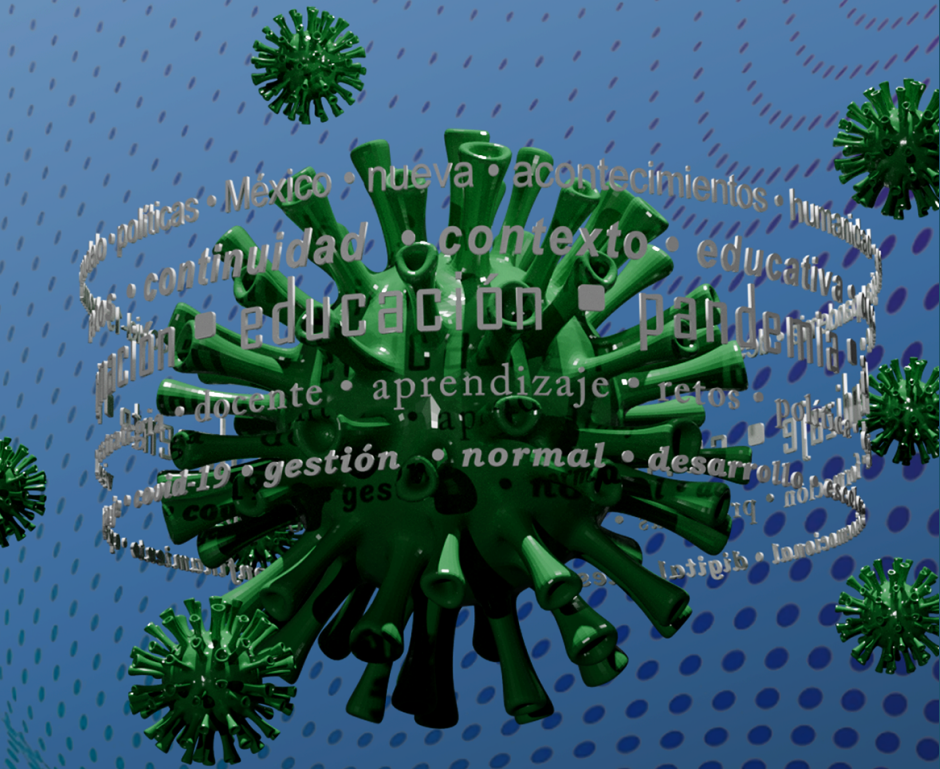


Política educativa durante la emergencia sanitaria

MIGUEL ÁNGEL VÉRTIZ GALVÁN (Coordinador)



El presente libro reúne las reflexiones de algunos especialistas que participaron en el proyecto de la mesa de política educativa en torno a los retos y aprendizajes durante y después del periodo del cierre del sistema educativo nacional frente a la emergencia sanitaria por el covid-19. Estas reflexiones se presentan en dos apartados, en el primero están las sociopolíticas: las consecuencias de la desvinculación del saber académico en la política educativa; la exclusión de posibles alternativas en las acciones de gobierno a partir del concepto de acontecimiento; la urgencia de soluciones creativas acordes con las necesidades de cada comunidad para instrumentar la semipresencialidad; las posibilidades del modelo híbrido, para trascender en el futuro de la educación una vez terminado el confinamiento; y la relevancia de las habilidades socioemocionales para el aprendizaje en el contexto del encierro y el retorno a la presencialidad.

La segunda parte consta de reflexiones respecto a las prácticas educativas, una serie de análisis sobre las implicaciones de la estrategia Aprende en Casa como la forma de participar de la política educativa por parte de las comunidades escolares; asimismo, acerca de los retos de la formación docente en la pospandemia y en el contexto del plan de estudios 2022 de la educación normal; las implicaciones de la continuidad y cambio de la reforma curricular antes y después del confinamiento; la importancia de los ajustes para continuar con procesos formativos de docentes a distancia durante la pospandemia; y el rediseño curricular en el contexto de la crisis por el covid-19 y la Nueva Escuela Mexicana.

Se trata, en suma, de una propuesta que busca no abandonar los aprendizajes que dejan la pandemia y la pospandemia para el futuro de la política educativa.

Política educativa durante la emergencia sanitaria

Política educativa durante la emergencia sanitaria

Miguel Ángel Vértiz Galván

(Coordinador)

Política educativa durante la emergencia sanitaria
Miguel Ángel Vértiz Galván (Coordinador)

Primera edición, 14 de octubre de 2025

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México.

www.upn.mx

ISBN 978-607-413-582-4

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

Nombre: Vértiz Galván, Miguel Ángel (coordinación)
Título: Política educativa durante la emergencia sanitaria.
Identificadores: 978-607-413-582-4
Descripción: Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2025. Serie: Horizontes educativos.
Temas: Educación – México COVID-19, 2020-2023 – Aspectos sociales Enseñanza a distancia Política educativa -- México
Clasificación: LA422 V47 2025

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
--------------------	---

I. REFLEXIONES SOCIOPOLÍTICAS

EFECTOS DE LAS DECISIONES PANDÉMICAS DE POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR	25
---	----

Lorena Itzel Ortega Cardós

Miguel Ángel Vértiz Galván

PEDAGOGÍA DEL ACONTECIMIENTO VS. NORMALIDAD. LA CONTINUIDAD DE LA ESCOLARIZACIÓN DURANTE EL CONFINAMIENTO	43
--	----

Lucía Rivera Ferreiro

Roberto González Villarreal

Marcelino Guerra Mendoza

**VISIÓN GENERAL SOBRE APORTES
Y LIMITACIONES DE LA SEMIPRESENCIALIDAD
PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR
EN LOS TIEMPOS DEL COVID-19..... 67**

Mónica García Hernández
María del Carmen Veleros Valverde

**LA EDUCACIÓN HÍBRIDA:
¿UNA SOLUCIÓN TEMPORAL
ANTE LA PANDEMIA POR COVID-19
O EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO?..... 83**

Jessica Martínez Cruz
Miguel Yefté Palacios Tamayo

**EL ÁMBITO SOCIOEMOCIONAL
EN EL CONTEXTO ESCOLAR:
SECUELAS DEL CONFINAMIENTO 99**

Teresa Martínez Moctezuma
Nelly del Pilar Cervera Cobos
Olga Denisse Fernández Tostado

II. REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

**LA GESTIÓN EN LAS ESCUELAS
DE EDUCACIÓN BÁSICA DURANTE
LA ESTRATEGIA APRENDE EN CASA:
IMPLICACIONES PARA LAS
COMUNIDADES ESCOLARES 123**

Claudia Alejandra Santizo Rodall

RETOS Y POSIBILIDADES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE POSPANDEMIA. ANÁLISIS DESDE LA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN NORMAL	139
---	------------

Virginia Aguilar Davis

RETOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA DE 2019. ¿CONTINUIDAD Y CAMBIO EN LA NUEVA NORMALIDAD?	155
--	------------

Claudia Amanda Juárez Romero

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: DESAFÍOS EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA Y POSPANDEMIA.	173
---	------------

Karina Alejandra Cruz Pallares

PLANTEAMIENTO PARA EL REDISEÑO CURRICULAR EN EL CONTEXTO DE LA CRISIS POR LA COVID-19 Y LA NUEVA ESCUELA MEXICANA, MEDIANTE ALGUNAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA	193
--	------------

Miguel Ángel Castillo Fuentes

ACERCA DE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES.....	213
---	------------

INTRODUCCIÓN

El presente tomo se desprende, principalmente, de las discusiones que se desarrollaron en el proyecto de la Mesa de Política Educativa, un espacio virtual de discusión entre académicos, a través de foros transmitidos en vivo por el canal de YouTube de Saber Ser Autónomo, surgida como un proyecto de los profesores Miguel Ángel Vértiz Galván y Manuel Quiles Cruz, de la Universidad Pedagógica Nacional, con el apoyo logístico y tecnológico del centro de certificación de competencias educativas Saber Ser Autónomo, en el año 2020. El objetivo fue presentar de forma accesible a los docentes que en esos momentos trabajaban en sus casas para dar continuidad a la educación en el contexto de la pandemia por el virus SARS-CoV-2, origen del covid-19, un proyecto que convocó a especialistas de diversos temas educativos y que por las condiciones del contexto se transversalizan con la reflexión sobre las políticas sanitarias de la época.

Después de la producción de más de 80 transmisiones en directo, a través de Facebook y YouTube, el material videograbado daba cuenta de una rica discusión, por lo que se propuso a los participantes en las diferentes mesas de trabajo integrar documentos escritos a partir de las transcripciones de las distintas transmisiones. Quienes decidieron participar en esta propuesta editorial, permitieron

integrar este primer tomo, del cual seguirán otros dedicados a la gestión y la inclusión, pero por ahora el propósito es presentar las reflexiones vertidas en dicha mesa de política educativa en torno a los efectos de las políticas educativas adoptadas debido a la pandemia de covid-19, contextualizadas por sus autores en el momento del retorno a las actividades en el año de 2022.

Las aportaciones de este volumen se dividen en dos partes, el primero de ellos de reflexiones sociopolíticas, que integran las discusiones presentadas en torno a los efectos y pertinencia de la política educativa en la solución o profundización de las problemáticas educativas durante la emergencia sanitaria.

Entre las concordancias de los autores y autoras de este apartado, encontramos el señalamiento recurrente sobre las necesidades sociales de las escuelas, que son diversas y reflejan la complejidad del entorno en el que operan. Estas necesidades pueden variar según el contexto local, aun cuando en conjunto permiten ver que son amplias y abarcan desde aspectos básicos de infraestructura y recursos hasta el apoyo emocional y la formación docente. Abordar estos requerimientos es crucial para no repetir los errores y crear un ambiente educativo que promueva el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes en condiciones de confinamiento, de lo que se destaca:

- Acceso a recursos básicos e infraestructura adecuada. Así lo exponen Teresa Martínez, Nelly Cervera y Olga Fernández, ya que muchas escuelas, especialmente en comunidades vulnerables, requieren acceso a recursos básicos como agua potable, electricidad y servicios sanitarios adecuados. La falta de estos recursos influye en el ambiente de aprendizaje y la salud de los estudiantes no solo en el contexto pandémico. Por otra parte, Claudia Santizo destaca que la infraestructura escolar debe ser segura y adecuada para el aprendizaje. Esto incluye aulas bien equipadas, espacios recreativos, laboratorios y bibliotecas. La falta de infraestructura puede

limitar las oportunidades educativas y afectar la motivación de los estudiantes.

- Apoyo psicosocial. Las escuelas necesitan implementar programas de apoyo psicosocial para atender las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes. Esto es especialmente importante en contextos donde los alumnos enfrentan traumas, violencia, o problemas familiares. La educación emocional y el apoyo psicológico son fundamentales para el bienestar de los alumnos, de acuerdo con lo que destacan Teresa Martínez, Nelly Cervera y Olga Fernández.
- Formación y capacitación docente. Claudia Amanda Juárez, en su documento, subraya que los docentes requieren de una formación continua y capacitación en nuevas metodologías de enseñanza, así como en el manejo de la diversidad en el aula. Esto incluye la formación en educación inclusiva y en el uso de tecnologías educativas, especialmente en un contexto pospandemia.
- Programas de alimentación. Otro aspecto que mencionan Teresa Martínez, Nelly Cervera y Olga Fernández es que, en muchas comunidades, los estudiantes dependen de las escuelas para recibir al menos una comida nutritiva al día. Los programas de alimentación escolar son esenciales para combatir la desnutrición y asegurar que los alumnos estén en condiciones óptimas para el aprendizaje.
- Participación de la comunidad. Las escuelas necesitan fomentar la participación activa de la comunidad y de los padres de familia en la educación de los estudiantes. Esto puede incluir la creación de comités escolares, talleres y actividades que involucren a la comunidad en el proceso educativo, como lo explica Claudia Santizo.
- Tecnología y conectividad. Miguel Ángel Vértiz y Lorena Ortega advierten que el aumento de la educación digital ha llevado a las escuelas a buscar el acceso a la tecnología y conectividad a internet. Esto es crucial para garantizar que

todos los alumnos gocen de igualdad de oportunidades para aprender y acceder a recursos educativos en línea.

- Programas de inclusión. Las escuelas deben atender la diversidad de sus estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades, necesidades educativas especiales y diferentes contextos culturales. La implementación de programas inclusivos es esencial para garantizar que todos los estudiantes obtengan una educación de calidad, de acuerdo con Claudia Amanda Juárez.
- Actividades extracurriculares. Las escuelas deben ofrecer actividades extracurriculares que fomenten el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo deportes, arte y cultura. Estas actividades son importantes para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, enfatiza Claudia Santizo.
- Educación en valores y ciudadanía: Claudia Amanda Juárez destaca también que las escuelas tienen la responsabilidad de enseñar valores cívicos y éticos, promover la convivencia pacífica y el respeto por la diversidad. Esto es fundamental para formar ciudadanos responsables y comprometidos con su comunidad.

Por otra parte, autoras y autores de esta primera parte también abordan los efectos que las políticas educativas de la emergencia sanitaria producen en los sujetos educativos, en particular:

- Replanteamiento de prioridades y cambios en las relaciones sociales. Lucía Rivera, Roberto González y Marcelino Guerra exponen cómo la pandemia ha obligado a las sociedades a reconsiderar sus prioridades, así como la importancia de la salud pública, la solidaridad y la cooperación. Esto ha llevado a cuestionar las formas tradicionales de la toma de decisiones y la necesidad de integrar nuevos valores en la política pública. Asimismo, ha cambiado la forma en que las personas se relacionan, con un aumento en el uso de tecnologías digitales para mantener el contacto. Esto ha llevado a nuevas formas

de socialización, pero también ha planteado desafíos en términos de conexión genuina y apoyo emocional.

- Fragilidad institucional. Miguel Ángel Vértiz y Lorena Ortega hacen énfasis en que la crisis sanitaria expuso la fragilidad de las instituciones y sistemas de salud existentes, al revelarse la necesidad de adaptación y de repensar las relaciones entre la sociedad, la naturaleza y la tecnología. Esto ha llevado a un llamado a movilizar recursos de diversas disciplinas para abordar los desafíos emergentes.
- Adaptación curricular, evaluación y colaboración. Mónica García y Carmen Veleros aseguran que las escuelas han tenido que adaptar sus currículos para integrar efectivamente la educación virtual y presencial. Esto puede llevar a una revisión de los métodos de enseñanza y a la incorporación de nuevas estrategias didácticas que aprovechen las tecnologías digitales, lo cual a la vez plantea nuevos desafíos en la evaluación del aprendizaje. Las escuelas enfrentan el reto de desarrollar métodos de evaluación que sean justos y efectivos, así como promover la colaboración entre estudiantes a través de proyectos en línea y actividades grupales.
- Cambio en la percepción de la educación: Por otra parte, Jessica Martínez y Miguel Yefté, destacan que la pandemia ha cambiado la forma en que se percibe la educación. La aceptación de modelos híbridos y semipresenciales puede llevar a una transformación cultural en la educación, donde se valoren más las diversas modalidades de aprendizaje y se busquen soluciones innovadoras

Estos elementos que integran un argumento colectivo, desde la perspectiva del análisis específico en cada documento de este libro, se exploran en los cinco documentos, el primero de ellos titulado Efectos de las decisiones pandémicas de política educativa para la educación superior, de Miguel Ángel Vértiz Galván y Lorena Itzel Ortega Cardós, donde se expone la revisión de la política educativa

en la enseñanza universitaria implementada para enfrentar la contingencia debido al covid-19 en México, para destacar que los principales problemas que incidieron en la calidad y eficacia de los aprendizajes que se enfrentaron y se han documentado en otros estudios, eran previsibles desde una perspectiva de políticas públicas, hasta concluir que si bien las opciones eran reducidas, los descuidos en las brechas sociales que deberían haber desprendido políticas de Estado desde el enfoque de los derechos humanos, profundizaron la inequidad en el derecho humano a la educación superior, derivadas principalmente de las condiciones que favorecieron a estudiantes de universidades privadas por su mejor formación en autonomía e inteligencia emocional, alfabetización digital, la inversión en capacitación docente y tecnologías de la información de sus universidades, además del acceso a la red de internet con banda ancha y el equipamiento adecuado.

En el capítulo dos, Lucía Rivero Ferreiro, Roberto González Villarreal y Marcelino Guerra Mendoza, bajo el título de Pedagogía del acontecimiento vs. normalidad. La continuidad de la escolarización durante el confinamiento, analizan las decisiones gubernamentales para no interrumpir la escolarización durante el confinamiento, presentadas como las únicas soluciones posibles en un momento en que la pandemia alteró el fluir de nuestra existencia como humanidad. A partir del concepto de *acontecimiento* de Deleuze y Latour, se cuestiona la respuesta gubernamental conocida como Aprende en Casa, un modelo de aprendizaje basado en las pantallas y plataformas digitales que hizo a un lado las múltiples iniciativas ideadas por los maestros para mantener el vínculo pedagógico con el alumnado y sus familias. Se argumenta sobre la necesidad de una pedagogía del acontecimiento basada en la reivindicación del común, la solidaridad y el cuidado mutuo de todas las formas de vida, tanto humanas como no humanas. Se concluye con un balance sobre los límites de una estrategia gubernamental que ante las posibilidades educativas transformadoras, abiertas por una pandemia mundial

que parecía no tener fecha de caducidad, optó por una continuidad normalizadora.

En el tercer capítulo, que escriben Mónica García Hernández y María del Carmen Veleros Valverde, titulado Visión general sobre aportes y limitaciones de la semipresencialidad para la educación superior en los tiempos del covid-19, explican que en el contexto pospandemia del coronavirus y a partir del planteamiento de los beneficios de la flexibilidad, adaptabilidad, eficacia espacio-temporal, alfabetización tecnológica, innovación didáctica e instruccional, aprendizajes complejos y dinamismo de los roles de docentes y estudiantes que ofrece la semipresencialidad, el texto se centra en el análisis de dos amplios campos: por una parte, las necesidades que demanda el desarrollo continuo de una gestión escolar curricular, que a su vez, comprende la gestión pertinente del proceso de enseñanza-aprendizaje; por otra parte, los retos de un necesario desarrollo de la formación tecnopedagógica de los educadores, esto es, la formación disciplinaria y experiencial del conocimiento pedagógico, el desarrollo del uso crítico de las tecnologías digitales y la interrelación articulada de estas dos formaciones en el campo de las prácticas educativas. Por último, se plantea cómo la semipresencialidad expresa las problemáticas de la educación cara a cara y en línea en todo el país, la necesidad de soluciones creativas acordes con las particularidades de las numerosas comunidades, instituciones y contextos de educación superior, de las que se deriven el desarrollo de nuevas prácticas de la semipresencialidad.

El cuarto capítulo, titulado La educación híbrida: ¿una solución temporal ante la pandemia por covid-19 o el futuro de la educación en México?, Jessica Martínez Cruz y Miguel Yefté Palacios Tamayo reflexionan que ni la Organización Mundial de la Salud ni algún otro organismo internacional, gobierno, instituciones públicas o privadas, incluso la propia sociedad, se habría imaginado que más allá de las consecuencias sanitarias que la pandemia global traería consigo, lograría trastocar también diversos ámbitos de la sociedad, entre ellos la educación. En esta sintonía, la instauración del modelo híbrido, donde se busca la convergencia de una

educación presencial y las ventajas de la virtualidad y/o la educación a distancia (de forma institucionalizada) surgió como una opción viable para reforzar la autonomía de los aprendientes, en la búsqueda por revolucionar los procesos educativos en el contexto de pandemia, pero además ha permitido cimentar las bases para una transformación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y de la educación en general, en el marco de un nuevo contexto social; por ello presentan un análisis del panorama de la educación híbrida en México, con objeto de determinar de este modo si el modelo híbrido sirvió como herramienta para dar una respuesta temporal al contexto de crisis sanitaria o logrará trascender como parte del futuro de la educación en México.

