



Año 8, Vol. 3: Núm. 11 (2021)



Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos

Número Especial

Los impactos de la pandemia COVID-19 en la gestión y
práctica de la tarea educativa

Presentación del Mtro. Sergio Paz Huicochea

Epistemología, Pandemia, Dignidad
M^a Lourdes González-Luis
(Kory), Natalia País Álvarez y María
Elena Martín Hurtado

**La enseñanza y el aprendizaje en
contingencia:
Representaciones sociales de
docentes y estudiantes universitarios**
Elvia Garduño Teliz

**Cuerpos secuestrados, pedagogías
confinadas: Narrativas del alumnado
universitario en tiempos de
Pandemia**
Pedro Perera Pérez, Tatiana
Castañeda Acosta y Andrés González
Novoa

**Modelo antropológico ambiental
hacia la construcción de nuevos
horizontes educativos**
Shirley Juliana Morales García

**Cómo hacer observables los
conceptos de las ciencias sociales:
Los problemas de la
operacionalización en un proyecto**
Angélica María Razo González

**Integración de las Tecnologías de la
Información y la Comunicación en
los procesos de
enseñanza-aprendizaje**
José Eduardo Rodríguez Guevara y
Carolina Rubí Real Ortega

RIESED. Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos
International Journal of Studies in Educational Systems
(2021), Vol. 3: Núm. 11. (ISSN 2007-9117).

Journal Electrónico publicado bajo Licencia Internacional Creative Commons 3.0.
RIESED es una publicación semestral de la Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico UNIVDEP. México



www.riesed.org

riesed@riesed.org

@RIESEDJournal



Grupo de Investigación en
Gobierno, Administración
y Políticas Públicas



UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO
EMPRESARIAL Y PEDAGÓGICO




International Academy
IAPAS
POLITICO
ADMINISTRATIVE
SCIENCES
& FUTURE
STUDIES

Presentación número especial: **Los impactos de la pandemia COVID-19 en la gestión y práctica de la tarea educativa**

Mtro. Sergio Paz Huicochea

Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico, México

 spazhuic@hotmail.com

 ORCID ID: 0000-0002-2886-3882

La lectura del contexto y su influencia en la tarea educativa es una labor investigativa de obligada referencia en cualquier estudio acerca del hecho educativo. Asimismo, fundamentar la instrumentación didáctica a la luz de un determinado modelo educativo del cual se desprende una teleología, una antropología pedagógica y una axiología, resulta obligado para quienes pretenden proponer postura pedagógica como exitosa. No obstante, súbitamente el contexto se torna común, los fines de la educación parecen desdibujarse. La alteridad basada en el diálogo, la conciencia y valoración de las diferencias existentes parece colocarnos ante un solo modo de ver al ser humano: en su vulnerabilidad ante la amenaza de un virus.

La jornada educativa inicia viendo mi reflejo en una pantalla, que se nos ha vendido como una ventana al mundo, a la globalidad a la posibilidad de mantenernos vivos sin necesidad de salir de casa. Termina, nuevamente con ese reflejo de nosotros mismos que nos remite a la condición más elemental de nuestra existencia ¿qué sentido tiene lo que hacemos?

Este número especial de la Revista RIESED, con la que abrimos también un nuevo volumen, nos da la posibilidad de mantener un diálogo, de superar el confinamiento y el marasmo que genera la pandemia, a través del diálogo con la experiencia de otros; de ir al encuentro y mediante las narrativas de sus reflexiones mantener la persistente labor de seguir siendo, de reencontrarnos y resignificar la labor educativa superando a todos aquellos detractores que hoy proclaman el fracaso de la escuela.

Frente a este mundo de urgencias selectivas, los autores/as que publican en este número analizan el impacto del distanciamiento social y cómo la inercia de la tecnología atenta contra la dignidad humana; ir más allá de lo útil y lo inmediato a través de una reflexión ética y política de lo que nos

toca por venir. Una epistemología que no puede desprenderse del contexto social pero tampoco del placer del conocimiento del mundo, que es precisamente el sentido de la *scholé*: el cultivo del espíritu humano.

Las narrativas de los estudiantes se recuperan para mantener vivas las voces de quienes no sólo aprenden sino también nos enseñan a reconocer el sentido de la acción educativa. Los soliloquios frente al computador se convierten en murmullos que trascienden la pantalla y permiten mantener viva el deseo de aprender para superar las pedagogías del confinamiento. Aplaudimos a aquellos docentes, que a pesar de sus temores a la tecnología siguen interpelando a sus estudiantes para no apagar las cámaras, sabedores que el contacto visual es un principio básico para resignificar el aprendizaje, y donde “Lejos de apostar por la fobia neoludita o la filia taumatúrgica hacia la modalidad online y la potencialidad de las tecnologías en lo educativo” en la que se impuso la inmunidad a la comunidad, nuestros colaboradores debaten sobre el secuestro del que hemos sido objeto en la pandemia y abren el camino de la resistencia a lo inerte. “No se habla de la eficiencia y la eficacia de la modalidad virtual. Se habla de la posibilidad, de la significación y de la interpretación de las relaciones interpersonales entre iguales como uno de los hechos más importantes que se dan en el proceso educativo” (Perera Méndez et al., en este número).

Las experiencias que se presentan en este número especial son múltiples e inacabadas, desde cómo hemos definido la mediación e integración tecnológica hasta los procesos de autogestión que la pandemia nos ha promovido. Nuestros autores buscan resaltar la resignificación de los valores y las prácticas educativas presenciales más allá de las limitaciones materiales; el reconocimiento de las emociones y la capacidad adaptativa que hemos experimentado.

Reconocemos el gran valor, no solo académico o intelectual de los colaboradores de este número sino la inquebrantable pasión por lo educativo que reflejan cada uno de los artículos; muestra fiel del *ethos* como morada, en la que habita el lenguaje y el diálogo que nos mantiene viva la posibilidad del cambio y la innovación pedagógica. ➤


Ciudad de México, Mayo 2021.

Epistemología, Pandemia, Dignidad

González-Luis, María Lourdes

Universidad de la Laguna (ULL), España


 mlgonzal@ull.edu.es

 ORCID ID: 0000-0003-0971-4758

País Álvarez, Natalia

Universidad de la Laguna (ULL), España


 natalyapais@gmail.com

 ORCID ID: 0000-0002-7158-7641

Martín Hurtado, María Daniela

Universidad de la Laguna (ULL), España

 mdanielamartinh@gmail.com

 ORCID ID: 0000-0002-3322-409X

Artículo recibido: 27 enero 2021

Aprobado para publicación: 08 abril 2021

Resumen

En un mundo de urgencias selectivas se ha ido imponiendo un criterio de utilidad que exilia e ignora todo conocimiento considerado “inútil” al no aportar rentabilidad. La pretensión de esta reflexión es incidir en las diferencias entre lo útil y lo valioso y cuestionar el argumentario que hace prevalecer las tecno-ciencias sobre las humanidades y las artes, sobre todo, en el escenario pandémico. El cambio de dinámicas sociales y el distanciamiento interpersonal, viene a consolidar lo tecnológico, la vida virtualizada. Cuestionamos, entonces, sobre qué inercias nos arrastran y cómo las incertidumbres generadas afectan a la dignidad de vida humana. Asoman estos dos tótems, utilidad e inutilidad,

balanceándose como prioridades epistemológicas de nuestro tiempo, convocando el acto de educar a una apuesta crítica y transformadora desde lo ético y lo político.

Palabras clave

Utilitarismo, inutilidad, saberes, educación, dignidad.

Abstract

In a world of “urgent selective matters”, the criterion of utility has been imposed, that exiles and ignores all knowledge considered “useless” by not providing profitability. The aim of this reflection is to influence the differences between what is useful and what is valuable and to question the argumentation that makes techno-sciences prevail over the humanities and the arts, especially in the pandemic scenario. The change in social dynamics and interpersonal distancing, comes to consolidate the technological, virtualized life. We question, then, what inertias drag us down and how the uncertainties generated affect the dignity of human life. These two totems, usefulness, and uselessness, appear, balancing themselves as epistemological priorities of our time, calling for the act of educating a critical and transforming bet from the ethical and the political.

Key words

Utilitarianism, uselessness, knowledge, education, dignity.

*La legitimada dictadura de lo útil**“La barbarie de lo útil ha corrompido nuestras relaciones y afectos íntimos”*Nuccio Ordine¹**Introducción**

La pretendida y pretenciosa posibilidad de control sobre la naturaleza, sobre lo intempestivo o sobre lo que no puede (aún) inquirirse, ha abierto una vía hacia una sociedad preventiva. La pandemia iniciada en Wuhan, ciudad china apenas conocida hasta este acontecimiento, a finales de 2019 y que ha puesto literalmente en cuarentena al planeta, está agudizándose y alcanzará, presumiblemente, cotas más amplias de inmunización social y de transformaciones en las maneras de relacionarnos y de percibir el mundo.

Las agendas estatales han sido modificadas, así como la cotidianeidad de buena parte de la población y no porque el coronavirus sea más letal que otras enfermedades, epidemias o acciones guerrilleras que simultáneamente acontecen en el planeta. Como el 11-S de aquel sonado 2001, la Covid-19 es hito de la vulnerabilidad de los intocables ya presagiada también por las recientes crisis económicas. Y aunque ya se había esbozado todo un argumentario geológico en torno al carácter cíclico de las catastróficas transformaciones del planeta, el afán de control del hombre sobre su medio ha mostrado las fortalezas de la ciencia, pero también su falibilidad. Conviene que no se pierda de vista el vínculo entre la ciencia y la política, pese a la indiscutible objetividad de aquella.

Por otra parte, no deja de sorprender la diligencia e inmediatez con que las farmacéuticas y los Estados han dado el pistoletazo de salida a la carrera por hallar la vacuna, frente a las tibias medidas adoptadas ante otros avatares que hasta la fecha han amenazado la vida humana. Una

¹ Hombre de letras indignado que, frente a una cultura apuñalada, una educación asfixiada y un pueblo adormecido, ha preferido usar la palabra para embestir contra la ignorancia promovida desde las instituciones y advertir de sus efectos a la ciudadanía. Si dejamos que nos roben el legado de nuestros antepasados y que se mutile el conocimiento, avisa, no es que dejemos de ser personas cultivadas: es que las generaciones futuras dejarán de ser personas en sentido estricto. Como en un coro griego, Nuccio Ordine arma una defensa coral del conocimiento apoyándose en aquellos autores que le precedieron en su empeño. Dante, Petrarca, Moro, Campanella, Bruno, Bataille, Keynes, Steiner, García Márquez, Cervantes, Shakespeare, Platón, Sócrates, Séneca, Heidegger, Cioran, García Lorca, Tocqueville, Hugo, Montaigne... son reclutados y contextualizados para mostrar “la carga ilusoria de la posesión y sus efectos devastadores sobre la *dignitas hominis*, el amor y la verdad”. Para Ordine, la transmisión del amor por el conocimiento es un deporte de combate. Y eso implica desmontar algunas ideas materialistas imbuidas por el sistema capitalista.

inmediatez normativa y una aceleración de respuestas aparentemente irreflexivas, mutables, experimentales, que asoman como incertidumbres científicas e incompetencias políticas en el mejor de los casos, cuando no señalan directamente la perversa maquinaria de supervivencia de un sistema herido de muerte.

Y la respuesta al miedo –ahora globalizado– se traduce en la agudización del sentido de ‘la defensa propia’, la banalización de los acontecimientos, la sumisión al sacrificio de lo social, el repliegue al ‘yo’ o la irracional inercia continuista y domesticada.

Recordamos aquí aquella expresión de Canetti *la totalidad del género humano de repente se habría salido de la realidad* (Canetti, 1982, 88), evocándonos, irremediablemente, el paralelismo en física por el que un cuerpo sometido a una determinada velocidad de liberación, escapa a la fuerza de gravitación. Tal vez la aceleración en las construcciones humanas desde los tiempos modernos, técnicas, mediáticas, de intercambios, económicas, políticas, relacionales, de identidad, etc. haya inducido la energía de ruptura necesaria para irnos perdiendo de la esfera referencial de lo real y de la historia. Una experiencia contradictoria, paradójica, ambivalente y esquizoide de estar desorbitados permaneciendo en órbita, porque la fuerza gravitacional es aun la suficiente para mantener un reflejo de las cosas, lo que produce una condensación de lo real, un despliegue más o menos coherente de causa-efecto, una cristalización de los acontecimientos que llamamos historia, mientras los átomos de sentido se dispersan y pierden en el espacio.

Exactamente eso es lo que estamos viviendo en nuestras sociedades actuales, que se empeñan en acelerar todos los cuerpos, todos los mensajes, todos los procesos en todos los sentidos y que, con los medios de comunicación de masas, han creado para cada acontecimiento, para cada relato, para cada imagen, una simulación de trayectoria hasta el infinito. Cada hecho, político, histórico, cultural, está dotado de una energía cinética que lo desgaja de su propio espacio y lo propulsa a un hiperespacio donde pierde todo su sentido, puesto que jamás regresará de allí. No hace falta recurrir a la ciencia ficción: ya disponemos desde ahora, aquí y ahora, con nuestra informática, nuestros circuitos y nuestras redes, de este acelerador de partículas que ha quebrado definitivamente la órbita referencial de las cosas (Baudrillard, 1997, 10).

Lo que, en definitiva, nos arrastra a una especie de disolución de la memoria y simulación de la vida.

Las políticas educativas no son ajenas al emergente imperativo de inmunidad y de revisión de las prioridades que han de calar en el *humus* que define los enfoques epistemológicos inspirados en un filo-pragmatismo de corte utilitarista. No se pretende una crítica tanto al Pragmatismo —entendido como ‘acción desde el interior’— cuanto a una vertiente que legitima una idea única de utilidad o un único valor de uso. Valor de uso que viene a ser sustrato de la evidente diferencia entre educación y formación, entre conocimiento e información. La legitimidad, si bien es resultado de una suma de subjetividades que convienen con lo devenido, no escapa de la influencia de la propaganda, que con o sin voluntad de poder, sirve a intereses diversos en la dialéctica de su posibilidad.

Si indagamos en la historia reciente de la epistemología, al menos en la de Occidente, acabamos conviniendo con Lyotard en que “el saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su «valor de uso»” (Lyotard, 2008, 16-17). De acuerdo con Immanuel Wallerstein, cuando “la ciencia se atribuyó el monopolio de la búsqueda de la verdad” (2010, 29) se produjo la ruptura de la Cultura en dos culturas y al interior de éstas comienzan las luchas internas con objeto de apropiarse y redefinir los límites epistemológicos de cada una de las disciplinas; aún no se habla, en un sentido estricto, de Ciencias Sociales, pero el desencuentro entre estas esferas separadas durante siglos ya se había instalado en la lógica epistemológica que define los parámetros de análisis del mundo, limitada por los sesgos históricos que la han definido.

Dichos cambios se constatan obviamente en un mapa geocultural en el nuevo milenio, atravesado al mismo tiempo por la cuestión paradigmática y por la epistemológica. Los dos últimos bastiones de la epistemología se concentran en los Estudios Culturales, de corte idiográfico (esto es, basan sus estudios en los sucesos cambiantes) que se vinculan, por lo tanto, con las Ciencias Sociales y en el Pensamiento Complejo, inspirado en una epistemología nomotética (tiene por objeto las leyes lógicas, es decir, las ciencias de la naturaleza, que buscan estudiar procesos causales e invariables), con una clara tendencia al análisis inspirado en las Ciencias Naturales, donde se incluirían hoy los estudios sobre Inteligencia Artificial.

Así pues, ni Estudios Culturales ni Pensamiento Complejo han logrado superar una vieja (y no tan vieja) disputa metodológica entre las “dos culturas”. El concepto “dos culturas” fue un concepto propuesto en 1965 por C.P. Snow, tal y como indica Wallerstein (2010, 25) y la disputa se había iniciado entre 1750 y 1850, periodo en el que se produjo el “divorcio” entre Ciencia y Filosofía. En cualquier caso, lo que parece claro para Wallerstein es que

la batalla entre los historiadores empiristas/positivistas/idiográficos y los historiadores sociales/analíticos ha tenido ribetes espectaculares. Sin embargo, la brecha epistemológica entre ambos grupos, aunque real, ha sido mucho menor de lo que ellos mismos creían. Las dos escuelas estaban “en busca de la ciencia”, en realidad. Para ello, basta mencionar que el grupo supuestamente más “humanista” (y en consecuencia supuestamente anticientificista) ha sido denominado con frecuencia “positivista”, un término de la jerga científica o científicista (2010, 99-100).

La ciencia acabaría monopolizando la búsqueda de la verdad y, paulatinamente, pasaría a ser financiada por poderes privados a los que no interesan las cuestiones epistemológicas no lucrativas, sino legitimarse de acuerdo con criterios de rentabilidad. Tal y como anunciara Lyotard “los juegos del lenguaje científico se convierten en juegos ricos, donde el más rico tiene más oportunidades de tener razón. Una ecuación se establece entre riqueza, eficiencia y verdad” (Lyotard, 2008, 84). Y cuando estos juegos se legitiman podemos quizá afirmar que la Ciencia pasa a ser una fuerza de producción. La carrera por la vacuna contra la Covid-19 da buena cuenta de lo expuesto.

De la misma manera, cuando la Ciencia se convierte en fuerza de producción sucede que el saber entronca con el poder y entonces deja de ser pertinente la propia búsqueda de la verdad

y pasa a ser de interés sólo la utilidad de un determinado conocimiento. Ya no es lícito entonces saber “qué saber” ni “para qué saber”, sino la respuesta a si es vendible, si es eficiente, si es rentable. Tampoco se preguntará en estos términos sobre el agente en el que revierte esta ganancia, esto es, el “a quién” beneficia. No obstante, es preciso apuntar que en todo este análisis no se ha tenido en cuenta en el hecho de que la hegemonía también puede ser evaluada y vendible. Como plantea Santos:

Las teorías y las disciplinas que teorizaron, a favor del capitalismo, la universidad de la competencia contra la cooperación, de la compra y venta contra la dádiva, del interés propio contra la generosidad no aceptaron que ellas mismas sean puestas en venta y mucho menos por agentes intrusos y no certificados. Pero el rechazo de las teorías y disciplinas bajo la forma metafórica de la compra y venta no es tan radical como se piensa. Al final, si hay compra y venta es porque las teorías y disciplinas tienen alguna utilidad. De otro modo, serían simplemente tiradas a la basura. La radicalidad reside en evaluarlas a partir de una racionalidad más amplia de la que les subyace (2011, 59).

Desde esta perspectiva, un análisis histórico-social nos llevaría a interpretar la crisis ecológica y sistémica que atravesamos como indicio de una inminente bifurcación. También la crisis epistemológica o intelectual que se vive es una imagen proyectada de una crisis estructural, y ello, como sabemos, además de poder significar una auténtica oportunidad histórica, nos obliga a, como plantean Prigogine y Stengers –según refiere Wallerstein (2010, 89-91)–, elaborar una nueva visión científica que ponga en el centro el “reencantamiento del mundo”, para conocer acaso si el porvenir, que depende de la elección que tomemos ante el camino bifurcado, deventrá en vida buena o en sociedades de control para la vida meramente inmunológica.

Y es en ese juego figurativo acerca del reencantamiento del mundo, desde donde podamos redefinir o resemantizar el significado de valor. Al respecto nos parecen profundamente evocadoras las palabras de Antonio Negri, cuando dice:

Hoy no se produce valor si no es valor inmaterial regido por cerebros libres capaces de innovación; el único valor que no se limita a reproducir riqueza sino que la incrementa y la pone en circulación es la libertad. La composición política no puede ser más que la recuperación de esa potencia, de esa libertad radical basada en la igualdad y la cooperación, en el hacer y crear siempre de nuevo el acontecimiento (2007, 112).

No existe una naturaleza de la legitimación como esencia inmutable. La legitimación se conforma dialécticamente. Y tanto lo considerado útil como inútil conforman esa dialéctica.

Como planteaba hace ya varias décadas Cornelius Castoriadis, en un texto rescatado de la antología propuesta por Nerio Tello,

las filosofías que han querido establecer un punto de partida absoluto o un origen incondicionado [...] han contenido siempre, desde este punto de vista, falacias lógicas [...], o bien jamás han conseguido salir verdaderamente de ese “origen” y de lo que, de una manera tautológica, éste implica (2003, 112).

Corresponde entonces a la epistemología la propuesta de deconstrucción de los argumentos que han hecho posible la historia y desarrollo de un proceso de autolegitimación tan infranqueable como incoherente. Y a este respecto, cabe recordar con Castoriadis que “la institucionalización de la razón de Occidente es arbitraria y relativa a la interpretación que Occidente hizo del ser” (Tello, 2003, 112).

Así pues, ¿quién dicta y determina la utilidad? El modelo mundo que habitamos, con el triunfo despiadado del neoliberalismo, indica como ‘útil’ solo aquello que reporta beneficio material, aplicabilidad directa sobre las cosas, operatividad y ganancia. Ello se ha ido traduciendo en un progresivo y evidente desprecio a las humanidades y las artes, áreas de esencia gratuita y desprendida, separadas de la aplicabilidad práctica y el rédito. En este contexto, los programas educativos y los presupuestos ministeriales se planifican en torno a una trama materialista y mercantil que predomina en la educación actual.

Abundamos, además, en la idea de que ese mapa geocultural dibujado desde las instancias que diseñan la arquitectura del saber-poder, refleja miméticamente la cartografía geoeconómica del globo, constatando y sosteniendo la crudeza de ‘geografías que marcan destinos’.

Se ha vuelto muy difícil superar la tendencia de la transformación —aparentemente indetenible— de las escuelas, liceos, academias y universidades, en empresas. En tales circunstancias, el estudiantado asume sin vacilar el papel de clientes falsamente motivados por la promesa de un futuro de posible éxito social, encaje en el sistema y prosperidad material; promesas, por otra parte, absolutamente inciertas y, cada vez, de más difícil cumplimiento.

Y como «el cliente siempre tiene la razón», la calidad de la enseñanza cede en pro de la obtención de un título en el menor tiempo posible. Esta circunstancia arrastra también al profesorado, convertidos en meros burócratas serviles del engranaje comercial de la educación-empresa. De ahí, el rediseño de las instituciones educativas destinadas casi exclusivamente a la producción de “personal rentable”.

De acuerdo con Nuccio Ordine, “utilidad” se refiere no sólo a los saberes humanísticos considerados inútiles al no producir beneficio, sino a todos los saberes cuyos fines se alejan de cualquier propósito utilitarista y expone que considera “útil todo aquello que nos ayuda a hacernos mejores”, sin necesidad de que esté subordinado al éxito económico, puesto que indica que un exclusivo interés económico “mata de forma progresiva la memoria del pasado” (2013, 12). Para ello, da a conocer cómo muchos avances técnicos se han basado en estudios anteriores que por sí solos no tenían ningún fin práctico y se plantea si la ciencia aplicada puede existir sin la especulativa; en definitiva, dedicarse al conocimiento teórico es esencial para los avances prácticos que conllevan esos “objetos útiles” que parecen primar actualmente. Todo ello apunta a la claudicación en la idea de la enseñanza como “una forma de seducción”, como el lugar de fundación de una cultura de vida, entronizando en su lugar una necroeducación, pues, aludiendo a George Steiner, una mala enseñanza “asesina” (Steiner, 2004, 26).

Se trata, pues, de poner en valor aquello que no se puede pesar ni medir y una invitación a reflexionar sobre la idea contraria, la inutilidad de aquello que creemos no sólo útil, sino indispensable para nuestra vida, como fruto de un calculado propósito de los mercados.

El absurdo sacrificio de ‘lo inútil’

Esta pretensión de exterminio se ha extendido ya a todos los ámbitos. “El utilitarismo ha invadido espacios en los que no debería haber penetrado nunca, como las instituciones educativas”, denuncia el profesor calabrés. Y advierte: “Cuando se recorta el presupuesto para las universidades, las escuelas, los teatros, las investigaciones arqueológicas, las bibliotecas... se está cercenando la excelencia de un país y eliminando cualquier posibilidad de formar a toda una generación”² (Ordine, 2013, 82).

También Eugène Ionesco, que no fue inmune a los dramas sociales —sería impensable, dada la época en la que le tocó vivir —, dijo:

Siento también el reclamo de lo social; siento que el mundo, la sociedad, los hombres están perdidos para sí mismos y viven en medio de convenciones, costumbres y fórmulas una vida mecánica que lleva al embotamiento total [...] El universo me aplasta... la materia lo abarca todo, ocupa todo el espacio, anula toda libertad bajo su peso, el horizonte se estrecha, el mundo se convierte en una prisión asfixiante (Ionesco, 1966, 230-232).

De la misma forma Tolstoi, en su ensayo *¿Qué es el arte?*, da respuesta a estas cuestiones, bajo la premisa de que el arte es una de las condiciones de la vida humana, considerado como un medio de expresión, en tanto en cuanto toda obra artística pone al hombre que la produce en relación con el que la recibe. En concreto, para el escritor ruso, lo que hace una obra de arte es lograr que un ser humano experimente un sentimiento o emoción que, aun teniendo capacidad para sentirla, quizá no lo había hecho antes, a diferencia de la palabra, que comunica pensamientos.

No se trata de mostrar a las humanidades o las artes por encima de los demás saberes. Al contrario, insistimos en el valor intrínseco de las ciencias, las asignaturas técnicas y la eficacia. No obstante, hasta las disciplinas prácticas poseen un valor sustancial, muy diferente al mercantilista. Por ende, todas las áreas de formación del ser humano pueden orientarse simultáneamente hacia el pensamiento crítico y compasivo; no son excluyentes.

La crítica no puede renunciar, cuando proceda, a una suerte de desobediencia epistemológica fundada en la interrogación necesaria y lógica y, se ha de sustentar, en un análisis de incertidumbres y sus correspondientes paradojas. Entiende Santos que estas paradojas emanan de lo que denomina “pensamiento ortopédico” y “razón indolente” y que se han constatado insuficientes o inválidos para afrontar tales incertidumbres. “Pensamiento ortopédico” que define como “el constreñimiento y el empobrecimiento causado por la reducción de los problemas a marcos de análisis conceptuales que le son extraños”. Así, con la “creciente institucionalización y profesionalización de la ciencia –concomitante con el paso, señalado por Foucault del *intelectual universal* al *intelectual específico*– la ciencia pasó a responder exclusivamente los problemas colocados por ella”. La vastedad de los problemas existenciales que les subyacían

² Este texto no es sólo un argumentario contra la deriva del utilitarismo o el “satánico comercio” (Baudelaire): es también un manual para superar lo que el autor del libro llama “el invierno de la conciencia” y para recordar, con Montaigne, que “es el gozar, no el poseer, lo que nos hace felices”.

desapareció y la “racionalidad indolente”, dado que “no reconoce, desperdicia, mucho de la experiencia social disponible o posible en el mundo”. Se trata de buscar, en suma, un tipo de racionalidad más dilatada –la “racionalidad cosmopolita” de la que habla Santos- que permita ampliar el horizonte de una sociología-disciplina clásica que contemple los olvidos (la experiencia social de lo invisibilizado o convenido inexistente) y las posibilidades de esa experiencia social desestimada; eso en suma es lo que significarán las “sociologías transgresoras”, “de las ausencias” y la “de las emergencias”, que plantea el autor (2011, 54-59).

Atravesar la utilidad pues, es abrir paso a una complejidad donde la utilidad es un concepto raquítico incapaz de resolver las múltiples paradojas que sustentan el conocimiento. La incapacidad de incorporar un valor cualitativo y una interpretación periférica de la realidad más allá de lo lucrativo impiden una visión holística de nuestro lugar en el mundo. Solo una visión compleja permite dar respuesta simultánea, asimilada con sorprendente «racionalidad», al hecho de que, por una parte, asistamos a la eclosión de experiencias «exponencialmente infinita» de movimientos sociales (ecologismo, feminismo, indigenismo, etc.) y de nuevos universos simbólicos y prácticos que han redimensionado nuestra concepción del mundo y de la dignidad humana en la praxis, mientras asimilamos nuestra propia finitud ya no sólo en tanto humanos, sino la del propio planeta que nos hospeda.

Esa rama utilitarista del pragmatismo no tiene la solución para todo, y tal y como sugiere Yuval Noah Harari, parece no haber una respuesta satisfactoria acerca de la fisonomía de la conciencia humana y de su utilidad. La ciencia, una vez anulados los conceptos éter, dios y alma, en tanto que indemostrables empíricamente, parece haber desestimado también el concepto mente frente al de cerebro, alegando que “cuanto mejor conocemos el cerebro, más superflua parece la mente” (2016, 129), y puesto en entredicho la utilidad de la experiencia subjetiva asociada a la mente, todo ello por evitar el sufrimiento. Cuestiona el profesor israelí que la ciencia no tenga más que argumentar acerca de la conciencia que sea apenas “un tipo de contaminación mental” (2016, 136). Por otra parte, ese dios muerto viene a ser sustituido por la inminente promesa del posthumano liberado de conceptos absurdos, pero pretendidamente nuevo dios. Dios antropomórfico y posthumano aquí en la tierra y con afán de eternidad. El humano prometido no solo se sirve de la técnica para la mejora de sí, sino que deviene mismamente tecné. Esta objetivación que supera la propia transhumanidad quizá tenga una utilidad sistémica, pero la ciencia sigue sin resolver el misterio de la conciencia, acaso el último pedal de freno hacia la incertidumbre. Y en efecto, no se contraviene aquí que la incertidumbre es, pero no podemos evitar cuestionar que este escenario posthumano no abandona el mesianismo ni supera un metarrelato de sacralización de lo útil y de una deificación del humano objetivado.

Cabe preguntarse pues, cómo se desvincula la manipulación de la cosa que devendremos, sin abocar en un para nada novedoso relato de servidumbre y en la necesaria indagación acerca de qué será de la dignidad humana. Hemos planteado el escenario prometido. Si miramos el presente vemos que se sigue vulnerando a buena parte de la población del planeta. La neociencia no ha abandonado los relatos verticales de experimentación olímpica en el juego a ser dioses inspirado por el mito del Prometeo encadenado, con afán de eternidad, en nombre de lo mejor y de lo útil. El fin de la conciencia, de la utilidad de la conciencia, imposibilita la lucha social y las perspectivas de la *actio in distans* y de la *actio in proximis*.

Por otra parte, y retomando a Santos, el conjunto de “alternativas culturales, políticas, sociales, económicas que pueden ser pensadas y accionadas a partir de la inagotable diversidad humana” se ha intentado resolver desde el pensamiento ortopédico, atribuyéndole “un sentido y una dirección a la historia asentado en una concepción lineal del tiempo (progreso) y en una concepción evolucionista de las sociedades (del subdesarrollo al desarrollo)” (Santos, 2011, 61), y ello desde la paradoja de la urgencia y del cambio civilizacional. En este caso, la paradoja “racionalmente” asimilada es que para lo urgente nos seguimos moviendo desde parámetros sistémicos, desde las disciplinas clásicas decimonónicas, desde los saberes planteados por la ciencia que ha desestimado otra forma de preguntar y por lo tanto ha quebrado las alternativas de posibilidad de otro modelo, y ello permite perpetuar posiciones y teorías desfasadas en la toma de decisiones; simultáneamente, el discurso universal gira en torno a la necesidad de un cambio civilizacional cuyo rumbo aún no estaríamos en disposición de marcar; ahora bien, esto se plantea *actio in distans*, es decir, es un planteamiento prospectivo, y por lo tanto, eternamente postergable.

Cabe preguntarse sobre la medida de estos dos pesos en la balanza de las prioridades epistemológicas de nuestro tiempo, porque si el problema apunta a la necesidad de un cambio civilizacional y de medidas hacia la *actio in proximis* de la urgencia, los destinos de la humanidad no se proyectan alentadores. La paradoja se produce en la polarización entre las dos temporalidades extremas de la acción colectiva de la transformación social: el marco temporal de la urgente y el marco temporal del cambio civilizacional.

El marco temporal de la acción urgente pasa por fenómenos como el cambio climático y la sensación de una inminente catástrofe ecológica, la preparación mal disfrazada de una nueva guerra nuclear, la erosión de las condiciones de sustentabilidad básica (el agua, por ejemplo) de vida de camadas cada vez más vastas de población, el impulso descontrolado para una guerra interna y la destrucción injusta de tantas vidas humanas provocadas por el agotamiento de los recursos naturales, el crecimiento exponencial de la desigualdad social, las nuevas formas de despotismo social y la emergencia o reemergencia de regímenes sociales regulados tan solo por la fuerza de diferencias de poder extremas o por jerarquías estamentales de nuevo tipo, llamadas neofeudales. A ello se añade la experiencia pandémica que desata la necesidad de otra posibilidad aquí y ahora, pero con visión simultánea de porvenir.

Lo que nos interesa, siguiendo una vez más a Santos, es plantear que “la incertidumbre de las alternativas reside no en ellas en sí, sino en el pensamiento que las desacredita [...] no necesitamos de alternativas sino de un pensamiento alternativo de alternativas” (2011, 62), pues tal y como indica, “el siglo veinte probó con una crueldad inmensa que tomar el poder no es suficiente, y que en vez de tomar el poder es necesario transformarlo”, e incluso, como añade el autor, “versiones más extremas de esta temporalidad pueden incluso apelar a la transformación del mundo sin tomar el poder” (2011, 63). Lo que parece claro es que la dimensión epistemológica no puede desprenderse de lo social ni de la curiosidad, ni del placer del conocimiento del mundo.

Habremos no sólo de reivindicar los saberes humanísticos, sino también la investigación científica en general y de la dignidad humana en particular, porque esta dignidad se alcanza a través

del conocimiento y la educación, de la aprehensión y praxis de valores que se están viendo mermados, en tiempos de crisis, por el abandono institucional.

Ante el arquetipo del utilitarismo y la doctrina mercantilista fundamentalista, hay que oponer el valor de la ilusión, los ideales y el desprendimiento. La gratuidad se contrapone al concepto del hombre de Heidegger, el cual, abrumado por la cotidianidad lleva una existencia carente de color.

Una persona sin tiempo para contemplar “cosas inútiles”, es prisionero de sus propias necesidades básicas. De ahí la función perentoria de las humanidades en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos socialmente.

La desposesión como antídoto

Poseer mata la dignidad. Dentro del ámbito de la dignidad humana, el amor y la verdad son el territorio propicio para manifestar el desinterés verdadero. Es imposible apreciar esa dignidad de la vida bajo los parámetros convencionales de la sociedad actual. Encarna una contradicción muy grande pretender expresar gratuidad en medio de una “civilización” incapaz de romper el molde materialista desde su propia pedagogía.

Reconocer la dignidad humana es condición alcanzable únicamente mediante la educación centrada en la formación integral, sin sesgos ni recortes presupuestarios causados por (la excusa de) los tiempos de crisis. Por ello, se requiere recapacitar al respecto para encontrar una respuesta adecuada a nuestra era digital, a la virtualización de las relaciones que impulsan los vínculos de transacción sobre los de interacción. La urgencia de recuperar lo valioso por encima de lo útil.

