentimientos de frustración, pues, no obstante, toda la problemática anterior, percibieron no haber aprendido nada o muy poco, es decir, trabajaron para cumplir con entregas de actividades, pero sin asimilar ni comprender lo realizado (MEJOREDU, 2020). Este estudio refiere asimismo que:

[...] algunos resintieron también el encierro y la modificación de rutinas, los cuales alteraron sus ciclos de sueño, apetito y algunas de sus emociones. Además de las presiones académicas, algunas alumnas y alumnos enfrentaron situaciones familiares difíciles, como discusiones fuertes dentro del hogar, fallecimientos de familiares cercanos y temor al contagio, ya que sus madres y padres tenían que continuar trabajando fuera de casa. Estas preocupaciones también afectaron negativamente su bienestar emocional (MEJOREDU, 2020, p. 44).

Y aunque en menor cantidad que los problemas arriba mencionados, asimismo se registraron situaciones más difíciles como:

[...] cuadros de ansiedad, depresión, pérdida del sentido de la vida, deseos de ya no continuar con ella e, incluso, algunos intentos de suicidio. Los testimonios de las y los jóvenes también dieron cuenta de situaciones como el incremento del alcoholismo o del consumo de drogas, por parte de ellos mismos o de sus familiares; el abandono de alguno de los padres; la llegada de familia extendida a los hogares que provocó hacinamiento, situaciones de conflicto y sensación de inseguridad dentro del hogar, entre otras (MEJOREDU, 2020, p. 45).

Respecto a la situación personal y familiar que han enfrentado —y continúan enfrentando— los jóvenes, como la amenaza de contagio que pudiera costar la propia vida, la de sus familiares o el quebranto total de la economía familiar para hacerle frente al costo de la atención médica ante dicho contagio, 48.9% de los encuestados manifestó una sensación de temor de que algo malo pudiera sucederles; 48.4% dijo sentirse triste o desanimado(a) al pensar en la situación que está viviendo; 41.6% expresó haber perdido el interés por las cosas que les gustaba hacer y 23% confesó ya no tener interés por la escuela (MEJOREDU, 2020).

A partir de los aportes realizados por distintos actores educativos sobre la experiencia vivida en este último año, más la recuperación de documentos emitidos por organismos internacionales, MEJOREDU publicó lo que denominó “Líneas de acción estratégicas para situaciones de emergencia”, documento enfocado a la construcción de protocolos que permitan al Sistema Educativo Nacional: “[...] responder a contextos de emergencia, como el que seguimos enfrentando, de tal forma que no se ponga en riesgo la continuidad de los aprendizajes y se garantice el acceso a una

buena educación para la totalidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en México” (MEJOREDU, 2021, p. 143).

Estas líneas de acción son las siguientes:

1. Eliminar las barreras para la comunicación y conectividad.
2. Impulsar la construcción y uso de mecanismos institucionales de comunicación y organización.
3. Definir los aprendizajes fundamentales para cada grado escolar de la educación obligatoria.
4. Construir un repositorio nacional de materiales de apoyo educativo.
5. Construir y consolidar una oferta formativa dirigida a las figuras docentes, directivas, de asesoría técnica pedagógica y de supervisión escolar.
6. Generar estrategias que apoyen la función de acompañamiento de las familias en el desarrollo y aprendizaje de sus hijas e hijos.
7. Consolidar y ampliar los sistemas de alerta temprana ya existentes, para dar seguimiento a la participación y continuidad de estudiantes en los ciclos escolares en los que se encontraban en el momento de la emergencia.
8. Diseñar estrategias para el retorno a los espacios educativos, que consideren escenarios de reconstrucción (MEJOREDU, 2021, p. 143).

Particularmente, y para el objetivo de este capítulo, resaltamos la línea de acción número seis, la cual se materializa a partir de la promoción de: “[...] estrategias de contención socioemocional para la comunidad escolar, que apoyen el manejo de las problemáticas surgidas a nivel personal y en los hogares de los integrantes de las comunidades escolares. [...] Diseñar recursos enfocados en conocer el estado socioemocional en que se encuentran los integrantes de las comunidades (MEJOREDU, 2021, p. 147).

Entre las muchas enseñanzas que detonó este fenómeno inédito para nuestra generación se encuentra la redimensión de la escuela como espacio físico, de interacción y mediación en la vida de los jóvenes. En diversos estudios realizados a lo largo del primer año de confinamiento sale a relucir reiteradamente el sentimiento de vacío externado y expresado por los jóvenes, la sensación de pérdida de su espacio físico, la añoranza por sus aulas, las áreas deportivas, la cafetería, los recovecos donde dan rienda suelta y transgreden la normatividad del plantel y, por supuesto, los encuentros con sus pares, los cuales confieren a la escuela un valor que, para ellos, rebasa por mucho su importancia como centro de formación escolar.

La reconocen [a la escuela] como un ámbito social, de exploración, reconocimiento y respeto a la diversidad, de manejo de emociones. También se observó la importancia de las actividades de la comunidad, como festivales de cierre de ciclo escolar y graduaciones. Y se recabaron testimonios sobre el anhelo por reencontrarse, por abrazarse, por platicar, desahogarse, planear y retomar las actividades cotidianas (MEJOREDU, 2021, p. 142).

La construcción sociocultural de las emociones

Abordar el estudio de las emociones exige preguntarse: ¿Qué son las emociones y cuál es su vínculo con lo social? ¿De qué manera pueden ser observadas y bajo qué disciplina deben ser interpretadas? ¿Existe algo que regule las emociones o nos oriente sobre cómo sentirlas? De acuerdo con Bericat (2000), las investigaciones y publicaciones de estudios sociológicos sobre las emociones tienen sus orígenes en la década de los ochenta del siglo pasado, cuando diversos investigadores comenzaron a observar al actor social como un ser consciente y sintiente. Sin embargo, esto no

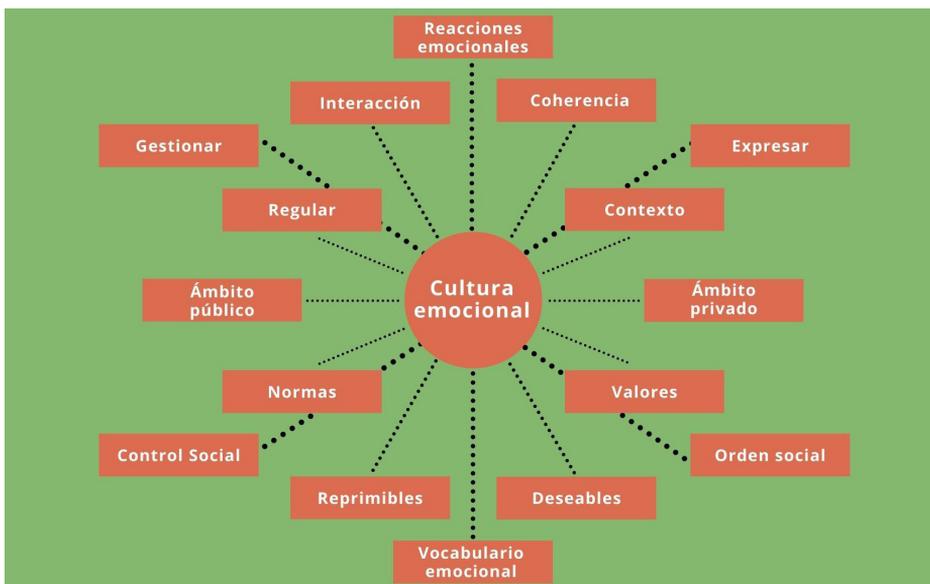
fue suficiente para que la emoción se estableciera como objeto de interés sociológico, en parte debido a que había que resolver primero qué es una emoción, pero, además, no fue sino hasta que partiendo de la antropología, el estudio de las emociones integró conceptos clave como la cultura y la vida cotidiana.

De esta manera, para Rodríguez (2008), Bericat (2000), Hochschild (1990) y Luna y Mantilla (2018) la emoción es una cuestión central y omnipresente en la vida del actor social. Elster (1999) señala que las emociones pueden ser generadas por cosas, eventos sociales, pensamientos sobre situaciones reales o hipotéticas, es decir, se sitúan en la vida cotidiana y en consecuencia no poseen un origen fijo, sino que se abre una gama de factores que intervienen en su formación. Así, las emociones son consideradas parte de la cotidianidad, sin embargo, ello depende de un marco referencial para su construcción. Bericat (2000), Elster (1999), Hochschild (1990), Luna y Mantilla (2018) coinciden en que las emociones se construyen socialmente y poseen intencionalidad siempre dirigida hacia algo, sean personas, cosas o circunstancias y, a su vez, pueden no tener ningún objeto específico, tal es el caso de emociones que van más allá de una explicación sociocultural, como la depresión o la bipolaridad.

Por tanto, las emociones emergen en contextos culturales específicos, así que se ven influidas de manera directa por sistemas de creencias culturales y morales (Luna y Mantilla, 2018; Elster, 1999). En consecuencia, se encuentran ligadas a un orden social que implica el deber ser, justificado por un marco referencial al que se le denomina cultura emocional. Esto es, las emociones están cargadas de simbolismos específicos, sujetos a contextos determinados ubicados en distintas dimensiones, lo cual hace necesaria una cultura emocional que contenga nociones acerca de cómo se deben expresar, reprimir o desarrollar determinados sentimientos en concordancia con las situaciones sociales en las que se desenvuelven los actores y los escenarios en los que ocurren, ya

sean en el ámbito público o privado, lo que delimita y regula la experiencia emocional al controlar las reacciones, el lenguaje usado y tener presentes las prescripciones sociales (Rodríguez, 2008; Bericat, 2000; Elster, 1999; Hochschild, 1990; Luna y Mantilla, 2018), (figura 1).

Figura 1. Componentes de la cultura emocional



Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez (2008), Bericat (2000), Hochschild (1990), Luna y Mantilla (2018) y Elster (1999).

A manera de síntesis podría decirse que la cultura dota a cada emoción de una dimensión normativa, expresiva y política. La normativa comprende la regulación de estas partiendo de normas sociales; la dimensión expresiva, por su parte, determina la intensidad, la dirección y la duración de una emoción, en tanto que la dimensión política se encarga de determinar qué emociones son clínicas y socioculturalmente consideradas normales (Belli, 2009; Hochschild, 1990).

Metodología

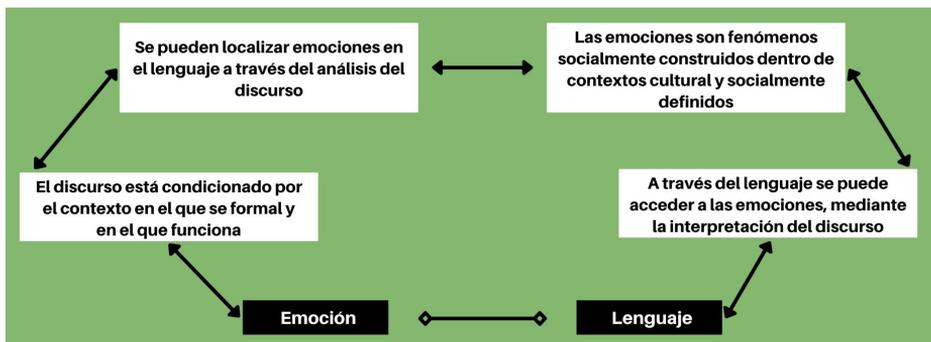
La metodología empleada fue de corte cuantitativo y la información se recabó a partir de una encuesta titulada Jóvenes Bachilleres y Pandemia. Dicho instrumento se diseñó en el software SurveyMonkey y se aplicó en octubre de 2020 en un bachillerato tecnológico de sostenimiento federal ubicado en el oriente del estado de Morelos; consta de 46 reactivos, de opción múltiple, dicotómicos y de escala Likert. A través de ellos se indaga sobre prácticas de autocuidado, hábitos de sueño y alimenticios, así como situaciones sociales enfocadas a las emociones experimentadas por los jóvenes encuestados. La contestaron 566 estudiantes, 309 mujeres (54.6%) y 257 hombres (45.4%). Se hizo uso de Excel y SPSS para el procesamiento de los datos, e igualmente se empleó el análisis sociológico del discurso para la interpretación de los mismos.

Para contextualizar la situación de los jóvenes estudiantes en el marco de la situación actual se revisaron los informes de dos proyectos de investigación desarrollados por la MEJOREDU, a nivel nacional, en los cuales se reportan datos de encuestas y entrevistas realizadas a los diferentes actores educativos de la EMS.

En el estudio de las emociones el discurso emocional ocupa gran parte de las investigaciones y se construye asumiéndolas como producciones lingüísticas (Belli, 2009). La relación estrecha de emociones y lenguaje se debe a que las primeras comparten con el segundo la función de comunicar, de transmitir un mensaje mediante códigos que pueden ser comprendidos por un receptor que posea la misma cultura emocional. Al emplearse el análisis sociológico del discurso no solo logran detectarse, sino darles un sentido social partiendo de la noción de que las emociones en sí mismas significan objetos, prácticas y fenómenos sociales –por ejemplo, los generados por las medidas sanita-

rias implantadas producto de la pandemia– las cuales se enmarcan en un sistema sociocultural específico (figura 2).

Figura 2. Emociones y lenguaje



Fuente: Elaboración propia a partir de Benno y Ruiz (2019), Rodríguez (2008), Bericat (2000), Hochschild (1990), Luna y Mantilla (2018) y Elster (1999).

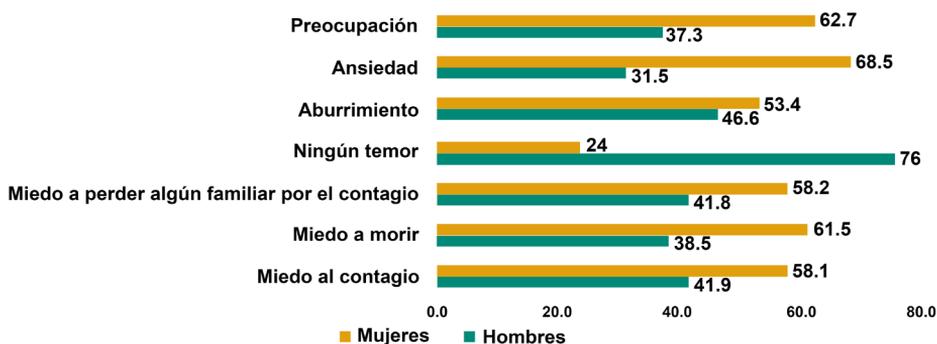
De este modo, más allá de comprender qué porcentaje de estudiantes se siente emocionalmente abrumado o deprimido, lo interesante es relacionar los resultados con el contexto en que han surgido, se usan y funcionan, es decir, en una situación inédita y de incertidumbre que pone en cuestionamiento o en entredicho la organización y el funcionamiento del sistema educativo e impacta directamente en las trayectorias escolares de los estudiantes.

Bachilleres y emociones

La encuesta fue contestada por 257 hombres y 309 mujeres. Si bien se encuestaron más mujeres que hombres, en la selección de ciertas emociones no hay muchas diferencias. No obstante, hay que recordar que las emociones se encuentran sujetas a un marco cultural referencial que las regu-

la, así que el análisis debe ir más allá de una diferencia numérica, por ello, retomaremos la perspectiva de género. En la pregunta: ¿Qué le ha provocado la actual pandemia? Se observa que las emociones que se asocian con vulnerabilidad e inestabilidad como el miedo o la ansiedad están en su mayoría feminizadas; por otra parte, aquellas respuestas como “ningún temor”, están masculinizadas, parecen reafirmar una masculinidad hegemónica que se muestra como invulnerable ante cualquier situación (figura 3).

Figura 3. ¿Qué le ha provocado a usted la actual pandemia?

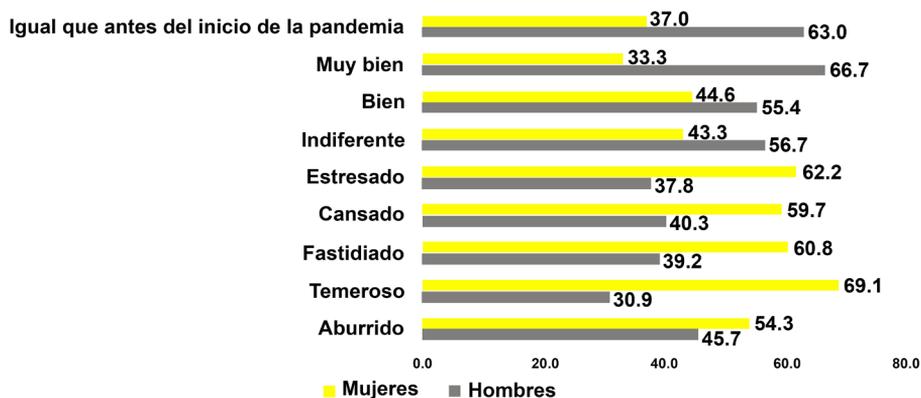


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta Jóvenes Bachilleres y Pandemia.

Parece que las emociones seleccionadas por los hombres poseen como intencionalidad una resistencia a la precaución dirigida a un contexto sociohistórico en el cual el varón no debe mostrarse vulnerable, y cuidarse o prevenir son acciones asociadas a ella, un aspecto rechazado e invisibilizado en la masculinidad hegemónica. Sin embargo, estas formas de ser hombre en las que se integran prácticas y conductas de alto riesgo pueden

traducirse en un problema social que impida, en gran medida, instaurar una nueva normalidad. Por otra parte, este tipo de conductas también tienen su contraparte, no permitirse expresar emociones para afrontar una situación sobre la cual no se tiene control (figura 4).

Figura 4. En términos generales, ¿cómo se siente usted a siete meses del confinamiento?

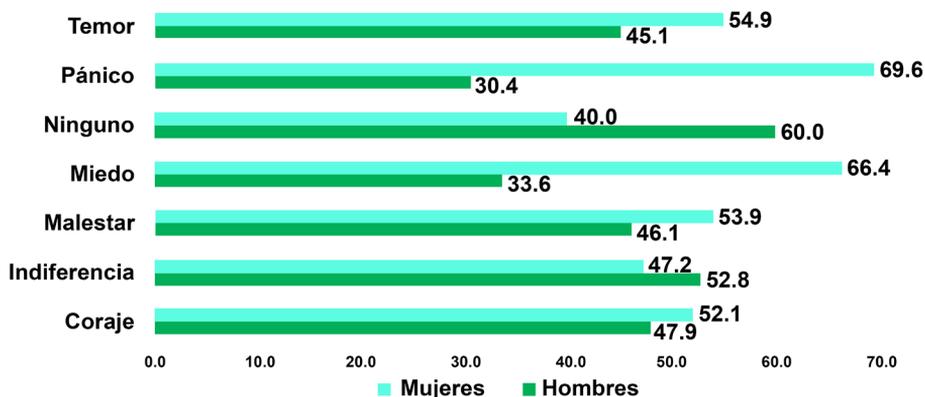


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta Jóvenes Bachilleres y Pandemia.

En la figura 5 se reitera cómo los hombres no solo expresan en mayor medida la ausencia de temor, o su inclinación a exponerse más, también se muestra su tendencia a minimizar sus emociones, o bien fingir un aparente bienestar o indiferencia ante una situación desconocida. Tal y como se expone, los hombres afirman sentirse muy bien (66.7%) e igual que antes del inicio de la pandemia (63%), una respuesta que llama la atención y refuerza la idea de que los varones disimulan o reprimen sus emociones; es difícil pensar que para alguien las condiciones de vida se hayan mantenido iguales durante la pandemia.

Cabe señalar que dicha tendencia a minimizar emociones, o en todo caso evadirlas, se repite de nueva cuenta en los resultados a la pregunta “¿Esta situación inédita, por la que estamos atravesando a nivel mundial, a usted le ha generado sentimientos, sobre todo de?”. Dado que todas las opciones se asocian con vulnerabilidad o el no controlar las emociones, no es de sorprenderse que *ninguno* (60%) e *indiferencia* (53.8%) sean las respuestas por las que más optan los jóvenes varones. Si bien, *pánico* (30.4%) y *miedo* (33.6%) son las emociones menos expresadas por ellos, el *coraje* (47.9%) asociado con la *ira*, está siendo un atributo relacionado con la masculinidad, es una emoción que, pese a ser negativa en sí misma, después de *ninguna emoción* e *indiferencia*, por la que más se inclinan los hombres. La única emoción en la que se acercan los hombres a las mujeres es el *coraje*, 47.9% y 52.1%, respectivamente (figura 5).

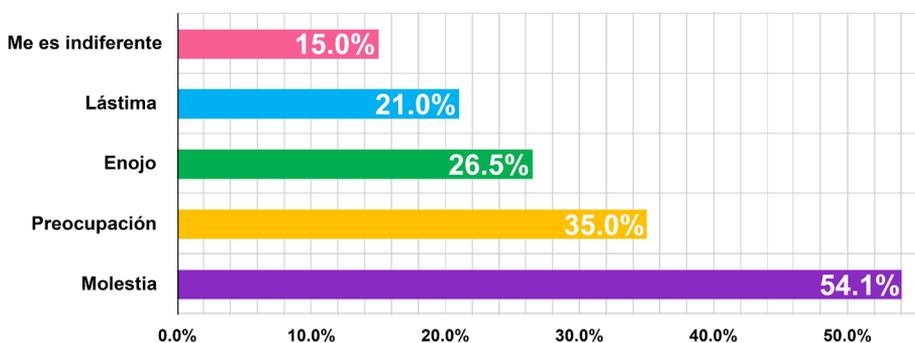
Figura 5. ¿Esta situación inédita, por la que estamos atravesando a nivel mundial, a usted le ha generado... sentimientos, sobre todo de?



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta Jóvenes Bachilleres y Pandemia.

Es posible que en esta generación, como resultado de la visibilización y la cada vez mayor discusión pública y académica de los temas de género, empiece a disminuir gradualmente la influencia de los mandatos de género en su dimensión emocional, de manera que los estudiantes se permiten experimentar y expresar emociones que histórica y culturalmente han sido reprimidas por los hombres (emociones que aluden a la vulnerabilidad), o bien han sido vedadas y estigmatizadas en las mujeres (*ira y coraje*, que aluden al ejercicio de la violencia y el control). Por otra parte, estas emociones no solo afectan la interpretación del mundo y la realidad social, también intervienen en la construcción de las representaciones sociales que hacemos de los demás. Al cuestionar a los estudiantes sobre cómo perciben a quienes no siguen las medidas de prevención, podemos observar los siguientes resultados (figura 6.)

Figura 6. ¿Qué sentimiento le generan las personas que no atienden las medidas de prevención sanitaria?



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta Jóvenes Bachilleres y Pandemia.

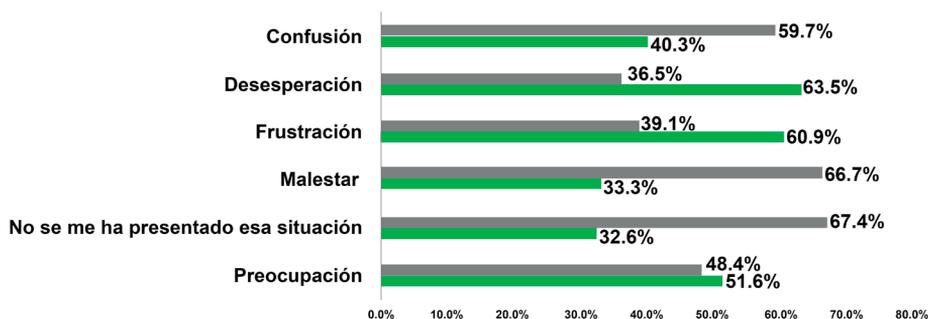
Pese a que la población encuestada ha expresado por diversas razones no tener la intención de seguir correcta y puntualmente todas las medidas de seguridad, incluida la creencia de que el virus no les afecta por no ser considerados población de riesgo, emociones como la molestia, la preocupación y el enojo son las más expresadas por las y los jóvenes. Esto debido a que, dado el contexto global de riesgo que existe por este fenómeno disruptivo, es socialmente reprochable la representación del individuo que no respeta dichas medidas. En consecuencia, aparece un tanto ilógico que jóvenes cuya intencionalidad se orienta al riesgo reprobren con *molestia* (54.1%) y *enojo* (26.5%) al resto de la población que no sigue las medidas de sana distancia y seguridad (figura 6).

Las respuestas anteriores son un ejemplo de cómo nuestra representación de los otros y de determinadas acciones tienen un componente emotivo regulado por la cultura. Si bien la intención es eludir las medidas de prevención sanitaria, socialmente es deleznable no acatarlas, por tanto, ya están condicionadas sus asociaciones emotivas respecto a la representación social del individuo insurrecto, las cuales son negativas, pues si se inclinaban por emociones de aprobación estarían yendo en contra de la dimensión normativa de la expresión social de ciertas emociones. Aunque su actuar y sentir sean contradictorios, lo cierto es que los estudiantes se apegaron a la dimensión normativa y expresiva de la cultura emocional, las cuales les indican cómo regular, determinar y dirigir sus emociones (Hochschild, 1990).

En la figura 7 se muestran aquellas emociones que se derivan de la incapacidad de asimilar los conocimientos que se difunden de manera virtual: *frustración*, *desesperación*, *confusión* y *preocupación*. Pero ¿por qué se presentan dichas emociones asociadas con problemas en el aprendizaje? Será que los estudiantes no han desarrollado las competencias para adaptarse al trabajo escolar actual, ni el autoaprendizaje, la autonomía, la responsabilidad, la capacidad de resolver problemas, así

como tampoco las competencias técnicas en el uso de dispositivos y la búsqueda de información en la red, lo cual seguramente se traduce en mayor carga de trabajo. Además, estas carencias los hacen más susceptibles a cometer errores y a fracasar en la entrega o elaboración de sus actividades.

Figura 7. Durante su confinamiento, ¿ha habido aprendizajes que no ha logrado asimilar del todo? ¿Cómo se ha sentido cuando eso sucede?



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta Jóvenes Bachilleres y Pandemia.

Hay otros aspectos que también contribuyen a que los estudiantes no logren adaptarse de la mejor manera al actual formato de escolarización. En la figura 8 puede apreciarse que las condiciones en los hogares se tornan complicadas, en todas las respuestas los valores rebasan 40%, el equipo es insuficiente, o se carece de él, no hay conectividad, hay demasiado ruido, etc. Todos factores determinantes en el tiempo que pueden, o no, dedicar los estudiantes a sus actividades escolares.

Aunque hay que destacar que las mujeres presentan estos problemas en un mayor porcentaje que los hombres.

Figura 8. Durante su confinamiento, ¿ha enfrentado situaciones que obstaculicen su aprendizaje escolar? ¿Como cuáles?



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta Jóvenes Bachilleres y Pandemia.

En lo referente a las perspectivas de futuro de esta población de estudiantes, sus aspiraciones se ven totalmente afectadas por la incertidumbre y los temores actuales, manifestándose en sus proyectos por venir; lo cual contradice las emociones de bienestar, indiferencia o temeridad expresadas por los varones. La realidad es que los estudiantes se encuentran en un punto de inflexión que compromete sus aspiraciones y visibiliza un sinnúmero de carencias que para muchos pasaban desapercibidas o ignoraban que las tenían; de manera que, tratando de comprender el contexto en el que se desenvuelven los jóvenes bachilleres, es posible inferir que la situación en la que actualmente se desarrollan los coloca en mayor riesgo de interrupción o abandono de sus trayectorias escolares. Un 62%, aunque desconoce la magnitud y alcan-

ces de los impactos negativos en su vida inmediata, presume, porque ya experimenta, los estragos provocados por la parálisis mundial (figura 9).

A manera de síntesis podría decirse que el año de marzo 2020-marzo 2021 fue de especulaciones, rumores, falta de certezas y, en no pocos casos, mucha fragilidad emocional. En el plantel en cuestión, la reprobación y el abandono escolar se han disparado como en el resto de los centros educativos del país. Según testimonios recabados por MEJOREDU:

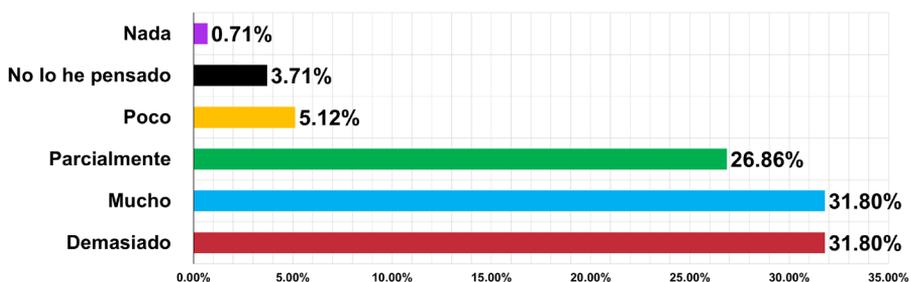
De por sí, cuando tenemos clases presenciales hay muchachos que se desaniman, tenemos a veces que hacer visitas domiciliarias; me preocupa que algunos muchachos no regresen. Que caigan en una especie de letargo, que en este periodo de contingencia les gane el desánimo y digan: “Ya para qué regreso”. Nos comentan (compañeros de otros planteles) que también tienen esa problemática, la de la deserción, del desánimo, del ausentismo. (MEJOREDU, 2021, p. 90)

Interacción social y emociones

En el presente apartado se exponen los datos obtenidos en las preguntas orientadas a las relaciones familiares y con sus pares durante el confinamiento sanitario. Es importante tener en cuenta los siguientes aspectos: los estudiantes pertenecen a una población económicamente dependiente, es decir, necesitan de sus padres como proveedores de sustento, de cuidados e inversores en su educación escolarizada, puesto que aún no pueden cubrir por sí solos dichas necesidades. Por otra parte, se observó que estos jóvenes se ubican en hogares en los que comparten sus espacios con varios familiares, los equipos o dispositivos de los que

disponen son limitados, es posible que su vida social y la organización familiar se hayan visto afectadas.

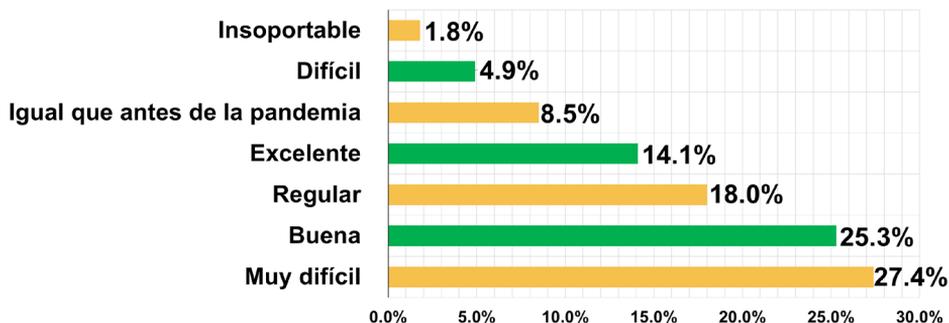
Figura 9. ¿Cómo cree que afecte sus planes a corto y mediano plazo el confinamiento y los saldos o efectos que arrojará esta pandemia?



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta Jóvenes Bachilleres y Pandemia.

En la figura 10 se presenta cómo la mayoría de los encuestados considera que la convivencia ha sido muy difícil (27.4%), si bien no es sinónimo de violencia doméstica, si habla de un desgaste creciente en las relaciones que tienen estos jóvenes con sus familiares. Cabe señalar que en esta etapa los estudiantes ya han tomado toda la socialización primaria que necesitaban de su familia (Giddens, 2014), es decir, no existe nada nuevo que los motive o les interese en las relaciones con sus familiares, no se incentiva su curiosidad ni les ayuda a cuestionarse creencias, o replantearse aspectos de su identidad, de manera que es comprensible dicho desgaste.

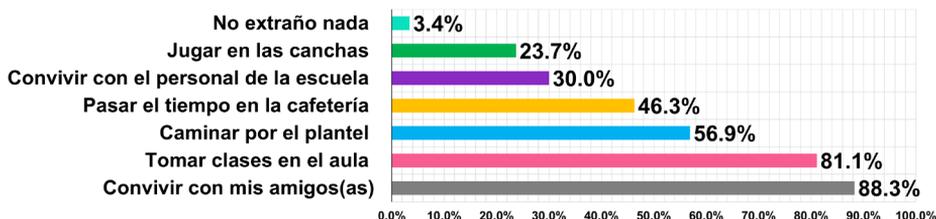
Figura 10. En estos últimos siete meses de confinamiento, ¿cómo catalogaría la convivencia en casa entre usted y su familia?



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta Jóvenes Bachilleres y Pandemia.

La figura 11 confirma que la interacción social con sus pares, tomar clases en el aula, interactuar desde los sentidos al escuchar, ver y tocar a los otros, y demás actividades que añoran de la escuela, todas están relacionadas directamente con la interacción. Los estudiantes se encuentran atravesando una etapa en la cual la relación con los otros determina en gran medida la construcción de su identidad y les permite reforzar o desarrollar habilidades sociales para definir sus intereses y tomar decisiones, así como para integrarse de la mejor manera en la sociedad. Sin embargo, este proceso se ha visto trastocado al haber sido expulsados de la escuela, espacio de integración social por excelencia.

Figura 11. A partir del confinamiento, ¿qué es lo que más extraña por no poder asistir al plantel?



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta Jóvenes Bachilleres y Pandemia.

A unas cuantas semanas de haber iniciado el confinamiento, una preocupación generalizada entre los estudiantes de los bachilleratos del país fue saber si este se terminaría a tiempo para que ellos pudieran llevar a cabo su fiesta de fin de curso o de “graduación”, como erróneamente la llaman ellos. En el informe de MEJOREDU se lee:

[...] antier, precisamente, una alumna me preguntó: “Maestra, ¿sí vamos a tener graduación?”. Para jóvenes de último semestre, parte de sus preocupaciones se vinculan con su graduación, pues mostraron interés en despedirse de compañeros y docentes. Como parte de su anhelo por regresar a la escuela, cierto número de estudiantes indicó la importancia de realizar la “graduación” y con ello, “los ensayos y todo lo que tiene que ver con la graduación” (MEJOREDU, 2021, p. 91).

Interpretación y reflexiones finales

A lo largo del capítulo se muestran varios resultados asociados con las emociones, las cuales, como se expuso, no surgen de manera espontánea-

nea, sino que se encuentran sujetas a un marco cultural y a un sistema social que las regula en la vida cotidiana. La cotidianidad se desenvuelve en múltiples espacios e instituciones que, a causa de la pandemia, ha trastocado sus lógicas. El confinamiento como medida de prevención del contagio obligó a abandonar de manera presencial prácticamente todas las instituciones, entre ellas, por supuesto, la escuela.

Todo ello cobra relevancia al recordar que, de acuerdo con Bericat (2000), cada espacio en el que interactuamos posee su propio sistema emocional, el cual opera con un conjunto de normas emocionales, gestión e intercambio social que son aplicadas de acuerdo a lo público y lo privado. En consecuencia, la fluctuación de diferentes sistemas emocionales pertenecientes a dichas esferas degenera en conflictos de diversa índole. Como se ha podido observar, la pérdida del plantel es la desaparición de un espacio de socialización muy importante y, por ende, de reconfiguración de su sistema emocional, lo cual produce agobio y desgaste en los estudiantes.

Desgaste que entraña el peligro de que estos jóvenes lo redirijan hacia la *apatía*. Etimológicamente, *apatía* se deriva del latín “*apathia*”, que se traduce como la ausencia de pasiones, emociones, impasibilidad en el ánimo (RAE, 2020), es decir, un apático tiene una deficiencia emocional que reduce significativamente su capacidad para realizar un objetivo. Así, una persona apática se ve imposibilitada para desarrollarse en plenitud (Aguilar et. al., 2015).

Por ello, la *apatía* se relaciona con las emociones porque ambas tienen en común la capacidad de incentivar una acción, pero entonces, ¿en qué consiste el peligro de que los estudiantes comiencen a presentar *apatía*? El riesgo radica en que la escuela y la educación actualmente poseen un sistema emocional que les asocia cada vez más con una representación negativa, pues todas las emociones que actualmente orbitan en dicho sistema aluden al malestar, la frustración o la confusión.

Dicho estado los acerca más a contemplar la interrupción definitiva de su trayectoria escolar como una acción social, la cual no depende de la reflexividad, sino del curso en el que son dirigidos por estas dimensiones y se ven afectados por sus sistemas emocionales, de tal manera que interrumpir la trayectoria escolar se avizora como una de las principales alternativas a seguir, sin tomar en cuenta las explicaciones de corte económico que, en estos momentos, pesan demasiado.

Durante este periodo, no solo no se logró que los estudiantes avanzaran en el aprendizaje y la gestión de sus habilidades socioemocionales, sino que la afectación emocional —en un elevado porcentaje— ha generado perturbaciones de diverso tipo, en muchos casos, estas se han expresado en una pérdida de intereses por continuar estudiando, elevando —aún más— los porcentajes de abandono escolar y posponiendo por mucho más tiempo la aspiración de universalizar el acceso de los jóvenes mexicanos a la EMS.

De manera que el principal reto del Sistema Educativo Nacional implica, en la post-pandemia, el diseño de estrategias para enfrentar esa apatía creciente, y en la medida de lo posible reconstruir el sistema emocional y la representación positiva de la cotidianidad escolar, tal y como lo expresó la titular de la SEP al referir que el retorno a las escuelas “es ya también una cuestión de salud mental”. La funcionaria reconoció la necesidad de “trabajar en la salud emocional y afectiva de los estudiantes, afectados como todo el país por la dispersión de la nueva enfermedad de coronavirus” (*El Economista*, 2021).

REFERENCIAS

- Aguilar, Y. *et al.* (2015). Apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 326-336. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29242800010.pdf>
- Belli, S. (2009). *Emociones y lenguaje* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5473/sb1de1.pdf?sequence=1>
- Benno, H. y Ruiz, J. (2019). Introducción: el análisis del discurso en Sociología. En Benno, H. y Ruiz, J. *Análisis sociológico del discurso, enfoques, métodos y procedimientos* (pp. 9-26). Universidad de Valencia.
- Bericat, E., (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers: revista de sociología*, 62, 145-176. <https://papers.uab.cat/article/view/v62-bericat>
- Diario Oficial de la Federación*. (2020, 16 de marzo). *Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- El Economista*. (2021, 19 de febrero). Delfina Gómez, secretaria de Educación, promete un ejercicio cercano a las personas. <https://www.economista.com.mx/politica/Delfina-Gomez-secretaria-de-Educacion-promete-un-ejercicio-cercano-a-las-personas-20210219-0043.html>

- Elster, J. (1999). *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Paidós.
- Giddens, A. (2014). *Sociología*. Alianza Editorial.
- Hochschild, A. (1990). Ideology and Emotion Management: A Perspective and Path for Future Research. En Kemper, T. (ed.). *Research Agendas in the Sociology of Emotions*.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>
- Luna, R., y Mantilla, L. (2018). Desde la sociología de las emociones a la crítica de la Biopolítica. En *Revista Latinoamericana sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 25(9), 24-33.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Comunidades escolares al inicio del confinamiento por SARS-CoV-2. Voces y perspectivas de los actores*. MEJOREDU. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/comunidades-escolares-informe.pdf>
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19. Educación media superior*. MEJOREDU. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/resumen-ejecutivo-ems.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2020, 27 de abril). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS*. <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Real Academia Española. (2020, 27 de abril). *Apatía*. <https://dle.rae.es/>.
- Rodríguez, T. (2008). El valor de las emociones para el análisis cultural. *Papers: Revista de sociología*, 87, 145-159. <https://papers.uab.cat/article/view/v87-rodriguezhttps://www.raco.cat/index.php/Papers/article/view/90325/115506>

CAPÍTULO 4

Emociones y relaciones familiares. El caso de estudiantes de licenciatura durante el confinamiento social

LUZ MARINA IBARRA URIBE, ISABEL IZQUIERDO CAMPOS
Y MARÍA DEL PILAR HERNÁNDEZ LIMONCHI

La pandemia es actualmente un fenómeno social que implica aislamiento, confinamiento y, por ende, el abandono de espacios públicos, sobre todo aquellos que pueden llegar a generar grandes aglomeraciones como es el caso de las instituciones educativas que albergan decenas, centenares o millares de individuos cuya cotidianidad discurre diariamente por un lapso determinado. Para el día 30 de marzo de 2020 se decretó la “emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor” en México, ante el número de contagios confirmados, lo que derivó en la migración digital de la escuela. Dicho proceso migratorio implicó la transformación y reorganización de contenidos fundados en una modalidad presencial con el objetivo de adaptarlos a un nuevo ambiente intangible y digital, mayoritariamente, desconocido para estudiantes y docentes. En consecuencia, se llevó a cabo una intempestiva e improvisada adaptación en la relación del proceso escolar, en la cual la comunicación jugaba un factor clave que a su vez dependía de aspectos de índole económico y geográfico, por lo que se tornó ambigua e ineficiente.