En el capítulo cinco del libro, para cerrar la primera parte, Teresa Martínez Moctezuma, Nelly del Pilar Cervera Cobos y Olga Denisse Fernández Tostado presentan en su texto *El ámbito socioemocional en el contexto escolar: secuelas del confinamiento*, una revisión de diversas expresiones conceptuales y metodológicas que permitirá distinguir referentes para analizar y explicar diversas secuelas que se presentan actualmente en el ámbito socioemocional en el contexto escolar, derivado del confinamiento impuesto a partir de la crisis sanitaria originada por la presencia del SARS-CoV2, analizan cómo el salón de clases es considerado, en el ámbito educativo, como un espacio socioemocional donde los estudiantes desarrollan diversas competencias, entre ellas las referidas a la gestión del conocimiento, el establecimiento de relaciones sociales con otras personas y, en general, con nuestro entorno. Relaciones que se caracterizan por realizarse de manera empática. En este proceso de desarrollo se determinan metas y proyectos de manera personal y colectiva. Exponen evidencia de que las habilidades, valores, destrezas y conocimientos pueden aplicarse, desarrollarse y ejecutarse de manera intencional en el contexto educativo, y que justo la infancia y la adolescencia son las etapas más significativas para aprenderlas.

En el segundo apartado, los siguientes cinco capítulos están dedicados a reflexiones sobre las prácticas educativas, cada uno

realiza una reflexión en torno a los aspectos particulares de las afectaciones y consecuencias de la política educativa de la emergencia sanitaria, y destacan:

- Transición a la educación a distancia. Karina Alejandra Cruz expone en su texto que la pandemia obligó a muchas instituciones educativas a realizar una transición abrupta hacia la educación a distancia. Esto implicó que tanto docentes como estudiantes tuvieran que adaptarse rápidamente a nuevas plataformas y herramientas tecnológicas para continuar con el proceso educativo.
- Limitantes en la formación docente. Existen varios retos en la formación docente, entre los que Claudia Amanda Juárez destaca la falta de recursos, la resistencia al cambio y la necesidad de una mayor integración de las tecnologías en la enseñanza. Además, es fundamental abordar la brecha digital y asegurar que todos los docentes tengan acceso a la formación necesaria.
- Cambios en la colaboración. Virginia Aguilar pone énfasis en que la situación de emergencia sanitaria fomentó la reflexión crítica sobre las prácticas educativas y la colaboración entre docentes. Muchos educadores compartieron recursos, estrategias y experiencias a través de redes sociales y comunidades virtuales, lo que enriqueció su formación y práctica. En el mismo sentido, Claudia Santizo considera que durante la crisis sanitaria, la colaboración entre docentes, estudiantes y familias se volvió esencial. Las comunidades escolares se unieron para compartir recursos, estrategias y apoyo emocional, lo que fortaleció los lazos y fomentó un sentido de pertenencia.
- Preparación para el futuro. La experiencia de la pandemia ha llevado a las comunidades escolares a reflexionar sobre la importancia de estar preparadas para futuras crisis. Esto incluye la necesidad de desarrollar planes de contingencia y

fortalecer las competencias digitales de todos los actores involucrados, de acuerdo con Claudia Santizo.

- Reapropiación del currículum. Claudia Santizo añade que la transformación social también requiere la participación activa de la comunidad educativa en el proceso del diseño curricular. Esto implica escuchar las voces de estudiantes, padres y otros actores sociales para construir un currículo que responda a las necesidades y realidades locales, en el mismo sentido se expresa Miguel Ángel Castillo al abordar la importancia de la construcción de un nuevo paradigma desde una nueva generación de prácticas sociales y pedagógicas emanadas desde el sistema educativo guiado por un nuevo currículo, donde prevalezca gradualmente la relación dialógica entre los ciudadanos y los colectivos educativos.

Este apartado se inicia con la aportación de Claudia Santizo Rodall, titulada La gestión en las escuelas de educación básica durante la estrategia Aprende en Casa: implicaciones para las comunidades escolares, en la que se aborda la tensión en la que se colocó al sistema educativo nacional frente a la pandemia por covid-19, donde la estrategia Aprende en Casa dio continuidad al servicio educativo a través de la educación a distancia, utilizando principalmente la televisión. Esta estrategia estableció como prioridad la cobertura, pero no dispuso de un mecanismo de retroalimentación para conocer la situación específica en las escuelas. Igualmente, reveló el carácter centralista de la política educativa. Por otra parte, en los espacios de decisión de las escuelas surgieron prácticas educativas para atender situaciones específicas de las comunidades escolares. Estas experiencias educativas, individuales y colectivas, ilustran el potencial para una organización horizontal del sector educativo, aunque las condiciones para hacerlo no se vislumbran. Esas experiencias educativas permiten discutir las formas en que las comunidades escolares retroalimentan y participan en el diseño de la política educativa.

En el capítulo siguiente, Retos y posibilidades para la formación docente pospandemia. Análisis desde la experiencia en educación normal, Virginia Aguilar Davis presenta un análisis de la formación docente y cuestiona: ¿Cuáles son los retos de la formación docente en México durante el periodo pospandemia?, ¿y qué posibilidades se vislumbran para las instituciones formadoras de docentes? El interés y trabajo sobre la formación docente ha ocupado históricamente un lugar privilegiado en las agendas de política educativa; no obstante, esto no ha sido suficiente para consolidar propuestas formativas que respondan plenamente a las demandas sociales y magisteriales. Sumado a lo anterior, la pandemia por covid-19 agudizó problemas formativos existentes y generó algunos más, lo cual se traduce en retos por enfrentar.

Entre los siete retos abordados en esta obra destacan que, durante el periodo pospandemia, será necesario formar al docente para enfrentar: la imparable transformación digital, la diversidad creciente en los escenarios educativos, la necesidad de autoformación y capacidad para el aprendizaje permanente, y un desempeño dentro del aula cada vez más abierto. Como parte de las posibles alternativas compartimos tres ideas a manera de reflexión: replantear las prioridades en la formación, favorecer los mecanismos de autorregulación de la docencia y el aprendizaje, y realizar un replanteamiento profundo en el diseño curricular. Se concluye que lograr lo anterior requiere absoluta congruencia entre el modelo educativo, la formación docente inicial y continua, la diversidad de contextos y la formación de formadores. El reto mayor está en recuperar el carácter auténticamente humano del ser de la educación y se advierte el carácter coyuntural del momento actual, en cuanto se diseñan los programas correspondientes al plan de estudios 2022 para la educación normal.

El capítulo autoría de Claudia Amanda Juárez, Retos para la formación docente en el contexto de la reforma educativa 2019. ¿Continuidad y cambio en la nueva normalidad?, expone que la formación docente está en el centro de debates internacionales, y en

particular la educación normal ha estado enmarcada en momentos de crisis. En las reformas curriculares de la Educación Normal 2012, 2018 y 2022 se ha desarrollado el diseño curricular a la par de su implementación, con lo que se ha creado cierta tensión e incertidumbre. Por otra parte, a la educación normal llegan con mucho retraso las acciones que se han establecido para las universidades e instituciones de educación superior. Nuestro país ha tenido cinco reformas educativas en 38 años, esta constante variación de planes y objetivos ha tenido un efecto negativo en la formación docente. Es necesario tratar de lograr una continuidad en los programas de estudio. Para ello es importante comprender sus principales características, así como los diversos retos que ha enfrentado cada uno de ellos. El presente documento constituye una vista panorámica que pretende abonar en el análisis de cuáles son los retos principales para alcanzar una formación docente que se sustente en una planeación estratégica y prospectiva, con una adecuada formación de cuerpos directivos, así como instituciones con equipamiento e infraestructura apropiadas.

En el capítulo La formación inicial docente: desafíos en el contexto de la pandemia y pospandemia, Karina Alejandra Cruz Pallares asegura que la formación inicial docente es una labor compleja, retadora e interesante; indispensable para la adecuada preparación de cuadros especializados de profesionales de la educación y como todos los sistemas educativos en el mundo, atraviesa por una etapa sin precedente ni referente cercano, ocasionada por la pandemia del covid-19. Los ajustes necesarios obligan a continuar los procesos formativos a distancia. A los desafíos preexistentes de una formación entendida como parte de un trayecto en un ámbito eminentemente social y diferenciado según el contexto donde ocurre, se suman otros desafíos con la nueva normalidad, entre ellos el acceso, conocimiento y competencias para el manejo de las TICCAD, así como el hecho de contar con dispositivos tecnológicos y conectividad a internet, entre los más comunes. Se trata de elementos en torno a los cuales se reflexiona en el contexto de las escuelas normales y

se argumenta la imposibilidad de sustituir al docente por la tecnología, ya que es precisamente su humanidad lo que puede formar y transmitir humanidad (Mora, 2020). En materia de política educativa y particularmente en la educación normal, los retos son mayúsculos y se requiere de acciones concretas y el compromiso de los diversos agentes implicados para aprovechar los aprendizajes alcanzados durante este periodo de la historia de la humanidad.

En el capítulo de Miguel Ángel Castillo Fuentes, titulado PlanTEAMIENTO para el rediseño curricular en el contexto de la crisis por la covid-19 y la Nueva Escuela Mexicana, se cierran el apartado y el libro mediante algunas metodologías de enseñanza para la transformación social y educativa. A partir de una visión retrospectiva, recupera la memoria de la década de los ochenta del siglo xx, años de una crisis que por sus efectos coincide con los que la pandemia por el SARS-CoV-2 develó en México y el mundo.

Desde esa revisión se considera posible imaginar una alternancia epistemológica y de la gestión educativa, para plantear el rediseño y codiseño curricular debido a las necesidades que la nueva era nos exige para construir prácticas sociales y educativas radicalmente diferentes a las prácticas que los principios neoliberales fomentaron en el sistema educativo nacional durante 40 años. Sobre la base de este contexto planetario y local, se intenta exponer aquí la importancia de repensar la educación y los sistemas educativos para evitar una década pérdida como la vivida en Latinoamérica en aquellos años ochenta. Asimismo, buscamos desalentar la tendencia de la escuela neoliberal y tecnocrática que prevaleció en los sistemas educativos y sus políticas públicas de la región, como lo propone la Nueva Escuela Mexicana. Esto nos llevaría a redefinir la prioridad del concepto del derecho a la educación, teórica y metodológicamente, por encima de la calidad educativa, lo cual requiere documentar las prácticas educativas de especialistas de educación con base en metodologías como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), así como la relación dialógica en el espacio escolar.

En espera de que esta aportación integre una colección de reflexiones que aporten elementos para recuperar aprendizajes para la política educativa en situaciones de emergencia sanitaria, o de cualquier tipo que conlleven el cierre de los centros educativos, solo resta agradecer el apoyo de las pasantes de las licenciaturas en Administración Educativa y en Educación e Innovación Pedagógica que contribuyeron con la transcripción de los eventos de la mesa de política educativa: Yazmín Gabriela Franco Villegas, Leticia Morelos Pacheco, Karina Juana Salazar Valdés, Mariel Guadalupe Lacroix Anaya y Dayana Sánchez Gómez, así como de la becaria de investigación Stéphane Isamar Santana Vega, a quienes agradecemos por hacer posible la presente obra.

Enero de 2024

Miguel Ángel Vértiz Galván

I. REFLEXIONES SOCIOPOLÍTICAS

EFFECTOS DE LAS DECISIONES PANDÉMICAS DE POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Lorena Itzel Ortega Cardós

Miguel Ángel Vértiz Galván

INTRODUCCIÓN

El presente documento forma parte de los productos del proyecto de investigación *Diagnóstico de buenas prácticas en el proceso formativo de estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo durante la pandemia*, aprobado en el marco de la convocatoria de Propuesta de Investigación para la Evaluación de los Aprendizajes durante la pandemia, de la Universidad Pedagógica Nacional.

En el presente documento se expone una reflexión que deja ver las consecuencias sobre la ausencia de considerar todos los argumentos académicos en las decisiones de la política educativa, en las decisiones de las autoridades universitarias, que por definición deberían estar muy cerca de las personas que realizan las investigaciones con respecto a esta evaluación, ya que su intención es prevenir las consecuencias sobre la calidad y sobre la equidad de la educación superior principalmente por el diferenciado equipamiento, la formación en docencia, la gestión para la educación virtual entre los sectores públicos y privados; por lo tanto, se

traduce en la falta o ausencia de coordinación de las capacidades y de los recursos institucionales.

En tiempos previos al que se inicia con la pandemia del covid-19, el tema de la educación virtual permanecía en un desarrollo teórico-práctico que podría considerarse consolidado, ya que era una alternativa de educación disruptiva. En el debate entre académicos y especialistas sobre su creciente aplicación en educación superior, se proponía como una opción de formación profesional en tanto favorecería el aprendizaje con propuestas flexibles y portables que redujeran la necesidad de coincidir en espacio y tiempo entre docentes y discentes; por otra parte, se discutían todas las limitaciones del uso didáctico de las plataformas y de los dispositivos móviles, de manera que a partir de este debate académico se propusieron innovaciones educativas que se replanteaban sobre la base de dichas críticas, así como a través de recursos informáticos aplicados a la educación en línea y la construcción de pedagogías específicas para estas, que hoy conocemos como pedagogías digitales.

Una vez que la emergencia sanitaria dio pie a la política de distanciamiento social, se presentó un reto para la educación superior en el que las nuevas tecnologías estuvieran aplicadas a la educación; se permitió presentar como alternativas que se aplicaran de forma generalizada por las instituciones educativas, aun cuando debido al intenso debate de los años previos, muchas instituciones no asumieron estas directrices que el debate académico consolidaba respecto a las condicionantes para garantizar la calidad en la educación virtual, las cuales se encontraban fundadas en los procesos de planificación, en los mecanismos de control docente y en el tipo de actividades de aprendizaje (Rodríguez y Niculcar, 2016), ni tampoco este énfasis en la importancia de tomar en serio las pedagogías digitales y las capacidades docentes como el factor determinante para garantizar el resultado de los aprendizajes (Hilmayr, *et al.*, 2020).

Ante el estado del desarrollo de la reflexión sobre la educación virtual, era previsible que las instituciones de educación superior (IES) y docentes que tuviesen menos experiencia en el campo de

la educación virtual, presentarían mayores problemas de calidad y de afectación en los resultados de aprendizaje (Zaharah y Kirilova, 2020); si bien no se preveía en principio que la emergencia se extendiera tanto tiempo, al rebasar el primer semestre la política pudo iniciar acciones dirigidas a mejorar las condiciones y la calidad de los aprendizajes en línea para evitar la profundización de la inequidad educativa que terminó produciendo la brecha de calidad educativa entre universidades privadas y públicas, así como de docentes y estudiantes.

Por otra parte, a pesar del fuerte debate entre la educación virtual y la presencial precedente a la pandemia, en el momento de volver a las aulas fue nuevamente ignorado por los gobiernos y las autoridades universitarias: lo aprendido y desarrollado por las investigaciones académicas, sumado a los fuertes sentimientos de duda e incertidumbre entre la comunidad académica, desprendido del temor justificado ante el importante número de casos aún prevalecientes y la tasa de mortandad en México, a muchos docentes universitarios los obligó a mantener sus clases a distancia por un tiempo más largo de lo esperado, sin que otra vez se reparara en las condiciones para garantizar un retorno controlado en las prácticas y nivelaciones de los aprendizajes necesarios.

La educación superior como problema de la agenda gubernamental

En 2019, antes de las llamadas políticas de distanciamiento social, México puso a discusión públicamente la reforma constitucional sobre el derecho a la educación que garantiza el artículo tercero de la carta magna, en un debate que fue muy cerrado en cuanto a sus audiencias, representadas por académicos y organizaciones no gubernamentales educativas, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y seguidores del gobierno de la Cuarta Transformación. Entre los temas que se abordaron estuvieron la desarticulación

del organismo autónomo que tenía a cargo la política de evaluación de la educación; introducir el fortalecimiento a las escuelas normales e instituciones formadoras de docentes; la obligatoriedad de la educación superior; el principio de excelencia educativa, entendida como las mejores prácticas educativas, en remplazo del término de calidad en educación, y la educación humanista. Particularmente para el nivel superior se estableció la obligatoriedad y gratuidad, así como la creación de un fondo que lo hiciera gradualmente posible (Schmelkes, 2020).

La reforma también sostuvo como promesa gubernamental garantizar el acceso público a la red de internet, lo cual suponía un viraje a la actual tendencia en la que las universidades públicas habían dejado de liderar los procesos de incorporación tecnológica en la educación superior, así como la formación docente a través de las mejoras prácticas en la pertinencia curricular de los programas de las instituciones públicas. Si bien no hubo tiempo suficiente para desarrollar un programa de tal magnitud, durante y después de la emergencia sanitaria las acciones de política educativa en educación superior apuntaron en sentido contrario, como si se asumiera que la pandemia legitimara el abandono del programa de gobierno comprometido en la discusión sobre la reforma educativa. Así, se implementó como política educativa en educación superior, una vez publicado el nuevo texto del artículo tercero constitucional, la creación de la Universidad Benito Juárez, aun con las cuestionables condiciones de infraestructura y competencias docentes debido a su presupuesto restringido; las becas del programa Jóvenes construyendo el futuro se integraron con los recursos de los fondos extraordinarios de las IES que financiaban los programas y proyectos no cubiertos por el presupuesto regular (Schmelkes, 2020) y la reducción de 50% de los programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con lo que se dejó de apoyar procesos como la formación de maestras y maestros, la evaluación, la investigación educativa y la digitalización de las aulas (Guevara Niebla, 2021), mientras que el fondo para la transición a la obligatoriedad y gratuidad, que

pudo apoyar las necesidades durante el periodo de distanciamiento social, no fue creado (Mendoza, 2020, citado por Schmelkes, 2020).

Aunque muchos autores estarían de acuerdo con que la política educativa durante la pandemia mundial fue una política de salud (Schmelkes, 2020), y que más bien la política educativa estuvo ausente (Guevara Niebla, 2021), desde una perspectiva de políticas públicas, dado que los análisis de los procesos de decisión son los que desprenden esta visión y la importancia del tipo de problemas que se asumen desde la agenda gubernamental. Pero también se trata de problemas sobre los que no se actúa desde el gobierno sino una parte de la decisión política (Meny y Thoenig, 1992), es decir, desde un análisis de políticas públicas debe asumirse que la *no decisión o inacción* sobre un asunto público como la educación superior, *es en sí misma una decisión política*, y es evidente en situaciones en las que no se desconoce como asunto público, lo cual se identifica al estar presente en el discurso político y algunas acciones parciales.

En el caso mexicano, el primer acto de política educativa llevado a cabo por la Secretaría de Educación Pública (SEP) ocurrió el 14 de marzo de 2020, al ser anunciado un ajuste en el calendario escolar para adelantar las vacaciones y, con ello, el cierre de las universidades públicas y privadas en el periodo del 20 de marzo al 20 de abril. La medida se formaliza el 16 de marzo, cuando la misma SEP da a conocer los lineamientos de Acción covid-19 para la educación superior (SEP, 2020), que recuperan el sistema de semáforos que habría dado a conocer la Secretaría de Salud y mediante los cuales se asumía que las actividades presenciales se retomarían un mes después; así que se había pensado en un confinamiento corto (Schmelkes, 2020) y no se planteaba el cierre total de las IES sino la domiciliación de las actividades no esenciales. Lo revelador del discurso es que “clasifica a la docencia presencial como no esencial en las IES”; las actividades podrían reiniciarse cuando la Secretaría de Salud determinara que el semáforo estaba en verde (SEP, 2020, citada por Schmelkes, 2020). Los lineamientos, por cierto, quedaron obsoletos luego de no haber sido pensados para un confinamiento

prolongado, no obstante que representan el único documento explícito de una política de educación superior frente a la pandemia (Schmelkes, 2020).

Por todo lo anterior, las disposiciones políticas para las instituciones de educación superior durante la emergencia sanitaria limitaban las actividades no esenciales, además de establecer la consolidación de vías de comunicación permanente con académicos, estudiantes y trabajadores, mediante filtros y medidas preventivas; frente a estas circunstancias se creó un repositorio nacional para que las IES pudieran compartir materiales generados por sus comunidades (Schmelkes, 2020), pero finalmente no se integró ni se difundió entre los docentes especializados la importancia de integrarlo. Posiblemente el error fue confiar en que las IES, que contaban con poca experiencia en gestión y docencia en la educación virtual, se autogestionaran.

Después de la declaración de la SEP del 20 de abril, respecto a mantener la educación superior a distancia, los centros educativos pertenecientes a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) acuerdan con la Secretaría de Educación Pública transitar a modelos de educación abierta y a distancia a partir del 26 de abril; sin embargo, se han realizado estudios que verifican que muy pocas instituciones de educación superior lograron transitar a estos modelos de forma rápida y con la efectividad deseada (Moreno, González y Vargas, 2022).