La Postmodernidad no puede aniquilar la memoria, sigue siendo albacea de un legado del que somos indefectiblemente herederos. Constatamos que la evolución, legitimación y consolidación ideológica, así como los efectos por la penetración social del pensamiento hegemónico y del contra-hegemónico (crítico) han devenido dos fórmulas de pensamiento fuerte, abocadas ambas a destinos finalistas, igualmente totalizantes y, curiosamente, convivientes y asimilables. De ahí la reconsideración, tal vez, del llamado “pensamiento débil”, entendido no como debilidad del pensamiento, sino como el reducto o referencia del “pensamiento de los débiles”. Una formulación que no se traduce en términos de relativismo, sino como vocación de divergencia y que se pretende marginal, orillada, no hegemónica, no contra-hegemónica para refundar otra hegemonía, sino anti-hegemónica. Y de tal formulación, la sugerencia de un conocimiento con capacidad suficiente para descolocar, desterritorializar o cambiar de escenario los espacios sitiados de las fuerzas hegemónicas; un saber inscrito en una complejidad que ha de ser, a su vez, anti-hegemónica. Un saber refundador de lo ético, desprendido de la infértil batalla entre ciencia, técnica, arte y letras.

Ricardo Mazzeo, en su entrevista a Zygmunt Bauman retomaba que una de las razones, dentro de las tantas que urge la revolución cultural que predica Bauman, es esta nueva tendencia del uso de las ideas con las que Antonio Gramsci describía la posibilidad de generar hegemonía mediante el acceso a la cultura, sólo que ahora usándolo en sentido inverso (2013, 57), creando

métodos para que las personas se resistan a tener tratos con la cultura y el pensamiento crítico a través de la constante e interminable exposición de información, entretenimiento televisivo, guerras de *streaming*, urgencias catastróficas y los nuevos favoritos del mes. De esta manera este saber inscrito en complejidad debe reconocer que no está suscrito solo dentro de la cultura de la información y la acumulación que califican lo útil y lo inútil, sino también en la cultura del desapego, de la discontinuidad, del olvido; en fin, de la inmediatez indiscriminada.

“No existe mayor obstáculo para gozar de las grandes obras de arte que nuestra repugnancia a despojarnos de costumbres y prejuicios” decía E. Combrich (1995, 26) y en base a esto espoleamos una nueva estela del mismo dilema, la separación de los objetos deseables de *atención*, de los ruidos no productivos, con el deseo de aquellos que los producen de aguantarlos en nuestra memoria siquiera unos cuantos minutos antes de que otro *flash* fluorescente y otro ranking de los “100 más” se gane su minuto de oro.

Es innegable el espacio que tienen en nuestra vida los productos del streaming y el nivel de incidencia que tiene el contenido distribuido en la conformación de cultura, sobre todo dentro de la juventud. La pandemia no ha sido la única causa que ha reducido la asistencia a salas de cine, y el mundo del espectáculo masivo está, cada vez más, redirigiéndose a estas plataformas multimillonarias en la búsqueda de guiones y oportunidades para ponerse en escena. Esta cultura, por lo tanto, responde perfectamente ahora a esa inmediatez e instantaneidad de la hiperrealidad y se vincula a la deseable práctica del *multitasking* en cada actividad que se pueda realizar, difuminando los contornos de cada tarea, experiencia o proyecto en un sinfín de estímulos sensitivos.

Actualmente tenemos espacios de reproducción multimedia repletos de inversionistas que, aunque en sus inicios eran catalogados como riesgosos, ahora parecen la opción segura al haber encontrado el éxito indiscutible en la transmisión de todo tipo de productos comerciales a través de fibra óptica; ¿la clave de este éxito?, saber qué, cuánto y cuándo ven las audiencias, qué afiches les atraen más, qué tipo de historias abandonan, y cuáles les causan adicción. Esto les permite producir obras nuevas en respuestas a sus análisis, al mismo tiempo que generan *remakes* de los clásicos del cine y traen de nuevo al top de vistas esas producciones viejas generando nostalgia, alegría y el sentimiento de que cuando se quiera, se puede escapar de la realidad viendo todo aquello a lo que tienes acceso pagando una cuota bajita.

Estas grandes plataformas también producen contenido *Oscars*, lo que aumenta su incidencia cultural aún más y cada año aumentan de a millones su número de usuarios activos. Afectan el sueño de los adolescentes por su alto contenido adictivo, regulan las modas y las tendencias de la temporada, al tiempo que enseñan y cuentan historias, dan valores, recrean experiencias y hacen ¿arte? Lo positivo y lo negativo podrá ser objeto de análisis para otro momento, lo que nos concierne ahora es preguntarnos sobre la ética de estos algoritmos y comprender la noción de cómo el *streaming* afecta la cultura como espacio de desarrollo de la identidad, las humanidades, las artes y la ciencia y, sobre todo, cómo inciden en las poblaciones que buscan, escogen, invierten y valoran lo cultural.

Es arte en la punta de los dedos, en todo momento y en cualquier lugar, ¿es útil esta ciencia? Es contenido analizado, programado y monetizado, pero actualmente el más visualizado, ¿es valioso esta forma de arte? Preguntas sin respuesta única, afortunadamente.

Es importante también recalcar que advocar por los contenidos valiosos, por el arte que redescubre lo bueno y lo bello, por las re-existencias, las alternativas o la sostenibilidad, tiene que dejar de ser motivado por un sentido vocacional y reconvertirse y resignificarse en su universalidad, en el todos y todas. Las ramas del conocimiento han tenido un sentido práctico y lógico, la profundización teórica y práctica de las disciplinas, pero naturalmente convergen todas en el ser sin líneas divisorias o fronteras, sin que pueda aspirarse o planificarse un ser humano fragmentado que solo sienta, que solo calcule, que solo compre, o que solo valore; sobre todo ahora en el escenario pandémico, con la consecuente virtualización y el distanciamiento social que nos ha obligado a un aislamiento con peligro de imperativos que distorsionen el valor de lo común, lo solidario, lo compartido, dejándolos detrás del yo solo, trabajando y estudiando a distancia, accediendo a las instituciones en línea, y disfrutando del monopolio audiovisual. Teniendo en cuenta esta constatación, se demuestra terrible la soledad del ser humano rodeado de otros y otras con los que casi nada puede compartir, de los que casi nada puede esperar de forma totalmente altruista.

Habremos de no sólo reivindicar, por lo tanto, los saberes humanísticos, sino también la investigación científica en general y la dignidad humana en particular, porque esta dignidad se alcanza a través del conocimiento y la educación, valores que se ven mermados en tiempos de crisis por el abandono institucional y por urgencias que arrastran creando inercias.

En cuanto a la educación en la sociedad del conocimiento, habremos de convenir que el aprendizaje sucede en cualquier momento y lugar, sin estar compartimentado, y ese tejido entre los saberes es lo que nos aporta la comprensión global, integra, humana y razonada de la realidad. Las habilidades para conectar, relacionar, discriminar y contrastar son prioritarias, y también las de sentir, experimentar, indagar y crear opinión. El aprendizaje se debe articular a través de grandes preguntas, significativas, relevantes para los implicados/as en los procesos, vinculadas a las comunidades y ancladas a la complejidad que nos es innata y que se nos refleja del mundo natural.

Se sugiere entender que lo útil puede ser muy útil, pero que lo inútil puede ser muy valioso, la base que favorece a un estado mental contemplativo de la realidad, que muchas veces pone el contrapeso a las facilidades que la utilidad nos provee, permitiendo que la reflexión nos haga tomar decisiones conscientes dirigidas a la acción, o incluso a la inacción, cuando lo común es que se nos invite y empuje a reacciones pasionales e instintivas. La contemplación de la filosofía, el arte, la crueldad, la educación, los totalitarismos, el sufrimiento y la felicidad, desarrolladas en bases teóricas o puestas en escena, pueden hacernos las cosas desagradables menos desagradables, y regalarnos el disfrute más profundo de lo agradable; en cualquier caso, la perspectiva es el antídoto, no la información, sino el conocimiento en sí.

Se propone un cuerpo de interrogantes abiertas que no tienen una sola respuesta; problemas que no tienen una única solución, que nos obligan y responsabilizan a la implicación humana y razonada, creando nuevos significados, en un escenario pandémico de carrera por la búsqueda

de curas, de inmunidades. Porque es aquí, en los escenarios de inestabilidad donde se fortalece ese riesgo de exclusión de saberes, donde no solo hay ignorancia, sino intención de ignorar y en donde los alivios tribales y momentáneos, las recetas estrictas, las fórmulas rigurosas sobre lo que es una buena ciudadanía, una buena sociedad, debilitan la voluntad y, en consecuencia, la dignidad. Se trata de pensar el acto educativo como un genuino acto político, que sale de su lugar para cambiar las cosas, para repensar los sistemas de relación y comunicación y cuestionar los paradigmas dados. Reiteramos una vez más la necesaria interrogación retórica acerca del sinsabor de lo útil y sobre la semántica de lo valioso. ➤

Referencias/References

- Baudrillard, J. (1997) *La ilusión del fin. La huelga de los acontecimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Bauman, Z. (2013) *Sobre la educación en un mundo líquido*. Madrid: Editorial Planeta.
- Canetti, E. (1982) *La provincia del hombre. Carnet de notas 1942-1972*. Madrid: Taurus.
- Combrich, E. (1995) *La Historia del Arte*. México: Editorial Diana.
- Harari, Y.N. (2016) *Homo Deus*. Madrid: Penguin.
- Ionesco, E. (1966) *Notes et contre-notes*. Paris: Gallimard.
- Lyotard, J.F. (2008) *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Negri, A. (2007) *Goodbye, Mr. Socialism. La crisis de la izquierda y los nuevos movimientos revolucionarios*. Barcelona: Paidós.
- Ordine, N. (2013) *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Traducción de Jordi Bayod. Barcelona: Acantilado.
- Santos, B. de Sousa (2011) *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- Stancanelli, Pablo (2020). *El Atlas de la revolución digital*. Madrid: Clave Intelectual, S.L.
- Steiner, G. (2004) *Lecciones de los maestros*. Madrid; Siruela.
- Tello, N. (2003) *Cornelius Castoriadis y el imaginario radical*. Madrid: Campo de ideas S.L.
- Tolstói, L. N. (2012) *¿Qué es el arte? Edición facsímil*. Barcelona: Editorial MAXTOR.
- Wallerstein, I. (2010) *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

Sobre los autores/About the authors

María Lourdes González-Luis. Catedrática de Historia de la Educación en la Universidad de La Laguna, especialista en Pensamiento Pedagógico Latinoamericano. Ha participado en varios proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, y en varios Proyectos internacionales de ámbito extracomunitario. Directora de cuatro Expertos sobre Políticas públicas y Gobierno abierto. IP del Erasmus+ TOGIVE, investigadora del Proyecto Erasmus+ “La Crisálida y la mariposa”. Cofundadora del CEILAM (Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos). Directora del Máster de Estudios Pedagógicos Avanzados. Coordinadora de las líneas de investigación histórico-teóricas del Programa de Doctorado en Educación. Coordinadora del grupo de investigación PEDACRI (Pedagogía Crítica) y de la sección Paideia Hermenéutica de la Cátedra Internacional de Hermenéutica Crítica (HERCRITIA) co-liderada por la UNED y la ULL. Son numerosas sus publicaciones, así como su participación en Congresos, Seminarios y Conferencias nacionales e internacionales.

Natalia Pais Álvarez. Doctora en Educación por la ULL; profesora de Lengua Española y Literatura en Secundaria. Investigadora del CEILAM y del equipo pedagógico Paideia Hermenéutica de HERCRITIA. Investigadora en el Proyecto Erasmus+ “La crisálida y la mariposa”. Ha indagado en los campos de la educación latinoamericana, el pensamiento transdisciplinar, las aportaciones pedagógicas de la posmodernidad y la reconstrucción de la memoria y el discurso pedagógico desde la literatura contemporánea. También ha elaborado diversos estudios sobre justicia social. Ha participado en numerosas publicaciones, artículos y capítulos de libro, congresos, seminarios y jornadas nacionales e internacionales.

María Daniela Martín Hurtado. Graduada en Pedagogía en el año 2019 y actual estudiante de Derecho. Forma parte del equipo de Investigación Pedagogía Crítica (PEDACRI) de la Universidad de La Laguna, donde además presta colaboración en docencia en el Área de Teoría e Historia de la Educación, asociado al Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje de la ULL. Además, investigadora del equipo "Paideia hermenéutica" dentro de la Cátedra Internacional de Hermenéutica Crítica (HERCRITIA-ULL) y del Proyecto Erasmus+ "The chrysalis and the butterfly: Autobiographical paths of penitentiary pedagogy".

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Político Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org




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

Cuerpos secuestrados, pedagogías confinadas: Narrativas del alumnado universitario en tiempos de Pandemia.

Perera Méndez, Pedro

Universidad de La Laguna (ULL), España

 ppereram@ull.edu.es

 ORCID ID: 0000-0002-2065-1711

Castañeda Acosta, Tatiana

Universidad de La Laguna (ULL), España


 alu0100492286@ull.edu.es

 ORCID ID: 0000-0003-2052-2079

González Novoa, Andrés

Universidad de La Laguna (ULL), España

 agonzaln@ull.edu.es

 ORCID ID: 0000-0003-2578-8888

Artículo recibido: 30 enero 2021

Aprobado para publicación: 30 abril 2021

Resumen

Leales al espíritu de Montaigne preguntamos al alumnado universitario como han sentido y experimentado el confinamiento, la educación online y ese oxímoron llamado nueva normalidad. Se adopta la estructura del cuento para abordar en los orígenes de las instituciones superiores de educación, su sentido y sus sin-sentidos, leyendo narrativas de una juventud cuyos cuerpos secuestrados probaron la resultante de pedagogías confinadas. En el nudo escuchamos sus soliloquios frente a las pantallas y citamos lo que nostalgian y lo que temen, en un presente virtual que confunde y refunda pasados y futuros. Y, en el desenlace, se hila su porvenir robado. El hito, rito y mito de la Universidad como transición a la adultez integrante de su comunidad quedan congelados por la inmunidad. Érase una vez un mundo de calles vacías, aulas silenciosas y palabras codificadas en algoritmos. Un cuento donde hemos escuchado a nuestro alumnado para no sentirnos tan solos.

Palabras clave

Narrativa, pedagogías confinadas, educación on-line, futuros robados

Abstract

Following Montaigne's spirit, we asked several university students how they felt and experienced confinement, online education and the situation called "new normality". The structure of a story is adopted, to address the origins of higher education institutions, their meanings and their nonsenses, reading narratives of youths whose kid-napped bodies proved on "confined pedagogies". In this knot we listen to their soliloquies in front of screen, perceiving what they miss and what they fear, in this "virtual pre-sent" that confuses and rebuilds pasts and futures. At the end, their stolen future is spun. The ideal image of University as a space for transition to adulthood ad as a way to acquire a full membership of a community are frozen by the lack of immunity. Once upon a time, there was a world of empty streets, silent classrooms, and words encoded in algorithms. This is a tale in where we have listened to our students as a way not to feel so alone.

Key words

Narrative, pandemic pedagogies, online education, stolen futures

De los ensayos de Montaigne a las narrativas del alumnado universitario en tiempos de pandemia

Este es un libro de buena fe, lector. (...) Si mi objetivo hubiera sido buscar el favor del mundo, habría echado mano de adornos prestados; pero no, quiero solo mostrarme en mi manera de ser sencilla, natural y ordinaria, sin estudio ni artificio, porque soy yo mismo a quien pinto. Mis defectos, mis imperfecciones y mi manera de ser ingenua se reflejarán a lo vivo: en tanto que la reverencia pública lo consienta. Si hubiera yo pertenecido a esas naciones que viven todavía bajo la dulce libertad de las primitivas leyes de la naturaleza, te aseguro que me hubiese pintado de buen grado de cuerpo entero y completamente desnudo [...]. (Montaigne, 2009, 5-6)

Montaigne prologó sus ensayos invitándonos a expresarnos mediante una escritura embebida de experiencia; reflexiva, un ritual de paciencia que precisa de un tempo tranquilo que nos recuerda a la tortuga Casiopea de *Momo* que, cuanto más despacio, antes llegaba. ¿Podemos conversar con el francés a pesar de los siglos? ¿Encontrar en su crítica a los *studia humanitatis* el sentido que despierta un horizonte de sospechas tras la Declaración de Bolonia? ¿Nos adentramos en uno de sus callejones sin salida? ¿Presas de los procesos —en este caso neoliberales, de uniformización de la cultura? ¿Advertimos antes de la pandemia el divorcio entre tradición y progreso? ¿Adolecen nuestras universidades del dogmatismo tradicionalista y epistémico o lo hacen del dogmatismo tecnocientífico y doxástico? ¿Es posible conciliar en la era del consumismo predatorio y del capitalismo voraz lo moral y lo político? O tal vez, sea recomendable releer sus ensayos para considerar la posibilidad de compartir estas “grandes cuestiones” y, sencillamente, escuchar a nuestro alumnado, tornar el aula desierta, cuando se marchiten las pantallas, en un escenario capaz de hospedar la crítica a través de la lectura, la observación, la reflexión y el diálogo. Repetía el hombre que en su torreón se preguntaba ¿qué se yo?, «vale más una cabeza bien hecha que mil llenas». En su honor, en el nombre del padre del ensayo, hemos escuchado a nuestro alumnado y, juntos, hemos pensado en el antes, el ahora y lo que será, de la Universidad y de lo que no vimos venir, una vez más.

Este trabajo nace del interés grupal por la situación actual en relación con los y las jóvenes que se encuentran en la Universidad. Se basa en nuestras ideas-experiencias y se fundamenta en una encuesta realizada de forma incidental en las aulas virtuales de asignaturas que se imparten en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. La participación era voluntaria y de un total de 79 estudiantes de cuarto, rellenaron el cuestionario 30; de un total de 107 estudiantes de primero, contestaron 26 y de un total de 67 estudiantes de tercero contestaron 24. Se considera no representativa la muestra en relación a un universo de universitarios y universitarias de La Laguna pero la metodología se basa en la búsqueda de narrativas de forma que los y las participantes pudieran expresar sus sensaciones y emociones al tiempo que nos relataran sus ideas sobre la situación actual, los cambios generados en sus vidas y cómo ven el futuro, tanto el inmediato como a largo plazo.

De esta natura, cómplices de Michel de Montaigne, no nos esconderemos en las glosas de las glosas y por las glosas, pondremos entre comillas latinas las nuevas voces que aún no habíamos citado. El alumnado nos mostrará su incertidumbre, sus preocupaciones, sus reflexiones en lo

que han sido sus historias de vidas confinadas. Emociones, causas y consecuencias de un momento histórico cosidas con el delicado hilo del tiempo, siempre presente, siempre esquivo. Se hace necesario reflexionar sobre el estado del cuerpo universitario y de la esencia de la misma, el alumnado, que transita, vive y pervive entre las paredes de las facultades, que se empapa y deja rastro. Pero este presente incierto y limitante ha truncado vidas y tramas. ¿Cómo hacerle frente? ¿cómo adaptarse al ahora y pasar la pequeña gran montaña a la que nos enfrentamos? La dedicación y la inversión de tiempo y esfuerzo de los estudiantes universitarios se complejiza en esta nueva situación. La atención, motivación y valentía que podrían presentar los alumnos y alumnas se deshacen, el aprendizaje; la máxima pedagógica, queda en segundo plano. Pero la resiliencia persiste, paso a paso hacen camino al andar la adaptación y la innovación. Queda esperanza y resistencia en las nuevas acciones pedagógicas online. Ahora cabe preguntarse, ¿cómo lo han experimentado?

Nostalgias analógicas o la Universidad antes de la Pandemia (a.P.)

¿Qué hacías en la primavera que no llegó del 2020? ¿Cómo eran nuestras vidas en tiempos a.P. (antes de la pandemia)? ¿Y la juventud? Si interrumpimos nuestra trama en el preciso instante previo al confinamiento y paseamos entre los cuerpos petrificados por las medusas tejedoras de relatos, en silencio, perdiéndonos por el laberinto de calles de alguna ciudad, ¿qué observamos? Si miramos en derredor esta fotografía panorámica de la vida en suspenso, ¿qué nos narra?

Probemos la estrategia de Joyce en el capítulo de Circe en su *Ulises*, relatando lo que observamos, cosiendo todas las vidas detenidas con comas, en ese deambular entre estatuas en un lugar sin tiempo, sin velocidad, sin cambios. Un grupo de jóvenes ríen al entrar en un centro comercial, otros cuatro sentados en una terraza contemplan sus teléfonos móviles mientras unas jarras de cervezas se derriten sobre la mesa, una pareja retoza sobre el césped de un parque, media docena comparan sus cuerpos entre estructuras para la calistenia, tres cabalgan sobre dos ruedas, una miriada hacen cola para comprarse un helado, una joven se esconde tras un libro bajo un sauce llorón... ¿Y si estudiamos el escenario, el contexto que envuelve esta escena de aparente despreocupación?

Pongamos que es 13 de marzo de 2020. Seis conflictos bélicos activos, setecientos cincuenta millones de personas sufren hambre severa —el 10% de la humanidad—, el cambio climático reduce las reservas de agua cuando el consumo de la misma aumenta exponencialmente, casi un cuarto de millón de personas son víctimas de la trata y la tendencia asciende, el 1% de la humanidad sufre la condición de refugiada, un poco menos de la mitad de la población mundial no tiene acceso a Internet, más de seiscientos millones de infancias son casi-analfabetas, la adicción a las drogas aumentó un 30% en los últimos cinco años, la temperatura global se incrementó en 0,76 °C, en los últimos veinte años se han duplicado las catástrofes naturales, la aviación mundial emite unos treinta millones de toneladas de CO₂, en este crucial año del doble veinte desaparece la séptima especie animal del siglo, en el último lustro se han perdido diez millones de hectáreas de bosque, más del 5% de los habitantes del planeta están desempleados y el 0,02% de la población mundial son universitarios.

¿Si entramos en la universidad? Pasillos atestados de jóvenes portando carpetas o cargando mochilas, merodeando en torno a las máquinas de café o golosinas, entrando y saliendo de la biblioteca, en las escaleras conversando, en los jardines fumando y coqueteando, clases atestadas con ratios de ochenta o más, la barra de la cafetería como escenario de una competición por robar la atención del camarero...

Una Universidad donde la presencialidad no se aprecia como un privilegio sino como una obligación, no antes de ese fatídico momento en el que hemos congelado la realidad para introducir la narrativa que nos ocupa. Una Universidad que, en palabras del alumnado, —esos jóvenes insatisfechos—, les obliga a asistir a unas clases aburridas, tan teóricas, que les “roba” el tiempo más bonito de la vida, que los sobrecarga de tareas, trabajos, ensayos, lecturas, exámenes... Una Universidad que ya no los dirige a un trabajo seguro y que no se presenta como un espacio útil -a simple vista- para la vida, una institución decadente que pierde vigor frente a lo privado y a lo pragmático, anacrónica, ensimismada. ¿Qué es la Universidad o qué pretendía ser?

Viajemos a través de esa tecnología desfasada que es el libro al siglo XII. Amanece el comercio en los burgos, desde el puerto de Sevilla con dirección Salamanca cabalgan manuscritos que traducen el pensamiento lejano del mundo árabe o sefardí, la filosofía de Aristóteles, el derecho romano, la medicina, la alquimia, la astronomía y la historia natural se estudian, discuten y desarrollan en el seno de la Escolástica, pero hay más, los gremios y sus corporaciones o cofradías practican una nueva forma de organización educativa. La universidad comienza a germinar y se esboza como comunidad de maestros y escolares. Es lo que conoceremos como *universitas magistrorum et scholarium* (Bowen, 1992).

Añadamos a los factores socioeconómicos, científicos y sociolaborales el crecimiento de alumnado que hace proliferar nuevas escuelas, por ejemplo, en Francia se pasa de cinco escuelas de Teología a ochenta en menos de un siglo, a las clases del maestro Abelardo asisten miles de alumnos. Utilizando la lógica del siglo XII, el origen de las universidades tuvo una causa material —incremento del saber humano necesario para una economía comercial incipiente—, una causa formal —desarrollo del corporativismo de la comunidad tanto de estudiantes como de maestros o profesores—, una causa técnica —las nuevas formas que modificaban la relación con el ambiente— y, una causa final —el atractivo sociopolítico y socioeconómico de las nuevas carreras indispensables para el mundo que llegaba— (Capitán Díaz, 1984).

En un mundo cristiano en disputa con el poder estatal, todavía la iglesia posee la última palabra y se precisa de la venia del papado que es quien concede el derecho a enseñar, la *Bula parens scientiarum*. Con ella las Universidades y a la par los universitarios logran autonomía, privilegios —en alojamiento e impuestos sobre los libros—, estatutos y apoyo económico. Y lo más importante, el valor de un título universitario para toda la extensión del horizonte cristiano. Tres condiciones deben cumplir para ser consideradas universidades: estar abiertas a estudiantes de cualquier procedencia, impartir enseñanzas superiores —facultades— y tener maestros —la mayoría inicialmente, procedentes de las órdenes mendicantes—.

¿Cómo era la enseñanza y cómo estaba estructurada? Los primeros años de vida universitaria se dedicaban a los estudios de Artes Liberales que fueron enriqueciendo su currículo y que estaban conformadas por el *trivium* y el *quadrivium*. El alumnado solía llegar a estos

estudios a los catorce años, tras haberse iniciado en los rudimentos de lecto-escritura latina. Es preciso aclarar que en los inicios de las universidades un curso equivalía aproximadamente a un libro estudiado, no existían materias sino un listado de obras que conocía el alumnado. Estos estudios se desarrollan con un cambio sustancial respecto a las clases en las escuelas monacales, catedralicias o palatinas. La fabricación del papel permite libros más pequeños y una mayor producción de ellos, lo cual transforma la enseñanza de lo acústico a lo óptico. Ahora el alumnado sigue la *lectio* del maestro mientras la lee. Y tras ello venía la *disputatio* donde el alumnado responde a ciertas preguntas para mostrar que había comprendido la lectura. De esta manera alcanza el título de bachiller —en un plazo aproximado de seis años—. Una vez logra su maestría en artes el alumnado podía acceder a las carreras especializadas; Medicina, Derecho o Teología. Obtener el título en cualquiera de ellas significaba ser *magister*, lo que permitía dedicarse a la enseñanza universitaria en cualquier universidad con la aprobación del gremio de maestros. El título de doctor exigía estudios más prolongados —entre cuatro a quince años dependiendo de la Facultad—. El examen de doctorado consistía en la defensa, ante un tribunal de doctores de una tesis donde la originalidad no resultaba el valor prioritario (Rüegg, 1994).

Si entrásemos en un aula de aquellas universidades observamos a un maestro leyendo un libro —por eso se llama *lectio*, por eso lo de las artes liberales—, el alumnado lee al mismo tiempo e interrumpe con la conjunción interrogativa *utrum* —si— para plantear dudas —*quaestio*— que parten de las anotaciones que hace en los márgenes del texto respecto a una afirmación problemática. Comenzaría una discusión —*disputatio*— entre los bachilleres que solo interrumpía el maestro cuando lo consideraba oportuno. A estos debates podía asistir y participar quien quisiera, eran públicos. Para finalizar, el maestro respondía a las objeciones presentadas contra su tesis en lo que se denominaba sentencia con autoridad de una doctrina (Bowen, 1992). ¿Les suena de algo? ¿Siglo XXI? ¿No es contra lo que clamaban nuestros jóvenes congelados en el instante que prologó el confinamiento?

Regresemos a ese segundo previo al Estado de Alarma, imaginemos que inventamos una máquina del tiempo y traemos a Tomás de Aquino. Es más que probable que el sabio dominico se espantase ante los automóviles, no es difícil pensar en su estupefacción ante los edificios de cristal, su incredulidad frente a los semáforos o verlo santiguarse al cruzarse con el vestuario de los jóvenes y, por su natural curiosidad, intentaría descifrar a qué juegan sus dedos con esos objetos planos y metálicos que portan entre sus manos y que abducen su atención. No reconocería más que las iglesias y vaya, las universidades. Entrando en una, escuchando el eco de sus pasos, entre los haces de luz de las cristalerías, volvería a su mundo, se asomaría a un aula y vaya, solo le extrañaría ver a mujeres y tal vez le sorprendería la luminiscencia del proyector y la presencia de la pizarra, el resto le resultaría familiar. ¿Sigue siendo su universidad?

¿Qué fue y es la universidad para los jóvenes? Si pensamos en aquel lejano siglo XII, en el cumplimiento de un futuro planificado de una forma cosmopolita cuando lo más interrelacional era el estar en la Corte o el simple comercio. Una vida entre las murallas de una ciudad o una vida suspirando por lo contenido en algún códice entre los muros del claustro. Más tarde, desde el siglo XVII, la universidad se convierte en la oportunidad de romper con los límites geográficos de un mundo estático a través de los pensamientos e ideas que confluyen desde todos los rincones de la *oikoumene* aumentada, descubrir que existían otras formas de estar en el mundo y

no solo la que habían heredado como tradición, percibían el aroma del libre albedrío, la posibilidad de escribir su propia vida al margen del destino. Y en nuestro tiempo, admitiendo las distancias, debemos reconocer semejanzas que observa la antropología, la Universidad es un hito importante dentro de un fraccionado y complejo rito de transición a la vida adulta. Es uno de los momentos en que la juventud abandona sus hogares y se auto presentan en una comunidad que representa a la sociedad, donde estrenan un tiempo de participación consciente, donde sienten el vértigo de las consecuencias y lo enfrentan al precipicio de las obligaciones, el placer de experimentar con sus cuerpos y con sus mentes, se introducen en el laberinto de las bibliotecas y prueban los sabores de la política y de los ideales, el lugar donde sus palabras se estrellan con miríadas de disensos y amanecen inagotables, sedientos de vida, momentáneamente libres dentro de una existencia definida por el control parental previo. Si por un momento, ustedes los lectores, rememorasen su paso por la Universidad seguro que traerían de su memoria mil y un momentos —y solo unos cuantos habrían sucedido dentro del aula—.

El mito de la transición se ha asentado en la necesidad de dejar atrás una edad feliz, vaciada de obligaciones, con responsabilidades hechas a medida de una capacitación que se considera inacabada. Se fundamenta en la permisividad para con quien se encuentra en una etapa de definición que nos indica que aún es pronto, al tiempo que nos posibilita tener un culpable de presentes difíciles y futuros por venir. En estos tiempos, la complejidad de la sociedad y de la cultura actual llevan a atomizar el rito. Se ha roto en mil pedazos, cada cual con su hito, cada cual en algún contexto, todos relacionados, todos exclusivos. Algunos simultáneos y otros asíncronos. La Universidad tiene un cariz de hito importante. Casi incluye en ella misma un conjunto de situaciones que pueden suponer el rito entero de la emancipación. Es uno más, pero de los importantes. Al haber caído muchos de los tradicionales, la universidad mantiene un halo de seguridad basado en la tradición y en la historia. Su carácter es la estabilidad.

Las investigaciones sobre las transiciones juveniles nos presentan cambios considerables en el principio del siglo XXI. El proceso o los procesos emancipatorios se definen por ser variados y sobre todo, en relación con las generaciones anteriores, mucho más largos en su conjunto (Pais, 2003; Gil Calvo, 2005; Singly, 2005; Requena, 2006). La globalización ha generado un contexto de múltiples factores de riesgo para un proceso emancipatorio a la par que ha complejizado la capacidad de gestionar dicha maraña de riesgos, las transiciones de los jóvenes a la vida adulta se han vuelto sumamente heterogéneas en un entorno globalizado (Blossfeld, 2005).

Es verdad que hay disparidad de modelos de tránsito a la emancipación y que los jóvenes españoles retrasan de forma pronunciada la salida del hogar familiar en comparación con los jóvenes de otras partes de Europa. Los motivos del retardo generalizado tienen que ver con la conformación de una etapa vital justificada en la adquisición de un grado de madurez y el alargamiento de una fase vital que genera un consumo ingente.

La juventud, esa novedad que brotó tras la segunda guerra mundial, al amparo del Estado del Bienestar, ese tiempo inmune de grandes preocupaciones donde se aúna unas disposiciones físicas y mentales extraordinarias y todo un porvenir por transitar, esos años de explorar, descubrir, aprender, vivir... se confinaron en ese instante en el que congelamos el tiempo. Si les preguntásemos que iban a extrañar, si pudiésemos escuchar sus voces y eso hicimos, nos contarían con nostalgia y cierta tristeza que añoran los abrazos, los encuentros, salir a la calle

sin preocupaciones, las reuniones familiares, los besos, las tardes en la biblioteca, no tener tanto miedo, viajar, verse los rostros, las sonrisas y las muecas, caminar bajo las estrellas, bailar, el sexo —tanto el esperado como el inesperado—, chocar la mano tras un gol, escuchar los cuentos de la abuela, ir al teatro o a un museo... Estos hechos y su estudio, se hacen relevantes en unos tiempos no solo por la abrupta interrupción sino por la precaria situación económica y laboral que se estaba salvando tras la crisis del 2008, por la falta de perspectivas de futuro que se tiene, por la desconexión entre una realidad que habitan los jóvenes y los agentes institucionales que deciden la dirección del futuro de todos y todas; agentes que utilizan en sus discursos referencias falaces y falta de consideración hacia un colectivo como «adultescentes», «generación perdida», «ni-ni», etc.

Y sobre la Universidad, ¿qué echaron en falta? Es una muestra pequeña frente a todas las narrativas de las juventudes del mundo, pero igual, resulta estimulante para el arte de la reflexión pedagógica. Añoran la presencialidad, las aulas atestadas, las discusiones en torno a una mesa, las tardes y las mañanas en la biblioteca preparando los exámenes, las miradas que se cruzan en los pasillos, elevan el valor del profesorado, de las tutorías, de las prácticas... Es curioso como una juventud que exige antes del confinamiento la modernización de la Universidad descubre aquello que expresó Aristóteles, que somos humanos porque aprendemos entre humanos. Pero no lo vimos venir, el síndrome del Cisne Negro o tal vez la velocidad, no valoramos las bondades que la Universidad ha brindado durante siglos, elevándonos sobre la barbarie, humanizándonos, socializándonos. No hizo falta una clase de historia ni una lección magistral, fue suficiente con la irrupción de un enemigo invisible que transformó la comunidad poniendo en valor supremo a la inmunidad y que dejó a la juventud, como millones de segismundos y ofelias, frente a las pantallas, intentando distinguir entre la realidad y la virtualidad. Nuestros polacos tienen las armas, las llaves, las leyes... ¿o es el virus nuestro polaco?

Antes de ponernos la mascarilla y volver a ver nuestros rostros cansado reflejados en la pantalla, pensando en nuestra juventud perdida y en aquella Universidad que rescata una sonrisa ingobernable que emerge con la ilusión heredada de aquella proclama del mayo del 68, no fue un tiempo solo para el placer, fue un tiempo para ser héroes. Antes de ponernos la mascarilla y volver al distanciamiento social y a escuchar la letanía de cifras que esconden tragedias y dramas, pérdidas irremplazables y futuros perdidos, es oportuno para abordar lo que no vimos venir, lo que sucedió y sucede, dejarles con las palabras de Dickens imaginando, en otros tiempos interesantes, lo que tampoco vieron venir: «Era el mejor de los tiempos, era el peor de los tiempos, la edad de la sabiduría, y también de la locura; la época de las creencias y de la incredulidad; la era de la luz y de las tinieblas; la primavera de la esperanza y el invierno de la desesperación».