Pronto se hicieron presentes los múltiples obstáculos que debía sortear dicha modalidad, la cual venía acompañada de otros cambios radicales en la vida social y cotidiana de los actores escolares a causa de la pandemia. Cambios en la organización familiar y del trabajo al interior del hogar, en las actividades de recreación que incluyen la suspensión definitiva de algunas y, por supuesto, cambios respecto a la interacción con la comunidad de pertenencia y la percepción de los otros en cuanto a su proceder sobre las medidas de distanciamiento social. Además de cambios de aspecto dimensional, pues, de pronto, el confinamiento había comprimido los distintos espacios sociales, en los cuales ahora las personas se desplazan de manera restringida, y en la mayoría de los casos, la vivienda.

Las fronteras entre el espacio laboral, escolar y familiar no solo se han desdibujado, se volvieron invisibles, ahora dependen de cuestiones económicas y geográficas que permiten o limitan el acceso a la conectividad de internet, condicionando la comunicación y el contacto con los otros. Esto ha generado una amplia gama de efectos no esperados por los estudiantes, que van desde la disminución de su actividad académica hasta presentar problemas de salud mental, porque resulta complicado para algunas personas ajustarse a un nuevo entorno que compacta distintos espacios, en los que sus relaciones y estatus son diferentes.

Las consecuencias de la emergencia sanitaria, junto a las acciones de la política social, económica y educativa adoptadas por el gobierno federal, tienen y tendrán un impacto irreversible sobre la equidad en la educación. El alumnado vive una serie de complicaciones relacionadas con la conectividad, con las estrategias de enseñanza-aprendizaje en formato virtual y la implementación de formas de aprendizaje alternativas mediante el uso de la tecnología. Asimismo, este confinamiento y aislamiento social han activado implicaciones socioemocionales de diversos tipos: han hecho visibles y palpables las enormes desigualdades

socioeconómicas y las limitaciones y carencias del sistema educativo nacional en general y de las instituciones en particular.

Lo anterior nos llevó a reflexionar y a plantearnos las siguientes interrogantes: ¿Cómo están viviendo los estudiantes universitarios este confinamiento? ¿En qué sentido y cómo se han modificado las relaciones familiares de los jóvenes al interior de su hogar? ¿Se ha favorecido la comunicación o se ha promovido el distanciamiento familiar? ¿Qué consecuencias socioemocionales ha traído consigo el aislamiento físico? ¿Cómo viven y experimentan el distanciamiento social? ¿De qué manera lo enfrentan?

El objetivo del presente capítulo es identificar las emociones y las transformaciones en las relaciones familiares de los alumnos de licenciatura durante el confinamiento social a causa de la pandemia por SARS-CoV-2. Entre los resultados se destaca que algunos jóvenes continuaron con actividades fuera del ámbito doméstico, tuvieron que hacerse cargo de un negocio familiar o emplearse, lo cual no implica que no desarrollen y expresen emociones a consecuencia del confinamiento. Pudimos identificar algunas emociones tales como: ansiedad, enojo, frustración, nostalgia, entre otras.

Pandemia y educación superior: una exploración inicial a la producción de conocimiento académico en México

Desde que en México se encendieron las señales de alarma por la pandemia, en febrero de 2020, seguido de las diferentes acciones para intentar controlar el virus a partir de marzo de ese mismo año, y hasta la fecha, 2022, se ha escrito una heterogeneidad de documentos en torno al SARS-CoV-2, que ha sido muy abundante y dinámica en la hemerografía internacional y nacional, así como en las diferentes redes sociales en internet. Hasta el momento, esa gran producción la podemos dividir

en seis grandes ejes temáticos: social, económico, salud, político, medio ambiente y educativo; no son los únicos, pero en este capítulo y, por el objetivo del estudio, nos centraremos particularmente en el último. Desde la academia, a nivel nacional se han identificado hasta el momento tres libros y 14 artículos científicos, en este espacio, y a manera de delimitación, tomaremos los que directamente están relacionados con la temática de “pandemia y educación superior en México”. En ese sentido, retomamos un libro y seis artículos.

El libro que cobra especial relevancia para esta investigación se titula *Educación y pandemia. Una visión académica*, publicado precisamente en 2020 por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE, 2020), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En dicho libro se ubicaron seis capítulos referidos específicamente a la educación superior, en los que se abordan temas relacionados con las vicisitudes de la educación en línea (Barrón, 2020), la posibilidad de una flexibilidad curricular (Chehaibar, 2020), las trayectorias escolares frente a la pandemia (López y Andrés, 2020), la práctica docente y las tensiones que experimenta el profesorado (Larraguivel, 2020), las maneras en que estudiantes y académicos hacen frente a la pandemia desde una perspectiva internacional comparada (Alcántara, 2020), así como el presupuesto federal de la educación superior y los impactos de la crisis sanitaria (Mendoza, 2020). En los seis capítulos se brindan recomendaciones y reflexiones generales en torno a la pandemia, desde el contexto de crisis en las instituciones de educación superior públicas mexicanas, particularmente en la UNAM.

Los seis artículos que refieren a contextos educativos universitarios fueron publicados en la revista *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, publicación digital arbitrada que difunde artículos científicos semestralmente, por la Universidad de Guadalajara e indexada en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

En el número 22, correspondiente al semestre enero-junio de 2021, fue publicado el volumen “Educación y pandemia. Prácticas y desafíos educativos en tiempos de COVID-19”. Se identificaron temáticas sobre la narrativa educativa frente al COVID-19 (Escudero, 2021), los entornos virtuales universitarios (Delgado y Martínez, 2021), las interacciones entre docentes y estudiantes en tiempos de pandemia (Corona y González, 2021), la autorregulación de los aprendizajes (García y Bustos, 2021), y los contextos de las universidades ante el COVID-19 (González, 2021).

Por el contenido y la relación con nuestra investigación, llamó nuestra atención el artículo titulado “¿Cómo están pasando la pandemia los estudiantes de la Universidad Pedagógica Veracruzana?: un estudio de caso”, de los autores Erick Hernández Ferrer y Óscar Valencia Aguilar, ambos académicos de dicha universidad. El objetivo del estudio fue dar a conocer las estrategias, motivaciones y prácticas que el alumnado tuvo durante el confinamiento. Los autores realizaron encuestas, registros de observación y entrevistas semiestructuradas, tomando una muestra de un total de 82 estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV). En los resultados del estudio se identificó la ausencia de las autoridades de la UPV en el manejo de la pandemia: “las condiciones reales de sus estudiantes no fueron del todo tomadas en cuenta y, por lo tanto, las acciones quedaron en manos de los docentes y la voluntad de los propios estudiantes, quienes han logrado que la experiencia sea un tanto exitosa en términos de aprendizaje” (Hernández y Valencia, 2020, p. 20).

Pero al mismo tiempo también se vislumbra que la propia UPV presentó una regulación mínima de los entornos de aprendizaje y las diferentes estrategias y recursos que se utilizaron, ya que:

[...] a los docentes les otorgaron la potestad de definir el entorno virtual de aprendizaje, realizar una planeación y evaluación, informar a los alumnos,

generar el trabajo en línea, llevar a cabo una retroalimentación y hacer seguimiento. No obstante, estos lineamientos fueron atendidos por docentes y alumnos de manera elemental; es decir, solamente atendieron referentes empíricos inmediatos, con la meta de evitar la pérdida de aprendizaje con el uso de tecnología y el aumento de deserción escolar, proteger la salud y la seguridad de la comunidad escolar, entre otros aspectos (Hernández y Valencia, 2020, p. 20).

Los autores advierten en su estudio la importancia de que todo plan de acción proveniente de las autoridades de las diferentes universidades frente a la pandemia debe integrar la capacitación docente, visibilizar los contextos personales y profesionales del alumnado, así como el traslado de los planes y programas de estudio de lo presencial a lo virtual, considerando las modalidades y sistemas educativos heterogéneos en México (Hernández y Valencia, 2021). Todo lo anterior plantea elementos a tomar en cuenta en la investigación que estamos presentando, desde un contexto universitario diferente, es decir, desde una universidad estatal.

Debemos mencionar que aun con la gran riqueza de todos esos documentos, hasta el momento de nuestra exploración no identificamos algún texto que indague particularmente sobre emociones, familia y jóvenes universitarios frente a la pandemia. Por ello, nuestro estudio pretende contribuir en dicha temática, con la intención de visibilizar y poner en el foco de atención las experiencias y las voces de los alumnos de educación superior, particularmente desde la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Aproximación teórica: las emociones

Se parte de la noción de que en todo fenómeno social están implicados individual o colectivamente los actores sociales. Para la sociología de

las emociones, el actor social es simultáneamente consciente y sintiente, de manera que las emociones forman parte de la reflexividad en torno a todo fenómeno social (Hochschild, 1990), como en el contexto de la pandemia, la educación virtual y la reconfiguración de las dinámicas familiares. Según la sociología de las emociones, estas constituyen una parte esencial de la realidad y de los procesos sociales, pues, de acuerdo con Hochschild (1990), nos permiten obtener información sobre el mundo exterior, natural, social o personal desde la propia perspectiva del actor social y, por tanto, no se puede prescindir de estas en el análisis social micro ni macrosociológico.

En consecuencia, las emociones se encuentran reguladas por factores sociales y culturales, ya que se componen de una significación subjetiva basada en una situación espacial y temporal localizada social y culturalmente (Mora, 2005). Por lo cual, las emociones se sitúan de manera inamovible en la vida cotidiana, la cual resulta ser el espacio idóneo para la comprensión, expresión y regulación de estas. A su vez, Mora (2005) enfatiza que “la vida cotidiana ejerce influencia decisiva en la configuración de los patrones de conducta emocional de los individuos, igual que sucede con otras dimensiones de la identidad individual” (pp. 11-12).

De ahí que sea indispensable partir del análisis sociológico del discurso no solo para identificar las emociones presentes en las narrativas de los entrevistados, sino para comprender y dar un significado social a la manera en que las emociones conforman la estructura simbólica de la vida cotidiana (Mora, 2005), la cual, a causa de la pandemia ha compactado múltiples espacios sociales dentro de sí, a la vez que espacial y físicamente se tornó restringida y limitada debido a las medidas sanitarias que exige tal crisis. Asimismo, el discurso siempre está condicionado por el contexto en el que se formula y en el que funciona, por lo que su comprensión exige atender la relación entre los textos analizados

con las condiciones sociales que explican su emergencia (Benno y Ruiz, 2019), de manera que mediante los discursos se analizan las relaciones sociales y se logran identificar elementos no discursivos como las emociones, detectando además que estas se encuentran determinadas por una cultura emocional que dictamina las normas, creencias y nociones acerca de cómo debemos atender, codificar, apreciar, gestionar o expresarlas (Hochschild, 1990).

Debe entenderse que la cultura está plagada de normas emocionales que regulan qué, cuándo, cómo y cuánto debemos sentir (Bericat, 2000). Es así como las emociones se encuentran posicionadas en una estructura social, que las asocia a distintos modelos o patrones de intercambio. En consecuencia, las emociones también se encuentran atravesadas por cuestiones de género, debido a que es una construcción cultural que se emplea para aludir las formas de ser y comportarse de hombres y mujeres, lo que se caracteriza como femenino y masculino, ya que dichos significados son construidos histórica y socioculturalmente, por tanto, son relativos y están sujetos al contexto cultural (Dulcey, 2018).

Familia, escuela, pandemia y vida cotidiana

La escuela y la familia son dos instituciones estrechamente relacionadas debido a que se especializan en la socialización de los individuos que se integran a estas, por ello, pese a existir en espacios físicos separados (plantel educativo y vivienda) se ven afectadas entre sí. Se comparten valores, creencias, aptitudes, conocimientos y habilidades, o bien se reflexiona sobre las mismas y su deber ser.

Sin embargo, como consecuencia de la pandemia las fronteras entre la escuela y la familia se han desdibujado, pues en un mismo espacio físico ahora confluyen ambas instituciones, por lo que organizar y equilibrar el tiempo entre cada una se convierte en un reto que puede llegar a

ocasionar conflictos, algunos de ellos derivados de la tensión, el estrés, la preocupación o la ansiedad que genera el que ambas instituciones se comprimieran en un solo espacio, que además es compartido por todos los miembros de la familia y que a su vez pertenecen a distintas generaciones.

La vida cotidiana de los entrevistados se vio afectada especialmente en lo que respecta a la comunicación y socialización con sus pares, a la suspensión definitiva de actividades y a la pérdida del espacio escolar. De manera que su vida cotidiana se alteró en diversos aspectos, ya que esta se conforma por una serie de vínculos sociales, económicos y políticos que se entretajan detrás de todo lo que podemos ver, detrás de las acciones de las personas, pues lo cotidiano aporta datos sobre el sentir de los sujetos frente a los procesos que viven y las respuestas que dan (Flores, 2012).

Pese a que las tecnologías y el internet se han integrado en su vida se debe tener presente que “la sociabilidad online no representa un desplazamiento de otras formas de pertenencia, sino que permite ampliar los circuitos tradicionales de encuentro y socialización” (Winocur, 2006, p. 551). Es decir, las interacciones en internet no sustituyen las interacciones físicas, más bien funcionan como una extensión de estas, debido a que el internet y las nuevas tecnologías son vistos como artefactos culturales, más que como una cultura en sí misma (Hine, citado por Winocur, 2006). Por tanto, el espacio de trabajo de cualquier plataforma digital, por ejemplo, una sala de *classroom*, no logra sustituir la interacción en un aula, pues esta implica una interacción social que se compone por diversos simbolismos que engloban expresiones no verbales de comunicación, proximidad física y contacto, el observarse, escucharse, verse los unos a los otros e inclusive percibir su olor. Todos estos aspectos simbólicos se pierden en la convivencia virtual, en la que el verse los unos a los otros es una posibilidad que excede los límites de la

privacidad de los participantes en las videollamadas o la nulifica e invisibiliza a través de una fotografía o una imagen.

Por su parte, la socialización virtual es sumamente vulnerable, depende de la conectividad a internet y de contar con los equipos tecnológicos adecuados. El carecer de conectividad o computadora supone una desventaja que coloca a los estudiantes en un estado de marginación, esto se ve directamente reflejado en su rendimiento escolar y legitima “un discurso acerca de la necesidad de incorporar un aparato a corto, mediano o largo plazo, particularmente vinculado a nuevas exigencias escolares y a su capacidad de simplificar las labores escolares” (Winocur, 2006, p. 559). A su vez, dicha condición de desventaja produce estrés, ansiedad y preocupación por no entrar en contacto con los docentes o con su grupo, especialmente cuando se presentan dudas sobre las actividades y el material que les fue proporcionado para realizarlas. Por ende, la familia se involucra e intenta resolver, porque es difícil permanecer al margen de dichos problemas. Algunas familias han tenido que contratar internet en sus casas, comprar equipos de cómputo o bien entre los miembros de la familia han tenido que negociar los tiempos del uso de los equipos.

Metodología

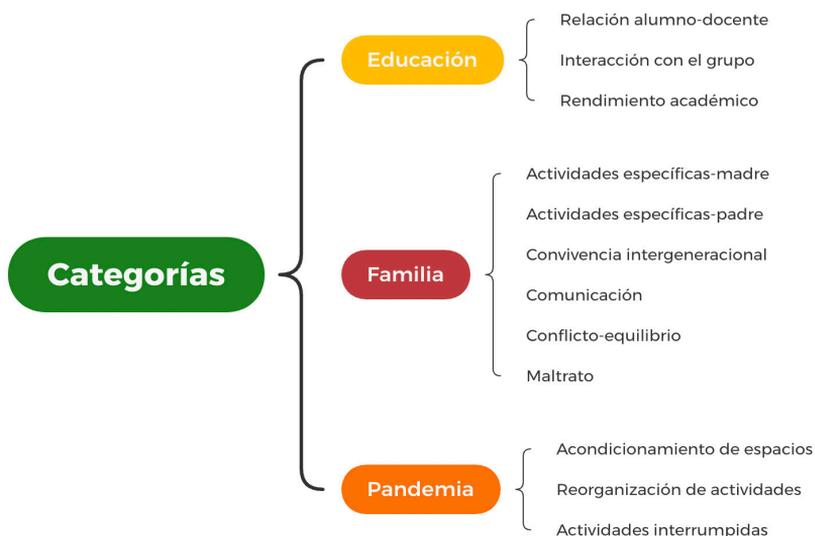
La investigación tiene un enfoque cualitativo; la técnica empleada para la obtención de los datos fue la aplicación de entrevistas semiestructuradas a un grupo de estudiantes (siete mujeres y dos hombres) que cursaban el cuarto semestre de licenciatura en una universidad pública del estado de Morelos. La entrevista se realizó vía telefónica, atendiendo las medidas de distanciamiento social. El guion consta de 22 preguntas abiertas, dividido en dos ejes de análisis: cotidianidad-relaciones familiares y cotidianidad-actividades escolares y domésticas. En el eje sobre

cotidianidad-relaciones familiares se describen las actividades que realizaban los integrantes de las familias antes y durante el confinamiento, tales como trabajo remunerado, trabajo doméstico no remunerado, escolar, entre otras. La entrevista semiestructurada permitió un acercamiento a la vida cotidiana de los entrevistados, en la que narraron sus rutinas diarias, la manera en que se organizan y conviven con sus familias, con quienes cohabitan. Así como la posibilidad de obtener una noción clara de la dimensión y los espacios con los que cuentan sus viviendas.

Es importante mencionar que en el presente capítulo no se aborda el segundo eje sobre cotidianidad-actividades escolares y domésticas, solo nos enfocaremos en los resultados del trabajo de campo sobre las implicaciones socioemocionales que traen consigo el aislamiento físico y las transformaciones experimentadas por los jóvenes en sus relaciones familiares.

Ahora bien, del eje temático cotidianidad-relaciones familiares se derivaron tres categorías analíticas principales: educación, familia y pandemia. Dichas categorías son constructos analíticos que integran un grupo de códigos, conformados por frases que captan características relacionadas con las categorías a las que se adscriben. La codificación, el análisis y el contenido de los códigos refleja las interpretaciones teóricas de la investigación, por ello las citas seleccionadas deben incluir contenido preciso y relevante. A su vez, el contenido de cada categoría permitió identificar las emociones que se producen como consecuencia del contexto de la pandemia. En el siguiente gráfico se muestran las categorías y los códigos que las componen (figura 1).

Figura 1. Categorías analíticas



Fuente: Elaboración propia a partir de la codificación de las entrevistas.

La codificación se realizó en Atlas.ti; se elaboró en el programa Excel una matriz analítica en la que se organizaron las citas de cada código; a su vez, la matriz fue dividida por sexo con la finalidad de detectar diferencias de género en cuanto a la vida cotidiana, la organización familiar o escolar. Las categorías se analizaron con la técnica del análisis sociológico del discurso, el cual tiene como objeto principal de estudio las relaciones sociales mediante los discursos, por lo que es común que combine elementos de análisis con otros enfoques, teorías, métodos y técnicas (Benno y Ruiz, 2019).

A partir de la interpretación de las citas en cada categoría analítica, se detectaron algunos elementos no discursivos, por ejemplo, las emociones, las cuales emergen como consecuencia de las configuraciones

radicales de la vida cotidiana por factores macroestructurales, y que afectan las relaciones e interacciones presenciales y a distancia. O expresan situaciones de conflicto porque coexisten varios espacios sociales de manera simultánea, lo que obstaculiza la comprensión de los aspectos simbólicos y materiales de la interacción social entre diversos actores, en una comunicación mediada por los dispositivos electrónicos. Esto se debe a que las emociones nos permiten comprender las experiencias, su ambigüedad y el trasfondo del lenguaje (Ramos, 2020), lo cual se dificulta cuando la comunicación ya no es sincrónica.

Por otra parte, se obtuvieron algunos datos sobre el perfil, así como información sobre el equipamiento y la infraestructura en los hogares de los estudiantes (véase cuadro 1). La edad promedio es de 20.5 años; ocho son solteros; siete no trabajan; cinco tienen habitación y computadora propias; ocho cuentan con datos en el teléfono celular; y solo cuatro tienen internet en casa.

Cuadro 1. Datos sobre el perfil, equipamiento e infraestructura en los hogares de los estudiantes

Id	Edad	Situación conyugal	Trabaja fuera de casa	Habitación		Computadora			Teléfono celular		Internet en casa
				Propia	Compartida	Propia	Compartida	No tiene	Con datos	Ocasionalmente con datos	
1M	20	Soltera	No		X		X		X		Sí
2M	21	Soltera	No	X			X		X		Sí
3M	24	Soltera	No		X	X			X		No
4H	19	Soltero	No	X		X			X		No
5M	20	Soltera	No	X		X			X		No
6M	20	Soltera	Sí		X	X			X		Sí
7M	20	Unión libre	No		X			X	X		No
8H	19	Soltero	Sí	X				X		X	No
9M	22	Soltera	No	X		X			X		Sí

Fuente: Elaboración propia con información obtenida de las entrevistas.

Por último, conviene situar la investigación en un tiempo y lugar determinados. Las entrevistas se realizaron en mayo de 2020, a dos

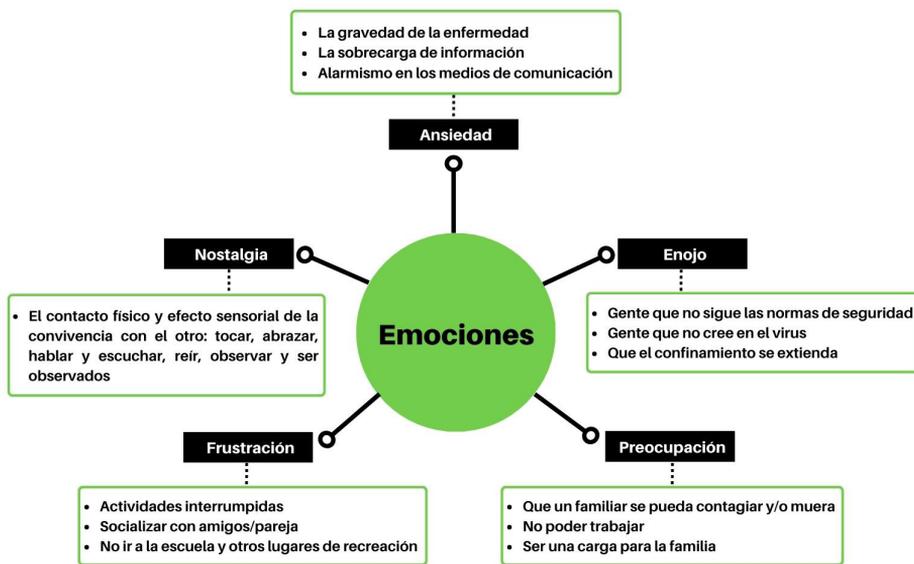
meses de iniciado el confinamiento social. El lugar del estudio fue en el municipio de Cuautla, ubicado en la región oriente del estado de Morelos, el cual está conformado por 56 localidades, 54 de estas son rurales; no obstante, la mayoría de la población se concentra en las dos localidades urbanas. La población total es de 175,207 habitantes, 52% son mujeres y 53% son personas jóvenes menores a 29 años; es el tercer municipio más poblado de la entidad; el grado de marginación y el grado de rezago social municipal son muy bajos; 44.8% se encuentra en situación de pobreza y 6.5% de la población se encuentra en pobreza extrema (Secretaría de Desarrollo Social, 2013; Secretaría de Hacienda, 2015).

Confinamiento y emociones

Las emociones que más se presentan en los jóvenes entrevistados son ansiedad, enojo, preocupación, frustración y nostalgia. Se optó por colocar frustración como sustituto de tristeza, pues más allá de sentirse tristes por no acudir a espacios de encuentro o no poder salir, lo que prevalece es la frustración por no contar con la libertad y seguridad de hacerlo. Claro que pueden salir, pero la ansiedad y la preocupación se los impide; por su parte, el enojo aumenta el malestar respecto a no poder salir, porque ello implica mayor riesgo de contagio.

Sin embargo, la frustración por no reanudar actividades y salir les genera nostalgia. Más allá de encontrarse en un espacio determinado, se encuentra la constante nostalgia respecto a todo lo que supone la convivencia. Salir con una amiga implica hablar, reír, escuchar y ser escuchado; encontrarse en un espacio en el que conviven con sus compañeros conlleva observar a los otros y a su vez ser observado por estos. Mantenerse distanciado de la pareja, más allá de la comunicación que puede sustituirse con las redes sociales, genera nostalgia por la falta de contacto físico y el acompañamiento presencial (figura 2).

Figura 2. Las emociones



Fuente: Elaboración propia a partir de la codificación de las entrevistas.

Quizá en este aspecto, y debido a la falta de *rapport* con los entrevistados, hay cuestiones sensibles que no lograron ser exploradas, como la interrupción abrupta de la vida sexual para aquellos que la tenían, o emociones ligadas a la autorrealización y reafirmación de sí mismos, por medio de aquellas actividades que se encuentran en una pausa indeterminada a causa del confinamiento, como es el caso de las personas dedicadas a actividades artísticas y deportivas.

Durante las entrevistas, los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar cómo se han sentido al estar en casa durante este tiempo de confinamiento y cómo ha sido su experiencia. Entre los primeros sentimientos que manifestaron fue el temor por el contagio. Están preocupados, por ello, algunos manifiestan: “Siento mucho temor pues no me gustaría que nada malo le pasara (a mi familia), me refiero a enfermarse

del COVID-19, ya que los hospitales están llenos y la atención médica que se les proporcionan no es suficiente, por lo que pueden perder la vida”.

El encierro también les genera angustia y desesperación; “mi experiencia del confinamiento por el coronavirus es de mucha precaución, ya que veo las noticias y sé que es un problema de vida o de muerte”. Por un lado, se desesperan por no salir, por estar tanto tiempo encerrados en casa, pero al mismo tiempo sienten ansiedad y miedo de contagiarse. A pesar de experimentar esos sentimientos, una entrevistada ríe al comentar que se siente aburrida porque está encerrada; de igual modo, un varón dice que ha sido muy aburrido porque antes trabajaba e iba a la escuela, y ahora es complicado estar todo el día en casa, sin embargo, con el tiempo se ha acostumbrado.

La crisis económica y el no poder trabajar les generan angustia y desesperación. Algunos ejemplos muestran estos sentimientos de esta manera: “No puedo trabajar por el momento, y siento feo que el esposo de mi mamá sea el único que da dinero para los gastos familiares”; “mi papá y mi abuelo se angustian un poco, pues de ellos dependemos económicamente y luego no les va muy bien en su trabajo, pero ahí la llevamos”. Asimismo, menciona que siente ansiedad porque antes de la cuarentena trabajaba, lo que le permitía pagar sus pasajes, comida, entre otros gastos. Se pregunta ahora dónde va a trabajar o de dónde va a sacar un ingreso para que al regresar pague su colegiatura o reinscripción.

Igualmente, les molesta “ver cómo la gente no entiende, sobre todo, que no cree en el virus”. Incluso, para una de las entrevistadas estar informada todo el tiempo sobre la pandemia le desespera. Se siente triste al “ver la situación que estamos viviendo y las personas la viven de diferente manera”.

Finalmente, aparece el estrés por “ver tantas noticias y mucha información acerca de la enfermedad y del virus [...] mis hermanas hablan

y hablan solamente del tema”. No salir también los estresa. El estrés viene acompañado de malestares físicos, entre los cuales mencionan dolor de cabeza, dolor en el pecho y el estómago, mareos, vómito y por las noches sufren de insomnio. Uno de los entrevistados se ha sentido tan mal, que hay días que se la pasa llorando. Él comenta:

Empecé a caer en crisis y lo que hice fue pues también pensarla; de hecho, en mi mente pasó, pues, también, pausar mis estudios porque, de hecho, sí me sentía muy mal. Pero afortunadamente marqué a un número de psicología, en el mismo grupo de *lettering* donde estoy, y pues ahí decía que si teníamos alguna crisis podíamos marcarle a ese número que era una atención para la ciudadanía en tiempos de cuarentena y marqué; afortunadamente ya me ayudaron y ya estoy un poco mejor de esa situación que tuve, pero sí tuve una caída muy fea.

Aunque han experimentado tensión y una serie de emociones durante el confinamiento, los entrevistados se relajan y se distraen. Por ejemplo, “me dedico a realizar mis actividades y se me olvida; me pongo a escuchar música y me relajo” o “estoy en constante movimiento, leyendo, cosas así que me distraen del encierro”. Comentan que han dejado de ver noticias sobre el virus, ya que no pensar tanto en ello ni en la enfermedad los tranquiliza. Resaltan la ventaja de vivir en un pueblo pequeño, porque todavía pueden “salir a tomar el aire, sin ningún problema”.

Se debe agregar que para ellos es muy importante apoyarse entre todos los miembros de la familia, con lo cual se resalta el valor de la unidad y solidaridad. Expresan sentimientos de amor y felicidad en el sentido de: “Apreciar lo que no podía yo ver ni siquiera en mis hermanos, ni siquiera a mis papás porque, pues cada quien hace su rutina diferente. Pero ahora lo puedo apreciar y puedo incluso quererlos más. No sé, me

genera un amor más profundo hacia ellos al ver que pueden hacer distintas cosas que yo no había percibido antes”.

Otros se sienten felices de que en su familia estén todos juntos, de tener a sus papás, “de que no estén enfermos, de que estén siguiendo las medidas”. Uno de ellos tiene la oportunidad de hablar con su mamá y explicarle:

La situación que se está viviendo, porque ella al principio como que no entendía lo que estaba pasando, o sea no lo quería como creer tanto. Ahorita pues tampoco lo cree tanto pues, pero pues yo he tratado de explicarle que las veces que ella tiene que salir a hacer pues mercado, pues le explico que ella tiene que tener las medidas. No tanto porque crea o no crea, sino porque hay que seguirlo y hay que cuidarse. Y pues siento que, en esa parte, yo me siento bien al hacerlo.

Confinamiento y relaciones familiares

Las actividades de los miembros de las familias de los estudiantes entrevistados están marcadas por patrones estereotipados de género. Generalmente, los varones salen a trabajar y las mujeres se quedan en casa realizando labores domésticas. A manera de ejemplo, una entrevistada menciona: “Mi mamá se dedica a preparar los alimentos; mi hermana y yo nos dedicamos al quehacer y mantener limpia la casa”. Otra de ellas comenta:

Mi papá trabaja en el campo, es agricultor y ganadero. Mi abuelito vive con nosotros, prácticamente él cuida las vacas durante todo el día. Mi mamá, pues ella es ama de casa. Ella hace de comer, limpia la casa y cosas así, un día a la semana sale a vender la fruta que cosechan. Mi hermano le ayuda

a papá. Mi hermana y yo le ayudamos a mi mamá a hacer como deberes en la casa, a ayudarle a hacer de comer, no sé, a trapear la casa, a lavar los trastes. Así nos dividimos los quehaceres en la casa.

Asimismo, una estudiante aclara: “Mi abuela y mi mamá se dedican a la limpieza y a la elaboración de la comida; mi abuelo y mi papá son los que se dedican, bueno, los que salen a trabajar, y yo, bueno, trato de ayudar en las labores del hogar”.

Además, puede afirmarse que algunas mujeres (madres de los entrevistados) dejaron de trabajar debido a la pandemia, así que se quedan en casa realizando el trabajo doméstico. En otro caso, la mamá trabaja desde casa, lo que puede llegar a provocar una doble carga de trabajo para ella, aunque en su mayoría los estudiantes “ayudan” con algunas labores domésticas. Una de las entrevistadas dice: “Mi mamá hace costuras, entonces ahorita ella pues se la pasa aquí en la casa, no hace ninguna otra actividad”. Solo un estudiante comenta que entre todos hacen el aseo en la casa y cuidan a una mascota, y el papá “también se pone a escombrar o cosas así, le ayuda a mi mamá. Nos vamos rolando”.

El confinamiento en casa por la pandemia ha provocado que participen en las actividades domésticas, por lo tanto, comprenden “más la labor o el papel que desempeña cada uno de los integrantes del hogar”.

Por otra parte, se observa que la mayoría de los varones, ya sean padres, abuelos o hermanos, siguen trabajando en tortillerías, en el campo, en un negocio familiar, en un lugar de lavado de autos, entre otras actividades. En otro caso, el papá era el único que trabajaba en la familia, “pero pues ahorita no hay trabajo por lo mismo”, es decir, por la pandemia. Entonces, para trabajar ellos salen de casa, lo cual implica mayor riesgo de contagio.

Ahora bien, se detectó que las relaciones familiares han mejorado, porque pasan más tiempo juntos y se han unido como familia, están

más cerca y pasan hasta dos horas hablando de sus cosas. El “tiempo de calidad que ahora nos damos, o que tenemos disponible, pues hemos tratado de invertirlo justo en dedicarlo a actividades que generen una buena relación con la familia”. Un entrevistado comenta que con su abuelo tenía tiempo que no convivía tanto: “Ahora sí convivimos”, y sus problemas los pueden platicar con sus papás. Otra entrevistada comenta: “Yo creo que diario se aprende algo nuevo de todas las personas [...] creo que cada día aprendo de mi hermana o aprendo de mi mamá algo nuevo”.

Empero, no solo platican, también preparan comida juntos, bailan, juegan juegos de mesa y hacen ejercicio. Al principio de la pandemia hacían ejercicio fuera de casa, “pero ahorita como la situación ha empeorado cada vez más aquí en la zona, entonces pues optamos por ya no salir”. Finalmente, comparten que “ha habido cambios y pues mejoras dentro de la familia”.

No obstante, durante estos dos meses de confinamiento también se detectaron momentos de tensión. Así, por ejemplo, “es estresante estar todos juntos. Como que cada quien también necesita su espacio, a pesar de que, bueno, mi casa no es tan chiquita”. Otra estudiante comenta: “A veces no estamos de acuerdo en las cosas que decimos, pensamos o queremos hacer. Yo quiero hacer tarea todo el día o necesito hacerla para entregarla en cierta fecha, y a veces mi mamá o mi papá me pide ayuda para limpiar la casa o hacer la comida. Entonces eso es algún tipo de tensión porque estoy ocupada haciendo la tarea, pero también sé que debo ayudarles”.

En cuanto a las peleas entre hermanos, un estudiante lo ilustra mejor:

Los programas que yo quiero ver no los quiere ver mi hermano que tiene 11 años, y lo que él quiere ver, yo no lo quiero ver. Entonces, en ese tipo de cosas sí nos hemos peleado, por el control o porque queremos poner música,

e igual ninguno de los tres escucha la misma música, entonces ese tipo de cosas nos generaba un conflicto. Incluso estar los tres sentados en la sala ya era como “me estás viendo, no me veas”, y eso generaba un conflicto, empezábamos a discutir a veces por eso.

También explica que durante el primer mes todo fue normal, no hubo tensión, pero a partir del segundo mes “empezó a haber choques porque ya no nos queríamos estar viendo todo el tiempo. Entonces era un poquito complicado”, porque sus hermanos son muy distintos. Algunos mencionan que, si están cansados o tensos de haber pasado todo el día juntos, “se van a su cuarto o se toman un tiempo”. En caso de que haya algún problema “lo hablamos o lo consultamos con mi mamá”.

Es una ventaja tener cuarto propio, es decir, tener su propio espacio porque una de las entrevistadas le dice a su mamá “voy a hacer mi trabajo y no quiero que me interrumpas”, al igual que cuando ella trabaja en la costura no la interrumpen, ni la molestan, “a pesar de que estamos en la misma casa y compartimos más tiempo”. Cuando sus papás se pelean, generalmente porque “no les alcanza el dinero para la comida”, ella se lleva a su hermanito a la recámara “nos ponemos a ver televisión y le subo el volumen para que no escuche”.

Definitivamente, existen tensiones en las relaciones familiares, pero han encontrado la manera de adaptarse. “Creo que hemos aprendido a tener paciencia porque las tres somos muy diferentes y en ciertas cosas chocamos y rozamos, pero nos hemos mantenido bien, pues hemos tenido mucha paciencia para no discutir y llevarnos bien”. Asimismo, “nos ha ayudado a tenernos más paciencia el uno con el otro. A entender mejor cómo es el carácter de cada quién”.

Reflexiones finales

En el estudio que se realizó identificamos que la vida escolar, desde un contexto de pandemia, se vivenció por parte de los alumnos a través de un cúmulo de tensiones y emociones (figura f3) que quizá antes no se habían visibilizado, no porque no existieran, sino porque se tenían espacios separados para el ejercicio de las diferentes actividades cotidianas. Por ejemplo, la casa, la escuela, las áreas de esparcimiento, entre otros, en el momento de la pandemia prácticamente se fusionaron, dando lugar a experiencias de convivencia nuevas, a acciones específicas que se negociaron, a responsabilidades individuales y familiares que tuvieron que ajustarse para llegar a acuerdos, para coexistir con los miembros de toda la familia, incluida la familia extensa.

Figura 3. Nube de emociones



Fuente: Elaboración propia a partir de la codificación de las entrevistas.

Este cúmulo de emociones, junto con el temor al contagio propio o de sus familiares, se debe al confinamiento, a la falta de libertad y seguridad

para salir, así como a la difícil situación económica que se vive, pérdida de empleos y disminución de ingresos familiares. En términos generales, son las mujeres (madres de los estudiantes) quienes dejaron de trabajar. En ellas recaen principalmente las labores domésticas y de cuidado. En cambio, los varones (abuelos, padres y hermanos) siguen saliendo a trabajar, es decir, son los proveedores, pero se observa que por la pandemia escasea el trabajo y, por lo tanto, se reducen los ingresos.

Por otra parte, al aumentar el enojo y la frustración se provoca estrés en los estudiantes, el cual a su vez genera malestares físicos como dolor de cabeza, dolor en el pecho y el estómago, mareos, vómito e insomnio. No obstante, en su mayoría han encontrado formas de relajarse y distraer su mente, pero sobre todo expresan felicidad por la convivencia familiar y las relaciones más fortalecidas. Es posible mencionar que la relación hija-hijo con la madre es la que más se ha beneficiado, porque comparten más tiempo de calidad.