Para el caso de las universidades públicas, la Secretaría de Educación Pública instruyó que se adoptaran estrategias en línea, sin embargo, se presentó la existencia de una brecha en los recursos tecnológicos, en la formación de los docentes y en la alfabetización digital entre las IES públicas y privadas, lo que permitió anticipar el resultado en la brecha de aprendizaje entre sectores sociales que sí podían contar con recursos económicos. No obstante, las políticas universitarias continuaron con cursos emergentes, acuerdos con las empresas de software que enfrentaron la falta de capacitación docente, la pobreza en la alfabetización digital y el bajo desarrollo

de competencias para la resiliencia, como la inteligencia emocional entre los estudiantes.

Determinantes de la brecha de aprendizajes previsible en educación superior

La desigual formación y comprensión de los modelos de educación a distancia, especialmente entre autoridades universitarias, llevó a resolver los casos en cada institución de educación superior y de manera diferenciada, ya que algunas de estas con más experiencia, especialmente las privadas, adoptaron rápidamente soluciones basadas en plataformas educativas, con diseños especializados de secuencias y actividades de aprendizaje, mientras otras se limitaron a indicar a la planta docente que desarrollaran sus actividades en línea, lo que produjo prácticas docentes inconexas, obligando a los estudiantes a aprender y adaptarse a múltiples plataformas y estrategias, muchas de ellas desvinculadas de los servidores y páginas institucionales, e hizo casi imposible la verificación y seguimiento del cumplimiento de los planes curriculares.

Para el año 2019, los desarrollos conceptuales sobre modelos de enseñanza en línea ponían énfasis en posibles determinantes, ya para su funcionamiento, ya para su fracaso. La total desatención de estos referentes y la transición a una educación a distancia sin preparación inicial, y con total menosprecio en un segundo momento cuando se comprendió que iríamos a una contingencia larga, dio como resultado diversas problemáticas que, desde la perspectiva de la educación a distancia, podía preverse que sucederían, pero sobre las cuales no se puso igual atención institucional y son las siguientes:

- La brecha digital, misma que se refiere tanto al desigual acceso a los recursos tecnológicos como al desarrollo de las habilidades para usarlos (Moreno, Bravo y Burgos, 2021) y está presente entre estudiantes y docentes (Rovell y De la Fare,

2021) y autoridades universitarias, lo cual produce un triple efecto en la equidad educativa al limitar el acceso a los servicios educativos a estudiantes de escasos recursos y de nulas habilidades digitales (Carmona y Padilla, 2021), además de propiciar la desigualdad sobre la calidad educativa para los estudiantes que tienen como docentes a analfabetas digitales y con limitados conocimientos de las pedagogías digitales; a tal fracaso se suma el acceso a equipamiento apropiado, el ancho de banda en la red de internet, la ineficiencia en la asignación y disposición de recursos institucionales, y algunas IES cuyas autoridades se integran con personal ineficiente y escaso conocimiento técnico para el funcionamiento de los sistemas de educación en línea. Por lo tanto, esta brecha digital impactó igualmente en todos los siguientes aspectos.

- Formación docente en pedagogías digitales: los estudios presentan un sesgo derivado de la percepción docente de haber realizado un buen trabajo, cuando en realidad sus estrategias se basaron generalmente en largas videoconferencias sobre los temas del currículo, del cual no mantenían el interés ni lograban sumar al aprendizaje de los estudiantes al otro lado de los monitores debido a la falta de metodologías adecuadas para la facilitación de los conocimientos (Aguayo, Lizárraga, López, *et al.*, 2021), por lo tanto, estas prácticas fueron desvinculadas entre los propios docentes y los estudiantes respecto a la formación y el aprendizaje adquiridos.
- Desmotivación docente y estudiantil, asociada en parte a la falta de formación en pedagogías digitales, hecho que generaba aburrimiento y baja participación de los estudiantes (Calvo, 2021), sumado a la falta de apoyo para el equipamiento adecuado por parte de maestros y alumnos, y obstáculos para el acceso a la red de internet, mobiliario y recursos necesarios para impartir mejores clases. Esta falta de recursos didácticos incidió en la autogestión, autorregulación y orientación para el logro y adquisición de las habilidades esperadas que

ya se habían planteado en la literatura para la educación en línea (Contreras y Méndez, 2015), pero que tampoco estaban relacionadas con el cumplimiento de los programas.

- Desaprovechamiento del conectivismo: muchas páginas se han escrito desde la década de 2010 a 2020 sobre el potencial del aprendizaje reforzado por la conexión social entre estudiantes, docentes y especialistas (Solís, Rivera, García y Tejeda, 2022). Agruparse para trabajar en colectivo implica un proceso de construcción constante que requiere analizar y vincular los saberes del entorno virtual con los del entorno real (Moreira-Segura y Delgadillo-Espinoza, 2014). Pocas fueron las iniciativas docentes que propiciaron el conectivismo como práctica de aprendizaje, predominaron actividades centradas en videoconferencias y lecturas de textos preseleccionados que privilegiaban las actividades individuales.
- Desiguales condiciones para el teletrabajo. Si bien durante el periodo de la emergencia sanitaria se discutió y aprobó una regulación para el teletrabajo en México, pocas fueron las IES que de hecho integraron condiciones para que los docentes contaran con recursos físicos y tecnológicos mínimos: aspectos esenciales como licencias de antivirus y softwares, acceso domiciliario a internet de banda ancha, mobiliario y equipamiento básico, entre otros, constituyeron limitantes para el desarrollo, control y cumplimiento de los aprendizajes que los planes de estudio esperaban.

Adicionalmente, la situación desprendida de la pandemia de covid-19 provocó incertidumbre e inseguridad para todos los actores: estudiantes, personal administrativo y docentes (Contreras, Pérez, Picazo y Pérez, 2022). Al estrés por la seguridad de la salud se sumaron el estrés del analfabetismo digital, el costo de adquisición y mantenimiento de equipos, acceso a internet y las condiciones físicas de trabajo. Las medidas de atención que se ofrecieron fueron indicativas para el apoyo emocional y mejorar las condiciones tecnológicas,

pero el estrés económico resultó ser muy importante, pues un alto número de personas experimentaron un incremento en sus gastos derivado de las condiciones del encierro (Cervera, Álvarez, Bollás, *et al.*, 2020); además, a pesar de la publicación de una reforma para dar garantías al trabajo domiciliario, el desgaste económico de los docentes, trabajadores de apoyo y administrativos, por la responsabilidad que asumían, las expectativas en ellos depositadas, la inversión en equipo y software más adecuado para las condiciones del perfil de las y los estudiantes, aunado a la tensión por la posible pérdida del empleo para el personal docente y administrativo que no contaba con contrato definitivo, rebasaron las acciones emprendidas, construyendo la percepción generalizada de que estas acciones fueron claramente insuficientes para dar certidumbre a un proceso de aprendizaje en las condiciones de la emergencia sanitaria.

Por otra parte, el abastecimiento de internet público enfrentó el gran inconveniente de no ser del ancho de banda suficiente y saturarse en horas pico, aunado a inversiones ineficaces y por lo tanto ineficientes, como mejorar la conexión en los campus universitarios cuando este impactó de forma mínima a sus comunidades, que seguían en trabajo domiciliario. Los esfuerzos por dotar de equipos de cómputo mediante el préstamo o beca a estudiantes para el trabajo remoto, fueron aislados y no impactaron en las poblaciones de mayor vulnerabilidad, y muy tarde se identificó que más de 80% de las y los universitarios utilizaban su teléfono celular para las actividades de aprendizaje virtuales (Albarelo, Hernando y García, 2021), a pesar de que los modelos de educación *mobile learning* planteaban la practicidad de estos dispositivos desde varios años antes del confinamiento.

En el camino se redujeron los recursos a las escuelas normales y las universidades pedagógicas, incluyendo los fideicomisos de todas las IES. Todo ello influyó en la profundización de las brechas entre la calidad y los retos actuales.

Profundización de brechas de calidad y retos actuales

En un recuento de la experiencia, todas las consecuencias que podrían anticiparse por la implementación de estrategias de educación a distancia mediadas por tecnología, aun cuando no siguieron los cánones de los modelos conceptuales de pedagogía digital, sucedieron. Pero este conjunto de experiencias de prácticas de educación a distancia en contextos que no se habían considerado, constituye también una fuente de nuevas evidencias que pueden ayudar a las IES a planificar programas de contingencia, aprovechando las prácticas socioeducativas que se experimentaron en el contexto de la pandemia, como son: el dominante uso de dispositivos móviles por parte de estudiantes, la asociación altamente significativa entre las edades de los profesores y de sus propias competencias tecnológicas para dar clases en línea, el uso espontáneo y generalizado de las redes sociales para construir comunidades de aprendizaje entre estudiantes (Albarelo, Hernando y García, 2021), así como la inteligencia emocional, que puede contribuir a un mayor rendimiento académico (Abuhassna, Al-Rahmi, Yahya, Zakaria, Kosnin, y Darwish, 2020).

El principal inconveniente que tenía la mayoría de las instituciones de educación superior era la falta de un plan de contingencia o tecnología adecuados para llevar a cabo todos los cursos en línea (Aguayo, Lizárraga, López-Bojórquez, Quiñónez y Cabrera, 2021). Dentro de lo que ahora sabemos, además de la formación docente, el modelo pedagógico y los recursos tecnológicos, así como las habilidades de autonomía para el aprendizaje de los estudiantes, son factores que hicieron la diferencia en la experiencia de la educación superior durante la pandemia, aunque también es importante recuperar el papel que jugaron la comunicación vía redes sociales y el uso intensivo de dispositivos móviles por parte de estudiantes como recursos para el trabajo colaborativo; adicionalmente, en esta reflexión cabe incluir que la pospandemia dejó ver que muchas

actividades que tradicionalmente se realizan en la presencialidad, se van trasladando a la virtualidad, como la tutoría individualizada, las reuniones entre pares y las actividades colaborativas, que se empiezan a trasladar a las plataformas educativas y la comunicación en modalidades como videoconferencias, carpetas de información compartidas en la nube y grupos colaborativos por redes sociales, domiciliando de facto también muchas de las actividades docentes y de aprendizaje de los estudiantes.

La hibridación que se vive en el contexto pospandémico es, también, una oportunidad de planificar transversalmente un modelo educativo de emergencia a partir de prácticas cotidianas que pueden existir tanto en la presencialidad híbrida actual como en la virtualidad en momentos de emergencia, incorporando en la actualización docente y en las prácticas universitarias el uso de plataformas educativas, de la comunicación y de la información compartidas con recursos tecnológicos institucionales que les den cotidianidad y certeza en estos ambientes.

Al incorporarse este aprendizaje en la perspectiva de las políticas públicas, la primera lección es reconocer que la tecnología es la que ha dado forma a la civilización humana, abrazarla en la cotidianidad permitirá a las IES estar más preparadas para su adaptación en caso de necesidad de cierre temporal; esto supondrá cambios que implican actualización de normas laborales y de reglamentos para estudiantes, a fin de normalizar la domiciliación de tutorías y actividades de evaluación, entre otras acciones que fortalecen la alfabetización digital y favorecen el tránsito a condiciones de aprendizaje a distancia por emergencia.

En este sentido la política de acceso a internet de banda ancha como un derecho humano y la accesibilidad a dispositivos móviles de bajo costo, resultan políticas educativas irreductibles, que causan además un impacto profundo en el ejercicio de otros derechos humanos, por ello el énfasis debe ponerse en las comunidades marginadas, que sin bien no cuentan con IES, en condiciones como la reciente pandemia, sí recibieron de regreso a los jóvenes

que enfrentaron la necesidad de migrar a ciudades para ejercer su derecho a la educación superior en condiciones de presencialidad, pero que en el contexto de la política de distanciamiento social tuvieron que volver a sus comunidades.

Hay que destacar la importancia de los dispositivos móviles para la comunicación y como un producto básico para el ejercicio de la ciudadanía, ya que es un bien tecnológico que sustituye a otros dispositivos, como las computadoras portátiles o de escritorio en la mayoría de las actividades de aprendizaje por parte de los estudiantes; si bien puede causar trastornos conductuales como los llamados padecimientos digitales, su carencia en el contexto tecnológico actual es una forma de aislamiento social que impide la interacción en contextos extremos, como el que se derivó de las políticas frente al covid-19, y además ha demostrado su eficacia para generar la colaboración y, en particular, el desarrollo de esta para los aprendizajes híbridos o virtuales.

Por otra parte, el reconocimiento del trabajo remoto de los académicos universitarios, si bien es una práctica que se realiza inclusive antes del predominio de las tecnologías de la comunicación, especialmente en actividades como las de investigación, la preparación y la de cursos y seminarios, su regulación como práctica cotidiana propiciará el desarrollo de habilidades docentes en las tecnologías de la comunicación y la información, pero debe asegurarse la certidumbre para las actividades de aprendizaje del estudiante, porque una regulación institucional supondría las definiciones sobre el uso de plataformas educativas institucionales, la forma de usarlas como apoyo a la docencia presencial y las actividades que un modelo de emergencia considera para el caso de cierre temporal de las instituciones.

No menos relevante es incluir en la formación y actualización docente el desarrollo de habilidades tecnológicas, porque si bien se pudo constatar en la pandemia por covid-19 que los docentes más jóvenes organizaron mejor las estrategias virtuales (Avenida, Hernández y Prada, 2021), sabemos que la actualización y

profesionalización docente debe de ser permanente como política, tan necesaria para revertir esta brecha proveniente de los recursos tecnológicos con los que cada generación ha sido formada.

Otro aspecto relevante de la política curricular es que se deben de incluir, en la formación transversal de los niveles de bachillerato y superior, las habilidades de autonomía y autogestión de estudios y retomar la inteligencia emocional, ya que es una evidencia y es una beta de política, más que la promesa de la capacidad individual de desarrollar aprendizajes.

CONCLUSIONES

Las acciones de política educativa para el nivel superior durante el distanciamiento social por la pandemia de covid-19 no tomó en cuenta las prescripciones sobre formación docente, accesibilidad de recursos tecnológicos, organización curricular y el cierre de la brecha digital de los estudiantes, y en especial respecto a la ausencia total de la planificación de escenarios de emergencia, lo cual arrojó los resultados de inequidad en los aprendizajes previsibles y, con ello, una ilustración para prever la necesidad de una política para la educación superior en condiciones de emergencia, que se base en la incorporación de la tecnología y las pedagogías digitales en las prácticas cotidianas.

Por otra parte, se hizo evidente la profundización de la desigualdad que produce el acceso diferenciado a la tecnología y la red de internet, lo cual fue una brecha con disparidad, ya que la provisión de puntos de conexión pública no resuelve con equidad el derecho humano a la educación en condiciones de emergencia, sobre todo si no se garantiza una conexión de banda ancha.

Las condiciones laborales que procuren un apoyo, no en la forma de prestación laboral sino en la forma de recurso expreso para la inversión de las condiciones de trabajo domiciliario para los docentes, es un aprendizaje sobre el que poco se ha reflexionado por

parte de las IES y el uso de plataformas asincrónicas que se están aplicando en las prácticas docentes, con independencia de la modalidad del programa educativo, lo cual implica también retomar la formación docente en didácticas de emergencia basadas en dispositivos móviles, los que efectivamente son de acceso cuasi universal entre estudiantes universitarios.

Las tareas en la transición a la llamada “nueva normalidad” deben implicar un proceso de transición en la política educativa que incluye el cierre de las diferencias tecnológicas entre las universidades públicas y las universidades privadas, la formación docente en didácticas pertinentes y la modificación curricular para aumentar la pertinencia de los programas y adecuar sus modalidades para que sean compatibles con la educación a distancia. Es un imperativo la preparación de docentes, personal de apoyo y administrativo, así como de las autoridades para el trabajo remoto y domiciliario en condiciones que favorezcan el trabajo híbrido.

REFERENCIAS

- Abuhassna, H., Al-Rahmi, W., Yahya, N., Zakaria, M., Kosnin, A. y Darwish, M. (2020). Development of a new model on utilizing online learning platforms to improve students' academic achievements and satisfaction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17 (1) 1-23.
- Aguayo, R., Lizárraga, C., López-Bojórquez, M., Quiñónez, Y. y Cabrera, A. (2021). Implementación de plan de contingencia ante la pandemia COVID-19 llamado Rompiendo Paradigmas Docentes. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información* (45).
- Aguayo, R., Lizárraga, C., López, M., et al. (2021). Implementación de plan de contingencia ante la pandemia COVID-19 llamado Rompiendo Paradigmas Docentes. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información* (04).
- Albarelo, A., Hernando, F. y García A. (2021). El uso del smartphone para la gestión del trabajo colaborativo en estudiantes de educación superior argentina durante la pandemia del COVID-19. *Revista Contratexto* (36).

- Avendaño, W., Hernández, C. y Prada, R. (2021). Uso de las tecnologías de información y comunicación como valor pedagógico en tiempos de crisis. *Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 23 (36). <https://docs.google.com/document/d/1hvyk6rzRUIRxE7Cx8MNIw1I2Suuoioiv-zWJCp6XM/edit?usp=sharing>
- Calvo, J. R. (2021). Disposición del alumnado universitario español a conectar su cámara durante la pandemia generada por la covid-19. *Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 27.
- Carmona, R. y Padilla, I. (2021). Aprender matemáticas en tiempos del covid-19: Un estudio de caso con estudiantes universitarias. *Educación y Humanismo* (22).
- Cervera, N., Álvarez, V., Bollás, P., et al. (2020). *Necesidades educativas en la UPN en tiempos de incertidumbre*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Contreras, C., Pérez, M., Picazo, D. y Pérez, D. (2022). En tiempos de pandemia: de la educación presencial al entorno virtual y de regreso. *Revista Ciencia Latina*, vol. 6.
- Contreras, O. y Méndez, G. (2015). El perfil de los estudiantes de Educación a Distancia en México. En J. Zubieta y C. Rama (coords.), *La Educación a Distancia en México: Una realidad universitaria* (pp. 47-64). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guevara Niebla, G. (2021). *La regresión educativa*. México: Grijalbo.
- Hillmayr, D., Ziernwald, L., Reinhold, F. y Hofer, S. (2020). The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis. *Computers & Education* (153) 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.compuedu.2020.103897>
- Meny, Y. y Thoenig, J. (1992). *Las políticas públicas*. España: Ariel.
- Moreira-Segura, C. y Delgadillo-Espinoza, B. (2014). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Tecnología en marcha*, 28 (1) 121-129.
- Moreno, B., González, R. y Vargas, I. (2022). Experiencias de la Educación a Distancia en la Licenciatura en Educación Primaria en tiempo de covid-19. *MENDIVE*, vol. 20 (2) <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2704>
- Moreno, D., Bravo, E. y Burgos, C. (2021). Educación superior y pandemia: estudio piloto del cuestionario de experiencia educativa durante pandemia. (s. p. i.).
- Niño, S., Castellanos, J. y Bermúdez, R. (2022). Acciones institucionales ante el covid-19: análisis de sitios web de universidades mexicanas públicas autónomas. *Revista electrónica de investigación educativa*.
- Rodríguez, D. y Niculcar, E. (2016). Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 14 (2) 159-186.