Sala de espera online o el purgatorio con P de pandemia

Lo que aquí llamamos un Cisne Negro (así, en mayúsculas) es un suceso con los tres atributos que siguen. Primero, es una rareza, pues habita fuera del reino de las expectativas normales, porque nada del pasado puede apuntar de forma convincente a su posibilidad. Segundo, produce un impacto tremendo. Tercero, pese a su condición de rareza, la

naturaleza humana hace que inventemos explicaciones de su existencia después del hecho, con lo que se hace explicable y predecible. (Nicholas Taleb, 2007, 35-36)

La incapacidad de predecir las rarezas implica la imposibilidad de predecir el curso de la historia. La lógica del Cisne Negro aveza que lo ignorado sea más importante que lo conocido. Es lo que demuestra Dupin al leer entre líneas lo que no escuchamos de todas las voces que pueblan el relato de la Rue Morgue, es lo que analiza, clasifica y relaciona Sherlock Holmes ante la estupefacción de Scotland Yard es, incluso, la resistencia a nombrar lo que está sucediendo como si pensáramos que ignorándolo pasaría inadvertido, estrategia que lleva al doctor Rieux —el personaje de *La Peste* de Camus—, a pasarse un tercio del libro sin verbalizar lo que su ciencia y su intuición reconocen en todos los pequeños signos, desde la muerte de las ratas hasta la desaparición de los gatos. ¿No lo vimos o no quisimos verlo?

Cuando visitamos y revisitamos el pasado iniciamos un ritual de desenmascaramiento del presente, intuimos las causas y comprendemos las consecuencias de las guerras, las enfermedades, las catástrofes naturales y las crisis económicas, pero habitar estos hitos en primera persona cambia, nos devuelve al poder de la experiencia sobre el que incidió Montaigne. El impacto en nuestra piel que provoca la violación de lo cotidiano transforma nuestra narrativa costumbrista en crónica negra o en, por momentos, ciencia ficción, lo planificado, proyectado, imaginado, se suspende indefinidamente por la irrupción de lo urgente que sustituye a lo importante. Ahora le damos al *play* y descongelamos nuestra estrategia joyceana de realismo literario y escuchamos a ese alumnado exiliado de la universidad, confinado en un chascar de dedos, murmurando incrédulo «nunca pensé ver el mundo paralizado de tal forma, jamás pensé que viviría una pandemia de este tipo».

Pasamos de la velocidad del vértigo a la velocidad del infarto. Si recordamos el análisis formulado por Virilio (1997), el vínculo entre la velocidad y el poder resulta un maridaje sospechoso. Con la velocidad de los caballos llegó la aristocracia, más tarde el colonialismo se vinculó a la hegemonía marítima, la modernidad occidental se impuso con el tren y el turismo con los aviones, la globalización económica y los mercados financieros con Internet y sin embargo, nuestros cuerpos siguen a sus cinco kilómetros por hora. El proceso de secuestro de nuestra corporeidad y de su movilidad, sin embargo, pasó del cansancio (Han, 2017) de perseguir la zanahoria de la tecnología y el progreso -que no desarrollo- al infarto y la parálisis provocada por el confinamiento. Los larguísimos procesos de adaptación que nos descubrió Darwin, las transgeneracionales mutaciones de Mendel, la milenaria evolución de los códigos comunicativos, desde la oralidad a la escritura, al alfabeto, de los pergaminos a los códices y luego a los libros, la imprenta, el papel, la radio, el teléfono, la televisión, internet (Vallejo, 2019), el paso de lo rural a lo urbano siempre encontraron una resistencia al cambio, una sospecha inconsciente o una especie de sistema inmunitario llamado costumbre, moral, tradición, que nos dotaban de una sensación de certidumbre flotando en el piélago del caos, de una confianza ciega en nuestra capacidad profética y reactiva, en nuestras fuerzas culturales y tecnológicas para controlar cualquier amenaza y salir ilesos, *spoiler*: nada más lejos de la realidad. «De un día para otro», «de la noche a la mañana», las expresiones más escuchadas y leídas en este último año. De acuerdo Einstein, el tiempo es relativo, ilustre demostración. El golpe de la realidad es más duro cuando

la aburrida y predecible rutina se rompe, la actualización se bloquea y solo queda «aceptar una nueva forma de vida en muy poco tiempo».

La presión del alumnado, abrumado por la evaluación decimonónica de la puntuación del 1 al 10, de exámenes y trabajos, plazos y fechas límite, se suma a este cambio mesológico. Cómo afrontar la nueva realidad, cómo gestionar el cambio, cuánto tiempo durará, qué hacer y cómo, son las tribulaciones que resuenan en el interior de los universitarios. Confinados, asomados a la ventana, contemplando las calles vacías, escuchando el silencio y vistiéndose el pijama de la soledad, vuelven a las pantallas con la desazón que provoca navegar en océanos sin cartografías; no olvidemos que internet no tiene geografía y su tiempo es un presente eterno y virtual (Baudrillard, 2008). Adquirir todos los recursos tecnológicos que precisa la educación online, aprender a usarlos y al mismo tiempo gestionar su única presencia, el miedo, la soledad, la ausencia de contacto físico, aprender sin la otredad...

«Según datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), la agencia de Naciones Unidas para la comunicación y las nuevas tecnologías, tan solo un 63,2% de la población mundial tenía acceso a internet en septiembre del 2020: más del 85% en las regiones desarrolladas (Europa, Norteamérica), pero menos del 50% en regiones más pobres (como África)» (Pont, 2021). Y esto es solo la punta del iceberg. No basta con contar con acceso a Internet, influye la calidad de la conexión, la capacidad de datos móviles, la potencia de los equipos informáticos, los accesorios de comunicación... Si bien, más del 90% alumnado universitario está en disposición técnica de participar en la modalidad online que adoptaron las instituciones educativas bajo el Estado de Alarma (Fundación COTEC, 2020) las múltiples realidades, miradas a través de sus ventanas, sin los aplausos, suponen un amplio espectro que profundiza en ese concepto manido de la brecha digital. Familias con sus progenitores en paro, autónomos y autónomas con sus negocios cerrados y acumulando deudas, alumnado sin poder pagar el alquiler, jornadas de teletrabajo maratonianas, convivencias en cincuenta metros cuadrados y conexión. Pero no todo es tan sencillo, ya que muchos alumnos/as hacen malabares, estanterías sin libros, cronogramas para el uso del ordenador y de internet y hasta del escritorio. Si no es la brecha digital como fenómeno, al menos un nuevo modelo de brecha digital aparece debido a la pandemia.

Lo que Baudrillard (2008) denomina tiempo real, el kronos de la hiperrealidad, resulta implacable, demanda una disponibilidad absoluta que supone para el alumnado y el profesorado ansiedad y estrés, siempre contestando, siempre esperando, siempre pendientes de los registros que nos vigilan y controlan. El tiempo, relativo y esquivo, ha desdibujado los límites de la vida académica a la personal y así lo sienten los estudiantes. A este respecto, en la encuesta realizada comentan «la difuminación de los límites entre público/privado y sobre todo trabajo, estudio/tiempo “libre”, ya que ser tú el que organiza y configura su horario de trabajo, estudio en un espacio personal y privado (tu hogar) me ha llevado a sentir ansiedad y sobreestimulación que me condujeron a experimentar la paradoja de: Mientras más tiempo tengo menos cosas hago».

La enseñanza online supone un desafío mayor que el tecnológico, como llegar al otro, como educar sin estar con el otro. ¿Se puede empatizar? ¿Se puede comprender o ser comprendido? Frente a la pantalla y el crisol de fotos y letras iniciales, ¿se puede prestar la atención personalizada o se puede vincular a lo comunitario? funciones ambas de la escuela pública. Una de las

señas de identidad de las instituciones educativas públicas que heredamos del Siglo de las Luces era atender a las necesidades del alumnado, ofreciendo un espacio seguro y de confianza para que sus aptitudes y actitudes afloran cual girasol con agua de mayo. Este espacio, tan difícil de construir, se ha transformado en videollamadas y mensajes de texto, donde las miradas confidentes pasan a ser emoticonos, donde el hombro sobre el que llorar es ahora un hierático correo electrónico programado y masivo. Y al otro lado del monitor, el docente; otro cuerpo secuestrado, trata de traducir el lenguaje grafo-esférico al universo video-esférico (Naïr, 2003). Estamos ante una escena dramática digna de Ivo van Hove con dos personajes sin el DeepL de la presencialidad. ¿Cómo conectar? ¿Cómo llegar al alumnado?, de verdad. Emociones transformadas en pantallas y micrófonos como naves a la deriva que se pierden en el profundo mar de la hiperrealidad.

Lo teníamos todo en la universidad a.P., presencialidad, miradas que se rozan en los pasillos, conversaciones susurradas en las bibliotecas, tutorías como intimidad pedagógica, debates en las cafeterías para arreglar el mundo. También soporte online, campus y aula virtual, portal online, plataforma para descarga y subida de archivos, trabajos y presentaciones. Lo teníamos todo, teníamos las bases para avanzar en la educación híbrida, pero no lo sabíamos, o —de nuevo— no queríamos verlo, porque siguen resonando frases como «nos hemos adaptado al formato online en tiempo récord», y sin embargo ya lo estábamos utilizando desde hacía unos años. Sin embargo, es ahora cuando se detectan los graves problemas que conlleva el formato totalmente online.

Si llegados a este punto todo ha cambiado tan drásticamente, ¿qué ha sido del significado del arte y la experiencia de ese educar educándose mientras el otro se educa educándonos de Freire (1969)? Si el medio se modifica, también lo hace la metodología, o así debería ser. Se ha pasado al modelo 100% online en cuestión de días para hacer frente a la difícil situación, sobre todo para profesorado y alumnado, ya que la época de presentaciones y exámenes se aproximaba feroz e inevitablemente, *the show must go on*, para todos y a pesar de todo. El mundo no para, la rueda del capitalismo no se detiene, y según el meta relato del neoliberalismo —cocinado en aquel Consenso de Washington de 1990—, la educación debe acompasarse a los frenéticos ritmos de la economía; eficacia y eficiencia, resultados, beneficios, competencias, rendimiento, utilidad... Sin la intimidad ni la pausa de la libertad de cátedra que se hospedaba en el aula, bajo la vigilancia de los algoritmos y su insaciable gula de actividad. ¿Qué metodología se ajusta al vértigo del tiempo real de las máquinas? ¿La misma que se extiende en el mundo empresarial? ¿Se han pausado a pensar de que Internet no soporta los silencios ni las pausas? Ambas son examinadas como *bugs*; errores o anomalías del sistema que interrumpen su normal funcionamiento. En estas condiciones, ¿subsiste confinado el profesorado bajo sospecha?

Según la experiencia del alumnado, nada más lejos de la realidad. Se ha derrochado tiempo, esfuerzo y compromiso por parte del profesorado. Es probable que el medio tecnológico no sea fácil de adaptar a los principios pedagógicos y, por lo tanto, sea —principalmente— el alumnado quien sufra las consecuencias de la insolubilidad de la educación a la virtualidad. Este comportamiento, similar al del aceite y el agua proviene de la dimensión práctica o lo que entendemos como transferencia social del conocimiento. No solo resulta compleja la transmisión de conocimientos, la ausencia de la praxis; de la práctica comunitaria y política de la misma

supone una decepción y una sensación de desilusión hacia la experiencia del aprender para participar en y del mundo. El conocimiento llega, pero a qué precio y para qué. «La pérdida del significado del aprendizaje. Dotarle de él a algo que aprendes tras una pantalla y no puedes ponerlo en práctica real es frustrante».

El estudiantado ha sentido la falta de formación pedagógica para la enseñanza online por parte del profesorado. Teníamos las herramientas para ello, pero no lo vimos, o no quisimos verlo, y ahora llegan las lamentaciones y las presiones. Las actividades del aula se han enviado a las pantallas del alumnado en forma de trabajos y chats grupales como sustitución a las exposiciones y debates generados en las aulas, pero sabe a poco, «no han sido todo lo rico que me hubiera gustado que fuese porque no existió casi debate». La necesidad de la acción grupal y presencial en el proceso educativo es esencial y orgánico cuando se desarrolla en el aula, pero cuando se transforma en pequeños círculos en las pantallas con interferencias, la riqueza del conocimiento generado queda en el aire. Los debates no son ni serán lo mismo a través de las pantallas y así lo percibe el alumnado.

En una Webinar sobre educación online celebrada entre abril y mayo de 2020, donde participaron más de mil cuatrocientos profesores/as de 56 países se evidencian los efectos del Cisne Negro; frente a las demandas del alumnado y la apuesta de las instituciones educativas por la digitalización de la educación superior, cuando congelamos el mundo que vivíamos antes del confinamiento, el 36% del profesorado universitario nunca había desarrollado experiencias de educación online, el 49% se consideraba un principiante y solo el 8% se reconocía capacitado. Durante el primer mes de educación online un 9% se manifestó ansioso, un 12% afirmó haber sufrido estrés, un 10% miedo y un 9% nervios. Sus preocupaciones se centraban en salvaguardar la interacción con los estudiantes (31%), examinarlos de forma segura (29,6%), trasvasar las prácticas a las plataformas digitales (21%), hacerse con el uso de las nuevas tecnologías (11%) y apoyar emocionalmente al alumnado (10%). Da la sensación de que en pleno siglo XXI la universidad preservaba el espíritu del siglo XII, es cierto que, una vez forzados a impartir su docencia online, un 31% la encontró útil, un 27% interesante y un 12% interactiva (International Relations Office of Hellenic Mediterranean University & EVM, 2020).

A pesar de todas las iniciativas y todas las investigaciones, incluso cuando la juventud se expresa y comunica con mayor naturalidad mediante las tecnologías de la comunicación, a pesar de las inversiones en equipamientos y el crecimiento exponencial de plataformas y aplicaciones educativas, la actualización de la Universidad, como le sucedió al telar mecánico antes de la revolución industrial, no fue aceptada hasta que no surgió una crisis que la hizo inevitable. Allí, por el siglo XVIII, cuando el Flautista de Hamelín expulsó a las ratas e impulsó la demografía. Aquí, en pleno siglo XXI, cuando el mundo clausuró las escuelas y se sentaron, alumnado y profesorado, frente a las pantallas.

La camaradería alumnado-profesorado se ha virtualizado, y por el sistema educativo en el que nos balanceamos donde priman las notas, puntuaciones y medias, queda la cuestión moral del profesorado, abrir la mano con el alumnado o mantener el sistema que hemos arrastrado hasta ahora. La comunidad educativa universitaria habita como Segismundo entre la espada y la pared; entre la comprensión del dolor de quién está al otro lado de la pantalla o las exigencias de las agencias transnacionales de educación y la vampírica burocracia. Se van deshaciendo los

vínculos, parece complejo que exista comunidad sin presencialidad. Nada queda del rito de transición que supone la Universidad para el alumnado de primer y segundo año. ¿Dónde la experiencia iniciática de la mayoría de edad del mundo universitario? ¿Cómo asimilar el nuevo y esperado cambio de vida confinados con sus familias? El alumnado coincide, el contacto físico, los compañeros, el profesorado, los acontecimientos inesperados que surgen de los encuentros, las lecciones fuera de las guías docentes que irrumpen en el aula sin previo aviso, las prodigiosas y disidentes voces enfrentadas en ingobernables debates, los efectos inadvertidos del clima que inventan planes furtivos, las complicidades y los compromisos, los cordones de plata que tejes con la comunidad educativa universitaria, los vínculos que se construyen y que significan la constitución de tu ciudadanía...

«Siento que a través de una pantalla no se puede transmitir lo mismo que en un aula [...] la interacción y la empatía presencialmente con mis compañeros/as y profesorado [...] he echado en falta algunas clases expositivas donde la profesora y el profesor desprendían esa pasión y amor por el saber y que de una u otra forma te alentaban y te inspiraban en tu praxis diaria y sueños a realizar [...] esa cosa humana, indescriptible, que se generaba al escuchar y mirar de manera directa al emisor (profesorado, compañeras y compañeros) no ha podido ser sustituido por la conexión a través de la cámara del PC [...] el estudiar desde casa y realizar trabajos en grupo vía online generó un gran impacto en mí, [...] la concentración que podía mantener si compartía un mismo espacio físico con el profesorado era mayor».

La virtualización de la institución universitaria sin proceso de transición, sin recursos ni formación ha generado, por las circunstancias sobrevenidas, la desmotivación del alumnado y una pérdida de confianza en las bondades y promesas de la educación superior. La frialdad y la incapacidad de negociar o de empatizar de los campus virtuales junto con la dificultad de transformar los contenidos académicos en narrativas audiovisuales, ha generado una sombra de incertidumbre que nos provoca mayor certeza de lo que sucederá dentro de diez años que en los próximos días o meses. La privación de las redes de solidaridad que se generan entre el estudiantado y el profesorado favorece un sentimiento de desilusión que induce al abandono: «Si ya al alumnado de tercero y cuarto nos costó adaptarnos, me puedo imaginar lo difícil que tuvo que ser para el alumnado de primero y segundo. Este alumnado, se encuentra en una situación en la que están desmotivados, perdidos y con ganas de irse de la universidad, al no poder ser capaces de adaptarse.»

En desencanto se traduce en descrédito, el alumnado que está comenzando los estudios, entre otros dilemas, también pone su foco en el mercado laboral y se preguntan: ¿para qué estudiar entonces? El miedo por la actual crisis económica —la segunda de este siglo— y la virtualización-privatización, ponen en jaque las opciones de futuro de los estudiantes. Aumenta la incertidumbre sobre el futuro laboral sin haber terminado sus estudios. La “idílica” Teoría del Capital Humano se tambalea más que nunca.

Si antes de la pandemia se subrayaba —tras la crisis financiera de 2008— que estábamos ante la primera generación que miraba al futuro con miedo, que escribir en estos tiempos de lo que pasa por las mentes y las emociones que genera, en las juventudes secuestradas. Una palabra se corta y pega en sus relatos, una que se impone en la nueva cotidianeidad y que remarcó

Byung-Chul Han en *La Sociedad del Cansancio*: ansiedad. La ansiedad generada por llegar a plazos y tiempos, el estrés propio de los exámenes, trabajos y presentaciones, aprender a gestionar el tiempo y la zona de estudio en las casas, la presión de mantener la conexión con el profesorado, restablecer el contacto con compañeros y compañeras, tener vida social, tiempo para descansar, para leer, ver películas o para conseguir aburrirse, además de mantener una vida saludable, hacer ejercicio, comer bien, beber dos litros de agua al día y respirar... solo con pensarlo ya aumenta un punto más la ansiedad. «Tener que estar pendiente de los mensajes del profesorado, compañeros/as, rectorado, me ha causado mucha ansiedad, puesto que me sentía en la necesidad de responder simultáneamente a la llegada de este, sintiéndome a veces culpable por no estar disponible constantemente dada esta situación especial.» Las cotidianidades de antes y ahora chocan y se repelen como el agua y el aceite, monologando como segismundos u ofelias que no han tenido tiempo ni para identificar lo que sienten y aún menos imaginan las estrategias para gestionar su desasosiego, su tristeza, su soledad, su impotencia, su desilusión, incapaces de hacer triaje de lo perdido y de lo por salvar. Por toda esta presión para el alumnado todos los días. Aprender a detectar y gestionar las emociones se ha hecho más que necesario, vital, para asumir la frustración, tomar fuerzas y continuar.

¿Cómo hacer frente a su lavadora emocional en y desde la educación? El propio alumnado responde: la pertenencia a la comunidad. Crear, o mejor dicho, recrear un espacio de comunicación y de conexión con el otro, con las otras personas, un espacio real de confianza y reciprocidad. Son ellos y ellas los que, a pesar y debido al estrés y ansiedad generados por la situación de la pandemia, demandan la unidad frente a la brutal individualización sufrida —que ya abordaron Zizek (2005), Baudrillard (2008), Fabris (2008), Mouffe (2007) y Bauman (2010), entre otras y otros— mediante el consumismo, los concursos, la competitividad, los antagonismos, los nacionalismos, los populismos, el consumismo, las adicciones, las virtualidades y las privatizaciones que llevan viviendo y sobreviviendo. Necesitamos del contacto con los demás, somos seres que aprenden de los demás y con los demás, a través de imitación y repetición (Tarde, 2010). El *Zoon Politikon* aristotélico incidía en que somos humanos porque aprendemos y crecemos entre humanos, Defoe primero y Kipling después experimentaron a través de ficciones lo que nos sucede en la soledad de una isla —metáfora válida para esa habitación iluminada por la pantalla del ordenador— o entre animales —otra metáfora que podemos trasladar a la jungla de las redes sociales—.

Si nuestro contacto se limita a los cuerpos tras las pantallas, ¿seremos humanos? ¿es posible la comunidad sin la presencialidad? El paso de lo presencial —aun teniendo las herramientas tecnológicas necesarias para una educación mixta— al modelo completamente online ha puesto de manifiesto la necesidad del contacto humano, de lo colectivo, por lo que se hace necesario la creación de un nuevo escenario, de plantar las bases firmes para la educación híbrida.

Manilo es citado por Montaigne (2009, 1589) cuando escribe sobre la experiencia: «*per uarios usus artem experientia fecit: exemplo monstrante uiam*», la experiencia produce el arte, mostrándonos, a través de prácticas diversas, el camino que hemos de hacer al andar. Su ausencia, como estos versos de Machado: «desierta cama y turbio espejo y corazón vacío», dejan al alumnado en tiovivo, siguen en movimiento pero... el mundo cambia y nos cambia sin pedir permiso y aunque esto parezca la crónica de una muerte anunciada, en un presente confinado y un

futuro sombrío, les y nos queda la memoria, el pasado que Coetzee intuyó como fuerza que modela el presente y Hannan Arendt como aquello que «no lleva hacia atrás sino que impulsa hacia delante y, en contra de lo que se podría esperar, es el futuro el que nos conduce hacia el pasado». La nostalgia que resiste en los universitarios rememora lo colectivo, el contacto, las pieles, los abrazos, los reencuentros, el café entre palabras, los debates inconclusos en las aulas que se trasladan a los bares, las horas en el coche de camino a la universidad, las *rêveries* roussonianas en los jardines, los silencios cómplices y las banalidades a un segundo de la hilaridad, el tiempo perdido pero ganado, los problemas que no lo son, las huelgas, las manifestaciones, las indignaciones y las ganas de gritar como Mafalda que el mundo se pare que nos bajamos... o solamente «sentarte con tus compañeros/as sin distancia... donde aprendes más».

Esa experiencia universitaria hospedada en la memoria de la juventud como un hito, rito y mito —el siguiente estadio madurativo—, ha sido secuestrada por la inmunidad y la duermevela preventiva. El momento de llegar a un lugar nuevo, con personas completamente diferentes o sorprendentemente afines, donde «no estás tan solo como pensabas», ha quedado truncado y confinado.

Pero no todo es malo. Las crisis nos ciegan en igual medida que nos iluminan, o eso pensaba Víctor Hugo. La modalidad online ha propiciado una nueva forma de gestionar el tiempo, la flexibilidad de horarios, la reducción de la movilidad innecesaria, el desarrollo de plataformas y aplicaciones de comunicación y de cooperación, para el alumnado y el profesorado han sido de gran apoyo, «conoces otras alternativas tanto para la hora de estudiar como para trabajar». Además de obligar a las instituciones universitarias a dotarse de una tecnología de la que solo disponían las universidades privadas y tecnológicas ha forzado al profesorado a actualizarse en competencias digitales, ha favorecido en la comunidad educativa la reflexión sobre las TIC's y su potencialidad para mejorar y no sustituir las tradiciones pedagógicas.

No todo es malo. Así nos lo ha demostrado la naturaleza. Abriendo de nuevo sus flores, recuperando terreno y respirando más profundo que nunca. Gracias a esto gran parte del mundo ha despertado y ha mostrado el daño que le estamos haciendo al planeta. Al igual que con la educación, ha sido necesario un golpe de realidad para asimilar nuestro papel en el mundo como intermediarios y conciudadanos entre la naturaleza y la tecnología. En círculos académicos se habla del Antropoceno (De Cózar Escalante, 2019). Una nueva época definida por la acción humana como agente geológico capaz de modificar las condiciones del planeta.

Aparece de nuevo el amante esquivo; el tiempo que fluye dejando un rastro para pensar, reflexionar, para estar. El continuo espacio-tiempo como regalo para aburrirse, el diamante en bruto de la inspiración, algo que no creíamos tener antes de la pandemia ahora se ha convertido en parte de la rutina. Ese tiempo para reflexionar sobre lo que había, lo que hay y lo que habrá.

La volatilidad de la sociedad nos muestra que es algo no determinado, algo no definido del todo, es algo en constante cambio buscando la perpetuidad. Estamos en ese momento de la historia que las sociedades analizarán y estudiarán en el futuro, y la pregunta incómoda: ¿estamos preparados?

(In) Comodidad virtual d.P. (después de la Pandemia)

Dentro del binomio espacio-tiempo referido, el espacio se presenta como el factor vilipendiado por la pandemia y el confinamiento. Casi de forma protagonista el espacio acapara las atenciones por aquello de tener que “estar” en un cierto espacio y no poder ir a otros. Pero cuando se profundiza en los sentires de quienes han sufrido un confinamiento el espacio es señalado y evocado por el alumnado como recuerdo siempre en función de afectos y roces, o sea de quién/es estaba/n o estaría/n en él. Existe alguna referencia al uso del espacio para actividad deportiva, pero muchas más a cuestiones relacionales. La sorpresa se produce en la constatación de que si existe un factor en el que ha incidido esta situación es el tiempo.

El tiempo es una de las claves dentro de los efectos enumerados por el alumnado en referencia a los impactos de la pandemia. El tiempo como recurso y el tiempo como condena. Como recurso dado que se hizo efectiva su tenencia para lograr una educación más lenta. La disponibilidad maximizada por el sentido utilitario del hacinamiento que nos inducía a “estar siempre” agrandó los ratos dedicados al aprendizaje. El reto, en este punto, es la autogestión del tiempo. Extraer momentos para un todo de forma que ningún aspecto quede huérfano de atención.

El tiempo como condena se hace presente en la conciencia de estar si no solo o sola, sí separado de quienes llenan de forma imperfecta las horas de cada quien. Una forma imperfecta y preciosa que ahora se deja descubrir en su falta. El minuterero avanza lentamente y suma horas que caen pesadamente sintiéndonos fuera de todos los lugares en los que el compartir se mostraba como un hecho normalizado. Llegar a recordar con cariño normas que obligaban a estar en unas determinadas condiciones es un acto de memoria en el que se prima lo común a valores como la libertad. Las quejas y mofas hacia un sistema muchas veces denominado coercitivo se han dejado atrás de forma graciosa y ahora el alumnado habla de necesidades humanas en las que incluye de forma inexorable la relación directa, con contacto. ¿Es una lección?

La pérdida de un tiempo y la conciencia de que el tiempo no se recupera —aun teniendo «toda la vida por delante»— ha hecho mella. Las situaciones no volverán a repetirse y aunque lo hagan, nosotros/as ya no seremos los mismos. Hay trenes que no volverán a pasar y no siempre el futuro tiene porqué ser mejor. El alumnado de primero se encuentra sin su momento. No hay tensión situacional y no lo comentan por el sitio sino por el tiempo ya llegado, deseado a todas luces, en el que no pueden desarrollar los sueños de una “vida universitaria”. La tensión es una responsabilidad ya tenida en el bachiller y ahora vivida desde casa, en nuestra habitación, de forma monótona, el gasto del tiempo, de la oportunidad perdida hace mella. La sensación esperada de libertad se traduce en un acto de cumplimiento de metas formales y académicas sin el premio relacional de sentirse parte de un “algo más”. Los rasgos depresivos en los discursos son intermitentes pero constantes en su mención. Si a ello se le une en algunos casos la pérdida de alguien querido, las emociones se muestran más a flor de piel y la desidia aparece en el proyecto académico y vital de la persona.

El alumnado de cursos superiores echa de menos la relación pero recordar es un acto de deglución que no es un sabor fresco pero es un sabor. Las relaciones ya estaban conformadas y su tarea es reconducirlas, transformarlas y adecuarlas a este momento tecnológico. Sin el tacto,

pero con evocaciones del roce previo. La tristeza como emoción central es el rasgo protagonista en el alumnado de 3º y 4º de grado.

Los cambios y sus efectos en las personas se presentan a puñados, pero se pueden sintetizar en los referidos. La esperanza de muchos de los encuestados y encuestadas es que lo planteado dure poco tiempo. Como siempre la juventud refiere el tiempo como medida y su visión es casi siempre optimista.

En relación con la educación y sus modificaciones con la situación pandémica refieren la necesidad de retornar a ciertas formas de enseñanza que les inspiran más. La valoración de la relación interpersonal con los iguales y con el profesorado es calificada como importante. Entre las demandas está como acto básico una presencialidad con un peso importante en la consecución de sus títulos. Hay muchas cuestiones como la comodidad contextual de la virtualidad que se califican de positivas, pero casi siempre por personas que viven alejadas de los centros académicos y no tienen medios o les cuesta conseguirlos para vivir en otro sitio más cercano o para desplazarse diariamente. La obligatoriedad de la asistencia es una de las cuestiones que se ponen en duda. Parece imponerse un sistema mixto en el que el profesorado debe adecuar las distintas vías docentes al universo de situaciones y contextos que el alumnado presenta en el aula.

Otra de las grandes valoraciones es la relación personal entre docentes y alumnado fuera de las aulas: Las tutorías, los momentos compartidos en espacios menos formales, etc. El alumnado no deja de referir estos tiempos más personales como espacios y tiempos fundamentales para su desarrollo no solo académico sino personal. La labor de tutorización, orientación y hasta de consejero/a personal que realiza una parte del profesorado se entiende como un acto definitivo de la propia naturaleza de la docencia universitaria y se la refiere en la categoría de esencial. Hay que decir que el porcentaje de alumnado que la cita es una de cada cuatro personas, pero no deja de ser un porcentaje elevado dentro de una metodología incidental de recogida de información.

En referencia a los efectos negativos de la situación de confinamiento un aspecto que aparece repetidas veces es el modo de relación. El profesorado puede ser considerado inmigrante digital o tecnológico haciendo uso de la terminología de Prensky (2001), pero el alumnado, nacido en fechas posteriores al año 2000, debe ser considerado nativo digital. El reto de modificar la forma de la enseñanza correspondió a un colectivo y el reto de adaptarse a lo que suponía el aprendizaje y los tipos de relación con esta tipología de docencia era del otro colectivo. «En la educación se ha visto una falta de preparación del profesorado y la universidad para la enseñanza online, suponiendo la necesidad de un cambio por parte de la educación para adaptarse.»

Y parece que, si bien hubo multitud de fallos, era más fácil la cuestión técnica de modificación que la adaptación dado que la primera supone un esfuerzo laboral mientras que la segunda suponía un cambio vital. Se ha de trabajar con la juventud esta cuestión como un hecho que ha de ocurrir en el futuro y este hecho sí que será a largo plazo. No se habla de la eficiencia y la eficacia de la modalidad virtual. Se habla de la posibilidad, de la significación y de la interpretación de las relaciones interpersonales entre iguales como uno de los hechos más importantes que se dan en el proceso educativo.

«La manera de vivir y de poder socializar, como estudiante siento que he perdido casi 2 años de mi vida universitaria que y me arrepiento de todas las veces que antes no disfrutaba o salía, pasar de un día para otro a estar en plan de emergencia creo que ha sido el cambio sin duda más grande de toda la pandemia.»

«Lo que más me marcó, fue dejar de ver de un día para otro, a familiares, amigos/as, pareja. Además, me di cuenta de que las emociones estaban mucho más presente de lo que pensaba, ya que tenía mucho tiempo para pensar en mis cosas o problemas.»

Comunidad proviene del antiguo latín *comoine*; conjuntamente, de *communis*; co-responsable, cooperante, que colabora en una tarea; *munis*, en latín servicial; cumplidor de su deber, *munis* que se deriva de *munia*; oficios, obligaciones, tareas públicas, de la que nace la palabra *municipium*, las ciudades autónomas del Lacio que tenían frente a Roma los mismos derechos y deberes, de ahí que *communitas* represente a la agrupación de personas vinculadas entre sí por el cumplimiento de obligaciones comunes y recíprocas, de su semilla nacerá lo des-comunal, el comun-ismo o el verbo comun-icar... Y lo común, se desliza del griego *koinôn*.

El Arcipreste de Hita comienza *El Libro del buen amor* con este verso: «Aristóteles dijo, y es cosa verdadera» y continúa en el segundo cuarteto, «Si lo dijera yo, se podría tachar, más lo dice un filósofo, no se me ha de culpar». Lo común que nos vincula y nos convoca como comunidad se representa en lo cotidiano cuando la ciudadanía delibera en común para determinar que conviene y que es justo hacer. Vivir juntos no significa pacer juntos, tampoco es ponerlo todo en común, más bien poner en común palabras y pensamientos, es producir, mediante la liberación y la legislación, costumbres semejantes y reglas de vida que se aplican a todos y todas.

Y que inquietante que lo contrario, aplicando el prefijo in y eliminado lo común, nos dé *in-munis*; exento de toda obligación. Lejos de apostar por la fobia neoludita o la filia taumatúrgica hacia la modalidad online y la potencialidad de las tecnologías en lo educativo, lo que sufrieron de una manera u otra el estudiantado de la educación superior ha sido el *quid pro quo* que amaneció, sin que lo viéramos venir, en ese instante que nos detuvimos para deambular entre sus congeladas tramas; la sustitución de la comunidad por la inmunidad, la inversión del magnetismo de atracción de los cuerpos a la repulsión del contagio, pasar de ser amantes a enemigos en potencia, de seductoras seducidos a armas biológicas, de cómplices a sospechosos, de huéspedes a exiliados.

In-concluimos en esta incomodidad virtual con una in-adaptación a estos tiempos dickensianos de un relato del narrador Nicolás Buenaventura in-contenido en una obra cuyo título remarca lo que sentimos e in-expresamos sin el otro y la otra, aquello que nos secuestra la in-munidad, *Cuando el hombre es su palabra*.