En ese sentido, fue la convivencia familiar la que más disfrutaron los estudiantes, destacando vínculos que antes de la pandemia no existían o eran débiles, en particular con sus madres, pequeños hermanos o con las personas de la tercera edad, en especial con sus abuelos. Ese tejido emocional que construyeron y reconstruyeron durante la pandemia les permitió aminorar ciertas tensiones y fortalecer no solo sus lazos familiares con aquellos con los que antes no tenían interacción y comunicación, sino también para alimentar la seguridad en ellos mismos y hacer frente a emociones que en algún momento mermaron su vida tanto personal como familiar y escolar.

REFERENCIAS

- Alcántara, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 75-82). IISUE, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 66-74). IISUE, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Benno, H. y Ruiz, J. (2019). *Análisis sociológico del discurso, enfoques, métodos y procedimientos*. Universidad de Valencia.
- Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers: revista de sociología*, 62, 145-176.
- Chehaibar, L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 83-91). IISUE, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Corona, D. y González, J. (2021). Interacciones en el ecosistema educativo ante la pandemia del COVID-19: caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UATX. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 22, 1-19.
- Delgado, U., y Martínez, F. (2021). Entornos virtuales de aprendizaje adoptados en la universidad ante el COVID-19. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 22, 1-23.
- Dulcey-Ruiz, E. (2018). La perspectiva del transcurso de la vida: una mirada biográfica y contextual. En E. Dulcey-Ruiz, C. Parale-Quenza, y R. Posada-Gilède, *Envejecimiento del nacer al morir* (pp. 29-54). Siglo del Hombre Editores.
- Escudero, A. (2021). Metasíntesis sobre la narrativa educativa durante la pandemia por COVID-19. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 22, 1-28.

- Flores, M. (2012). La interdisciplinariedad como estrategia de investigación: Etnografía, historia, microhistoria y vida cotidiana. *Andamios*, 9 (19), 31-47.
- García, I. y Bustos, R. (2021). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 22, 1-27.
- González, G. (2021). La realidad como mito: el contexto de las universidades ante la complejidad posmoderna. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 22, 1-25.
- Hernández, E. y Valencia, O. (2021). Cómo están pasando la pandemia los estudiantes de la Universidad Pedagógica Veracruzana: un estudio de caso. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 22, 1-23.
- Hochschild, A. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. En T. Kemper, *Research Agendas in the Sociology of Emotions* (pp. 117-142). State University of New York Press.
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Larraguivel, E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio. En *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 109-113). IISUE, Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, M., y Andrés, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir? En *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 103-108). IISUE, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Mendoza, J. (2020). Presupuesto federal de la educación superior en dos décadas y primeros impactos de la crisis sanitaria de 2020. En *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 92-102). IISUE, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mora, M. (2005). Emoción, género y vida cotidiana: apuntes para una intersección antropológica de la paternidad. *Espiral*, 12(34), 9-35.
- Sabido-Ramos, Olga (2020). Sentidos, emociones y artefactos: abordajes relacionales. Introducción. *Digithum*, [online], 25, 1-10. <http://doi.org/10.7238/d.v0i25.3236>
- Secretaría de Desarrollo Social. (2013). *Catálogo de localidades*. Obtenido de Secretaría de Desarrollo Social. Unidad de microrregiones. <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=17&mun=006>
- Secretaría de Hacienda. (2015). *Diagnóstico municipal. Cuautla*. Obtenido de Subsecretaría de Planeación. Dirección General de Información Estratégica. <https://www.coneval.org.mx/sitios/SIEF/Documents/morelos-diagnosticomunicipalcuautla-2015.pdf>
- Winocur, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*, 68 (3), 551-580.

CAPÍTULO 5

Factores que intervienen en el desempeño académico durante el aprendizaje virtual en tiempos de emergencia

MARÍA ALEJANDRA TERRAZAS MERAZ, OFMARA YADIRA ZÚÑIGA HERNÁNDEZ,
MABEL OSNAYA MORENO Y ABIGAIL FERNÁNDEZ SÁNCHEZ

La enfermedad por coronavirus (COVID-19) es un problema de salud pública mundial que afecta a más de 23.4 millones de estudiantes de educación superior (Unesco-IESALC, 2021) y a 1.4 millones de docentes en América Latina y el Caribe. El 11 de marzo de 2020 fue declarado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como el inicio de la pandemia. En México, a partir del 13 de enero de 2020 se identificó la aparición de síntomas en los casos positivos registrados en la base de datos de COVID-19 (Secretaría de Salud, 2021), pero fue hasta marzo de 2020 que se iniciaron las estrategias de contención de la epidemia, una de las cuales ha sido el aislamiento social para la prevención del contagio, lo que trajo consigo la aplicación de nuevas estrategias de educación a distancia y la necesidad de los estudiantes en el uso de los entornos virtuales.

La educación virtual en tiempos de pandemia

Estudios previos revisaron la actitud de estudiantes de pregrado y posgrado en una universidad de Guatemala frente a la educación en línea, concluyendo que ellos tenían una actitud positiva frente a la modalidad virtual (Hernández, Fernández y Pulido, 2018). Del mismo modo, Pulido (2017) investigó sobre la actitud hacia la educación virtual en estudiantes de posgrado de una universidad venezolana, concluyendo que la mayoría de los estudiantes tiene una actitud favorable, sin embargo, algunos presentaban dificultades para usar las herramientas virtuales y demostraban incertidumbre en cuanto a la intención de estudiar en el futuro bajo esta modalidad.

La problemática que se presenta a escala internacional se ve reflejada en las investigaciones realizadas por Rodicio-García et.al. (2020); en su estudio muestra que la brecha digital en estudiantes españoles (N=593) se debe a asimetrías en las formas de acceso y uso de la red, así como a la falta de habilidades y conocimientos digitales, hallazgos encontrados en 61.7% de la muestra representativa de estudiantes en educación superior, el resto corresponde a otros niveles educativos.

De acuerdo con Francesc (2020), en un estudio realizado por la Unesco las últimas cifras disponibles de la Unión Internacional de Telecomunicaciones ofrecen un panorama sombrío: en América Latina 52% de los hogares cuenta con equipamiento tecnológico y conectividad de banda ancha, aunque se presupone que en los estudiantes de educación superior el porcentaje podría ser mayor. Al respecto, Tobeña citada en Cobo y Narodowski (2020) explica que nuestra forma de pensar se transforma al cambiar la tecnología que utilizamos, lo que implica que en esta era digital la escuela no solo requiere adecuarse a los tiempos, sino a los cambios profundos en las facultades cognitivas de quienes se ven atravesados por dichas innovaciones, en este caso, los estudiantes.

Obstáculos del aprendizaje en la educación en línea

En México, Flores, Rojas y Straubhaar (2017) identifican la existencia de una brecha digital de 40.2% entre estudiantes. Cabe señalar que se puede hablar de dos tipos de brecha: la ocasionada por problemas de acceso, lo que se ha tratado de frenar impulsando la accesibilidad universal a las TIC, y otra, posiblemente la más grave, relativa a problemas de competencias digitales (*digital literacy*).

Esta situación pone de relieve a la educación virtual como la respuesta a la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje ante la actual crisis de salud en el mundo, y México no ha sido la excepción. En este orden de ideas, los resultados de este proceso están influenciados por la percepción que tienen los estudiantes sobre la utilidad del aula virtual, así como de las herramientas de mediación pedagógica, lo cual facilita o dificulta las condiciones y expectativas de los estudiantes que cursan asignaturas en la modalidad virtual (Ojeda, Ortega y Boom, 2020).

Bajo esta perspectiva, la modalidad virtual cambió el rol de los docentes y estudiantes, así como el escenario donde se desarrollaba el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gómez y Macedo, 2011). El desafío ha sido entonces integrar prácticas educativas poco habituales e innovadoras, adaptándolas de manera sincrónica o asincrónica, según corresponda, en un contexto novedoso y poco manejable (Núñez, 2020).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística de España (INE) (2019), las competencias básicas que deben poseer las personas para el uso normalizado de las nuevas tecnologías las definen como personas alfabetizadas en el entorno digital. Estas competencias se adquieren a través de la formación, pero desafortunadamente no llegan a 40% los internautas que poseen habilidades digitales avanzadas; la mayoría centra su uso en redes sociales de carácter general (Facebook, Twitter o

YouTube) y el grupo con mayores habilidades es el de 16 a 24 años. En el mismo reporte, pero en 2021, la edad llega a los 74 años, dado el cambio en las dinámicas educativas con el uso generalizado de las plataformas virtuales.

En esta línea de pensamiento, el estudiante está en el centro del proceso de aprendizaje y participa activamente (Ponce, 2016); además, tiene autonomía en la gestión de su aprendizaje (Silén y Uhlin, 2008), lo cual implica cumplir con sus obligaciones, lograr resultados de aprendizaje, lo que conlleva a dedicar tiempo y energía; por tanto, la motivación es fundamental (Song, Bonk y Maree, 2016; Beach, 2017) junto con el ritmo de trabajo personal y los instrumentos de enseñanza: libros, máquinas, procedimientos y técnicas (Pino, 2010). Además de las habilidades para utilizar los recursos de aprendizaje que estarán a su disposición (Markova, Glazkova y Zaborova, 2017). Así como algunos elementos inherentes tanto a asuntos personales (procedencia, edad, género, si trabaja o no) como a la situación en la que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje (el entorno, el desarrollo de la clase y la materia), todos estos aspectos refieren al rendimiento académico, ya que está ligado a variables académicas y propias del estudiante.

Los cambios de hábitos vinculados a las prácticas académicas y de condiciones de vida son el resultado de la necesidad de adaptarse a nuevos roles, de acuerdo a un estudio realizado por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, identifica que:

En toda pandemia es esperable que las personas sientan miedo, ansiedad, angustia, irritabilidad, estrés y enojo, dificultades para la concentración y/o problemas en el sueño. Por otro lado, las diferencias sociales en la población, respecto al nivel educativo y el confort percibido durante el aislamiento social, constituyen indicadores que dan cuenta de la desigualdad de recursos culturales y materiales en el marco de la crisis sanitaria y es-

pecialmente en el impacto diferencial en la salud mental que provoca una pandemia, como la actual (Johnson, Saletti y Tumas, 2020, p. 2448).

Respecto a las actitudes desde que surgió el COVID-19, en un estudio realizado en la Universidad Nacional del Nordeste de Argentina, 95.4% (146) de los encuestados tuvo cambios de actitud y prevención refiriendo haber aumentado la frecuencia, intensidad, forma de limpiar y desinfectar las superficies y ambientes donde se encontraba, teniendo más cuidado e intentando prevenir situaciones donde pueda contagiarse a sí mismo o a terceros (Vargas *et al.*, 2020).

Mejorar la salud durante la pandemia es importante para evitar problemas sociales, tales como la estigmatización de personas, la falta de adherencia a medidas de prevención y el duelo frente a la pérdida de seres queridos. En el ámbito educativo, la adaptación a condiciones distintas entre diversos sectores de la población implica el dominio de los recursos a partir de la formación y experiencia académica, sin embargo, esto no es suficiente para el desempeño del estudiante; ya que mediante el estudio propuesto por autor se pone de manifiesto que se requiere contar con tecnología en los hogares. Se ha evidenciado que uno de cada tres estudiantes, a pesar de disponer de tecnología en su hogar, señala que no cuenta con los recursos necesarios. Además, se ha constatado que la percepción del estudiante se ve influenciada por el tamaño de la población en que viven el confinamiento, la formación para su uso, además de la capacidad y habilidades insuficientes. En definitiva, estos factores tienen un rol fundamental para afrontar la pandemia de manera integral (Taylor, 2019).

Esta crisis ha provocado que millones de estudiantes de todos los niveles educativos se hayan visto obligados a seguir el curso académico sin docencia presencial, escenario que plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de educa-

ción superior frente a la educación virtual en tiempos de la pandemia de COVID-19? Otras dudas que surgen son: ¿Cuál es la actitud de los estudiantes ante la situación referida?, ¿está el sistema educativo preparado para atender a las necesidades y diferencias individuales para llegar a todos? ¿Cuentan los estudiantes con todos los recursos necesarios para continuar el curso a distancia? ¿De qué manera la situación de la pandemia afecta el medio ambiente, entendido como el entorno en el que vivimos? El hecho de que la docencia presencial se imparta de manera no presencial está suponiendo una gran exigencia y un reto sin precedentes para todos los colectivos implicados.

Convivir con la nueva situación no significa que hayamos adoptado un modelo de docencia virtual, simplemente se está tratando de hacer lo que se hacía antes en el aula, utilizando ahora diferentes plataformas virtuales (Moodle, Microsoft Teams, entre otras). Por consiguiente, el objetivo propuesto en este trabajo es identificar el nivel de percepción del desempeño en aprendizaje virtual de los estudiantes durante los primeros meses de la contingencia por COVID-19, así como los factores que intervienen en la educación superior en el estado de Morelos.

Métodos

Se llevó a cabo un estudio transversal en el que se aplicaron cuestionarios, con apoyo de formularios en línea, con preguntas estructuradas sobre el desempeño académico de los estudiantes universitarios durante la contingencia por la pandemia de COVID-19. También se hicieron preguntas sociodemográficas, de conocimientos y actitudes sobre la enfermedad, y de cuestiones ambientales y académicas.

La población, a partir de un muestreo por conveniencia, quedó conformada de n=412 estudiantes de nivel superior de las áreas de la Salud y educación de tres universidades del estado de Morelos, dos públicas y

una privada, a las que se tuvo acceso para esta investigación. Se realizó un formulario digital para aplicar el cuestionario “cv2-Aprendizaje, estilos de vida y COVID-19 en universitarios durante la pandemia”, que respondieron de manera autónoma y voluntaria, previa lectura de unos párrafos de consentimiento informado que a continuación se citan.

El objetivo de este cuestionario consistió en obtener información sobre efectos adversos en la salud y factores sociodemográficos y académicos que se relacionan con la contingencia por COVID-19 en estudiantes universitarios.

Durante los meses de septiembre y octubre de 2020 se les envió el enlace al formulario vía correo electrónico y aplicaciones de mensajería digital. Se aseguró la confidencialidad de los participantes, eliminando los correos electrónicos y datos personales que pudieran identificar a los respondientes durante el análisis.

Las etiquetas subrayadas son las que estaremos observando en los cuadros y figuras para referirnos a las variables en estudio. De las preguntas del cuestionario, en este trabajo se analizaron ocho variables definidas a continuación:

Desemp: Percepción del desempeño en el aprendizaje virtual durante la pandemia por COVID-19, se construye con la suma de las escalas de respuesta de los ítems que integran la pregunta: ¿Cómo consideras que ha sido tu desempeño en el aprendizaje virtual?

0=Nada satisfactorio

1=Poco satisfactorio

2=Regular

3=Satisfactorio

4=Totalmente satisfactorio

230 Participación en sesiones en línea

231 Asistencia

232 Discusión y reflexión de temas

233 Exámenes

234 Entrega de trabajos

235 Trabajo en equipo

236 Lectura

237 Comunicación

Edad en años cumplidos.

INSE: Índice de nivel socioeconómico (Bronfman, 1987) integrado por el Índice de Condiciones de la Vivienda (INCOVI), el índice de hacinamiento y la escolaridad del jefe de familia.

BuenAct: Actitudes de protección contra la COVID-19. Se construye con la suma de las escalas de respuesta de los ítems que integran la pregunta: ¿En lo personal, practicas las siguientes medidas pertinentes para el no contagio de COVID-19?

Con la escala de respuestas:

0=Nunca

1=Algunas veces

2=Casi siempre

3=Siempre

61 Lavado de manos frecuente

62 Uso de cubrebocas fuera del hogar

63 La sana distancia de 1.5 m entre las personas que no viven en tu casa

64 Estornudo de etiqueta (con la parte interior del codo)

- 65 Limpieza de las superficies que utilizan frecuentemente
- 66 Limpieza de las suelas de tus zapatos al llegar
- 67 Traes contigo y usas gel de alcohol cuando utilizas transporte público
- 68 Han sanitizado los lugares que frecuentas

ActNeg: Actitudes negativas ante COVID-19

- 40 Has tenido miedo o rechazo por personas que manejan COVID-19
- 41 Has tenido miedo o rechazo a contagiarte, si sabes que tu familia ha sufrido COVID-19
- 42 Has tenido miedo o rechazo a contagiarte, si se acerca otra persona a ti sin cubrebocas
- 43 Te genera incertidumbre el futuro de la salud tuya y de tu familia
- 44 Te genera inquietud el futuro de tu preparación profesional
- 45 La pandemia afectó la situación económica de tu familia
- 46 Esperas que la vida cotidiana regrese en un corto tiempo a la normalidad

Sint: Conjunto de síntomas que se pueden manifestar cuando se padece COVID-19. Se conformó por la suma de respuestas positivas:

0=No

1=Sí

Ante los ítems de la pregunta: De los siguientes síntomas, elige cuáles se manifiestan cuando se padece COVID-19 y cuáles NO.

- 24 Fiebre
- 25 Tos seca
- 26 Cansancio
- 27 Molestias y dolores
- 28 Dolor de garganta
- 29 Diarrea
- 30 Conjuntivitis

- 31 Dolor de cabeza
- 32 Pérdida del sentido del olfato o del gusto
- 33 Erupciones cutáneas
- 34 Pérdida del color en los dedos de las manos
- 35 Pérdida del color en los dedos de los pies
- 36 Dificultad para respirar
- 37 Sensación de falta de aire
- 38 Dolor o presión en el pecho
- 39 Incapacidad para hablar o moverse

Virtual: Es la suma de las escalas de respuesta (0=Nunca, 1=Rara vez, 2=En algunas ocasiones, 3=Casi siempre, 4=Siempre) de los ítems que conforman la pregunta: En relación con las clases virtuales, que tanto:

- 71 Extraño la vida escolar
- 72 Necesito a mis compañeros
- 73 Las clases me parecen aburridas
- 74 Me estresa no comprender los temas
- 75 Por medio de las redes estoy comunicado con mis compañeros y amigos
- 76 La vida escolar a través de las plataformas es agradable
- 77 Los temas revisados de las plataformas han sido de aprendizaje
- 78 Cuento con los recursos necesarios para entrar a clases en las plataformas
- 79 Tengo acceso a una computadora
- 80 Tengo acceso a internet
- 81 El dominio a las plataformas es difícil
- 82 Consideras que tu participación en clases ha sido buena por la plataforma

En los ítems: 71,72,73,74,81, se modificó el sentido de las escalas, ya que

se plantean en sentido negativo.

Ambi: Es una variable construida a partir de la suma de las escalas (0=Totalmente en desacuerdo, 1=Parcialmente en desacuerdo, 2=Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 3=Parcialmente de acuerdo, 4=Totalmente de acuerdo) de las respuestas a los ítems de la pregunta: Coméntanos tus opiniones sobre el medio ambiente.

238 El aire está contaminado por COVID-19

239 Las muertes prematuras están relacionadas con la contaminación del aire

240 La cuarentena ha disminuido la contaminación global

241 Los niveles de contaminación incrementan las muertes por COVID-19

242 El COVID-19 contamina el agua potable

243 El uso de sanitizantes químicos (cloro, limpiadores, desinfectantes, detergentes) incrementarán la contaminación del agua

244 El uso de cubrebocas y desechables incrementarán la contaminación del suelo y agua

245 El uso de sanitizantes orgánicos (pectina) disminuye la contaminación del ambiente

246 Debemos usar agua embotellada

247 Es mejor usar agua de la llave para consumo

248 Debemos plantar un árbol en el bosque cada año

249 En la casa se debe separar la basura en orgánica e inorgánica

250 En el hogar se debe hacer composta

La variable dependiente fue la percepción del desempeño académico durante la pandemia de COVID-19. Se procesó la base de datos en el programa estadístico Stata v.14, en el que se realizaron estadísticas descriptivas, análisis factorial exploratorio y confirmatorio por escala, así como pruebas de fiabilidad del cuestionario con Alpha de Cronbach

para las variables con respuesta ordinal, y la prueba de fiabilidad de Kuder-Richardson para los grupos de respuestas dicotómicas. Para los análisis bivariados se utilizaron las pruebas estadísticas de Chi cuadrado, U de Mann-Whitney y correlación de Spearman; se realizó análisis multivariado con un modelo estructural ajustado con error estándar robusto y con el test de Wald para la evaluación del modelo.

Resultados

Descripción general de la muestra

Se analizaron 412 cuestionarios de estudiantes de licenciatura de las áreas de Educación y salud de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Universidad la Salle y Universidad Pedagógica Nacional, Campus Chamilpa. Las escalas de fiabilidad se observan en el cuadro 1, donde se puede ver que los resultados son de buenos a excelentes (Salazar y Flores, 2021).

Cuadro 1. Fiabilidad de las escalas evaluadas (n=412)

VARIABLE	ÍTEMS	ALPHA DE CRONBACH
Desempeño en el aprendizaje virtual	8	0.87
Actitudes de prevención de COVID-19	8	0.79
Actitudes negativas ante COVID-19	7	0.69
Conocimiento de síntomas de COVID-19	16	0.74 [¥]
Qué tanto afecta la contingencia	12	0.70
Percepción ambiental	13	0.69
Acceso a la tecnología	12	0.85
Población de riesgo de COVID-19	10	0.49 [¥]

Notas: [¥] Prueba de fiabilidad de Kuder-Richardson para grupos de variables dicotómicas.

Fuente: Creación propia a partir del cuestionario CV2–Aprendizaje, estilos de vida y COVID-19 en universitarios durante la pandemia.

La media de edad de la población fue de 22.4 años con una desviación estándar (DE) de 6.1, siendo de 21.5 (DE=2.9) para los estudiantes del área de la Salud y de 22.8 (DE=6.9) para los del área de Educación (valor $p=0.0130$; prueba U de Mann-Whitney). Las características por programa educativo se muestran en el cuadro 2, así como las diferencias significativas por sexo (valor $p=0.008$; prueba de $\chi^2 = 7.1$) y el INSE (valor $p= 0.049$ prueba de $\chi^2 = 9.7$); en cuanto al nivel educativo, en el área de Salud no se reclutó a ningún estudiante de posgrado, por lo que no se realizó prueba estadística.

Cuadro 2. Descripción de la población por área de los programas educativos en los que estudian los participantes (n=412)

VARIABLE	SALUD		EDUCACIÓN		TOTAL	
	n=113		n=299		n=412	
	n	%	n	%	n	%
Total	113	27.4%	299	72.6%	412	100.0%
	<i>Sexo**</i>					
Mujer	94	83.19	210	70.23	304	73.79
Hombre	19	16.81	89	29.77	108	26.21
	<i>INSE*</i>					
Muy malo	14	12.39	22	7.36	36	8.74
Malo	27	23.89	51	17.06	78	18.93
Regular	40	35.4	99	33.11	139	33.74
Bueno	19	16.81	62	20.74	81	19.66
Muy bueno	13	11.5	65	21.74	78	18.93
	<i>Nivel de estudios</i>					
Licenciatura	113	100	249	83.28	362	87.86
Posgrado	0	0	50	16.72	50	12.14

Notas: *valor $p < 0.05$, **valor $p < 0.01$.

Fuente: Creación propia a partir del cuestionario cv2-Aprendizaje, estilos de vida y COVID-19 en universitarios durante la pandemia.

En cuanto a la percepción del desempeño en el aprendizaje virtual durante la pandemia por COVID-19 y los factores identificados, en el cuadro 3 se describen de manera general las medidas de resumen de las sumatorias de las escalas de las variables en estudio definidas en el apartado anterior. Se observa la distribución de la sumatoria de los ítems de esta escala, utilizada como variable dependiente en el modelo de regresión con errores estándares robustos utilizado para la construcción del modelo estructural.

Cuadro 3. Descripción general de las variables en estudio (n=412)

VARIABLE	MEDIA	DE	MÍN	MÁX	MED	RIQ	
Desemp	23.02	5.35	0	32	24	20	26
Edad	22.47	6.11	17	57	21	19	23
INSE	2.21	1.20	0	4	2	1	3
BuenAct	28.17	3.91	10	32	29	26	31
ActNeg	17.86	5.30	0	28	18	14	22
Sint	14.71	4.50	0	27	15	11	18
Virtual	27.95	5.97	8	46	28	24	32
Ambi	19.24	5.31	5	34	19	16	23
Acceso	35.34	13.05	5	60	37	27	45

Notas: RIQ: Rango intercuartílico (p25-p75).

Fuente: Creación propia a partir del cuestionario cv2-Aprendizaje, estilos de vida y COVID-19 en universitarios durante la pandemia.

El nivel de percepción del desempeño del aprendizaje, como ya se ha mencionado, se calculó a partir de la sumatoria de ocho ítems medidos

en escala de Likert; cada uno de estos se evaluó cualitativamente en total y por el tipo de programa que cursaban los estudiantes entrevistados. En el cuadro 4 se observa que, en general, el nivel de percepción no muestra diferencias significativas; sin embargo, sí hubo diferencias en dos ítems: la participación en línea y la lectura, seguramente esto ocurre por las diferencias que pudieran tener en las experiencias de aprendizaje previas a la imposición de las clases en línea por la contingencia sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19, predominantemente práctica en el área de Salud y más teórica en el área de Educación.

Cuadro 4. Nivel de percepción del desempeño en el aprendizaje virtual por tipo de programa educativo (Salud y Educación, n=412)

	SALUD		EDUCACIÓN		TOTAL		PEARSON (g.l); χ^2 valor p
	N	col%	N	col%	N	col%	
Total	113	100.0%	299	100.0%	412	100.0%	
<i>230 Desempeño: [Participación en sesiones en línea]</i>							
0 Nada satisfactorio	3	2.7%	11	3.7%	14	3.4%	(5); 24.4 0.000
1 Poco satisfactorio	20	17.7%	25	8.4%	45	10.9%	
2 Regular	46	40.7%	72	24.1%	118	28.6%	
3 Satisfactorio	33	29.2%	130	43.5%	163	39.6%	
4 Totalmente satisfactorio	11	9.7%	60	20.1%	71	17.2%	
9 No contestó	0	0.0%	1	0.3%	1	0.2%	
<i>231 Desempeño: [Asistencia]</i>							

Factores que intervienen en el desempeño académico durante el aprendizaje virtual

0 Nada satisfactorio	1	0.9%	1	0.3%	2	0.5%	(5); 5.5 0.360
1 Poco satisfactorio	1	0.9%	9	3.0%	10	2.4%	
2 Regular	13	11.5%	24	8.0%	37	9.0%	
3 Satisfactorio	36	31.9%	113	37.8%	149	36.2%	
4 Totalmente satisfactorio	62	54.9%	149	49.8%	211	51.2%	
9 No contestó	0	0.0%	3	1.0%	3	0.7%	
<i>232 Desempeño: [Discusión y reflexión de temas]</i>							
0 Nada satisfactorio	1	0.9%	4	1.3%	5	1.2%	(5); 9.2 0.103
1 Poco satisfactorio	12	10.6%	19	6.4%	31	7.5%	
2 Regular	38	33.6%	79	26.4%	117	28.4%	
3 Satisfactorio	49	43.4%	129	43.1%	178	43.2%	
4 Totalmente satisfactorio	13	11.5%	66	22.1%	79	19.2%	
9 No contestó	0	0.0%	2	0.7%	2	0.5%	
<i>233 Desempeño: [Exámenes]</i>							
0 Nada satisfactorio	2	1.8%	4	1.3%	6	1.5%	(5); 5.2 0.392
1 Poco satisfactorio	3	2.7%	5	1.7%	8	1.9%	
2 Regular	22	19.5%	36	12.0%	58	14.1%	
3 Satisfactorio	48	42.5%	137	45.8%	185	44.9%	
4 Totalmente satisfactorio	38	33.6%	115	38.5%	153	37.1%	
9 No contestó	0	0.0%	2	0.7%	2	0.5%	
<i>234 Desempeño: [Entrega de trabajos]</i>							

Educación y pandemia por COVID-19, contribuciones desde Morelos

0 Nada satisfactorio	1	0.9%	6	2.0%	7	1.7%	(5); 2.7 0.742
1 Poco satisfactorio	7	6.2%	21	7.0%	28	6.8%	
2 Regular	22	19.5%	46	15.4%	68	16.5%	
3 Satisfactorio	58	51.3%	144	48.2%	202	49.0%	
4 Totalmente satisfactorio	24	21.2%	80	26.8%	104	25.2%	
9 No contestó	1	0.9%	2	0.7%	3	0.7%	
<i>235 Desempeño: [Trabajo en equipo]</i>							
0 Nada satisfactorio	4	3.5%	3	1.0%	7	1.7%	(5); 8.2 0.144
1 Poco satisfactorio	5	4.4%	10	3.3%	15	3.6%	
2 Regular	23	20.4%	56	18.7%	79	19.2%	
3 Satisfactorio	60	53.1%	141	47.2%	201	48.8%	
<i>235 Desempeño: [Trabajo en equipo]</i>							
4 Totalmente satisfactorio	20	17.7%	87	29.1%	107	26.0%	(5); 8.2 0.144
9 No contestó	1	0.9%	2	0.7%	3	0.7%	

Notas: col%: Porcentaje de columna; DE: desviación estándar.

Fuente: Creación propia a partir del cuestionario CV2-Aprendizaje, estilos de vida y COVID-19 en univer-sitarios durante la pandemia.

A partir de la correlación de los factores con la percepción del desempeño en las actividades virtuales, que se observan en el cuadro 5, se construyó un modelo estructural que se muestra en la figura 1.

Cuadro 5. Correlación entre las variables en estudio (n=412)

	DESEMP	EDAD	INSE	BUENACT	ACTNEG	SINT	VIRTUAL	AMBI	ESP EX
Desemp	1								
Edad	0.01	1							
INSE-	0.12**	0.09*	1						

Factores que intervienen en el desempeño académico durante el aprendizaje virtual

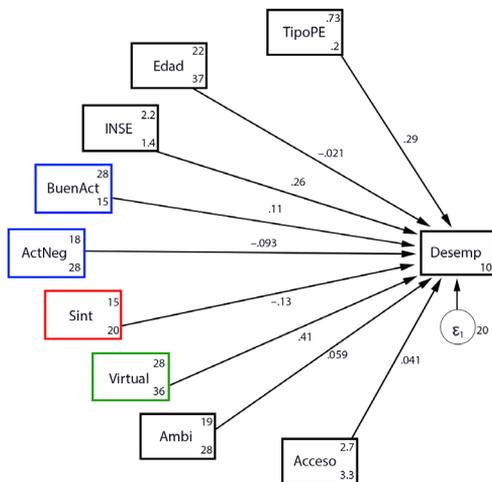
BuenAct	0.16***	-0.09	0.05	1					
ActNeg	-0.13***	-0.21***	-0.10**	0.18***	1				
Sint	-0.18***	-0.09*	-0.06	-0.06	0.05	1			
Virtual	0.49***	0.12**	0.13***	0.06	-0.19***	-0.17***	1		
Ambi	0.02	-0.05	-0.09	-0.06	0.10**	0.02	-0.05	1	
Acceso	0.14***	-0.07	0.26*	0.07	-0.20***	-0.05	0.25***	-0.06	1

Notas: *valor $p < 0.10$, **valor $p < 0.05$, ***valor $p < 0.01$.

Fuente: Creación propia a partir del cuestionario cv2-Aprendizaje, estilos de vida y COVID-19 en universitarios durante la pandemia.

Con el modelo estructural se busca identificar los factores que influyen en la percepción del desempeño académico en entornos virtuales, encontrando relaciones positivas no significativas con el Índice de Nivel Socioeconómico (INSE), opiniones sobre el medio ambiente (Ambi), tipo de programa educativo (Salud o Educación) y contar con un espacio exclusivo para estudiar, siendo significativas con valor $p < 0.10$ con tener buenas actitudes de protección contra COVID-19 (BuenAct), y valor $p < 0.001$ con las emociones relacionadas con las clases virtuales (Virtual); mientras que las relaciones negativas se presentaron con edad de manera no significativa, con tener actitudes negativas ante COVID-19 (ActNeg) con valor $p < 0.10$ y tener conocimiento de los síntomas que se manifiestan cuando se padece COVID-19, con valor $p = 0.01$. Para evaluar la bondad de ajuste se utilizó la prueba de Wald con la que se obtuvo una X^2 de 181.2 con 9 g.l. y valor $p < 0.001$, lo cual indica que algunas de las variables incluidas en el modelo son importantes para explicar la probabilidad del suceso.

Figura 1. Modelo estructural de factores asociados a la percepción del desempeño académico durante la pandemia de COVID-19 (n=412).



Fuente: Creación propia a partir del cuestionario cv2-Aprendizaje, estilos de vida y COVID-19 en universitarios durante la pandemia.

Conclusiones y discusión

Retomando las palabras de Johnson, Saletti y Tumas (2020), se advierte un impacto en la salud mental, expresada en sentimientos de miedo, incertidumbre y angustia, propios de un sentido de ruptura en la cotidianidad y pérdida de previsibilidad que supone esta pandemia, especialmente el aislamiento que conlleva desde una mirada poco favorable a las condiciones establecidas por la pandemia.

Parafraseando a García, López de Castro y Rivero (2014), en cuanto a las posiciones que evalúan el control y el orden como aspectos positivos, podrían vincularse a que el sostenimiento de las medidas de prevención, especialmente el aislamiento, genera una mayor responsabilidad por parte de la población. Aspectos como la revalorización del medio ambiente y el replanteamiento del sistema social y económico se han identificado como escenarios positivos, así como las clases y el trabajo

a distancia, ya que representan menores gastos, autorregulación de los horarios y menos tiempo y dinero dedicados a los desplazamientos. La reducción de uso de transporte implica menos gasto energético y menos contaminación, lo que da un sentido de responsabilidad y cuidado, así como la interdependencia de las personas y la posibilidad de reflexión tanto sobre sí mismos y como sociedad. De acuerdo con Johnson, Saletti y Tumas (2020), nos encontramos con que a la vez que prevenimos amenazas epidemiológicas futuras, podríamos recuperar un nuevo aprecio, conservador, por las cosas “de toda la vida”, lo que implica asumir actitudes y prácticas en beneficio del medio ambiente.

En cuanto a los factores educativos, Quiñones, Martin y Coloma (2021) sugieren que los maestros deben continuar ofreciendo a los estudiantes el uso de plataformas digitales para el desarrollo de las clases, ya que es un medio que aporta mejoras al aprendizaje. La relación de los estudiantes con el cuerpo docente es un fenómeno que debe estudiarse con mayor detalle en el futuro, siendo un nicho de oportunidad para la investigación educativa. El común de los resultados percibidos por los estudiantes es el que hubo modificación de las estrategias docentes y en la manera de evaluar al pasar a la modalidad online (Casero y Sánchez, 2022). Hoy la universidad debe estar atenta a fomentar la relación entre el cambio tecnológico, el modelo pedagógico y el aprendizaje de los estudiantes que respondan a los retos de la brecha digital.

Los conocimientos sobre la enfermedad se han valorado de diferentes formas, como lo hicieron Vargas et al. (2020) en estudiantes del área médica en Argentina, 95.4% de la población tuvo cambios de actitud en la forma de limpiar y desinfectar superficies y ambientes; en este sentido, la población que estudiamos mostró que tener una actitud negativa ante las estrategias para prevenir la enfermedad se relaciona con la disminución en la percepción positiva de la percepción del desempeño académico.

Esta pandemia nos ha revelado cuán destructivo puede resultar para nuestro mundo no percatarse de ciertos riesgos a los que hasta ahora no prestábamos demasiada importancia, por minusvalorar su probabilidad, o por ignorar, aunque su probabilidad era ciertamente pequeña, la enormidad de su incidencia en caso de llegar a producirse, su potencial catastrófico, merecía mayores esfuerzos a la hora de adoptar precauciones.

REFERENCIAS

- Beach, P. (2017). Self-directed online learning: A theoretical model for understanding elementary teachers' online learning experiences. *Teaching and Teacher Education*, 61, 60-72. Doi: 10.1016/j.tate.2016.10.007.
- Bronfman M, Guiscafré H, Castro V, Gutiérrez G. (1987). La medición de la desigualdad: Una estrategia metodológica; Análisis de las características socioeconómicas de la muestra. *Archivos de Investigación Médica*; 19(4), 351-360
https://www.researchgate.net/publication/278911950_La_medicion_de_la_desigualdad_una_estrategia_metodologica_analisis_de_las_caracteristicas_socioeconomicas_de_la_muestra
- Casero Béjar, M. O., y Sánchez Vera, M. M. (2022). Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por Covid-19: percepciones del alumnado universitario. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 243-260.
- Cobo, C. y Narodowski, M. (2020). El incierto futuro de la educación escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 1-6. Doi: 10.15366/tp2020.35.001
- Flores, M. Á., Rojas, V. y Straubhaar, J. (2017). Digital Inequality on the US-Mexico Border: A Multigenerational Case Study in Laredo, Texas Brecha digital en la frontera de EE.UU.-México: Un estudio de caso multigeneracional en Laredo, Texas. *Estudios Fronterizos*, 18(37), 18-40. 10.21670/ref.2017.37.a02
- Francesc, P. (2021). *COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas*. En *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. Fundación Carolina, Unesco-IESALC.