- Rovell, L. y De la Fare, M. (2021) Mutar sin retroceder. Formación e inserción doctoral en transición hacia la educación superior en pospandemia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26 (91).
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la covid-19: el caso de México. *Revista Universidades* (86). Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- SEP (2020) Lineamientos de acción covid-19 para la educación superior. Corona-virus.pdf, *sep.gob.mx*
- Solís, Z., Rivera, P., García, C. y Tejeda, A. (2022). Práctica docente en instituciones de educación superior en tiempos de covid-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 14 (S2) 532-539.
- Zaharah, Z. y Kirilova, G. (2020). Impact of Corona Virus Outbreak Towards Teaching and Learning Activities in Indonesia. *SALAM: Jurnal Sosial dan BudayaSyar-i*, 7 (3) 269- 282. <http://journal.uinjkt.ac.id/index.php/salam/article/view/15104/0>

PEDAGOGÍA DEL ACONTECIMIENTO VS. NORMALIDAD. LA CONTINUIDAD DE LA ESCOLARIZACIÓN DURANTE EL CONFINAMIENTO

Lucía Rivera Ferreiro

Roberto González Villarreal

Marcelino Guerra Mendoza

INTRODUCCIÓN

Ante la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 que se expandió rápidamente por todo el mundo, el gobierno mexicano tomó la decisión de cerrar las escuelas de todos los niveles educativos a partir del 20 de marzo de 2020. Más de 30 millones de niños y adolescentes dejaron de asistir a clases presenciales; de esa cantidad, 28 millones cursaban la educación preescolar, primaria y secundaria; el ciclo escolar 2019-2020 concluyó apresuradamente. Maestras y maestros suponían que al inicio del siguiente ciclo, las rutinas escolares volverían a la normalidad, así había ocurrido antes, cuando el sismo de septiembre de 2017 llevó a la Secretaría de Educación Pública (SEP) a tomar la decisión de suspender las clases en todo el país.

En esta ocasión no fue así: los contagios, en lugar de ceder, aumentaron. Las escuelas se mantuvieron cerradas, el nuevo ciclo

2020-2021 continuó igual que como terminó el anterior: en situación de confinamiento, a distancia y mediado por pantallas.

Aprende en Casa fue la estrategia propuesta por las autoridades educativas para dar continuidad a la escolarización; el servicio educativo se mantuvo a través de diversos medios, principalmente la televisión, pero también internet, radio, materiales de apoyo y libros de texto gratuitos para el alumnado. Así fue como durante casi dos años las escuelas se mantuvieron cerradas, pero las clases continuaron en forma remota.

En redes sociales empezaron a circular múltiples testimonios, opiniones y comentarios que daban cuenta de las complicaciones, las carencias materiales y problemas de todo tipo para trabajar bajo esta modalidad (González, Rivera y Guerra, 2020). Finalmente, luego de un largo estira y afloja entre autoridades educativas, de salud e incluso el presidente Andrés Manuel López Obrador tratando de convencer a docentes y familias atemorizadas, el 24 de agosto de 2021 se anunció formalmente el reinicio de las clases presenciales.

¿Qué fue lo que ocurrió durante ese tiempo?, ¿qué hicieron las maestras y maestros para atender a sus alumnas y alumnos pese al confinamiento?, ¿qué propuso la SEP frente a lo inédito?, ¿hasta qué punto las respuestas de unos y otra se complementaron?, ¿cómo se aprovecharon las posibilidades de transformación abiertas por el régimen de lo posible? Estas son las preguntas a partir de las cuales se aborda el tema.

Interesa analizar si las reacciones, respuestas y acciones tanto del magisterio como del sistema educativo ante la pandemia se acercaron a la construcción de lo que denominamos una “pedagogía del acontecimiento”, aprovechando las posibilidades de transformación abiertas por una situación sin parangón en la historia de la humanidad.

El tema se aborda desde una perspectiva política en el sentido aristotélico, es decir, considerando que el ser humano, como el animal político que es, se relaciona y comparte con otros la realización de actividades y la atención de necesidades propias de la vida en común. La pandemia fue un acontecimiento que irrumpió

abruptamente el fluir de la existencia de la humanidad, alterando la vida en común.

Esto conlleva la necesidad de aclarar qué se entiende por acontecimiento político; se trata de un corte, una interrupción, una abrupta discontinuidad en el flujo del tiempo, del espacio y de la vida (Deleuze, 1993; Latour, 2020). Cuando esto ocurre, se abre un horizonte de posibilidades para trazar nuevas rutas o caminos para vivir de otro modo. La pandemia interrumpió el flujo de nuestra existencia y, al mismo tiempo, abrió un horizonte de posibilidades para repensar e imaginar otras formas de vivir y estar juntos.

Trasladando esta idea al terreno educativo, la pandemia no fue solo una catástrofe o un evento desafortunado, fue también una oportunidad para revisar los límites de un modelo de escuela alejado de las problemáticas propias de la vida en común –salud, alimentación, medio ambiente, violencia y en general, toda clase de desigualdades– para construir una pedagogía del acontecimiento basada en el común, el cuidado de sí, de los otros y del mundo.

En el primer apartado se expone la postura conceptual desde la que se analizan las acciones magisteriales y las decisiones gubernamentales para dar continuidad a la educación escolarizada en pandemia. En el segundo se describe la estrategia gubernamental y sus implicaciones; a partir de ahí, se cuestionan sus principales dificultades y limitaciones, destacando la recurrente insistencia gubernamental de regresar a clases para retornar a una “nueva” normalidad, la misma que nos ha llevado a la situación de violencia, desigualdad y deterioro del sistema de salud evidenciada por la pandemia.

El texto concluye con un balance de lo que pudo haber sido y no fue, es decir, sobre el modo en que las posibilidades de fuga y construcción de nuevas rutas y formas de vida abiertas por la pandemia fueron simplemente ignoradas por quienes diseñan las políticas y toman las decisiones. De esta forma, en lugar de dar impulso y un apoyo decidido al trazo de nuevas rutas y caminos educativos, reconociendo el potencial y la energía magisterial movilizadas los primeros meses del confinamiento, la SEP optó por la continuidad

establecida en unos planes y programas fijos, anteponiendo el máximo logro de aprendizajes a otras posibilidades formativas. El viraje hacia una pedagogía del acontecimiento para dar respuesta a los múltiples problemas sociopolíticos develados por una pandemia que cuestionó nuestra existencia fue una oportunidad desperdiciada.

REFERENTES

Desde el principio de la crisis sanitaria, en los círculos gubernamentales y de poder económico comenzó a hablarse de la pandemia como una contingencia, una emergencia pasajera, similar a catástrofes provocadas por los terremotos o las inundaciones. Esta postura además de paralizante contribuyó a obstaculizar la comprensión de un evento extraordinario: la expansión vertiginosa, por todo el mundo, de un virus que llevó a tomar la decisión de aislarnos para reducir su propagación. Las posibles respuestas a la multiplicidad de interrogantes que surgían por todas partes parecían estar reservadas a los científicos que, dicho sea de paso, también estaban confundidos.

En oposición a esta postura, la pandemia fue una novedad histórica en toda línea, obligó a cambiar rutinas, horarios y espacios, alteró relaciones y condiciones materiales de vida, amenazó la existencia humana, evidenció nuestra vulnerabilidad e interdependencia y puso a prueba nuestra capacidad de cuidar de nosotros mismos y de los demás. Comprenderla como acontecimiento en un sentido político implica reconocer el régimen de lo posible frente al que nos coloca (González, Rivera y Guerra, 2020, p. 10).

La pandemia como acontecimiento político

Desde ciertas corrientes de la filosofía política, un acontecimiento no es simplemente un hecho, mucho menos un suceso aislado, es más bien un punto de inflexión en el flujo continuo de la vida y la

experiencia (Deleuze, 1993; Latour, 2020). No es un evento aislado que ocurre en un momento determinado y luego desaparece; sus efectos, que pueden ser múltiples, persisten a lo largo del tiempo, transformando continuamente el campo de lo posible.

Esta concepción ha inspirado nuevas formas de pensar sobre la creatividad, la innovación y el cambio, abriendo nuevos caminos para explorar las complejas interacciones entre el tiempo, la historia y la experiencia humana. Parte de una concepción no lineal del tiempo, en la que los acontecimientos se pueden entender como puntos de inflexión, cortes, rupturas, discontinuidades en el flujo del tiempo; estos cortes crean nuevas posibilidades y cambian la forma en que comprendemos y experimentamos el mundo.

En otras palabras, los acontecimientos interrumpen el fluir de nuestra existencia, y en esa misma medida pueden ser transformadores y reorganizadores de nuestra forma de concebir la realidad. Por lo tanto, un acontecimiento no se reduce a una simple relación de causa y efecto, involucra una compleja interacción de múltiples fuerzas, procesos y factores que se combinan para crear un resultado único e imprevisible.

La pandemia vino a cuestionar la idea de que el mundo es predecible o está determinado por leyes causales; por el contrario, puso de relieve la imprevisibilidad. Por eso, como sentencia Latour: “Sería un error creer que la pandemia es una crisis que terminará, en lugar de la advertencia perfecta para lo que viene, lo que yo llamo el nuevo régimen climático. Parece que habrá que movilizar de nuevo todos los recursos de las ciencias, las humanidades y las artes para que se preste atención a nuestra condición terrestre común” (*The Guardian*, 2021).

La pandemia, en tanto acontecimiento político, evidenció la fragilidad de nuestras instituciones y sistemas económico, de salud y educativo; reveló la necesidad de repensar nuestras relaciones con la naturaleza, la tecnología y entre nosotros mismos, replanteando nuestras prioridades y cuestionando las formas tradicionales de tomar decisiones sobre nuestra forma de vivir en un planeta común.

Frente a este panorama, otros valores como la solidaridad, la cooperación y el cuidado emergen como necesarios.

En síntesis, la pandemia no fue solo un problema de salud, sino un acontecimiento político que afectó la conformación, reproducción y existencia misma de la *polis*, es decir, de la vida en común entre habitantes de un determinado territorio que comparten una estructura institucional, características geográficas y simbólicas, necesidades, relaciones, expectativas, intercambios y creaciones.

La importancia del común

A menudo, el término “común” se confunde con “comunidad” o se usa como sinónimo de “comunitario”. Se utiliza también para hacer referencia a algo compartido o utilizado por muchas personas; por ejemplo, un parque es un espacio común donde todos pueden disfrutar y hacer actividades al aire libre. También puede referirse a algo que necesitamos todos para vivir, como son los recursos naturales, el agua y el aire. Para otros, el común es algo que es de uso o propiedad de un grupo de personas y no de un individuo en particular.

En realidad, se trata de un concepto que ha pasado por distintas reelaboraciones teóricas en las últimas décadas (Marín, 2018); en los debates convergen discursos y teorías de múltiples disciplinas académicas, movimientos sociales y activismos que evidencian la confusión y los riesgos que conlleva conducir la discusión por los derroteros de la dicotomía público/privado. Reconociendo esta complejidad, en este texto se retoman aportaciones de autores neomarxistas para ubicar algunas ideas básicas sobre el tema de lo común, útiles para explicar –más adelante– su relación con la pedagogía del acontecimiento.

Laval y Dardot (2015) aluden a lo común para referirse a los recursos naturales e inmateriales, las prácticas que son compartidas por la sociedad y lo que no está controlado ni por el mercado ni por el Estado. En su análisis, sostienen que lo común no es una

idea nueva, ha estado presente en distintos movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia. Recientemente ha adquirido una renovada importancia en un contexto de endeudamiento, superexplotación laboral, extractivismo y desigualdad social, características todas ellas del capitalismo contemporáneo.

Trasladando estos planteamientos al ámbito educativo, la pandemia contribuyó a expandir el incipiente debate sobre la construcción de una escuela basada en lo común. Al respecto, Collet y Grinberg (2021) proponen una visión de la educación basada en los principios del común, tales como la colaboración, la participación y la solidaridad. Argumentan que la educación debe ser un medio para construir una sociedad más justa y democrática, y que el común es un principio clave para lograr este objetivo.

Reconocen la solidaridad y el cuidado mutuo para con los demás seres vivos y el medio ambiente como elementos característicos de una educación basada en lo común, misma que requiere la creación de comunidades educativas colaborativas, la implementación de metodologías activas y participativas, la promoción de la ciudadanía activa y la participación de la escuela en la vida social y política.

En un sentido similar, González y Monarca (2021) buscan incluir el concepto del común en la educación como un principio ético y político; sostienen que la educación debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos y habilidades, y enfocarse en la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Intentan incorporar el concepto del común en la educación, entendido como todo aquello que constituye un bien colectivo, pertenece a todos y que, por lo mismo, debe ser cuidado y gestionado de manera solidaria y colectiva, sin anular ni desconocer las diferencias, por el contrario, aprovecharlas como potencia creativa, en un proceso de construcción continua, siempre inacabada y perfectible.

En síntesis, la construcción de lo común implica una transformación radical de la sociedad y de las relaciones de poder existentes; implica la superación del individualismo y la competencia,

dando paso a la construcción de nuevas formas de solidaridad y cooperación en la sociedad, y particularmente en la escuela.

El cuidado, fundamento del común

El concepto de cuidado ha sido abordado desde perspectivas sociales, económicas, ecológicas, políticas y filosóficas. En congruencia con la concepción de la pandemia como un acontecimiento, se optó por sostener un diálogo interdisciplinar centrado en tres acercamientos que se complementan y enriquecen mutuamente. El primero de ellos se origina en la economía política feminista y concibe al cuidado como un trabajo de reproducción de la vida, mismo que históricamente ha recaído sobre las mujeres. El segundo acercamiento, procedente de los ecofeminismos, articula las desigualdades de que son objeto las mujeres con la destrucción de los ecosistemas para explicar las desigualdades sistémicas. En tercer lugar, desde una perspectiva filosófica, recuperamos algunos elementos sobre la dimensión ética del cuidado. Estos tres acercamientos tienen como característica en común su adscripción a posturas feministas, ese es el lugar desde donde abordan el cuidado como un problema de la vida en común.

Teóricas y activistas feministas como Lerner (1990), Federici (2018) y Galindo (2013) coinciden en señalar que el patriarcado es la raíz de las desigualdades contemporáneas, en particular aquellas que afectan directamente a las mujeres y otros grupos vulnerables. El desmantelamiento del sistema patriarcal y sus múltiples formas de opresión es una tarea absolutamente necesaria para lograr una sociedad más justa e igualitaria. Este proceso incluiría el reconocimiento, valoración y redistribución de los trabajos asociados con el cuidado, todavía considerados como “trabajos femeninos”.

El análisis de las desigualdades y la discriminación de las mujeres se articula con aportaciones ecofeministas que analizan las prácticas predatorias del medio ambiente, argumentando que la

explotación y la opresión de la naturaleza y de las mujeres son dos caras de la misma moneda; es preciso abordar ambas integralmente para lograr una mayor comprensión de fenómenos contemporáneos que nos afectan a todos.

En este sentido, Puleo (2022) recurre a la metáfora del jardín-huerto para argumentar la necesidad de incorporar los valores del cuidado y la sostenibilidad de la vida en los diferentes entornos en los que nos desenvolvemos. Esta metáfora le permite representar una forma de relación cuidadosa con la naturaleza; si las plantas necesitan cuidados y atención constantes para crecer y desarrollarse, sucede lo mismo con todas las formas de vida. Cual si viviésemos en un huerto donde se comparten el trabajo y los frutos de la tierra, nos invita a fomentar en todo ámbito social, la solidaridad y la cooperación, así como a promover una distribución justa y equitativa de los recursos y oportunidades, lo cual precisa de relacionarnos de un modo distinto.

Otro modo de vincularnos entre nosotros mismos y con los demás seres vivos, exige de una ética del cuidado opuesta a la ética deontológica tradicional, es decir, la de los deberes y obligaciones morales, la que apela a la universalidad y la imparcialidad. Esta resulta a todas luces limitada e insuficiente para hacer frente a los problemas evidenciados por la pandemia, como el deterioro del tejido social.

Tronto (2017) y Groys (2022) plantean sustituir esta ética tradicional por una que coloque el cuidado en el centro de las relaciones interpersonales como una responsabilidad compartida, que reconozca la vulnerabilidad a la que todos estamos expuestos, así como la interdependencia inherente a nuestra condición humana.

Además de ser un concepto y un principio ético regulador de los intercambios humanos, el cuidado es una dimensión fundamental de la experiencia humana con profundas implicaciones políticas, económicas, epistemológicas, sociales y desde luego, educativas. Entendido como un conjunto de prácticas, el cuidado es absolutamente indispensable para dar continuidad a la vida; por lo tanto, puede y

debe ser valorado, cultivado y desarrollado por todos los miembros de la sociedad en formas concretas e incorporadas en nuestra vida cotidiana (Brugère, 2022).

La educación como cuidado

Los planteamientos anteriores se relacionan estrechamente con la educación de múltiples maneras; en tanto práctica social, la educación implica el cuidado en diversos niveles, especialmente en tiempos alterados como los de la pandemia (Stake y Visse, 2023), cuando más que enseñar y aprender contenidos disciplinares, ha adquirido especial importancia proporcionar y recibir cuidados.

Desde esta perspectiva, enseñar y cuidar no son cuestiones excluyentes, como se nos ha pretendido hacer creer; por el contrario, se encuentran íntimamente relacionadas. Una educación basada en el cuidado reconoce y presta atención a las necesidades y experiencias de los estudiantes, crea ambientes de apoyo, genera acciones para proporcionar soporte, acompañamiento y seguridad emocional en el aula.

El cuidado es una herramienta para promover el reconocimiento de la interdependencia en el aula, la creación de ambientes más seguros, saludables y enriquecedores y la adopción de políticas institucionales que garanticen el bienestar de los estudiantes, los docentes, las familias y demás involucrados en el proceso educativo. Así, el cuidado bien puede ser concebido como un paradigma pedagógico (Aranguren, 2020), es decir, como un conjunto de ideas, modelos y propuestas de actuación potencialmente poderosas para reorientar el cómo nos relacionamos para educar(nos).

Provistos con estas ideas, en el siguiente apartado procederemos a describir la estrategia gubernamental para atender la escolarización ante la pandemia, las reacciones, respuestas y acciones del magisterio y del propio sistema educativo, además de las posibilidades de transformación abiertas por una situación tan inédita como inesperada.

Gestión de la escolarización durante el confinamiento

Cuando la Secretaría de Educación Pública anunció el cierre de las escuelas a partir del 20 de marzo de 2020, maestras y maestros, madres y padres de familia, alumnos y directivos escolares supusieron que todo regresaría a la normalidad en unos cuantos días; no fue así, los contagios en lugar de estabilizarse o reducirse, aumentaban cada día. Después de las vacaciones de primavera, las escuelas continuaron cerradas y el ciclo 2020-2021 se inició como terminó el anterior: a distancia.

En las redes sociodigitales comenzaron a circular múltiples testimonios que daban cuenta de las complicaciones enfrentadas para trabajar bajo esta modalidad. Uno de ellos destacó entre muchos otros:

Pido a la SEP que cancele el ciclo escolar hasta que podamos regresar de forma presencial. Es muy duro cargar con todo el trabajo, el cual hago con mucho gusto. Pero cargar con la situación en que viven mis alumnos, es demasiado. Veo cómo hacen el esfuerzo en estos días, están animados, pero se me rompe el corazón al leer:

— Maestra, me voy a quedar sin datos, cuando pueda poner una recarga le mando las tareas.

— Maestra, fui a hacer unos trabajitos y con lo que gané puse una recarga, por eso no había podido contestar.

— Maestra, trabajo hasta tarde, disculpe la hora, pero acabamos de terminar.

Creo que ya es demasiado estrés el que estamos viviendo, ahora hay que agregar que no tenemos el mismo acceso a las tecnologías. Literalmente, ahorita rompí en llanto, siempre como maestra te preocupas por tus alumnos, y sabes que por más que te duela no puedes cambiar la situación. Pero podíamos consolar, dar una sonrisa, un abrazo, compartir nuestro lonche. Llevar las copias, aunque fuera de nuestro dinero, llevar nuestra laptop para poner algún video educativo. Y ahora en la

distancia todo se complica y las desigualdades salen a relucir mucho más (*Sin Embargo*, 2020).

Este fue un llamado singular, contiene un diagnóstico temprano sobre una situación concreta, lo escribió una maestra desde el mundo de la vida, no desde el sistema ni desde los requerimientos burocráticos, sino desde su realidad inmediata; a partir de ese diagnóstico elaboró una prognosis ratificada incluso por estudios oficiales (Mejoredu, 2020) e hizo una propuesta concreta: cancelar el ciclo escolar.

A juzgar por las decisiones tomadas por la SEP, cancelar el ciclo escolar era impensable. Pronto anunció el comienzo del ciclo escolar 2020-2021 completamente a distancia con la participación de las televisoras comerciales y estatales, a través de la estrategia conocida como Aprende en Casa. El gobierno federal destinó 450 000 000 de pesos del erario para que las emisoras transmitieran los programas; inicialmente sería de agosto a diciembre de 2020, pero esta colaboración se extendió hasta mediados de 2021.