Un anciano invidente y sin vacunar narra en una plaza desierta, una joven le pregunta la razón de su locura y él le relata que de joven el mundo le pareció injusto. Le dijo que encontraba en las historias que escuchaba y leía, mejores opciones y pensó que, si se lo contaba a la gente, todo cambiaría. Y aquellas personas con sus problemas y apuros se detenían, escuchaban y con una suave sonrisa le indicaban a nuestro protagonista que se podía cambiar el mundo. Pasaron los años, se vaciaron las calles, primero por las televisiones, luego por las consolas, más tarde por Internet y finalmente por un virus. Y allí estaba, con su mascarilla, narrando solo. Entonces

la joven insistió con sus curiosas preguntas y el viejo, sonrió al darse cuenta de que llevaba toda la vida contando cuentos para cambiar el mundo, pero ahora, en medio de una pandemia, seguía contando cuentos, para que el mundo no lo cambiase. ➤

Referencias/References

- Baudrillard, J. (2008) Pacto de lucidez o la inteligencia del mal, Madrid: Amorrortu.
- Bauman, Z. (2010) Miedo líquido. España: Paidós Ibérica.
- Blossfeld, H.P. (2005) Globalization, uncertainty and youth in society, Londres: Routledge.
- Bowen, J. (1992) Historia de la educación occidental. Tomo II. La civilización de Europa. Siglos VI a XVI. Barcelona: Editorial Herder.
- Buenaventura, N. (2008) Cuando el hombre es su palabra. Guadalajara: Palabras del Candil S. L.
- Capitán Díaz, A. (1984) Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al pre-cientificismo pedagógico de J.F. Herbart. Madrid: Editorial DIKINSON.
- International Relations Office of Hellenic Mediterranean University and EVM (2020) Transition to online education from the face-to-face (f2f) teaching: Challenges for Higher Education in the era of Covid19 and the next day. Recuperado el 18 de enero de 2021 de: <http://petridischarnia.hmu.gr/webinar/>
- De Cózar Escalante, J. M. (2019) El Antropoceno. Tecnología, naturaleza y condición humana. Madrid: Catarata.
- Fabris, A. (2008) Ética de la comunicación entre dos continentes. Argentina: Educa.
- Freire, P. (1969) La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.
- Fundación COTEC (2020): Informe COTEC 2020, Madrid: Estudios Duero. Disponible en: <http://informecotec.es/>
- Gil Calvo, E. (2005) El envejecimiento de la juventud, Revista de Estudios de Juventud, 71, 11-19.
- Gil Calvo, E. (2009) Trayectorias y transiciones. ¿Qué rumbos?, Revista de Estudios de Juventud, 87, 15-29.
- Han, Byung-Chul (2017) La sociedad del cansancio, Barcelona: Herder Editorial, S.L.
- Montaigne, M. (2009) Los Ensayos (según la edición de 1595 de Marie de Gournay). Barcelona: Acantilado.
- Mouffe, C. (2007) En torno a lo político, Buenos Aires: S.L. Fondo de la Cultura económica de España.
- Naïr, S. (2003) El imperio frente a la diversidad del mundo. Barcelona: Plaza & Janes.
- Nicholas Taleb, N. (2007) El cisne negro: El impacto de lo altamente improbable. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Pais, J. M. (2007) Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro, Barcelona: Anthropos.

- Pont Tortajada, E. (2019) Brecha digital. Vivir sin acceso a Internet. La Vanguardia. Recuperado el 24 de enero de 2021 de: <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20190513/462140060359/brecha-digital-desigualdad-acceso-internet.html>
- Prensky, M. (2001) Digital Natives Digital Immigrants, Horizon MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.
- Requena, M. (2006) Familia, convivencia y dependencia entre los jóvenes españoles, Panorama Social, 3, 64-77.
- Rüegg, W. (ed.) (1994) Historia de la Universidad en Europa. Volumen I. Las Universidades en la Edad Media. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Singly, F. de (2005): Las formas de terminar y de no terminar la juventud, Revista de Estudios de Juventud, 71, 111-121.
- Tarde, G. (2010) Las leyes sociales. Valladolid: Editorial Maxtor.
- Vallejo, I. (2019) El infinito en un junco: La invención de los libros en el mundo antiguo. Madrid: Ediciones Siruela S.A.
- Virilio, P. (1997) El ciber mundo, la política de lo peor. Entrevista de Philippe Petit, Madrid: Ediciones Cátedra S.L.
- Žižek, S. (2005) Bienvenidos al desierto de lo real, Madrid: Akal..

Sobre los autores/About the authors

Pedro Perera Méndez. Doctor en Educación, profesor de la Facultad de Educación de la ULL, profesor del Máster de Estudios Pedagógicos Avanzados y de los cursos de los expertos universitarios sobre «Gobernabilidad, desarrollo local y equidad» y «Liderazgo político y gobernabilidad». Investigador del CEILAM, PEDACRI y de la Cátedra de Hermenéutica crítica de la UNED-ULL. Investigador y docente en cursos en formato MOOC sobre Gobierno Abierto, Gestión de la información pública y Valores democráticos para el proyecto Erasmus+ «TOGIVE» y el Erasmus+ “La Crisálida y la mariposa”. Ha publicado artículos y capítulos de libros sobre la temática de pedagogía social, construcción de ciudadanías y educación política. Actualmente centrado en investigaciones sobre los populismos y sus consecuencias en la sociedad actual.

Tatiana Castañeda Acosta. Graduada en Pedagogía, Posgraduada en el Máster en Estudios Pedagógicos Avanzados, Doctoranda en Educación, en el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. Participante y ganadora de la Feria de la Ciencia en La Orotava sobre "Curiosidades de la Lengua de Signos Española". Asistencia y participación en las Jornadas I y II de Trabajos Fin de Grado de la Facultad de Educación: Los TFG como instrumento al servicio de la investigación e innovación, con la Comunicación "Escuchar con las manos".

Andrés González Novoa. Doctor en Educación, profesor de la Facultad de Educación de la ULL, profesor del Máster de Estudios Pedagógicos Avanzados, investigador del CEILAM, investigador pedagógico de la Cátedra de Hermenéutica crítica de la UNED, investigador y cofundador del grupo de investigación PEDACRI-ULL, investigador de la línea «Política, ética y educación» de la Universidad Experimental Simón Rodríguez, profesor de los expertos universitarios sobre «Democracia y partidos políticos»; «Gobernabilidad, desarrollo local y equidad» y «Liderazgo político y gobernabilidad». Codirector de numerosos cursos en formato MOOC sobre Gobierno Abierto, Gestión de la información pública y Valores democráticos para el proyecto Erasmus+ TOGIVE y en formato NOOC sobre Construcción democrática, gobernabilidad, cultura democrática y gestión de políticas públicas para la FGULL. Investigador y profesor del proyecto Erasmus+ «La crisálida y la mariposa» sobre pedagogía penitenciaria y profesor de Ciudadanía, Nética y Redes Sociales en el proyecto Jean Monet de internacionalización «Haiku». Ha publicado diversos trabajos sobre pedagogía, literatura y política.

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Político Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



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

Cómo hacer observables los conceptos de las ciencias sociales: Los problemas de la operacionalización en un proyecto

Razo González, Angélica María

Universidad Estatal del Valle de Ecatepec. México



arazo@uneve.edu.mx



ORCID ID: 0000-0002-5434-6926

Artículo recibido: 14 febrero 2021

Aprobado para publicación: 07 mayo 2021

Resumen

El presente ensayo ofrece una reflexión sobre una estrategia de investigación en ciencias sociales y su posibilidad de implementación en el marco de un proyecto de investigación específico. El objetivo es la problematización del uso de la técnica de Lazarsfeld “De los conceptos a los índices empíricos”, pensando en los desafíos, oportunidades, obstáculos y problemas que su elección supone, para elaborar un guion de entrevista semiestructurada. Se concluye para el caso que, si bien la técnica de Lazarsfeld pudiera asociarse más a la búsqueda de operacionalizaciones empíricas de variables, el proceso mismo y la sistematización del pensamiento alrededor de un concepto, permitieron un análisis más profundo del fenómeno que se quiere observar, asegurando al mismo tiempo, que se tomaron en cuenta todos los aspectos del concepto, generando cierta validez interna y de contenido que se reflejan en el proceso mismo de la entrevista.

Palabras clave

Metodología: investigación social; evaluación de proyectos; diseño de entrevistas.

Abstract

This essay offers a reflection on a research strategy in social sciences and its possibility of implementation within the framework of a specific research project. The objective is the problematization of the use of Lazarsfeld's technique "From concepts to empirical indices", thinking about the challenges, opportunities, obstacles and problems that the choice of it entails, to elaborate a semi-structured interview script. In this case, it is concluded that, although Lazarsfeld's technique could be associated more with the search for empirical operationalizations of variables, the process itself and the systematization of thought around a concept, allowed a more in-depth analysis of the desired phenomenon. observe, ensuring that all aspects of the concept were considered, generating a certain internal and content validity that is reflected in the interview process itself.

Key words

Methodology: social research; project evaluation; interview design.

Introducción

En toda investigación el propósito fundamental es dar cuenta del mundo, poder explorar, explicar, describir o comprender algún aspecto de la realidad, esto generalmente se logra a través de entrelazar la teoría, producto de la reflexión, con los hechos empíricos que se quieren estudiar esa realidad. Sin embargo, uno de los puntos críticos en el desarrollo de la investigación en las ciencias sociales, en las ciencias de la educación, en las ciencias de la conducta y en general en las llamadas "ciencias blandas" es ¿cómo construir la información del mundo empírico?, ¿cómo llevar a cabo la adecuada recolección de datos?, ello se debe a que muchos de los aspectos de la realidad a estudiar no pueden ser directamente observables, así que para dar cuenta de ellos se deben construir conceptos a los que llamamos constructos.

En consecuencia, un constructo sirve para hacer observables aquellos conceptos de las ciencias que son difíciles de observar. Estos constructos generalmente surgen de la posición teórica elegida por el investigador y dan un marco de referencia para identificar, clasificar y explicar lo que se está observando, el Dr. Fernando Cortés Cáceres (2020) enfatizó que "la plena dilucidación de los conceptos se da en el seno de las teorías". Aun existiendo un marco de referencia, el hecho es que hacer observable lo inobservable es complejo, en muchas ocasiones los investigadores encuentran que al *operacionalizar* las variables se ponen una "camisa de fuerza" que les impide dar cuenta cabal de aquél aspecto de la realidad que se propusieron estudiar, debido a que el constructo teórico queda muy acotado con respecto a su propuesta original, y se ven obligados a restringir su inquietud científica por falta de elementos para "atrapar la realidad" que observan. Un problema mayor se presenta cuando no existe un referente teórico claro, en esas circunstancias se tiene que construir un instrumento basado en lo que se supone captará de mejor manera la realidad que se quiere comprender, y no es sino hasta la aplicación del instrumento cuando se vuelve a notar que el instrumento construido fue insuficiente para atrapar, objetivamente, los objetivos propuestos. En todo caso el problema sigue siendo el mismo

cada que se enfrenta un nuevo objeto de estudio, ¿cómo hacer observable un concepto que no es directamente observable?

La operacionalización de los conceptos o variables es un paso fundamental y debe ser fruto de un proceso sistemático, “desde el punto de vista procedimental, la operativización se ubica en las primeras fases de la investigación y, al igual que la delimitación del tema, es un proceso que requiere varias revisiones” (Reguant-Álvarez & Martínez-Olmo, 2014). Una técnica específica que trata de resolver este problema, fue propuesta por Lazarsfeld, quien argumenta que los aspectos o atributos de los fenómenos sociales necesitan ser medidos, aunque aclara que “la medida” en las ciencias sociales tiene un sentido más amplio, afirma que “es preciso conseguir medidas en el sentido tradicional de la palabra, mediante la construcción de métricas precisas” (Lazarsfeld, 1985), y ofrece un procedimiento sistematizado de cuatro pasos que intenta ligar los conceptos con sus índices empíricos. Cuando se comienza a aplicar esta técnica se convierte en una herramienta que puede tener utilidad orientadora para que los investigadores sientan que tocan un pedazo *de tierra firme* en las arenas movedizas en que suelen moverse, sobre todo si su posición ideológica tiene un sentido positivista y una lógica deductiva, es decir si buscan un punto de apoyo medible y objetivo, a través de una posición teórica.

Pero ¿qué ocurre cuando el enfoque tiene algún tinte interpretativo? Esta postura no busca la medición, pues parte de la postura de que la realidad no puede convertirse en conceptos/variables a medir. Sin embargo, en ocasiones si existe la necesidad de construir algún tipo de instrumento o un guion de entrevista que guíe el actuar del investigador, en el propósito de comprender un aspecto puntual de la realidad, y se requiere asegurarse de que las preguntas correctas han sido incluidas en tal guion, o que forman parte de las preguntas disparo que se tienen en mente y que los datos recabados aportan información sustantiva para el análisis posterior. Entonces, la pregunta central es ¿podrá un procedimiento de sistematización **basado** en la propuesta de Lazarsfeld ayudar a pasar de los conceptos a los temas y a las preguntas específicas de una entrevista semiestructurada?

Para ello, se desarrollará sucintamente el planteamiento del problema de una investigación y su delimitación, a fin de entender el concepto que requiere ser analizado y sistematizado, que en este caso es el *Proceso de Empoderamiento*. En segundo lugar, se utilizará como base la propuesta de Lazarsfeld (de los conceptos a los índices empíricos) pero adaptándola a la necesidad de abarcar todos los aspectos del concepto en cuestión, para encontrar las preguntas disparadoras más apropiadas de una entrevista semiestructurada. Se describirá el proceso en la elaboración de este guion paso a paso (siguiendo a Lazarsfeld), para finalizar con una conclusión sobre este ejercicio.

Planteamiento del problema

El proyecto se titula *Factores de empoderamiento en personas adultas mayores*, y parte de la base de que llegar a la adultez mayor supone una serie de transformaciones en todos los órdenes de la vida, puede convertirse en una etapa de logros y satisfacciones, pero también en una de pérdidas y vulnerabilidad, todo ello determinado por la historia y las condiciones de vida de las

personas que envejecen en diferentes contextos, en muchas ocasiones la vejez representa un giro sustancial en las conductas y actitudes de las personas. Por ejemplo, es común observar un cambio conductual que va de la apatía y pasividad en su participación individual en la familia y la comunidad, hasta la participación activa e incluso el liderazgo. Todo enmarcado en un “proceso de empoderamiento” aparentemente aparejado con la vejez y la experiencia de vida. Estas cuestiones nos llevan a la pregunta central del trabajo ¿Qué factores individuales, relacionales y socioculturales intervienen en el empoderamiento de las personas adultas mayores y cómo se construye este proceso?

Aspectos metodológicos del problema

A la luz del problema planteado, se trata de comprender el proceso de empoderamiento en las personas, analizando el contexto de su surgimiento, su construcción y el significado que ha tenido para quienes han sido transformadas por este proceso. Es decir, el foco de esta investigación es el **proceso de empoderamiento** que algunas personas adultas mayores muestran a través de un cambio conductual, que va de la apatía y pasividad a la participación activa en su familia y su comunidad. Este cambio puede deberse a factores relacionados con los recursos internos del sujeto, como la personalidad, las experiencias vitales y en general a la historia de vida. Y también puede estar influido por aspectos contextuales, del entorno sociocultural, las actividades en las que se involucra, las redes sociales con las que cuenta y la participación en contextos empoderadores, como las instituciones educativas y grupos de la tercera edad. En todo caso el objetivo es conocer a qué se debe el desarrollo de este proceso, qué significa para el sujeto y cómo se manifiesta.

El empoderamiento de las personas será estudiado desde un enfoque interpretativo cualitativo, a partir de la necesidad de “comprender el significado de los fenómenos sociales” (Álvarez-Gayou, 2003:43). Por su parte, Vasilachis (2006:24) considera que “quien investiga [desde del enfoque cualitativo] construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce al estudio de una situación natural”. El propósito fundamental de esta investigación es la comprensión del *proceso de empoderamiento*, priorizando el punto de vista de quienes lo vivencian, a través enfoque biográfico y del método fenomenológico, que se caracterizan por centrarse en la experiencia personal. En especial el método fenomenológico descansa en cuatro conceptos clave: “la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad, (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunalidad (la relación humana vivida)” (Álvarez-Gayou, 2003:85-86). La elección de la técnica de obtención de información está basada en la apreciación de Creswell (1998) que considera que el investigador está aplicando en su trabajo el método fenomenológico si “elabora preguntas de investigación tendientes a explorar el significado que las personas confieren a la experiencia, y solicitan que se les describan las experiencias vividas cotidianamente. Y obtienen información de quienes han experimentado el fenómeno que estudian, generalmente por medio de entrevistas”, citado en Álvarez-Gayou (2003:87).

De acuerdo con Piovani (2018), la entrevista es una forma de conversación dirigida y registrada por un investigador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado, sobre de un tema de interés

previamente definido en el marco de una investigación. Con el fin de garantizar la línea argumental del entrevistado se decidió como técnica de obtención de datos la entrevista semiestructurada, que a través de *preguntas disparo* de cuenta de este proceso, la ventaja de este tipo de entrevista es su equilibrio entre la flexibilidad y la precisión en la búsqueda de información debido a que parte de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados, además de su “posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, & Varela-Ruíz, 2013). Para llevar a cabo entrevistas semiestructuradas se recomienda contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema (Martínez-Miguel, 1998:65). Es precisamente en la construcción de esta guía de entrevista y sus preguntas donde se utilizará la técnica de Lazarsfeld *De los conceptos a los índices empíricos*.

Empoderamiento como constructo analizado a través de la técnica de Lazarsfeld (de los conceptos a los índices empíricos)

En su propuesta original, Paul Lazarsfeld (1985) sistematizó un procedimiento que liga los conceptos con sus indicadores empíricos y los resumió en cuatro etapas: 1. Representación literaria del concepto 2. Especificación del concepto (Identificación de sus dimensiones) 3. Elección de indicadores y 4. Formación de los índices. Este ejercicio seguirá los tres primeros pasos que propone Lazarsfeld y se desarrollará una pequeña variación en el último, en lugar de formar o construir los índices empíricos (concepto muy positivista), se elaborarán preguntas específicas y se agruparán por temas de conversación para la guía de entrevista, resultado final esperado de este ejercicio.

Paso 1. Representación literaria del concepto

De acuerdo con Lazarsfeld: “La actividad intelectual y el análisis que permiten establecer un instrumento de medida surgen, por lo general, de una representación literaria” (p.36). Esta representación literaria es el paso fundamental donde el investigador asume, se apega o construye una imagen abstracta del concepto (Lazarsfeld, 1985). Para algunos autores este es un trabajo eminentemente teórico, es una definición conceptual en la que se propone desarrollar y explicar el contenido del concepto (Reguant-Álvarez & Martínez-Olmo, 2014).

En este sentido, el trabajo en cuestión se apega a la definición teórico conceptual de Empoderamiento desarrollada por Silva & Matínez (2004:30) quienes destacan que se trata de un proceso cognitivo, afectivo y conductual, mediante el cual los individuos (o miembros de una comunidad) desarrollan capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica. Por otro lado, Kabeer “ha definido el empoderamiento como la expansión de la habilidad de la gente para hacer elecciones vitales estratégicas en un contexto en el que antes le había sido negado” citado en Durán & Durán-Muñoz (2007:295).

Paso 2. Especificación del concepto

De acuerdo con Lazarsfeld la segunda fase “comprende el análisis de los <<componentes>> de esta primera noción, a la que por el momento seguiremos denominando, según los casos, <<aspectos>> o <<dimensiones>>, dichos componentes pueden ser deducidos analíticamente, a partir del concepto general que las engloba o empíricamente a partir de la estructura de sus intercorrelaciones” (Lazarsfeld, 1985:37).

Es decir, de la definición conceptual se pueden comenzar a desprender los elementos que lo constituyen, definiendo su dimensiones puesto que “existen conceptos sumamente complejos que deben separarse lógicamente en dimensiones de naturaleza diferente...la dimensión es una propiedad latente del concepto, no observable empíricamente” (Reguant-Álvarez & Martínez-Olmo, 2014:5)

Para el caso que nos ocupa, la mayoría de los autores establecen que el empoderamiento es el resultado de una combinación de factores internos y externos de este proceso, algunos llaman agencia personal a los factores individuales e internos, y estructura o contexto, a los factores externos (Durán & Durán-Muñoz, 2007; Silva & Loreto, 2004; Banda-Castro & Morales-Zamorano, 2015; Iacub & Arias, 2011). Así surgen por lo menos 2 dimensiones: 1) *factores internos* (o de agencia personal) y 2) *factores externos* (o del contexto). Cada una de estas puede tener componentes específicos, surgidos también del análisis teórico del concepto.

1. Los factores internos o de agencia personal se componen de fortalezas individuales y capacidades (competencias) y tienen que ver con los recursos personales como el sentido de coherencia, la autoeficacia y la resiliencia, junto con las experiencias adquiridas durante el curso de vida.
2. Los factores externos o contextuales están integrados por las redes sociales (familia, amigos, comunidad, instituciones), los contextos empoderadores y la estructura de oportunidades.

Paso 3. Elección de indicadores

La tercera fase consiste en seleccionar los indicadores de las dimensiones anteriormente definidas. Para Lazarsfeld: “esta operación entraña, generalmente, algunas dificultades. La primera de ellas puede ser formulada así: ¿qué es exactamente un indicador?” (Lazarsfeld, 1985:38). En ese sentido, Hernández Sampieri sostiene el proceso de medición debe poder ser definido desde una perspectiva más amplia que permita abarcar conceptos tan abstractos (como el empoderamiento), que no deben ser considerados “cosas que puedan verse o tocarse”, así que propone una definición más adecuada del concepto de medición: “el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos, el cual se realiza mediante un plan explícito y organizado para clasificar (y con frecuencia cuantificar) los datos disponibles (los indicadores)” (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2005:199). Si bien se refiere a la medición cuantitativa remarca, por un lado, la preocupación por hacer observable y clasificable lo que no puede ser visto o tocado, es decir, los conceptos intangibles propios de los fenómenos sociales, y por otro lado, la necesidad de convertir estos conceptos en indicadores empíricos, muy en la línea de Lazarsfeld.

Tabla 1.
Definición de las 3 primeras etapas de la propuesta de Lazarsfeld, respecto al concepto empoderamiento

Representación literaria del concepto	Especificación del concepto (Dimensiones)	Elección de Indicadores (observables)
<i>Empoderamiento</i> Proceso cognitivo, afectivo y conductual, mediante el cual los individuos desarrollan capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica.	<i>Los factores internos o de agencia personal fortalezas individuales y capacidades (competencias)</i>	<i>Durante la interacción con el sujeto y el análisis de la entrevista debe quedar patente:</i> Su capacidad de manejo y análisis de las situaciones que se le presentan en la vida Su capacidad para valorar los recursos que tiene para hacer frente a la vida La motivación intrínseca y extrínseca para actuar frente a la vida
	Sentido de coherencia ¹	El auto-concepto y la toma de decisiones
	Autoeficacia ²	La conciencia sobre su eficacia en las cosas que realiza en su vida
	Resiliencia ³	La forma de afrontar los obstáculos y dificultades de la vida.
... la expansión de la habilidad de la gente para hacer elecciones vitales estratégicas en un contexto en el que antes la había sido negada.	<i>Los factores externos o contextuales</i>	<i>Durante la interacción con el sujeto y el análisis de la entrevista debe quedar patente:</i> Cómo son sus vínculos e interacciones con las redes sociales primarias y secundarias.
	Redes sociales (familia, amigos, comunidad, instituciones)	Si tiene redes sociales terciarias, y si las conoce y utiliza.
	Contextos empoderadores	Si asiste o participa en contextos empoderadores como instituciones educativas, clubes, grupos o asociaciones de adultos mayores
	Estructura de oportunidades	Si tiene o no el tiempo y el acceso para integrarse en los contextos empoderadores existentes.

Fuente: elaboración propia

¹ El sentido de coherencia es una capacidad integral compuesta por tres componentes que permiten a las personas valorar sus recursos para enfrentar la vida: 1) Comprensibilidad: analizar cognitivamente las situaciones; 2) Manejabilidad: una función instrumental que permite valorar los recursos internos y externos para hacer frente a las situaciones; y, 3) Significatividad: que se relaciona con la motivación para actuar (Antonovsky, 1993).

² La autoeficacia ha sido definida por Bandura (1987) como "el juicio emitido sobre la propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución".

³ El término resiliencia se refiere a la historia de las adaptaciones de un individuo que se ha visto enfrentado a factores biológicos de riesgo o a eventos de vida estresantes (Kotliarenko, Cáceres, & Fontecilla, 1997).

Por su parte, De Sena (2012:165) menciona que Lazarsfeld “da cuenta de que los indicadores son dinámicos y responden al contexto social”. El Dr. Cortés (2020) los compara con las variables que se utilizarán para dar cuenta de las dimensiones del concepto. Para Reguant-Álvarez & Martínez-Olmo (2014) el indicador es el elemento observable de la variable.

Debido a que el término indicador es polisémico y utilizado en diversas disciplinas y contextos, lo primero será apegarse a una definición específica. Para Sautu existe una articulación entre la definición teórica de las unidades de análisis, su selección empírica y la decisión acerca de cuáles serán los “indicadores (observables)” (Sautu, Boniolo, Dalle, & Elbert, 2005:73). Y Marradi expresa que “el indicador es algo manifiesto o registrable que da informaciones sobre algo que no es manifiesto (o directamente registrable)” (Marradi, 2007:166). Es en este sentido que se eligieron los indicadores de cada una de las dimensiones del concepto *Empoderamiento* y se definieron como se indica en la siguiente Tabla 1:

Paso 4. Formación de índices

En este punto Lazarsfeld propone sintetizar los datos elementales que se obtuvieron en las etapas precedentes (Lazarsfeld, 1985:40), supone hacer una representación observable del concepto. Aquí es donde la propuesta es variar el paso, a partir de los indicadores se pueden encontrar preguntas más precisas para obtener la información necesaria que dé cuenta de todo el fenómeno que se desea observar y comprender. Esta propuesta no es del todo novedosa, Padua (2000) parte de una imagen inicial usando la idea de Lazarsfeld pero introduce algo más, asimila la elaboración del indicador a la formulación de la pregunta, citado en De Sena (2012:165).

Así, de acuerdo con el análisis de los indicadores observables, que abarcan las dimensiones del proceso de empoderamiento, se pueden elaborar algunas *preguntas disparo*, o temas de conversación, que al ser respondidas en la entrevista y permitan el análisis de todos los elementos del empoderamiento. Ver tabla 2.

Tabla 2.
De la elección de indicadores a las preguntas específicas y los temas de conversación

Elección de Indicadores (observables)	Preguntas que deben ser realizadas de no presentarse espontáneamente en la conversación	Tema de conversación general
<i>Dimensión agencia personal</i>		
<i>Durante la interacción con el sujeto y el análisis de la entrevista debe quedar patente:</i>		
Su capacidad de manejo y análisis de las situaciones que se le presentan en la vida	¿Deme un ejemplo de cómo manejaba las situaciones de crisis en su vida? ¿Cómo tomaba decisiones?	El tema debe girar en torno a su cambio de actitud desde la pasividad al empoderamiento.
Su capacidad para valorar los recursos que tiene para hacer frente a la vida	¿Se sentía capaz de enfrentar la vida con sus propios recursos? ¿Qué lo motivaba a actuar ante las cosas? ¿Si no hacía nada al respecto o siente que hacía muy poco, a qué cree que se debía?	En general conversar sobre cómo era su vida, sus conductas, pensamientos, actitudes y sentimientos antes del cambio de pasividad a conducta empoderada.
La motivación intrínseca y extrínseca para actuar frente a la vida	¿Cómo se sentía con respecto a usted mismo? ¿Cómo fue cambiando su situación?	Los puntos de quiebre o circunstancias específicas que considera lo llevaron al cambio.
El auto-concepto y la toma de decisiones	¿Cree que antes hacía lo suficiente para enfrentar las situaciones? Sí, no ¿por qué?	Cómo cree que se dio el cambio, qué circunstancias piensa que lo llevaron a comportarse diferente.
La conciencia sobre su eficacia en las cosas que realiza en su vida	¿Qué hacía cuando las cosas se ponían difíciles?	
La forma de afrontar los obstáculos y dificultades de la vida.	¿Qué rescataría, qué lecciones cree haber aprendido de todo esto?	
La capacidad de narrar y valorar los sucesos de su vida y de aprender de ellos.		
<i>Durante la interacción con el sujeto y el análisis de la entrevista debe quedar patente:</i>		
Cómo son sus vínculos e interacciones con las redes sociales primarias y secundarias.	¿Se sentía apoyado? ¿Por quién y de qué manera?	En general hablar de los apoyos, su relación con familiares, amigos o vecinos.
Si tiene redes sociales terciarias, las conoce y la utiliza	¿Alguna vez pensó en pedir ayuda? ¿Acudió a un grupo?	Hubo algún espacio o apoyo institucional o grupal
Si asiste o participa en contextos empoderadores como clubes, grupos o asociaciones de adultos mayores	¿Tiene el apoyo de alguna institución? ¿Cuál? ¿Por qué sí? o ¿Por qué no?	En el caso de que su contacto con un grupo influyera en el cambio, cómo fue este proceso
Si tiene o no el tiempo y el acceso para integrarse en los contextos empoderadores existentes.		

Fuente: elaboración propia

De esta manera, el guion de entrevista queda más completo y se aseguran los elementos para explorar los principales elementos del fenómeno social que se quiere observar, con esta herramienta también se pueden guiar las categorías de análisis, a la hora de la codificación del discurso de la entrevista, y se asegura la validez interna y de contenido, puesto que se construyó a partir de la triangulación de varias teorías.

Conclusiones

El objetivo del presente trabajo era demostrar que se puede utilizar parte de la técnica de Lazarsfeld “*De los conceptos a los índices empíricos*” para elaborar un guion de entrevista semiestructurada. Para ello, se siguieron los primeros pasos de la técnica, la representación literaria del concepto, que permitió analizar las diferentes posiciones teóricas y adherirse a la que contenía una definición más completa y aplicable al problema de investigación. Esta definición conceptual también permitió, desde su elección, ir describiendo las dimensiones o componentes del concepto completo, lo que se realizó como segundo paso de la técnica de Lazarsfeld. La tercera fase, elección de indicadores, fue consecuencia directa de la reflexión de las dimensiones y la búsqueda de conductas o actitudes que pudieran ser observables y registrables en una situación de entrevista.

De este modo, a pesar de que la técnica de Lazarsfeld pudiera asociarse más a la búsqueda de operacionalizaciones empíricas de variables, el proceso mismo y la sistematización del pensamiento alrededor de un concepto, permitieron un análisis más profundo del fenómeno que se quiere observar, asegurando al mismo tiempo, que se tomaron en cuenta todos los aspectos del concepto, generando cierta validez interna y de contenido.

Si bien es cierto, que la entrevista semiestructurada debe ser flexible, también lo es que permite ir llevando el hilo conductor de la conversación hacia los aspectos más relevantes para comprender el fenómeno de estudio, en este caso el proceso de empoderamiento y llegar a la situación de entrevista con un análisis previo de los aspectos que los componen asegura una comprensión más completa del proceso. Por otro lado, este análisis facilita la elaboración de categorías para la codificación abierta del contenido discursivo de la entrevista, que facilita en análisis de datos.

Finalmente, es importante tener en cuenta que las preguntas son una guía de entrevista, no un cuestionario cerrado, y que es a partir de los temas de conversación donde se propone ir respondiendo a las preguntas elaboradas, y sólo si no se responden de manera espontánea en la entrevista, se propone realizarlas directamente. ➡

Referencias/References

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science & Medicine*, 36, 725-733.
- Banda-Castro, A., & Morales-Zamorano, M. (2015). Empoderamiento psicológico: un modelo sistémico con componentes individuales y comunitarios. (U. d. Sonora, Ed.) *Revista de Psicología*, 33(1), 4-20.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Madrid: Martínez Roca.
- Cortés-Cáceres, F. (2020). *Cómo hacer observables los conceptos de las ciencias sociales*. Video del Curso Internacional Problemas metodológicos y construcción de conocimiento científico-social. CLACSO. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=ERl6Dfagam4>
- De Sena, A. (2012). ¿Qué es un indicador? En G. Gómez-Rojas, & A. De Sena, *En clave metodológica. Reflexiones y prácticas de la investigación social* (págs. 161-189). Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. (F. d. Departamento de Investigación en Educación Médica, Ed.) *Metodología de investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Durán, & Durán-Muñoz, R. (2007). Envejecer y empoderar: una propuesta analítica. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 42(5), 293-301.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2005). *Metodología de la investigación* 6ta. edición. México: Mc Graw Hill.
- Iacob, R., & Arias, C. (2011). El empoderamiento en la vejez. *Journal of Behavior: Health & Social Issues*, 2(2), 25-32.
- Kotliarenco, M., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Suecia: OPS-OMS.
- Lazarsfeld, P. (1985). De los conceptos a los índices empíricos. En R. Boudon, & P. Lazarfeld, *Metodología de las ciencias sociales. conceptos e índices* (págs. 35-46). Barcelona: Laia.
- Marradi, A. (2007). Clasificación, conteo, medición y construcción de escalas. En A. Marradi, N. Archenti, & J. Piovani, *Metodologías de las ciencias sociales* (págs. 135-192). Buenos Aires: Emecé Editores.
- Martínez-Miguel, M. (1998.). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Piovani, J. (2018). La entrevista en profundidad. En A. Marradi, N. Archenti, & J. Piovani, *Manual de metodología de las ciencias sociales* (págs. 265-278). Argentina: Siglo XXI editores.
- Reguant-Álvarez, M., & Martínez-Olmo, F. (2014). Operacionalización de conceptos y variables. Obtenido de Depósito Digital de la UB: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/57883/1/Indicadores-Repositorio.pdf>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Colección campus virtual CLACSO .

Silva, C., & Martínez, C. (Noviembre de 2004). Empoderamiento: proceso, nivel y contexto. (P. U. Chile, Ed.) *Psyche*, 13(2), 29-39.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. México: Gedisa.

Sobre la autora/About the author

Angélica María Razo González es Profesora Asociada Universidad Estatal Del Valle de Ecatepec. Doctora en Educación Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico. Maestra en Docencia Universitaria Universidad Simón Bolívar. Licenciada en Psicología Universidad Nacional Autónoma de México. Especialización en Métodos y Técnicas en Investigación Social CLACSO. Docente de Asignaturas Principios de Psicología, Introducción a la Psicopatología, Psicogerontología, Tanatología, Metodología de investigación, Seminario de investigación. Líder del CA Ciencias del Envejecimiento para el Desarrollo Sostenible Línea de investigación: Construcción del Envejecimiento para el Desarrollo Sostenible. Es autora del libro *Género y Vejez: de la Naturalización a la diversidad*, con el artículo *Envejecimiento, Género y Vejez México*, Editorial Académica Española. Así como autora de diferentes artículos en revistas científicas.