- García, Y., López de Castro, D., y Rivero, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer?. *EDUMECENTRO*, 6(2), 272-278. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000200018&lng=es&tlng=es.
- Gómez, L., y Macedo, J. (2011). Importancia de los programas virtuales en la educación superior peruana. *Investigación Educativa*, 15(27), 113-126. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/5169>
- Hernández, V., Fernández, K. y Pulido, J. (2018). La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 349-364. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.277451>
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. España* https://www.ine.es/prensa/tich_2019.pdf
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. España* https://www.ine.es/prensa/tich_2021.pdf
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L., y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(1), 2447-2456. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- Markova, T., Glazkova, I., y Zaborova, E. (2017). Quality Issues of Online Distance Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 685-691. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.043>
- Núñez, J. M. (2020). COVID-19 por SARS-CoV2 también ha afectado a la Educación Médica. *Educación Médica*, 21(4) 261-264. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.06.001>
- Ojeda, A., Ortega, D. D., y Boom, E. A. (2020). Análisis de la percepción de estudiantes presenciales acerca de clases virtuales como res-

- puesta a la crisis del Covid-19. *Revista Espacios*, 41(42). 10.48082/espacios-a20v41n42p07
- Pino, R. (2010). Tendencias didácticas. Definiciones y propuestas. *Revista IPLAC*, 3. www.revistaiplac.rimed.cu
- Ponce, M. (2016). La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología. *Diálogos sobre educación*, 7(12), 1-23
- Pulido, J. (2017). Actitud hacia la educación virtual de los alumnos de postgrado de la UPEL. *Razón y Palabra*, 21(398), 606-623. <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/890>
- Quiñones-Negrete, M., Martín-Cuadrado, A.M., y Coloma-Manrique, C.R. (2021). Rendimiento académico y factores educativos de estudiantes del programa de educación en entorno virtual. Influencia de variables docentes. *Formación universitaria*. 14(3), 25-36. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062021000300025&lng=es&nrm=iso.
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., y Penado Abilleira, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9, 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Salazar, D. A. y Flores, J. A. (2021). Capítulo 3. Diseño, validación y aplicación de cuestionarios. En Zúñiga, O. Y., Terrazas, M.A. y Zorrilla, M. L. *Habilidades de investigación en el posgrado. Estrategias metodológicas*. Miguel Ángel Porrúa, UAEM.
- Secretaría de Salud. (2021). *Datos abiertos dirección general de epidemiología. Actualización de base de datos del 18 de noviembre de 2020*. <https://www.gob.mx/salud/documentos/datos-abiertos-152127>

- Silén, C. y Uhlin, L. (2008). Self-directed learning—a learning issue for students and faculty!. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 461-475. <https://doi:10.1080/13562510802169756>
- Song, D., Bonk, C., y Maree, R. (2016). Motivational factors in self-directed informal learning from online learning resources. *Cogent Education*, 3(1), 1-11. <https://doi:10.1080/2331186X.2016.1205838>
- Taylor, S. (2019). *The Psychology of Pandemics: Preparing for the Next Global Outbreak of Infectious Disease*. Cambridge Scholars Publishing.
- Unesco-IESALC. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Documentos de trabajo*. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-070420-ES-2-1.pdf>
- Vargas-Capará, F. D., Pinedo, I., Villalba, C., y Gerometta, R. (2020). Conocimientos de vías de transmisión, medidas de prevención y actitudes sobre COVID-19 en estudiantes de medicina de la Universidad Nacional del Nordeste. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 20(4), 589-596. <https://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v20i4.3172>

CAPÍTULO 6

Emergencia sanitaria y su impacto en la educación con personas jóvenes y adultas

MARÍA DEL PILAR SÁNCHEZ-ASCENCIO Y ANSELMO TORRES-ARIZMENDI

La pandemia COVID-19 ha afectado todos y cada uno de los ámbitos de la sociedad, y el educativo no ha sido la excepción. En este, no solo se transformaron las modalidades y lógicas para dar continuidad, en la medida de lo posible, a los procesos educativos en el mundo, sino que además el abandono por parte de los educandos se ha presentado de manera exponencial. El tema del abandono si bien amerita un análisis a detalle para poder comprender las diversas causas, hoy sabemos que algunas de estas han sido el factor económico y la salud. Estos factores también han afectado todo el sistema educativo, y con él a sus educandos, en particular a aquellos que pertenecen al sector social más vulnerable, quienes no tuvieron oportunidad de cursar su educación básica en la edad establecida de acuerdo a las normas de la Secretaría de Educación Pública (SEP): las personas jóvenes y adultas que acuden a los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX).

Para poder abordar lo mencionado, el método de análisis fue el de contrastación de Glasser y Strauss (1967). La unidad de análisis fue el párrafo y sus expresiones vertidas en los mismos. El diseño de categorías y

subcategorías se elaboraron bajo el criterio temático que diera respuesta a las preguntas de investigación. Dentro de las consideraciones éticas se obtuvieron los permisos de acceso al campo por parte de la autoridad educativa, así como consentimientos firmados de todos los informantes.

En las consideraciones finales mostramos tanto los efectos de la pandemia SARS-CoV-2, como lo que no se quiere reconocer en el campo de la Educación para las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), que es la situación de pobreza de los jóvenes y adultos que asisten a los CEDEX. Desde estas realidades que develó la pandemia, proponemos que se trabaje por una educación integral de adultos, entendiéndose esta como el conjunto de aprendizajes formales y no, en el que se reconocen los enfoques teóricos, así como los basados en la práctica, es decir, en su experiencia para construir una integralidad y que el aprendizaje, por tanto, les sea realmente significativo.

Definición de conceptos

En México, la EPJA ha desempeñado un papel determinante en su historia educativa: Escuelas Rudimentarias, Misiones Culturales, Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), el Instituto Nacional Educación de Adultos (INEA), Centros de Educación Extraescolar (CEDEX), entre otros. Las diversas acciones de cada una respondieron a las corrientes de pensamiento imperantes de cada época, aunque siempre vinculadas a la búsqueda de la superación de la pobreza y la mejora de la calidad de vida de la población en condición de exclusión. No obstante, y a pesar de la existencia de estos espacios, la ausencia de compromisos concretos continúa en las agendas políticas.

En el caso de los CEDEX, sus sujetos de atención son aquellos que tienen 15 años de edad cumplidos o más, y que no hayan iniciado o terminado la educación primaria o secundaria, o bien los aspirantes de

educación primaria que tengan menos de 15 años y que pueden inscribirse al Programa 10-14 o a la modalidad escolarizada de acuerdo al reglamento del programa (SEP, 2007, p. 17). En un reciente estudio, en tres de los 10 planteles de CEDEX en el estado de Morelos, se presenta la siguiente información:

Los Centros de Educación Extraescolar actualmente cuentan con una población estudiantil entre 280 a 360, considerando que la población de dicha institución es fluctuante, ya que hay centros que llegan a tener menos de 20 alumnos repartidos en los diferentes niveles. Si bien pudiéramos pensar que esta baja de matrícula responde a que ya ha sido atendida dicha población, sin embargo, las cifras oficiales demuestran lo contrario: según la encuesta intercensal del 2015 del Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (INEGI) en Morelos, de una población total de 1'903,811 habitantes, el 31.4% estaba sin instrucción escolar y/o no habían concluido la educación básica terminada y el índice de analfabetismo estaba en el 5% (Sánchez y Torres, 2021, p. 291).

Los esfuerzos acerca de la EPJA se han llevado a cabo desde diversas estrategias, no obstante, tanto sus concepciones sobre la misma y sus compromisos no terminan por ser claros. A partir de estas imprecisiones, y de la propia complejidad del campo, consideramos importante se identifiquen los sujetos de estudio de la EPJA a partir de la propuesta de José Rivero (2013):

Los sujetos de la EPJA son todas aquellas personas jóvenes y adultas que por distintos motivos, no han tenido la oportunidad de asistir a servicios educativos regulares y/o que buscan elevar sus competencias básicas para lograr mejores condiciones de vida y mayores oportunidades de trabajo e inserción social [...] y una de las características que comparten son

experiencias en lo educativo, de riesgo, entendido como la probabilidad que tiene un conjunto de la población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel formal de educación alcanzado en el contexto en el que se desenvuelve (2013, pp. 117-118).

Con base en lo anterior, hay que destacar que hablar de sujetos de la educación en cuanto a personas jóvenes y adultas demanda, desde un enfoque socioeducativo, es referirse a sus trayectorias no solo educativas, sino también sociales, es decir, a la organización familiar, laboral y migratoria, lo que de manera inminente nos lleva a su historia social, cultural, económica, de pobreza, violencia, inequidad y de discriminación de género. (Sánchez, 2020).

De acuerdo a las características de estos sujetos y sus trayectorias, es importante entender que la educación que demandan tiene particularidades, lo que en la Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA),¹ se ha definido con la intención de que estas sean atendidas desde las políticas educativas de cada país. En la V CONFINTEA celebrada en Hamburgo se definió que:

Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considere adultos que desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad [...] en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica. (Hamburgo, 1997, pp. 10-11)

¹ Esta conferencia intergubernamental es liderada por la Unesco para el diálogo y la evaluación de política sobre el aprendizaje y la educación de adultos, la cual está precedida por Conferencias Regionales Preparatorias que se realizan en los cinco continentes.

Esta definición la complementamos como producto de estos dos elementos (teoría y práctica), con lo tratado en Nairobi:

La Educación de Adultos requiere de una educación integral dentro de un proyecto más amplio y global de educación permanente, [es decir, a lo Largo de la Vida (ALV)], siendo el hombre el agente de su propia educación mediante la continua interacción de sus acciones y su reflexión. En este sentido, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios, contribuyendo a todas las formas de desarrollo de la personalidad (UNESCO, 1976, pp. 257- 260).

Por lo tanto, y por lo anterior, consideramos que por educación de adultos entenderemos el conjunto de aprendizajes formales y no, permanentes, y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica para construir la integralidad, que se caracteriza por su flexibilidad, funcionalidad, autonomía, participación, educación recurrente e igualdad.

Como puede apreciarse en esta definición amplia y compleja, están las diversas áreas en las que los sujetos se mueven: familia, comunidad, trabajo, recreación y salud. Esto significa que desde el ámbito escolar está asumir la responsabilidad de integrar y articular los aspectos de la cotidianidad con los conocimientos

Con base en lo anterior, vemos que la EPJA no se reduce a la escolarización. Hay diferentes experiencias de aprendizajes que no pasan por la escuela y sí por otros espacios, que no dejan de contribuir en la formación de las personas jóvenes y adultas, y el articularlos con la escolarización lleva a una formación integral que les permite a los propios educandos entender, transformar y enfrentar mejor su vida, así como

llegar a valorar sus capacidades, dignificar sus acciones y llegar a apreciar el conocimiento para una vida más justa.

Al respecto, Nussbaum habla de la crisis silenciosa refiriéndose al ámbito educativo al que no se le contempla como el generador de conciencia y democracia, sino como el productor de dinero. En este sentido, señala la autora, la importancia de que se trabaje también desde lo educativo todo aquello que tenga que ver con lo humanístico, además de que nos prepara para el trabajo dándole sentido a nuestras vidas, nos prepara para una participación ciudadana y una vida con democracia (2011, p. 6).

Nussbaum (2012), refiriéndose a la EPJA, habla de su papel en varios proyectos actuales de alfabetización rural para mujeres y jóvenes de la India: “[...] en los que el ímpetu de atribuir poder social a las alumnas mediante una de las áreas humanísticas, [en este caso las artes], ha surtido un efecto evidente para la práctica de la democracia y como generador de capacidades” (p. 6). Es así como la autora señala que las capacidades no son habilidades que habitan en la persona, sino que son construidas por la combinación entre las facultades personales y el entorno político, social, económico (p. 40), al que nosotros agregamos el educativo.

Desde este enfoque, la autora enlista las capacidades entre las que está la vida y la salud física. Nussbaum define la capacidad de la vida así:

[...] como el poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla. Y la salud física es el poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada; disponer de un lugar adecuado para vivir con salud (Nussbaum, 2007, p. 88).

Vemos entonces que el goce de salud, desde el enfoque de Nussbaum, no es solo responsabilidad del individuo, ya que tiene que entrar en combinación con los factores de su entorno para que se genere la conciencia de su importancia. Pero ¿qué pasa cuando el entorno o contexto es de pobreza y el ámbito educativo es incapaz de generar capacidades?

Sobre la situación de pobreza, María Cristina Bayón (2013) habla sobre las diferentes visiones sobre la pobreza, lo que permite comprender los modos en que la pobreza es creada y [percibida] tanto material como simbólicamente por quienes la padecen. En este sentido, y de acuerdo a Sen, citado por Caloca, Oscar, Leriche, Cristian y Briseño (2017): “Resulta complejo la identificación de qué deben considerar como necesario las personas pobres para dejar de serlo, puesto que la razón prudencial aconseja que concentren sus deseos en aquellas cosas limitadas [inmediatas], que quizá puedan alcanzar, en vez de aspirar infructuosamente a lo que es inalcanzable”.

Por ejemplo: “[...] estar suficientemente alimentado, tener buena salud, evitar posibles enfermedades y mortalidad prematura” (2017, pp. 156-157). Como se puede apreciar, la posibilidad de generar capacidades en los humanos en situación de pobreza y de privación de una escolarización en la que se consideren todos y cada uno de los ámbitos que rodean a estos sujetos es impensable, como impensable se plantean los sujetos la importancia de alimentarse sanamente para prevenir o bien enfrentar en las mejores condiciones físicas, una enfermedad o continuar en la escuela para encontrar una formación ciudadana que les permita demandar mejores condiciones de vida, cuando su atención está puesta en dar salida a las necesidades del aquí y el ahora.

Es así como hoy la educación de las personas jóvenes y adultas presenta más desafíos y retos que antes. La pandemia nos develó la prevalencia de una educación utilitarista en la que el individualismo y la ausencia de una cultura ciudadana se hicieron aún más evidentes. Es

en este sentido que la propuesta de trabajar desde la integralidad es impostergable. Esto, en el caso concreto de la EPJA, se ha venido insistiendo en las Conferencias Internacionales (CONFINTEA), como la de Hamburgo en 1997:

La situación exige no sólo inversiones sostenibles en la infraestructura de la salud pública; también exige nuevos enfoques de prevención y promoción de la salud, mismos que incluyen el brindar acceso a otras áreas para estimular la participación en el control de medidas para la salud y apoyar a las comunidades para el desarrollo de sus propios sistemas de salud. Todas estas estrategias dependen mucho de la educación de personas adultas (pp. 4-6).

Henrique Lopes (2018, p. 16) si bien reconoce la importancia de la educación básica, señala que:

Resulta innegable que saber leer y calcular constituyen habilidades fundamentales, pero estar vivos es una condición previa incluso para poder leer y calcular. Por tanto, diseñar un sistema de alfabetización para la salud es un requisito esencial, que merece el mismo nivel de difusión que la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo. Evitar una vida de dependencia, e incluso la muerte prematura, es un objetivo muchísimo más importante que recitar los poemas más hermosos o resolver teoremas avanzados.

Si bien compartimos con Lopes la importancia de la salud, no creemos necesario priorizar una u otra, pues creemos que esto lo podemos llevar en una combinación, entre lo educativo con los ámbitos de la vida, como bien lo señala Nussbaum (2011). Estamos convencidos, también, de que la educación de adultos es una herramienta clave en la alfabetización

para la salud, pero desde una perspectiva integral, es decir, articular las diversas dimensiones de la vida de los sujetos con las diferentes áreas del conocimiento. De seguir visualizando lo educativo como el espacio generador de dinero, continuaremos con la inequidad y desigualdad social, individualismo, pobreza extrema e incapacidad por parte del sistema de salud pública, no solo para atender una pandemia sino para atender cualquier enfermedad.

Metodología

Para este estudio se utilizó un enfoque mixto: investigación cuantitativa y cualitativa. En la cuantitativa, Rodríguez (2010, p. 32) indica que la metodología cuantitativa tiene como enfoque principal las circunstancias de fenómenos de tipo social y no muestra interés por las intersubjetividades de los individuos que participan en esos fenómenos. En este tenor, el enfoque cuantitativo fue compuesto por cuestionarios como instrumentos principales que produjeron números, mismos que fueron analizados estadísticamente. Esto se manifestó mediante expresiones de resultados sustentadas con tablas estadísticas, gráficas y un análisis numérico.

En cuanto a lo cualitativo, entendido como aquel paradigma que “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987). Se consideró que este paradigma es el adecuado dado que nos ha permitido conocer las circunstancias en las que se desarrolla la educación en los CEDEX y las condiciones que viven los miembros de la comunidad escolar del plantel del CEDEX estudiado.

Método de investigación: Investigación-acción colaborativa. Nos apoyamos en esta metodología y autores, pues es un modelo alternativo para conocer mejor el ámbito educativo. La definición de Arnal,

Del Rincón y Latorre (1992) pone el énfasis en el hecho de que investigadores y educadores coinvestigan, es decir, llevan a cabo un trabajo conjunto con la intención de planear, planificar, implementar y evaluar para resolver problemas inmediatos y prácticos de los educadores, compartiendo como señalan los autores, la responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de las tareas de investigación (p. 368).

Asimismo, se trata de una acomodación de roles. En el caso de los educadores, deben comprender su papel de coinvestigadores, y sentirse capaces de aportar su necesaria visión y reflexión sobre el contexto. En el caso de los investigadores, su participación implica la comprensión de la coparticipación evitando la imposición de su visión particular. Finalmente, y como resume Lieberman, citado por Casals, Vilar y Ayats (2008), debe destacarse que entre los distintos beneficios del trabajo colaborativo sobresale la triple dimensión que este tipo de investigación genera en los maestros implicados:

[...], la producción de conocimiento, la formación y el desarrollo profesional. Como investigadores, ejercen como creadores y difusores de conocimiento [...]; actúan como participantes en un proyecto innovador y mejoran su formación en ámbitos específicos; y como maestros en activo, desarrollan su profesión proponiendo unos niveles de reflexión que les conducen, sin lugar a dudas a una praxis docente de mayor calidad. (p. 3)

Con base en lo anterior es que no hemos dejado de trabajar de manera conjunta, docentes-investigadores de la UPN-Morelos y docentes y directivos de CEDEX-Morelos, con el objeto de poder llevar a cabo la intervención; sin embargo, y ante la crisis mundial de salud que se padece por la pandemia de COVID-19, desde febrero de 2020, consideramos pertinente compartir las vicisitudes y desafíos que están viviendo los CEDEX en Morelos.

A partir de lo mencionado fue que integramos y cruzamos parte de los resultados que se obtuvieron en 2019 (situación socioeconómica y laboral) con los datos obtenidos en el 2021 (salud y medidas de emergencia para mantener matrícula). Este cruce de información es la que nos permitió conocer el impacto de la pandemia COVID-19 en la educación con las personas jóvenes y adultas.

Campo de investigación

Para la realización de este estudio, el campo estuvo compuesto inicialmente por el plantel CEDEX “Gustavo Arévalo Vera”, ubicado en la colonia Buena Vista, al norte de Cuernavaca, Morelos. Este plantel es uno de los cuatro establecidos en la ciudad y uno de los 10 existentes en el estado de Morelos. Es importante mencionar que el acceso al campo siempre fue autorizado por las autoridades de este centro escolar y que el levantamiento de datos a los directivos de los CEDEX se llevó a cabo de manera virtual desde la plataforma Zoom.

Características específicas de los participantes

Los participantes de este estudio estuvieron conformados por estudiantes del CEDEX referido. El criterio de inclusión estuvo conformado por las siguientes características específicas:

1. Ser estudiante activo del CEDEX
2. Estar presente en la aplicación de los instrumentos
3. Ser voluntarios participantes.

Participaron un total de 24 estudiantes

Por otro lado, también participaron cuatro directores de los CEDEX del estado de Morelos y la supervisora de la misma región.

Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos de este estudio fueron principalmente tres: un cuestionario diseñado y estructurado, en el que participaron 24 estudiantes para responderlo. La entrevista a profundidad fue aplicada a una de las directoras. El grupo de enfoque se realizó con tres directores y la supervisora.

Consideraciones éticas

Todas las contribuciones de los participantes estuvieron bajo la protección de datos personales. Para este cometido, se procedió de la siguiente manera:

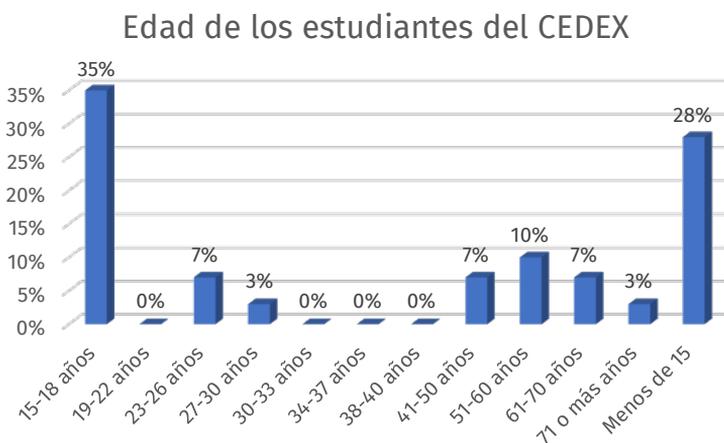
1. Todos los cuestionarios fueron contestados de manera anónima.
2. De igual manera, los datos de los participantes se mantienen en confidencialidad.
3. Se asignaron seudónimos a los participantes de la entrevista y grupo de enfoque para garantizar el anonimato en su participación.
4. Se leyó la carta de consentimiento durante la entrevista y el grupo de enfoque durante las grabaciones y los participantes aceptaron colaborar.

Por último, cabe aclarar que el límite de extensión nos obligó a incluir solo aquellas gráficas que consideramos las más representativas en relación con el problema de la pandemia.

Resultados

En la figura 1 que presentamos a continuación están los diferentes grupos etarios que atienden los CEDEX en Cuernavaca. En esta podemos ver que el grupo de edad más nutrido es el que está entre los 15 y 30 años, que representa el 45% del total. El 55% restante está repartido entre los que tienen de 40 años o más (27%), y los que están entre los 11 y 14 años, el 28%.

Figura 1. Edades de los estudiantes del CEDEX



Fuente: Elaboración propia.

Con base en los porcentajes y los testimonios de los directivos, la demanda en los últimos años (2017-2021) ha sido sobre todo entre los jóvenes de 11 a 25 años, a causa de la pobreza:

Los chicos de entre 11 y 14 años de edad abandonan su secundaria porque tienen que ayudar a su familia con los gastos y se meten a trabajar en lo que pueden. Les decimos que por su edad ellos pueden optar por el sistema regular, pero nos contestan que no, que solo pueden asistir una o dos veces a la semana a la escuela y que además les urge concluir la secundaria para encontrar un trabajo o bien pasar a uno mejor (Maestra W).

En cuanto al porcentaje de educandos que tenían trabajo, se obtuvo 62%, con 6-12 horas promedio de trabajo al día. Algunos de los trabajos en los que se desempeñan son: ayudantes de maestros de obra, trabajadoras domésticas, cargadores, niñeras y obreros, empacadores de tiendas de abarrotes, entre otros.

Según las entrevistas con los directivos, está claro que trabajar da a los jóvenes seguridad para continuar con sus estudios, pero la pandemia trajo además de la pérdida de familiares y empleo, su escolarización. “[...] Perdimos como 50% de muchachas y muchachos, y eso que ya habíamos recuperado la matrícula, pero con la pandemia la volvimos a perder” (Maestro Y).

[...] Nos decían tristes que tenían que darle más importancia a la búsqueda de trabajo que a la escuela, y que era el motivo por el cual no se conectaban; por lo tanto, abandonaron la escuela. [...] Se quedaron sin manera de ganar un poco de dinero, entonces se pusieron a buscar trabajo y eso no les permitió estar conectados en clases (Maestro, Y). [...] andaban buscando chambas aquí y allá, lo importante era ganar un poco de dinero... no tenían forma de conectarse (Maestra Z).

Vemos que este sector social, que intenta escolarizarse, con la pandemia, continúa siendo el más afectado. Comentaron los directivos que los alumnos que eran cargadores perdieron su trabajo desde que inició la pandemia, dado que cerraron los mercados: [...] son de bajos recursos la

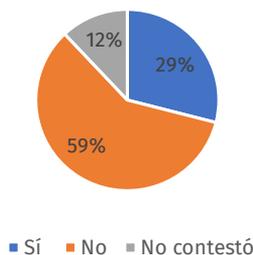
mayoría y con la pandemia sus recursos disminuyeron aún más, muchos dejaron de asistir. (Maestra Z); [...] son muy pobres y con esto pues ya no era posible para ellos continuar pues debían buscar la manera de ganar algo para pasar el día (Maestra W).

Es sabido que cualquier enfermedad reduce las economías familiares, así como la capacidad de aprendizaje y la calidad de la vida, lo que lleva irremediablemente a un círculo vicioso en el que la pobreza se instala y eterniza en sus vidas. Y, además, a esto hay que agregar la ausencia de prestaciones en sus trabajos.

En la figura 2 vemos que 59% no cuenta con ninguna prestación en su trabajo; 29% restante comentó en entrevista que tenían seguro social, pero que solo lo usaban para emergencias, y 12% que no contestó, en entrevista señaló lo mismo que el 59%: “Todas nuestras enfermedades casi siempre las curamos con los remedios caseros de la familia. Así salimos, pues no son graves”.

Figura 2. Prestaciones de ley (Seguro médico, vacaciones, aguinaldo, seguro de retiro, etc.) de los estudiantes del CEDEX

¿Tienes prestaciones de ley en tu trabajo
(Seguro médico, vacaciones, aguinaldo,
seguro de retiro, etc.)?



Fuente: Elaboración propia.

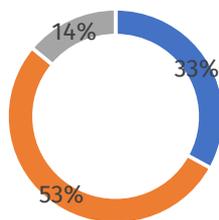
Como se observa, son escasas o inexistentes las prestaciones en el trabajo, como seguro médico y vacaciones, además del incumplimiento en el número de horas de la jornada laboral. A estos elementos que impactan en la salud, agreguemos la de una mala alimentación: “[...] Los viera, llegan al CEDEX comiendo un pan... o gansito y un refresco [...] ellos qué van andar pensando qué les hace bien o mal a su salud. Comen lo más barato y lo que tienen a la mano”. (Maestra Z)

Los médicos aseguran que una la malnutrición y la falta de recursos afectan la esperanza de vida de las personas. En el caso de los sectores desfavorecidos (al que pertenecen los sujetos de la EPJA), la situación de pobreza y otros factores disminuyen su calidad y expectativa de vida.

A continuación, en la figura 3 vemos que uno de los otros factores que no favorece su calidad y expectativa de vida es la prevención, y mostramos tendencias o padecimientos a enfermedades crónicas.

Figura 3. Enfermedades crónicas de los estudiantes del CEDE

¿Tienes alguna enfermedad crónica degenerativa (diabetes, cáncer, hipertensión, etc.)?



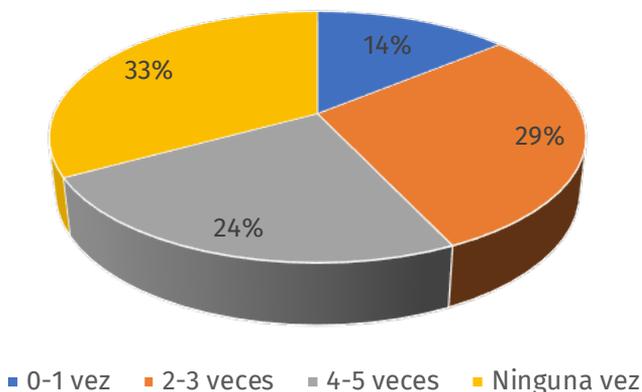
■ Sí ■ No ■ No lo se

Fuente: Elaboración propia

El 53% de los educandos contestó no padecer enfermedades crónico-degenerativas; 33% que sí tienen una enfermedad crónica y 14% lo desconoce. Nos atrevimos a agregar 14% a 53%, para hablar de que 67% desconoce su estado de salud, pues de acuerdo a las respuestas en cuestionarios y entrevistas puede inferirse que quienes viven en estas condiciones, además de la pobreza, padecen enfermedades que desconocen, dado que no cuentan con los recursos para estar al tanto de estas o bien prevenirlas. Por otro lado, sabemos que una buena salud está constituida por diversos factores: personales, familiares, sociales, económicos y educativos, así como ambientales, mismos de los que nuestros sujetos de estudio desgraciadamente carecen.

Figura 4. Frecuencia con que los estudiantes se realizan chequeos médicos al año

¿Cuántas veces te realizas un chequeo médico al año?



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 4 se presenta la frecuencia con la que los estudiantes se realizan un chequeo médico de manera anual y puede apreciarse que el rango de entre 0 y 1 solo lo respondió 14%, y 33% expresó que no lo hace. Esta falta de atención y cuidado a su salud puede estar relacionada con el nivel socioeconómico en el que se encuentran, o bien a no tener desarrollado el hábito de la prevención de su salud y asistir al médico de manera correctiva cuando presentan alguna enfermedad.

Por otro lado, los directivos señalan que con la pandemia se hizo aún más evidente la pobreza de sus educandos: “[...] no sabíamos por qué no se conectaban algunos... después supimos que el motivo fue que tuvieron que vender sus celulares para tener un poco de efectivo y ayudar a sus familias” (Maestra V); “[...] aunque también nos enteramos por los alumnos que sus compañeros se contagiaron, y por eso ya no se conectaban...” (Maestra W).

Asimismo, algunos estudiantes señalaron no tener dinero para hacer las recargas en sus celulares y, por lo tanto, no podían conectarse a la red para tomar las clases: “[...] las recargas de celular son muy caras y no tenían dinero para poderse conectar, así que no continuaron con sus estudios” (Maestro, Y); “[...] muchos de ellos no tienen wifi en sus casas y no tenían dinero para ponerle saldo a sus celulares” (Maestra Z).

Es sabido que cualquier enfermedad reduce las economías familiares, así como la capacidad de aprendizaje y la calidad de la vida, lo que lleva irremediablemente a un círculo vicioso en el que la pobreza se instala y se normaliza, así como las enfermedades.

Durante el grupo de enfoque y la entrevista se manifestó que, al no tener conciencia sobre el COVID y sus implicaciones, los estudiantes actuaban sin temor alguno y por eso no se protegían y actuaban como si no pasara nada: “[...] no creen que exista el virus, como no lo ven, pues no creen. Como tampoco creen que ellos pueden ser los portadores o que pueden enfermarse levemente sin tener grandes problemas

(Maestra V)”. “[...] Algunos hasta perdieron a un familiar [...], pero ellos ni así se cuidan [...] Cuando todavía venían, para recoger las copias que les dábamos, los veíamos bajar de la ruta corriendo y sin el cubrebocas..., sin ninguna medida de cuidado. [...] Luego nos dicen: ‘hay que regresar profe. Si viera en el mercado toda la gente que hay y todos juntos, hay que regresar a la escuela’ (Maestro Y)”. “[...] sí, también a mí me han dicho que ya quieren tomar clases en la escuela, ya no quieren estar con el celular, ya no les alcanza el dinero, no les gusta..., no entienden” (Maestra W).

En el grupo de enfoque se hizo la reflexión sobre la incredulidad por parte de los educandos acerca de la existencia del COVID-19. Los directivos expresaron lo siguiente: “[...] considero que no hay un conocimiento pleno de la pandemia desde un enfoque científico y esto genera que no crean..., bueno no creen en la ciencia, pero sí creen versiones distorsionadas principalmente, las que se publican en las redes sociales. Ellos siguen con sus tecitos y con Vick Vaporub” (Maestra Z).

La salud y la educación son elementos inseparables. Lo que afecta a una, afecta a la otra. Un sujeto aprende mejor, al igual que un sujeto escolarizado vivirá una vida más saludable. De igual manera, un ambiente más sano, tanto física como social y económicamente, facilita la enseñanza y el aprendizaje, además de hacerlos más eficaces.

Sen, citado por Martha Pernaletе (2015) menciona que: “[...] la mejora en la educación básica y la asistencia sanitaria no solo aumenta la calidad de vida directamente, sino también la capacidad de una persona para ganar una renta y librarse, asimismo, de la pobreza de renta” (p. 118). Educar a las personas para darles herramientas que puedan, posteriormente, utilizar para aumentar sus capacidades, ayudarles a salir de la pobreza, en tanto que esta es condicionante en la ocurrencia de enfermedades.

Con base en lo anterior, se les preguntó a los directivos si ellos, junto con sus docentes, hablaban de la necesidad de tocar el tema de la salud durante sus clases, o bien en aquellas que tuvieran que ver con el cuidado de sí, pensando que estas hubieran podido ser de utilidad para que tanto ellos como los propios educandos estuvieran en mejores condiciones para enfrentar, en este caso, la enfermedad SARS-CoV-2. La respuesta fue la siguiente:

[...] Pues creemos que no es necesario, pues cualquier cosa fuerte siempre se informa. La información que diseminó el gobierno en los diferentes medios de comunicación era suficiente [...]. En las sesiones de asesorías presenciales o virtuales, no, no se trabajó eso. Ya había tanta información, por todos lados se hablaba de la pandemia, ya no era necesario. Yo veo todas las noches a López-Gatell y ahí se dice todo sobre el COVID. (Maestra W).
[...] Yo tampoco creo que fuera necesario, creo que con la información que hay por doquier ellos ya sabían de lo que se trataba, lo que pasa es que hay mucha ignorancia en su medio (Maestro Y).

Por último, se les preguntó si ellos consideraban posible y necesario, dada la experiencia que se estaba viviendo en el mundo con la pandemia, de que se vinculara el cuidado de sí, concretamente la salud física, con las materias que impartían en sus clases y la respuesta fue “sí”. Y si bien es claro que esta respuesta positiva iba a tenerse, el comentario posterior por parte de una de las directoras fue realmente interesante:

[...] Sí, es importante y necesario, pero cómo. Nosotros creemos que son importantes muchas cosas, pero necesitamos capacitación. Como les hemos dicho, a nosotros no se nos capacita en el campo de la Educación para Adultos. Nosotros, si algo tenemos, es disposición, pero tampoco podemos

hacer las cosas solos porque estamos solos respecto a la educación de jóvenes y adultos (Maestra Z).

Puede verse que las respuestas por parte de los directivos de CEDEX ilustran de manera muy clara la situación que se ha vivido con la pandemia y sus consecuencias en los educandos, no solo en cuanto al rezago, sino, y sobre todo, la poca o nula información que tienen en materia académica sobre el mundo que les rodea. Esto ocurre cuando se supone que una de las características de educación de personas adultas tiene como objetivo principal cubrir cada vez más aspectos y desempeñar una función central dentro de varios sectores de las políticas públicas, entre ellos el de la salud.

Conclusiones

El objetivo de mostrar en este documento algunas de las consecuencias que trajo la pandemia SARS-CoV-2 en la educación de las personas jóvenes y adultas, en términos económicos y de salud, fue poner en evidencia otras causas que tienen que ver con el propio sistema educativo.

Vimos, por ejemplo, en el caso de los educadores de personas jóvenes y adultas del CEDEX, la ausencia de contar con una visión amplia del campo de la EPJA, que trascienda la educación básica y la alfabetización, así como los programas primordiales en este campo educativo. Si bien es cierto que estos últimos son importantes, no son menos aquellos que tienen que ver con la organización familiar, laboral y migratoria, lo que de manera inminente nos lleva a su historia social, cultural, económica, de pobreza, violencia, inequidad y de discriminación de género.

En el grupo de enfoque observamos que, dado el desconocimiento de lo que se puede generar desde un contexto educativo, se responsabilizó a los educandos de su escasa conciencia acerca de la pandemia y, por

tanto, de los cuidados y medidas que debían de tomar. En ningún momento se planteó que el ámbito educativo es co-responsable de generar conciencia sobre el cuidado de salud.

En la V CONFINTEA se tomaron acuerdos con los estados de la creciente importancia de la salud en la educación de las personas adultas y el interés por llevar a cabo acciones conjuntas que se reflejarán en el hecho de que la educación sanitaria y la promoción de la salud por primera vez se incluyeron en una conferencia de la Unesco sobre educación de personas adultas.

La pandemia SARS-CoV-2, desde las particularidades de los sujetos de la EPJA, lleva la propuesta impostergable de una educación integral, entendiéndose como el conjunto de aprendizajes formales y no, en el que se reconocen los enfoques teóricos y los que están basados en la práctica.

Respecto a la educación integral que requieren los jóvenes y adultos, de acuerdo a los cuestionarios y entrevistas, el tema de la salud no era algo ajeno que podrían haber tratado los educadores desde lo disciplinar, sin embargo, y por la ausencia de apoyos por parte del Estado educador a la EPJA en materia de capacitación, no se visualizan aún que la educación para la vida y la salud es un derecho que plantea el Artículo 3° constitucional, y la puerta para el ejercicio de otros derechos. En este sentido comentaron los educandos que ellos se concretaban a impartir las materias, dado que consideraban era lo que necesitaban. Pensamos que esta manera de trabajar es lo que ha propiciado que los educandos no lleguen a dimensionar la gravedad de la enfermedad de COVID-19, como muchas otras que padecen y no lo saben.

En el cierre del grupo de enfoque se concluyó la necesidad de trabajar desde la investigación-acción colaborativa con el objeto de forjar nuevas relaciones. Es imperioso que se trabaje desde un enfoque sistemático de colaboración. La propuesta consiste en hacer un trabajo

interinstitucional entre UPN-M y CEDEX-IEBEM, es decir, los docentes trabajaremos desde la investigación acción colaborativa, con un enfoque de educación integral y derecho a una educación de calidad. La estrategia consiste en recuperar los aprendizajes previos para hacer significativas y útiles las materias: matemáticas, español y ciencias sociales. Se trata de una intervención integral en el que los conocimientos de los jóvenes y adultos que cursan la educación básica influyan en sus actividades laborales, en su calidad de vida y en la transformación de la sociedad con base en el respeto a la dignidad del ser humano y la justicia social.

REFERENCIAS

- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). La Investigación colaborativa. En J. Arnal, Del Rincón, D., y Latorre, D. *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Labor.
- Bayón, M. C. (2013). Hacia una sociología de la pobreza: la relevancia de las dimensiones culturales. *Estudios Sociológicos*, xxxi (91), 87-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59830136004>
- Caloca, O., Oscar, R., Leriche, G., Cristian, E. y Briseño, N. (2017). La pobreza desde las teorías de Ricardo y Sen. *Análisis Económico*, xxxii (79), 149-176. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41352781007>
- Casals, A, Vilar., M, y Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa. Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*. 5(4). 5-6. <https://dx.doi.org/10.5209/RECIEM>
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2015, 19 de abril). *Encuesta intercensal 2015*. <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- Lopes, H. (2018). De qué manera la educación de adultos puede salvar tu vida. Universidad Católica Portuguesa Portugal. DVV International. Education for everyone. Worldwide lifelong.
- Pernaletе, M. (2015). Una reflexión acerca de la pobreza y la salud de los trabajadores. 23(1) 59-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6336000>
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Paidós.

- _____ (2011, enero-junio). La crisis silenciosa. *Signo y Pensamiento*, xxx (58), 16-22.
- _____. (2007). *Las fronteras de la justicia*, Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021, 19 de abril). *Quinta Conferencia Mundial de Educación de Adultos 1997 La Declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110364_spa
- Organización Panamericana de la Salud (2021, 19 de abril). *Las niñas, niños y adolescentes no son la población que contrae la COVID-19 con mayor frecuencia, sin embargo, están en riesgo de ser las mayores víctimas*. <https://www.paho.org/es/noticias/22-5-2020-ninas-ninos-adolescentes-no-son-poblacion-que-contrae-covid-19-con-mayor>
- Rivero, J. (2013). Sujetos de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas. En Valdés, R. et. al. *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. Organización de Estados Iberoamericanos-Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
- Rodríguez, M. (2010). *Métodos de investigación: Diseño de proyectos y desarrollo de tesis en ciencias administrativas, organizacionales y sociales*. Editorial Pandora.
- Sánchez, P. y Torres, A. (2021). Políticas públicas y la educación de las personas jóvenes. En G. A. Enríquez y F. R. Sandoval. *Reflexiones, debates y análisis sobre políticas educativas: un marco social de interpretación*, UAEM, 281-318.
- Sánchez, P. (2020). Los sujetos de la EPJA y la Red-EPJA. www.redclade.org/noticias/los-sujetos-de-la-epja-y-la-red-epja
- Secretaría de Educación Pública. (2007). Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación y certificación

para Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), Centros de Educación Extraescolar (CEDEX), Misiones Culturales (MC) y Salas Populares de Lectura (SPL). SEP.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica.

Unesco. (1976). Actas de la Conferencia General de la 19a reunión. *Documentos de Conferencia General. Resoluciones*, vol. 1. <https://unesdoc.unesco.org>

CAPÍTULO 7

Liderazgo de la enfermería ante una nueva normalidad. Experiencias compartidas de profesionales, docentes y alumnos

VERÓNICA TAPIA LEYVA

El presente trabajo se centra en las experiencias del personal de salud (enfermeras, médicos) y de los docentes y alumnos, así como en su perspectiva respecto a la pandemia por COVID-19. Se realizó una investigación cualitativa, exploratoria, mediante entrevistas semiestructuradas que se llevaron a cabo con cada uno de los participantes, los cuales fueron invitados a participar tomando en cuenta su consentimiento informado (Castillo-Parra, *et al.*, 2020).