Fue una respuesta congruente con el modo en que se problematizó lo inesperado; el foco de atención no sería una pandemia que lo alteró todo, desestructurando la vida en todos sus aspectos, sino dar continuidad a la educación escolarizada y regresar a la normalidad lo más pronto posible. Esto sucedió así porque desde el principio, la SEP y el gobierno federal concibieron la pandemia como un evento desafortunado –serio sin duda, pero que más pronto que tarde pasaría.

La primera versión de *Aprende en Casa 0* se implementó del 23 de marzo al 3 de abril de 2020, como una estrategia para continuar con las clases a distancia; consistió en el reciclaje de contenidos ya existentes en el acervo de los medios públicos –como Canal Once– transmitidos a través del portal *aprendeencasa.sep.gob.mx*. La segunda etapa, denominada *Aprende en Casa 1*, comenzó después del periodo vacacional de semana santa como un apoyo para concluir el ciclo escolar 2019-2020. La señal fue insuficiente para cubrir comunidades

alejadas, por lo que se acompañó de una estrategia a cargo de la Red de Radiodifusoras Comunitarias e Indígenas.

Para el ciclo 2020-2022 se anunció una nueva etapa de *Aprende en Casa 2*, a partir del 24 de agosto y hasta diciembre de 2020. Su objetivo fue cubrir los aprendizajes esperados según los planes y programas de estudio; la cobertura se amplió gracias al convenio firmado con emisoras privadas que comenzaron a transmitir los programas.

A principios de enero de 2021 se anunció *Aprende en Casa 3*; la alianza con la televisión privada se extendió al uso de sus sistemas de cable; asimismo, se integraron plataformas digitales como Google Classroom y la de la Nueva Escuela Mexicana.

Poco después, ante el inminente regreso a la presencialidad, la última etapa –conocida como *Aprende en Casa modalidad mixta*– pasó a ser un apoyo flexible, combinando las clases presenciales con la modalidad a distancia, por aquello de no obligar a los padres a volver a la presencialidad. De este modo, lo que primero se concibió como una medida temporal, terminó por confirmarse como una política educativa diseñada completamente por agentes externos a la escuela (Thixta, 2023, p. 244).

De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2022), *Aprende en Casa* dio inicio a sus actividades sin un diseño y una estructura operativa definidos; al priorizar la continuidad del servicio educativo, las actividades de producción y entrega de los recursos educativos se sobrepusieron a otras mucho más importantes en términos del bienestar del alumnado. Por ejemplo, en los Lineamientos Generales para el Uso de la Estrategia de *Aprende en Casa*, la SEP señala la importancia de colocar en el centro de la estrategia el bienestar emocional, el cuidado de la salud y la continuidad del proceso educativo de niñas, niños y adolescentes (SEP, 2020).

A lo largo de las distintas etapas por las que atravesó el programa, fue más importante la participación de algunos actores privados, quienes contaron con la aprobación gubernamental a través de la firma de convenios para la cesión, transferencia o subrogación de

servicios públicos o la venta de cursos y talleres para capacitar velozmente a maestras y maestros en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Para los docentes, el uso de plataformas y todo tipo de recursos digitales vino acompañado de un cúmulo de exigencias burocráticas como el llenado de reportes e informes, la supervisión constante en las aulas virtuales, las reuniones y llamadas a todas horas, así como un alud de instrucciones frecuentemente contradictorias, que a su vez eran reproducidas con los alumnos, a quienes se solicitaban tareas sin fin, las mismas que profesoras y profesores debían entregar para demostrar que estaban trabajando.

La iniciativa, creatividad y experiencia desplegada por maestras y maestros, tan importante en las primeras semanas del confinamiento, fueron paulatinamente desplazadas para dar paso a una estrategia enfocada en continuar con la “normalidad” prepandemia. Su preocupación, disposición e interés en rescatar el vínculo pedagógico en circunstancias de encierro, quedó de lado; las televisoras privadas, las mismas que durante la reforma educativa de 2013 responsabilizaron al magisterio del desastre educativo frente a la sociedad, reaparecieron como protagonistas al rescate de la continuidad educativa durante el confinamiento.

La insistencia en el regreso

Desde el inicio del confinamiento, autoridades educativas declararon en diversas ocasiones sobre un próximo regreso a clases; a los pocos días terminaban retractándose, pues los contagios, en lugar de disminuir, crecían. Ante el temor de la población, las secretarías de Salud y de Educación Pública establecieron tres condiciones para regresar a clases presenciales: semáforo epidemiológico en verde; personal educativo vacunado; regreso a clases voluntario.

En diciembre de 2020, el presidente López Obrador anunció que la campaña nacional de vacunación contra la covid-19 se realizaría a principios del siguiente año; sectores considerados como

prioritarios serían los primeros vacunados, entre ellos el magisterio. Durante abril y mayo de 2021 se llevó a cabo la vacunación de docentes; a partir de ese momento, tanto la SEP como la Secretaría de Salud llevaron a cabo una intensa campaña en medios y anunciaron la inminente apertura de las escuelas. La entonces secretaria de Educación, Delfina Gómez Álvarez, previó que para el 21 de mayo se cumpliría con la meta de vacunar a todo el personal educativo del país; informó que con base en las estimaciones de contagios, el regreso a clases sería escalonado, pero podría concretarse antes de concluir el ciclo escolar (Elisa, 2021).

Campeche fue el primer estado en regresar a clases; en esa entidad, la mayoría de los niños y niñas acuden a escuelas multigrado, ubicadas en comunidades pequeñas y con una matrícula reducida. En estas condiciones, que podrían considerarse favorables para mantener la sana distancia, no pasó una semana del inicio de actividades presenciales cuando se presentó el contagio de una maestra; las autoridades locales decidieron enviar a su casa a los alumnos y docentes durante 15 días, por lo que la segunda fase del regreso a clases presenciales que tenían contemplada se retrasaría dos semanas (*El Universal*, 2021).

El subsecretario de Salud, Hugo López-Gatell, descalificó implícitamente esta decisión al afirmar que “hemos reanalizado a la luz de lo que está ocurriendo con el covid, las diferencias entre covid e influenza, y hemos considerado que en este momento no sería procedente porque podría ser que muy rápidamente regresáramos a tener escuelas cerradas y que no tuviera un beneficio neto el haberlas reabierto” (*Profelandia*, 2021).

La campaña oficial para volver a clases presenciales creció en intensidad. Diversas autoridades anunciaron que 15 días después de concluida la vacunación a maestros –no los 28 que indica el protocolo de la propia Secretaría de Salud para alcanzar el máximo de efectividad de la vacuna Cansino, la que les aplicaron– este sería el plan de retorno: a) reactivar los Comités Participativos de Salud Escolar; b) abrir los planteles en las entidades en semáforo verde;

c) el reinicio de clases sería gradual, primero en escuelas multigrado, rurales y de baja matrícula para apoyar a alumnos sin conectividad, mientras que en el resto de los planteles, la asistencia sería de lunes a jueves; los viernes se dedicarían a reforzar aprendizajes.

Con una vacunación del personal educativo del nivel básico concluida en solo nueve estados, con jóvenes de nivel medio superior y superior sin haber recibido una sola dosis, reactivar la circulación de 30 millones de estudiantes matriculados en los diferentes niveles educativos y sus respectivas familias, la mayoría movilizándose en el transporte público, el regreso a clases presenciales de un ciclo escolar a punto de terminar, parecía una necedad (Guerra, González y Rivera, 2021).

El retorno no ocurrió según el plan anunciado. Los padres y madres se resistían a enviar a sus hijos a las escuelas por temor al contagio; las y los maestros temían por su salud y además, estaban en desacuerdo con regresar a las aulas sin los insumos necesarios para atender las medidas sanitarias. La campaña oficial por el regreso a la presencialidad arreció en medios; finalmente, el presidente López Obrador intentó poner punto final a la discusión al afirmar tajantemente que “llueva, truene o relampaguee”, el regreso a clases presenciales sería en agosto (*Sin Embargo*, 2021).

Finalmente, la incipiente rebelión pedagógica iniciada en los primeros meses del ciclo escolar 2021-2022, terminó sepultada, minimizada e invisibilizada por Aprende en Casa, el aluvión de cursos y un sinfín de *webinars* sobre el uso de herramientas ofrecidas por las corporaciones tecnológicas o impuestos por la SEP. Poco a poco la administración comenzó a solicitar excesivos requerimientos a los directores y docentes para comprobar que estaban trabajando.

CONCLUSIONES. LA PEDAGOGÍA DEL ACONTECIMIENTO QUE PUDO HABER SIDO Y NO FUE

Al empezar este texto se plantearon las siguientes preguntas: ¿qué fue lo que ocurrió durante el tiempo en que las escuelas permanecieron

cerradas debido al confinamiento?, ¿cómo actuaron las maestras y maestros para mantener el vínculo pedagógico con sus alumnas y alumnos?, ¿qué propuso la SEP frente a lo inédito?, ¿hasta qué punto las respuestas de unos y otra se articularon, complementaron y enriquecieron, aprovechando las posibilidades de transformación abiertas por lo inédito?

Como ha quedado claro, la pandemia fue un acontecimiento que alteró el curso de la vida en común, detonando una gran cantidad de afectaciones en cadena. No fue nunca algo pasajero, provocó muertes, pérdidas materiales, desempleo, superexplotación laboral, reducción de ingresos destinados a alimentación, vivienda y salud, y aumento de la violencia intrafamiliar, entre otros fenómenos.

Sin embargo, al concebirla como un desafortunado evento pasajero, la SEP desperdició la oportunidad de poner en práctica una pedagogía del acontecimiento que situara en primer plano el cuidado de lo común, es decir, la salud física y afectiva, el trabajo, la alimentación, los recursos naturales, el medio ambiente, el desarrollo tecnológico y artístico, la economía solidaria y los patrones de consumo.

En México, como en la mayor parte de los países latinoamericanos, 90% del magisterio que trabaja en los primeros ciclos escolares está compuesto por mujeres. Ellas partieron de la realidad; es el caso del diagnóstico de la maestra Laura, quien hiciera un llamado temprano a reaccionar, a responder y actuar de otro modo frente a un acontecimiento que muy pronto evidenció las enormes carencias de los sistemas públicos de salud y educativo.

La rebelión pedagógica del magisterio, en especial del nivel básico, que comenzó con gran entusiasmo, recursos propios y un firme compromiso con los alumnos sin duda vinculado a una ética del cuidado, muy rápidamente fue sofocada. Órdenes confusas, incluso contradictorias, reeditaron las mismas dificultades de siempre; se impusieron las decisiones, las autoridades educativas no tomaron en cuenta las iniciativas de las y los maestros para el inicio del ciclo escolar 2021-2022.

A medida que el confinamiento se fue prolongando, también se acumuló un amasijo de tensiones derivadas de la estrategia Aprende en Casa 2.0 y de la falta de apoyo directo al magisterio, cuyos miembros cubrieron con recursos propios sus necesidades de infraestructura tecnológica.

El pronóstico de las posibles consecuencias de continuar la escolarización a través de las pantallas parecía cumplirse: aumentaron y se profundizaron las desigualdades, la violencia escolar, la sobrecarga emocional, las exigencias desmedidas, las dificultades pedagógicas. En contraste, los aprendizajes y las relaciones se vieron empobrecidos, la matrícula cayó drásticamente, el trabajo docente se intensificó y las desigualdades se agudizaron, como lo muestran estudios e investigaciones realizadas durante y después del confinamiento (Pérez, 2020; Lozano, 2021).

La campaña *Yo me cuido, tú te cuidas, todos nos cuidamos* se redujo a un lema publicitario. En ningún momento se incorporó como parte de una estrategia pedagógica, menos aún formó parte de un modelo educativo.

Mientras en otros países y sistemas educativos el cuidado cobró renovada importancia y atención durante la pandemia, tras reconocer el debilitamiento de la interdependencia entre las personas, los seres vivos y la naturaleza, en México terminó por imponerse la nueva normalidad, que no era otra cosa más que la vieja coyuntura, la misma que nos ha llevado al desastre social, sanitario y educativo que enfrentamos.

En lo que atañe a la SEP, el régimen de lo posible abierto por la pandemia para dar el salto hacia una pedagogía del acontecimiento, a partir de la fuerza, capacidad, creatividad y experiencia de las y los maestros, fue desaprovechada.

A casi tres años en medio de una pandemia que parecía no tener fin, la Organización Mundial de la Salud declaró el fin de la contingencia sanitaria mundial –como decidió llamarle– en mayo de 2023 (Linde, 2023). Las escuelas abrieron sus puertas mucho antes, pero ¿para qué? Coincidimos con Tenti (2022) cuando cuestiona que el

cierre de las escuelas y las soluciones gubernamentales acentuaron una tendencia que venía de antes, es decir, los rituales escolares, las tareas rutinarias, la elaboración y entrega de interminables informes, diagnósticos y evaluaciones, en lugar de discutir los sentidos y fines del sistema escolar y sentar las bases de una pedagogía del acontecimiento para enfrentar los múltiples problemas que la pandemia evidenció y la pospandemia nos dejó: rezago social, analfabetismo tecnológico, profundización de desigualdades sociales, económicas, de raza, género y ubicación geográfica, ampliando la brecha entre escuelas públicas y privadas.

Paradójicamente, hacia el final del confinamiento, la SEP lanzó una convocatoria a presentar experiencias exitosas de maestras y maestros durante la pandemia con el propósito de darles un reconocimiento; no lo hizo cuando más se requería, simplemente no las tomó en cuenta. Así, la posibilidad de impulsar una pedagogía del acontecimiento, basada en el cuidado mutuo para la construcción del común, quedó definitivamente clausurada.

Cerramos este texto con dos grandes reflexiones.

1. La pandemia, en tanto acontecimiento político, abrió la posibilidad de verdaderas fugas hacia oportunidades de reinención y experimentación de nuevas disponibilidades de deseo y de acción, de pensamiento y de sentimiento. Las oportunidades de reinención de la educación estuvieron ahí; durante los meses de encierro obligado, hubo aprendizajes de distinto tipo y en diferentes planos, algunos muy dolorosos, sin duda. Las niñas y niños, los jóvenes y las familias, al igual que las maestras y maestros, se enfrentaron a múltiples pérdidas, comenzando por los seres queridos, el trabajo, la reducción o la falta de ingresos para contar con lo indispensable, mantener su salud, alimentarse, subsistir. Frente a esta avalancha de experiencias no faltaron los gestos nobles, las acciones de apoyo, la solidaridad de quienes ofrecieron comida, facilitaron el acceso a internet

o un espacio donde estudiar. Todas esas microacciones contribuyeron a mantener vínculos interpersonales, relaciones y contacto directo con los otros, algo aparentemente menor y, sin embargo, fundamental para seguir existiendo. Todo esto evidencia que es posible hacer algo distinto, desarrollar estrategias pedagógicas que se distancien de la tradición curricular de enseñar con base en un currículo rígido y homogéneo.

2. No ha sido el propósito de este análisis criticar el discurso y las acciones oficiales para terminar señalando lo que sirve y lo que no, lo que falta y lo que sobra, lo que falla y lo que funciona. El propósito fue evidenciar la racionalidad gubernamental con la que se encaró un acontecimiento, misma que se resume del modo siguiente: en lugar de ser sensible a las respuestas, iniciativa, experiencia y creatividad docentes, se impuso un modo gubernamental de concebir los problemas centrado en la continuidad de planes y programas de estudio y el pronto regreso a clases; se impuso una racionalidad indiferente a las peculiaridades contextuales y a las necesidades específicas de las infancias y juventudes, pero eso sí, fue dispendiosa con las televisoras. Se decidió mantener desde casa la misma escuela de siempre, sin considerar otras posibilidades, ensalzando en el discurso a las y los “insustituibles” maestros, a quienes terminó ignorando.

REFERENCIAS

- Aranguren, L. (2020). *Es nuestro momento. Paradigma del cuidado como desafío educativo*. Madrid, España: Fundación SM.
- Bello, A. (2020). Una pedagogía visceral: experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca. *Educación y Ciudad* (39) 49–62. <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2335>
- Brugère, F. (2022). *La ética del cuidado*. Santiago, Chile: Ediciones Materiales Pesados.

- Collet, J. y Grinberg, S. (eds.). (2021). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas*. Madrid, España: Morata.
- Coneval (2022). Las experiencias de las comunidades educativas en el contexto de la pandemia por covid-19 y la Estrategia Aprende en Casa en México. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Experiencias_comunidades_educativas.pdf
- ContraRéplica (2020, 28 de marzo). Lanza SEP capacitación en competencias digitales. <https://www.contrareplica.mx/nota-Lanza-SEP-capacitacion-en-competencias-digitales-para-docentes202028334>
- Deleuze, G. (1993). El acontecimiento y la narración en historia. En G. Deleuze, *Nietzsche y la filosofía* (pp. 23-37). Barcelona, España: Anagrama.
- El Universal (2021, 5 de mayo). Maestra da positivo a covid-19 tras regreso a clases presenciales en Campeche. <https://www.eluniversal.com.mx/estados/maestra-da-positivo-covid-19-tras-regreso-clases-presenciales-en-campeche/>
- Elisa (2021, 25 de marzo). SEP y Ssa anuncian tres condiciones para el regreso a clases. Noticieros Televisa. <https://noticieros.televisa.com/historia/sep-anuncia-3-condiciones-para-regreso-a-clases-presenciales/>
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Galindo, M. (2013). *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar*. Argentina: Lavaca Editora.
- González, N. y Monarca, H. (2012). Lo común en la educación: praxis de la lucha social en la escuela pública. En J. Collet y S. Grinberg (eds.), *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (pp. 117-139). Madrid, España: Morata.
- González, R., Rivera, L. y Guerra, M. (2020). ¡Seamos virus! Covid-19 y la urgencia de lo común. México: Fray Bartolomé de las Casas. <https://insurreccionpedagogica.com/cuadernos-de-batalla/>
- Groys, B. (2022). *Filosofía del cuidado*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.
- Guerra, M., González, R. y Rivera, L. (2021, 12 de mayo). El regreso a clases presenciales: terquedad y necesidad. *Columna Cortocircuitos*. Portal Insurgencia Magisterial. <https://insurgenciamagisterial.com/el-regreso-a-clases-presenciales-terquedad-y-necesidad/>
- Latour, B. (2020). ¿Deberíamos vivir como si estuviéramos en guerra? La pandemia como acontecimiento político. *Nueva Sociedad* (288) 26-36.
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona, España: Gedisa.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Madrid, España: Crítica.