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Políticas Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Political-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



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

La enseñanza y el aprendizaje en contingencia: Representaciones sociales de docentes y estudiantes universitarios

Garduño Teliz, Elvia

Universidad Autónoma de Guerrero, México



elvia_garduno_teliz@hotmail.com



ORCID ID: 0000-0002-5971-4003

Artículo recibido: 20 febrero 2021

Aprobado para publicación: 05 mayo 2021

Resumen

La pandemia de la COVID-19 trajo cambios imprevistos e improvisados en la educación, entre los cuales destacan los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia desde el confinamiento y el aislamiento social impuestos como parte de la contingencia sanitaria. Esto ha incidido en las formas de ver y representar esta nueva realidad educativa. El presente estudio tiene por objetivo analizar las representaciones sociales de estudiantes y docentes respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje realizados a distancia en la primera parte del confinamiento para responder a la pregunta ¿Cuáles son las creencias, valoraciones y actitudes de estudiantes y docentes en los procesos formativos a distancia? Se considera la teoría de representaciones sociales de Moscovici para explicar la construcción del campo de representación a partir de las expresiones de los docentes y estudiantes de dos instituciones de educación superior mexicanas. La investigación tiene un enfoque cualitativo de corte interpretativo a partir de un análisis de contenido de las respuestas a un cuestionario abierto aplicado a 53 docentes y 237 estudiantes durante el primer semestre de la pandemia. Dentro de los hallazgos más relevantes se encuentran una resignificación de los valores y prácticas educativas presenciales, el reconocimiento a las emociones en los procesos de adaptación, actitudes de resiliencia pedagógica en los docentes y de autogestión en los estudiantes. Estos hallazgos presentan apertura al cambio

a corto y a largo plazo, además de que pueden ser considerados en acciones educativas con miras a la hibridación y a la transformación educativa.

Palabras clave

Representaciones sociales, enseñanza, aprendizaje, TIC, contingencia, docentes, estudiantes.

Abstract

The COVID-19 pandemic has brought unforeseen and improvised changes in education, among which are the distance teaching and learning processes from confinement and social isolation imposed as part of the health contingency. This has influenced the ways of seeing and representing this new educational reality. The present study aims to analyze the social representations of students and teachers regarding the teaching and learning processes carried out at a distance in the first part of the confinement to answer the question What are the beliefs, evaluations and attitudes of teachers and students in the distance training processes? Moscovici's theory of social representations is considered to explain the construction of the field of representation based on the expressions of teachers and students from two Mexican higher education institutions. The research has a qualitative, interpretive approach based on a content analysis of the responses to an open questionnaire applied to 53 of teachers and 237 students during the first semester of the pandemic. Among the most relevant findings are a re-signification of face-to-face educational values and practices, the recognition of emotions in adaptation processes, pedagogical resilience attitudes in teachers and self-management in students. These findings are open to change in the short and long term, in addition to being considered in educational actions with a view to hybridization and educational transformation.

Key words

Social representations, teaching, learning, ICT, contingency, teachers, students.

1. Introducción

En México, el inicio de la pandemia significó para docentes y estudiantes múltiples afectaciones. De acuerdo con la UNESCO (2020) por el cierre de los centros escolares se han tenido las siguientes:

- Interrupción del aprendizaje, por el cierre de las escuelas, las brechas digitales y la improvisación del aprendizaje remoto.

- El acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital, principalmente, en alumnos de familias desfavorecidas.
- Las tendencias al incremento de las tasas de abandono escolar, ante el cierre prolongado de escuelas y el creciente desempleo

En el contexto de la educación superior, y desde los procesos de enseñanza y aprendizaje, estas afectaciones también han representado retos, cambios y aprendizajes. En primer lugar, el reto de trabajar con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ya sea en ambientes virtuales o mediante del uso de diversas aplicaciones en condiciones emergentes. En segundo lugar, los cambios que tuvieron que hacerse a la rutina y hábitos cotidianos tanto familiares como escolares para atender la educación desde casa en confinamiento y aislamiento social; finalmente, los aprendizajes que se han obtenido de este episodio vivencial vinculados a la experiencia y a un entendimiento de esta nueva realidad educativa.

A nivel universitario, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), acordó un documento denominado: ‘Sugerencias para mantener los servicios educativos curriculares durante la Etapa de Emergencia Sanitaria provocada por el COVID-19’ cuyo propósito es que “las IES implementen medidas urgentes para adaptarse a las nuevas circunstancias y limitaciones propiciando condiciones para continuar prestando sus servicios educativos durante el periodo de confinamiento y asegurar que este periodo escolar no se pierda, lo que beneficiará a millones de estudiantes en todo el país” (ANUIES, 2020, 1). Aunque algunas instituciones de educación superior contaban con una amplia experiencia en modalidades a distancia, en línea y mixtas, en otras, el desarrollo de la atención a distancia a los estudiantes se realizó de manera imprevista e improvisada pues estaban habituadas al ejercicio formativo presencial.

La emergencia de estas medidas ha dado lugar a diversos cuestionamientos, entre los que destacan: los tecnológicos, relativos a la brecha digital que se refiere no solamente al acceso a Internet, sino también en la posesión de un equipo de cómputo propio (no compartido), la conectividad fluctuante tanto en zonas rurales como urbanas y el acompañamiento familiar en el desarrollo de estos hábitos de trabajo (Díaz, 2020); los pedagógicos referidos a las adaptaciones o cambios relativos a las metodologías de enseñanza y aprendizaje centradas en la autogestión mediadas por procesos de interactividad síncrona (en tiempo real) y asíncrona (en tiempo diferido), frente a la reproducción de lo presencial y la ausencia de espacios formativos presenciales de práctica profesional; los psicológicos enfocados a los aspectos emocionales y motivacionales que el profesorado y el estudiantado construye y reconstruye respecto a la enseñanza y aprendizaje a distancia y desde el confinamiento, los cuales inciden en el desempeño y la permanencia académica del estudiantado, así como el compromiso y la atención del profesorado.

Las universidades públicas como instituciones formadoras de educación media superior, superior y posgrado realizaron sus planes de continuidad académica en la emergencia, digitalización e improvisación, pues no hay un precedente sobre educación remota en emergencia en México. En ese contexto, docentes y estudiantes fueron impuestos a trabajar bajo de un plan de continuidad académica institucional y en una vorágine de situaciones que alteraron la comunicación y las interacciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En un estudio del año 2020

publicado por la ANUIES para conocer las acciones y el alcance en los planes de continuidad académica llevados a cabo por una muestra de 187 informantes correspondientes a 85 Instituciones de Educación Superior (IES) en 29 estados de la República Mexicana, se muestran resultados contrastantes:

Existe una notable diferencia de percepción entre las comunidades académica y estratégica, lo que permite concluir que, aunque buena parte de las IES ha desarrollado planes de continuidad académica estos no han sido socializados fuera de las áreas directivas o de las áreas de TIC, lo que seguramente implica una adopción ineficiente de los mismos por parte de la comunidad académica (Ponce, Gutiérrez y Castañeda, 2020, 31).

Más allá de la adopción de los planes, se encuentran las experiencias de quienes los han concretado de manera emergente y en emergencia. Por esta razón, el presente estudio tiene por objetivo analizar las representaciones sociales de estudiantes y docentes respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje realizados distancia en la primera parte del confinamiento para responder a la pregunta ¿Cuáles son las creencias, valoraciones y actitudes de docentes y estudiantes en estos procesos?

Es importante señalar que, el estudio no aborda la modalidad de educación a distancia que es una modalidad de estudio trabajada y consolidada desde hace muchos años atrás en instituciones educativas internacionales como la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, la Universidad Abierta de Cataluña y la Universidad Abierta de Reino Unido, por citar algunas y que se ha trabajado en algunas universidades nacionales. Más bien, se refiere a la atención emergente que se ha llevado a cabo a la distancia para atender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Más allá de la diversidad de términos (educación a distancia, virtual, en línea, emergente, en emergencia) que se han usado para tratar de definir lo que se ha realizado a nivel educativo, el presente trabajo describe las representaciones de los principales actores de esta experiencia desde sus contextos, lo cual es trascendente pues los planes de continuidad académica a nivel universitario, pueden considerar además de “los ajustes, las priorizaciones curriculares... la contextualización necesaria para asegurar la pertinencia de los contenidos a la situación de emergencia que se vive, a partir del consenso entre todos los actores relevantes” (CEPAL-UNESCO, 2020,4).

En la perspectiva de Moscovici y Marková (1998) las representaciones sociales intersecan y cristalizan a través del lenguaje, las emociones y la conciencia del mundo cotidiano.

La contingencia por la COVID-19 ha cambiado la cotidianidad para siempre y ha impuesto una nueva normalidad, por lo que también se han cambiado los sentidos y significados de las relaciones, interacciones y prácticas formativas tanto individuales como colectivas. En los discursos educativos, se menciona la importancia de aprovechar esta crisis para transformar la educación (CEPAL-UNESCO, 2020); sin embargo, cualquier planteamiento transformador tiene que considerar la subjetividad y la intersubjetividad propia de nuestra humanidad desde su construcción y representación.

Las representaciones sociales constituyen un sistema de creencias, opiniones, emociones y acciones que determinan las diversas formas de afrontamiento simbólico colectivo sobre un objeto determinando (Páez y Pérez, 2020, 605). Para el presente estudio, este objeto son los

procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia, en el contexto del confinamiento y aislamiento social por la contingencia sanitaria. La cotidianidad de los docentes y estudiantes para atender a estos procesos es el escenario en el que se revelan sus experiencias y el sentido común, es decir sus acciones y creencias para responder ante lo impuesto, “...lo importante para el investigador educativo es reconocer que el sentido común y sus diversas modalidades son un objeto de estudio interesante, porque indica las formas de pensamiento de los agentes educativos. La tarea del investigador educativo consiste en hacer una interpretación social de las interpretaciones de la vida cotidiana de los actores” (Piña y Cuevas, 2004,10).

Cuando esta vida cotidiana se ve trastornada por una pandemia que provoca un confinamiento, aislamiento social y un replanteamiento de la vida escolar y académica sin precedentes, las representaciones sociales adquieren matices distintos relacionados con el afrontamiento, la adaptación y el cambio, por lo que a través de ellas pueden inferirse las posibilidades de transformación educativa pues se demuestra “el vínculo entre las representaciones sociales y las relaciones interindividuales” (McKinlay, y Potter, 1987,473). Este trabajo se enmarca en dos instituciones educativas mexicanas públicas, las cuáles se caracterizan a continuación.

2. Caracterizaciones de las instituciones educativas antes de la contingencia

Uno de los elementos para “identificar y estudiar una representación social es la información... que permite determinar el grado de estructuración de las representaciones en los grupos estudiados” (Mireles, 2017, 58-59), es decir, lo que se sabe dentro del contexto del estudio. Por ende, se presentan algunas caracterizaciones comunes de las instituciones participantes relativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a saber:

- Son universidades públicas y autónomas mexicanas que imparten educación media superior, superior y posgrado.
- La formación que ofrecen tiene un carácter integral.
- Los procesos de enseñanza se asumen dentro de una educación laica y con libertad de cátedra expresada en su normativa institucional, por lo que se abren espacios para la proactividad en la enseñanza y se incide en la libertad para el aprendizaje.
- Los procesos de aprendizaje de los estudiantes se sustentan en el respeto a los derechos humanos con un sentido de responsabilidad social en la atención a las problemáticas locales, nacionales e internacionales.
- Sus contextos de formación tienen diferencias geográficas significativas, por ejemplo, los índices de marginación y rezago educativo.
- Ambas tuvieron que realizar sus planes de continuidad académica en la emergencia, ya que no contaban con estas previsiones.
- Ambas cuentan con un sistema de universidad virtual o educación a distancia.

Estas caracterizaciones conjuntas son significativas, pues constituyen el núcleo figurativo que es el modelo o la imagen objetivada “que se naturaliza enseñada” (Mora, 2002,11) desde la cual se construyen, los sentidos y significados de la enseñanza y el aprendizaje previos a la

pandemia. La continuidad académica también promueve la continuidad de la labor institucional, sus sentidos y significados previos. Por ende, estos aspectos se manifiestan como parte de las interacciones y acciones cotidianas entre los actores de estas comunidades universitarias.

3. Metodología

Al reconocer la situación de confinamiento y aislamiento social como necesaria para proteger la salud de las personas, los sujetos de esta investigación han asumido las acciones impuestas por las autoridades e instituciones educativas. A partir de estas acciones emanan experiencias e interacciones significativas, que, aunque forman parte de un discurso en desarrollo, tratan de focalizar los procesos de adaptación de la enseñanza y el aprendizaje desde la distancia en diferentes perspectivas y contextos. Al abrir espacios para conocer las voces de los docentes y estudiantes como participantes centrales en este proceso se posibilita, desde sus experiencias y contextos, la identificación y visualización del objeto de estudio: los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia.

Para dar cuenta de la posición social que asumen estos actores se realizó una recogida de información para el análisis de relaciones y conceptos que emanan de sus interacciones, los comportamientos expresados y las emociones experimentadas, mismos que dan sentido y significado a la enseñanza y al aprendizaje durante la pandemia y a lo que posiblemente puede esperarse en la postpandemia. Se envió durante los meses de marzo y abril de 2020 un cuestionario abierto en línea cuyo objetivo fue identificar las creencias, valores, actitudes sobre enseñar y aprender a distancia en el contexto de la cuarentena por COVID-19. A este llamado, respondieron 53 docentes, y 237 estudiantes, de las dos instituciones mexicanas. A continuación, se definen cada una de las categorías que agrupan la información y resultados del estudio:

Las creencias son los créditos sobre la experiencia de enseñanza y aprendizaje a la distancia, esto incluye su importancia y las propias posibilidades de mejorar estos procesos personalmente y con la otredad. Son "... la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con la cosa, evento, acción o proceso" (Raiter, Sanchez, y Zullo, 2002,1).

Los valores son las cualidades que los docentes y estudiantes aprecian de sí mismos y de la otredad para la enseñanza y el aprendizaje a distancia, se incluyen además las emociones que se han experimentado, pues ambas "definen cómo los individuos evaluarán las acciones realizadas en torno al constructo y, posteriormente, les servirán como guía o pauta de acción" (Marambio, Gil de Montes, Valencia, y Zubieta, 2015,47).

Las actitudes están vinculadas con las acciones emprendidas y las vicisitudes experimentadas por los actores para asumir los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia a través de diferentes aplicaciones o espacios digitales. "son elementos primarios en la formación de las representaciones sociales y fundamentales para la estructuración del conocimiento social... se establecen a partir de valores culturales y pueden constituir el núcleo del sistema representacional" (Parales y Vizcaíno, 2010, 352).

Las respuestas obtenidas en el cuestionario fueron analizadas bajo la perspectiva de descripción densa del proceso hermenéutico, "de la precomprensión a la comprensión y las idas y vueltas

entre la deducción e inducción” (Weiss, 2017,639) con el apoyo de un software de análisis cualitativo Atlas Ti en su versión 8.1.

Desde el modelo sociogenético de Moscovici (Mora, 2002) las interpretaciones de la información se realizaron en tres fases en las que emerge de manera progresiva la representación social: la dispersión de la información, la presión de la inferencia y la focalización. Estas fases guían el proceso de anclaje de la representación social, es decir, la integración de “elementos informativos que se producen en una sociedad dentro del sistema de pensamiento ya constituido, el cual es utilizado por los miembros del grupo para darle sentido a los objetos recién conocidos, desconocidos o inusitados que aparecen dentro del espectro social del grupo en cuestión” (Salazar, 2005, 88).

Para tales efectos, se presentan en un primer momento, las generalidades de los estudiantes y docentes que participaron en el estudio y posteriormente, los elementos de la representación social que atienden a cada una de las fases. Conviene subrayar que, esto no significa que los elementos de la representación social estén fragmentados, todo lo contrario, pues lo que se muestra es una construcción progresiva del núcleo figurativo en el sistema de representación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia.

4. Resultados

Generalidades de los estudiantes

El nivel educativo al que pertenecen los estudiantes es el 56% de educación superior, el 41% de educación media superior y el 3% posgrado. En cuanto a la edad, el 82% tienen entre 18 a 22 años, el 10% tiene entre 23 a 27 años, el 2%, tiene de 28 a 32 años, los estudiantes con rangos entre 33 a 37 años, 38 a 42 años, 43 a 47 años representan el 1% y con más de 47 años solo el 3%.

La construcción de las representaciones sociales por los estudiantes, está en parte influenciada por su experiencia educativa en el nivel de referencia, principalmente superior y media superior con su correspondencia en edad, y en cierta medida el dominio en el uso de las TIC, pues principalmente corresponden a la generación Z, nacidos en la era de la Internet y el auge de las TIC, caracterizados por la multitarea, la inmediatez y por la preferencia de interacciones en medios digitales (Velesaca, Quintuña, Feijóo, 2020).

En el género el 65% de los estudiantes son mujeres y el 35% son hombres.

Las áreas de conocimiento en las que se forman corresponden principalmente al área de ciencias sociales con un 35%, humanidades y ciencias de la conducta con un 33%, físico matemáticas con un 21% , ingenierías con un 4%, ciencias médicas y de la salud con un 3%, Biología y Química con un 3% y un 1% biotecnología y ciencias agropecuarias.

Las brechas de género en la educación, en estas generalidades se manifiestan en que más del 50% de los respondientes son mujeres y el 70% de quienes contestaron pertenecen a áreas de ciencias sociales y humanidades. Por lo que la tendencia de los roles que dirigen “a hombres y

mujeres hacia ocupaciones más apropiadas según el género” puede visualizarse (Soto, Agut, Agost, 2020,1591).

Generalidades de los docentes

El nivel educativo en el que imparten clases los docentes es un 66% posgrado, 19% educación superior, 15% educación media superior.

En cuanto a la edad, el 36% tiene entre 31-40 años, el 26% tiene entre 41-50 años, el 23% de 51-60 años, el 13% tiene más de 60 años, y solo el 2% tiene de 21-30 años.

El profesorado tiene una experiencia y formación profesional sólida pues principalmente imparte en posgrado y tiene un rango de edad equiparable a la mitad promedio de la esperanza de vida de México, aunque el 49% tiene más de 40 años, lo cual también los hace vulnerables a los efectos de las enfermedades crónicas y del propio coronavirus.

En el género el 72% de los docentes son mujeres y solo el 28% son hombres.

En la antigüedad en la docencia, el 23% tiene de 6 a 10 años, el 19% tiene de 11-15 años, el 15% tiene más de 30 años, el 13% tiene de 26-30 años y el 11% se equiparan en antigüedades de 16-20 años y de 21-25 años. Solo el 8% tiene de 1- 5 años de antigüedad.

Los docentes construyen representaciones basadas en varios años de experiencia lo que incide en los cambios que han realizado a su práctica y las posibilidades de concretarlos en la nueva normalidad educativa. La brecha de género al igual que en el estudiantado se visualiza en contar con una mayor participación de mujeres en el estudio. No obstante, al profundizar en sus representaciones no se encontraron aspectos vinculados a esta característica en ninguno de los actores.

Fase dispersión de la información

Esta fase, es propia de la novedad en la interrupción simultánea de los procesos educativos presenciales, pues en esta circunstancia, las organizaciones mundiales y nacionales presentaron distintas acciones e informaciones.

A nivel internacional, existe la solicitud de aprovechar la pandemia para innovar y compartir las mejores prácticas (UNESCO-CEPAL, 2020), mejorar el desarrollo de aspectos emotivos soslayados con anterioridad al priorizar la motivación por encima de la cognición, el empleo de estrategias diferentes a las presenciales y un cambio más cualitativo y auténtico a los procesos de evaluación (Doucet, Netolicky, Timmers y Tuscano, 2020). A nivel nacional, los docentes son considerados como agentes de cambio y se les solicita la adaptación y compartir buenas prácticas en la atención a los estudiantes en diferentes condiciones socioeconómicas y de acceso a las TIC (ANUIES, 2020).

Las instituciones educativas que se abordan en este trabajo establecieron acciones en torno a la pandemia a través de la integración de comisiones institucionales, acciones formativas y en sus funciones sustantivas. En los procesos de enseñanza y aprendizaje, el primer punto de atención fueron los espacios formativos, pues se integraron plataformas educativas como *Google Education* a través de un convenio nacional, también se realizó la formación docente para el

manejo de la plataforma y diversos cursos de actualización relativos al manejo de TIC y a tópicos relacionados con esta nueva forma de trabajar como parte del acompañamiento institucional. En el caso de los estudiantes, se implementaron acciones formativas a distancia con carácter extracurricular, así como el uso de los centros de cómputo e instalaciones universitarias con los filtros y medidas de higiene para acceder a la Internet y a equipos de cómputo.

Lo anterior, da cuenta de la gran cantidad de información y acciones emergentes a las que fueron sometidos los docentes y estudiantes, además de la información relativa a la propia pandemia y a la derivada de la infodemia¹. Estos niveles y desniveles en la calidad y cantidad de información generan lo que Moscovici (Mora, 2002) considera como ‘precariedad en el juicio’ por la compleja tarea de contar con toda la información relevante para construir fundamentos sólidos. Sin embargo, los docentes y estudiantes como principales implicados en estas interacciones sociales atienden a la información y la asumen como parte de sus creencias, tal como se muestra en los resultados encontrados.

Creencias de estudiantes

Valía social y personal de la continuidad académica en sus procesos formativos: como parte del proceso de adaptación se expresan opiniones sobre el reconocimiento a la continuidad de sus procesos formativos tal como lo difunden en primera instancia sus instituciones, pero a la vez dificultades al tratar de hacerlo desde la diversidad de sus contextos, muchos de ellos limitados y retos:

Yo creo que es importante tanto la educación como el cuidado de la salud, y considero que es buena idea la educación a distancia ya que nos ayuda a no atrasarnos con los temas y a tener una educación autónoma (estudiante, licenciatura, ciencias sociales, cuarto semestre).

Que muchas de las veces no funcionan, ya que muchos de los estudiantes no contamos con Internet y/o computadora para realizar nuestros trabajos, y pues nos vemos la necesidad de ir a un ciber a realizarlas (estudiante, licenciatura, ciencias sociales, octavo semestre).

Me parece buena como idea, pero mala en la práctica (estudiante, licenciatura, físico matemáticas, octavo semestre).

Miedo a las pérdidas académicas: la continuidad académica se relaciona con un férreo deseo de cumplimiento asociado a no perder, y esa pérdida generalmente tiene una connotación escolar. En este aspecto, se teme más la pérdida de aprendizajes que la pérdida de la salud:

...no perder el semestre (estudiante, bachillerato, sexto semestre),

¹ Información excesiva sobre el coronavirus en diferentes formatos que incluye “intentos deliberados por difundir información errónea para socavar la respuesta de salud pública y promover otros intereses de determinados grupos o personas” (OMS, 2020, párr.3)

...nosotros como estudiantes terminaríamos octavo semestre sin tener los conocimientos básicos que debemos aprender en dicho semestre, y esto tendría una gran repercusión en nuestros conocimientos e incluso en el ámbito laboral donde nos desempeñemos (estudiante, licenciatura, ciencias sociales, octavo semestre).

La búsqueda del ahorro: dentro del proceso de asimilación, los estudiantes, principalmente de zonas altamente urbanizadas, reconocen el aprovechamiento del tiempo y el dinero al estar en casa:

Ahorro de tiempo y dinero en transporte, mayor tiempo para estudiar y hacer tareas, compromiso de los profesores para impartir sus clases a distancia y tener acceso a una computadora e internet diariamente (estudiante, licenciatura, físico matemáticas, octavo semestre).

No tener que viajar en transporte público (estudiante, licenciatura, físico matemáticas, octavo semestre).

El deseo de la presencialidad: como parte de los procesos de anclaje “para asimilar lo nuevo a lo que ya existe” (Páez y Pérez, 2020, 607) los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia pasan por un marco de comparación con la presencialidad, en cuanto la dinámica de las clases, la infraestructura y equipo con el que la escuela les dotaba para trabajar y las interacciones que realizaban en el salón de clases:

La verdad no me parece bien, en si no aprendemos como sería en clases normales e incluso algunos no disponemos de equipo para ello, necesitamos luz o Internet para trabajar y hay algunos compañeros que no cumplen con esos requisitos y por ello abandonan la preparación, es por ello por lo que no estoy tan de acuerdo en tomar las clases en línea (estudiante, bachillerato, segundo semestre).

La frialdad de la pantalla, lo insensible (estudiante, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, cuarto semestre).

La necesidad de diferenciadores: como parte de la asimilación de la nueva realidad se llegan a reconocer aspectos distintivos de la enseñanza y el aprendizaje a distancia de corte metodológico y disciplinar que pueden tener un impacto positivo en los estudiantes con ciertas salvedades:

Pienso que es como coloquialmente se llega a decir, un arma de doble filo, ya que en ciertas asignaturas podría ayudar y reforzar los conocimientos, pero por otra parte existen materias que no son fáciles de impartir por Internet y es necesario que se hagan de manera presencial, claro para tener un mayor entendimiento de los temas a tratar en estas (estudiante, bachillerato, segundo semestre).

Es importante, ya que se puede lograr que no sea interrumpida la enseñanza del alumno y siga con una estrategia diferente a la presencial (estudiante, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, cuarto semestre).

La utopía de los comportamientos: los estudiantes construyen imágenes orientadas al deber ser de sus comportamientos y a los que esperan del profesorado para afrontar la enseñanza y el

aprendizaje a distancia. En la tabla 1, se presenta una relación de correspondencia respecto a los comportamientos esperados por los estudiantes en la relación con el profesorado. Como puede observarse, da cuenta de comportamientos que no son novedosos ni exclusivos de procesos formativos a distancia, pero que son valorados por los estudiantes para afrontar su aprendizaje desde el confinamiento.

Tabla 1. Creencias de los estudiantes sobre los comportamientos esperados para el trabajo a distancia

Estudiantes	Docentes
Organizar su tiempo, tareas y horarios	Ser pacientes y comprensivos y evitar saturar de actividades a los estudiantes.
Estudiar y repasar más	Tener empatía, tolerancia y flexibilidad con los estudiantes que no se les facilite o puedan aprender a distancia.
Leer apuntes, textos informativos, libros de texto,	Interesarse por el conocimiento de los estudiantes
Aprender y explorar más recursos educativos	Estar presentes pese a la virtualidad y no limitarse a dar indicaciones.
Practicar ejercicios de cada asignatura	Asesorar y tener la disposición para resolver dudas que los estudiantes tengan
Consultar y guiarse a través de videotutoriales	Manejar las aplicaciones y espacios virtuales.
Hacer resúmenes, videos, reseñas de los temas que se les dificultan	Trabajar metodológicamente con las TIC
Escribir y organizar sus notas de clase	Conocedor de su asignatura.
Platicar sobre los temas de aprendizaje con otras personas interesadas	Comunicarse con sus estudiantes.
Aprender a su ritmo	Eficiencia y claridad en sus explicaciones.

Fuente: investigación realizada en los meses de abril y mayo de 2020

A continuación, se presentan las creencias de los docentes para visualizar si existe una correspondencia en virtud de lo planteado por los estudiantes.

Creencias docentes

Reconocimiento de la importancia de la educación a distancia: los docentes reconocen la necesidad de atender a través de la distancia, el contacto y la comunicación con los estudiantes.

Siempre poco valorada y algo despreciada, la educación a distancia se volvió indispensable en época de pandemia. Ahora es la única forma de comunicarnos con los alumnos y avanzar en un semestre que, seguramente, terminarán dentro de la cuarentena. (docente, posgrado, físico matemática, más de 30 años de servicio).

Resiliencia pedagógica: el confinamiento y el aislamiento social representan para los docentes oportunidades para aprender más y mejorar la práctica propia y con sus estudiantes:

Esta contingencia es una situación triste, sin embargo, también es una oportunidad para poner en práctica nuestras habilidades digitales y empezar a innovar en nuestras clases a distancia. (docente, bachillerato, biología y química, más de 11-15 años de servicio).

Hace unos años, yo me vi precisada a salir de manera forzada de mi casa, y descubrí en el espacio virtual una posibilidad de continuar con mi trabajo de enseñanza. Desde entonces me he estado preparando y creo que estoy lista para impartir los cursos a distancia (docente, posgrado, ciencias sociales, 26-30 años de servicio)

Es importante destacar, que esa heutagogía, no está supeditada a los años de experiencia docente, tanto en los docentes noveles como los de mayor antigüedad en la práctica se valora la oportunidad de continuar con el trabajo, de mejorar lo que se sabe, de aprender algo nuevo, pero a su vez, se reconocen las carencias metodológicas para hacerlo, las cuáles a su vez no han sido del todo satisfechas por las autoridades educativas.

El dar clase a distancia, desde mi punto de vista, no se trata de solo poner actividades en una plataforma o hacer que los alumnos la lleven a cabo, sino de dar seguimiento al aprendizaje del alumno y ver que se cubran los objetivos de los planes de estudio y las competencias que se desean desarrollar en los alumnos (docente, licenciatura, ingeniería, más de 21-25 años de servicio).

Crisis como área de oportunidad: contrario al deseo de evitar las pérdidas que manifiestan los estudiantes, los docentes centran su atención al aprovechamiento de la crisis. Sin embargo, reconocen sus propias limitaciones y las de sus estudiantes en este proceso y la intención de actuar en consecuencia.

La educación a distancia es un elemento importante ante la contingencia, pero requiere que pensemos en el tipo de estudiantes que tenemos para organizar actividades y herramientas adecuadas, que permitan desarrollar las temáticas sin generar conflictos de enseñanza - aprendizaje. Además de establecer acuerdos entre los docentes para no saturar de actividades, intentando ampliar los tiempos de recepción y con la garantía de atender las dudas en forma oportuna, en horarios establecidos. (docente, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, 16 a 20 años de servicio)

Esencial, es la única manera de poder llevar a cabo nuestra labor docente en esta situación, aunque siempre habrá sus limitaciones, más si no estamos preparados de personal e institucional para esta actividad. (docente, bachillerato, 11 a 15 años de servicio)

Prepararse para enfrentar las crisis: sobresalen preocupaciones relativas a la actualización, al apoyo institucional y a los cambios que tendrán que implementar en su dinámica de trabajo.

En consonancia con lo anterior, las condiciones que precisan los docentes para realizar su labor formativa a distancia son:

- Capacitación y actualización
- Usar y manejar plataformas educativas digitales.
- Emplear herramientas tecnológicas
- Aplicar pedagogías afines
- Contar con una organización escolar institucional para evitar saturar a estudiantes
- Contar con acceso y uso de TIC para sus estudiantes

La reflexión sobre los comportamientos: los docentes se centraron en su propia práctica más que en la construcción de imágenes y estereotipos en sus estudiantes. Existen visiones relativas a la autogestión en los procesos formativos mediados por las TIC, el reto que representa para sus estudiantes y su labor docente

Concluyo que es complejo tanto para el docente, pero más para el estudiante, ya que no tiene esa cultura de poder formarse, si no solamente utilizar la tecnología para distracción, para entretenimiento, por lo que es importante formar a los docentes primero para poder utilizar aplicaciones digitales que les permita combinar la parte digital con la presencial y con esto complementar en el estudiante el uso de aplicaciones en sus asignaturas, así como también fomentar en ellos la parte de autogestión y autoaprendizaje, pero con algunas sugerencias; insisto si el docente no se forma primero no será posible esa convivencia, ya que no estarán en la misma sintonía de poder compartir conocimientos en el aula, y sobre todo la apertura de los docentes a aceptar que no son los únicos que tienen la razón, sino llevar a cabo debates en donde puedan compartir ideas y con eso fomentar más habilidades en los estudiantes.

Queda mucho por hacer como docentes, que somos quienes debemos primero comenzar a dar los primeros pasos en formarnos en el uso de las TIC orientadas a la educación y formación de personas. (docente, bachillerato, 16 a 20 años de servicio)

Sobresalen, la relevancia de la formación docente, lo que reitera su posicionamiento como agentes de cambio en este sistema de creencias, y la importancia que tiene su rol como docente para incidir en una nueva cultura de enseñanza, aprendizaje y uso de las TIC.

Estas creencias son el punto de partida hacia la objetivación que es cuando los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia son socialmente representados a través de los comportamientos y prácticas realizadas por estos actores educativos. En este sentido, es imperante considerar el componente axiológico de la representación social, a través de las expectativas, valoraciones y emociones manifestadas, lo cual lleva a la siguiente fase.

Fase presión de la inferencia

Una vez que estos hechos están focalizados por el interés público, tanto estudiantes como docentes asignan valoraciones y asumen posturas sobre su experiencia de enseñanza y aprendizaje a distancia. Las valoraciones asumidas y expresadas por estos grupos sociales son parte de las respuestas para construir los procesos de objetivación, es decir, las experiencias concretas para familiarizarnos con el fenómeno, y el anclaje para su integración cognitiva (Villaroel, 2007), de tal manera que se construya la comprensión e inteligibilidad de la enseñanza y el aprendizaje a distancia.

Valoraciones de los estudiantes

La valoración del propio rol: se relacionan con las cualidades que han movilizadas en los diferentes niveles educativos. En los estudiantes de licenciatura, la capacidad para administrar su tiempo y organizar sus actividades domésticas y escolares de una forma distinta a la presencialidad es latente:

Ser organizado con mis tiempos y encontrar en mi hogar un lugar adecuado para el estudio (estudiante, licenciatura, físico matemáticas, octavo semestre).

Pues principalmente la responsabilidad de tener en cuenta que, aunque este en casa tengo que respetar los horarios de clase ya que es como si estuviéramos en clases normales en el salón, y paciencia ya que no es lo mismo, pero todo se acomoda cuando hay comunicación de alumnos maestro. (estudiante, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, segundo semestre).

En los estudiantes de bachillerato, la paciencia es una capacidad que se asume como parte de la valoración de esta nueva experiencia ligada con el acceso a las TIC, la motivación intrínseca y la autogestión.

Paciencia para comprender plenamente los temas que los profesores nos imparten, y de igual forma para cuando se “alenta” (ralentiza) Internet (estudiante, bachillerato, sexto semestre)

Ser un poco más paciente, y el interés por buscar los temas por mi propia cuenta (estudiante, bachillerato, sexto semestre)

En el estudiantado de ambos niveles, la responsabilidad es un valor que asumen al aprender en la distancia. Este valor se concreta en el cumplimiento, la autogestión, el manejo de las TIC, el tener una computadora o conseguirla.

El tener la responsabilidad de saber que necesito dormirme temprano por si al día siguiente tengo una clase muy temprano. (estudiante, bachillerato, sexto semestre)

A investigar, leer, comprender y sobre todo analizar más a fondo los temas que estamos viendo en cada materia. (estudiante, bachillerato, sexto semestre)

Responsabilidad y manejo adecuado de las TIC. (estudiante, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, octavo semestre).

He tenido que ir al ciber a realizar tareas (estudiante, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, segundo semestre).

La valoración del rol docente: la valía de la experiencia de aprendizaje a distancia está relacionada directamente con la posibilidad de continuación académica a través de las TIC y en el apoyo que recibirán de los docentes en estas actividades. Respecto a la valoración de la otredad, el estudiantado del nivel licenciatura espera de sus docentes cualidades para la continuidad académica relacionadas con la comunicación, la empatía, la didáctica y la atención a ellos:

Que tengan la capacidad de comunicar de forma clara sus ideas (estudiante, licenciatura, físico matemáticas, octavo semestre).

Que los docentes sean comprensivos no dejando tantas tareas, que entiendan que no todos tiene internet y computadoras para realizar las actividades en línea (estudiante, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, octavo semestre).

Clases bien preparadas, sesión de dudas, recomendaciones bibliográficas (estudiante, licenciatura, físico matemáticas, octavo semestre).

Colaboración e implementación de estrategias que se adecúen a las circunstancias (estudiante, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, sexto semestre).