Era el mes de diciembre de 2019 cuando la República Popular China dio a conocer a la Organización Mundial de la Salud (OMS) un acontecimiento que aún desconocían: un brote de neumonía sin causa, razón por la cual iniciaron investigaciones sobre estos casos aún no determinados. La presencia de 27 casos de síndrome respiratorio agudo de etiología desconocida alarmó a las autoridades de Wuhan, provincia de Hubei. Los investigadores establecieron un posible vínculo con el mercado de mariscos Huanan. (Lineamiento Estandarizado para la Vigilancia

Epidemiológica y por Laboratorio de la Enfermedad Respiratoria Viral, 2021)

El contagio provino de China y se expandió por todo el mundo. El primer caso de COVID-19 se detectó en México el 27 de febrero de 2020, el cual fue confirmado por un laboratorio. La persona contagiada estuvo hospitalizada en el Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias (INER). Para el 30 de abril, 64 días después de este primer diagnóstico, el número de pacientes aumentó exponencialmente, alcanzando un total de 19,224 casos confirmados y 1,859 (9.67%) fallecidos. El 11 de marzo de 2020, el COVID-19 fue declarado una pandemia (World Health Organization, 2020).

Investigadores de México y de diferentes países continúan las investigaciones sobre el COVID-19, ya que el virus continúa su curso y aún no se explican cómo en algunos pacientes pasa desapercibido y en otros es tan agresivo que les ocasiona la muerte. En México, los adultos mayores son los más vulnerables; por estadística, 73% de los adultos tienen sobrepeso y obesidad, 34 millones padecen hipertensión arterial y solo una cuarta parte tiene control del padecimiento; 12 millones de personas tienen diabetes y hay un número indeterminado de afectados que desconocen padecerla.

A la fecha nos encontramos ante un virus que tiene una alta capacidad de transmisión y una agresividad tal que el resultado son las altas cifras de muertes en nuestro país y en el mundo. Ante esta pandemia, México tuvo que iniciar un plan de emergencia que involucró a todo el sector salud. El sistema de salud mexicano, dirigido por la Secretaría de Salud, puso en marcha la reconversión hospitalaria en cada una de sus entidades federativas y la inmediata capacitación del personal de salud, principalmente médicos, médicas, enfermeras y enfermeros, quienes ocuparían un lugar en las áreas habilitadas para la atención de pacientes con COVID-19.

En ese sentido, en el estado de Morelos también se llevaron a cabo diversas acciones, en donde el personal médico y de enfermería han tenido una función destacada por su compromiso y dedicación para hacer frente a la pandemia. Este capítulo presenta un acercamiento exploratorio a las experiencias y los retos de la enfermería ante la pandemia, tanto del personal en activo como de las nuevas generaciones de hombres y mujeres que se están formando en dicha profesión.

Morelos: la atención de la salud y COVID-19

El estado de Morelos es pequeño, se localiza al sur de la República mexicana, en la vertiente sur de la Sierra Volcánica Transversal o Eje Neovolcánico, en las estribaciones de la serranía del Ajusco y dentro de la cuenca del río Balsas. Geográficamente, se sitúa entre los paralelos 18°22'05" y 19°07'10" de latitud norte y 98°37'12" y 99°30'08" de longitud oeste; colinda al norte con la Ciudad de México, al sur con Guerrero, al este con Puebla y al oeste con el Estado de México. La superficie del estado es de aproximadamente 4,958 kilómetros cuadrados, cifra que representa el 0.25% del territorio nacional, ocupando el lugar 30 en relación con los demás estados (SEGOB, 2018).

La población total del estado de Morelos es de 1'903,811 habitantes, donde los hombres representan 48.3% de la población y las mujeres 51.7%, con una tasa de crecimiento poblacional mayor al promedio nacional anual (INEGI, 2018).

El grado de dependencia económica señala 54%, y 19.4% de la población presenta rezago educativo. Además, se presentan carencias en el acceso a servicios de salud, servicios de seguridad social, calidad y espacios de vivienda, y servicios básicos de vivienda y alimentación. La atención de salud es dada en el siguiente orden: sistemas de salud que atienden población abierta, seguridad social e iniciativa privada en

el estado de Morelos: los Servicios de Salud de Morelos (SSM), el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), la Secretaría de la Defensa Nacional (SDN) y la Iniciativa Privada (IP). Existen dos sectores básicos de salud: el primero corresponde al sector público; el segundo a la iniciativa privada. El sector público opera con diversas instituciones bajo dos esquemas de atención, uno denominado Población Abierta y el otro de Seguridad Social.

La cobertura de la seguridad social, en 2017, era de 82.7%, los no derechohabientes ascendían a 17.3%, por lo que la mayor parte de los morelenses pertenecían a la población abierta, cubriendo sus gastos médicos por cuenta propia, por seguro popular (ahora INSABI) o con medicina tradicional (INEGI, 2018). Los SSM atienden a población abierta, y en la modalidad de seguridad social el IMSS, ISSSTE y la SDN.

Para la atención de la salud, Morelos cuenta con 302 unidades médicas, las cuales se encuentran distribuidas de la siguiente manera: 248 de la SSA, 24 del IMSS, 28 del ISSSTE y una de SEDENA (Servicios de Salud de Morelos. Anuario estadístico, 2018).

Una vez presentada la información anterior, diremos que la cobertura para la atención del COVID-19 se volvió una prioridad para el estado, por lo que representa el panorama epidemiológico y por la cercanía con la Ciudad de México. Las unidades de salud de segundo y tercer nivel de atención que dan atención a la salud de los morelenses iniciaron una movilización para la atención de la enfermedad. Por parte de los SSM, las unidades que iniciaron reconversión hospitalaria de acuerdo al lineamiento emitido por el Consejo de Salubridad General, donde se establecen las directrices de actuación, lo hicieron para garantizar que la organización de los servicios de atención médica se ejecuten bajo los principios de oportunidad, calidad y eficiencia de los recursos humanos, materiales y financieros en beneficio de la población y con ello se incida

en la prevención y control de la pandemia por la enfermedad del virus SARS-CoV2 en México (SS, 2020).

Para atender la emergencia del momento, los SSM, el IMSS, ISSSTE y la SDN iniciaron la movilización para la reconversión de sus unidades de salud, para ello, se inició la capacitación del personal de salud que a la fecha aún se encuentra en la operatividad y dando la atención a los usuarios contagiados. Enseguida se muestran las unidades que dan atención a pacientes con COVID-19, por la enfermedad del virus SARS-CoV2 en el estado de Morelos.

Cuadro. 1. Hospitales para la atención del COVID-19

MUNICIPIO	HOSPITAL	SSM	IMSS	ISSSTE	MODALIDAD
Cuernavaca	Hospital José G. Parres				Hospital COVID
Cuernavaca	Hospital General Regional No. 1 Lic. Ignacio García Téllez				Hospital COVID
Cuernavaca	Unidad de Medicina Familiar Carlos Calero Elorduy				Hospital COVID Operado por la SDN
Cuautla	Dr. Mauro Belauzarán Tapia				Híbrido
Cuautla	Dr. Rafael Barba Ocampo				Híbrido
Jojutla	Clínica de Medicina Familiar con Especialidades y Quirófano				Híbrido

Jojutla	Dr. Ernesto Meana San Román				Hospital COVID
Zacatepec	Hospital General de Zona C/M.F. No. 5 del IMSS, Zacatepec, Morelos				Híbrido
Tetecala	Dr. Rodolfo Becerril de la Paz				Hospital COVID
Axochiapan	Hospital General de Zona Dr. Ángel Ventura Neri				Hospital COVID
Zapata	Hospital de Alta Especialidad Centenario de la Revolución Mexicana ISSSTE				Hospital COVID
Cuernavaca	Hospital Militar de Zona SDN				Híbrido
Cuernavaca	Unidad Operativa de Hospitalización del 3er. Regimiento Blindado SDN				Hospital COVID
Cuatla	Unidad Operativa de Hospitalización 5°. Regimiento Mecanizado SDN				Hospital COVID

Fuente: Elaboración propia.

La capacidad de camas para la atención del COVID-19, en el estado de Morelos, es la siguiente: camas de hospitalización general, 58.29%, y

camas con ventilador, 41.02%, de acuerdo a cifras que emite la red IRAG (Infección Respiratoria Aguda Grave).

En marzo de 2020 inició en Morelos la reconversión hospitalaria de sus unidades de salud en las diferentes instituciones. La primera actitud que tomó el personal de salud, específicamente enfermería, fue de liderazgo por parte de los jefes y supervisores; se enfrentaban a una enfermedad desconocida, de la que en ese tiempo se tenía muy poca información, en medio del miedo, pánico e incertidumbre, así que el personal operativo inició la capacitación para el uso y vestido del Equipo de Protección Personal (EPP), sin saber cuál sería el destino de cada una de las enfermeras y de los enfermeros. Recordemos que la OMS definió 2020 como el Año Internacional de la Enfermera, para mostrar su importancia y liderazgo. El compromiso que exige estar en la llamada “primera línea”, se vio rebasado cuando el número de casos crecía junto con el número de fallecidos. Por otro lado, el contagio entre el personal de salud dio sus primeros casos, y las complicaciones y la muerte de nuestros compañeros nos presentaba el panorama real que estábamos viviendo. Los contagios de algunos de nuestros compañeros nos provocaron emociones encontradas, sobre todo porque el tratamiento que se daba al paciente aún no estaba definido. Por ese motivo, cuando un compañero se contagiaba, era inevitable pensar en la muerte.

Por otro lado, nadie nos explicó que el uso del EPP (Equipo de Protección Personal) traería repercusiones a la salud en los diferentes aparatos y sistemas, aparte del riesgo inminente del contagio por un mal uso o manejo. Fue así como empezamos a ver compañeros desmayados por las largas horas del uso del EPP, quemaduras de piel sobre todo en cara por la presión que ejerce la mascarilla, ataques de pánico y desesperación por salir del área, compañeras que no soportaron más de una hora el uso del equipo y entraban en pánico, y se hacía necesario salir del área COVID para su recuperación. Estas situaciones de pánico se

dieron por parte de algunas y algunos compañeros, ya que les generó estrés, angustia, ansiedad y depresión (Lastras y Fernández, 2008).

La pandemia nos exhibió y dejó al descubierto que aún falta más preparación y actualización de nuestros procesos, que como enfermeros tenemos un compromiso social y un profesionalismo que aplicar en todo momento, pero las lagunas de conocimiento en el inicio se tomaron como oportunidades para hacer frente a la emergencia que estábamos viviendo.

El desconocimiento para atender la pandemia dio oportunidad de saber que había necesidades de capacitación especializada, y que el personal que no cuenta con una especialidad tendría en su momento que integrarse a dicha especialización. Pudimos ver grandes inequidades: por un lado, la distribución del personal de enfermería en las diferentes unidades de salud de nuestro país, donde no se respetaba el índice enfermera-paciente y que, finalmente, traía como consecuencia una sobrecarga de trabajo y estrés laboral, que repercutió en la salud mental de cada trabajador; por otro lado, la escasez de EPP (cubre bocas de mayor eficiencia como el N95) dejaba muy expuesto al personal, quien se negaba a ingresar a las áreas COVID. Esta situación la vivió el personal de enfermería y generó conflicto con los jefes inmediatos.

Fortalecer el liderazgo en enfermería es necesidad del gremio, para generar políticas públicas y normas de salud que, a su vez, fortalezcan el quehacer del personal de enfermería, el cual es la columna vertebral de cualquier sistema de salud, como bien lo ha mencionado el Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, director general de la OMS. El personal de enfermería es el primer contacto en el nacimiento de una persona y es el último que verá en su lecho de muerte.

La enfermería ha tenido una participación muy destacada en esta pandemia, ya que ahora se hace presente en la aplicación de las vacunas

que han llegado a nuestro país. Se inició todo un despliegado para cumplir con su aplicación e inmunizar a la población mexicana.

Por otro lado, el tema del EPP sigue siendo un desafío, pues colocarse este equipo impone y protege del contagio de una enfermedad que, después de dos años, aún tiene muchas incógnitas; esta enfermedad sigue siendo mortal y aún no se tiene un tratamiento específico. Nuestra esperanza es la vacuna, que fue aplicada al personal de salud como primer candidato.

Tomando en cuenta que 50% del personal de cada unidad o establecimiento de salud, ya sea público o privado, es personal de enfermería, las unidades de salud deben procurar su bienestar y salud de manera holística, sobre todo porque se encuentra en la primera línea de atención. Por ello, a continuación mencionaremos los problemas de salud a los que el personal de salud, específicamente enfermería, se ha enfrentado con el uso de los EPP.

Cuadro 2. Efectos de salud derivados del uso de EPP

Repercusiones pulmonares	Hipoventilación Retención de Co2 Disminución de la frecuencia respiratoria
Repercusiones cardíacas	Aumento de la frecuencia cardíaca Elevación de la presión arterial Disminución de la capacidad de resistencia al esfuerzo
Repercusiones cutáneas	Alergias cutáneas, especialmente eczema de contacto a nivel de las juntas de las máscaras. Dermatitis irritativas, en los puntos de presión de las mascarillas.

Repercusiones psicológicas	Intolerancia al EPP Disconfort Angustia Pánico Dependen de cada persona
Repercusiones oftalmológicas	Disminución del campo visual Visión borrosa
Repercusiones otorrinolaringológicas	Sequedad de la mucosa nasal y laríngea
Físicas	Deshidratación Golpe de calor

Fuente: Elaboración propia

Experiencias del personal de salud en las áreas COVID

El inicio de la pandemia y la reconversión hospitalaria no fueron nada fácil. A continuación, narraremos algunas experiencias de compañeros que se encuentran aún laborando en áreas COVID:

Prepararse para la pandemia no fue nada fácil, se inició con una junta informativa en la que se mostró la manera en la que el hospital (Hospital de Alta Especialidad Centenario de la Revolución Mexicana ISSSTE) iniciaría la reconversión hospitalaria paso a paso; cómo el área de urgencias modificaría el área, de acuerdo a la demanda de pacientes y número de casos. El tercer piso en donde habitualmente se da atención a pacientes postoperados de diferentes especialidades quirúrgicas, sufría cambios para la atención de pacientes de COVID; el servicio de Terapia Intensiva Adultos se adaptaría para solo atender pacientes COVID. Se inició la capacitación para la colocación y retiro del EPP. Para todos, los momentos que no deseábamos llegaron, el área de urgencias empezó a recibir pacientes contagiados. Ante el miedo, la inseguridad y la

ansiedad tuvimos que entrar al área. Las emociones se encontraron y se cumplió con ese primer día en el área de urgencias COVID; solo cumplí con el horario asignado y me salí en cuanto llegó mi hora de salida, me retiré el equipo, ayudado por una compañera que me fue guiando para el retiro; de inmediato me fui a las regaderas a tomar el baño reglamentario, el uniforme de tela que llevaba puesto abajo del EPP estaba completamente mojado, lo retiré y entré a la regadera. Al momento de tocar el agua no pude aguantar las ganas de llorar, ¿qué fue lo que pasó? Me invadió el pánico, miedo a no ver más a mi familia, a mis padres, hermano, pareja; terminé de bañarme y me recuperé, me vestí y salí a hidratarme, que tanta falta me hacía. Traté de pasar desapercibido con mi familia para que no se preocuparan, extremando las medidas para evitar contagiar a mis padres, hermano o mi pareja, al principio los trastos que usaba para tomar alimentos los aparté y los lavaba con mucho cloro, trataba de mantener la sana distancia. Algo fundamental que todo personal que se encuentra en áreas COVID debe practicar es el trabajo en equipo, no perderlo, practicarlo todos los días. Así todos cuidamos de todos. Saldremos adelante con mejores conocimientos, creo nos hemos hecho más humanos y me siento mejor como profesional de la enfermería (Enfermero 1).

Otra enfermera originaria de Morelos, quien tiene turno en un hospital público morelense los sábados, domingos y días festivos, y un turno de 12 horas en jornada diurna, nos comentó que para ella entrar al área COVID en el hospital, en el tercer piso, fue un cambio radical y lleno de angustia:

Tenía mucho miedo de contagiarme, de llevar el contagio a mi esposo, a mis hijos, más miedo porque mi esposo es diabético. Para mí el entrar al área significó enfrentarme y convivir con la muerte, ¿por qué lo comento? Porque cada día uno de mis pacientes asignados moría; hubo ocasiones en las que tres de mis pacientes fallecían, para mí era una

terrible angustia, no lo platicaba con nadie, poco a poco lo fui superando, son miedos que ahora ya los superé y ahora los platico, sobre todo a los compañeros que llegan por primera vez al *Covitario*. Por el momento, mi principal preocupación sigue siendo la salud y seguridad de mi persona. Al principio me aislé y no convivía con mi esposo y mis hijos, me resguardé en un cuarto que tenemos fuera de la casa, pero en el mismo terreno; con el paso de los meses tomé varias medidas que ya quedaron establecidas para todos en casa y todos seguimos esas medidas. Por seguridad de todos. La pandemia me enseñó a manejar mi estrés, la ansiedad que me daba al entrar al *Covitario*, como ahora lo llamamos. Solo espero que como enfermera, cuando esto termine, se reconozca nuestro trabajo, lo hacemos porque nos gusta, al menos a mí me gusta lo que hago y no cambiaría mi profesión. En el futuro quiero que vean lo que las enfermeras hemos contribuido, que vean lo que realizamos para el bienestar de todas y todos (Enfermera 2).

Un médico contratado para el área COVID comentó su experiencia, las tensiones y los miedos por los que ha pasado también:

Ha sido estresante, angustiante el tener que decidir a quién darle prioridad para la atención e instalación de un ventilador. En cierta ocasión tenía tres pacientes graves, los tres hombres de diferentes edades, un joven de 30 años, el otro de 42 y otro de 65 años; los tres requerían el uso del ventilador para seguir viviendo. Llamaron a una médica anesthesióloga para que apoyara en la intubación orotraqueal, dado que estos médicos especialistas son expertos en ello; llega la anesthesióloga y prepara su material, pero venía lo más difícil, a quien se le daría la prioridad para la intubación si solo se contaba con un equipo. La anesthesióloga me pregunta que a quién intubaría, puesto que yo era el médico que se encontraba en el área y conocía, más que ella, a los pacientes. Todavía

recuerdo sus palabras diciendo que yo tenía que decidir a quién intubar. Después de hacer una exploración y revisión de los signos vitales de cada uno, me decidí por el señor de 65. Esto fue una mala decisión que me acompaña y que vuelvo a revivir cada que me encuentro en una situación similar, en la que yo tomo la decisión de esta acción. Yo decidí que al señor de 65 años se le diera prioridad, pensando que los otros dos eran más jóvenes y que responderían al tratamiento y mejorarían, cosa que no fue así. Tres horas después de la instalación del ventilador, mis otros dos pacientes empezaron a deteriorarse, el paciente de 42 años murió cuatro horas después, mientras que el joven de 30 años empezó a dar signos de cansancio y fatiga, la saturación de oxígeno bajaba más a cada momento; se colocó en posición prono para que se recuperara, pero no resultó, la saturación bajó al 50 %, cuando los niveles aceptables son mínimo del 90 %. Fue muy frustrante ver cómo este chico se deterioraba más cada minuto que pasaba. Al final del turno, me informan que el joven ya había caído en paro cardiaco y respiratorio. El paciente de 65 años falleció también en el turno nocturno, a ninguno pude ayudar. Este caso me acompaña cada día en el que yo tengo que tomar decisiones, en cuanto a la atención de mis pacientes. La pandemia me ha enseñado que cada paciente se debe de atender de manera muy individual, que todos son importantes, que la atención que damos médicos y enfermeras debe ser humanizada, debemos tener paciencia en la toma de decisiones y una empatía hacia nuestro paciente (Médico 1).

La situación en la que nos encontramos nos ha obligado a tomar decisiones que no han sido las más acertadas, y muchas de las veces tenemos que pensar fríamente, sin involucrarnos sentimentalmente, con el paciente, cuando le damos atención de salud. Es complicado ya que somos personas como ellos y es algo que no pasa inadvertido, el dolor y el sufrimiento que vemos en cada uno de ellos, sobre todo cuando sabemos

que el contagio no fue por su irresponsabilidad, sino la de sus familiares quienes no cuidaron las reglas simples que se nos dieron desde que inició la pandemia: distanciamiento social, resguardo en casa, higiene de manos, uso de cubrebocas cuando sea necesario salir. Lamentablemente, la pandemia, pese al esfuerzo, compromiso y responsabilidad del personal de salud, siguió cobrando muchas vidas, las cifras que se registraron en nuestro estado y el país se salieron de control. Con esto debemos continuar con la educación para la salud, insistir en las medidas ya mencionadas para ayudar y colaborar cada uno desde el lugar en el que nos encontremos.

Enero 2021: la pandemia continúa

El inicio de 2021 no ha sido nada alentador, puesto que el número de casos se incrementó y las unidades hospitalarias de nuestro estado tuvieron que habilitar otros servicios para la atención de pacientes COVID. Los servicios con los que cada unidad hospitalaria cuenta ya eran insuficientes y los servicios de urgencias estaban abarrotados de pacientes. Ante esto no podemos hablar de un rebrote, porque la pandemia sigue y los casos se incrementan o disminuyen, pero son constantes. Desafortunadamente, para nuestro estado y el país en general, podemos decir que han sido años complicados porque la pandemia ha desgastado de manera muy significativa al personal de salud; el personal ha sufrido de estrés laboral, ansiedad, síntomas depresivos y hasta intento suicida, debido a la impotencia de ver morir a tanta gente de diferentes edades, la carencia de material y medicamentos para atender a estos pacientes, y si a esto le agregamos el temor permanente al contagio de su persona o de su familia, comprenderemos las reacciones que ahora están teniendo nuestros compañeros en las áreas COVID.

Es muy preocupante la carencia de equipo, material y medicamentos para la atención y el cuidado de pacientes contagiados; todo ello deja expuesto al personal de salud, es un desabasto muy importante de todo lo mencionado en todas las instituciones de salud. Nuestro sistema de salud ya no está soportando tanta demanda. Lo que nos puede ayudar a detener la pandemia es la participación de todos, por ejemplo, con el uso de cubrebocas, el aseo constante de manos, la sana distancia y la vacunación que se inició en nuestro país en enero 2021.

Para que el impacto en el número de casos disminuya debemos seguir con estas reglas sencillas que se implementaron, y el personal de salud es quien debe educar a la población en todo momento, hacerla responsable de su cuidado siempre, involucrarla de manera masiva para impactar en la pandemia y, con ello, construir nuestra nueva realidad. Todos debemos cuidar de todos, no bajar la guardia, no caer en la confianza, debemos seguir las recomendaciones del personal de salud.

Nuestro país, y sobre todo nuestro estado, ha salido y sigue adelante, porque cuenta con enfermeras que son personas comprometidas con su trabajo, dedicadas a él, que día a día ponen su esfuerzo, ética y profesionalismo para dar una atención de calidad, aun en estos tiempos difíciles de pandemia.

La educación virtual: un reto para docentes y estudiantes de enfermería

No solo el personal de enfermería está teniendo diversas tensiones respecto al contexto de pandemia por el que estamos pasando, también los alumnos y los profesores desde los espacios de la docencia.

La realidad educativa en México es desalentadora, porque tenemos un rezago en todos los niveles y la pandemia vino a poner a prueba la educación en enfermería, dado que los planes de estudios de la

licenciatura en Enfermería, a nivel nacional y en el estado de Morelos, corresponden a una formación presencial, lo cual representa un gran reto para docentes y alumnos. En ese sentido, se ha generado un debate histórico, pedagógico y virtual, logrando organizar el plan de estudios en torno a la virtualidad que nos obliga a actualizar nuestros conocimientos sobre el manejo de plataformas y herramientas virtuales, como medida de respuesta al distanciamiento social en la formación virtual. Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) son ahora la herramienta básica para el docente de enfermería. Este docente que tenía centrada su enseñanza totalmente de manera presencial, ahora debe adaptarse a la educación virtual y, en ese proceso, se advierten situaciones de tensión que los docentes deben enfrentar: por un lado, las habilidades en el aprendizaje de las TIC y la virtualidad; por otro lado, el acceso a la infraestructura y la conectividad para cumplir con su trabajo docente:

Impartir clases en línea no ha sido fácil, especialmente para aquellos que tenemos una conectividad limitada o no contamos con las herramientas tecnológicas y las herramientas de las diferentes plataformas para poder impartir nuestra cátedra [...], algunos no contamos con todo el conocimiento y habilidades para impartir clases virtuales y que, además, trata de apegarse al plan de estudios en línea, y hacerlo de manera divertida para captar la atención de los alumnos resulta abrumador. El incremento de horas frente a una computadora, el retroalimentar, calificar, recibir y estar detrás de los alumnos, la falta de lentes especiales para estar frente a una pantalla, y la falta de apoyo para trabajar con los alumnos que solicitan apoyo psicológico resulta desgastante (Docente 2).

Adaptar tu planeación virtual en conjunto con las constantes capacitaciones para esta virtualidad, plataformas, métodos de evaluación y

recursos didácticos, la revisión de tareas como recurso de evidencia, las cuales, más en esta modalidad, tienen que ser retroalimentadas, ha generado estrés y aumento del tiempo requerido durante el día, no ha sido fácil este proceso de adaptación al modo virtual (Docente 1).

Las propias limitantes para retomar las prácticas clínicas son contextos que se vuelven desafíos, y permiten constatar que la educación a distancia en tiempos de emergencia, por completa que sea, conlleva restricciones que requieren de políticas nacionales y locales flexibles, las cuales deben ser acompañadas de apoyos institucionales, necesarios para mitigarlas. Se dejaron los escenarios reales donde el alumnado llevaba a la práctica el conocimiento teórico que aprende en el aula y el laboratorio, esto es una gran limitante dentro de nuestra virtualidad y hasta el momento seguimos sin hacer presencia en un hospital, centro de salud o comunidad, siempre respetuosos de las indicaciones dadas por nuestras autoridades universitarias que, preocupadas por nuestra seguridad y salud, nos han mantenido en resguardo y con clases virtuales.

No obstante, se continúa trabajando en la búsqueda de estrategias de formación para el alumnado de enfermería, para dar respuesta a las nuevas tecnologías y los modelos avanzados en la atención en salud. Para el docente es un gran desafío impartir su cátedra en un programa que requiere de la teoría, de la práctica de laboratorio, pero, sobre todo, de la práctica en un escenario real como lo es el hospital, el centro de salud y la comunidad. Para los estudiantes, la ausencia de sus prácticas en los hospitales también les genera incertidumbre y tensión en su formación académica: “Nuestra carrera es más práctica que teórica, y el que nosotros no podamos realizar nuestras prácticas de manera presencial en el hospital, hace que nos desanimemos mucho y que, además, no podamos entender al 100% los temas que nos brindan los profesores, en las clases (Estudiante 2).

El estudiante busca la manera de seguir y de aprender en medio de este nuevo reto, donde adaptó su espacio privado (casa, departamento) para continuar con su formación; se identificó el desarrollo de sus actividades escolares en casa y el estrés que les genera no contar con un espacio adecuado para llevarlas a cabo:

Una gran dificultad es no contar con un espacio adecuado, tanto con iluminación, ventilación y alejado del ruido, ya que como todos nos encontramos en casa es difícil poder contar con estas características, por ejemplo, de silencio, para poder concentrarme, que son importantes para un buen aprendizaje y desempeño escolar; por otro lado, una de las cuestiones muy repetitivas que he tenido, es tener problemas y discusiones recurrentes con mis familiares dentro del hogar, en ocasiones por no ayudar en las tareas domésticas, por no aportar económicamente, entre otras (Estudiante 1).

Llevar una carrera que es más práctica que teórica desde casa, hace que te cueste mucho más entenderla y prestar atención a los maestros, ya que hay muchos distractores en casa, muchas veces se va la luz o no hay señal de internet, mucho ruido; y esto hace que tenga que ir a un ciber o que, en el peor de los casos, pierda la clase directamente (Estudiante 2).

Por muy completa y flexible que sea la formación que como docentes se esté procurando brindar, continuamos con situaciones que impiden cumplir con nuestro programa de estudio, por ejemplo:

La mayoría de los alumnos no cuentan con equipo de cómputo y toman las clases en su aparato móvil, lo que representa un distractor o disminuye la calidad de la conectividad y un alto costo, ya que no se cuenta con el acceso libre al internet. Todo esto representa estrés en el

alumnado, pero también en el docente, que no ve el cumplimiento de los objetivos planteados (Docente 1).

Como docentes, supimos desde el primer momento que teníamos que aceptar el cambio, que teníamos que trabajar con creatividad, innovar para continuar con la formación de nuestro alumnado, pero de manera latente existen algunas consecuencias de esta pandemia en la educación universitaria, que deben ser atendidas: la deserción y el descenso de los aspirantes de nuevo ingreso. Ante ese panorama, algunas preguntas que surgen son las siguientes: ¿De qué manera la enfermería puede o necesita reinventarse en este contexto? ¿Qué es lo fundamental que debe preservarse con respecto al proceso de formación de los enfermeros y las enfermeras? (Costa et. al., 2020).

Tratando de enfrentar los retos que se nos presentaron, desde nuestros espacios como docentes de enfermería, organizamos conferencias, sesiones, talleres y repositorios con la finalidad de continuar con la formación de nuestro alumnado y de motivarlo a continuar con su formación universitaria. Estamos conscientes de que nos quedamos muy cortos en cuanto a la enseñanza práctica, esa es la preocupación más grande que como docente tenemos, ya que el alumno conoce y aprende lo teórico, sabe cómo se realiza tal o cual procedimiento, pero no sabe desarrollarlo aunque se le haya presentado un video con el procedimiento. Esto causa frustración del docente, y se preocupa por el alumno cuando tenga que ir a su servicio social, o más cuando se tenga que insertarse en el campo laboral, ya que se pondrá en tela de juicio su formación y las competencias de estos nuevos profesionales.

La enfermería es una profesión de acción, que se aprende haciendo. Así ha sido desde su creación, aunque en los últimos años se han visto cambios significativos en la formación, la práctica en el campo clínico es y ha sido el recurso más valioso en la preparación de los futuros

profesionales, con ella se da la integración de la teoría y la práctica, y se une el saber qué, con el saber cómo (Meléndez, 2020). Esto se da a través de las vivencias de los estudiantes, profesores y equipo de salud, así como el comportamiento de los pacientes, quienes son los actores principales, situación que permite al estudiante valorar la profesión y visualizar su escenario futuro (Meléndez, 2020). En ese sentido, una recomendación que podemos hacer a nuestras autoridades tanto universitarias como de cada una de las escuelas y facultades de enfermería es que dialoguen con las autoridades para que den apertura a las prácticas clínicas en las diferentes unidades de salud, para que se den más facilidades al alumnado y retome su práctica, con diversos horarios que faciliten su educación, con todas las medidas de protección y cuidado. Tenemos todavía mucho trabajo por hacer, mucho que aprender y fortalecer para mejorar como docentes y que esto se vea reflejado en la formación del alumnado.

A manera de cierre

La enfermería es el personal de salud clave en esta pandemia: asume liderazgo, acepta retos, pero, sobre todo, ve siempre el lado humano de cada persona; pone su sello y profesionalismo en cada atención hacia su paciente, no importando su origen, credo, o posición económica. Enfermería es el primer personal de salud que tiene contacto con el paciente y también el último en ver, cuando deja este mundo. Para enfermería, el año 2020 será un reto, duelo y aprendizaje, un año histórico, año en el que se cumplió el bicentenario del nacimiento de Florence Nightingale, la primera defensora de la enfermería y de quien tenemos un gran legado. La enfermería consciente del compromiso profesional procura la empatía con el paciente, brindando una atención de calidad, ya que este nos confía su salud, pero sobre todo su vida.

La educación y formación del nuevo recurso humano es una de las grandes labores docentes para la enfermería, que se ha puesto a prueba desde 2020 por la pandemia, donde se tuvieron que habilitar aulas virtuales para docentes y alumnado. El docente tuvo que capacitarse virtual y urgentemente para la nueva era digital a la que nos enfrentamos día a día. Seguimos en el aprendizaje, el reto es retomar la práctica presencial junto con la generación de estrategias que no ponga en riesgo al alumnado, y que el docente supere, con ello, la frustración a la que se enfrenta con la virtualidad, un gran desafío en estos tiempos de pandemia.

REFERENCIAS

- Castillo-Parra, S. *et al.* (2020). Necesidades de docentes y estudiantes para humanizar la formación de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 26,(2). <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-95532020000100202>
- Cedeño, S. J., Villalobos, M. N., Rodríguez, J. I. y Fontal, P. A. (2021). La educación de enfermería en Latinoamérica y los entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Cuidarte*, 10(20), 19-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2021.10.20.79919>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2017). *Evaluación y monitoreo de programas sociales*. <https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Paginas/Mosaicos/Memorias/Monitoreo-de-los-programas-sociales.aspx>
- Costa, R. *et al.* (2020). Enseñanza de enfermería en tiempos de Covid-19: ¿Cómo reinventarla en este contexto? *Texto y Contexto. Enfermagem*, 29, 1-3. https://www.scielo.br/pdf/tce/v29/es_1980-265X-tce-29-e20200202.pdf
- Gobierno del Estado de Morelos. (2011). *Diagnóstico Integral, 2016 Morelos Municipio de Cuernavaca*. <http://cuéntame.inegi.org.mx/monografías/información/Mor/Población/dafault.aspx?tema=ME&e=>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.inegi.org.mx/app/publicaciones/default.html?t=0730001000000000&ag=99>
- Lastras, G. S. y Fernández, V. (2008). El médico del trabajo en el control del uso de equipos de protección individual y los problemas de la salud derivados. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 54(212), 21-32. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465546X2008000300003&lng=es&tlng=es

- Lineamiento Estandarizado para la Vigilancia Epidemiológica y por Laboratorio de la Enfermedad Respiratoria Viral*, 2021, Secretaría de Salud, Gobierno de México.
- Meléndez, C. S. (2020). La importancia de la práctica en la formación de enfermería en tiempos de Covid-19: experiencias de alumnos. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(5), 1-14. <http://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe5/2007-7890-dilemas-8-spe5-00004.pdf>
- Secretaría de Gobernación. (2018). *Diagnóstico Integral. Morelos Municipio de Cuernavaca*. <https://sapac.gob.mx/wp-content/uploads/2018/04/Plan-Municipal-de-Desarrollo-de-Cuernavaca-2016-2018.pdf>
- Secretaría de Salud (SSA). (2021). *Casos confirmados a enfermedad por COVID-19*. <https://www.gob.mx/salud/documentos/coronavirus-covid-19-comunicado-tecnico-diario-238449>
- Servicios de Salud de Morelos. (2018). *Anuario estadístico sectorial 2018*. http://www.ssm.gob.mx/portal/departamentos_jefaturas/descargables/AES/AES_2018.pdf
- World Health Organization. (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-room/detail/30-01-2020-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-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov))
- _____ (2020). *(WHO) Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19*. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

CAPÍTULO 8

Experiencias resilientes y alentadoras de docentes: narración de viva voz

DENÍ STINCER GÓMEZ, LUIS PÉREZ ÁLVAREZ E ISABEL IZQUIERDO CAMPOS

A finales del mes de noviembre de 2019, en Wuhan, China, se reportaron casos graves por una enfermedad respiratoria. Aún el estado subjetivo de alarma no se activaba en las demás regiones del mundo. Se escuchaba la noticia, y así como el ébola, el H1N1, la gripe aviar, entre otras, se consideraron en el imaginario social (Castoriadis, 2003) como epidemias locales, desafortunadas pero lejanas, hasta que se trasladaron a otras regiones con rapidez. Desde ese momento comenzó a verse la posibilidad de que la enfermedad llegara a cualquier lugar, y así fue, llegó casi a cada rincón del mundo. La Organización Mundial de la Salud (OMS) comenzó a transmitir su preocupación por las características del COVID-19 o SARS-CoV 2, el cual se “pintaba” como un virus letal, inexplicable desde el punto de vista médico, ningún medicamento parecía efectivo, era incontrolable y altamente contagioso.

El 11 de marzo de 2020, la OMS declara al COVID-19 como pandemia y advierte al mundo que estábamos frente a una crisis sanitaria (WHO, 2020). Las reacciones fueron diversas, desde considerar que era una manipulación de los círculos de poder, una estrategia mediática, hasta un miedo irrefrenable a morir. Luego, la cercanía de cada uno de nosotros

con personas que perdieron la vida por el virus fue una evidencia aplastante de que la pandemia era y es una realidad. De acuerdo con el reporte de la Universidad de Hopkins, hasta el mes de abril 2021, México fue el tercer país con mayor número de decesos, después de Estados Unidos y Brasil (Hopkins, J. U., 2021).

La declaración de emergencia sanitaria mundial trajo consigo, como medida fundamental, que las personas se confinaran en sus casas y evitaran el contacto social en la mayor medida posible. La orientación de “Quédate en casa” se volvió casi un himno globalizado y, junto con otras medidas higiénicas, es aún la manera más efectiva de evitar el contagio. Continuamos en pandemia, sigue haciendo estragos, y vivimos en un vaivén de cambios de colores del semáforo epidemiológico, entre rojo, naranja y amarillo (señal de alerta en México que advierte sobre el número de contagios, grado de ocupación hospitalaria y número de muertes). Es definitivamente una situación crítica y de incertidumbre.

La dramática experiencia de vivir una crisis pandémica y la medida del confinamiento han originado múltiples investigaciones desde diversas disciplinas científicas. En particular desde la Psicología, Cuadra-Martínez *et al.* (2020) reportan mediante un análisis bibliométrico 32 artículos (de investigaciones empíricas y estudio de casos) relacionados con el impacto psicológico provocado por la pandemia. Los resultados han arrojado que la pandemia y el confinamiento han tenido un efecto fundamentalmente pernicioso sobre el bienestar emocional, que se manifiesta en una disminución de la felicidad, del sentimiento de seguridad, la confianza, la satisfacción vital, un aumento de la ansiedad, ira, malestar, inseguridad, miedo, soledad, desesperación, miedo colectivo, depresión, estrés, trastornos del sueño, autoagresión, suicidio, síntomas obsesivos compulsivos y dificultad con el duelo (Cuadra *et al.*, 2020).

Al declarar el estado de confinamiento como medida fundamental, diversos sectores detienen su actividad productiva, pero enseguida

surge la opción de trabajar en línea. Uno de estos sectores es el educativo, en el que la modalidad de enseñanza presencial se trasladó a la modalidad en línea. Desde sus casas, tanto alumnos como maestros debían seguir el proceso educativo. Por supuesto que ya existía esa modalidad, pero no todos los profesores contaban con la experiencia de dar clases a distancia. La mayor parte del sector educativo operaba en la modalidad presencial, por lo tanto, la transición ocasionó angustia en parte de la comunidad docente (Cáceres de Gill *et al.*, 2020).

La investigación de Fardoun *et al.* (2020) reporta que las principales dificultades que reportaron los maestros (estudio realizado con una muestra de 101 personas encuestadas de Chile, México, Perú, Colombia, Argentina, España, Ecuador, Costa Rica y Brasil) son las siguientes:

1. Desconocimiento de modelos pedagógicos para garantizar el proceso de enseñanza–aprendizaje mediante esta modalidad.
2. Desconocimiento de las formas para evaluar a los estudiantes.
3. Falta de plataformas tecnológicas.
4. Carencia de recursos tecnológicos.