- Linde, P. (2023, 5 de mayo). La oms decreta el fin de la emergencia internacional por la covid. <https://elpais.com/sociedad/2023-05-05/la-oms-decreta-el-fin-de-la-emergencia-internacional-por-la-covid.html>
- Lozano, I. (2021). Docencia y escuela secundaria. La colonización del tiempo privado en tiempos de confinamiento. En R. Ballesteros (coord.), *El trabajo docente y académico en tiempos de confinamiento por la pandemia Covid-19 desde la voz de sus actores*. Simposio del área temática 09, Sujetos de la Educación. Memoria Electrónica del xvi Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2616.pdf>
- Marín, L. (2018). Christian Laval y Pierre Dardot, Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI. *Perfiles Latinoamericanos*, 26 (51) 409-417. <https://doi.org/10.18504/pl2651-017-2018>
- Mejoredu (2020). Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación básica. México: Secretaría de Educación Pública. <https://editorial.mejoredu.gob.mx/cuaderno-educacion-a-distancia.pdf>
- Pérez, E. (2020). Desigualdad y rezago. El sistema educativo mexicano al desnudo frente a la pandemia del covid-19. <https://descubridor.ceipa.edu.co/Record/ojs-dialnet-ART0001400231>
- Profelandia (2021, 7 de mayo). ¿Se cerrará la escuela donde se presente un caso de covid-19? <https://profelandia.com/se-cerrara-la-escuela-donde-se-presente-un-caso-de-covid-19-esto-dice-lopez-gatell/>
- Puleo, A. (2022). *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman la tierra y a los animales*. Madrid, España: Plaza y Valdés.
- SEP (2020). Agenda Digital Educativa. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf
- Sin Embargo (2020, 28 de agosto) “SEP, cancele el ciclo escolar”. El llamado de una maestra de primaria en Nuevo León se vuelve viral. <https://www.sinembargo.mx/28-08-2020/3850141>
- Sin Embargo (2021, 24 de julio) “Llueva, truene o relampaguee” regresamos a clases presenciales en agosto, dice el Presidente. <https://www.sinembargo.mx/24-07-2021/4005474>
- Stake, R. y Visse, M. (2023). La educación como cuidado. Una cualidad que salva. *Relieve*, 29 (1) art. M1. <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27074>
- Tenti, E. (2022). Educación escolar pospandemia. *Polifonías Revista de Educación*, año VII (21) 100-119. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/2431>
- The Guardian (2021, 24 de diciembre) Bruno Latour: La pandemia es una advertencia: debemos cuidar la tierra, nuestro único hogar. <https://www.climaterra.org/post/bruno-latour-la-pandemia-es-una-advertencia-debemos-cuidarla-tierra-nuestro-%C3%Banico-hogar> FINAL.docx

- Tixtha, O. (2023). Gobernanza de “Aprende en Casa”: Análisis desde la caja de herramientas de Stephen J. Ball. *Educación, Política y Sociedad*, 8 (2) 242-264. <https://doi.org/10.15366/rep2023.8.2.007>
- Tronto, J. (2017). La democracia del cuidado como antídoto frente al neoliberalismo. En C. Domínguez, H. Kohlen y J. Tronto, *El futuro del cuidado. Comprensión de la ética del cuidado y práctica enfermera* (pp. 19-36). Barcelona, España: Ediciones San Juan de Dios. <https://pbcoib/blob.core.windows.net/coib-publish/invar/d23d4137-42f4-4331-924e-b660473acf64>

VISIÓN GENERAL SOBRE APORTES Y LIMITACIONES DE LA SEMIPRESENCIALIDAD PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS TIEMPOS DEL COVID-19

Mónica García Hernández

María del Carmen Veleros Valverde

INTRODUCCIÓN

La pandemia mundial de covid-19 impactó de manera importante el desarrollo de las sociedades, la virtualización de las actividades se aceleró y se expandió ante la restricción del contacto cara a cara. Las autoras de este escrito consideramos que el cambio fue drástico en el ámbito de las instituciones educativas, pues en ellas todavía las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) siguen sin ser parte de la cultura cotidiana del proceso de enseñanza-aprendizaje entre estudiantes y docentes, a diferencia de otros ámbitos de la sociedad, donde la presencia de estas tecnologías está ampliamente incorporada en todo momento, de tal forma que la sustitución de lo presencial por lo virtual ha implicado menor conflictividad para las personas en contextos extraescolares.

En general, a las escuelas les faltaba la preparación para el cierre y la sustitución parcial o total del trabajo presencial por el virtual (Islas, 2017). Una educación mediada por dispositivos electrónicos

e internet expresó de manera más patente las brechas económica, tecnológica, social y cultural para el acceso a la red telemática, así como para el desarrollo del aprendizaje en pantallas y el ciberespacio. El confinamiento tensó la estructura y funcionamiento de los sistemas escolares formales, lo que mereció respuestas diferenciadas por parte de los gobiernos y las comunidades educativas.

Las comunidades educativas vivieron diferentes grados de conflicto en la sustitución de las actividades presenciales por las virtuales; también, la emergencia sanitaria abrió posibilidades inéditas a docentes y directivos para el desarrollo de otras formas de trabajo educativo. Se puede afirmar que sin las TIC los sistemas escolares se habrían colapsado y se hubiera detenido buena parte de sus actividades.

Las crisis encuentran dos salidas: se sucumbe al cambio o se sale airoso al superar los retos que plantean tales crisis. Una vez pasada la etapa álgida de contagios y que se regresó poco a poco a las escuelas, directivos, docentes y estudiantes aprendieron que además de la presencialidad en que se formaron, hay opciones mediadas por los dispositivos electrónicos y el ciberespacio.

Lo importante es que, a raíz de la contingencia, las y los educadores junto con las instituciones adquirieron la experiencia para implementar la virtualidad como les fue posible, es decir, con los recursos formativos que contaban y gestionaron, dados los contextos en que se encontraban en ese momento.

A pesar de la omnipresencia de las TIC, la presencialidad sigue siendo valorada sobre la virtualidad por gran parte de las comunidades educativas. Sin embargo, los beneficios y uso de la virtualidad han ganado terreno por las ventajas que ofrecen en la implementación de la modalidad semipresencial, la cual aceleró su tendencia de crecimiento con la pandemia.

El presente texto tiene como propósito exponer los aportes, los requerimientos y las limitaciones para el desarrollo de un trabajo educativo semipresencial; termina con una reflexión sobre el futuro de este tipo de trabajo.

Características y beneficios de la semipresencialidad para el aprendizaje

Como su nombre lo expresa, la educación semipresencial, bimodal o *blended learning* es una combinación de la modalidad educativa convencional –cara a cara en escenarios físicos– y la modalidad educativa virtual –de escenarios anclados en el ciberespacio–. De acuerdo con Barajas, Ríos y Pasillas (2016), la semipresencialidad puede desarrollarse con los siguientes grados de virtualidad y tipos de interacción docente y estudiante:

- Docencia presencial con internet: el docente usa el aula virtual como complemento o recurso de apoyo para clases cara a cara.
- Docencia semipresencial: el docente emplea con semejante tiempo el aula virtual en combinación con el aula física.
- Docencia a distancia: el docente desarrolla su trabajo en el aula virtual como el principal espacio educativo con la inclusión esporádica de encuentros en escenarios presenciales.

Con base en la revisión bibliográfica sobre el tema realizada por Benavides (2022), se plantean los siguientes beneficios:

1. *Flexibilidad y adaptabilidad.* Se diversifican la variedad y los tiempos de desarrollo de actividades de aprendizaje, recursos y formas de evaluación, así como acciones de apoyo para el alcance de objetivos. Esto favorece procesos de personalización del aprendizaje y el dinamismo docente en la retroalimentación y acompañamiento del trabajo del estudiante. Por otra parte, se facilita la gestión y el cambio en la cantidad, rapidez y actualización de información, comunicación y recursos.

2. *Eficacia espacio temporal.* Hay un ahorro en el tiempo de desplazamiento de los integrantes de la comunidad educativa de su vivienda o trabajo al centro escolar, lo que permitiría una ampliación de la matrícula con la posibilidad de una mayor cobertura de

la demanda educativa y una mejora del acceso a los recursos de aprendizaje al crearse reservorios y bibliotecas virtuales.

3. *Alfabetización tecnológica.* La educación mediada por los dispositivos electrónicos y el internet obliga al manejo de diferentes aplicaciones y recursos digitales, tanto para escenarios presenciales como virtuales. Desde el aprovechamiento de las diferentes herramientas más sencillas y populares, como la mensajería instantánea, el correo electrónico y las redes sociales, hasta aquellas de cierta complejidad y uso especializado: programas de generación de videos, mapas conceptuales, infografías, presentaciones y libros interactivos, además del diseño de cursos en plataformas para el aprendizaje.

Aparte del desarrollo de competencias digitales, la alfabetización tecnológica involucra el aprendizaje de ciertos códigos de actuación para generar contenidos, emitir y responder mensajes, comunicarse e interactuar con el otro; por ejemplo, la intencionalidad de la selección de la imagen con la que una persona busca que la identifiquen, el tipo y la extensión de los mensajes que elabora según una determinada tarea y el manejo de diferentes formatos de foros en línea.

4. *Innovación didáctica-instruccional.* Se incorporan propuestas de aprendizaje de la escuela activa y el aprendizaje colaborativo de fundamento socioconstructivista, tal es el caso de las metodologías de aprendizaje por proyectos, por problemas, por casos y por portafolios. Con la irrupción de las TIC, en un primer momento, dichas propuestas son retomadas para la atención de demandas diversas de formación en las sociedades. En un segundo momento, surgen metodologías como la gamificación y simulaciones virtuales, el aprendizaje aumentado, el aprendizaje móvil y las aulas invertidas, entre otras.

El diseño instruccional en línea posee cualidades particulares derivadas de las características de las tecnologías digitales. Los ambientes de aprendizaje virtual son concebidos con: a) un carácter contextualizado que responda a necesidades concretas de formación vinculadas a la realidad social; b) un carácter holístico donde los contenidos se organizan de manera interrelacionada y unitaria

para superar la fragmentación del enciclopedismo; c) una orientación hacia la socialización y generación colectiva de las tareas con reconocimiento de la importancia de la actuación individual; d) un uso multimedia de los recursos que incorpora las múltiples formas de aprendizaje; e) una visión de la evaluación presente a lo largo del proceso instruccional y de responsabilidad sincera o comprometida de los participantes, como son la inclusión de la evaluación formativa, la coevaluación y la evaluación externa.

5. Dinamismo de los roles del docente y del estudiante. La calidad del usuario como prosumidor, es decir, que consume y produce información en el ciberespacio (González y Rincón, 2013), impacta en el papel del estudiante como sujeto protagónico y del docente como sujeto gestor de las condiciones de aprendizaje en las aulas virtuales, lo que implica una ruptura de los roles tradicionales.

Esta calidad de prosumidor subyace en la filosofía del conocimiento y la estructura con que se han diseñado la interacción de los participantes en los escenarios virtuales, tales como las reuniones en línea, el trabajo en plataformas de aprendizaje (tipo Moodle), las redes y las comunidades virtuales de aprendizaje.

Se plantea que algunos rasgos de la acción tradicional del trabajo docente y la actuación del estudiante pueden ser más proclives a mantenerse en las aulas presenciales –cuyo diseño proviene de una sociedad analógica del siglo XIX– que en las aulas virtuales –cuya arquitectura responde a una sociedad digital de la última década del siglo XX–, dadas las diferentes concepciones de conocimiento y estructura espacial con que fueron pensadas originalmente. Lo anterior no impide la posibilidad del cambio de roles en ambos espacios, pues lo importante no solo son los escenarios de aprendizaje sino el tipo de trabajo educativo que promueva el docente con los estudiantes. Así, se puede encontrar un docente con un rol tradicional en un aula virtual, donde replica lo que ha hecho en el aula presencial sin innovación pedagógica alguna. Igualmente, un docente que en un aula convencional puede desarrollar su labor a partir de diseños instruccionales innovadores y premisas socioconstructivistas.

6. *Aprendizajes complejos*. La educación en línea fomenta el pensamiento crítico con la identificación de avances, el aprendizaje del error, el papel de la retroalimentación positiva y oportuna, el manejo de varias respuestas o posibilidades, la comprensión y el manejo de las contradicciones como parte del conocimiento integral. Se favorecen procesos de aprendizaje complejo como la resolución de problemas, la toma de decisiones, la metacognición, la autorregulación y el autocontrol del desempeño y, con ello, el aprendizaje autónomo.

Requerimientos y limitaciones generales del trabajo educativo semipresencial

a) Indispensable, el desarrollo continuo de una gestión escolar y curricular. Así como la organización administrativa de planes de estudios y espacios escolares presenciales necesitan recursos, además de personal capacitado, la gestión escolar efectiva para una educación virtual exige que los tomadores y operadores de decisiones administrativo-organizacionales cuenten tanto con el conocimiento como con el manejo de la arquitectura de las diversas herramientas digitales.

En la actualidad, con el avance en los procesos de virtualización de las instituciones educativas, cada vez es más raro encontrar sistemas escolares que funcionen totalmente de manera presencial.

La semipresencialidad en la gestión escolar se observa cuando las herramientas virtuales forman parte del trabajo de directivos y personal de apoyo para el funcionamiento de los procesos de inscripción, evaluación y certificación; en la protección y auditoría de la información de sus distintos ámbitos y tareas; en el mantenimiento, supervisión y actualización de equipos y recursos; en la organización de acciones de capacitación, actualización y diseño de materiales; en la facilidad para el acceso y administración de plataformas, reuniones virtuales interactivas y recursos digitales dirigidos a la comunidad educativa.

El manejo adecuado del aspecto tecnológico en la educación semipresencial necesita personal técnico y profesional especializado, cuya planificación, supervisión y evaluación juega un papel clave.

Debido a la vasta información y amplio número de usuarios de los sistemas escolares virtualizados, se estima que cuando se ponen en juego numerosas soluciones improvisadas, se corre un alto riesgo de que los problemas se presenten en un corto tiempo y con un fuerte impacto.

De una administración congruente y efectiva depende una gestión curricular pertinente. Como preámbulo para contar con mayores condiciones que conduzcan a una adecuada gestión curricular bimodal, el primer desafío es el logro de un proceso exitoso de tránsito de un trabajo educativo presencial a uno virtual.

Para el desarrollo de dicho tránsito se retoman los planteamientos de Duart y Lupiáñez (2005), quienes distinguen dos ámbitos de acciones necesarias:

- *Gestión del proceso de aprendizaje (dirigida al estudiante).* Consiste en la planeación, implementación y evaluación de programas propedéuticos. Por un lado, acerca de la introducción general respecto de en qué consiste y cuáles son las características de una formación o aprendizaje en línea (*e-learning*). Por otra parte, respecto a las estrategias de aprendizaje empleadas para el desarrollo de este tipo de aprendizaje.
- *Gestión del proceso de enseñanza (dirigida al docente).* Se plantea la organización de equipos expertos de acompañamiento al docente para dos cuestiones: el diseño y producción de materiales para gestión del aprendizaje, dado su papel central para la construcción del aprendizaje; y la planificación y evaluación de la acción docente respecto a la determinación del enfoque, contenidos, actividades, instrumentos de evaluación y criterios de desempeño.

Narro, Rojas, Leiva y Bejarano (2022) plantean los siguientes problemas de gestión escolar y curricular reportados por directivos y docentes: la falta de presupuesto, la escasez de equipos de cómputo y del uso de software; la carencia de tiempo, los problemas técnicos, la actitud de poca confianza hacia la computadora y la resistencia al cambio; el escaso soporte administrativo y de programas que requieren de una mayor motivación intrínseca de los implicados frente a las tecnologías; la poca importancia para tomar en cuenta un enfoque holístico del aprendizaje, al momento de concebir los procesos de integración curricular con apoyo de las tecnologías digitales.

La visión del experto –formado en una lógica del conocimiento teórico-técnico especializado– tiene por función primordial la orientación conceptual-metodológica y disciplinaria del trabajo curricular, sin que necesariamente forme parte de este conocimiento el entendimiento específico de los problemas que viven docentes y directivos en la cotidianidad.

La resolución de tales problemas demanda que estos dos últimos participantes de la comunidad educativa se apoyen en el conocimiento disciplinario en el que se formaron y en el conocimiento práctico o experiencial derivado de las condiciones de los escenarios escolares. La lógica de trabajo educativo en el contexto escolar influye y tensa la labor formativa de docentes y la función gestora de directivos, ambas lógicas tienen un carácter diferente a la que responde la lógica de actuación del experto en la comprensión y atención de los problemas cotidianos.

Para la prevención de un divorcio de los expertos con docentes y directivos en la gestión curricular, se propone un trabajo colaborativo para la construcción de soluciones pertinentes, viables y autogestivas, donde la voz de los integrantes de la comunidad educativa sea incorporada en la gestión del aprendizaje, en especial de la enseñanza, además de la organización interna del centro escolar.

La participación consensuada permitiría el involucramiento y apropiación de un nuevo sistema formativo virtual respecto al presencial. En particular, los docentes tendrían herramientas ante los

conflictos de enseñar en condiciones de desigualdad de acceso a la tecnología, herramientas para nuevas formas de trabajo, así como para emprender distintas funciones evaluativas en la identificación del avance del aprendizaje de sus estudiantes. Estos últimos tendrían la oportunidad de desarrollar un sentido de identidad y familiaridad curricular. Finalmente, directivos y personal de apoyo se coordinarían para responder a las necesidades de docentes y estudiantes, igualmente a aquellas derivadas de su propio desempeño académico-administrativo.

b) Necesario desarrollo de una formación tecno-pedagógica permanente de docentes. El diseño de la educación en línea o diseño tecno-pedagógico requiere de un diseño instruccional que considere las características y los ambientes interactivos generados por las TIC e internet.

El término tecno-pedagógico tiene sus antecedentes en la teoría del diseño instruccional, en torno al desarrollo sistemático de los elementos del proceso de instrucción y los resultados empíricos esperados de tal desarrollo planeado (Rodríguez, 2022). Es así que se entiende por formación tecno-pedagógica a la preparación que los docentes necesitan para llevar a cabo su trabajo educativo en línea y semipresencial.

Con base en el ejercicio docente y la experiencia de formación del profesorado de las autoras, se plantea la formación tecno-pedagógica de la semipresencialidad en tres ámbitos:

1. Ámbito tecnológico. Trata de la preparación en el empleo de las herramientas digitales por parte del cuerpo docente. Son varias las condiciones que explican las necesidades de esta preparación.

Primero hay que considerar que una parte aún mayoritaria de educadores nacieron y desarrollaron su experiencia docente en un mundo anterior al uso masivo de la computadora y el internet, en una sociedad donde la base del conocimiento se generaba, primordialmente, a partir de la lectura y elaboración de una secuencialidad lineal de textos e imágenes impresos, la realidad tenía límites espacio-temporales, la comunicación predominante se daba en tiempo real, las emociones se expresaban por los sentidos.

Las comunidades y contextos escolares estaban restringidos en número y territorio. La acción y ethos docente se concretaban, preferentemente, en el interior del aula y escenario escolar presencial, incluso esto sucedía en los primeros sistemas de educación a distancia, por ejemplo con las asesorías; la evaluación y la certificación de los aprendizajes se hacían cara a cara.

Segundo, en su mayoría los estudiantes pertenecen a un nascente entorno digital con la masificación de las TIC y de mundos virtuales con la difusión del internet, mismos que son diferentes al mundo tangible, con vida propia desarrollada fuera de los dispositivos y el ciberespacio. El concepto de realidad y del mundo humano se amplió.

En las realidades digital y virtual la base del conocimiento se genera a partir de la lectura y elaboración de textos como imágenes multisecuenciales (hipertexto) con formatos también diversos (multimedia), la realidad carece de límites espacio-temporales precisos, la comunicación predominante ocurre en tiempo diferido o remoto, las emociones son expresadas por herramientas electrónicas.

La acción y el ethos docente se concretan en aulas y escenarios escolares anclados en diversos lugares del ciberespacio que permiten la ubicuidad de los participantes en ciertas situaciones, la matrícula adquiere coberturas mayores y crece el tamaño de una escuela al carecer de fronteras físicas precisas.

Tercero, a pesar de que el concepto de realidad se ha ampliado y forma parte de las sociedades actuales que vivimos, nos movemos en una realidad que es analógica (Millán, 2006), tanto para antes de entrar a los mundos digital y virtual como para salir de tales realidades.

Las personas y sociedades son presenciales, todavía se carece de individuos totalmente digitales y virtuales; puede dejar de existir un usuario o producto ante nuestros ojos y oídos al apagar un dispositivo e internet, opuesto a lo que pasa con un individuo y creación humana en el mundo tangible. Para entrar y salir de manera constructiva se requiere de una claridad de objetivos y habilidades para diferenciar todos los mundos y sus papeles formativos.

Cuarto, toda ruptura tecnológica desencadena reacciones de resistencia y de fascinación en la población en general: pensemos en la revolución que involucró la creación de la imprenta y la valoración social de la lectura.

La aceptación de los cambios que conlleva una tecnología revolucionaria o de ruptura para nada se logra en corto tiempo. La creación de la computadora personal (1975) y el uso masivo de internet (1999), el nacimiento de la primera plataforma educativa en línea (1995), del explorador Google (1998) y la existencia de las redes sociales digitales (2000) han involucrado en conjunto cambios vertiginosos que impactan a una sociedad con formas de vida que, como punto de partida cercano, se puede ubicar desde el invento de la electricidad hace 150 años.

Las TIC y el internet, como tecnologías de ruptura, provocan rechazo y/o entusiasmo antes de su total incorporación vista como “natural”. En el terreno educativo persisten reacciones de resistencia ante su uso. Fuentes, Ortega y Lorenzo (2005) y Giraldo (2017) explican la tecnofobia docente como el sentimiento detrás de esta resistencia y como resultado de un déficit de formación, cuya solución es el cultivo de un proceso crítico de desmitificación sobre los beneficios y limitaciones de estas tecnologías. En el caso opuesto, la tecnofilia también se consideraría un producto del déficit formativo y expresión acrítica de su empleo, el cual fomenta mitos sobre sus potencialidades.