Un poco más de presencia el ausentismo en ellos es mucha solo dan indicaciones como si se estuviera contestando un libro de actividades es poco didáctico (estudiante, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, octavo semestre)

Estas expectativas están intrínsecamente relacionadas con el área del conocimiento, pues se aprecia una necesidad de claridad y atención a dudas en el área de físico matemáticas mientras que en las humanidades se valora más la empatía y las actividades didácticas.

En el estudiantado de nivel bachillerato persiste la valoración de aquellos docentes que emulan la presencialidad y la transición paulatina a estas nuevas formas de trabajo:

Que den su clase como lo dan en las clases presenciales (estudiante, bachillerato, sexto semestre).

Que nos tengan un poco de paciencia ya que para nadie es fácil esta situación en la que estamos viviendo hoy en día (estudiante, bachillerato, segundo semestre).

La empatía educativa: las valoraciones que los estudiantes hacen sobre sus docentes apelan a una especie de empatía educativa, sustentada en las interacciones con los docentes y en la preocupación por mantenerse dentro de la escolaridad:

... Pónganse en el lugar del alumno ya que algunos no cuentan con los recursos necesarios además que no nos carguen mucho de tarea ya que de por sí es complicado... (estudiante, bachillerato, segundo semestre).

Al hablar de una empatía educativa, se podría pensar que los estudiantes también asumen la valoración de los aspectos deseados en los docentes en su persona. Sin embargo, esto no es así, pues al indagar sobre las cualidades que valoran en su rol como estudiantes para atender a su aprendizaje a distancia éstas no tuvieron las mismas densidades y correspondencias que las que

valoraron en sus docentes. Lo cual demuestra una contradicción propia de la adaptación ante lo inesperado y la paulatina construcción de la representación social del aprendizaje a distancia desde su rol.

El vaso medio vacío... las emociones negativas: el estudiantado ha reportado mayores emociones negativas como estrés, frustración, enojo, desesperación, preocupación, tristeza, aburrimiento, angustia, ansiedad, miedo, confusión. Todas ellas se relacionan con el aprendizaje, las clases, la dinámica a distancia, la explicación, el Internet, las plataformas, incluso más que con las condiciones de confinamiento, salud o el virus.

El vaso medio lleno... las emociones positivas: el bienestar emocional en esta experiencia se expresa en términos de alegría, tranquilidad, y sensaciones agradables vinculadas a las actividades, el aprendizaje, la interacción con otros estudiantes, los cambios, la claridad, las clases, el cumplir, el entender, el escuchar, la estabilidad, el estudiar, la presencialidad, y los docentes. También se manifiestan sentimientos como la felicidad y el estar contento vinculados a acciones como la solidaridad y a valores como la amistad y la libertad.

Valoraciones docentes

La valoración del propio rol: se relacionan con las cualidades que tienen para ejercer la enseñanza distancia. Las autovaloraciones difieren entre las instituciones educativas.

En una de las instituciones educativas que se encuentra ubicada en zonas de mayor marginación, los docentes han movilizad para el trabajo a distancia la claridad en la impartición de temas, paciencia, compromiso, responsabilidad, empatía, asertividad, comunicación, atención a sus estudiantes, curiosidad científica, trabajo en equipo, respeto, tolerancia, flexibilidad y manejo de las TIC.

En otra de las instituciones educativas, presente en zonas de mayor urbanización las cualidades de los docentes son la creatividad, comunicación, flexibilidad, uso de software, comprensión, respeto, empatía, tolerancia, dosificación, gestión emocional, rediseño de materiales, manejo de TIC y la experiencia previa como asesores en línea.

Existen diferenciadores importantes, pues, aunque en ambos se movilizan valores y acciones positivas a la enseñanza y al aprendizaje destaca una mayor apertura al cambio en los docentes de instituciones educativas con mayor urbanización, pues integran aspectos altamente recomendados para el afrontamiento ante la pandemia vinculados con la gestión emocional, la dosificación de temas y la creatividad.

La valoración del rol del estudiante: Respecto a la valoración de la otredad, los docentes compartieron las siguientes cualidades esperadas en sus estudiantes: autogestión, seriedad, responsabilidad, compromiso, dedicación, cumplimiento, confianza para expresar dudas, interés por aprender, honestidad, respeto, atención, capacidad de escucha, concentración, participación, entusiasmo, apertura, diálogo, trabajo en equipo, habilidad en el manejo de los medios digitales. Destaca un diferenciador en la institución con mayor predisposición al cambio en la que los docentes además esperan de sus estudiantes madurez en el uso de los medios digitales,

estabilidad mental, adaptación en esta nueva forma de trabajo a distancia, predisposición al aprendizaje y la valoración del esfuerzo docente.

Estos diferenciadores encontrados en las valoraciones docentes indican una posible transición hacia la docencia no presencial en contextos más allá de la emergencia y contemplados en la nueva normalidad educativa.

El vaso medio vacío... las emociones negativas: al igual que en los estudiantes se reportan más emociones negativas que positivas. Las negativas son en orden descendente, frustración, desesperación, incertidumbre, angustia, preocupación, inseguridad, miedo, ansiedad y soledad. Si bien algunas de ellas no son propiamente emociones están presentes en las connotaciones que los docentes hacen y se vinculan principalmente a sus alumnos, al aprendizaje, al compartir, a establecer contacto durante la contingencia, a la forma de educar a distancia, a las sesiones, al manejo y uso de las TIC, al trabajo.

El vaso medio lleno... las emociones positivas: son principalmente alegría, empatía, satisfacción y confianza. Muchas de estas emociones aparecen en tensión, lo que se relaciona con un afrontamiento ante lo desconocido y una posibilidad de éxito o en su caso de resiliencia ante el fracaso, algunos de los aspectos que destacan son:

- El amor al trabajo docente continúa (docente, bachillerato, Biología y Química, 1 a 5 años de servicio).
- Alegría, cuando los alumnos responden. Frustración, cuando mis alumnos no pueden. Enojo ante su apatía (docente, posgrado, humanidades y ciencias de la conducta, 26 a 30 años de servicio).
- Al inicio de la contingencia sentí angustia, desesperación, inseguridad y molestia. Después estas emociones se tornaron en confianza, alegría por aprender a utilizar Microsoft Teams, esperanza en esta nueva forma de educación a distancia y deseos de seguir aprendiendo y aplicando los aprendizajes sobre la marcha (docente, bachillerato, Biología y Química, 11 a 15 años de servicio).

Fase de Focalización

Los valores se concretan en actitudes y ésta a su vez en acciones, lo que denota su trascendencia en la representación social. Las acciones emprendidas son clave en la construcción de representaciones sociales porque dan cuenta de la concreción de las creencias y valores a través de las actitudes asumidas por los actores en las interacciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia. En ese sentido se focaliza, es decir, se determina un grado de implicación o de atractivo social relacionado con “los intereses particulares que se mueven dentro del individuo perteneciente a los grupos sociales. La focalización será diversa” (Materán, 2008, 246). En consecuencia, se presentan las diversas actitudes que concretaron en acciones los actores educativos.

Actitudes expresadas por los estudiantes

La búsqueda de la autogestión: es una acción manifiesta a través de la investigación, la gestión de información, la consulta en bases de datos especializadas, la lectura, el acompañamiento de sus pares o docentes y aprender por el simple interés de hacerlo:

Leer, estudiar e investigar por mi propia cuenta, ya sea investigando en páginas web o con mis compañeros, y en ocasiones preguntar a mis profesores para que me brinden ayuda y logren contestar mis dudas (estudiante, bachillerato, segundo semestre).

Me metí a un curso de ortografía, visitar museos en línea (estudiante, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, segundo semestre).

La lectura es una acción recurrente para la comprensión de las asignaturas, las indicaciones de los docentes y la participación en las clases a distancia, los libros y demás materiales de lectura se consiguen gratuitos en la red o bien se compran para realizar esta actividad. Se lee por necesidad para estudiar y aprender, pero no se asocia aún la lectura y el aprendizaje con el placer, tampoco se comparten problemas de comprensión lectora en contraste con las debilidades formativas en la gestión de información

La autogestión es una acción sumamente valorada por los estudiantes y por los docentes y es también una facilidad para el aprendizaje a distancia pues además de dar libertad de ritmos y estilos de trabajo, también favorece el uso formativo de la Internet, el aprovechamiento del confinamiento, la concentración y la comprensión de los temas.

El acceso y uso de las TIC: para los estudiantes ha implicado gastos para contratar Internet o viajar a lugares en los que encuentren conexión. Una primera función de esta acción es comunicarse con los docentes, recibir, hacer y enviar tareas, más que las clases síncronas. Contrario al mito de los nativos digitales (Prensky, 2001) han aprendido, aunque en corto tiempo el uso formativo de las TIC:

El manejo de nuevas aplicaciones, ya que se necesitan para materias (estudiante, bachillerato, segundo semestre).

Manejar más la tecnología, pero ahora aplicándolo en cuestión escolar (estudiante, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, segundo semestre).

En todas estas acciones, los estudiantes destacan que han asumido una actitud de paciencia, responsabilidad y organización para disminuir las situaciones que están en su control:

Tener el equipo listo para entrar a tiempo a las clases, hacer las actividades antes para no ser interrumpida cuando estoy en clases (estudiante, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, octavo semestre).

Tener que usar mi computadora la mayoría del tiempo y comprar unos manos libres nuevos (estudiante, bachillerato, sexto semestre).

Lamentablemente, para los estudiantes las acciones realizadas también han significado afectaciones a su economía, riesgos para su salud y la exclusión de actividades de enseñanza y aprendizaje:

Muchas veces he tenido que ir a un ciber para hacer y mandar los trabajos, y eso requiere de dinero (estudiante, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, segundo semestre).

Que a veces el internet esta lento y no funciona y que en mi caso vivo en un pueblo y no tengo acceso a señal de red móvil y la Internet tengo que comprar fichas las cuales cuestan caras (estudiante, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, segundo semestre).

Me siento mal, porque no escucho su ejemplo de un maestro (estudiante, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, cuarto semestre).

Un avistamiento al aprendizaje móvil: Los dispositivos móviles se han reivindicado como artefactos formadores pese a las prohibiciones por ser distractores en las clases presenciales pues su portabilidad y accesibilidad favorece las posibilidades de comunicación formativa:

Al no contar con una computadora y no poder ir a un ciber, he tenido que descargar aplicaciones en mi celular para poder realizar tareas (estudiante, bachillerato, quinto semestre).

Conseguir un dispositivo móvil de algún familiar para poder conectarme (estudiante, bachillerato, cuarto semestre).

Las aplicaciones más usadas por los estudiantes en orden descendente son: plataformas educativas, mensajería en dispositivos móviles, plataformas de videoconferencias, redes sociales, correo electrónico, ofimática, buscadores (principalmente Google y Google académico), apps en dispositivos móviles, blogs, drives, bibliotecas y bases de datos virtuales, así como diversas páginas web. Como parte de estas tecnologías para el aprendizaje los estudiantes además de sus dispositivos móviles también reconocen su laptop, libros y sus libretas de apuntes.

La organización escolar en casa: es una acción en ciernes y que a la vez resulta difícil para los estudiantes, pues el hecho de contar con hábitos de estudio, no les exime de la necesidad de aprovechar y dividir el tiempo entre las actividades escolares y las domésticas desde el confinamiento:

Intento organizarme de una manera adecuada, si bien me ahorro el tiempo que destinaba a movilizarme a la universidad, al estar en casa me preocupo menos por la escuela y no dedico el tiempo adecuado. (estudiante, licenciatura, físico matemáticas, octavo semestre).

Establecer horarios y lugares de trabajo. (estudiante, licenciatura, físico matemáticas, octavo semestre).

Levantarme muy temprano y dormir tarde para poder acabar todo (estudiante, bachillerato, ciencias sociales, sexto semestre).

El trabajar desde casa requiere nuevos hábitos para adaptarse a la invasión del espacio doméstico por parte del espacio escolar, los estudiantes están dispuestos y reconocen la necesidad de realizar esa adaptación, las actitudes compartidas dan cuenta de la organización, pero también

de la saturación de actividades escolares, y el estrés al tratar de compaginar la vida familiar con la vida escolar.

Acciones que favorecen: Las facilidades que reportan los estudiantes se refieren al tiempo y a la comodidad que representa el estar en casa y no tener que viajar del lugar de origen o vivienda a la institución educativa, las acciones que han emprendido a través de la Internet para realizar sus actividades escolares por su cuenta o con la ayuda de sus docentes:

Que ahora tengo más tiempo de hacer las tareas, y que la mayoría de los maestros comprenden que no pueden dejar tareas muy pesadas, y es mejor ya que así todos cumplimos (estudiante, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, octavo semestre).

El encontrar la información más fácil, pensar cómo voy a hacer los trabajos sin un tiempo límite donde me presionen, entre otras cosas (estudiante, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, sexto semestre).

De que se puede investigar al momento por palabras que no entendamos o tema que no entendimos podemos investigarlo (estudiante, bachillerato, segundo semestre)

Conviene mencionar que la aclaración de dudas también está vinculada a la disponibilidad de los docentes y a la atención prestada por parte de los estudiantes. La atención se focaliza a las instrucciones que envían los docentes, al estar al pendiente de actividades, en ser cuidadoso al realizarlas, y en la comprensión de lo que se aprende, aunque no se menciona la participación individual o en equipo durante la clase como evidencia de esta atención.

Acciones que dificultan: las dificultades que reportan los estudiantes se refieren a la falta de explicación, las dudas no resueltas, la conexión de Internet, las dificultades para concentrarse y prestar atención, la colaboración a distancia, la comprensión cognitiva de las clases por distractores o las propias fallas de la red, la comunicación limitada o ausente, el uso del tiempo, los espacios en casa:

No es fácil, ya que hay temas que por mi cuenta no logro a comprender y es difícil entenderlos, y aunque por medio de chat los maestros te expliquen, no siento que sea lo mismo si se explica durante la clase o en asesorías (estudiante, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, octavo semestre).

Que a veces no entiendo algunas cosas, y no es lo mismo investigar que preguntar directamente a un docente (estudiante, bachillerato, octavo semestre).

Que trabajo y casi no tengo tiempo de entregar (estudiante, licenciatura, Biología y Química, segundo semestre).

El tiempo, siempre es el tiempo, ya que muchas veces no me llegan las notificaciones de las tareas o trabajos y cuando las veo es un poco tarde para entregar (estudiante, bachillerato, segundo semestre).

Hay otras dificultades que atañen a la práctica docente con los estudiantes:

Los maestros quieren que les envíen los trabajos cuando ellos quieran, no respetan el horario establecido por la escuela. Y otra que no nos tomen en cuenta para escoger alguna

plataforma más fácil y cómoda (estudiante, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, primer semestre).

Dificultades técnicas, con profesores que no dan importancia, y que se preocupan por cobrar más que por enseñar bien (estudiante, bachillerato, sexto semestre).

Mis dudas no son respondidas a tiempo (estudiante, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, segundo semestre).

Como puede verse, las actitudes asumidas por los estudiantes han estado encaminadas a la adaptación relativa a los procesos de aprendizaje coordinados por la docencia más que a un cambio o transformación personal sobre su propio aprendizaje.

Actitudes expresadas por los docentes

Aprender a manejar las TIC: la actualización docente para enfrentar la contingencia se realizó tanto de manera formal a través de las instituciones educativas o bien de forma autogestiva a través del uso de tutoriales o cursos en línea en el uso de diferentes recursos tecnológicos, tales como plataformas educativas, redes sociales y plataformas de videoconferencia.

Me he dedicado con ahínco a aprender a utilizar Microsoft Teams, con el propósito de trasladar mi curso a esta plataforma (docente, bachillerato, área biología, 11 a 15 años de servicio).

En cuanto al uso y acceso de TIC el ejercicio de la práctica docente se enfocó a las plataformas educativas y el envío de trabajos. Algunos docentes por su experiencia e iniciativa solo ampliaron el uso plataformas que ya venían utilizando tanto educativas como de mensajería y agregaron el componente didáctico de la flexibilidad.

Enviar tareas por Whatsapp, recopilación de trabajos vía email interactuar mediante Skype (docente, licenciatura, área ciencias sociales, más de 30 años de servicio).

Ya tenía una plataforma con los cursos organizados por semanas. Flexibilicé las actividades (evaluaciones) y comencé a hacer videos por cada semana (docente, posgrado, área físico matemáticas, más de 30 años de servicio).

Las aplicaciones más usadas por los docentes en orden descendente son: sistemas de videoconferencias, plataformas educativas, mensajería telefónica en línea y redes sociales. También se reportó el uso de formularios, infografías, juegos, blogs, objetos de aprendizaje, podcast, presentadores electrónicos, *Screencast*, líneas del tiempo y el dispositivo móvil para hacer llamadas telefónicas.

Por todo lo anterior, se infiere que existe una diversidad y anclaje en el uso de estas aplicaciones y espacios virtuales y que por lo tanto tendrán continuidad cuando se regrese a la presencialidad.

Adecuaciones a su práctica docente: son actitudes de adaptación que se han expresado al establecer tiempos de respuesta, la organización de reuniones virtuales, mandar correos de invitación al uso de las plataformas, la adquisición de hardware, así como la organización de grupos

de mensajería instantánea para el acompañamiento a los estudiantes por lo cual se infiere que hay una flexibilidad para atender a la dinámica del trabajo a distancia.

He contactado a mis alumnos para explicarles la situación y la nueva forma de trabajo. He respondido sus dudas e inquietudes vía correo electrónico. Hemos trabajado en Moodle algunos temas del curso y ellos han enviado sus tareas en los tiempos señalados. (docente, 11 a 15 años de experiencia, bachillerato, área biología y química).

Dentro de las adecuaciones destaca la compaginación que realizan los docentes para atender sus propios roles domésticos como padres y madres de familia:

Recordar lo visto, modificar mi material para adecuarlo a las clases virtuales, nuevo rol de actividades y horario de trabajo en casa (docente, bachillerato, 11- 15 años de servicio).

Las acciones didácticas para la continuidad académica son aquellas actividades que los docentes realizan para la enseñanza a distancia y durante el confinamiento. En este sentido, destaca la adaptación de metodologías presenciales principalmente, las lecturas, trabajos, proyectos. Sin embargo, algunos docentes llevaron a cabo la creación y curación de contenidos digitales, lo cual implicó además la investigación y la creatividad:

Elaboración de materiales didácticos, generación de escenarios de aprendizaje (docente, humanidades y ciencias de la conducta más de 30 años de servicio)

Preparación y adaptación de material (grabación de videos, digitalización de material, búsqueda, adecuación de espacios y de horarios) (docente, bachillerato, humanidades y ciencias de la conducta, 6 a 10 años de servicio)

Conviene destacar que, solo un docente manifestó la realización de adaptaciones curriculares, que tanto han sido mencionadas a nivel nacional e internacional (UNESCO ,2020)

A planear nuevamente algunos temas, para poder adaptarme ante esta situación y limitarme a media hora de transmisión, debo modificar algunos contenidos, así como algunas actividades para evaluarles (docente, licenciatura, biotecnología y ciencias agropecuarias, 1 a 5 años de servicio)

Por lo anterior, se infiere que pese a que se están llevando algunos lineamientos de los planes de contingencia es imperante que se integren las adaptaciones curriculares y no solamente el cumplimiento o la sobrevivencia al confinamiento académico.

Debido a la contingencia, se dieron tareas orientadas a evitar la pérdida del curso mediante la presentación periódica de avances de las tareas programadas (docente, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, más de 30 años de servicio).

El establecimiento de la comunicación: ha sido un proceso necesario y ampliamente buscado por los actores tanto para aspectos formativos como emotivos, propios de la interacción a distancia, para lo cual se han usado diversos medios, así como la atención y mejoramiento de los mensajes que se emiten:

Formamos grupos de teléfonos para la buena comunicación, así como mejorar la redacción y el envío de los mensajes que se dan a sus estudiantes (docente, licenciatura, ciencias de la salud, más de 30 años de servicio).

Dar mensajes claros, reforzados en redes como WhatsApp y dar mensaje primero de sensibilización de las circunstancias (docente, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, de 6 a 10 años de servicio).

La comunicación es informativa, formativa y emotiva pero no se tiene precisión de cuán asertiva ha sido, lo cual puede ser uno de los retos transformadores en estas experiencias a distancia.

Acciones que favorecen: las facilidades que han experimentado los docentes al llevar a cabo sus procesos de enseñanza a distancia se refieren tanto a experiencias propias como las de sus estudiantes.

En cuanto a las experiencias propias se categorizan en el uso del tiempo (en línea y en casa), el manejo de las TIC, trabajar desde el hogar, la continuidad del programa de estudios, el mantener la comunicación y el contacto con los estudiantes, la disponibilidad del material y recursos para sus clases gracias al apoyo institucional y nacional recibido.

En la institución nos han facilitado varias herramientas digitales para que podamos impartir clase, también nos han ofrecido cursos para aprender a utilizar diversas plataformas. Por otro lado, Telmex ha ofrecido incrementar el ancho de banda en los servicios de Internet a los profesores y alumnos que lo soliciten y que tengan contrato con ellos (docente, bachillerato, de 11 a 15 años de servicio).

En el caso de las facilidades vinculadas a experiencias con sus estudiantes se encuentran las que ofrece la sincronía y la asincronía, las cuáles a su vez se relacionan con las transiciones entre la presencialidad y la virtualidad, así como las actitudes que los estudiantes han manifestado como parte de ese proceso:

La mayoría se ha preocupado por la entrega de los trabajos y ha habido resolución de las dudas. Existe adecuada comunicación con los estudiantes (docente, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, de 16 a 20 años de servicio).

Facilidades que pueden ingresar a a cualquier hora, si es que no pudieron asistir de forma presencial virtual, pero pienso que ellos mismos van avanzando a su ritmo, pero hay dificultades, ya que ellos siguen acostumbrados a trabajar con una persona que les esté ayudando y guiando en su proceso formativo (docente, bachillerato, de 16 a 20 años de servicio).

Hay un contraste entre las actitudes de los docentes y los estudiantes respecto a las facilidades de la enseñanza a distancia, pues se asume por los docentes como eficaz, pero algunos de los estudiantes la han representado como una dificultad.

Acciones que dificultan: Las dificultades enfrentadas por los docentes se orientan principalmente a las que tienen los estudiantes más que a las propias y se categorizan en tecnológicas (accesibilidad, ancho de banda, conexión a Internet, manejo y uso de las TIC), las relativas a condiciones de marginación de los estudiantes (zonas rurales e indígenas), infoxicación (saturación y exceso de información de diversa índole). Todas se intersecan para complicar el trabajo a distancia, el trabajo desde casa (organización, horarios, distractores) tiempo (limitado para cumplir con los contenidos), la metodología para trabajar a distancia (diferenciaciones con la

presencialidad, la autogestión); la pérdida de comunicación con los estudiantes (no saben de ellos o no les responden los correos que les envían)

No todos mis estudiantes pueden acceder a una computadora por sus condiciones familiares, exceso de trabajo que les encargan otros profesores, internet deficiente, alumnos que están trabajando, argumentando que es por necesidad por lo que no atienden a sus tareas (docente, licenciatura, humanidades y ciencias de la conducta, de 21 a 25 años de servicio).

La parte de romper con ese acompañamiento al cual los estudiantes han estado acostumbrados, en que a cierta hora saben que tendrán la clase y ahí me preguntas, y que sobre todo quieren todo que uno se los brinde, que uno se los explique, ya que ellos aun no tienen desarrollada la parte autogestiva, la parte de indagar para formarse, no ven más allá en utilizar la tecnología para aprender, o para ampliar sus conocimientos en alguna área de su interés (docente, bachillerato de 16 a 20 años de servicio).

Un común denominador entre los actores es la genuina preocupación por el acceso a Internet y a un equipo de cómputo, aunque existen divergencias en las representaciones sociales de algunas dificultades asumidas tales como el cumplimiento de tareas y la autogestión. Esta percepción disímbola que se ha integrado a los procesos de anclaje y objetivación podría continuar afectando las interacciones entre los actores a riesgo de enfrentar actitudes negativas sobre estudiantes carentes de autogestión frente a docentes carentes de metodologías tecnopedagógicas.

Cambios a corto plazo

Con base en lo anterior, al contrastar las creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y docentes pueden inferirse algunos cambios e impactos representados a través de las representaciones que cada uno de los actores ha construido con base en su posición y experiencias para dar sentido y significado a sus procesos de adaptación y que a su vez se concreta en un posible cambio. Estos cambios son necesarios para la continuidad académica durante la contingencia y para atender la nueva normalidad educativa. En la misma tónica de este artículo se presentan los cambios convergentes y divergentes entre los actores educativos.

Entre los cambios convergentes son los que ambos definieron y materializaron como importantes y que constituyeron las bases de sus propias experiencias para enseñar y aprender a distancia, a saber:

- *El reconocimiento de la importancia de los procesos formativos tanto presenciales como a distancia, lo que deja abiertas la aceptación de posibilidades de hibridación para la nueva normalidad.*
- *La valoración del uso formativo de las TIC y las amplias posibilidades de continuar con este uso.*
- *La adaptación y la resiliencia académica como aspectos personales y formativos para la permanencia escolar.*

- *La valoración de la autogestión como acción y finalidad formativa.*
- *La importancia del factor socioemocional y su reconocimiento en la formación integral.*
- *La necesidad de reconocer e integrar los contextos domésticos en los procesos formativos.*
- *La necesidad de atender las brechas digitales que principalmente afectan a los estudiantes.*

Entre los cambios divergentes están las diferencias de las representaciones de los actores en los procesos formativos a distancia, las cuáles se quedan abiertas a la reflexión y a un posible abordaje para generar un cambio a través de la formación:

- *La empatía educativa solicitada por los estudiantes, pero no considerada hacia sus docentes.*
- *La necesidad de generar y proponer metodologías para una mejor experiencia a distancia.*
- *La preparación en los actores educativos para enfrentar y crecer ante la crisis.*
- *El empleo de metodologías para emular una ansiada presencialidad en la virtualidad, a través del mejoramiento de las experiencias comunicativas y socioafectivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

Por lo anterior, puede decirse que, las posibilidades de cambio están latentes y algunas de ellas, se han comenzado a integrar. Sin embargo, aún persisten arraigos orientados a la normalidad anterior y a la presencialidad educativa tales como un aprendizaje asociado al cumplimiento de tareas (en el caso de los estudiantes) y una enseñanza orientada al cumplimiento de programas (en el caso de los docentes). Además, se vislumbran dificultades para atender adaptaciones y cambios curriculares para la enseñanza y para el aprendizaje en la mayoría de los docentes y los estudiantes, pues solo se reorganiza aspectos de su práctica o hábitos de estudio.

La pandemia continúa, y sigue representado un reto que ha tenido que asumirse con base en el interés y vocación de cada docente y estudiante más allá de su apertura al cambio. En consecuencia, es necesario visualizar los cambios e impactos a largo plazo que estas representaciones sociales pueden tener en el marco de la educación superior.

Cambios a largo plazo

Al no ser un estudio longitudinal evolutivo, es imposible presentar las posibles variaciones que han existido en las representaciones construidas en estos grupos de estudio y las que vendrán. Además de que las propias condiciones de incertidumbre en el contexto mundial harán que estas representaciones continúen generando procesos de adaptación lo cual, puede dar continuidad a los cambios en lo que se experimenta y en lo que se dice. No obstante, los cambios divergentes y convergentes encontrados en lo manifestado por los actores, además de las

posibles tendencias para la nueva normalidad permiten vislumbrar un escenario que puede comenzar a ser construido desde este presente para prepararse para las posibles contingencias e incertidumbres del futuro. Estos cambios son:

La intermodalidad como parte de los procesos formativos híbridos. La hibridación plenamente declarada por las autoridades educativas mexicanas es más que un regreso paulatino a la presencialidad tan añorada. El regreso puede plantearse en términos de lo que se ha hecho en la virtualidad al integrar una “mezcla de conveniencia” (Escudero, 2019), es decir, al mezclar diferentes dispositivos, formas de comunicación, estrategias de enseñanza y de aprendizaje. La continuidad de lo digital ahora en lo presencial plantea modelos flexibles, versátiles e integradores, es decir, híbridos entre lo presencial y lo virtual, lo formal y lo informal, lo síncrono y lo asíncrono y las metodologías propias de la educación presencial, a distancia, virtual, y las que han conocido o integrado como parte de la educación remota en emergencia. La intermodalidad no la dicta un modelo educativo, sino que ésta se construye desde abajo, en las experiencias aúlicas a distancia desde lo remoto y emergente que prevaleció en la contingencia y que, por lo tanto, interpela a los actores educativos a compartir, difundir y movilizar las buenas prácticas, pues éstas forman parte de las lecciones que ha dejado la contingencia y de las transformaciones paulatinas que pueden incidir en la educación.

La promoción del desarrollo de habilidades socioemocionales o blandas en el profesorado y el estudiantado. “Las habilidades socioemocionales -también conocidas como blandas, de comportamiento o sociales- son aquellas asociadas a cualidades personales, actitudes, creencias, rasgos de la personalidad y comportamiento de un individuo” (Aguerrevere, Amaral, Bentata, y Rucci, 2020,2).

Los aspectos socioemocionales han sido determinantes para mantenerse en la escuela, así lo demuestran las valoraciones de los actores sobre sí mismos y sobre la otredad, las cualidades movilizadas y las emociones experimentadas, en su mayoría negativas. Tanto el profesorado como el estudiantado han asumido la gestión socioemocional como parte de sus funciones y ante el peligroso acercamiento de la pandemia psicológica como parte de las repercusiones a largo plazo de la COVID-19, pues se ha demostrado que el confinamiento y el aislamiento social extendidos provocan “una serie de efectos psicológicos negativos tales como, sentimientos de temor, inseguridad, angustia, que pueden condicionar la aparición ulteriormente, de stress post-traumático” (Valdés, Morales y Cárdenas, 2020, 256).

La autogestión estudiantil y la heurtagogía docente. Si bien el estudiantado y el profesorado han demostrado iniciativa, apertura y responsabilidad para adaptarse a las condiciones de enseñanza y aprendizaje a distancia, aún queda mucho por hacer en los aspectos augestivos y heurtagógicos. El aprendizaje activo puede prevalecer e integrarse como parte de las intermodalidades propuestas pues permitirá no solamente el involucramiento significativo y reflexivo del estudiante sino también actividades centradas en el aprendizaje más que en la enseñanza, así como en la movilización y transferencia de las habilidades cognitivas, blandas y metacognitivas “basadas en la escritura, la expresión oral, la toma de decisiones y la solución de problemas” (Huang, Liu, Amelina, Yang, Zhuang, Chang, y Cheng, 2020,12). En este sentido, ampliar la autogestión del estudiante y orientarla al disfrute de aprendizaje fuera del espacio escolar, así como la heurtagogía del docente convirtiéndolo en coaprendiz además de facilitador de

experiencias de aprendizaje (Ramos, 2020), permitirán redirigir su interés para aprender a lo largo de la vida. Aunque existen algunos aspectos de la autogestión en las representaciones de los estudiantes, aún prevalece cierta dependencia con el docente y por parte de los docentes la responsabilidad sobre lo que los estudiantes deben o no hacer.

Las TIC como espacios y oportunidades de aprendizaje. Las TIC han sido consideradas como herramientas y medios para el aprendizaje. Sin embargo, “a pesar de estar inmersos en la era de la información, la escuela aun dicta lo que debe aprenderse a través del currículo, los docentes establecen lo que se puede aprender mediante la didáctica y los estudiantes quedan relegados a aceptar y asumir estos hechos consumados...tanto estudiantes como docentes son personas únicas y diversas que tienen en sí mismos expectativas y un potencial tecnopedagógico para aprender lo que les interesa, lo que necesitan y lo que les apasiona” (Garduño, 2020, 18). La pandemia ha dejado claro que a través de las TIC pueden traspasarse fronteras escolares, promoverse cambios y aprender de las buenas prácticas. A pesar de las brechas digitales y educativas, las experiencias positivas pueden extrapolarse y además de las conexiones también se pueden generar proposiciones metodológicas, conectadas, desconectadas e interconectadas.

Metodologías tecnopedagógicas, conectadas y desconectadas. Cuando se habla de lo tecnopedagógico, se habla de una integración recursiva y sistémica de la Tecnología (para orientar sobre el uso de las aplicaciones, herramientas y espacios), la Pedagogía (para establecer visiones sobre la enseñanza y el aprendizaje) y la Didáctica (para concretarlas en acciones formativas intermodales). En este aspecto, toda metodología convoca a que tanto estudiantes como profesores amplíen sus roles de manera proactiva y los orienten hacia el desarrollo de habilidades digitales, blandas y de aprendizajes estratégicos derivados de los nuevos sentidos y significados considerando los diversos contextos y situaciones que prevalecerán en la nueva normalidad. La integración de dimensiones formativas orientadas al desarrollo humano de estudiantes y docentes es posible de considerarse tanto en los perfiles como en los procesos de formación y actualización.

La prevención académica ante la improvisación académica. Dentro de los aprendizajes que la pandemia ha dejado está la necesidad de considerar las diversas contingencias que pueden interrumpir la escolaridad presencial; el contar con un plan B no solamente para las instituciones educativas, sino también para los actores educativos es crucial ante la incertidumbre y la complejidad de los contextos post pandemia; además, la idea de la continuidad educativa necesita ser aprovechada de manera reflexiva y participativa para forjar una visión distinta de la educación. Paradójicamente, la continuidad de la educación como un sistema sociocultural para enfrentar lo que viene radica precisamente en promover una visión distinta de la ciudadanía que queremos formar.

Conclusiones

El trabajo presentó a través de una metodología cualitativa las creencias, valores y actitudes de docentes y estudiantes de dos universidades públicas para conectar intersubjetividades y procesos dialógicos en la investigación desde las miradas de quienes viven en sus diferentes

contextos la contingencia sanitaria y la continuidad educativa, así como el reconocimiento que dan a sus prácticas formativas a distancia y las contradicciones propias de un proceso no elegido pero que cambiará en un futuro próximo las acciones educativas al revalorar lo que se hace y cómo se hace a distancia y pese a la distancia. Desde el modelo sociogenético de Moscovici, esta situación disruptiva sin precedente alguno provoca procesos de adaptación ante estos cambios por lo que emerge de manera progresiva una nueva representación social que involucra tres fases: la dispersión de la información, la presión de la inferencia y la focalización en las cuáles se integran creencias, valores y actitudes de docentes y estudiantes.

En el contexto de esta investigación, las universidades presentan caracterizaciones similares tales como el ser instituciones mexicanas, públicas, laicas, autónomas y que en sus procesos de enseñanza y aprendizaje asumen la libertad de cátedra, el respeto a los derechos humanos y la responsabilidad social. Estas características constituyen un marco en el que se insertan los esquemas de representación social anteriores y los modificados por la contingencia al integrar planes de continuidad académica que implicaron el traslado de la presencialidad a la distancia.

Las representaciones sociales de los estudiantes se expresan a través del reconocimiento a la valía de la continuidad académica para atender sus necesidades de permanencia escolar, una añoranza por lo presencial y expectativas positivas sobre el desempeño de los docentes en el reto de la enseñanza a distancia.