Otros investigadores (De Luca, 2020; Dussel, 2020; García Peñalvo, 2020; Inciarte, Paredes y Zambrano, 2020; Ribeiro, Scorsolini-Comin y De Marchi, 2020) comentan sobre:

1. Brechas digitales
2. Dificultad para emplear estrategias de aprendizaje que garanticen la formación de habilidades prácticas
3. Escaso apoyo institucional
4. Escaso apoyo de padres de familias (esencialmente en la educación básica)
5. Exposición a situaciones incómodas en línea

6. Garantía del logro de los aprendizajes académicos

Estas dificultades se explican desde las siguientes perspectivas. Un grupo importante de docentes no conocían o tenían un vago conocimiento de las plataformas digitales que permiten dar clases. No conocían Zoom, Google Meet, Classroom, Microsoft Teams, Moodle (una de las plataformas menos intuitivas y utilizadas en las Instituciones de Educación Superior), entre otras. Los docentes empezaron a incursionar en estas y han ido aprendiendo mediante uno de nuestros mecanismos de aprendizaje más básico: el de ensayo y error. En ese momento empieza una de las brechas digitales: nuestros alumnos nos van indicando qué hacer. La siguiente conversación entre profesor y alumno, en una clase de Google Meet, es un ejemplo de ello:

Profesor: Voy a compartirles un video, ¡allá va!

Alumnos: Profesor, no se escucha el video,

Profesor: ¿Ah, no? ¿Por qué será, si ya lo pude compartir?

Alumno: Es que debe compartirlo en la pestañita que dice “Compartir con audio”.

Profesor: ¿Dónde está eso?

Alumno: A su derecha, donde se puede compartir pantalla, hay tres opciones; la tercera dice “Compartir presentación con audio”, píquele ahí.

Profesor: Muy bien, muchas gracias.

La otra brecha digital se refiere al acceso, tanto de alumnos como maestros, a los recursos tecnológicos y al internet. De acuerdo con Sánchez (2020), 40% de los estudiantes de Bachillerato de la UNAM¹ no

¹ Según la más reciente Encuesta de Movilidad de la UNAM, de los 111 mil 67 estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria y del CCH, 46 mil 346 no tienen acceso a Internet, lo que representa 42 por ciento (Sánchez, 2020).

contaban con dispositivos o internet en sus domicilios. Imaginemos los datos de otros sectores de la población o de contextos rurales. Los maestros no podían impartir clases a todos sus alumnos inscritos, y comenzó la preocupación sobre si se perdía el año escolar o no.

La referencia al escaso dominio de modelos pedagógicos en línea parecía referirse fundamentalmente al uso de materiales didácticos a través de esta vía, sobre todo en las materias que requerían un saber hacer o un dominio práctico, por ejemplo, actividades de laboratorio, de experimentación, de adquisición de una habilidad manual o de juegos. Es cierto que se contaba con poca capacitación al respecto.

Una vez superada la manipulación de las plataformas, las estrategias asociadas a la enseñanza de contenidos teóricos parecían desenvolverse con menos dificultades. Los docentes solo tenían que lidiar con la tecnología, “picarle aquí y allá”, pero sus objetivos de aprendizaje podían lograrse con la exposición magistral, la elaboración de preguntas a los alumnos, la indicación de lecturas, videos y su posterior debate o presentación en cualquiera de sus modalidades. De manera que, el lado teórico de la enseñanza parece no sufrir, en mayor medida, los inconvenientes de la enseñanza práctica. Con todas las condiciones de infraestructura aseguradas, el docente puede ver a sus alumnos en pantalla, darles una conferencia magistral, hacerles preguntas y lograr la participación individualizada e, incluso, evaluarlos oralmente mediante el análisis de su discurso. La actividad mental, intelectual, que implica la comprensión teórica, no se ve afectada por la pantalla, sobre todo cuando el docente logra ser un incitador de la curiosidad, de la reflexión y del pensamiento analítico. Las dificultades más notorias en este caso son técnicas (Sánchez, et. al, 2020): fallas del internet, alumnos que constantemente se salen por tener mala señal y voz robótica o cortada que impide la comprensión del mensaje. Esto sí impacta en

el proceso de aprendizaje. La señal empeora si en casa varias personas están conectadas.

Los docentes refieren no solo estas fallas técnicas, sino la imposibilidad de que algunos alumnos puedan asistir a su clase. En casa solo cuentan con un dispositivo y son varias personas las que lo necesitan. El Estado supuso que todos podían acceder a las clases en línea, pero ¿cómo puede ser posible si en casa solo se tiene un dispositivo? En ocasiones ni siquiera una computadora, sino solo un teléfono. Los profesores aluden también a un escaso apoyo institucional. No todas las escuelas pueden proporcionar el recurso a las familias, es por ello la preocupación de que todos los alumnos inscritos puedan lograr los objetivos de aprendizaje o cumplir con el año lectivo (Torres, 2021; Dávila, 2020).

Una de las situaciones a las que están expuestos los docentes y los estudiantes es el acceso a un “fragmento” de sus condiciones de vida, a sus casas, a su vida personal, a situaciones íntimas, discusiones, gritos, ruidos callejeros, llantos de niños, estudiantes dormidos; es en ese momento cuando aparece la opción “Por favor, desactiva la cámara” o “Desactiva tu micrófono”.

Otra de las consecuencias más preocupante de la pandemia en el magisterio es la preocupación por jubilaciones masiva de maestros (Wong, 2020). Esto lo interpretamos como una forma de los docentes de resistirse a los nuevos cambios y disminuir la angustia frente a ello. No parece deberse fundamentalmente al miedo al contagio de COVID-19.

Pese a las contrariedades presentadas y a un año de la pandemia, comienzan a aparecer señales de nuevos aprendizajes, estrategias de afrontamiento y actitudes resilientes ante la adversidad (Torres, 2021; Tranier et. al., 2020). Las situaciones críticas también son oportunidades de aprendizaje. Nos interesamos por conocer fundamentalmente estas experiencias y vivencias, permitirnos acceder a las maneras en que los docentes han logrado resolver y enfrentar estas adversidades.

Resiliencia y estrategias de afrontamiento

La pandemia del COVID 19 y el confinamiento social pueden ser considerados tanto adversidades como situaciones desencadenantes de estrés. De manera que, además de activar trastornos psicológicos como la ansiedad, la angustia, la irritabilidad, la depresión y emociones como el miedo y la incertidumbre, también activan los mecanismos destinados a la posibilidad de conservar la vida, a aquellos que tienen un impacto en la disminución del estrés o bien de garantizar un discurrir productivo, provechoso y sano mientras dure la adversidad. No solo vienen a la mente estos mecanismos, también desde el psicoanálisis adviene la dinámica entre las pulsiones de vida y de muerte. La pandemia genera tensión corporal y, de acuerdo con el carácter dinámico de las pulsiones cuyo papel es liberar estas tensiones, las pulsiones de vida en contraposición a las pulsiones de muerte² vendrían a conservar las unidades vitales existentes, manteniendo la cohesión de las partes de la sustancia viva, su unidad y su existencia (las pulsiones de autoconservación y la libido narcisista), garantizando así la permanencia en la vida (Laplanche y Pontalis, 1994).

Retornando el concepto de resiliencia, esta cuenta con diversas definiciones, algunas de ellas revisadas y sintetizadas por Becoña (2006) y son las siguientes:

- 1) La resiliencia es un rasgo psicológico que es visto como un componente del self, que capacita para el éxito en condiciones de adversidad, y que puede ser desgastado, o paradójicamente reforzado por la adversidad (Bartelt, 1999, p. 98 citado por Becoña, 2006).

² Tienden a la reducción completa de las tensiones, a la destrucción de las unidades vitales, es decir, devolver al ser vivo al estado inorgánico, al estado de reposo absoluto (Laplanche y Pontalis, 1994).

- 2) Es el proceso de afrontamiento ante eventos vitales desgarradores, estresantes o desafiantes de un modo que proporciona al individuo protección adicional y habilidades de afrontamiento que las que tenía previa a la ruptura que resultó desde el evento (Richardson, Neieger, Jensen y Kumpfer, 1990, p. 34, citado por Becoña, 2006).
- 3) Garmezy (1991, citado por Becoña, 2006) la define como la capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante (p. 459).
- 4) Un tipo de fenómeno caracterizado por buenos resultados a pesar de las serias amenazas para la adaptación o el desarrollo (Masten, 2001, p. 228 citado por Becoña, 2006).

Como bien afirma Becoña (2006), en todas estas podemos percibir que, para el sujeto, ser resiliente implica, por una parte, “que está expuesto a una amenaza significativa o a una adversidad severa y, por otra parte, que lleva a cabo una adaptación positiva a pesar de las importantes agresiones sobre el proceso de desarrollo” (p.127).

También hemos retomado el concepto de estrategias de afrontamiento de Lazarus y Faulkman (1984), quienes la definen como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (p. 141). Aunque la naturaleza de las estrategias puede ser saludable o no, en este trabajo nos centraremos en aquellas que parecen contribuir a un discurrir sano del individuo frente al evento estresante.

Es cierto que se ha tenido que enfrentar la adversidad y no perder el rumbo de la función docente: seguir formando a los futuros ciudadanos. A un año de la pandemia se siguen sufriendo los estragos del uso de

la tecnología, pero también los maestros han perdido cada vez más, el miedo a ella y han aprendido nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Método

Para conocer las experiencias de los docentes a un año de la pandemia acudimos a una investigación cualitativa, esencialmente exploratoria y descriptiva. Para ello, entrevistamos a ocho maestros activos de educación media superior y superior del estado de Morelos y de la Ciudad de México. Los datos sociodemográficos de los docentes entrevistados aparecen a continuación.

Cuadro 1. Datos sociodemográficos de los participantes

DOCENTES ENTREVISTADOS	NIVEL EN EL QUE IMPARTE CLASES	EDAD	SEXO	MATERIA QUE IMPARTE
Docente 1	Superior	48 años	Mujer	Psicoterapia
Docente 2	Superior	35 años	Mujer	Metodología de la Investigación
Docente 3	Superior	40 años	Hombre	Estadística
Docente 4	Medio superior	31 años	Hombre	Química
Docente 5	Medio superior	56 años	Mujer	Biología
Docente 6	Medio Superior	32 años	Hombre	Español
Docente 7	Superior	60 años	Mujer	Psicoterapia
Docente 8	Superior	45 años	Mujer	Psicoterapia

Fuente: Elaboración con base en las entrevistas de los participantes.

Los participantes fueron informados de los objetivos de la investigación a través de un consentimiento, y aceptaron participar voluntariamente en esta. En el consentimiento se aclaró el uso de pseudónimos en lugar de sus nombres, el resguardo de la confidencialidad y la mención a que los resultados solo serían utilizados con fines científicos. La entrevista fue realizada durante la primera y segunda semanas del mes de marzo de 2021, en modalidad en línea, mediante la plataforma Zoom. Las preguntas de la entrevista fueron cuatro y se centraron en cuatro temas. A un año de la pandemia:

1. ¿Qué has aprendido de la educación en línea?
2. ¿Qué estrategias estás aplicando para lograr los aprendizajes de la materia que impartes?
3. ¿Cómo estás evaluando el aprendizaje?
4. ¿Qué opinas en estos momentos de la educación a distancia?

El contenido de las entrevistas fue transcrito y se aplicó fundamentalmente la técnica de análisis del contenido, en el que se develan las categorías que parecen sostener el discurso de los participantes y proporcionar una descripción de ellas. En las respuestas emitidas además de encontrar las dificultades y obstáculos reportados por los investigadores mencionados con anterioridad, comenzamos a percibir algunas manifestaciones de creatividad, conductas resilientes, estrategias de afrontamiento positivas y satisfacción con los aprendizajes nuevos, incluso con las ventajas de la educación a distancia. A continuación, damos a conocer algunas de las categorías relativas a la resiliencia y estrategias de afrontamiento positivas que emergieron de sus respuestas.

Adquisición de nuevos aprendizajes y sensación de satisfacción personal

Pues la verdad he aprendido mucho, no tenía ni la menor idea de estas plataformas [...] ya conozco perfectamente Meet y Zoom y, hace poco, aprendí a usar Teams [...] yo no sabía nada de eso, era totalmente un mundo inexplorado para mí. Incluso sé que existen otras plataformas parecidas y ya no tendría miedo de usarlas, quienes las diseñan conocen muy bien la intuición humana y, explorando, leyendo y siguiendo instrucciones, logras hacer maravillas (Docente 1).

Bueno, pues, además de conocer ya muy bien Zoom, que es con la que me he adaptado y es mi plataforma preferida, resulta que conozco otras aplicaciones interactivas, por ejemplo, conocí Kahoot, que me permite jugar un rato con mis estudiantes, y Mentimeter, por ejemplo, que me permite acceder al conocimiento grupal. También he aprendido a buscarlas, solo escribo “aplicación para poner en práctica tal habilidad” y ¡zas! aparecen un montón, y de ellas elijo la que más me guste y la aplico con mis estudiantes. Por ejemplo, hace unos días busqué apps de rúbricas y encontré un arsenal de ellas. Ya no me conformo con dar la exposición solamente, sino utilizar apps para interactuar con ellos (Docente 2).

Soy profesora de Biología en educación media superior, requerimos práctica de laboratorio y aunque contamos con muchas páginas con videos y ejemplificaciones, no hay nada como hacerlo con las manos. He tenido que recurrir a experimentos en la cocina de la casa y con materiales que comúnmente tienen las familias. Esto me ha obligado a repensar ¿cómo le hago para que mis estudiantes vean la aplicación de este conocimiento con utensilios, materiales básicos y sin exponerlos a peligros? Para ciertos conocimientos no he podido hacerlo, porque necesitamos trabajar bajo condiciones muy controladas, pero he logrado cubrir algunos de los temas exitosamente. Fíjate, para que conocieran la catálisis enzimática,

pues, les pedí trabajar con piña y grenetina. Les pedí hacer gelatinas y a unas echarles piña y a otras no, y que observaran la reacción durante tres días y comprobaran que la bromelina de la piña inhibe la función del colágeno de la grenetina impidiendo que se cuaje. Bueno, algo tan sencillo como eso. He tenido que hacerle así con casi todos mis temas, pensarle cómo lo hago con materiales accesibles en su casa (Docente 3).

Bueno a mí me fascina [...] he aprendido mucho de tecnología, cosas que no tenía ni la menor idea de que existían. Hay muchas opciones accesibles en internet, me apoyo también de los webinarios, videos de YouTube, hasta de Tik Tok, hago que me hagan tik toks con los contenidos de la clase. Pero algo que en especial me ha gustado de esta modalidad es la comodidad de trabajar desde mi hogar, no enfrentarme con el tráfico infernal de esta ciudad, yo hacía en ocasiones una hora y media para dar mi clase, el estrés del tráfico [...] no tiene precio la modalidad en línea, a mí me gustaría que quedara así, no le veo inconveniente alguno [...] mi materia se presta mucho para ello. Me levanto un poquito más tarde, eso sí, me arreglo, me maquillo, me gusta verme formal en pantalla [...] hay profesores que no se preocupan por ello, pero yo sí, me gusta darles una imagen limpia a mis alumnos, no hay necesidad de proyectar una mala imagen [...] y otra cosa importante [...] estoy pendiente de mis hijos en casa [...] eso sí tuve que pagar otra línea porque todos no podíamos estar conectados al mismo tiempo, la señal no daba el ancho (Docente 5).

Déjeme decirle que la parte humana la he logrado mantener. Muchos piensan que es una modalidad fría donde se pierde el contacto y yo me he propuesto que se sientan bien, hasta música les he puesto, empiezo la clase preguntándoles cómo se sienten, qué series están viendo, les recomiendo películas, libros. Una anécdota interesante que te puedo contar y creo que nos ha pasado a varios profesores. Durante enero, el mes más fuerte de la pandemia, tuve en un grupo de cuatro alumnos contagiados, los vi con el COVID, se veían muy mal, dos de ellos perdieron a uno de sus padres y uno

de ellos a su pareja ¿cómo lidias con eso?, el grupo se veía emocionalmente afectado y me pidieron negociar con la entrega del trabajo que les pedí [...] por supuesto que cedí, la situación no está para incrementar las exigencias [...] no se puede perder la humanidad. Les concedí un tiempo mayor para sus entregas (Docente 6).

Respecto a este aspecto de la afectividad y el comportamiento de los alumnos en línea, nos llamaron la atención otras respuestas interesantes:

Tengo que expresarte algo [...] siento que tengo más control del grupo o más bien, en línea, ellos se logran autocontrolar más. Si estuvieran juntos en el aula, la distracción es mayor, pero aquí tienen una barrera y eso ayuda a que presten más atención o puedan concentrarse más en la voz del docente [...] no sé, es una apreciación mía. Esa barrera tiene algo de ventaja (Docente 2).

Me molesta un poco no verlos, entonces les digo prendan sus cámaras chicos [...] a veces me dicen “no puedo, profesora; no tengo buena señal”. Entonces les digo “bueno, cuándo les pregunte directamente y azarosamente me contestan, necesito saber que están ahí”. Me ha tocado que como salen sus nombres en pantalla, les digo de repente, “¡a ver, fulanito, explícame tal cosa!” Y no obtengo respuesta, no me gusta eso. Es una desventaja, aunque cuando estamos presencial pueden estar ahí y no estar, pero aquí se corre más ese riesgo. No obstante, con esa estrategia he logrado que tengan esa precaución y cada vez me lo hagan menos, irse de la clase, me da mucha ternura, les hago la pregunta y me dicen “maestra aquí estoy, aquí estoy”. También tener una sesión para puras dudas me ha funcionado mucho, se explayan (Docente 3).

En cada experiencia narrada podemos observar la variedad de soluciones técnicas, pedagógicas y afectivas que los docentes han tenido que emplear para garantizar la educación. La pandemia, la pantalla y el aislamiento no han detenido la labor formativa, pareciera que es al contrario, los profesores ponen en práctica acciones creativas para el ejercicio de la docencia; investigan, exploran, ensayan, construyen incluso nuevas formas de relacionarse con el alumnado, desde un contexto de pandemia que, lejos de inmovilizarlos, los estimula.

No perder el rumbo de las competencias que tengo que formar, pero el saber hacer es el más afectado

Respecto a la pregunta de las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas, consistente con las investigaciones realizadas, estas fueron muy parecidas a las utilizadas de forma presencial. Predominan esencialmente las exposiciones magistrales, sesiones de preguntas inductoras, cuestionamientos, debates, presentaciones por parte de los estudiantes, realización de ejercicios, elaboración de organizadores gráficos (mapas mentales, conceptuales, diagramas, dibujos, etc.), lecturas guiadas, uso de videos didácticos, películas, documentales, elaboración de ensayos, cuestionarios, proyectos de investigación, experimentos en casa, entre otros.

Casi todos los docentes apelan a este tipo de estrategias. Reconocen que las competencias más afectadas son las relativas al “saber hacer”, en este caso, arguyen que urge la apertura de laboratorios y escenarios de prácticas, es el elemento del aprendizaje que más en riesgo está, sobre todo en la formación profesional. Un docente expresa: “Estamos dando prioridad, en la formación práctica, a lo que se puede hacer en línea. Lo que no, tendrán que esperar a que acabe la pandemia. De manera que ahí hay una importante laguna de conocimiento (Docente 3)”.

Otro docente declara: “[...] la UNAM va a dar apertura con afluencia limitada de algunos laboratorios de medicina, odontología, química, ¿cómo ha sido afectada la carrera de odontología por la ausencia de las prácticas de los estudiantes? ¿Cómo van a aprender los procedimientos si están cerrados los escenarios? Es preocupante (Docente 5).

Intento elegir las estrategias que me garanticen, en la mayor medida posible, la formación de la competencia que requiere mi materia. Por ejemplo, yo necesito que aprendan a realizar entrevistas clínicas, pues les pido buscar casos clínicos y que realicen la entrevista online y les oriento en qué hacer en caso de reacciones afectivas delicadas, uno no podrá dar la contención como la da en un consultorio, pero quedarse atentos y pronunciar frases de aliento como “te escucho”, “puedes llorar, adelante” y proyectar una posición de afecto y comprensión no se imposibilita por la mediación de la pantalla. Pero eso lo puedo hacer yo, imagino que otros colegas no tengan esa oportunidad (Docente 7).

Ante la pregunta: ¿Cómo estás evaluando el aprendizaje en línea? Encontramos un uso similar a la evaluación presencial: exámenes objetivos en línea, entrega de ensayos, proyectos personales o por equipo, rúbricas, lista de cotejos, simulaciones, exposiciones orales, exámenes individuales, entre otras. Sin embargo, la preocupación esencial sigue siendo la misma, ¿qué garantía tengo de que lo realizan ellos? ¿Sin copy-paste o sin buscar la respuesta en internet? La estrategia fundamental ha sido, “demuéstramelo en pantalla”.

Necesito ver que lo haces tú

Bueno yo he decidido dos cosas fundamentales: si son exposiciones orales, les exijo la participación de todos frente a pantalla “a cámara encendida”

y a cada quien les hago preguntas personales. Ahí me doy cuenta de quién estudió o se preparó y quién no, esa es una forma. Tengo que ver con mis propios ojos quién está hablando y si responde correctamente a mis preguntas. En el caso de exámenes objetivos, les pido lo siguiente, te tienes que grabar haciendo y explicando todo el procedimiento, es decir, les pido un video en el que se graben haciendo el ejercicio y explicando con lujo de detalles todo el procedimiento para llegar al resultado. La otra opción es que pongan el teléfono grabándolos haciendo el examen y con las dos manos siempre sobre el material que tienen en frente ¿me comprende? (Docente 4).

Bueno yo uso el Turnitin y les admito en sus trabajos solo un 20% de copy-paste. Más de esa cantidad, resto puntos (Docente 5).

Dedico mucho tiempo a los debates por equipo, a las sesiones de pregunta y respuesta, necesito cerciorarme de que comprenden los conceptos y los aplican al análisis de situaciones reales, a mí me gusta el aprendizaje basado en problemas (Docente 2).

Podemos observar que en la evaluación en línea se intenta rescatar, en la mayor medida posible, la demostración directa de los saberes. Aunque resulte persecutorio, parece considerarse una estrategia efectiva y que aumenta el compromiso de los estudiantes, así como la seriedad que ello implica.

Llegó para quedarse, me gustaría una modalidad combinada

Para finalizar, ante la pregunta “¿qué opinas de la educación a distancia en estos momentos?” Nos llamó la atención una postura mediadora, una posición hacia lo híbrido, la necesidad de combinar la educación a distancia con la educación presencial. En ese sentido, y sin pretender generalizar, en esta investigación a diferencia de otras (Barrón, 2020;

Larraguivel, 2020; Sánchez et. al., 2020), se visibiliza una posición proactiva de los profesores hacia el uso de herramientas digitales que les permitan desarrollar su práctica docente de la mejor manera posible, tal y como se puede observar en los siguientes relatos:

Como te dije anteriormente, a mí sí me gusta, le encuentro muchas ventajas, ahorras tiempo de desplazarte de un lugar a otro, te ahorras el tráfico de estas ciudades, descansas un poco más, te exponen menos al estrés de la calle y planificándote bien, logras tu misión: enseñar y formar [...] yo he llegado a pensar en que sí se logra una combinación del home office, con lo presencial “bien estructurada”, mejoramos la calidad de vida de las personas, dejamos menos solos a nuestras familias, comemos en casa, compartimos con nuestros hijos. Creo que debe ser combinada, porque también es necesario el vínculo directo con las personas, la convivencia social; he escuchado a compañeros decir “ya estoy hartado de la pantalla” o “estoy empantallado”, es necesario compartir con el otro, pero yo sí me siento a gusto con esta modalidad (Docente 1).

Soy profesora de nivel medio superior y doy una materia muy práctica. Yo propondría que lo teórico se dejara en línea y lo práctico en las escuelas (Docente 4).

Bueno tengo una opinión más positiva que antes, al principio me daba miedo, me sentía novata, ignorante de muchas cosas, hoy ya no, he aprendido mucho y me digo “pues ya estoy lista para lo que dure la pandemia”. Sin embargo, prefiero lo presencial, me gusta el contacto con los muchachos, hay una química diferente, ellos me dan vida. Si algo extraño de todo esto es la convivencia, verlos caminar, reír, con sus problemas, la juventud emana energía, eso echo mucho de menos (Docente 6).

Yo estoy impresionado de lo que hemos sido capaces de hacer en línea, no solo las clases, también hemos realizado eventos, exámenes profesionales, congresos internacionales bien organizaditos, con invitados de otras

regiones ¿tú crees que ya no quede esto? ¿Sabes cuánto dinero se ahorran las instituciones en la organización de un congreso, por ejemplo? Y se cumple el mismo objetivo: acceder al conocimiento más actualizado sobre un tema, solo es cuestión de hacer la gestión, la invitación formal y enviarle su link para que exponga el día y la hora indicados. Hemos hecho mesas de trabajo, se difunde por YouTube, Facebook, etc. En algunos eventos se han tenido más participantes que los que caben en un auditorio ¿No es eso maravilloso? El internet y estas plataformas son una maravilla, hemos tenido charlas entre compañeros muy gratificantes, hasta hemos brindado con una copita de vino ante el logro de uno de nuestros compañeros, hemos reído, y nos hemos divertido en proyectos conjuntos de trabajo, desde nuestras casas y hemos llegado a pensar “esto sería muy difícil de hacer si fuera presencial”, el solo hecho de trasladarnos a un espacio y lugar determinado nos restaría tiempo de trabajo conjunto. La modalidad en línea llegó para quedarse, ¡bendita sea! (Docente 3).

A manera de cierre

El estudio realizado con docentes activos en tiempos de pandemia nos da acceso a manifestaciones creativas, estrategias de afrontamiento positivas y resilientes ante la nueva modalidad y ante el momento crítico que nos ha tocado vivir con la emergencia sanitaria. Podemos observar que todo inició con la incertidumbre, el no saber hacer, con un dominio precario de la tecnología, falta de capacitación, desconocimiento de aplicaciones informáticas determinadas, poco control de grupo, manejo de situaciones peculiares. Así, la docencia en el contexto de la pandemia ha llevado a los principales actores de esta práctica educativa a modificar o aprender nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje y, con ello, la concepción de tiempo y espacio para la docencia va mostrando claroscuros, como aquellas películas aún en rodaje.

A un año de la pandemia empezamos a ver el resurgir de nuevos conocimientos tecnológicos, formas creativas de enseñar y evaluar el aprendizaje, maneras de mantener la atención activa y la implicación emocional del grupo. También nuevas maneras de formar habilidades prácticas y tener un vínculo emocional con los estudiantes. Han sido sensibles ante las problemáticas de los estudiantes y se comienza a considerar la modalidad a distancia como una práctica posiblemente combinada con la modalidad presencial, lo que se conoce como modalidad híbrida, pues han detectado grandes ventajas. La función formativa continúa cuando el profesor planea su clase en función de la competencia y las habilidades que se pretenden alcanzar con ella, ¿cómo le hago?, es una pregunta inductora que parece conducir a nuevas y creativas acciones que sean consistente con ellas.

No obstante, es importante aclarar que parece haber un consenso de que esta modalidad no sustituye, por completo, a la modalidad presencial. Cada vez hallamos mejores formas de interacción con nuestros alumnos, mejores estrategias de enseñanza y aprendizaje, mejores formas para evaluar sus progresos, pero como respondió una de nuestras entrevistadas “ellos, en los campus, dan vida, dan una energía incomparable, ¡eso lo necesito!”.

REFERENCIAS

- Barrón, M. C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En Casanova, *Educación y pandemia. Una visión académica*, 66-74. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125–146. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>
- Cáceres de Gill *et al.* (2020). Incertidumbre docente por pandemia COVID-19. *AcademicDisclosure*, 1(1), 96–108. <https://revistascientificas.una.py/index.php/rfenob/article/view/99>
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Cuadra-Martínez, D. *et al.* (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>
- Dávila, M. (2020). Discusiones y desafíos de la educación superior en contextos de emergencia. *Revista de Educación Superior del Sur Global*, 9-10, 15-22.
- De Luca, M. P. (2020). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. *Análisis Carolina*, (33), 1.
- Di Franco, M. G., Tranier, J., Bazán, S., Porta, L. (2020). Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Praxis Educativa*, 24(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153163488003>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI DGES*, 6(10).

- Fardoun, H. *et al.* (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21, 17. doi:10.14201/eks.23437
- García, P. F. J. (2020, 21-23 de octubre). *El reto de las instituciones educativas ante la pandemia COVID-19*. 9º Congreso Iberoamericano de Aprendizaje Mediado por Tecnología (CIAMTE). Grupo GRIAL. <https://bit.ly/3dAMwGx>. doi:10.5281/zenodo.4104425
- García, M. I., y Taberna, J. (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. <https://upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/5015/4537>
- Hopkins, J. University. (2021, 06 de abril). *Coronavirus resource center*. <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>
- Inciarte, A., Paredes-Chacín, A. J. y Zambrano, L. M. (2020). Docencia y tecnologías en tiempos de pandemia COVID-19/Teaching and technologies in times of COVID-19 pandemic. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(1), 195-215. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/34170>
- Laplanche, J., y Pontalis, J. B. (1994). *Diccionario de psicoanálisis*. Editorial Labor.
- Larraguivel, E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio. En *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 109-113). IISUE, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer Publishing Company.
- Ribeiro, B. M., Scorsolini-Comin, F. y De Marchi, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3),

- 137-141. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=es.
- Sánchez, J. A. (2020). (2020, 24 de septiembre) “Mas de 40% de los alumnos de bachillerato, sin acceso a Internet”. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2020/09/24/politica/015n1pol>
- Sánchez, M. *et al.* (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*. <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/AOP.pdf>
- Torres, J. A. (2021). Experiencia docente en pandemia: una crisis, una oportunidad. *En la mira. La educación superior en debate*, 2(3), 37-39.
- Vielma, Pérez. J. C. (2020). La docencia durante la pandemia. *Revista Gaceta Técnica*, 21(2), 1-3. <https://revistas.uclave.org/index.php/gt/article/view/2751/1711>
- WHO, 2020
- Wong, P. (2020, 19 de septiembre). Más de la mitad de maestros en el país tienen algún riesgo de comorbilidad, SNTE. *Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/en-mexico-mas-de-la-mitad-de-maestros-tienen-riesgo-de-comorbilidad>
- World Health Organization. (2020, 25 marzo). Coronavirus disease 2019 (COVID-19). Situation Report-65. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200325-sitrep-65-COVID-19.pdf?sfvrsn=2b74edd8_2

CAPÍTULO 9

Formación de educadores en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos

IVET GARCÍA MONTERO Y RUTH BELINDA BUSTOS CÓRDOVA

La pandemia por la COVID-19 y el confinamiento trastocaron el campo educativo al pasar de un modelo presencial y sincrónico, a un modelo virtual, a distancia y asincrónico. A pesar de los esfuerzos, se siguen transfiriendo formas tradicionales de actuar tanto de los maestros como de los alumnos, que resultan insuficientes para el escenario actual. Para superar esta situación y avanzar en los aprendizajes, la autorregulación cobra un papel fundamental (Castro, 2020). Adicionalmente, el distanciamiento social se convirtió en un desafío para la comunicación, la expresión de emociones y la resolución de conflictos, elementos necesarios para el aprendizaje.

El reto es mayor en las instituciones formadoras de educadores, que requieren plantearse nuevas perspectivas en su tarea sustantiva para ser pertinentes con los requerimientos actuales y futuros, puesto que la experiencia vivida como aprendices determina en gran medida –de manera consciente o inconsciente– su propia práctica profesional (Fierro, Fourtoul y Rosas, 2005).

La coyuntura de la pandemia implica reflexionar sobre la formación docente y, a su vez, supone una oportunidad para desarrollar opciones formativas como las competencias y estrategias para la autorregulación del aprendizaje (García, 2020; García y Bustos, 2020, 2021; Torrano, Fuentes y Soria, 2017) y la conformación de comunidades de aprendizaje (Rodríguez-Mena, López, Corral, Lorenzo, Pomares y Lago, 2015; Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004) mediante el diálogo generativo (Fried, 2010).

Las alternativas que se presentan se han generado en el contexto de una investigación llevada a cabo con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Morelos, desde 2019, cuyo objetivo general es el diseño de una propuesta teórico-metodológica para el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje y la conformación de una comunidad de aprendizaje en el contexto de la formación de educadores.

Los objetivos específicos de la investigación son:

- Identificar las problemáticas percibidas por los estudiantes y los docentes en la situación de pandemia y su relación con los procesos de autorregulación del aprendizaje.
- Analizar cómo las competencias para la autorregulación del aprendizaje favorecen el aprendizaje en la educación a distancia.
- Reconocer la manera en que la comunidad de aprendizaje favorece la comunicación, las relaciones cooperativas y colaborativas entre los aprendices y a su vez, permiten el afrontamiento de los retos de la pandemia y la educación a distancia en el logro de metas comunes de aprendizaje.

La formación de educadores en la Universidad Pedagógica Nacional

La formación de educadores se realiza mediante la reflexión sobre la práctica, la interacción y mediación con otros (personas y teorías), así como la transformación de dicha práctica. La formación es un proceso de construcción de sí mismo y la asunción de un proyecto propio, durante la interacción social, donde esas instituciones son punto de apoyo, de referencia y de retroalimentación (Yurén, 2000) y el desarrollo de competencias modeladas por los formadores.

En este caso, la investigación se centra en el escenario de la UPN en su Unidad Morelos. Su misión ha sido formar de manera inicial y permanente a profesionales de la educación. En la UPN Morelos se imparten licenciaturas y posgrados de manera presencial, entre ellos se encuentra la Licenciatura en Pedagogía (LP) y la Maestría en Educación Básica (MEB) –un programa profesionalizante para docentes en servicio-, objeto de esta investigación.

Estos programas han presentado dificultades en cuanto a la calidad y pertinencia de los procesos de formación; predominando una tendencia academicista y escasamente constructivista: la transmisión de saberes, la falta de reflexión y autorreflexión, las carencias en el desarrollo de verdaderos procesos de autotransformación y de autorregulación; los aprendices actúan bajo esquemas de regulación externos, más que motivados por metas propias, pues pareciera que la apertura y la flexibilidad les generan inseguridad y angustia (García, 2020). Suelen centrarse en la repetición de la información, planteamientos poco creativos e incluso el plagio, se hace visible las dificultades para comunicar lo aprendido de manera oral y escrita, plantear dudas o construir conocimientos con los otros, lo que tiene sus orígenes y a la vez, implicaciones en las habilidades comunicativas y la dimensión socioemocional. Estas problemáticas

se complejizaron en el contexto de la educación virtual y a distancia por la pandemia del COVID-19.

La importancia de la autorregulación en la educación en tiempos de pandemia

La formación de educadores implica un proyecto propio en el contexto social y cultural y la autorregulación del aprendizaje se revela como la condición indispensable para que el alumno se implique activamente en el proceso de aprendizaje. En el marco de este estudio se asume que:

La autorregulación del aprendizaje implica un modo de aprender independiente y activo regido por objetivos y metas propios; supone el dominio y aplicación planificada y adaptable de recursos y procesos, referidos a estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas y procesos de dirección y control del esfuerzo, así como de componentes motivacionales los que en su conjunto permiten resultados valiosos en los disímiles contextos en los que se inserta la “persona-que-aprende” (Rodríguez-Mena *et al.*, 2004, p. 15).

El enfoque histórico-cultural permite la comprensión de la autorregulación del aprendizaje como una función psíquica superior que se origina en las interacciones sociales y es el resultado de la mediación social, cultural e histórica (Vigotsky, 1987). La ley genética general del desarrollo cultural, planteada por el autor, señala que “cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero, como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente como una categoría intersíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica” (Vigotsky, 1987, p. 161). Desde esa perspectiva, la autorregulación del aprendizaje se forma en la medida

que se generen las acciones socioeducativas que posibilitan la apropiación de los instrumentos de desarrollo que implican su manifestación.

En el contexto de la comunidad de aprendizaje (Rodríguez-Mena, *et al.*, 2004) se podrían generar las condiciones propicias para fortalecer y desarrollar los recursos mediadores que necesitan los educadores y futuros educadores para la formación de la autorregulación del aprendizaje, en la medida en que su propio desarrollo sea la meta común de la comunidad y esta enriquezca su práctica sistemática en la búsqueda, de manera conjunta, de los recursos propios que puedan instrumentarse para lograr tales fines y para valorar sus logros.

En ese sentido, se reconoce la importancia de las habilidades de comunicación y de interacción social, la puesta en marcha, como parte del sistema de mediación sociogrupal, de procesos relacionados con la cooperación y la interdependencia, concernientes al aprendizaje de procedimientos para elaborar fines comunes, planear tareas colectivas, pedir ayuda de manera oportuna, compartir recursos de aprendizaje y generar compromisos grupales, todos ellos necesarios para la construcción colectiva de las competencias para la autorregulación del aprendizaje (García, 2020).

Tales competencias pueden ser integradas en tres categorías esenciales: competencias para la estructuración, para la gestión y la contextualización de experiencias de aprendizaje (Rodríguez-Mena *et al.*, 2004; García, 2020). Para lograr la autorregulación del aprendizaje es necesario que los tres tipos de competencias sean conscientemente activados, pues cada uno aporta a la significación, la transferencia y la autogestión de lo que se está aprendiendo y permiten a la persona-que-aprende dirigir de manera activa sus propios recursos hacia el logro de las metas de aprendizaje.

Las competencias y los saberes para la autorregulación del aprendizaje se constituyen como un principio organizador del aprendizaje

en las instituciones formadoras; establecen un referente para guiar, no solo la formación inicial de los educadores, sino también su aprendizaje permanente en los disímiles contextos de práctica educativa. Su comprensión dialéctica, relacional y compleja permite entenderlos como un emergente del encuentro social, que expresan potencialidades continuas de desarrollo y dan respuesta a las exigencias del mismo o a las problemáticas que surjan en la actividad de aprendizaje. De ahí su importancia frente a la situación impuesta por la pandemia y las condiciones educativas derivadas de ella, dado que su desarrollo permite encontrar nuevas metas de aprendizaje, construir otros sentidos y estrategias para asumir nuevas dimensiones psicopedagógicas presentes en las situaciones de aprendizajes impuestas.

Método de investigación y participantes del estudio

La investigación que se presenta se sustenta en un enfoque cualitativo y pretende favorecer la comprensión de procesos psicopedagógicos complejos (Bisquerra, 2014), en este caso relacionados con el desarrollo de la autorregulación y la conformación de la comunidad de aprendizaje, a partir de las experiencias formativas de los participantes y desde su propia perspectiva (Gibbs, 2012).

Se consideró como método esencial la investigación-acción, por su relevancia en el estudio de una situación social con miras a la transformación por los propios actores, así como por las posibilidades de problematización participativa que brinda y la comprensión de las concepciones de los participantes respecto a las categorías fundamentales del estudio. Además, la indagación parte de los principios del método genético desde el enfoque histórico cultural (Vigotsky, 1987), en congruencia con los fundamentos teóricos que la sustentan.

El proceso de cambio se organiza a partir de tres ciclos de acción en un espiral ascendente; estos consisten en la elaboración del plan general, la implementación del mismo y su evaluación, para luego reiniciar el ciclo de mejora (Elliot, 1997).