Quinto, ha habido una vertiginosa renovación y surgimiento de herramientas digitales. Su diseño es cada vez más “amigable” o menos complicado para un consumo masivo de las mismas. A eso obedecen los tutoriales. Lo anterior abona a modificar la idea sobre la complejidad en el manejo de las TIC, esto es, que solo con un conocimiento experto se pueden usar o sacarles provecho a estas tecnologías.

2. *Ámbito pedagógico.* Como toda actividad profesional, la docencia necesita de una diversidad de conocimientos. Entre los más importantes, demanda un dominio disciplinar de la asignatura; implica un manejo suficiente de la tecnología (antes y después de la

computadora e internet) requerida para desarrollar este trabajo; exige un conocimiento pedagógico emanado, por una parte, de las disciplinas sobre la educación y, por otra, de las vivencias diarias del ejercicio de la enseñanza.

Muchos docentes ejercen la profesión sin haber recibido una formación pedagógica previa, en particular es patente la ausencia de esta formación en los niveles posteriores a la educación básica. A esto hay que agregar la falsa idea de que la docencia se puede desarrollar sin preparación pedagógica. Esta poca o nula preparación conduce a un autodidactismo de los docentes para atender los problemas inmediatos en clase, caracterizado por la revisión de lecturas y búsqueda de materiales.

Otra vertiente en la autoformación de docentes en ejercicio es el estudio de programas pedagógicos de corto y mediano plazos, como lo son los cursos, diplomados y especializaciones. Así, se deduce que no todos los que enseñan se han preparado previamente para hacerlo, en contraste con otras profesiones, por ejemplo, la medicina, el derecho o la ingeniería.

En general, los docentes actualizan su conocimiento pedagógico durante la práctica en contextos escolares específicos, por lo que este tipo de conocimiento tiene un carácter altamente experiencial. Como lo exponen Sánchez-Amaya y González-Melo (2016), constituye un conjunto plural de saberes, formas de pensar, actuar y creencias sobre la enseñanza, influido por múltiples determinaciones sociales; es un conocimiento fundamental para llevar a cabo el trabajo docente.

Si este conocimiento pedagógico permanece incuestionado a la luz de las demandas de un entorno educativo y social cambiante, da cabida y mantiene preconcepciones o creencias sesgadas que actúan a manera de obstáculos para el alcance de una enseñanza significativa por parte de los docentes y de un aprendizaje significativo para los estudiantes.

Las dos vías indispensables para la atención de las necesidades de formación pedagógica del docente son la formación dirigida y el trabajo reflexivo.

a) La formación dirigida consiste en una amplia diversidad de programas formales, desde el curso de inducción y de actualización del docente para su ingreso a la institución educativa, hasta el estudio de una licenciatura o un posgrado sobre educación, cuya viabilidad se ha ampliado por el fomento de programas formativos en línea. El reto de tales programas es que sean diseñados con un enfoque situado que posibilite la articulación del contenido con su quehacer diario.

b) El trabajo reflexivo, en esencia, es la revisión crítica de la propia práctica docente. Como señalan Anijovich y Capelletti (2017), la reflexión es un proceso que pone en duda nuestras visiones, certezas y creencias sobre la enseñanza, el alumno y el docente; es un proceso relacional para enlazar fenómenos que a primera vista se presentan independientes en nuestra cotidianidad; es un proceso de constante autointerrogatorio sin respuestas únicas, permanentes y cerradas; es un proceso articulador de aspectos cognitivos y afectivos, que reconoce la dialéctica de la acción diversa.

En otro marco de ideas, es necesario especificar que resulta equivocado entender la reflexión docente como una solución a todos los problemas que vive la docencia, pues el desarrollo de la reflexión como herramienta de trabajo requiere de las condiciones institucionales para el desarrollo de la práctica reflexiva, para empezar, el otorgamiento de tiempos y formas de organización para cultivarla.

Es así que se considera que la revisión analítica del propio trabajo es un proceso permanente, complejo e insustituible para el desarrollo del conocimiento pedagógico, y con ello, de la acción docente.

El *ámbito de articulación* es la aplicación interrelacionada de su formación tecnológica y pedagógica previas, junto con la formación pedagógica en línea enriquecida por los escenarios virtuales.

En el marco de las anteriores ideas, se plantea que la formación tecnológica del docente no asegura el manejo pedagógico de las herramientas digitales, del mismo modo que las herramientas digitales cobran su dimensión de herramientas de aprendizaje solo con la mirada o enfoque pedagógico crítico de la acción docente con que se empleen.

La docencia semipresencial necesita de la formación previa de un conocimiento pedagógico crítico, generalmente adquirido en el escenario presencial para aplicarlo en los escenarios virtuales; asimismo, se complementa de una preparación actualizada también crítica sobre las propuestas tecnopedagógicas creadas para los escenarios en línea.

La formación pedagógica constante es otro de los factores que hace posible la mejor comprensión y puesta en acción de diseños instruccionales pertinentes de los programas, del impulso a los roles prosumidores de estudiantes y docentes, del avance de la dimensión colectiva y personalizada del aprendizaje, del desarrollo del papel clave de la interacción, la retroalimentación, el acompañamiento y la tutoría; así como del manejo de estrategias y formas de evaluación características del trabajo en línea.

Una comunidad educativa –estudiantes, docentes, directivos– preparada es la base para una apropiación fructífera, consistente en: la comprensión epistémica o lógica de conocimiento que proponen las TIC; la identificación de sus pros, contras y posibilidades; el reconocimiento de la importancia de la interacción o sentido comunitario de trabajo educativo; el manejo de la incertidumbre y la apertura a las nuevas herramientas; los participantes se saben prosumidores, con lo cual pueden desplegar su creatividad e iniciativa.

En suma, estar formado y estar actualizado con perspectiva integral –lo tecnológico, lo pedagógico y su interrelación– será una de las condiciones que posibilitará prácticas de uso (Coll, 2013) de las TIC como herramientas de pensamiento colectivo y personal en la gestión del aprendizaje (Hernández, 2009).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Se plantea que poco significativo será el avance de la semipresencialidad en la vida cotidiana escolar, sin el reconocimiento y atención

de los retos que conlleva su desarrollo de acuerdo con las características de las instituciones educativas –en particular las de nivel superior– en el contexto nacional.

Los retos de la semipresencialidad se derivan, en gran medida, de los problemas que vive la educación presencial y en línea en México. Sin embargo, sus potencialidades también están asociadas a la apropiación que hagan las diversas comunidades educativas a lo largo del país, mejor aún si armoniza con una política educativa que la impulse.

Conceptualmente, la semipresencialidad sería la mejor modalidad al combinar las potencialidades de la formación cara a cara con la del ciberespacio. Al mismo tiempo, es una modalidad que entraña la complejidad del proceso educativo, multiplicada cuando se trata de la integración de estas dos formaciones. Por último, se invita a considerar que la atención pertinente a tales retos conducirá al desarrollo de investigación de nuevas prácticas orientadas al logro de los beneficios adjudicados a la presencialidad.

REFERENCIAS

- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017, diciembre). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Dossier*. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384555587005/html/>
- Barajas, G., Ríos, A. y Pasillas, B. (2016). El difícil tránsito hacia la presencialidad en la educación superior: un ejemplo iberoamericano. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de la educación* (25) 77-92. https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/25/06_MO_25.pdf
- Benavides, A. (2022, septiembre-octubre). B-learning: oportunidades de aprendizaje en el nuevo contexto educativo. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6 (5). <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/3079>
- Coll, C. (2013). Prólogo. En F. Díaz-Barriga, G. Hernández y M. Rigo (eds.). *Experiencias educativas con recursos digitales: prácticas de uso y diseño tecnopedagógico* (pp. 0 a12). México: Facultad de Psicología-UNAM.

- Duart, J. y Lupiáñez, F. (2005, mayo). Gestión y administración del *e-learning* en la universidad. Conclusiones. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2 (1). <https://www.redalyc.org/pdf/780/78017141012.pdf>
- Fuentes, E., Ortega, J. y Lorenzo, D. (2005). Tecnofobia como déficit formativo. Investigando la integración curricular de las TIC en centros públicos del ámbito rural y urbano. *Educar*, vol. 36, 169-180. <file:///C:/Users/Dell%20001/Downloads/342130825010.pdf>
- Giraldo, R. (2017). De los tópicos a los mitos de las TIC y la educación virtual. En C. Rama Vitale y M. Chan (eds.), *Futuro de los sistemas y ambientes educativos mediados por las TIC* (pp. 21-40). Universidad de Guadalajara/Virtual Educa/UDG Virtual. <chrome-extension://efaidnbmnnnnibpcajpgclclefindmkaj/http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1833/1/Futuro%20de%20los%20sistemas%20y%20ambientes%20educativos%20mediados%20por%20las%20TIC.pdf>
- González, K. y Rincón, C. (2013). El docente-prosumidor y el uso crítico de la web 2.0 en la educación superior. *Sophia* (9) 86-101. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740750006.pdf>
- Hernández, R. (2009). Las TIC como herramientas para pensar e interpensar: un análisis conceptual y reflexiones sobre su empleo. En F. Díaz-Barriga, G. Hernández y M. Rico (eds.), *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo* (pp. 17-62). México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Islas, T. (2017, julio-diciembre). La implicación de las TIC en la educación: alcances, limitaciones y prospectiva. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8 (15). <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v8n15/2007-7467-ride-8-15-00861.pdf>
- Millán, P. (2006, marzo). La digitalización de la realidad en las nuevas generaciones del siglo XXI. *Comunicar* (26) 171-175. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15802626.pdf>
- Narro, M., Rojas, S., Leiva, D. y Bejarano, P. (2022, mayo-junio). Retos de la gestión escolar en la educación a distancia 2021. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6 (3). <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2300>
- Rodríguez, L., Flores, F., Landa, B. y Rubio, J. (2022, enero-junio). El diseño técnico pedagógico: aspectos conceptuales y metodológicos. *Educa-UMCH* (19). <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/226/198>
- Sánchez-Amaya, T. y González-Melo, H. S. (2016, mayo-agosto). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 19 (2) 241-253. <file:///C:/Users/Dell%20001/Desktop/Conocimiento%20pedagogico4.pdf>

**LA EDUCACIÓN HÍBRIDA:
¿UNA SOLUCIÓN TEMPORAL
ANTE LA PANDEMIA POR COVID-19
O EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO?**

Jessica Martínez Cruz

Miguel Yefté Palacios Tamayo

INTRODUCCIÓN

Después de tres años de confinamiento debido a la pandemia por covid-19 a nivel mundial, los desafíos en el proceso educativo persisten a pesar de la “nueva normalidad” y el retorno a las actividades presenciales. Aún perdura el debate sobre las herramientas y modelos que deben mantenerse en el marco de una educación presencial, después de haber adoptado herramientas tecnológicas para dar continuidad a los aprendizajes a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En un principio, una vez que se recibió la alerta por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre la propagación de un virus, el SARS CoV-2 (causa del covid-19), los gobiernos nacional, estatales y municipales, así como las autoridades sanitarias, emitieron los lineamientos pertinentes para evitar la transmisión del coronavirus.

En este contexto, tomando en consideración que una de las actividades más importantes a nivel nacional, como lo es la educación,

requería de una concentración masiva de personas en un solo lugar, se hizo necesario entonces establecer las estrategias más adecuadas para no cesar una de las actividades fundamentales de la sociedad, aquella que forma a los líderes, científicos, investigadores y profesionistas del futuro; en otras palabras, para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fue así como la crisis sanitaria alteró la práctica docente de manera general, es decir, se tuvo que replantear el proceso educativo mediante un balance sobre los métodos, técnicas y herramientas que podrían permanecer en este contexto tan convulsionado, y cuáles –por otro lado– habría que modificar. Lo anterior se llevó a cabo a marchas forzadas, porque si bien en algunos países se habían logrado acercamientos a la adaptación de un modelo híbrido, principalmente en Estados europeos previos a la contingencia, sin embargo, a nivel regional y más precisamente en América Latina los acercamientos habían sido mínimos. Sería justamente en esta coyuntura cuando se conseguiría dar un enorme empuje para modificar y trasladar los ambientes de aprendizaje más allá del aula presencial, que hasta entonces era básicamente el principal escenario y donde los docentes se desarrollaban o, dicho de otra forma, el lugar en el que se estaban generando las dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

Pese a lo anterior, en México y otros países del continente americano, las estrategias y herramientas puestas en funcionamiento para enfrentar los retos de la educación en un escenario de emergencia sanitaria, han permanecido –aun tras la vuelta a la “nueva normalidad”– ya sea manteniendo la opción de clases en línea (de manera sincrónica) o, por otro lado, en la alternativa virtual, en la que los recursos educativos pueden ser consultados en una plataforma y los aprendientes utilizan foros para discutir los temas, además de llevar a cabo actividades de carácter formativo; en otras palabras, acceden a la educación de manera asincrónica.

En esta sintonía, el establecimiento de un modelo híbrido que busca la convergencia de una educación presencial y las ventajas de la virtualidad y/o la educación a distancia, surgió en algunos casos

–por ejemplo, en el estado de Puebla– como una opción viable para reforzar la autonomía de los aprendientes, buscando revolucionar los procesos educativos en el contexto de pandemia, además de cimentar las bases para una transformación en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, y la educación en general, en el marco de un nuevo contexto social.

Por esta razón, el objetivo principal de este trabajo consiste en examinar el modelo de educación híbrida como una solución temporal ante situaciones de crisis de salud, además de considerarlo como un posible paradigma para el desarrollo futuro del sistema educativo nacional.

La educación híbrida en México: un nuevo modelo de enseñanza emergente en tiempos de pandemia

La educación a escala internacional se vio alterada tras la llegada del covid-19, si bien algunas regiones del mundo tenían las bases para pasar del aula presencial a la virtual –Norteamérica y Europa–, algunas más, desafortunadamente, tuvieron que realizar esfuerzos titánicos para darle continuidad al proceso educativo, como en los casos del continente africano y de la región latinoamericana.

En este orden de ideas, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), 29 de las 33 economías del subcontinente establecieron formas de continuidad de los estudios en diversas modalidades de manera remota; de ellas, 26 impulsaron estrategias de aprendizaje vía internet, 24 implementaron modalidades fuera de línea, y 22 adoptaron ambas modalidades. Entre los tipos de aprendizaje a distancia en línea destacaron el uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico y solo cuatro ofrecieron clases en vivo: Bahamas, Costa Rica, Ecuador y Panamá (Cepal, 2020). Respecto al caso de México, se encuentra entre los 23 países que pusieron en práctica formas de aprendizaje

a la distancia, es decir, fuera de línea, a través de transmisiones de programas educativos, por medio de sistemas de comunicación tradicionales, como la radio y la televisión. Un ejemplo conciso fue el programa Aprende en Casa, puesto en marcha por el gobierno federal, aunque su uso haya perdido vigencia después de agosto de 2022, al iniciarse el regreso a la presencialidad al ciento por ciento para la gran mayoría de las entidades federativas (figura 1).

Figura 1. Países de América Latina con iniciativas de aprendizaje a través del uso de TIC durante la pandemia por covid-19



Fuente: Elaboración propia con base en *mapchart.net* e información de la UNESCO.

Como se puede observar en la figura 1, los países latinoamericanos pusieron manos a la obra para instrumentar estrategias variadas, con el objetivo de enfrentar los retos a la educación que se presentaron tras la llegada del covid-19 al escenario global; en este sentido, significó también un gran desafío la vuelta escalonada a la educación presencial, en el contexto de la “nueva normalidad”, y fue entonces cuando la alternativa del modelo híbrido sería tomada como punta de lanza para mantener la continuidad del proceso educativo, pero además, se presentó como base para desarrollar la autonomía de los aprendientes. De este modo, en algunas entidades federativas del país se aventuraron a establecer de manera institucionalizada la educación híbrida, como en el estado de Puebla, en julio de 2021.

A propósito de lo mencionado, es conveniente definir el concepto de “educación híbrida”, que de acuerdo con la Universidad Veracruzana: *“Es un método instruccional que combina en el proceso de enseñanza-aprendizaje el modelo presencial con la educación en línea, brindando la oportunidad al alumno de acceder a la información de la mejor manera posible dándole una personalización a su aprendizaje”* (Universidad Veracruzana, s. f.).

Por otro lado, Naix’ieli Castillo define el modelo de educación híbrida como aquel donde se combina una parte presencial con una parte a distancia o en línea. Se conjuntan situaciones en las que el participante se ve involucrado en actividades cara a cara y, además, puede entrar a un aula virtual y desarrollar trabajos educativos en el momento que lo desee; es decir, sucede de manera asincrónica, promoviendo así la autonomía de los estudiantes, los motiva a ser responsables y no entes pasivos que únicamente reciben información (2021).

En concordancia con lo expuesto, la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla toma como referencia a Osorio Gómez y Duart para definir el modelo híbrido como

un continuo potencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se puede ver como la expansión y continuidad del espacio-tiempo (cara a

cara y distancia, sincrónico y asincrónico) en el entorno de aprendizaje. El desafío en el entorno híbrido es, por lo tanto, lograr la integración entre las acciones presenciales y de aprendizaje electrónico en la entrega de actividades, de tal forma que cada una agregue valor a la otra en un proceso continuo que conduzca al logro de objetivos de aprendizaje (2021).

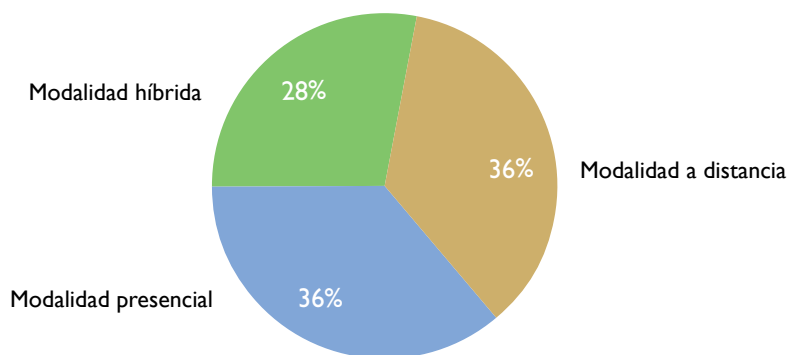
En este sentido, como se identificó en el concepto antes mencionado de modelo híbrido, se puede señalar que el modelo demanda que el docente deje de ser el actor principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sea un orientador o guía, en tanto que los aprendientes sean quienes desarrollen una mayor autonomía, generando un aprendizaje situado a través de trabajos y evaluación por proyectos. Asimismo, en el marco de un modelo híbrido, los aprendientes tienen más campo de acción para hacer cuestionamientos, indagación, análisis y reflexión, ya que el espacio para el proceso educativo deja de ser únicamente el aula y trasciende hacia sus hogares y entornos próximos.

En esta línea, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), en México un 35.6% de la población de tres a 29 años de edad inscrita en el ciclo escolar 2021-2022, tomó clases a distancia de manera híbrida, solo 0.5% por debajo de la población que accedió a clases a distancia, todo lo cual denota la relevancia del modelo híbrido como herramienta para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje durante la emergencia sanitaria (2022).

No obstante, las asimetrías para poner en marcha las estrategias educativas y dar continuidad a los aprendizajes esperados de manera virtual, en línea, a distancia e inclusive de manera híbrida, se hicieron visibles y en algunos casos significaron un mayor rezago educativo.

En esta sintonía, de acuerdo con datos de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, cerca de 180 000 000 de estudiantes resultaron afectados en su desempeño académico a raíz de la pandemia mundial, y fueron los países de América Latina y el Caribe las regiones más afectadas del

Figura 2. Modalidad de clases: población de tres a 29 años de edad inscrita en el ciclo escolar 2021-2022



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

mundo: tan solo en el primer año de la contingencia disminuyó el rendimiento académico 90% en el nivel primaria y 72% en el de secundaria. Posteriormente, y tras la apertura parcial de escuelas y centros educativos de nivel superior, se hizo evidente la brecha digital que separa a los países iberoamericanos del resto del mundo, principalmente por la falta de acceso a servicios de comunicación digital eficientes, terminales y dispositivos electrónicos, además de un sistema homologado de mecanismos de difusión. Aunado a lo anterior, conforme a cifras del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), por lo menos 77 000 000 de personas no cuentan con servicio constante y fluido de internet en áreas rurales de América Latina y el Caribe; como consecuencia, la deserción escolar aumentó 13% durante el primer año en los jóvenes de 12 a 17 años (OIE, 2022).