En los docentes, se reconoce la valía del uso de las TIC en la continuidad educativa principalmente, para establecer una comunicación con los estudiantes, se promueve una resiliencia pedagógica basada en el aprovechamiento de la crisis para reflexionar, aprender y mejorar su práctica lo que alienta las posibilidades de cambio hacia la transformación educativa.

Estos actores en sus representaciones expresan la resignificación de valores y prácticas educativas presenciales a la distancia tales como la responsabilidad, la paciencia, la empatía, así como la comunicación, la flexibilidad y la comprensión tanto cognitiva como afectiva. También reconocen la importancia de las emociones en los procesos de adaptación durante la contingencia y asumen actitudes ampliamente buscadas y deseadas en la educación presencial, tales como la autogestión, el uso de las TIC, particularmente los dispositivos móviles en la formación, así como la organización personal y la apertura a otras formas de enseñar y aprender.

Como parte del anclaje es decir, del proceso de adaptarse de manera resiliente a una situación sin precedentes y global que pone en riesgo su vida, afecta principalmente la salud y colateralmente sus procesos formativos, tanto estudiantes como docentes asumen la novedad de enseñar y aprender a distancia como necesaria, pero la integran a su marco de creencias a partir de compararla con las experiencias educativas previas en la presencialidad, ninguno de estos actores demostró experiencias previas en la virtualidad o en una modalidad mixta, por lo que se infiere que en gran parte, la pandemia detonó de manera exponencial las experiencias formativas en diferentes modalidades educativas, dando paso a la intermodalidad.

Pese a la apertura y la adaptación a un cambio súbito e inesperado, en los sujetos no se visualizan transformaciones en su hábitos y prácticas formativas. En los estudiantes, los cambios van orientados a mejorar sus hábitos y acciones para aprender, pero requieren de una corresponsabilidad en sus docentes, por lo que el docente sigue siendo visto como un actor principal que

transmite, facilita, media y acompaña, lo que también ha llevado a que los docentes asuman nuevos roles en los medios virtuales.

En el caso de los docentes, asumen la responsabilidad de desarrollar en el estudiante el uso formativo de las TIC y desarrollar la autogestión en el aprendizaje, sin embargo, las dudas persisten en el cómo, lo que los lleva a plantear múltiples necesidades, entre ellas la actualización.

La pandemia ha sido un punto de inflexión del cual han derivado acciones institucionales de actualización en el uso de las TIC, pero aún queda pendiente la consideración de estos actores como participantes clave en el cambio de las prácticas educativas y la transformación de la educación. El cómo y el para qué educar, son preguntas que después de las experiencias de confinamiento y aislamiento social en la enseñanza y el aprendizaje a distancia tendrán que ser abordadas desde las voces de quienes las han resignificado y aplicado en sus cambios personales y representaciones sociales. ➤

Referencias/References

- Aguerrevere, G., Amaral, N., Bentata, C., y Rucci, G. (2020). Desarrollo de habilidades para el mercado laboral en el contexto de la COVID-19. Políticas sociales en respuesta al coronavirus. BID. Recuperado el 20 de enero de 2021 de: <http://www.futuristics.com.co/uploads/1/2/2/5/122508956/bid.pdf>
- ANUIES (2020). Sugerencias para mantener los servicios educativos curriculares durante la etapa de emergencia sanitaria provocada por el COVID-19. Recuperado el 10 de octubre de 2020 de: <http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/20041711353Sugerencias+para+mante-ner+los+servicios+educativos.pdf>
- CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19. Recuperado el 10 de octubre de 2020: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Díaz- Barriga, A. (26 de noviembre de 2020). Reinventar la docencia en el siglo XXI. Desafíos en tiempos de crisis. [Video]. Youtube. Recuperado el 26 de noviembre de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=nqjQEvW6QHM>
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., y Tuscano, F. J. (2020). Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic: an independent report on approaches to distance learning during COVID19 school closures. Education International & UNESCO. <https://www.learntechlib.org/p/216735>
- Escudero-Nahón, A. (2019). Intermodalidad educativa: propuesta de desarrollo conceptual con una revisión sistemática y una cartografía conceptual. *Desafíos Educativos*, 3(6), 19–28.
- Garduño, E. (2020). Propuestas tecnopedagógicas para el Webcente Universitario. Newton.
- Huang, R., Liu, D, Tlili, A., Yang, J., Wang, H., et al. (2020). Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University. Recuperado de https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/03/Handbook-on-Facilitating-Flexible-Learning-in-COVID-19-Outbreak-SLIBNU_V2.o_20200324.pdf
- Marambio, K., Gil de Montes, L., Valencia, J., y Zubieta, E. (2015). Representaciones sociales de inteligencia y los valores culturales que las enmarcan. *Psicoperspectivas*, 14(3), 45-55.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.
- McKinlay, A., y Potter, J. (1987). Social representations: A conceptual critique. *Journal for the theory of social behaviors*, 17(4), 471-487.
- Mireles, O. (2017). ¿Qué es la excelencia académica? Representaciones Sociales en el Posgrado. En Mireles, O. (Ed.), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*. (pp.53-81). Ciudad de México: UNAM-IISUE.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1(2), 1-25.
- Moscovici, S., y Marková, I. (1998). Presenting social representations: A conversation. *Culture & psychology*, 4(3), 371-410.

- OMS (23 de septiembre de 2020) Gestión de la infodemia sobre la COVID-19: Promover comportamientos saludables y mitigar los daños derivados de la información incorrecta y falsa. Recuperado el 10 de octubre de 2020 de <https://www.who.int/es/news/item/23-09-2020-managing-the-covid-19-infodemic-promoting-healthy-behaviours-and-mitigating-the-harm-from-misinformation-and-disinformation>
- Parales, C., y Vizcaíno, M. (2010). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 351-362.
- Páez, D., y Pérez, J. (2020). Social representations of COVID-19 (Representaciones sociales del COVID-19). *International Journal of Social Psychology*, 35(3), 600-610. <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783852>
- Piña, J., y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124.
- Ponce, J., Gutiérrez, L. y Castañeda, L. (Coords.). (2020). Encuesta de continuidad académica en las IES durante la contingencia por COVID-19. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Recuperado de: https://estudio-tic.anuies.mx/Encuesta_Continuidad_Academica.pdf
- Prensky, Marc. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5).1-6. Recuperado de: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Ramos-Vega, D. (2020). TikTok challenge: Escuelas filosóficas. Una experiencia de aprendizaje autodirigido desde la heutagogía y el conectivismo. *Documentos de trabajo Areandina*, (2).
- Raiter, A., Sanchez, K., y Zullo, J. (2001). *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Salazar, E. (2005). Sonaron siete balazos. Narcocorrido: objetivación y anclaje. *Trayectorias*, 7(17), 82-95.
- Soto, G., Agut, S. Agost.M. (2020). Brecha de género en la educación superior: reproduciendo estereotipos de género que apartan a las mujeres de los espacios de decisión a nivel global. In Libro de Actas Akten Liburua Conference Proceedings. Universitat Jaume I. Recuperado de: <https://tinyurl.com/ybpbqjmf>
- UNESCO (2020). Adverse consequences of school closures. Recuperado el 10 de septiembre de 2020 en: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/consecuencias>
- Valdés, M., Morales, N., y Cárdenas, A. (2020). Repercusión psicológica y social de la pandemia COVID-19. *Medimay*, 27(2), 252-261.
- Velesaca, D., Quintuña, D. y Feijoó, P. (2020). XY. Ahora vienen los Z: Una Generación de nuevos Ciudadanos. *Revista Científica*, 5(16), 290-304.
- Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum*. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454.
- Weiss, Eduardo (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637-654. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200637&lng=es&nrm=iso.

Sobre la autora/About the author

Elvia Garduño Teliz es Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora investigadora, perfil PRODEP, candidata al SNI y asociada candidata al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, adscrita a la Universidad Autónoma de Guerrero en la Escuela Superior Ciencias de la Educación. Gestora tecnopedagógica de plataformas educativas digitales, diplomados, cursos, talleres, seminarios, Objetos de Aprendizaje, blogs y MOOC tanto en modalidades virtuales como híbridas. Ha colaborado como asesora pedagógica, experta en contenido, facilitadora virtual en instituciones educativas nacionales e internacionales. Participa en el arbitraje de artículos en revistas indizadas nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son tecnopedagogía, personalización del aprendizaje, aprendizaje móvil e inclusión. Actualmente, participa en la dimensión pedagógica del proyecto de investigación IBERO- CONACyT “La educación frente al COVID-19: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico” y coordina el capítulo Educación y TIC durante la contingencia como parte del estado del conocimiento del COMIE en la línea de TIC en educación. Es autora del libro “Propuestas tecnopedagógicas para el webcente universitario” en el que presenta una serie de propuestas que por su recursividad, flexibilidad y adaptabilidad invitan al lector a la disrupción y a la proactividad en la enseñanza y el aprendizaje a través de metodologías e ideas relativas a la formación en la virtualidad.

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Político Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



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

Modelo antropológico ambiental hacia la construcción de nuevos horizontes educativos

Morales García, Shirley Juliana

Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico, México.



Shirly520@hotmail.com



ORCID ID: 0000-0002-3968-6826

Artículo recibido: 31 enero 2021

Aprobado para publicación: 01 mayo 2021

Resumen

En el presente artículo se presentan elementos teórico-conceptuales que parten de la tesis doctoral Modelo antropológico ambiental como alternativa para el desarrollo de los proyectos ambientales escolares (PRAE) en Colombia. El propósito fundamental es conocer e indagar acerca de la integración y pertinencia de los PRAE en instituciones educativas escolares y si desde los mismos es posible evidenciar una apropiación conceptual del ambiente más allá de su comprensión antropocentrista; es decir, como un todo sistémico que involucra al ser humano desde una dimensión antropológico-ambiental. Asimismo, en el artículo se indaga acerca de cómo se puede aportar a la contingencia por el COVID-19 a partir de dicho autorreconocimiento del ser humano como sujeto que ya no se concibe como un individuo aislado sino como parte de un todo al que afecta y que lo afecta.

Palabras clave

PRAE, educación ambiental, modelo antropológico-ambiental, COVID-19, prácticas pedagógicas

Abstract

This article presents theoretical-conceptual elements that came from doctoral dissertation about Environmental anthropological model as an alternative for the development of school-environmental projects (PRAE) in Colombia. The main purpose is to know and to inquire about the integration and relevance of the PRAE in school educational institutions and if it is possible to demonstrate a conceptual appropriation of the environment beyond its anthropocentric understanding; that is, as a systemic whole that involves the human being from an anthropological-environmental dimension. Likewise, this article investigates how it can contribute to the contingency caused by COVID-19 from said self-recognition of the human being as a subject that is no longer conceived as an isolated individual but as part of a whole that it affects and that affects it.

Key words

PRAE, environmental education, anthropological-environmental model, COVID-19, pedagogical practices

Introducción

Los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), en cuanto a parte fundamental de la política educativa ambiental en el contexto latinoamericano de manera general y en el colombiano de forma particular, se convierte en un referente teórico para abordar y hacer frente a la realidad ambiental y educativa con respecto a las problemáticas que reflejan la complejidad propia del contexto en América Latina, en donde la educación no es ajena a las cuestiones sociales.

En este artículo se abordan la Educación Ambiental (EA) y los PRAE a partir de un reconocimiento teórico-conceptual para, por una parte, validar su pertinencia y, por la otra, identificar los imaginarios que se perpetúan respecto a la concepción de *ambiente* o *medioambiente* como una entidad de alguna forma independiente al ser humano, con el fin de promover una visión más integral de los diferentes elementos que se relacionan con el mismo, lo que es posible de ser abordado desde la dimensión ambiental como un sistema de valores sociales para la construcción de proyectos de sociedad en los que la EA sea un eje para una cultural ambiental más integral, además de abordarse la construcción de modelos en la práctica pedagógica y la configuración y descripción del modelo antropológico-ambiental.

Asimismo, tras dicho recorrido teórico-conceptual se abordan de manera general las evidencias recogidas a partir de entrevistas aplicadas a los estudiantes y docentes de tres instituciones educativas de Colombia (I.E. Villas del sol, I.E. Playa Rica e I.E. Tomás Cadavid Restrepo, ubicadas en el municipio de Bello, Antioquia) y una de México (Escuela Oficial Mixta Ignacio Ramos Praslow en la municipalidad de Jalisco), siendo todas ellas de alguna manera diferentes en cuanto a contextos (rural o urbano) y estrato socioeconómico, para así identificar diferencias y similitudes respecto a la manera en que en éstas se percibe lo ambiental y los PRAE de manera que de dichas experiencias se pueda formular un modelo teórico-práctico del PRAE que a su

vez pueda ser replicado en los diferentes escenarios educativos a partir de una metodología cualitativa.

Finalmente, ya que del autorreconocimiento y reflexión del ser humano como parte integral de un todo se puede aportar a la construcción de una metodología de estrategias y técnicas de enseñanza generadoras de un modelo didáctico-pedagógico flexible entre los saberes específicos de lo antropológico y los conocimientos significativos resultantes de los PRAE, también se busca que desde este recorrido y las experiencias recogidas tras a la aplicación de las entrevistas (estructuradas y semiestructuradas) en las instituciones educativas mencionadas, se pueda contribuir de manera directa y/o indirecta a la contingencia que se vive en todo el planeta como consecuencia del COVID-19, particularmente en cuanto a coyuntura que conjuga diferentes ámbitos que en un sistema económico globalizado ha evidenciado la total interdependencia de las sociedades modernas.

Desarrollo

La EA, más allá de seguir siendo concebida en el imaginario social como un componente de las ciencias naturales de carácter estrictamente ecológico y botánico (aunque son parte de sus componentes fundamentales), es un proceso que busca romper con otros paradigmas que desde el discurso oficial y/o institucional le suponen limitaciones muy significativas ya que, en lugar de percibirse como un punto de encuentro interdisciplinar, la EA sigue siendo objeto de una reducción a la categoría de simple herramienta que parte del universo relativo al desarrollo sostenible (Sauvé, 1999).

Si bien un paradigma, como afirman Guba y Lincoln (1994), “(...) representa una cosmovisión que define, para quien la sostiene, la naturaleza del “mundo”, el lugar del individuo en ella y la posible relación frente al mundo y sus componentes (...)” (p. 5), dicha relación con el mundo y sus diferentes componentes no siempre resulta respondiendo a la realidad sino a construcciones sociales y culturales que definen la percepción de una problemática en particular, por lo que según Cole (1999), para quien el pensamiento (la mente) y lo cultural son resultado de una construcción dinámica, para abordar la incidencia de la cultura en el pensamiento es necesario tener en cuenta que “todo el comportamiento humano debe ser entendido “relacionalmente”, en relación a su entorno” (p. 131).

Según lo anterior, se tiene que el abordaje del ser humano y su relación con el entorno es fundamental para que éste sea reconocido y se autorreconozca no como un individuo aislado sino como parte de un todo, de un territorio sostenible que lo lleva a la toma de conciencia acerca de su afectación sobre el mismo, permitiéndole a su vez reconocer su propia identidad como actor social, de ahí la necesidad de que las dificultades a superar en relación a la EA encuentre en el enfoque antropológico una herramienta de gran valor ya que, de acuerdo a Freire (2004), “el hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él” (p. 18).

Así, en un mundo en el que el ser humano se concibe como parte integral de un todo, una EA que rompa con el enfoque tradicional es una que a la vez reconoce la pertinencia de gestionar

el entorno físico, biológico y social a partir del fortalecimiento de los valores sociales de quienes interactúan en el mismo para así propiciar un punto de encuentro entre lo sociocultural y lo ambiental resultado de un cambio en cuanto a los paradigmas que aún pueden afectar los diseños curriculares (Sauvé, 1999) dado su carácter muchas veces rígido, de manera que los saberes que se puedan considerar como socialmente y ambientalmente productivos sean “aquellos que cambian a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura (...), a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad” (Puiggrós y Gagliano, 2004, citados por Garcés, 2007, p. 11).

Sin embargo, se debe tener en cuenta que la EA pretende un enfoque de valores universales que se confrontan con diferentes concepciones y necesidades contextuales que no permitirían una EA global. En este sentido, Sauvé (1999) reconoce esta limitación para el campo educativo al señalar que, considerándose “(...) la red de relaciones entre personas, grupos sociales y el ambiente (...) sería difícil englobar la extrema complejidad de este objeto en una sola propuesta pedagógica” (p. 8), de lo que se desprende la necesidad de promover un marco de referencia explícito para la EA.

En este punto es preciso retomar lo que se mencionó en principio acerca de que la EA aún sigue considerándose como una herramienta para abordar diferentes aspectos relacionados con el desarrollo sostenible, de ahí la necesidad de que su abordaje se haga desde un enfoque de tipo antropológico con el fin de, como afirma Toscano (2007), “trabajar en armonía con el medio ambiente” (p. 105), ya que desde el marco antropológico se considera la reconfiguración del desarrollo sostenible en función de las implicaciones derivadas de las experiencias de las comunidades en cuanto a la recuperación y mejoramiento de las condiciones relativas a los recursos naturales, además de su autorreconocimiento como parte codependiente de la naturaleza y parte integral del mismo sistema puesto que cualquier sistema social y económico humano es absolutamente dependiente del ecosistema (1999; Luffiego y Rabadán, 2000; Garcés, 2007).

El desarrollo sostenible, de acuerdo con Leguizamó (2004), en cuanto a lo rural, da cuenta de los esfuerzos comunitarios para obtener y generar tecnologías alternativas de producción capaces de reducir la contaminación y la degradación del entorno natural, mientras que en lo relativo a lo urbano comprende acciones como el ahorro de recursos como el agua, la recuperación de cuerpos de agua, la reforestación, el reciclaje y la reducción de emisiones de gases. Por su parte, Obando (2011) expresa la legitimidad del concepto de desarrollo sostenible desde su concepción como una herramienta de diagnóstico ambiental para el mejoramiento individual, colectivo y de desarrollo socio- económico integral.

Considerándose lo anterior, el desarrollo sostenible busca detener o mitigar los efectos negativos del progreso tecnológico en la forma de contaminación y degradación de la naturaleza por lo cual es necesaria la generación de una cultura ambiental que de sentido y significado a dicho concepto con el fin de también formular prácticas innovadoras, nuevos aprendizajes y maneras de relacionarse con los demás y con el entorno, lo cual se logra, como afirman Hernández et al. (2010), al “generar cambios tanto en las formas de pensar y actuar de las personas para su desarrollo individual y colectivo, como en las relaciones culturales que ellas establecen” (p. 28).

Para Mosquera y Flórez (2009), una verdadera cultura ambiental es la que brinda los elementos necesarios para la generación de proyectos de vida desde la visión sistémica y con enfoque comunitario en los que la conservación de lo natural posibilite en términos educativos y desde una dimensión antropológica, las “bases de la solidaridad social, necesarias para un real desarrollo sostenible” (Llinás et al., 1994, p. 18).

La EA, como eje para una cultura ambiental, permite entonces entender el funcionamiento sistémico de todas las formas de vida lo que se traduce en la creación de un verdadero desarrollo sostenible basado en el respeto y preservación de las diversas especies, culturas y relaciones socio-culturales, económicas, políticas, tecnológicas, siendo lo anterior lo que finalmente permitirá emprender acciones para el beneficio y protección del ambiente como derecho y deber colectivo (Minambiente, 2003).

La dimensión antropológica, como recurso para abordar el desarrollo sostenible desde la perspectiva de la EA, requiere a su vez de la construcción de un modelo pedagógico como referente fundamental para las prácticas pedagógicas, definiéndose éstas como un conjunto lógico y unitario de procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje (Mockus, 2002).

En cuanto al modelo, en la enseñanza de las ciencias naturales, sociales y humanas, al igual que en la aplicación de las diferentes prácticas educativas, éstos favorecen el reconocimiento de la realidad global y contextual desde lo socio-histórico y lo emocional, pudiéndose entonces definir como una estructura idealizada abstracta, hipotética, deductiva y analógica, con carácter heurístico sobre los fenómenos complejos e inaccesibles directamente (Galagovsky & Adúriz-Bravo, 2001). El modelo, en cuanto representación, se presenta entonces como “(...) elección de la manera en que el mundo puede concebirse, así como una elección de la manera en que se representará públicamente [una problemática y su abordaje]” (Eisner, 1994, p. 85).

Respecto a la pertinencia del modelo antropológico-ambiental dentro del marco de la EA, de acuerdo con Joshua y Dupin (2005), éste debe ser concebido como un “cuadro conceptual explícito, estructurado por relaciones internas calculable, construido en relaciones con una o más situaciones problemas para poder progresar en sus soluciones” (p. 311). Asimismo, se destaca la importancia de los modelos (representaciones) como formas de visibilizar lo complejo y lo abstracto abordado desde lo teórico.

De este modo, como sugiere Eisner (1996), las formas de representación se pueden considerar “(...) como instrumentos alteradores de la mente, vehículos artificiales mediante los cuales se cambia la calidad de la experiencia” (p. 94), ya que los mismos involucran de manera activa a los sujetos como agentes capaces de transformar realidades a partir de la autocrítica y la introspección (Galagovsky & Adúriz-Bravo, 2001; Gómez, 2004).

Según lo anterior,

Los modelos permiten identificar y comprender la relación entre la lógica de la acción y la lógica de las ideas. Entre pensar y actuar, el modelo contribuye entonces a una presentación coherente de un conjunto que une los actores a los actos de enseñanza (o de la educación) y de aprendizaje en un principio de organización y de conducta” (Gómez, 2004, p. 135).

Por lo tanto, y en relación con las prácticas pedagógicas, el modelo se concibe como un mecanismo consciente de organización, planeación y ejecución de los procesos educativos, orientando y diseñando la práctica de los saberes específicos a partir de principios orientadores fundamentados en la teoría pedagógica (Klimenko, 2010), la cual a su vez es recontextualizada para el fomento de la investigación de acuerdo a proyecciones sociales ya que, como se mencionó anteriormente, un modelo permite la representación de lo conceptual para visualizar fenómenos o situaciones problema con el fin de explicarlos y reconstruirlos y a la vez expresar y argumentar sobre estos conocimientos (Eisner, 1996; Jiménez & Perales, 2002).

El valor del modelo en cuanto a representación es muy significativo ya que, como afirma Eisner (1996), "[cuando] la experiencia tiene éxito, altera la mente, y salimos de ella renovados, sintiéndonos mejor, a veces incluso nutridos por nuestra interrupción de la rutina y las formas de conciencia que la dominan". (p. 101). Es decir, como consecuencia de su interacción con su entorno, la experiencia surgida de ésta es la que va a experimentar nuevos ambientes y considerar igualmente importantes los de los demás. En el caso de las prácticas pedagógicas, se trata de una manera de descentralizar el conocimiento y una justificación real para ser compartido más allá de una imposición curricular.

Los modelos educativos se convierten entonces en un punto de encuentro entre la teoría orientadora y la práctica ejecutora. Según Klimenko (2010), es posible identificar cinco elementos constitutivos, siendo éstos las metas formativas, la concepción sobre el desarrollo humano, las experiencias educativas y contenidos, los métodos-estrategias-técnicas de enseñanza y la relación maestro-alumno. Así, en cuanto al modelo antropológico-ambiental, sus características derivan tanto de un enfoque hermenéutico como de un recorrido antropológico para la promoción de una comprensión autónoma de la realidad ambiental y como un elemento inherente a la formación de las relaciones humanas en las prácticas ambientales.

Para su diseño esquemático, un modelo antropológico-ambiental tiene como punto de partida la conceptualización, desde la cual es posible conocer tanto los conceptos como identificar cuál es la pertinencia de los mismos en cuanto a ser realmente significativos, posibilitándose a la vez un ejercicio de reflexión para la transformación subjetiva y social en la que la dimensión ambiental y la antropológica convergen, no de manera aislada, sino como un todo sistémico resultado de la puesta en marcha de unas prácticas ambientales desde las que se formulan e implementan políticas y otras prácticas que involucran a todos los actores de la comunidad.

Así, la pertinencia del modelo antropológico-ambiental se fundamenta en que desde el factor antropológico se propone una racionalidad multidimensional por parte de los sujetos para relacionarse y transformar sus ideales, así como sus prácticas cotidianas, de ahí la necesidad de una modelización de carácter antropológico instaurada en los planes de trabajo institucionales, reconociéndose de esa manera el problema de la concepción de ser humano que subyace en el modelo antropológico-ambiental (Erazo, 2011). A partir de este modelo también se interpretan las concepciones del desarrollo humano desde el impacto de la formación y el direccionamiento de los modelos de desarrollo humano desde la dimensión ambiental (Morales, 2017).

Por lo tanto, es posible afirmar que el impacto formativo derivado del modelo antropológico-ambiental lleva a nuevos horizontes educativos basados en lo ambiental como eje fundamental

de lo transversal ya que la educación es transversal desde lo ambiental, lo cual sirve como el punto de partida para la construcción de una metodología de estrategias y técnicas de enseñanza generadoras de un modelo didáctico-pedagógico, que además es flexible entre los saberes específicos de lo ambiental y los conocimientos significativos de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE).

Los PRAE, definidos por el Ministerio de Educación Nacional (2005) como “(...) proyectos pedagógicos que promueven el análisis y la comprensión de los problemas y potencialidades ambientales locales, regionales y nacionales, y generan espacios de participación para implementar soluciones acordes con las dinámicas naturales y socioculturales (...)” (párr. 3), permiten “obtener valiosa información para el manejo apropiado de los recursos ambientales [...], además de generar las bases de la solidaridad social necesarias para un real desarrollo sostenible” (Llinás et al., 1994, citados por Guerrero, 2011, p. 182).

Respecto a procesos investigativos, formativos, comunitarios y de intervención, un primer elemento de acercamiento a la realidad educativa para la generación de desarrollo sostenible en armonía con la definición de los PRAE como política educativa, es el planteamiento de un problema ambiental contextual resuelto de manera interdisciplinaria e intersectorial (Guerrero, 2011). Los PRAE también abarcan aspectos de convivencia, familia, recontextualización, comunicación asertiva, diversidad, entre otros temas, razón por la cual no se habla de medio ambiente o sólo de ambiente, sino de una dimensión ambiental donde se referencia un sistema de valores sociales que en su esencia colectiva decide y construye proyectos de sociedad y calidad de vida (MEN, 2005).

En cuanto a herramienta de diagnóstico ambiental, los PRAE permiten reconocer agotamientos y problemáticas de los recursos, identificar oportunidades de participación ciudadana, y proponer nuevas maneras de obtener recursos naturales sin afectaciones significativas al entorno, tendiéndose que, más allá de la reflexión sobre prácticas para la cultura y la responsabilidad ambiental, lo anterior implica, como afirman Azula et al. (1997), “impactos recíprocos presentes entre la vida humana y el medio ambiente” (p. 7), por lo que la finalidad descrita de los PRAE a la luz de la dimensión antropológico- ambiental, posibilita la promoción de valores sociales desde la formación, dirigidos a la creación e interiorización de una cultura de respeto por los entornos naturales donde se desarrollan las comunidades, configurándose a la vez los significados de identidad cultural y colectividad.

De lo anterior se desprende su valor antropológico-ambiental, puesto que la relación de los sujetos con su entorno no se desarrolla de manera lineal, sino más bien desde una red de interrelaciones que desde lo multidimensional comprende la cultura, la economía, lo social, lo político y lo ambiental, siendo éste un aspecto que configura una visión sistémica de lo ambiental y no una limitación de la dimensión ambiental con exclusividad al territorio o a lo físico. Finalmente, los PRAE permiten integrar transversalmente las dimensiones temporales, ética, estética y pedagógica al caracterizar las problemáticas ambientales a partir de las percepciones del imaginario social. Por consiguiente, las proyecciones escolares se deben realizar con fines comunitarios a través del tiempo y con una divulgación de valores a nivel individual, sin por ello desconocerse su componente social teniendo en cuenta la relación entre seres humanos y naturaleza.

De este modo, el abordaje de las realidades socioambientales se convierte en fuente primaria para la formulación de un modelo antropológico-ambiental que pone en diálogo la dimensión antropológica, desde la cual se busca proporcionar elementos propios de la formación desde la concepción del ser humano y los modelos de desarrollo y las prácticas comunitarias con el fin de crear cultura de transformación para el mejoramiento social y subjetivo.

Asimismo, se puede entonces establecer la necesidad de la EA para dar respuesta a las dificultades inherente a las interacciones sociales y ecosistémicas, buscándose así la formación de ciudadanos con responsabilidad ambiental global y local, reconociéndose a la vez que la misma diversidad de contextos presentes en Colombia consigue diversificar la EA para analizar su realidades comunes y diferentes, de manera que puede plantearse como una apuesta por la flexibilización y la transversalización curricular para que estos mismos se puedan considerar como socialmente productivos al concebirse como parte de, de acuerdo a Puiggrós y Gagliano (2004), citados por Garcés (2007), “aquellos que cambian a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura (...), a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad” (p. 11).

La necesidad de lo anteriormente mencionado se puso en evidencia tras las experiencias recogidas en las I.E. Villas del sol, I.E. Playa rica e I.E. Tomás Cadavid Restrepo en Colombia y la Escuela Oficial Mixta Ignacio Ramos Praslow en México en la que, como se apreciará a continuación, la concepción de ambiente o medioambiente sigue siendo bastante limitada, aun cuando se cuenta con referentes como los PRAE.

La experiencia permitió evidenciar el valor de la dimensión antropológica-ambiental para los PRAE ya que desde la misma el sujeto puede reconocerse como parte de un sistema al que y que lo afecta de manera directa y/o indirecta, así como en cuanto a su papel como parte de una comunidad, a la vez que el abordaje de los PRAE como herramienta para el desarrollo del modelo antropológico posibilita operar la dimensión ambiental de manera metacognitiva al vincular los saberes específicos propios de la didáctica al desarrollo de competencias ambientales, científicas, críticas, artísticas, socioculturales y socioafectivas, ya que desde su desarrollo transversal educativo-ambiental y comunitario deben proyectar espacios ambientales para la convivencia, la comprensión de la diversidad social, natural y subjetiva donde se caracteriza un sistema de valores por sí mismo, el otro y los otros.

Asimismo, a partir de un análisis categorial de la dimensión ambiental, se pudo confirmar que en mayor o menor grado, la conceptualización de *ambiente* sigue concibiéndose en el imaginario de éste como todo lo que hace parte del entorno que rodea al ser humano, de forma que sigue considerándose como subordinado al mismo. De igual manera, puede evidenciarse la limitación del ambiente a la naturaleza y su cuidado desde una percepción antropocéntrica, particularmente entre los estudiantes de la I.E. Playa Rica e I.E. Villas del Sol, que lo reconocen, bien como los espacios en los que se desarrolla la vida animal y vegetal. Sin embargo, solo en la I.E. Tomás Cadavid Restrepo fue posible reconocer en una de las respuestas la vinculación del ambiente a las relaciones interpersonales, reflejándose así una reflexión más sistémica de éste.

En cuanto a las necesidades y problemáticas ambientales, las basuras son consideradas generalmente como problemática fundamental y posteriormente, como una consecuencia directa de la falta de cultura y conciencia de las personas para arrojar las basuras en los sitios indicados para ser dispuestas, reconociéndose problemáticas y responsabilidades muy similares en todas las instituciones educativas abordadas. En ese sentido, se puede afirmar que, a diferencia de la concepción antropocéntrica de ambiente, en cuanto a las necesidades y problemáticas, los estudiantes al igual que los docentes, reconocen al ser humano como una parte integral de un sistema (ambiente), de manera que la afectación negativa que lleve a cabo a nivel ambiental es una afectación al conjunto de este del cual forma parte.

De las respuestas obtenidas en la I.E. Playa Rica y en la I. E. Villas del Sol, por ejemplo, fue posible apreciar cómo se trasciende la comunidad escolar para involucrar a todo el conjunto de la sociedad, reconociéndose la expansión urbana como uno de los principales factores que impactan sobre el ambiente y la mala gestión industrial de desechos, como en el caso de I. E. Tomás Cadavid Restrepo. Asimismo, en la respuesta de uno de los docentes de la Escuela Ignacio Ramos Praslow en Jalisco, México, se habla nuevamente de la falta de cultura de la ciudadanía a la hora de eliminar los desperdicios y la insuficiencia de botaderos, involucrándose así a las autoridades pertinentes en la problemática.

Las dos primeras evidencias, las referentes al análisis de la dimensión ambiental y de las necesidades y problemáticas ambientales, permiten evidenciar el valor de la dimensión antropológica-ambiental en cuanto a herramienta para promover un rompimiento con la concepción de ambiente como una entidad de alguna manera independiente al ser humano, para entonces fomentar otros aspectos como lo que se contemplan de forma integral en los PRAE en los que no se habla de medio ambiente o sólo de ambiente, sino de una dimensión ambiental desde la cual hace un sistema de valores sociales que en su esencia colectiva toma decisiones a la vez que construye proyectos de sociedad y calidad de vida (MEN, 2005).

Lo anterior responde a la necesidad de llevar los PRAE más allá de la concepción que de los mismos se tiene a nivel escolar, ya que de las experiencias con las cuatro instituciones educativas fue posible concluir que en gran medida el reciclaje y la forestación parecen ser los dos referentes principales cuando se indaga a los estudiantes acerca de los PRAE, en caso de que los mismos sean conocidos por ellos, ya que se revela una limitada apropiación de los Proyectos Ambientales Escolares al limitarse a actividades de reciclaje, siembra de árboles o limpieza de los espacios, casi obviándose los aspectos de convivencia, hábitos, cultura y valores, entre otros, al relegarse a un cuidado del ambiente para beneficio de los seres humanos, no existiendo de ese modo una correspondencia entre éstos como parte del ambiente mismo, sino una aparente correlación de beneficio donde se *ayuda* al ambiente, para que las generaciones presentes y futuras puedan continuar beneficiándose de los recursos naturales concebidos como *medioambiente*, por lo que en este punto también es posible afirmar que, en cierto modo, para los estudiantes de estas instituciones educativas, el concepto de EA y los PRAES resultan siendo casi lo mismo y limitados a, como se mencionó, al reciclaje y la forestación, más de ser concebidos como elementos mediadores y vinculantes entre la dimensión ambiental y la dimensión antropológica.

Conclusiones

A través del recorrido teórico-conceptual se pudo establecer que modelo antropológico-ambiental es una herramienta flexible desde lo curricular y lo práctico-pedagógico. Dicha flexibilidad permite que las instituciones educativas y los docentes puedan generar adaptaciones y/o modificaciones teniendo en cuenta los modelos didáctico-pedagógicos a partir de un reconocimiento previo contextual que permite conocer la población participante y sus sistemas de valores.

El abordaje de los PRAE como herramienta para el desarrollo del modelo antropológico posibilita operar la dimensión ambiental de manera metacognitiva; esto es, vincular los saberes específicos propios de la didáctica al desarrollo de competencias ambientales, científicas, críticas, artísticas, socioculturales y socioafectivas.