En este caso, el diseño construido puede considerarse un instrumento general de mediación en el contexto de la zona de desarrollo próximo grupal. De esa manera, la investigación-acción abrió la posibilidad de transitar por varios momentos cuyo punto de partida constituyó la percepción de una serie de problemáticas en torno a los procesos de aprendizaje y su autorregulación, la identificación de las causas o factores de esas problemáticas en su trayectoria formativa y en su formación profesional, y la valoración del nivel de desarrollo de sus competencias de autorregulación como referente para adentrarse en la reflexión generativa y constructiva de propuestas de mejora y la proyección de alternativas de desarrollo.

Las herramientas para la recolección de los datos que se utilizan mediante los recursos de interacción virtual y la comunicación por vías electrónicas son: la observación participante, el diario de campo, el diálogo permanente a nivel grupal, las técnicas de incidentes críticos, cuestionarios, autoevaluaciones y el análisis de los productos de las actividades académicas.

Para el análisis de los datos se han utilizado técnicas diversas para su organización, codificación y categorización. En un primer momento del análisis, se llevó a cabo un proceso de categorización descriptiva; posteriormente, se llevó a cabo un segundo nivel de categorización a partir de un proceso de codificación más analítica y teórica, donde se originaron las categorías que se muestran en el apartado de resultados, desde una narrativa cualitativa en la que se utilizan fragmentos de los testimonios de los participantes a manera de ejemplificación (Gibbs, 2012).

Por último, se empleó la técnica de triangulación de los resultados para confrontar y validar la información obtenida (Glaser y Strauss, 1967).

En el estudio participan 38 estudiantes de la generación 2018-2022, de la licenciatura en Pedagogía de la UPN, sede Ayala, Morelos, seis estudiantes de la generación 2018-2021 de la maestría en Educación Básica, sede Cuernavaca, y cuatro docentes, entre las que se encuentran las autoras de este estudio. Identificados con los siguientes códigos: estudiantes (SP) y docentes (SD) más número progresivo.

Los resultados concernientes a las problemáticas identificadas por los estudiantes y los docentes en la situación de pandemia y su relación con la autorregulación

Se exploraron las experiencias, opiniones y vivencias de los participantes de la investigación durante la pandemia respecto a los procesos de aprendizaje y las experiencias psicopedagógicas y sociointeractivas que se han llevado a cabo durante la modalidad virtual.

La organización de los resultados encontrados se realizó a partir de las siguientes categorías, las cuales se establecieron de acuerdo a la teoría y a su emergencia en el trabajo con los participantes. Dichas categorías fueron utilizadas para la interpretación y el análisis de la información obtenida (cuadro 1).

Cuadro 1. Dimensiones y categorías del proceso de problematización participativa

Categorías	Problemáticas relacionadas con:
Organización y diseño de acciones psicopedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • La planeación de acciones transversales entre docentes • El uso de estrategias diversas y adecuadas a la enseñanza virtual • La organización de las actividades pedagógicas y de enseñanza en la virtualidad. • La comunicación efectiva de tareas y orientaciones • La comunicación entre docentes, con estudiantes y con directivos o autoridades escolares • El seguimiento y la valoración de los procesos de aprendizaje • La retroalimentación de los resultados del trabajo realizado
Autorregulación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • La organización y gestión del aprendizaje. • Las estrategias de aprendizaje para la estructuración del conocimiento. • La autorregulación del aprendizaje propiamente dicha y las competencias del aprendiz autorregulado
Virtualidad y tecnología	<ul style="list-style-type: none"> • Los recursos tecnológicos disponibles. • El manejo de herramientas tecnológicas para la comunicación y los procesos educativos • La transferencia de procedimientos y acciones de aprendizaje a las actividades virtuales. • Las barreras de la comunicación en la modalidad virtual
Relaciones afectivas	<ul style="list-style-type: none"> • La interacción con los docentes, vínculos sistemáticos y relaciones afectivas • Las vivencias generadas por las condiciones de pandemia, de carácter emocional y afectivo

Fuente: Elaboración propia.

Problemáticas relacionadas con la organización y el diseño de acciones psicopedagógicas durante la modalidad virtual

Una de las situaciones encontradas por docentes y estudiantes ha sido el aislamiento entre los educadores y la poca comunicación entre ellos, lo que ha provocado la falta de “planeación de acciones transversales y colegiadas y las dificultades en la organización de las actividades pedagógicas y de enseñanza en la virtualidad”. En ese sentido, refería una de las docentes participantes en el estudio que una problemática había sido “la falta de organización del tiempo destinado para el trabajo con los grupos con otros docentes, para poder reconocer las cargas de trabajo que nuestros estudiantes tienen y cómo las atenderán” (SD1).

En el contexto de la UPN, el enfrentamiento a la pandemia provocó incertidumbre y desconcierto, aunque gradualmente se fueron ofreciendo lineamientos para trabajar de manera virtual. Las reuniones colegiadas entre docentes por semestres fueron escasas, especialmente para identificar estudiantes con riesgos de deserción y vulnerabilidad, pero, en menor medida, para elaborar acciones académicas generales y articular el trabajo entre las materias.

Los docentes y estudiantes refirieron que la falta de planeación y organización de las actividades académicas de forma conjunta ha generado agotamiento, sobrecarga de sus actividades y ha limitado el tiempo que pueden destinar a las mismas, lo que agudiza la ansiedad y la frustración frente a la imposibilidad de trabajar de manera sincrónica. Al respecto, una de las docentes declaraba: “Se les están asignando demasiadas tareas de complejidades que no coinciden con lo que se trabajaba en clase” (SD1), situación que con frecuencia les genera a los estudiantes estados afectivos negativos y rechazo a la virtualidad. A ello se suman las dificultades para “la comunicación efectiva de tareas y orientaciones”, lo cual provoca desconcierto y confusión entre estudiantes quienes

recurrieron a la ayuda de sus pares y mecanismos propios de comunicación y han demandado vías diversas para recibir información.

De ese modo, consideran necesario que las instrucciones sean claras y que se apoyen con explicaciones en las clases virtuales donde puedan comunicarse directamente con los docentes. Valoraron positivamente las situaciones donde tuvieron orientaciones adecuadas que les permitieran, posteriormente, trabajar de forma independiente, “[...] a pesar de que la mayor parte del semestre no haya sido de forma presencial, siempre se daba una buena indicación para los trabajos y en las clases virtuales se explicaba de una manera muy entendible” (SP4).

Otras problemáticas percibidas han estado relacionadas con la imposibilidad de lograr todos los objetivos y metas de las materias debido a la ausencia de planeación de nuevas alternativas para replantear o sustituir las actividades en las nuevas condiciones. “Por la situación que se presentó, considero que sí me faltó alguna meta por conseguir” (SP 1). En algunos casos, ello se generó porque el logro de sus fines requería de actividades presenciales, tales como: trabajos de observación y diagnóstico con grupos reales o ejercicios prácticos o interactivos, tareas que ya no pudieron efectuarse tras la contingencia y el cierre de las instituciones escolares; en otros casos faltó orientación oportuna para cubrir temas y contenidos de aprendizaje o “no todos los docentes enviaron trabajos, por lo que algunas asignaturas quedaron retrasadas” (SP1).

Este escenario puso de relieve la necesidad de hacer adecuaciones o nuevas planeaciones para enviar actividades a los estudiantes y utilizar estrategias y acciones pedagógicas diversas vinculadas al desarrollo de saberes y competencias en las distintas asignaturas que fuesen más creativas e innovadoras, las cuales permitieran no solo la enseñanza virtual, sino el rediseño de situaciones de aprendizaje para que los propios aprendices encuentren formas autorreguladas de lograr sus metas de aprendizaje y cubrir todas las expectativas y aprendizajes esperados.

En esa dirección, “el uso de estrategias diversas y adecuadas a la enseñanza virtual” fue una de las cuestiones recurrentes que emergió como problemática y como desafío en las condiciones pedagógicas relacionadas con la virtualidad. La opinión generalizada de docentes y estudiantes es que no solo se trata de ajustar los procedimientos comúnmente usados de manera presencial, sino de recrear y generar nuevos recursos que favorezcan el diálogo constructivo, la participación activa de los aprendices. También se destacó el reto de encontrar los materiales electrónicos necesarios para reemplazar documentos impresos y garantizar la información pertinente en cada materia.

Respecto al “seguimiento y valoración de los procesos de aprendizaje, así como la retroalimentación de los resultados del trabajo realizado”, los aprendices refieren que la revisión de las tareas y el seguimiento a las actividades fue insuficiente en algunas materias dado que no hubo correcciones o retroalimentación oportuna, y que ellos desconocían si estaban manejando bien la información.

Por su parte los docentes manifiestan que “la valoración del aprendizaje real ha sido compleja, es difícil darle seguimiento a distancia, reconociendo los problemas de lectoescritura de las y los universitarios” (SD1), además, otra situación problemática ha sido la “acumulación de trabajos a revisar en archivos comprimidos por atender de varios grupos de distintas carreras, lo que implica varias horas de trabajo de revisión [y] la dificultad para hacer la devolución” (SD2).

Para culminar la reflexión en torno a las situaciones de índole psicopedagógica, es importante señalar que los estudiantes subrayan, también, que pudieron desempeñarse mejor cuando tenían las metas claras y los materiales necesarios, lo que indica que la organización y planeación de sus acciones pueden llevarse a cabo por ellos cuando, de manera conjunta, se acuerdan los fines necesarios para guiar el proceso de aprendizaje. “Para lograr las metas fue necesario la orientación en

todo momento de la profesora, cumplir con los acuerdos establecidos para lograr una buena convivencia con los compañeros, y así posibilitar fortalecer la comunicación” (SP32).

Problemáticas relacionadas vinculadas con la autorregulación del aprendizaje

Una de las problemáticas esenciales identificadas por docentes y estudiantes ha estado relacionada con “la organización y gestión del aprendizaje”. Ante las circunstancias impuestas por la pandemia y el distanciamiento, /los estudiantes se vieron obligados a organizar sus actividades de aprendizaje en contextos ajenos a la escuela y enfrentar el reto de desarrollarlas en medio de la dinámica familiar, así como de manera independiente. La ausencia de recursos para organizar tiempos y espacios de estudio y de realización de tareas constituyó una de las principales dificultades que han sido reconocidas por los estudiantes, a la par de la falta de estrategias propias, tanto para la autoorganización como para el aprendizaje en sí mismo, situación agudizada por la falta de apoyo directo de sus profesores y compañeros. Un ejemplo de ello y de la importancia de la autorregulación como alternativa, se aprecia en el comentario siguiente: “Al iniciar la cuarentena debo reconocer que tuve la idea de que el trabajo se truncaría... Es importante mencionar que en la situación logré desarrollar autorregulación respecto a mi tiempo, pues logré organizarme para hacer mis actividades y asistir a las clases virtuales” (SP32).

En otros casos, enfatizaron la necesidad de autocontrol y el replanteamiento de metas personales, así como la búsqueda de otros apoyos sociales. “Mi participación considero que disminuyó un poco cuando iniciaron las clases virtuales, pues al enfrentarme a ciertos temas que no eran del todo de mi agrado, me limitaba a participar. Pero fui asimilando

y motivando (en lo personal y con ayuda de familia/ amigos) para interactuar y evitar algún tipo de frustración, retomando de nuevo mi ritmo y entusiasmo por participar” (SP26).

Puede apreciarse la importancia de la reflexión metacognitiva frente a sus procesos de gestión y organización, lo cual les permitió tomar decisiones oportunas y cambiar sus estrategias tanto personales como grupales más allá de las orientaciones de los docentes.

En relación con “la apropiación del conocimiento y las estrategias de aprendizaje para la estructuración del mismo” en las condiciones de virtualidad, los estudiantes reconocen que enfrentaron dificultades para el manejo de la información y la elaboración de saberes, probablemente por las restringidas estrategias que manejan para su selección y organización, y porque con frecuencia dependen de la lógica significativa y la estructuración que hacen los docentes en las clases presenciales expositivas.

Los alumnos refieren que las condiciones de aprendizaje virtual limitan sus procesos de atención y concentración, afectando la construcción de conocimientos, en ocasiones por las dificultades tecnológicas o por la falta de estrategias para la adquisición y elaboración de información, por ejemplo, la falta de técnicas para la toma de apuntes y la selección de la misma, y para su organización.

Los estudiantes destacaron que la falta de autorregulación y las dificultades para actuar de manera independiente y responsable constituyeron obstáculos en el trabajo de los equipos y la realización de sus tareas.

En cuanto al trabajo en equipo, debo decir que sí hubo complicaciones en cuanto a ponernos de acuerdo. Una de las razones, se podría decir que fue dejadez, irresponsabilidad de todos los integrantes, es aquí donde recalco la falta de autorregulación de todos nosotros, seguimos esperando que

nos digan qué hacer exactamente. Por eso nuestra estrategia se basó en el desarrollo de la competencia como también de la autorregulación, es claro que está en cada uno de nosotros el poner el empeño para lograr ser una persona autorregulada (SP22).

Problemáticas emocionales y afectivas vinculadas a las vivencias generadas por las condiciones de pandemia

Los estados emocionales provocados por la pandemia, el distanciamiento de las aulas y el cierre de las instituciones educativas tuvieron efectos negativos en estudiantes y docentes. Junto con la incertidumbre y el desconcierto inicial fueron apareciendo también expresiones de frustración, depresión y apatía, así como agotamiento general y agobio por la permanencia y prolongación de situación de aislamiento. En el primer periodo de la pandemia, los estudiantes mostraron preocupación por las posibilidades de continuar los procesos educativos y de contar con la orientación necesaria. “Este semestre fue un tanto preocupante, porque no sabíamos qué sucedería con nuestras materias, compañeros, maestros y, entre muchas otras cosas, en lo particular me hacían sentir un tanto nervioso y preocupado” (SP3).

En un momento posterior, la incertidumbre por las formas de trabajo fue superada, pero en la información recabada se encontraron expresiones de cansancio, de las necesidades afectivas de los estudiantes y sus anhelos por el contacto social con sus compañeros y el regreso a las instalaciones de la universidad. También se expresó la “falta de sistematicidad y atención por parte de algunos docentes”, la sensación de abandono por parte de los docentes y falta de acompañamiento en sus procesos de aprendizaje, lo que reveló la importancia del apoyo socioemocional en las circunstancias de virtualidad.

Los estudiantes mostraron preocupación por las condiciones de aprendizaje en el futuro inmediato y la necesidad de que se encontraran alternativas viables para salvaguardar la comunicación permanente y el vínculo afectivo:

[...] anhelo que el próximo semestre sea un semestre lleno de nuevos aprendizajes y experiencias, que quizá no estuvieron en su totalidad [...] estamos acostumbrados a una convivencia más cercana, a los abrazos y risas físicas, y detrás de una pantalla y a la distancia es algo que nos llevaría bastante tiempo acostumbrarnos, o buscar innovaciones para evitar la incomunicación (SP26).

Los estudiantes y docentes han coincidido en lo relevante que es para ellos la interacción recíproca y la búsqueda conjunta de una estrategia de reorganización y comunicación que ofrezca seguridad a los primeros, así como la oportunidad de aprender a desempeñarse de forma segura y con eficacia en las condiciones de enseñanza virtual.

En términos generales, a pesar de los estados emocionales negativos que han sido registrados, los datos muestran que los estudiantes han encontrado alternativas para intentar comunicarse por diversas vías, trabajar en equipos y realizar las actividades escolares, descubriendo vivencias positivas al trabajar de manera cooperativa y al encontrar apoyo en la comunidad de aprendizaje. Por su parte, los docentes han mostrado capacidad de aprendizaje frente a las opciones de enseñanza virtual acrecentando la confianza en sí mismos y ganando seguridad en su labor.

Las propuestas generadas para el desarrollo de las actividades formativas y de aprendizaje de manera autorregulada

Un conjunto de resultados esenciales de este estudio está relacionado con las estrategias y acciones psicopedagógicas que docentes y estudiantes reconocen como alternativas para lograr el aprendizaje en las condiciones de virtualidad. Es importante señalar que estas propuestas son el resultado de acciones generativas y fueron producidas a través del diálogo y la participación promovidos por los procesos de investigación-acción, por ejemplo:

- a) Desarrollo de modelos de actuación activa y comprensión de instrucciones de manera correcta para ser más eficientes
- b) Manejo y aprovechamiento del tiempo, entrega puntual de los trabajos y disposición y participación en la organización de las actividades
- c) Dedicar empeño y esfuerzo para actuar con voluntad y compromiso
- d) Desarrollar y poner en marcha competencias para la autorregulación
- e) Elaborar metas de aprendizaje personales y colectivas en las materias y actividades de aprendizaje
- f) Trabajar en equipo, desarrollar estrategias para la cooperación y la colaboración
- g) Desarrollar competencias para la comunicación y el desarrollo emocional
- h) Fortalecer la conformación de la comunidad de aprendizaje

Fueron particularmente importantes aquellas relacionadas con la comunicación y construcción de comunidades de aprendizaje:

Los docentes y estudiantes consideraron que el desarrollo de acciones colaborativas y cooperativas fueron una oportunidad tanto para desarrollar las tareas de aprendizaje, como para enfrentar unidos la situación de aislamiento, y con ello obtener mayor apoyo emocional. De igual manera, permitió esclarecer situaciones e instrucciones y contar con la ayuda necesaria frente a dudas e incertidumbres. “Me gustó la forma en que trabajamos, nunca se perdió el trabajo en equipo, la participación y las actividades fueron fáciles de realizar, es decir, nunca se perdió la colaboración del grupo” (SP8).

En relación con la propuesta anterior, los participantes también destacan que las formas de comunicación utilizadas y la búsqueda de opciones para aprovechar los recursos tecnológicos en esa dirección contribuyeron al desarrollo del trabajo grupal. Consideran necesario ampliar el número de habilidades y competencias comunicativas y socioemocionales, y mostrar mayor disposición a aprenderlas y emplearlas en beneficio de una interacción constructiva tanto presencial como virtual.

“Yo considero que en el transcurso del curso, a pesar de la situación, se aprendieron nuevas cosas, por ejemplo, el comunicarnos de diferentes formas, y se tocó el tema de la comunicación digital y que se pudo poner en práctica” (SP15).

Una de las cuestiones propuestas, coherente con las sugerencias ofrecidas por las instituciones internacionales, tal como se mencionaba al comienzo del capítulo, hace referencia a la importancia del trabajo en la comunidad de aprendizaje y el valor del mismo para enfrentar las exigencias planteadas por la enseñanza virtual.

Considero que el trabajo en comunidad fue muy rico en saberes, ya que al trabajar de esta forma pude relacionar lo aprendido para otras materias y conocer lo que realmente implica ser una comunidad [...] como grupo

fortalecimos habilidades importantes para la conformación de la comunidad [...] Ser comunidad implican acciones pequeñas que transformen los espacios en donde nos encontramos (SP21).

Reflexiones finales

Los resultados de la investigación revelaron que el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en el contexto de la formación de educadores constituye una alternativa viable y eficaz para enfrentar las exigencias de la educación a distancia, promover la comunicación y favorecer comunidades de aprendizaje en el contexto de la pandemia. Como se pudo apreciar, durante la investigación-acción, para la formación de las competencias de autorregulación resultó esencial poner en marcha un modelo teórico-metodológico que integre un conjunto de principios basados en la comprensión de la complejidad y multidimensionalidad del proceso de autorregulación, sustentados en la indisoluble relación entre educación y desarrollo y en el rescate de una visión dialéctica del desarrollo de la autorregulación.

En esa dirección se asevera que el desarrollo de la autorregulación se logra desde la comprensión de la historia de la formación de este proceso en los participantes y desde la generación de un conjunto de acciones psicopedagógicas mediadoras que permitan el diseño de situaciones de aprendizaje o “espacios de enseñanza” (Zárate, Martínez y Soto, 2017) innovadores y creativos, tanto en lo presencial como en lo virtual. La creación de ese sistema de mediadores es más efectiva si los propios estudiantes participan en su elaboración a partir de la problematización y el autodescubrimiento de su propia zona de desarrollo próximo en su evolución como aprendices autorregulados.

Para lograr la participación de docentes y aprendices en el desarrollo de recursos mediadores para la formación de competencias de autorregulación, fue fundamental promover el diálogo generativo (Fried, 2010) en cuanto a la construcción de metas de aprendizaje en la educación no presencial y la reflexión permanente de los estudiantes en torno a sus necesidades formativas en este contexto educativo y sus logros de desarrollo, para plantearse nuevas metas formativas.

De manera sustancial, el estudio asegura que la formación de la autorregulación es más consecuente si los estudiantes se proponen el desarrollo de la autorregulación como una meta propia tanto para ser mejores personas, como para alcanzar sus logros profesionales. Para ello, requieren de responsabilidad y compromiso frente a su propia preparación profesional y, especialmente, en las condiciones de pandemia y aislamiento, en las que la gestión del aprendizaje y la autoorganización resultan determinantes.

A partir de la revisión teórica y de la experiencia que se ha tenido en esta investigación participativa, se generaron un conjunto de acciones psicopedagógicas mediadoras para el desarrollo de la autorregulación y las comunidades de aprendizaje frente a las nuevas exigencias educativas, entre estas: el empleo de habilidades para la problematización detonadas por la identificación de la situación problemática relacionadas con la enseñanza virtual; la valoración de las dificultades que enfrentan y las relaciones entre ellas, así como el autodescubrimiento de sus causas de manera individual y colectiva, el conocimiento de la historia de desarrollo de la autorregulación en el grupo y las condiciones que poseen para enfrentar de manera autorregulada las situaciones de aprendizaje a distancia, y la valoración de los factores que han incidido en su formación como aprendices autorregulados y sus nuevos retos.

Además, se requiere la estimulación del análisis metacognitivo, la utilización de preguntas para identificar el origen de sus necesidades

y de sus saberes (o la falta de ellos), el desarrollo del diálogo reflexivo, constructivo y argumentativo y la generación de procesos de apertura, conflicto cognitivo y sociocognitivo.

Es importante la aplicación y el desarrollo de recursos expresivos y de competencias comunicativas en el trabajo grupal, establecer acuerdos y tomar decisiones, así como la creación de ambientes cooperativos, abiertos, flexibles y generadores de espacios para el error y la duda, como recursos para el aprendizaje. Asimismo, la utilización de múltiples técnicas (virtuales y a la distancia) para la conformación de equipos y el análisis explícito de las formas de trabajo diferentes empleadas por ellos, trabajar la interdependencia y comprobar el valor de los otros, es decir, de todos por igual en el logro de las tareas académicas.

Con ello, se estimulará la construcción de una comunidad de aprendizaje como mediador contextual y el trabajo con estrategias cooperativas para la interacción social constructiva y el logro de principios ligados a la naturaleza social del aprendizaje que partan de la negociación grupal de fines y estrategias de acción, origen social del cambio.

Adicionalmente, se requiere modelación, diseño y aplicación de estrategias con distintas funciones. Estrategias motivacionales para la elaboración de metas de aprendizaje, así como su reestructuración en condiciones de virtualidad y distanciamiento. Estrategias de indagación sistemática, generación de interrogantes en el contexto de diálogo grupal. Así como estrategias y criterios de autoevaluación y evaluación compartida aplicables a las situaciones de enseñanza virtual (García y Bustos, 2020).

Finalmente, es fundamental la identificación y el desarrollo de aspectos éticos, actitudes y valores en torno a la autorregulación del aprendizaje y la solidaridad en el trabajo con los otros para la equidad y la inclusión en los procesos educativos y, en especial, durante la pandemia y sus etapas posteriores. De igual manera, resulta necesario que,

para que los profesionales de la educación desarrollen procesos de autorregulación del aprendizaje y se integren en comunidades de aprendizaje, los formadores universitarios también transiten por procesos de construcción de competencias para la autorregulación del aprendizaje y continúen aprendiendo en comunidad.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Castro, L. (2020, 21 de mayo). ¿Cómo ayudar a niños y jóvenes a aprender de forma autónoma? *La Diaria Educación* <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/5/como-ayudar-a-ninos-y-jovenes-a-aprender-de-forma-autonoma/>
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2005). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Editorial Paidós.
- Fried, D. (2010). Procesos generativos en el diálogo: complejidad, emergencia y auto-organización. *Plumilla Educativa*, 7, 61-73. <http://dx.doi.org/10.30554/plumillaedu.7.533.2010>
- García, I. (2020). *Desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio Institucional-Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- García, I. y Bustos, R. (2021). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos sobre educación*, 12 (22), <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.914>
- _____ (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación. *Sinéctica* 55, e1108. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-003).

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Editorial Morata.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Rodríguez-Mena, M. et al. (2015). *La comunidad de aprendizaje MADIBA. Memorias de un viaje*. Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela.
- Rodríguez-Mena, M. et al. (2004). *Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. Prensa Latina.
- Torrano, F., Fuentes, J. L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, xxxix(156), 160-173. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2017/156>
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico Técnica.
- Yurén, T. (2000). *Formación y puesta a distancia: su dimensión ética*. Editorial Paidós.
- Zárate, N. E., Martínez, E. G. y Soto, M. G. (2017, 20 al 24 de noviembre). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Gericultura de la Universidad Autónoma de Sinaloa. *xiv Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 3(3). <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14>

CAPÍTULO 10

Fin de la educación escolarizada o la hipermercantilización de la educación

FRANCISCO RUBÉN SANDOVAL VÁZQUEZ

Educación ha sido por más de dos siglos un proceso central y de debate político-social en los estados. En México, la definición de la política educativa siempre ha sido motivo de reflexión, debate y enfrentamiento político (Gutiérrez y Sandoval, 2021). Los modelos pedagógicos, así como las didácticas de cada cual, además de los contenidos curriculares a impartirse, siempre han motivado todo tipo de diálogo, debate, encuentros y desencuentros; lo que hace sui géneris la actual reflexión es la aparente contradicción sobre la que ya se había teorizado: una sociedad desescolarizada toda vez que las “escuelas” estuvieron cerradas por la pandemia del COVID-19 (prácticamente en todos los países del mundo, aunque hay excepciones como Suecia, entre otros), empero, el modelo escolarizado funciona con aulas vacías.

Desde la aparición del sistema escolarizado a mediados del siglo XIX, se ha teorizado sobre el proceso educativo a partir del contexto escolar (Karsenti y Lira, 2011; Colombo, 2011; Díaz y Sime, 2016); así, el foco en la escuela como el contexto en el cual se desenvuelve el proceso educativo en las sociedades contemporáneas ha permitido identificar a la sociedad moderna como sociedad escolarizada (Ilich, 1982). En la trama de la

pandemia de COVID-19, una de las instituciones que se decidió “vaciar” a fin de evitar contagios, fue precisamente la escuela, pero se vaciaron los edificios, no así las funciones sociales sustantivas del sistema educativo escolarizado.

La coyuntura actual motivada por la pandemia del COVID-19 obliga a una reflexión desde la pluralidad de los diversos sistemas que inciden sobre el sistema escolar; la complejidad que representa esta pandemia no se puede agotar desde el conocimiento común, disciplinar o experto de un solo sistema. El estudio disciplinar de la realidad compleja ha contribuido a empeorar los problemas sociales, y de ello hablaremos, ya que las reflexiones sobre las limitaciones de la educación escolarizada con aulas vacías se hacen desde lo disciplinar (Murillo y Duk, 2020).

Una sociedad escolarizada con aulas vacías permitió, en parte, llevar a la práctica una sociedad desescolarizada, pero con escuelas virtuales, por lo que se desescolarizó a la escuela no a la sociedad. Las condiciones y las formas mediante las cuales el sistema escolar interactúa con sus usuarios en las condiciones de aislamiento, promovidas como medidas de contención de la pandemia, dependen de recursos tecnológicos cuyo acceso es diferenciado por las condiciones socioeconómicas, políticas, geográficas, entre otros factores determinantes. La tecnología, particularmente la tecnología en telecomunicaciones, condiciona en gran medida el acceso a los recursos educacionales (Santirso, 2020).

Siguiendo esta línea argumentativa, se planteó la interrogante sobre la profundidad de la crisis del sistema educativo escolarizado: ¿Cuáles han sido los efectos de la pandemia de COVID-19 en el subsistema de educación superior en México, entre marzo de 2020 y 2021? A fin de identificar no solo una posibilidad de ruptura, sino la de generar una nueva estabilidad después de trascender la crisis y conformar un nuevo modelo educativo que reduzca las brechas en la educación de las personas, que posibilite la formación integral de los estudiantes a partir

del ser en sí y el ser para sí, en donde la formación del ser no conlleve procesos de alienación.

El contexto de la investigación

Durante la pandemia de COVID-19, la forma en que la escuela interviene a las personas es diferenciada y matizada por la estructura en telecomunicaciones de cada región, los recursos tecnológicos con los que cuentan los diversos agentes educativos del sistema escolar, además de las condiciones tecnológicas de las comunidades usuarias del sistema educativo; todo ello, matizado por los estratos socioeconómicos a los que pertenecen los diversos agentes del sistema escolar, además de las redes regionales y globales de internet (Santirso, 2020).

Las escuelas como lugar donde se realiza el proceso masivo de formación y socialización propiciaron reflexiones derivadas de la transmisión de las ideologías hegemónicas de manera acrítica, sin que los estudiantes pudieran oponerse de forma abierta, particularmente la niñez, toda vez que de los cero a los 17 años la niñez suele considerar a los adultos que los educan como figuras de autoridad, no solo académicas sino morales, por lo que la escuela en sociedades estratificadas (Collins, 1996) como las actuales se convierte en instrumento de dominio.

Las críticas anteriores se centraron en el contexto, considerando que la propia escuela, como institución, induce un modelo ideológico en sí mismo (Foucault, 2002; Ilich, 1982; Freire, 2005; Althusser, 1988), por lo que esta no solo es el edificio en sí, sino una institución social (Castro y Morales, 2013) que, desde el siglo XIX, prácticamente se ha universalizado como pilar del proceso formativo y de socialización de las personas en occidente, particularmente la niñez y las juventudes. De esta manera, se convierte en la institución garante de transmitir valores y antivalores a nivel social. En la actual coyuntura, caracterizada por el aislamiento y

la ausencia de estudiantes en las aulas de clase, la sociedad escolarizada parece mantener sus criterios de inclusión y exclusión sin modificar de raíz las contradicciones que le han sido criticadas.

Por otra parte, se ha señalado que el surgimiento de la escuela tiene que ver con el proceso de conformación de los estados-nacionales, por lo que se trataba de consolidar una identidad nacional a través del proceso educativo, al difundir el estudio de una “historia oficial”, en la “lengua oficial” de cada uno de los estados-nación (Gutiérrez y Sandoval, 2021). En este sentido, la escuela no era un lugar de aprendizaje y de concientización, sino un mecanismo de adoctrinamiento en la formación y construcción del “espíritu de la nación” (Hegel, 1985). La ausencia de estudiantes en los salones de clase no ha modificado esta función social del sistema educativo.

También se ha argumentado, mediante conjeturas fundamentadas, que el actual modelo educativo obedece a procesos sociales vinculados a la revolución industrial, a la capacitación para la inserción al mercado laboral, a la creciente tecnificación y división del trabajo formal. Incluso se ha observado similitud entre el proceso de formación escolarizado con el proceso industrial, en el cual los estudiantes son tratados como un producto, como un lote agrupado por cortes de edad, a los que se espera incorporar al mercado laboral al concluir el proceso formativo (Robinson, 2013). Así, si en las sociedades capitalistas el trabajo está alienado, en consecuencia, la “escuela” ha alienado al ser humano en su conocimiento y su saber (Ilich, 1982).

En el informe 2012 del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2012), se ofrece una visión clara de cómo el proceso de educación permite un desarrollo tecnológico, que a su vez se vincula con el crecimiento económico y el desarrollo humano que promueve el PNUD. El modelo educativo tiene un claro tinte de “capacitación laboral”, más que de una educación integral de los seres humanos; el hecho de

que se hayan creado subsistemas educativos orientados a la formación laboral es una muestra clara de esta tendencia, que se mantiene y se refuerza en el contexto del trabajo en red (De la Garza, 2000).

Desde la década de los ochenta, se señaló que los países miembros de la ONU, independientemente de ser países desarrollados o en vías de desarrollo, consideraban que “[...] el desarrollo económico y político dependen de una mayor inversión en la enseñanza” (Ilich, 1982, p. 18). Parece ser que las recomendaciones internacionales de la ONU o de la Unesco se reciclan y no han podido detener la crisis del modelo educativo, ya que las personas aún no aprendemos a ser, ni a ser con las otredades, que los saberes fundamentales no se dialogan ni se transmiten en el modelo de la educación escolarizada e institucionalizada bajo las directrices de los organismos internacionales y de los propios estados-nacionales.

Los saberes fundamentales del siglo XXI, su pedagogía y didáctica aunque inspiradoras, no han podido revertir el problema de una educación bancaria y una pedagogía del opresor (Freire, 2005). Por el contrario, la puesta en práctica de estos principios fundamentales de una educación basada en saberes se instrumentaliza con base en competencias, las cuales redujeron la currícula al incorporar “prácticas profesionales”; se desplazaron contenidos éticos y cívicos a fin de incorporar la experiencia laboral y la certificación de habilidades para el trabajo.

En estas condiciones, resulta pertinente y hasta necesario reflexionar de manera crítica sobre las condiciones en las que se realiza el trabajo escolar fuera de las aulas, propiciado por la estrategia de contención de la pandemia del COVID-19. Describir cómo los diversos agentes y usuarios del sistema escolar interactúan en la medida que cambió el contexto, no así las reglas ni los contenidos de la enseñanza. Con el propósito de realizar esta reflexión crítica, se decidió elaborar una investigación al modelo educativo hegemónico, partiendo de los postulados de la teoría crítica, en particular la crítica de Ilich (1982, 2011), Bauman (2003 y

2004) y De Sousa Santos (2020), así como a la gestión de la pandemia estratificada con base en criterios socioeconómicos.

A fin de contrastar los postulados teóricos con la realidad, se desarrolló un estudio exploratorio mediante un instrumento con tres subescalas a fin de medir la percepción sobre su propio proceso de aprendizaje entre los estudiantes de nivel medio superior y superior del centro-sur del país. El instrumento está constituido por una batería de 35 preguntas, el cual se aplicó a 35 voluntarios a fin de proceder a su validación. Se procedió a agrupar los ítems en tres escalas, cada una de las cuales tiene entre ocho y 13 ítems, de acuerdo a la literatura especializada en el diseño de instrumentos. La escala de *Auto evaluación de la gestión del aprendizaje en línea*, con ocho ítems obtuvo un alfa de Cronbach de 0.779, por lo que se aceptó como confiable; la escala de *Acceso a recursos informáticos y telemáticos* con ocho ítems obtuvo un alfa de Cronbach de 0.723, por lo que se aceptó también; finalmente, la escala *Evaluación de la gestión del aprendizaje en línea* con 23 ítems obtuvo un alfa de Cronbach de 0.734, aceptándose como confiable.

Aprobada la validez del instrumento, se procedió a aplicarlo en línea a estudiantes de nivel medio superior y superior (desde bachillerato o equivalente hasta doctorado), así que se elaboró un cuestionario en Google Forms que se distribuyó de manera digital entre los estudiantes encuestados de los estados de Guerrero y Morelos, así como de la Ciudad de México, particularmente del sur, además de las ciudades de Cuernavaca, Cuautla, Chilpancingo y Acapulco. También se realizaron grupos focales con docentes que interactúan con los estudiantes incluidos en la muestra. Los resultados muestran un desaliento en una pedagogía escolarizada que no cambió, aunque las aulas se vaciaron.

De igual manera, se llevaron a cabo entrevistas a docentes de universidades y preparatorias de las entidades mexicanas ya mencionadas, para recoger el sentir de los docentes y comprender el contexto en el

que se desenvuelven, los limitantes que encuentran, a fin de consolidar estrategias de enseñanza y diseñar estrategias de aprendizaje en contextos virtuales.

La virtualidad genera eso: sentirnos aislados

Como a Ícaro, las herramientas de la modernidad se vuelven en contra de sus creadores. Las herramientas de comunicación han generado aislamiento, enajenación, desinformación, en síntesis, incomunicación. Desde la dialéctica de la modernidad, Horkheimer y Adorno (2009) argumentaron el cómo la modernidad ha venido creando su antítesis, su propia calamidad. La Ilustración como proceso que centraba la emancipación humana en el “[...] dominio de la naturaleza desencantada” (Horkheimer y Adorno, 2009, p. 60) generó las distopías de la técnica que subsume a los seres humanos, los deshumaniza, al punto que la enajenación que genera esa tecnología puede conducir a los seres humanos a su propia autodestrucción.

Esta tesis, según la cual el instrumento sustituye al ser, que la racionalidad subjetiva se impone sobre la racionalidad objetiva, que la máquina suplanta al ser humano, que las máquinas al servicio de los seres humanos terminan subsumiéndolos y enajenándolos, es la base de la dialéctica de la Ilustración; la propia idea de emancipación se ha transformado en instrumento de dominio:

El carácter objetivo del instrumento, que lo hace universalmente disponible, su «objetividad» para todos, implica ya la crítica del dominio a cuyo servicio creció el pensamiento. En el camino desde la mitología a la logística ha perdido el pensamiento el momento de la reflexión sobre sí mismo, y la maquinaria mutila hoy a los hombres, aun cuando los sustenta (Horkheimer y Adorno, 2009, p. 90).

Esta dialéctica de la razón y sus instrumentos se extiende a las instituciones encargadas de promover el bienestar, la salud y la seguridad, justo porque dentro de ellas anidan “las semillas de la nueva barbarie” (Horkheimer y Adorno, 2009, p. 85). La escuela como el espacio social de generación y difusión del conocimiento, ocasiona exclusión e ignorancia. La escuela, siendo una de las principales instituciones sociales de la modernidad, ha terminado por perpetuar la desigualdad (Ilich, 1982); la escuela secular como el símbolo y logro de la modernidad ha terminado por construir otras deidades como el mercado y el Estado.

La modernidad conlleva sus contradicciones internas, la racionalidad y la secularidad terminaron por erigir sus propios contrarios, nuevas creencias, nuevas irracionalidades, nuevas contradicciones en su propia constitución. Al igual que la modernidad, la escuela conlleva sus propias contradicciones en sí misma, en busca de la emancipación del ser la escuela termina por lapidar la libertad del espíritu humano, ya que disciplina (Foucault, 2002), enajena (Althusser, 1988), subsume (Horkheimer y Adorno, 2009), normaliza (Foucault, 2002), domina (Ilich, 2011) e instrumentaliza al ser “un servicio” o una “mercancía” (Ilich, 1982) en la sociedad de consumo (Baudrillard, 2009) en lugar de ser un lugar de afirmación de ser para sí y el ser en sí; la “escuela” ha dejado de contribuir a la emancipación de los seres humanos al ponerse al servicio de los intereses hegemónicos del mercado y del Estado.

Uno de los grandes avances de la modernidad fue la escuela pública y laica, de acceso universal; en la Antigüedad y la Edad Media el acceso a la educación solo estaba reservado para las clases privilegiadas (Robinson, 2013). Se llegó a considerar que la propia “escuela” era el lugar donde las reformas y contrarreformas educativas se ponían en práctica, así, el “control” de la “escuela” significaba mantener el control sobre los procesos formativos de las personas y de las percepciones de la realidad de estas (Gutiérrez y Sandoval, 2021).