Los aportes del modelo antropológico-ambiental para el estudio de las problemáticas ambientales propician nuevos elementos para desarrollar prácticas pedagógicas reconfigurando los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la reflexión y construcción común de soluciones a partir del fortalecimiento de las interacciones sociales y educativas. Sin embargo, para que ello tenga lugar, es preciso que desde la conceptualización se indague acerca de los saberes previos y el relacionamiento práctico entre las personas y su entorno natural, pues es a partir de una fase exploratoria que es posible rediseñar elementos y acciones orientados a la interpretación de las realidades contextuales para crear colectivamente acciones pedagógicas en armonía con la naturaleza.

Las edades de los participantes y el tipo de población no afectan de manera significativa el desarrollo de actividades lúdico-pedagógicas promovidas epistemológicamente desde la didáctica como elemento para el diagnóstico y generación de iniciativas ambientales en articulación a los procesos locales y regionales. Esto significa que tanto niños y adolescentes como jóvenes y adultos pueden aprender y proponer frente a sus problemas ambientales, desde el juego, el trabajo colaborativo y la academia.

A nivel escolar, se debe fortalecer la asimilación de conceptos relacionados con la EA ya que se pudo evidenciar una marcada tendencia a reconocer lo ambiental como todo lo que rodea al ser humano y el cuidado de este es limitado al reciclaje y la forestación, principalmente. En este sentido, una manera de fortalecer los grupos de discusión es la formulación de preguntas que vinculen dichos conceptos como un todo sistémico y de recíproca afectación.

De igual manera, es necesaria la consolidación de espacios para la crítica y la reflexión a partir de un modelo antropológico-ambiental para los proyectos ambientales con el fin de promover una mejor y más dinámica socialización de experiencias, particularmente en cuanto a que la transición a una modalidad virtual resultante de la contingencia por el COVID 19 ha evidenciado que la infraestructura necesaria para ello depende en gran medida de las condiciones contextuales de las comunidades. En un sentido similar, las experiencias vividas en este sentido pusieron en evidencia la necesidad de un currículo flexible capaz de adaptarse en el corto plazo a nuevas realidades, ya que no es conveniente adaptarlo a la virtualidad desde su concepción para espacios físicos.

Los PRAE, partiendo de su desarrollo transversal educativo-ambiental y comunitario, deben proyectar espacios ambientales para la convivencia, la comprensión de la diversidad social, natural y subjetiva donde se caracteriza un sistema de valores por sí mismo, el otro y los otros, puesto que el enfoque didáctico y pedagógico de la EA posibilita la capacitación continua y mejoramiento de las prácticas pedagógicas favoreciendo la proyección comunitaria y de vinculación escuela-sociedad.

Referencias/References

- Azula, M., Guayacán, S., León, G., Rodríguez, L., y Umaña, J. (1997). Manual de educación en población – formación para la vida social, familiar e individual. Bogotá: Editorial Gente Nueva.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Eisner, E. (1994) *Procesos cognitivos y currículo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Erazo, M. S. (2011). Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. *Perfiles educativos*, 33 (133), 114-133. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-26982011000300007
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz y Tierra S.A.
- Galagovsky, L. y Adúriz-Bravo, A. (2001). Modelos y analogías en la enseñanza de las ciencias naturales, el concepto de modelo didáctico analógico. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 199 (2), 231-242. Recuperado de: http://www.inet.edu.ar/programas/formacion_docente/biblioteca/didactica_especifica/galagovsky_aduriz.pdf
- Garcés, L. (comp.). (2007) *¿De la escuela al trabajo? La educación y el futuro laboral de los jóvenes en tiempos de globalización*. 1ª Edición. Buenos Aires: Del Signo
- Gómez, M. (2004). El modelo como herramienta para el análisis de las escuelas y corrientes pedagógicas. *Revista perspectivas*, 11, pp. 131-140.
- Guerrero, L. (2011). Anatomía de los PRAE. *Revista Luna Azul*, (33), 178-193. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n33/n33a14.pdf>
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. En Denzin, N & Lincoln, I. (eds): *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications. Traducción de Mario E. Perrone.
- Hernández, C., Pantoja, M., Toro, G., Rodríguez, R., y Salazar, J. (2010). Experiencias de educación y cultura solidaria. *Revista UNIMAR*, 56, 27-36. Recuperado de: <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/197/174>
- Jiménez, J. D. & Perales, F. J. (2002). Modélisation et représentation graphique de concepts. *Bulletin de l'union des Physiciens*, 96, 397- 417.
- Johsua, S. y Dupin, J.J. (2005). *Introducción a la didáctica de las ciencias y la matemática*. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL.
- Klimenko, O. (2010). Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza. *Pensando Psicología*, 6(11), 103-120. Recuperado de: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/371>
- Leguizamó, A. (2004). *Guía para la conformación, enriquecimiento, manejo y aprovechamiento sostenible del bosque protector productor*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Quebecor World Bogotá.
- Llinás, R., et al. (1994). El reto: ciencia, educación y desarrollo. Colombia en el siglo XXI. En Colombia. *Al filo de la oportunidad*. En Hernández, M., Ortiz, S. y Vasco, C. (Eds.) (pp. 29-45). Bogotá:

Tercer Mundo Editores. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia_al_filo_de_la_oportunidad.pdf

- Luffiego, M. y Rabadán, J.M. (2000). La evolución del concepto de sostenibilidad y su introducción en la enseñanza. *Enseñanza de las ciencias*, 18 (3), pp. 473-486.
- MEN. (2005). Educar para el desarrollo sostenible. Altablero 36. Gobierno de Colombia. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90893.html>
- Minambiente y MEN. (2002). Política nacional de educación ambiental SINA. Recuperado de: http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703_152904399_919/politica_educacion_amb.pdf
- Mockus, Antanas. (2002). Lugar de la pedagogía en las Universidades. En *Reforma Académica*. Bogotá: Documentos. Universidad Nacional de Colombia. p.127
- Morales, S. J. (2017). Expedición botánica: un análisis desde la antropología y la formación (Tesis de maestría). Universidad San Buenaventura de Colombia, Medellín, Colombia. Recuperado de: http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/5729/1/Expedicion_Botanica_Analisis_Morales_2017.pdf
- Mosquera, J., y Flórez, C. (2009). Naturaleza, políticas públicas y derechos humanos. Hacia una concepción legal de la relación ser humano-naturaleza. *Nova et Vetera*, 19(1), 67-78. Recuperado de: https://www.academia.edu/3359796/naturaleza_pol%C3%ADticas_p%C3%ABlicas_y_derechos_humanos_hacia_una_concepci%C3%B3n_legal_de_la_relaci%C3%B3n_ser_humano_naturaleza1
- Obando, L. (2011). Anatomía de los PRAE. *Revista Luna Azul*, 33, 178-193. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n33/n33a14.pdf>
- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco educativo de referencia integrador. *Tópicos en educación Ambiental*, 1(2), 7-27. Recuperado de: http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/5/2.Sauve.pdf
- Toscano, D. (2007). Certificación ecológica y normatividad. En manual técnico de capacitación para la preparación, uso, manejo y certificación de productos para una agricultura ecológica. Bogotá: Imagen Editorial.

Sobre la autora/About the author

Shirley Juliana Morales García es Docente de Ciencias naturales y educación ambiental de la institución Educativa Playa Rica del municipio de Bello Antioquia, Colombia. Es normalista superior con énfasis en Ciencias naturales y educación ambiental (ESMA), Licenciada en Educación Básica con énfasis en ciencias Naturales y Educación Ambiental (UDEA) , Magister en Ciencias de la educación (USB) y Doctora en Desarrollo de la educación (UNIVDEP). Con experiencia en el sector público de (12 años), referente a la educación básica primaria, básica secundaria y para adultos. Se desempeña como profesional de la educación con la capacidad de comprender, atender y resolver la complejidad de situaciones escolares como parte de la labor pedagógica..

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Políticas Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



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

Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Rodríguez Guevara, José Eduardo

Universidad Autónoma de Querétaro, México



j.edu_rogue@outlook.com



ORCID ID: 0000-0002-4402-5598

Artículo recibido: 30 enero 2021

Aprobado para publicación: 04 mayo 2021

Resumen

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son un fuerte aliado en los procesos de innovación educativa siempre que se considere en estrecha relación con los demás elementos curriculares. Su integración en los centros educativos plantea toda una serie de retos a los docentes, al centro y al currículo, a la vez que genera cambios organizativos, metodológicos y actitudinales” (García-Valcárcel y Hernández, 2013, pp.2015). Al integrar las TIC en los procesos educativos se puede favorecer un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Quintero y Hernández afirman que “una adecuada capacitación para el uso y manejo de las herramientas puede contribuir significativamente a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes” (citado por García-Valcárcel y Hernández, 2013, pp.222). Para generar un impacto favorable al integrar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje implica un cambio estructural y de los roles de los actores involucrados teniendo como compromisos principales “la pedagogía, la informática, la tecnología y un enfoque constructorista” (Vicario, 2010). Lograr la transición descrita exige involucrar el enfoque de Tecnología Educativa (TE) que se “ha visto transformada, pasando de referirse exclusivamente a la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza, al diseño de situaciones mediadas de

aprendizaje” (Cabero y Barroso, 2015, pp.5). Así que el docente debe ser capaz de planificar el uso de los recursos tecnológicos involucrando estrategias orientadas hacia un aprendizaje significativo lo que exige modificar sus metodologías didácticas. Al pasar de un escenario presencial a uno virtual se modifica la forma de participar no sólo de los docentes sino también de los alumnos y la institución, tal y como lo señala García-Valcárcel y Hernández (2013, pp. 230) “hablar de un cambio real supone modificar las concepciones y los comportamientos de los actores implicados.”

Palabras clave

TIC, innovaciones docentes, modelos de enseñanza en la educación.

Abstract

Information and Communication Technologies (ICT) are a strong ally in educational innovation processes. They are considered in close relationship with the other curricular elements. Its integration in educational centers implies a series of challenges to teachers, the educational center and the curriculum, while generating organizational, methodological and attitudinal changes” (García-Valcárcel and Hernández, 2013, pp. 2015). By integrating ICT in educational processes, a positive impact on the teaching-learning process of students can be favored. Quintero and Hernández state that “adequate training for the use and management of tools can contribute significantly to the improvement of student learning” (cited by García-Valcárcel and Hernández, 2013, pp. 222). To generate a favorable impact when integrating ICT in the teaching-learning processes implies a structural change and the roles of the actors involved, having as main commitments “pedagogy, informatics, technology and a constructionist approach” (Vicario, 2010). Achieving the transition described requires involving the Educational Technology (ET) approach that “has been transformed, going from referring exclusively to the incorporation of information and communication technologies in teaching, to the design of mediated learning situations” (Cabero and Barroso, 2015, pp. 5). So, teachers must be able to plan the use of technological resources involving strategies oriented towards meaningful learning, which requires modifying several didactic methodologies. As García-Valcárcel and Hernández (2013, pp. 230) say: “talking about a real change means modifying the conceptions and behaviors of the actors involved.”

Key words

ICT, teaching innovations, teaching models in education.

Introducción

El uso de plataformas digitales en la virtualización de los servicios educativos involucra la combinación de las estrategias y técnicas didácticas con el apoyo de las Tecnologías de la

Información y la Comunicación (TIC) lo que permite generar un entorno de estudio sin las barreras de espacio y tiempo.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son un " fuerte aliado en los procesos de innovación educativa siempre que se considere en estrecha relación con los demás elementos curriculares. Su integración en los centros educativos plantea toda una serie de retos a los docentes, al centro y al currículo, a la vez que genera cambios organizativos, metodológicos y actitudinales" (García-Valcárcel y Hernández, 2013).

El desarrollo de los recursos, contenidos, materiales y diseño de las estrategias están fundamentados con un enfoque de Tecnología Educativa (TE) lo que exige no limitarse solo a "la incorporación de los recursos digitales en la enseñanza sino a diseñar situaciones mediadas de aprendizaje con el apoyo de los recursos tecnológicos" (Cabero y Barroso, 2015).

La presente propuesta describe un cambio de roles por parte de los docentes y los estudiantes, así que la plantilla de maestros serán guías que orientarán el aprendizaje de los alumnos con el apoyo de las TIC mientras que los alumnos deben ser los principales responsables de su formación académica lo que exige compromiso y dedicación por su parte. Al integrar las TIC en los procesos educativos con base en las estrategias de autoaprendizaje, aprendizaje interactivo, aprendizaje colaborativo y por proyectos se puede favorecer un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Quintero y Hernández afirman que "una adecuada capacitación para el uso y manejo de las herramientas puede contribuir significativamente a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes" (citado por García-Valcárcel y Hernández, 2013).

2.Desarrollo

La incorporación de las TIC en la vida cotidiana ha provocado la transformación de las prácticas sociales, culturales, personales y educativas. Se debe entender que es necesario desarrollar las competencias que se requieren relacionadas con el uso de estas tecnologías en los estudiantes para que puedan desenvolverse en una sociedad en la que su uso es cada vez más frecuente.

Con la finalidad de capacitar a los docentes para crear sociedades fundamentadas en el conocimiento capaces de aminorar la pobreza y la inequidad, mejorar el nivel de vida y preparar a los alumnos para enfrentar los desafíos de esta época. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008, p.11) sugiere tres enfoques que se deben considerar en el ámbito educativo, los cuales se describen a continuación:

- **Adquisición de nociones básicas de TIC** consiste en preparar estudiantes, ciudadanos y trabajadores capaces de comprender las nuevas tecnologías digitales, con el fin de apoyar el desarrollo social y mejorar la productividad económica. Los objetivos conexos de las políticas educativas comprenden: incrementar la escolarización, poner recursos educativos de calidad al alcance de todos y mejorar la adquisición de competencias básicas (en lectura, escritura y matemáticas), incluyendo nociones básicas de tecnología digital (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008).

- **Profundización del conocimiento** consiste en incrementar la capacidad de la fuerza laboral para agregar valor a la sociedad y a la economía, aplicando los conocimientos de las asignaturas escolares para resolver problemas complejos con los que se encuentran en situaciones reales en el trabajo, la sociedad y la vida (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008).
- **Generación de conocimiento** consiste en incrementar la productividad, formando estudiantes, ciudadanos y trabajadores que se comprometan continuamente con la tarea de generar conocimiento e innovar y que se beneficien tanto de la creación de este conocimiento como de la innovación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008).

Tabla 1: Enfoque de las nociones básicas del uso de las TIC

Acciones en el área de la pedagogía
<p>Integrar las TIC: Los cambios en la práctica pedagógica suponen la integración de distintas tecnologías, herramientas y contenidos digitales como parte de las actividades que apoyen los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula, tanto a nivel individual como de todo el grupo de estudiantes.</p>
Acciones en el área de las TIC
<p>Herramientas básicas: Las TIC involucradas en este enfoque comprenden el uso de computadoras y software de productividad; entrenamiento, práctica, tutoriales y contenidos Web y utilización de redes de datos con fines de gestión.</p> <p>Los docentes deben conocer el funcionamiento básico del hardware y del software así como de las aplicaciones de productividad, un navegador de Internet, un programa de comunicación, un presentador multimedia y aplicaciones de gestión.</p>

Fuente: Elaboración propia basada en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008).

Desde un enfoque de las nociones básicas del uso de las TIC, en la Tabla 1 se incluye información sobre una propuesta para trabajar en el área pedagógica y el área de las TIC del enfoque del uso de estas.

Toda labor docente con base al enfoque de “adquisición de nociones básicas de TIC” dentro de las estrategias de enseñanza-aprendizaje debe involucrar el uso de los recursos digitales evitando a toda costa distorsionar el objetivo de las actividades que puede desviarse al manejo de las herramientas dejando a un lado el conocimiento académico.

Involucrar las TIC dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje es una labor compleja, en la mayoría de los casos no se genera “tecnología educativa” solo se integra la “tecnología en la educación”, es decir, el uso de estos recursos carece de intención pedagógica y se limita a cambiar el medio pasando del pizarrón a digitalizar los contenidos.

Los docentes deben saber dónde, cuándo (también cuándo no) y cómo utilizar la tecnología digital en actividades y presentaciones efectuadas en el aula. Actualmente para ofrecer educación de calidad, se deben incorporar las TIC a las prácticas educativas, lo complejo es saber cómo implementarlas. La capacitación de los docentes sobre el uso de estas tecnologías es fundamental para que aprovechen su potencial y no sean usadas solo como una herramienta que simplemente facilita la realización de algunas tareas.

Capacitar a los docentes es una tarea compleja ya que hay diferentes perfiles, por ejemplo, existen docentes nativos de la tecnología (aquel que nace y se desarrolla dentro de un contexto que lo familiariza con la cultura de las nuevas tecnologías), aquellos que han vivido la transición del uso de la tecnología (aquel que ha vivido la aparición y evolución del conocimiento de productos tecnológicos y su relación con el entorno natural y social), y los que se niegan al uso de ésta (aquellos que nacieron dentro de un contexto ajeno a la cultura de las nuevas tecnologías).

Tabla 2: Enfoque de profundización del conocimiento

Acciones en el área de la pedagogía
<p>Solución de problemas complejos: La pedagogía escolar asociada con este enfoque comprende el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en problemas y en proyectos, en los que los estudiantes examinan a fondo un tema y utilizan sus conocimientos para responder interrogantes, cuestiones y problemas diarios complejos.</p> <p>En este enfoque la enseñanza/aprendizaje se centra en el estudiante y el papel del docente consiste en estructurar tareas, guiar la comprensión y apoyar los proyectos colaborativos de éstos. Para desempeñar este papel, los docentes deben tener competencias que les permitan ayudar a los estudiantes a generar, implementar y monitorear, planteamientos de proyectos y sus soluciones.</p>
Acciones en el área de las TIC
<p>Herramientas complejas: Para comprender los conceptos fundamentales, los estudiantes utilizan herramientas de las TIC no lineales y específicas para un área académica.</p> <p>Los docentes deben conocer una variedad de aplicaciones y herramientas específicas y deben ser capaces de utilizarlas con flexibilidad en diferentes situaciones basadas en problemas y proyectos.</p>

Fuente: Elaboración propia basada en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008).

Como se ha mencionado anteriormente, la incorporación de la tecnología a la educación es indispensable, pero se tiene la problemática de no contar con los recursos suficientes para hacerla llegar a todos los lugares o si se logra llevarla, no existen los medios para ponerla en marcha. Desde un enfoque de profundización del conocimiento, en la Tabla 2 se incluye información sobre una propuesta para trabajar en el área pedagógico y el área de las TIC del enfoque del uso de estas.

Con base al enfoque anterior se debe entender que el aprendizaje dentro del aula no se limita a lo conceptual ni a los procedimientos, se debe generar aprendizajes de aplicación que ayuden

a los estudiantes a resolver problemáticas reales y no solo simulaciones que carezcan de sentido para los discentes.

Actualmente es indispensable desarrollar la capacidad de análisis en los estudiantes para que sean capaces de generar nuevas ideas, soluciones y propuestas con el conocimiento que han adquirido. Se debe recordar que si la información no se aplica no tiene sentido alguno aprenderla, por tal motivo se debe evitar las tareas o actividades escolares que orientan al estudiante a mecanizar y lo alejan de la reflexión.

La época actual exige que el trabajo en equipo no sea una opción sino una obligación, por lo que se debe desarrollar esta competencia en los alumnos para que se puedan desenvolver en un mundo laboral que así se los exige.

La aplicación de herramientas tecnológicas en el aprendizaje trae grandes beneficios, como se menciona anteriormente no deben ser lineales, es decir, que no provoquen ningún análisis o reflexión en los estudiantes, ya que de no ser así solo se enseña al alumno el uso de esta y la finalidad de la tecnología en la educación es solo ser una herramienta no ser el objetivo.

Tabla 3: Enfoque de generación de conocimiento

Acciones en el área de la pedagogía
<p>Autogestión: Los estudiantes trabajan en una comunidad de aprendizaje, en la que se dedican continuamente a generar productos de conocimiento y a construir basándose tanto en sus propios conocimientos y habilidades de aprendizaje, como en los de otros.</p> <p>La función de los docentes en este enfoque consiste en modelar abiertamente procesos de aprendizaje, estructurar situaciones en las que los estudiantes apliquen sus competencias cognitivas y ayudar a los estudiantes a adquirirlas.</p>
Acciones en el área de las TIC
<p>Tecnología generalizada: Para crear esta comunidad y apoyarla en su tarea de producir conocimientos y aprender colaborativa y continuamente, se utilizan múltiples dispositivos en red, además de recursos y contextos digitales.</p> <p>Los docentes tienen que estar en capacidad de diseñar comunidades de conocimiento basadas en las TIC, y también de saber utilizar estas tecnologías para apoyar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes tanto en materia de creación de conocimientos como para su aprendizaje permanente y reflexivo.</p>

Fuente: Elaboración propia basada en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008).

Desde un enfoque de generación del conocimiento, en la Tabla 3 se incluye información sobre una propuesta para trabajar en el área pedagógica y el área de las TIC del enfoque del uso de éstas.

Involucrar el conocimiento con la práctica, que oriente a la solución de problemas reales, genera un panorama de oportunidades para los alumnos ya que se enfrenta a un contexto lleno de dificultades que deben solucionar con su conocimiento, es decir, tienen la oportunidad de hacer uso de todos aquellos datos que carecían de sentido.

Se vive en una época donde el conocimiento es el principal motor del crecimiento económico, donde los alumnos deben generar nuevos mercados y no aspirar a los que ya existen, de ahí la importancia que las escuelas se ocupen por formar personas pensantes, innovadoras y emprendedoras.

Es indispensable utilizar la tecnología en el aprendizaje y trabajo colaborativo ya que permite romper fronteras de tiempo y espacio. Trabajar en equipo es una tarea compleja y más con el uso de las TIC, por lo que es importante diseñar comunidades digitales eficientes y sobre todo atractivas para los usuarios.

Las propuestas que se analizan en el presente ensayo sin duda alguna orientan la mejora educativa en esta época, donde el rol de los estudiantes y los maestros han tomado un giro drástico a consecuencia de la influencia que tiene la tecnología en nuestras vidas.

Es obvio que el uso de las TIC dentro de la educación no podemos dejarlo aún lado ya que la sociedad así nos lo demanda, pero no se trata solo de usarla sino de aprender a usarla, siendo esta la principal problemática. A pesar de que se han realizado una infinidad de estrategias para disminuir la brecha del analfabetismo digital aún existe un gran porcentaje el cual se debe atender.

Para lograr los objetivos planteados se deben capacitar a los docentes en el uso de la TIC dentro del aula, de no ser así no se logrará formar estudiantes con las competencias tecnológicas que la sociedad actual exige. Por otra parte, es indispensable acondicionar las instituciones con los recursos necesarios para ofrecer una educación basada en el uso de las TIC, ya que si no se cuenta con los medios indispensables no se podrá implementar las nuevas estrategias de enseñanza.

Se deben elegir estrategias de enseñanza y aprendizaje de calidad, que realmente aporten a la formación de los alumnos y evitar el uso de actividades obsoletas que no desarrollen ningún tipo de habilidad o destreza en los estudiantes.

Entender la manera en que deben asociarse las TIC con la fundamentación pedagógica abre un abanico de posibilidades para generar escenarios de aprendizaje con el uso de los recursos digitales; sin embargo, no debe confundir el usar tecnología en la educación con generar Tecnología Educativa (TE) tema de siguiente subapartado.

La educación a distancia (EaD), es una modalidad educativa apoyada de las TIC, lo que permite a los alumnos y docentes romper fronteras de espacio y tiempo al llevar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existen diferentes factores que han propiciado el nacimiento y el desarrollo de la EaD, García (1999), enlista los siguientes:

- Los avances sociopolíticos:

- El aumento de la demanda social de educación
- La salida de los bruscos cambios sociales
- La existencia de desatendidas capas de la población
- La necesidad de aprender a lo largo de la vida
- La carestía de los sistemas convencionales
- Los avances en el ámbito de las ciencias de la educación
- Las transformaciones tecnológicas

La EaD se ha transformado a lo largo de los años principalmente por el impacto que ha tenido la tecnología en la educación, pasando por diferentes contextos que han definido sus diferentes etapas.

García (1999) en su investigación titulada “History of Distance Education”, define tres generaciones que describen la evolución de la EaD a lo largo de la historia, que son:

- La enseñanza por correspondencia: Textos muy rudimentarios y poco adecuados para el estudio independiente de los alumnos se usaban casi exclusivamente en esta primera generación, nacida a finales del siglo XIX y principios del XX a lomos del desarrollo de la imprenta y de los servicios postales.
- La enseñanza multimedia: Radio y televisión, medios presentes en la mayoría de los hogares, son las insignias de esta etapa. El texto escrito comienza a estar apoyado por otros recursos audiovisuales (audiocasetes, diapositivas, videocasetes, etc.). El teléfono se incorpora a la mayoría de las acciones en este ámbito, para conectar al tutor con los alumnos
- La enseñanza telemática: La integración de las telecomunicaciones con otros medios educativos, mediante la informática define a esta etapa. Esta tercera generación se apoya en el uso cada vez más generalizado del ordenador personal y de las acciones realizadas en programas flexibles de Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO) y de sistemas multimedia

Por otra parte, García (2001), define las siguientes características de la EaD:

- Hay una separación entre el profesor y el alumno, puesto que ambos sujetos no comparten un mismo espacio físico.
- Se utilizan medios tecnológicos para facilitar a los alumnos el acceso a los conocimientos y para las comunicaciones.
- Hay una organización de apoyo para los alumnos mediante asesorías.
- Los alumnos pueden aprender de manera flexible e independiente, lo que no necesariamente significa aprender en solitario.
- La comunicación es bidireccional entre los profesores y los alumnos, y de los alumnos entre sí.
- Se lleva a cabo un enfoque tecnológico en las decisiones referidas a la planificación, el desarrollo y la evaluación de las acciones.
- Y finalmente, la comunicación es masiva e ilimitada con alumnos, en contextos geográficamente dispersos”.

Con base en las características anteriores, García (2001) define la EaD como:

“...un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y asesoría que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo)”(pp.10).

Actualmente las principales modalidades de EaD, son aquellas cuya formación se basa en el uso del internet. McCormack y Jones (1997) plantean que:

“...la Formación con Internet es un ambiente creado en la Web en el que los estudiantes y educadores pueden llevar a cabo tareas de aprendizaje. No es sólo un mecanismo para distribuir la información a los estudiantes; sino que también supone tareas relacionadas con la comunicación, la evaluación de los alumnos y la gestión de la clase (pp.17).

Debe quedar claro que para tener un proceso de enseñanza-aprendizaje en línea exitoso no basta con usar los recursos tecnológicos (debemos recordar que la tecnología solo son el medio y no el fin), sino que se deben emplear estrategias didácticas adecuadas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje actualmente presenta diferentes niveles de aprendizaje, Barron (1998) los establece de la siguiente manera:

1. Cuando los cursos por correspondencia utilizan el correo electrónico. Es donde el alumno recibe los apuntes o libros y se comunica con el asesor vía correo electrónico.
2. La formación mejorada con la Web. En ella, el formador crea páginas Web con enlaces relevantes para la clase, normalmente como complemento a las clases presenciales. Ésta es una modalidad abierta y accesible que utiliza los recursos disponibles en Internet como foros de discusión, chats, alojamiento de páginas, formularios, etc., pero la característica es que no se encuentran integrados; y
3. El uso de Plataformas de Teleformación o según su denominación en inglés Learning Management Systems (LMS). Se trata de ambientes de aprendizaje virtual en los que el alumno encuentra todo aquello que necesita para aprender.

Actualmente la sociedad exige el uso de las TIC como parte de sus actividades cotidianas, motivo por el cual las instituciones educativas deben ofertar programas que desarrollen las competencias digitales en sus estudiantes. Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) permiten desarrollar las habilidades tecnológicas en los estudiantes, pero ¿qué son?, Salinas (2004) lo define de la siguiente forma:

“Un entorno virtual de aprendizaje es un espacio educativo alojado en la web, conformado por un conjunto de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica” (pp.13).

Belloch (2013) afirma que hay cuatro características básicas, e imprescindibles, que los EVA deberían tener:

- Interactividad: lograr que el usuario entienda que es el responsable de su aprendizaje.
- Flexibilidad: que todo sistema se logre adaptar a los distintos escenarios de enseñanza.

- Escalabilidad: que la cantidad de usuarios aumente sin afectar el funcionamiento de la plataforma.
- Estandarización: Posibilidad de importar y exportar cursos en formatos estándar como SCORM.

Además los EVA requieren cuatro elementos que permearan las actividades a través de su uso, afirma Crosseti (citado por Caletti y Romero, 2015):

- Un desarrollo tecnológico social y cultural, con un sentido, uso y función.
- Una tecnología aplicada (herramientas y técnicas seleccionadas).
- Un marco organizativo (referido a la organización de las actividades según el espacio, calendario, etc).
- Una función pedagógica (actividades, secuencias, situaciones materiales educativas).

La comunicación y el seguimiento de los alumnos son indispensable para lograr un proceso educativo óptimo, en la EaD los procesos mencionados se dan de manera síncrona y asíncrona con el uso de diferentes herramientas como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Géneros electrónicos para la comunicación a distancia.

Sincrónicos	Asincrónicos
Chat	Wikis
Messenger	Foros
Webcam	Blogs
Juegos de rol	Páginas web

Fuente: Caletti y Romero (2015).

El EVA puede ser un mediador en la promoción de aprendizajes, pero no autosuficiente. Factores potenciales en la promoción de aprendizajes escolares son (Caletti y Romero, 2015):

- El uso de artefactos culturales con la intención de compartir significados compartidos.
- La puesta en común de una actividad intencionada que dirija las intervenciones de los participantes.
- El contexto simbólico que facilita la representación, promoviendo formas de significatividad potencialmente distintas.
- Contenidos y actividades con una congruencia y lógica interna.
- Características internas del entorno que facilitan o dificultan procesos de representación y comunicación.
- La actuación del docente en el diseño de las actividades, su evaluación, seguimiento y formas de retroalimentación.

Antes de elegir un EVA se debe analizar e identificar si cumple o no con los requerimientos que se necesitan para la atmósfera de aprendizaje que se desea crear. Es importante entender por qué se deben utilizar como parte de la formación educativa de los estudiantes, Salinas (2004) describe los siguientes puntos:

- Para enseñar en base a las necesidades que demanda la Sociedad de la Información.
- Para disminuir la alfabetización digital.
- Para desarrollar las competencias que demanda la sociedad actual en los alumnos.

3. Conclusiones

El rol del docente ha sido transformado de tal manera que los objetivos dentro del aula no se limitan a cuestiones académicas, el maestro pasa a ser un tutor que debe formar individuos y no solo profesionistas.

Lo mencionado anteriormente exige involucrar nuevas estrategias de aprendizaje donde se coloque al estudiante como el principal actor en el proceso formativo de tal manera que se debe desarrollar en los alumnos competencias y habilidades que le sirvan para su desarrollo integral durante toda la vida y que no solo sea un aprendizaje momentáneo que lejos de ayudar al estudiante lo limite en su desarrollo.

Es decir, si como maestro-tutor ofertamos aprendizajes caducos perjudicamos a los estudiantes ya que no tendrán los recursos necesarios para involucrarse de manera competitiva en el mundo laboral y social, es decir, serán aislados por las deficiencias generadas durante su formación dentro de las aulas. Como maestros tenemos una gran responsabilidad ya que tenemos la oportunidad de impactar en los estudiantes de tal forma que podemos aportar en su desarrollo académico y personal para orientarlos a lograr los objetivos que se definan e incluso apoyarlos a tener un mejor futuro donde logren el estatus de vida al cual aspiran.

Las aulas deben generar aprendizajes significativos y permanentes en los alumnos para ello debemos involucrar de manera participativa a los estudiantes además de responsabilizarlos de su aprendizaje, de lo contrario será imposible aspirar a los objetivos descritos anteriormente. Como docente debemos tener la capacidad de acercarnos de forma más personal a los estudiantes sin perder la línea de respeto entre la figura del docente y el estudiante.

Llevar un programa de tutoría ayuda a identificar las dificultades a las cuales se enfrentan los estudiantes y así poder definir estrategias que ayuden a disminuir o erradicar estas problemáticas, sin embargo, debemos ser conscientes que esta tarea está llena de obstáculos que pueden ser superados cuando todos los involucrados participen de manera eficiente. ➤

Referencias/References

Barron, A. (1998). Designing Web-based Training. *British Journal of Educational Technology*, 29 (4), 355-370. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00081>

- Belloch, C. (2013, 4 de septiembre). Diseño instruccional. VNIVERSITAT DE VALENCIA, 2(1), 1-15. <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA4.wiki#:~:text=Modelo%2oADDIE,-El%2omodelo%2oADDIE&text=ADDIE%2oes%2oel%2omodelo%2ob%C3%A1sico,situaci%C3%B3n%2oy%2osus%2onecesidades%2oformativas>.
- Cabero, J. & Barroso, J. (2015, 27 de febrero). Nuevos retos en tecnología educativa. (4ta ed.). Editorial Síntesis.
- Caletti, Y. y Romero, E. (2015). La utilidad de los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje. (EVE-A) en relación al proceso educativo. Experiencias De Aprendizaje Mediadas Por Las Tecnologías Digitales. Pautas Para Docentes Y Diseñadores Educativos. México, DF, México: UNAM.
- García, L. (1999). History of Distance Education. UNED, 2(1), 8-27. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2084/1959>
- García, L. (2001). La Educación a Distancia. De la teoría a la práctica. Ariel Educación.
- García-Valcárcel, A. & Hernández, A. (2013, 7 de febrero). Los recursos tecnológicos como instrumentos al servicio de la innovación educativa. Buenas prácticas en el uso de la tecnología para la mejora de la enseñanza. (3da ed.). Editorial SINTESIS.
- McCormack, C., & Jones, D. (1997). Building a Web-Based Education System. Wiley Computer Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008, 18 de marzo). Estándares de competencia en TIC para docentes. www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. RUSC, 1(1), 1-16
Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v1n1-salinas/228-1150-2-PB.pdf>
- Vicario, M. (2010, 20 de febrero). Informática Educativa: Elementos de una Teoría para la Civilización del Conocimiento [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://es.calameo.com/read/0025382051d6844075c02> Silva, C., & Martínez, C. (Noviembre de 2004). Empoderamiento: proceso, nivel y contexto. (P. U. Chile, Ed.) Psykhe, 13(2), 29-39.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. México: Gedisa.

Sobre el autor/About the author

José Eduardo Rodríguez Guevara es Docente de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro (EB-UAQ) desde el año 2015 impartiendo las asignaturas de matemáticas, informática y física. Además de impartir cursos y diplomados referentes a la tecnología educativa a los profesores de la misma unidad académica y otras facultades. Teniendo como formación académica la Ingeniería en Sistemas Computacionales (ISC) del Instituto Tecnológico de Querétaro (ITQ), la Maestría en Innovación en Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje (MIEVEA) de la UAQ y el Doctorado en Desarrollo de la Educación programa perteneciente a la Universidad Del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (UNIVDEP). Precursor y encargado del curso virtual propedéutico asimismo de la Coordinación de Informática Educativa (CIE) de la EB-UAQ desde el año 2019, teniendo a cargo los programas a distancia que oferta la institución. Investigador en el aprendizaje de los alumnos del nivel medio superior a través de las Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) enfocado principalmente en el álgebra.

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Político Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



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