La “escuela” como reflejo de la sociedad moderna vinculó la trascendencia de la educación al mercado laboral; se permitió que “el patrón” definiera cuáles son los requerimientos de la educación, principalmente en las economías centrales donde la certificación para el trabajo se ha convertido en norma (Bolonia, 1999; OCDE, 2010; González *et al.*, 2007). Los cambios propiciados por el agotamiento del fordismo propiciaron nuevas formas de organizar el trabajo, surgiendo el principio del trabajo en red y la flexibilidad laboral (De la Garza, 2000).

A principios de la década de los noventa, aún con los procesos de desregularización laboral, se suscitaron cambios económicos, tecnológicos, laborales, entre otros, propiciados por los procesos globales, lo que originó un cambio en los modelos educativos a fin de permitir los flujos laborales y aumentar la flexibilidad laboral del trabajo en red, dadas las necesidades de integración económica y educativa. En este contexto, era prioritario lograr que el sistema de educación superior posibilitará a los egresados encontrar empleo no solo en su país, sino en general en el bloque al que se integraba su economía nacional (Bolonia, 1999).

Por su parte, en los países en “vías de desarrollo” la educación fue la falacia del motor del desarrollismo (Escobar, 2007), que impulsó modelos híbridos que apoyaron la educación en escuelas públicas, privadas y religiosas (Gutiérrez y Sandoval, 2021), debate que aún continúa en América Latina. Actualmente, en México la población en promedio alcanza nueve años de escolaridad en condiciones de analfabetismo funcional, diferenciado por los estratos económicos de los estudiantes. Es decir, la media poblacional es de educación secundaria, pero pese los esfuerzos gubernamentales de estandarizar la educación en el país, el Sistema Educativo Nacional es ineficiente, además de excluyente.

De acuerdo con el examen/2017 formulado por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), herramienta de la SEP, después de

12 años de escolaridad, al término del nivel medio superior, 34 por ciento a escala nacional no comprenden la lectura de un texto [...] Agréguese el lamentable estado de las instalaciones educativas, por supuesto con mayor incidencia y gravedad en las entidades más pobres (Blanco, 2019).

Las desigualdades en el acceso a la educación, al tipo de educación y la calidad de los servicios educativos en América Latina están supeditadas a los estratos a los que pertenecen los estudiantes, porque el modelo de competencias instalado por el proyecto Tuning (González *et al.*, 2007) no buscaba erradicar las brechas sociales de los servicios educativos, sino preparar a los diversos estratos sociales a incorporarse al mercado laboral en las condiciones de la flexibilidad laboral y el trabajo en red. De una forma más transparente se observan las contradicciones entre el estrato social de las personas y el acceso a los servicios educativos en Chile, ya que existe una relación directa entre el ingreso familiar y el acceso a la educación superior en ese país; los estudiantes pertenecientes a familias de mayores ingresos tienen acceso a recursos educativos que los estudiantes de estratos pobres no acceden (Olavarría y Allende, 2013).

La crisis que propició el COVID-19 en el sistema educativo solo evidenció lo que ya era un hecho conocido: desde los años ochenta, en América Latina se decidió segmentar la educación por estratos económicos; existen escuelas para formar trabajadores y otras donde formar a los líderes de las sociedades. Desde la década de los ochenta, a medida que el neoliberalismo se impuso como la versión dominante del capitalismo y este se sometió cada vez más a la lógica del sector financiero, el mundo ha vivido en un estado de crisis permanente (De Sousa Santos, 2020).

Por décadas, se consideró que a través del control del Estado era posible controlar a la “escuela”, con la certeza de tener los procesos edu-

cativos dentro de ciertos parámetros de “calidad” o “excelencia” de acceso público. A partir de la década de los ochenta del siglo pasado, en América Latina esa tarea se le asignó a los mercados, al comercializar los servicios educativos equiparándolos como una mercancía más, que a partir de la oferta y la demanda; la “escuela” da servicio a los diferentes segmentos socioeconómicos que pueden adquirirlo a precios de mercado. Ya fuese el control del Estado o del mercado, la sociedad en su conjunto, los funcionarios encargados de la gestión del sistema educativo, o los estudiosos del proceso de enseñanza-aprendizaje, no se cuestionan realmente sobre ¿qué es lo que debe ser la enseñanza? (Ilich, 1982).

Esta falta de claridad dificulta reflexionar qué es lo que la pandemia del COVID-19 ha puesto en crisis: un modelo escolar desescolarizado con aulas virtuales, o las enormes brechas de los procesos educativos por segmentos socioeconómicos determinados por los precios de los servicios educativos. La pandemia ha evidenciado las enormes brechas entre los estratos sociales; el acceso a la salud ha dejado de ser un derecho para convertirse en un bien escaso, donde solo quienes pueden costearse los tratamientos tienen mayores oportunidades de sobrevivir al contagio. De manera paralela, quienes pueden costearse el acceso a servicios educativos a través de servicios de telecomunicación y educativos tienen mayores posibilidades de una educación de “excelencia”.

La crisis permanente del sistema educativo, asociada a la crisis del trabajo y el mercado laboral, dificulta pensar en lo que está evidenciando la crisis que provocó la pandemia en dicho sistema formativo, de qué manera lo desestabilizó y si podría generarse un cambio profundo a un sistema de por sí en crisis.

La crisis permanente impide preguntar sobre las causas reales de la crisis. El objetivo de la crisis permanente no se debe resolver. Pero ¿cuál es el propósito de este objetivo? Básicamente, hay dos: legitimar la escandalosa

concentración de riqueza y boicotear medidas efectivas para prevenir una inminente catástrofe ecológica. Así hemos vivido durante los últimos cuarenta años. Por esta razón, la pandemia sólo agrava una situación de crisis a la que ha sido sometida la población mundial. Es por ello que implica un peligro específico (De Sousa Santos, 2020, p. 20).

La crisis provocada por la pandemia de COVID-19 mostró de manera cruda el desprecio por la vida por parte de los capitales, que incluso han encontrado un nuevo mercado en medio de la tragedia humana. Por más de un siglo se ha degradado lo que sustenta la vida de las poblaciones, es decir, los ecosistemas y los sistemas alimentarios; se obligó a los estados de la región latinoamericana a dejar de invertir en sistemas de salud pública, sistemas alimentarios de autoconsumo, en sistemas agrícolas locales, en formas artesanales de gestionar el agua, así como en los sistemas de educación pública. De manera sistemática se ha debilitado a todos estos sistemas que favorecen la vida de las poblaciones a través de prohibir su financiamiento, desregular los precios de garantía de los alimentos básicos, además de la precarización laboral, privatizar el agua y los servicios educativos, incluso mediante la destrucción de redes solidarias de apoyo en aras del individualismo neoliberal.

La pandemia del COVID-19 evidencia las brechas sociales que muchos han señalado insistentemente (Bauman, 2003; De Sousa, 2020), se mostraron con toda crudeza, con nitidez, lo aisladas que están las personas. Las brechas económicas, políticas, culturales, sociales, que hacen a las sociedades modernas sociedades excluyentes, se evidenciaron con la claridad que impide cualquier refutación retórica. La pandemia mostró que la salud pública es un asunto de biopolítica (Foucault, 1998), necropolítica (Mbembe, 2011), incluso la forma en la que las personas están muriendo es parte de una escenificación de la muerte propia del capitalismo gore (Valencia, 2010), en la cual volvemos al infierno a través de la

radicalización de la mirada sin sentirnos estrujados por el espectáculo de la muerte, parafraseando a Zizek (2005), nuestra propia salud sirve para enmascarar y sostener nuestra más profunda falta de salud.

Hoy en día, se admite sin prejuicios que la salud es un bien escaso, que los dueños de las patentes son quienes administran la vida mediante sistemas de necropolítica, por lo que la salud se ha convertido en un privilegio al que solo se accede si se puede pagar, no solo el tratamiento sino también el aislamiento y los alimentos “sin salir de casa”.

Casi el 84 por ciento de los muertos por Covid-19 se concentran en ocho categorías de empleo. Destacan los no remunerados: amas de casa, jubilados y pensionados, empleados del sector público, conductores de vehículos, profesionales –no ocupados–. Llama la atención en especial la vulnerabilidad entre los que no desempeñan un empleo (no remunerados, jubilados y pensionados, y no ocupados, propiamente dicho), que en conjunto suman 46 por ciento de las defunciones. También, cabe destacar el porcentaje de empleados del sector público que han fallecido (11.7 por ciento que significan 776 defunciones) en un contexto de paralización de actividades. Algunos de ellos corresponden a las defunciones entre empleados del sector salud (149 defunciones al 20 de mayo, según los informes de la Secretaría de Salud) (Bringas, 2020, p. 6).

Más allá de la privatización de la salud pública, estamos presenciando el dominio de la vida mediante el necropoder del capitalismo gore. La muerte de miles se torna en un espectáculo de necropoder, concientizando que se debe pagar por una salud que de por sí no posee la población. En este contexto social, la vida se convierte en una mercancía, en algo que se puede exhibir, privatizar y comercializar; por ello, la mayoría de los procesos sociales también pueden ser tratados como mercancías, tales como los procesos educativos y de salud pública.

COVID-19: el fin de la ilusión de la escolaridad

Iván Illich advirtió que “a pesar de todos sus vicios la escuela no puede ser eliminada de forma simple e imprudente [...] (en) las circunstancias actuales desempeña ciertas funciones negativas de importancia” (Illich, 1982, p. 19); empero, la gestión que la mayoría de los gobiernos del mundo han dado a la pandemia no reparó en detener los procesos “no esenciales”, por lo que el cierre de las escuelas no trastoca las funciones de importancia que la “escuela” desempeña a nivel social, ni la importancia de los procesos educativos en la socialización de las personas, particularmente de las infancias. Es decir, se puede continuar “escolarizando” a la sociedad a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

Por el contrario, mostró las inconsistencias y lagunas de un sistema escolarizado, gestionado por el Estado, con la participación de agentes privados, incapaz de reconocer las contradicciones propias del sistema escolar en las sociedades estratificadas, ya que el modelo educativo no es universal sino que está vinculado a su contexto social, por lo que la estratificación social genera acceso diferenciado a los servicios educativos, no existe una “escuela” para todos los estratos sociales. La estratificación social no se considera cuando se piensa en “educación inclusiva”, ya que de hecho no es posible incluir a las otredades por su diversidad, acoplándose a un modelo único de educación. El propio concepto de “educación inclusiva” no incluye a los excluidos, pues como dice Bauman, los excluidos envidian a los explotados.

La “educación inclusiva” es una fantasía que nos impulsa en aras de un fin inalcanzable, la estratificación social que se ha acentuado con el neoliberalismo, no se revierte con los principios de inclusión, que forman parte de los debates culturales-ideológicos distanciados de la cotidianidad de las personas (De Sousa, 2020). La pandemia demostró que

la ilusión de la sociedad igualitaria resultado de la estabilidad del libre mercado es una fantasía. “En nuestra vida diaria, deseamos (o pretendemos desear) cosas que no deseamos realmente, de modo que, en último término, lo peor que nos puede ocurrir es que logremos lo que ‘oficialmente’ deseamos” (Zizek, 2005, p. 52).

Las cifras de muertes por COVID-19 en 2020, en México, revelan que la estratificación social es una variable contundente, toda vez que la precarización del empleo es factor socioeconómico determinante al condicionar el acceso a los servicios de salud, tanto públicos como privados (Bringas, 2020). Lo mismo pasa en relación a la escolaridad, que desde un punto de vista socioeconómico determina el acceso al empleo, ya que existe una relación entre el nivel de estudios y la precarización del empleo en México, es decir, a menor grado de estudios “certificado” mayor precarización del empleo al que se puede acceder. De esta forma, durante 2020, en México las muertes relacionadas con la pandemia por COVID-19 afectaron más a las personas que tenían menor escolaridad: a menor escolaridad, mayor probabilidad de muerte después de haberse contagiado.

El 71 por ciento de los muertos por Covid-19 tienen una escolaridad primaria o inferior (primaria incompleta, preescolar o sin escolaridad). Si bien la Encuesta Intercensal (INEGI, 2015) reporta un porcentaje similar para la población con escolaridad máxima de primaria, la estructura por edad de las personas muertas por Covid-19 es muy diferente a la de la población nacional. Es por ello que puede asumirse una selectividad del padecimiento por nivel de escolaridad (Bringas, 2020, p. 5).

En el capitalismo, el pleno empleo no es deseable, de igual forma que no lo es que todas las personas cuenten con acceso a servicios de salud, o con estudios universitarios ni una formación intercultural, crítica y

reflexiva. El modelo educativo que tenemos no se puso en crisis por la pandemia, el sistema ya estaba en crisis; lo que sí mostró es que el discurso que sustenta a este modelo ha perdido su legitimidad, que hay “escuelas” para los excluidos y escuelas para la élite.

Así, la “escuela” en este contexto perdió su legitimidad al mostrar que no existe igualdad en los contenidos y los medios de enseñanza, así como en la formación pedagógica y didáctica de los docentes, incluso de las herramientas tecnológicas que emplean las “escuelas” públicas y privadas, diferenciados por región. La pandemia demostró que los servicios educativos y el propio conocimiento son mercancías a las que se puede acceder dependiendo de la estratificación social. Además, muestra de manera fehaciente, nomotética, que no es posible incluir a todas las personas en el sistema educativo, además de evidenciar a “la escuela como rito de iniciación de consumo de servicios cada vez más costosos” (Ilich, 1982, p. 14).

Porque los propios contenidos, el diseño del material didáctico, las plataformas de interfaz que permiten la interacción docente-estudiante, están determinados por costos desiguales a partir del costo de los diversos sistemas escolares y de los proveedores de las plataformas digitales que posibilitan la comunicación en línea, así como de las conexiones a internet, los equipos de cómputo, tabletas, teléfonos inteligentes, etc. Entre estudiantes encuestados pertenecientes a universidades públicas de la Ciudad de México, Morelos y Guerrero, el 71% tiene un equipo propio, 15% usa un equipo prestado y 6% dijo no tener. Por otra parte, 3.1% dijo no tener acceso propio a internet, lo que, de entrada, nos muestra que no todos los estudiantes tienen acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación para poder “entrar” a sus clases virtuales.

En México existe una gran laguna en materia de la educación “virtual”, ya que la ley es ambigua al respecto, a partir de la revisión del marco norma-

tivo vigente aplicable a la educación del tipo superior, se encuentra que:

1. Por una parte, la Ley General de Educación en su Artículo 46 establece las modalidades de educación escolar, no escolarizada y mixta, pero sin definir las;
2. Por otra parte, la misma Ley en su Artículo 33, fracción VI, señala que “las autoridades educativas en el ámbito de sus respectivas competencias [...] establecerán y fortalecerán los sistemas de educación a distancia” (SEP, 2020).

Incluso, los planes y programas de estudio en educación básica y media, y la mayoría de los programas de educación media superior y superior no están diseñados para impartirse en esta modalidad; también se advierte que se autoriza la impartición educación escolarizada solo en modalidad presencial.

El porcentaje de estudiantes registrados en modalidad no escolarizada es de 21% (ANUIES, 2021), independientemente de que las universidades mexicanas en su mayoría no han incluido la modalidad a distancia como parte de modelo educativo (Zubieta y Rama, 2015), las condiciones estructurales con las que cuentan a propósito de impartir los planes y programas de estudio han mostrado los límites del discurso igualitario de la “escuela” y del sistema educativo en general, lo que amenaza a todos los sistemas políticos que se valen de la “escuela” como medio para reproducirse (Ilich, 1982).

Los estados en general no pueden garantizar la homogeneidad de los medios de telemática (diversos proveedores de acceso a internet, diversas plataformas a través de las cuales se pueden realizar estrategias de enseñanza-aprendizaje). Las universidades públicas, en especial, no pueden dotar de equipos de cómputo personales a sus estudiantes, tampoco pueden garantizar que los estudiantes que están matriculados tengan acceso a internet ni pueden garantizar que el personal docente esté capacitado en didáctica no presencial. Al preguntar: ¿Cómo evaluaría

el papel de su institución en la modalidad virtual? 27% de las personas encuestadas lo evalúan como malo, es decir, una de cada tres personas encuestadas consideran que las universidades en las que estudian tienen un mal desempeño en modalidad virtual.

En el actual contexto, el aprendizaje de quienes estudian los diversos planes y programas de estudios está matizado por los recursos de cada una de las universidades. De esta manera, los aprendizajes estarán diferenciados por los medios telemáticos, las capacidades pedagógicas o didácticas de los docentes a fin de diseñar estrategias de aprendizaje y de enseñanza empleando tecnologías de la información y de la comunicación que puedan sustituir las diseñadas para el aula. Al consultar sobre: ¿cómo evalúa el desempeño de sus profesores en la modalidad virtual? 12% de las personas que respondieron evalúan a los profesores con un mal desempeño, es decir, uno de cada 10 profesores evaluados tiene un desempeño deficiente de acuerdo a sus estudiantes. Al preguntarles ¿cómo evaluaría su aprendizaje hasta ahora a través de la modalidad virtual? El 28.7 de las personas encuestadas, es decir, casi 1 de cada 3 personas que respondieron el instrumento, lo consideraron “malo” o “muy malo”. Las propias personas que recibieron los servicios educativos en condiciones de virtualidad obligada no se sienten satisfechas, solamente 8% de las personas encuestadas respondió “muy bueno”.

La crisis de la pandemia es la muestra de una crisis social mucho más profunda, es la punta del iceberg que muestra la incapacidad de las sociedades modernas para generar estrategias sociales mediante las cuales se afronten las desigualdades. La transición de un modelo educativo basado en competencias y centrado en el estudiante entró en crisis de manera abrupta antes de que las propias mejoras a los modelos educativos lo dieran por finalizado, así como se “superó” el modelo educativo de aprendizaje pasivo de los estudiantes. Las diferentes interfaces

que vinculan a los estudiantes con sus profesores son incapaces de dar cuenta de un aprendizaje “pasivo” o “activo”, porque el vínculo es remoto y no una interacción en tiempo real cara-cara. Al preguntarles a las personas encuestadas: ¿cómo calificarían hasta ahora la educación a distancia? 46.4% de las personas encuestadas dijo “malo” o “muy malo”, en tanto que el 53.6% dijo “bueno” o “muy bueno”, se podría decir que prácticamente la mitad calificaría como mala o buena la educación a distancia, lo que permite vislumbrar la mediana satisfacción de los servicios de formación a distancia entre las personas que estudian el nivel superior en el centro-sur de nuestro país.

Aunque la crisis deviene del problema en el cómo se enseña, la pregunta realmente importante es ¿qué se enseña? La crisis que propició la pandemia por COVID-19, así como la estrategia de contención cerrando escuelas, se ha transformado en una crítica al modelo educativo, una crítica pedagógica, política y tecnológica; la crisis actual que generó la pandemia permite reflexionar de forma crítica sobre qué se enseña y cómo se enseña.

El estudiante realiza diversas actividades a fin de poder “entrar” a clase, estas actividades estarían en la esfera de poner fin al uso ineficaz e insuficiente de las tecnologías de la información y de la comunicación por parte de las escuelas públicas, principalmente. En esta lógica se contribuye al proceso de flexibilización laboral y del *home office* que se ha venido imponiendo a los trabajadores desde el posfordismo.

Esto se vincula también al mercado laboral, porque los certificados que se expiden a quienes concluyen sus estudios formales a fin de poderse insertar al mercado laboral, empleando diversas interfaces que, al no estar homogeneizadas, los estudiantes deben adquirir la habilidad para emplear diversas plataformas a fin de poder interactuar en su clase sin que se pueda garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

La ausencia de estudiantes en las aulas es un signo de nuevos modelos educativos, de una nueva didáctica, de otra pedagogía; es importante señalar que si bien estos cambios se están gestionando de manera autónoma. Los cambios que propicia la crisis no han generado que los agentes educativos se pregunten ¿qué y cómo se enseña? ¿Para qué se enseñan determinados contenidos y no otros?

La mayor dificultad de los procesos formativos en el contexto de la pandemia es que hay países que no han profundizado en la reflexión crítica de la crisis en la que la pandemia sumió al sistema educativo; en la mayoría de los casos, los administradores del sistema escolar solo impulsaron el “virtualizar” el aula manteniendo el modelo escolarizado de la educación bancaria (Freire, 2005). La pandemia del COVID-19 vino a refrendar lo que ya se había considerado, probó nuevamente que el modelo civilizatorio de las sociedades modernas no “funciona” (Ilich, 1982) para la gran mayoría de los seres humanos que están excluidos de otros bienes sociales, tales como los medios de telemática que facilitan la comunicación remota.

Esas críticas aún son válidas, además de haberse profundizado, ya que lo que cambió fue la forma en que se interactúa, no los contenidos ni las pedagogías del sistema escolarizado. Estas condiciones se agravaron porque ni los estudiantes ni los docentes estaban preparados para enseñar-aprender e interactuar vía remota, las propias debilidades del sistema escolarizado se agravan en el contexto de la pandemia, toda vez que no es posible garantizar una formación igualitaria a todos los usuarios del sistema educativo. Tampoco es posible ya garantizar que mediante la formación las personas pueden consolidar una sociedad más igualitaria, ya que como quedó evidenciado, el sistema educativo profundiza las brechas entre los estratos sociales. “El mito igualitario

al que sirve su demagogia y la justificación de la sociedad estratificada” (Ilich, 1982, p. 15).

Hoy es sabido que la gestión de la pandemia ha llevado a clasificar a las poblaciones mediante zonas verdes, amarillas, naranjas y rojas, dependiendo de qué tanto se ha vacunado a la población. No pueden garantizar la homogeneidad de los medios de telemática (diversos proveedores de acceso a internet, diversas plataformas a través de las cuales se pueden realizar estrategias de enseñanza-aprendizaje). Al evidenciar los límites del discurso igualitario amenaza a todos los sistemas políticos que se valen de la “escuela” como medio para reproducirse (Ilich, 1982). Lo mismo se podría decir de la formación que reciben las personas, podrían clasificar la formación de los estudiantes en “escuelas” verdes, amarillas, naranjas y rojas. Pero la crisis que generó la pandemia en el modelo educativo escolarizado y en el sistema educativo compromete funciones del sistema educativo, lo que genera emergencias en los diversos subsistemas sociales.

“El ethos estructural de mejoras interminables” (Ilich, 1982, p. 15) debe terminar. Esta crisis podría desembocar en un nuevo sistema, empero, el conocimiento de estas transformaciones profundas no se puede agotar desde el conocimiento común o desde el acercamiento a un solo sistema, ya que el estudio disciplinar de la realidad compleja ha contribuido a empeorar los problemas sociales. Relaciones interactivas entre sistemas, la autopoiesis en las sociedades humanas, requiere su reconocimiento e impulso, las sociedades se reconstruyen con los propios elementos que tiene. Es importante que quienes teorizan sobre la educación y los modelos educativos eviten la tentación de ofrecer soluciones periféricas (Ilich, 1982) a una crisis profunda, a una crisis civilizatoria (Leff, 2002).

REFERENCIAS

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión.
- ANUIES. (2021). Anuario Estadístico. Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior Ciclo Escolar 2020-2021, 2017-2018. [<http://www.anuiem.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>]
- Bauman, Z. (2004). *Ética posmoderna*. Siglo XXI.
- _____ (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Baudrillard, J. (2009) La sociedad de consumo: Sus mitos, sus estructuras. Siglo XXI.
- Blanco, J. (2019, 21 de mayo) El desastre educativo. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2019/05/21/opinion/015a2pol>
- Bolonia (1999). *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación* <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracionbolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>
- Bringas, H. (2020). Mortalidad por COVID-19 en México. *Notas preliminares. Notas de coyuntura del CRIM*. No. 36. https://web.crim.unam.mx/sites/default/files/2020-06/crim_036_hector-hernandez_mortalidad-por-covid-19_0.pdf
- Castro, L. y Morales, J. (2013). *Ciencias sociales y naturaleza humana: Una invitación a otra Sociología y sus aplicaciones prácticas*. Tecnos.
- Collins, R. (1996). *Cuatro tradiciones sociológicas*. Universidad Autónoma Metropolitana.

- Colombo, G. (2011). Violencia escolar y convivencia escolar: descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9(15-16), 81-104.
- De la Garza, E. (coord.) (2000). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, Fondo de Cultura Económica.
- De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Díaz S. y Sime L. (2016, septiembre-diciembre). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 125-145.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- _____ (1998). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003) *Tuning Educational Structures in Europe*. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf.
- González, J. et al. (2007). *Reflexiones y perspectivas de las educación superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIH_Final-Report_SP.pdf.
- Gutiérrez, G. y Sandoval, F. R. (coords.). (2021). *Reflexiones, debates y análisis sobre políticas educativas: un marco social de interpretación*. Ediciones de la Noche-UAEM.
- Hegel, G. (1985.) *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (2009). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Trota.
- Ilich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Ediciones Godot.

- _____ (1982). Después de la escuela, ¿qué? En Ilich, I. *et al. Un mundo sin escuelas*. Nueva Imagen.
- INEGI. (2015). Encuesta intercensal 2015. <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- Karsenti, T. y Lira, M. (2011). ¿Están listos los futuros profesores para integrar las TIC en el contexto escolar? El caso de los profesores en Quebec, Canadá. *REDIE*, 13, 1, 56-70.
- Leff, E. (2002). Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder, Siglo XXI.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Mesulina.
- Murillo, F. J., y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Ministros Europeos de Educación. (1999). Declaración de Bolonia. http://www.mat.ucm.es/~arrondo/Declaracion_Bolonia.pdf
- OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- Olavarría, M. y Allende, C. (2013, enero-marzo). Endeudamiento estudiantil y acceso a la educación superior en Chile. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 141, 91-112. <https://doi:10.5477/cis/reis.141.91>.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2012). *Informe sobre desarrollo humano 2012*. Ediciones Mundi Press.
- Robinson, K. (2013). Educación en el siglo XXI. Nuevas necesidades, ¿nuevos retos? <https://www.youtube.com/watch?v=L6MNTXi82GM>
- Santirso, J. (2020). WeChat: La joya de la corona china, amenazada. *El País*. <https://elpais.com/tecnologia/2020-08-23/wechat-la-joya-de-la-corona-china-amenazada.html>

- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial Derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020
- Valencia, S. (2010). *Capitalismo Gore*. Melusina.
- Zizek, S. (2005). *Bienvenidos al desierto de lo real*. Akal.
- Zubieta, J. y Rama, C. (2015). *La educación a distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. Universidad Nacional Autónoma de México.

SOBRE LOS AUTORES

ABIGAIL FERNÁNDEZ SÁNCHEZ

Doctora en Ciencias de la Enfermería. Secretaria de Investigación de la Facultad de Enfermería, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Profesora-investigadora y docente de la Facultad de Enfermería. CA. Enfermería: Educación, cuidado y salud. LGAC. Enfermería para la atención y cuidado integral de la salud. Trabajo en Redes UAEMEX. Red Internacional Enfermería en Salud Infantil. Trabajos de investigación determinantes sociales en salud en mujeres con síndrome metabólico, salud infantil y del adolescente: Estudio multicéntrico en conductas alimentarias de riesgo, índice de masa corporal y composición de grasa relacionada con hábitos alimentarios. Estudio en estudiantes universitarios y estilos de vida. Experiencias del personal de enfermería y pandemia COVID-19. Correo electrónico: abigail.fernandez@uaem.mx

ANSELMO TORRES ARIZMENDI

Egresado del Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIPÉ) de París y de la Universidad de Nuevo México (UNM), en Estados Unidos. Ha colaborado en el diseño y la implementación de programas académicos en educación y de investigación educativa con instituciones como la Unesco, la OEA, la OEI, entre otras. También ha colaborado con diversas instituciones educativas como la UNM, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Gobiernos de los Estados de Nuevo León, Jalisco,

Morelos, Universidad Fray Luca Paccioli, Universidad Latina, entre otros. Desarrolló proyectos de evaluación educativa de la Reforma Educativa para los estados de Nuevo León y Morelos, así como para la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Actualmente es coordinador de investigación del Comité Norte de Cooperación de la Unesco. A. C., y profesor titular "C" dictaminado de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171 de Morelos. Correo electrónico: dranselmot@gmail.com

BERTHA MARÍA ALCÁNTARA SÁNCHEZ

Maestra y doctora en Ciencias Sociales por la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, y licenciada en Relaciones Públicas por la misma institución. Se ha desempeñado como profesora en educación media superior y posgrado. Es docente en el subsistema Telesecundaria e integrante de la Red de Investigación Educativa del CBTis No. 76. Sus temas de investigación son educación, género, violencias y valores. Correo electrónico: betalcantara@live.com

CÉSAR DARÍO FONSECA BAUTISTA

Antropólogo social y doctor en Educación por la UAEM. Adscrito al subsistema DGETI. Actualmente, es responsable de la Red de Investigación Educativa de su plantel. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red de Investigadores de Educación y Valores (REDUVAL), y de la Red Nacional de Investigadores en los Estudios Socio-Culturales de

las Emociones (RENISCE). Coordinador de los libros: *Docentes, estudiantes y egresados del bachillerato tecnológico industrial en el marco curricular común*, publicado por la COSDAC y la editorial Juan Pablos, y *El trabajo colaborativo en la educación media superior*, publicado por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Correo electrónico: cesardario.fonseca.cb76@dgeti.sems.gob.mx

DENÍ STINCER GÓMEZ

Doctora en Psicología, profesora investigadora de tiempo completo de la Facultad de Psicología, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, y profesora de asignatura del Programa de Posgrado en Psicología de la UNAM. Ha publicado diversos artículos, entre los que destacan: “La naturaleza ontogenética, psicológica y epistemológica de los errores y obstáculos en la construcción de hipótesis científicas: Un estudio de caso, en la *Revista Nova Scientia*. Stincer, y Modelo de Toulmin, didáctica de acompañamiento y eficiencia de titulación. Una experiencia con cinco generaciones de posgrado, en *Indagaciones cognitivas acerca de la enseñanza y la filosofía y de la ciencia*. Correo electrónico: dstincerg@gmail.com

FRANCISCO RUBÉN SANDOVAL VÁZQUEZ

Doctor en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Sociología, por la UNAM. Ha sido miembro del programa *Salud de la Mujer Rural* en el Instituto Nacional de Salud Pública, miembro del programa *Democracia y ciudadanía* en el CIICH de la UNAM; Coordinador del Programa Estatal de Desarrollo Sustentable en el Estado de Morelos, de la Secretaría de

Desarrollo Ambiental. Investigador en el proyecto Salud y Educación, de la UAEM, en coordinación con los Servicios de Salud del Estado de Morelos. Ha realizado investigación sobre micromachismos, en la UAGRO. Actualmente, desarrolla el proyecto Procesos Adaptativos al Cambio Climático Mundial, Vulnerabilidad y Resiliencia Ambiental, en los estados de Morelos, Guerrero y Puebla. Ha publicado libros, así como artículos y capítulos de libro. Correo electrónico: fsandoval@uaem.mx

ISABEL IZQUIERDO CAMPOS

Profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó el posdoctorado en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), cuenta con un perfil deseable de PRODEP, SEP. Correo electrónico: isabel.izquierdo@uaem.mx

IVET GARCÍA MONTERO

Doctora en Enseñanza Superior (CIDHEM) y en Psicología (CITPSI-UAEM). Máster en Psicología Educativa y licenciada en Psicología (Universidad de la Habana). Cuenta con un Diplomado internacional en Perspectiva y Práctica Profesional Generativa (Fundación Interfas, Argentina) y en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y la Creatividad (Cuba). Profesora e investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional. Representante del Cuerpo Académico Procesos de aprendizaje

y formación docente en la diversidad de la UPN, Morelos. Perfil deseable de PRODEP, LGAC: procesos de aprendizaje, autorregulación, educación superior y formación docente. Correo electrónico: ivet2010@gmail.com

LUIS PÉREZ ÁLVAREZ

Doctor en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la UAM-X. Profesor de tiempo completo adscrito al Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la UAEM. Profesor con perfil deseable PRODEP. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, y al Cuerpo Académico Desarrollo Psicológico y Procesos Educativos. Integrante del Seminario Interinstitucional “Cultura, Educación e Imaginario Social”. Miembro fundador del Seminario Interinstitucional “Psique, Educación y Sociedad”. Miembro de la Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud. Co-coordinador del Seminario permanente del CITPSI: “Epistemología de la transdisciplinariedad”. Línea de trabajo e investigación: Subjetividad, procesos grupales e institucionales. Correo electrónico: lpalvarez@uaem.mx

LUZ MARÍA GONZÁLEZ ROBLEDO

Profesora investigadora de la Facultad de Medicina de la UAEM. Miembro del Núcleo Académico del posgrado en Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla. Doctora en Ciencias de la Salud Pública por el Instituto Nacional de Salud Pública (México). Realizó una estancia académica en la Escuela de Salud Pública TH Chan de la Universidad de Harvard. Cuenta con más de 25 años de experiencia docente en licenciatura y posgrado en México y Colombia. Ha participado en más de 30

proyectos como investigadora principal o co-investigadora, generando más de 80 publicaciones entre artículos en revistas indexadas, libros, capítulos de libro, manuales y material de difusión. Áreas de interés: ciencias sociales y salud, sistemas, servicios y políticas de salud, investigación educativa. Correo electrónico: luz.gonzalez@uaem.mx

LUZ MARINA IBARRA URIBE

Antropóloga social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, y doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, donde es profesora-investigadora de tiempo completo titular “C” de la FESC-UAEM. Es miembro del SNI, del COMIE y de las redes nacionales de investigación: REDUVAL y RENISCE. Cuenta con reconocimiento al perfil deseable del PRODEP-SEP y responsable del Cuerpo Académico Consolidado: Estudios Estratégicos Regionales y miembro del Registro CONACYT de Evaluadores Acreditados (RCEA). Actualmente, imparte su docencia en los programas certificados por CIEES de la licenciatura en Sociología y en los programas de posgrado de Maestría y Doctorado en Ciencias Sociales reconocidos por el CONACYT. Es coordinadora del programa de Maestría en Ciencias Sociales. Correo electrónico: marina.ibarra@uaem.mx

MABEL OSNAYA MORENO

Doctora en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora investigadora de tiempo completo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, con perfil PRODEP. Ha publicado sobre factores determinantes del desempe-

ño escolar de estudiantes de secundaria en Morelos. Correo electrónico: osnaya@uaem.mx

MARÍA ALEJANDRA TERRAZAS MERAZ

Doctora en Ciencias de la Salud Pública con área de concentración en Epidemiología por el Instituto Nacional de Salud Pública. Profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Nutrición de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Es perfil PRODEP. Entre sus publicaciones se encuentra “Methodological model for the development of clinical competencies in nutrition students” en la *Revista Internacional de Nueva Educación*. Correo electrónico: maria.alejandra@uaem.mx

MARÍA CECILIA GONZÁLEZ ROBLEDO

Investigadora en Ciencias Médicas del Centro de Investigación en Sistemas de Salud/Instituto Nacional de Salud Pública de México. Miembro del Colegio de Profesores de Sistemas, Políticas y Servicios de Salud. Doctora en Ciencias de la Salud Pública por el Instituto Nacional de Salud Pública (México). Cuenta con 28 años de experiencia en docencia y servicio. Ha coordinado programas de especialidad, maestría y doctorado en México y Colombia. Fue miembro y presidente de la Comisión de Evaluación de Programas de Desarrollo Social de Morelos. Ha participado en 35 proyectos de investigación y ha publicado poco más de 25 artículos en revistas indexadas. Sus áreas de interés son: evaluación de

políticas y programas de salud, prestación de servicios de salud, cáncer.
Correo electrónico: cecilia.gonzalez@insp.mx

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, y licenciada en Derecho por la Universidad La Salle, Cuernavaca. Es candidata a investigadora del SNI CONACYT y cuenta con perfil deseable PRODEP. Actualmente, es 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” UIEP-CA-8 (en formación). Correo electrónico: pilarhlimonchi@gmail.com

MARÍA DEL PILAR SÁNCHEZ ASCENCIO

Profesora-investigadora de tiempo completo nivel “C”, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171 de Morelos. En 1999 inició su trabajo en la Licenciatura en Educación (LE) y en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPYPMI), ambas para maestros en servicio. Desde el año 2000 ha estado involucrada con la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), a través del equipo nacional de UPN-Ajusco para llevar a cabo diversas tareas, y desde el 2017 es la Coordinadora Nacional del Consejo de la RED-EPJA. Co-diseñadora de los siguientes programas: Especialización en Diseño de Proyectos para

la Educación de Personas Jóvenes y Adultas para el Desarrollo Social; Doctorado Regional Investigación-Intervención y de Licenciaturas del Nivelación Profesional para Docentes en Servicio 2017-2018. Correo electrónico: pilars25@hotmail.com

OFMARA YADIRA ZÚÑIGA HERNÁNDEZ

Actualmente es profesora-investigadora de tiempo completo en el Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Maestra en Calidad Educativa, Universidad de las Américas, campus Puebla (2001). Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2013). Perfil PRODEP (2021-2023). Integrante del Cuerpo Académico: Redes de Aprendizaje e Investigación en la Educación. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Red Nacional IDEA-UNAM. LGAC: Conocimiento, mediación y tecnologías para el aprendizaje. Su publicación más reciente se titula *Habilidades de Investigación en el Posgrado: Estrategias Metodológicas*. México. UAEM-MAPORRÚA (Proyecto Conacyt 299366, 2019). Correo electrónico: ofmara.zuniga@uaem.mx

RUTH BELINDA BUSTOS CÓRDOVA

Doctora y maestra en Educación, por la UAEM. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I, perfil deseable PRODEP (2018-2021, 2021-2024) e integrante del Cuerpo Académico “Procesos de aprendizaje y formación docente en la diversidad”. Profesora-investigadora de tiempo completo, de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la Red Nacional

de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL) y de la Academia de Ciencias Sociales y Humanidades del Estado de Morelos (ACSHM). LGAC: Formación para la ciudadanía y diversidad; educación indígena e interculturalidad; procesos de aprendizaje y formación docente. Correo electrónico: ruthbustos7@gmail.com

VERÓNICA TAPIA LEYVA

Doctoranda en el Posgrado en Alta Dirección de los Servicios de Salud, en el Centro de Posgrados del Estado de México (CEPEM). Maestra en Enfermería por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Licenciada en Enfermería y Obstetricia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Docente de la UAEM desde 2012; sus inicios fueron en la Facultad de Enfermería, también impartió clases en la Preparatoria No. 2, “Prof. Antonio L. Mora del Castillo”. Actualmente, es profesora en la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec, Subsede Tetecala, UAEM. Trabaja como enfermera en el Hospital de Alta Especialidad “Centenario de la Revolución Mexicana” ISSSTE, Zapata Morelos y en los Servicios de Salud de Morelos, Hospital de la Mujer de Yautepec, Morelos. Correo electrónico: veronica.tapial@uaem.mx

En el libro colectivo ***Educación y Pandemia por COVID-19, contribuciones desde Morelos*** se presentan diez estudios que muestran las tensiones que el profesorado, estudiantado y profesionistas han vivido durante la pandemia desde los espacios académicos públicos de instituciones de educación media superior y superior. Los aportes de la obra permiten comprender y visibilizar el impacto que la pandemia ha tenido en la educación, principalmente en las emociones, las relaciones familiares, el proceso enseñanza-aprendizaje, las capacidades resilientes, el género y la ética, las acciones de salud pública del gobierno federal y las repercusiones en la sociedad morelense.



ACÁ
LAS
LETRAS
EDICIONES

FESC | Facultad de
Estudios
Superiores de
Cuautla