De este modo, se hace necesario mencionar el caso específico de México, donde de acuerdo con datos del Inegi, en 72.1% de las viviendas de los aprendientes de entre tres y 29 años inscritos en el ciclo escolar 2021-2022 había conexión a internet, sin embargo, solo 50.9% tenía computadora y el teléfono inteligente era la herramienta de mayor uso para poder dar seguimiento al proceso educativo (Inegi, 2022).

Tabla 1. Población de 3 a 29 años de edad inscrita en el ciclo escolar 2021-2022, según herramientas tecnológicas en la vivienda

Herramienta tecnológica	Población (millones de personas)	Porcentaje
Teléfono inteligente	31.6	95.60
Televisión digital	25.6	77.50
Computadora	16.8	50.90
Tableta	7.5	22.70

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Es evidente que uno de los grandes retos de la educación en el contexto de pandemia fue el acceso a servicios y/o dispositivos que facilitaran la educación a través del uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), principalmente de plataformas educativas, sitios *web* e incluso el poder estar presente en las clases sincrónicas de manera constante vía medios como Zoom o Google Meet, de tal modo que la falta de igualdad de oportunidades ha significado un gran impacto para el desempeño escolar de los aprendientes y que, por ende, mermará su desarrollo educativo.

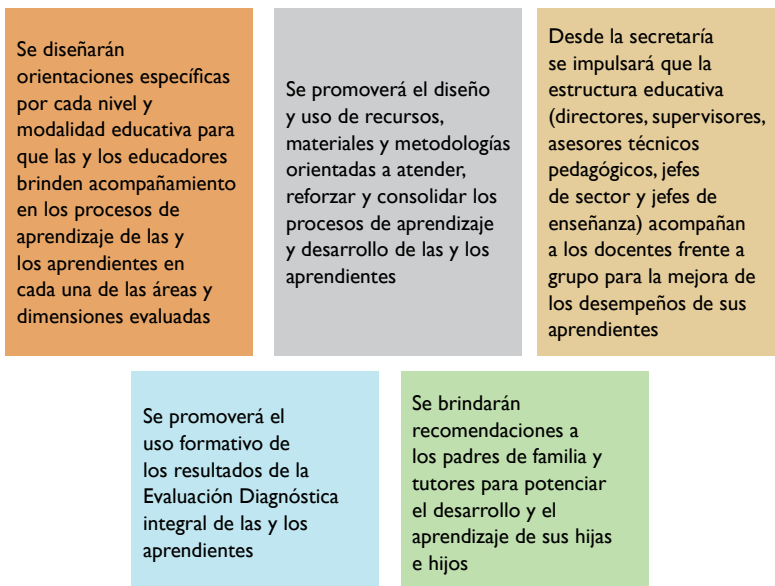
Para ser congruentes con lo anterior y tomando en consideración las complicaciones presentes en México y otros países de América Latina, para proveer servicios de internet de alta calidad a la población se desarrollaron proyectos como *Educación para el siglo xxi: prosperar, competir e innovar en la era digital*, cuyo propósito está enfocado en resolver las dificultades de acceso a la información digital y promover la implementación factible de modelos híbridos de educación, mediante cuatro puntos esenciales: equipamiento y conectividad; nuevas habilidades y perfil docente; contenidos y plataformas, e información y seguimiento de estudiantes (Arias, *et al.*, 2020).

En suma, en México se ha buscado poner en marcha una serie de estrategias que permitan reducir las repercusiones de la pandemia en el sistema educativo nacional, y en su momento el modelo híbrido se presentó como la opción más viable en entidades como el estado de Puebla, donde se llevó a cabo para dar pie a un retorno escalonado a las aulas, específicamente para el ciclo escolar

2021-2022. Aun así, las áreas de oportunidad fueron evidentes tanto en la disposición de recursos como en la utilización de las herramientas digitales que acompañaban al trabajo presencial y si bien desde el año 2018 la reforma educativa estableció como parte del perfil de egreso de la educación media superior (EMS) el desarrollo de habilidades digitales, en el contexto real se hizo notar que una cantidad importante tanto de aprendientes como de docentes, e incluso de autoridades educativas, carecían de conocimientos en materia de tecnologías de la información y la comunicación.

Por otro lado, en el contexto de la pospandemia, el gobierno federal –a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en colaboración con la Subsecretaría de Educación Básica y Media Superior, la Dirección de Bachilleratos Estatales y Preparatoria Abierta (DBEPA), entre otras instancias– ha establecido modificaciones, evaluaciones y codiseños de los planes de estudio a fin de solventar las carencias educativas derivadas de la pandemia, lo anterior a través

Figura 3. Líneas de política estatal aplicadas a la educación media superior



Fuente: Elaboración propia a partir de información de la Secretaría de Educación Pública.

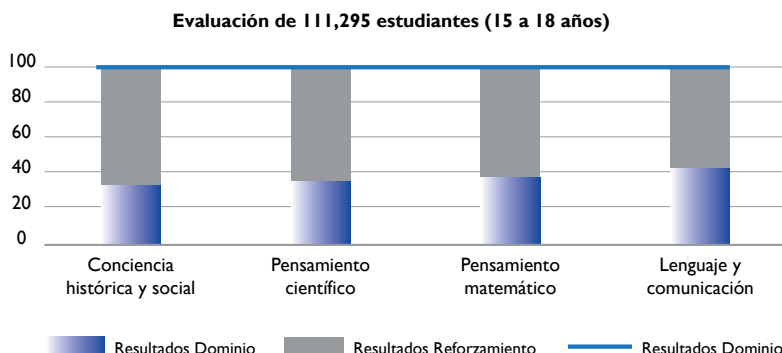
del desarrollo e implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), cuyos principios buscan recuperar la identidad cultural, minimizar la deserción, promover la inclusión, difundir el respeto y la equidad, entre otros aspectos, en el nivel medio superior (figura 3), de acuerdo con la Coordinación Académica de Educación Media Superior (CAEMS, 2022).

Con respecto a esto y de cara a la implementación de la Nueva Escuela Mexicana como el nuevo modelo educativo, se espera que sea la panacea de las problemáticas derivadas de las asimetrías que se hicieron evidentes en el marco de la emergencia sanitaria, principalmente fungiendo como base para impulsar el desarrollo educativo de los aprendientes de educación básica y media superior.

En esta dirección, para la educación básica se ha reestructurado el modelo educativo de 2018 con el fin de incluir siete ejes articuladores, cuatro campos formativos y la hoja de ruta para desarrollar los aprendizajes básicos en donde se organizan los contenidos de manera secuencial –por grados educativos–, todo ello a modo de ser la ruta que lleve a los aprendientes a concluir un perfil de egreso determinado dentro de un ordenamiento institucional, político y cultural (Consejo Técnico Escolar, Tercera Sesión, 2023).

En este contexto, se busca integrar el uso de las TIC para impulsar el desarrollo educativo y sobreponerse al rezago académico, así como conservar aplicaciones y plataformas utilizadas durante la implementación del modelo híbrido; si bien su utilización actual no es ya al 100%, como en el contexto de pandemia, algunas herramientas digitales aún se utilizan para agilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en instituciones que adquirieron o recibieron apoyo para obtener licencias de uso de plataformas educativas –cuentas empresariales o institucionales–, sistemas de transmisión de videoconferencia por *streaming*, y otros medios.

A partir de lo aquí expuesto es absolutamente notorio que el rendimiento escolar ha disminuido en los últimos dos años, pese a las mejoras en infraestructura digital para fomentar y diversificar

Figura 4. Resultados de educación media superior: áreas de conocimiento

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Subsecretaría de Educación Básica y Media Superior.

la conectividad, y ello ha sido consecuencia, entre otras cosas, de la sedentarización producida por el confinamiento, por ejemplo, dado que las restricciones sanitarias disminuyeron el contacto social.

Aunado a lo anterior es importante destacar que antes del covid-19, en México los aprendientes que habían tenido algún tipo de acercamiento al uso de las TIC en el ámbito educativo eran principalmente aquellos que estaban cursando la educación superior, es decir, los estudiantes de educación básica y media superior, para quienes resultó ser una experiencia nueva, lo mismo que para los docentes, los cuales tuvieron que asistir o buscar por su cuenta la capacitación necesaria para dominar o al menos desarrollar habilidades tecnológicas básicas, que les permitieran trasladar su campo de acción del aula presencial al escenario virtual.

En armonía con esto es hasta cierto punto comprensible que los aprendientes tuviesen dificultades para manejar algunas plataformas educativas y no las redes sociales, debido a que las competencias necesarias para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación con fines educativos no se habían desarrollado con anterioridad, a pesar de que en el discurso de las autoridades educativas y gubernamentales desde unos años antes estuvieron presentes como parte importante del desarrollo de la educación en México.

Actualmente, en el marco de la educación superior sigue siendo más evidente la continuidad del uso de las TIC como complemento de la instrucción cara a cara, con plataformas como Blackboard, Google Classroom y Brightspace, aun cuando persisten en el proceso educativo dentro de instituciones de educación pública y privada.

En este sentido, de alguna manera se ha dado pie a un modelo educativo híbrido, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje va más allá del salón de clases y se abre espacio en el escenario virtual, además de que los aprendientes desarrollan otras habilidades y una mayor capacidad de autogestión; si bien muchas veces esto no se ha establecido institucionalmente, en la práctica son las propias maestras y maestros quienes han sabido aprovechar las oportunidades y ventajas que ofrece hacer uso de herramientas digitales para enriquecer la actividad docente.

Todavía hoy algunas instituciones educativas en México siguen recurriendo al modelo híbrido. Esto se debe a que les ha resultado ventajoso para ampliar su matrícula y cartera de cursos, o bien, en algunos casos, porque el aumento en las cifras de contagio de covid-19 las ha obligado a retomarlo de manera formal. Por ejemplo, en enero de 2023, debido a la sexta ola de contagios, las escuelas en San Luis Potosí adoptaron el modelo híbrido como herramienta para salvaguardar la salud de los estudiantes mientras disminuían las tasas de contagio, e incluso recientemente –mayo de 2023– en diversos municipios y hasta en Puebla capital, las escuelas de educación básica, media superior y universidades, como la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, volvieron al modelo híbrido para dar continuidad a las actividades escolares tras el cambio de semáforo de amarillo fase dos a amarillo fase tres luego de la constante actividad del volcán Popocatepetl.

En este sentido, como se ha observado a lo largo del desarrollo del presente trabajo, destacan algunas dificultades a las que se enfrenta la puesta en marcha del modelo híbrido de forma institucionalizada en todo el país:

* *Desigualdad en el acceso a la tecnología.* La falta de acceso a la tecnología y a internet de alta velocidad, especialmente en áreas rurales o de bajos recursos, limita la capacidad de los aprendientes y docentes para desarrollarse en clases remotas; asimismo, aumenta la brecha educativa entre los aprendientes, quienes viven en zonas rurales y urbanas, por lo que es necesario tomar en cuenta el alcance y las limitaciones al momento de institucionalizar un sistema que requiere el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

* *Capacitación insuficiente.* Se requiere de una capacitación adecuada para los docentes en el uso de tecnologías educativas. Si maestras y maestros no tienen experiencia en el uso de herramientas digitales, como consecuencia presentan dificultades para adaptarse al modelo de educación híbrida y, de este modo, resulta ser un desafío proporcionar educación de calidad. Ante esta limitante los talleres, seminarios y cursos de actualización docente son una pieza clave.

* *Falta de interacción y compromiso.* La educación híbrida puede dificultar la interacción entre docentes y estudiantes, principalmente si la mayoría de las actividades son realizadas de manera remota, lo que puede afectar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Por ello es significativo establecer estrategias dinámicas e innovadoras para mitigar el impacto psicoemocional por la falta de contacto físico y socialización, además de favorecer el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

* *Dificultades para evaluar el aprendizaje.* El modelo de educación híbrida puede resultar desafiante en materia de evaluación del aprendizaje, básicamente debido a que llega a ser difícil determinar si los estudiantes están participando activamente y si en realidad están comprendiendo los conceptos abordados. Por lo tanto, se requiere emplear sistemas de evaluación flexibles y adaptables al contexto híbrido de la enseñanza, utilizando herramientas y plataformas digitales que permitan a los estudiantes demostrar su aprendizaje de diversas maneras, además de fomentar la retroalimentación continua.

CONSIDERACIONES FINALES

Para concretar lo abordado, el modelo híbrido permitió que los estudiantes continuaran con su educación durante la contingencia sanitaria, lo que tuvo una importancia capital en las regiones donde las medidas de confinamiento fueron más estrictas. También abrió nuevas posibilidades para la inclusión de tecnologías educativas e impulsó la innovación en la forma como se imparten las clases, hechos que en un principio significaron un gran desafío para todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que demandaban el desarrollo de habilidades y competencias digitales.

Si bien el modelo híbrido resultó ser una herramienta relevante para garantizar una rápida continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en medio de la emergencia sanitaria, se hizo evidente que uno de los desafíos más significativos para que perdurara como un componente integral en el desarrollo de la educación en México fue la persistente desigualdad en el acceso a servicios y dispositivos que facilitasen la educación mediante el uso de las TIC. Esta disparidad socioeconómica plantea la necesidad de implementar políticas inclusivas y estrategias que aseguren que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para participar y beneficiarse de este enfoque educativo híbrido. De lo contrario, existe el riesgo de que la promesa de una educación híbrida equitativa quede sin cumplir y que las brechas existentes se amplíen aún más en lugar de cerrarse. Por lo tanto, abordar esta desigualdad debe ser una prioridad fundamental en la evolución del modelo híbrido en el contexto educativo mexicano.

En esta sintonía, otro de los grandes retos será la adopción de estrategias por parte del gobierno y las autoridades educativas para capacitar de manera efectiva a los docentes en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como en la correcta instrumentación del modelo híbrido. Y la capacitación debe abarcar desde la familiarización con las herramientas tecnológicas hasta la adquisición de habilidades pedagógicas específicas

para facilitar un entorno de aprendizaje efectivo tanto en el salón de clases como en el entorno virtual. Además, es fundamental que esta capacitación sea continua y adaptable, ya que las TIC evolucionan constantemente y los enfoques educativos deben ajustarse en consecuencia.

Es así como la inversión en la formación docente contribuirá a reducir la brecha entre las expectativas del modelo híbrido y su implementación real en el aula. Además, esto fomentará la confianza de los docentes en el uso de nuevas tecnologías y en la adaptación de sus métodos de enseñanza tradicionales para aprovechar al máximo los beneficios del enfoque híbrido. En última instancia, una sólida base de maestras y maestros capacitados desempeñará un papel crucial en el éxito y la sostenibilidad de la educación híbrida en el contexto mexicano.

Finalmente, se puede observar que la educación híbrida fue una respuesta rápida para resolver el problema de la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en un escenario de crisis sanitaria, sin embargo, aún quedan varios retos por sortear para lograr su trascendencia como parte integral del futuro de la educación en México.

REFERENCIAS

- Arias, E., *et al.* (2020). De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. *Enfoque Educación*. <http://blogs.iadb.org/educacion/es/eduhibrida/>
- Castillo, N. (2021, junio). Modalidad híbrida para la educación en tiempos de coronavirus. <https://ciencia.unam.mx/leer/1125/modalidad-hibrida-para-la-educacion-en-tiempos-de-coronavirus>
- Cepal (2020, agosto). *La educación en tiempos de la pandemia de covid-19*. Santiago, Chile. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Consejo Técnico Escolar (2023, enero). 3.ª Sesión Ordinaria. Secretaría de Educación Pública. México.
- Coordinación Académica de Educación Media Superior (2022, octubre). 1.ª Sesión Ordinaria. Subsecretaría de Educación Básica y Media Superior. México.

- Gobierno de Puebla (2021, julio). *Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla Educación Básica y Media Superior*. Puebla, México. https://sep.puebla.gob.mx/index.php/component/k2/download/2656_55e04dde5a31d24cc51c307aec9ec431
- Inegi (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED) 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovied/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf
- Inegi (2022). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/ENAPE/ENAPE2021.pdf>
- Oficina para América Latina y el Caribe del IIPE UNESCO (s. f.). *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de covid-19*. https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19
- Organización de Estados Iberoamericanos. Secretaría General (2022, 18 de julio). *Los modelos híbridos, claves contra la falta de calidad, equidad e inclusión educativa en Iberoamérica, según la OEI y el BID*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/los-modelos-hibridos-claves-contr-la-falta-de-calidad-equidad-e-inclusion-educativa-en-iberoamerica-segun-la-oei-y-el-bid>
- Universidad Veracruzana (s. f.). *Educación híbrida*. <https://www.uv.mx/celulaode/aulas-hibridas/tema-1.html#:~:text=La%20educación%20híbrida%20es%20un,una%20personalización%20a%20su%20aprendizaje>

EL ÁMBITO SOCIOEMOCIONAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR: SECUELAS DEL CONFINAMIENTO

Teresa Martínez Moctezuma

Nelly del Pilar Cervera Cobos

Olga Denisse Fernández Tostado

EL CONFINAMIENTO, DISTANCIAMIENTO SOCIAL, CUARENTENA Y AISLAMIENTO

Un antecedente sobre la concepción del término confinamiento es lo expresado por González (2020) cuando define como cuarentena a la separación y restricción de movimientos de personas que estuvieron expuestas a una enfermedad infecciosa, pero que no tienen síntomas, para observar si desarrollan la enfermedad.

Esto se diferencia del aislamiento, que es la separación de personas que padecen una enfermedad contagiosa de aquellas que están sanas. Ambas medidas son estrategias de salud pública que tienen como objetivo prevenir la propagación de enfermedades contagiosas.

Al respecto, existen discusiones tales como las expresadas por Ron y Cuéllar-Flores (2020), relacionadas con establecer la diferencia entre cuarentena y confinamiento, así como la distinción entre aislamiento y distanciamiento social, con el propósito de comprender la intención y la pertinencia en cuanto al uso de cada una de ellas.

Según señalan Cetron y Landwirth (2005) y Brooks, *et al.* (2020) respecto al concepto de cuarentena se refieren a la restricción, voluntaria u obligatoria, del desplazamiento de individuos que han estado expuestos a un potencial contagio y que posiblemente se encuentren infectados. Durante este tiempo las personas deben permanecer en un lugar determinado hasta que pase el periodo de incubación de la enfermedad, para lo cual se debe garantizar asistencia médica, soporte psicológico, refugio y alimentación a partir de lo mencionado por Wilder-Smith y Freedman (2020).

De igual manera, Wilder-Smith y Freedman (2020) exponen que el aislamiento se refiere a la separación física de las personas contagiadas de aquellas que están sanas. Esta medida resulta efectiva cuando se ha hecho una detección temprana de la enfermedad y se aísla a la persona infectada en un espacio específico, evitando el contacto con los demás.

Tanto Brooks, *et al.* (2020) como Wilder-Smith y Freedman (2020) mencionan que el distanciamiento social consiste en alejarse de lugares concurridos y restringir la interacción entre las personas al tomar cierta distancia física o evitar el contacto directo entre ellas. Esta medida se implementa cuando en una comunidad existen personas infectadas que, al no haber sido identificadas ni aisladas, pueden seguir transmitiendo la enfermedad. Por ello, el distanciamiento social implica el cierre de lugares donde hay mayor concentración de personas, como las escuelas, centros comerciales, sitios para eventos sociales y oficinas.

De igual manera, consideran que el confinamiento es una intervención que se aplica a nivel comunitario cuando las medidas mencionadas anteriormente han sido insuficientes para contener el contagio de una enfermedad. Consiste en un estado donde se combinan estrategias para reducir las interacciones sociales, como el distanciamiento social, el uso obligatorio de mascarillas, restricción de horarios de circulación, suspensión del transporte y cierre de fronteras.

Así, se deduce que estos conceptos denotan medidas de contención para evitar la propagación de una enfermedad contagiosa.

Sin embargo, la cuarentena se impone ante la sospecha de que una persona o un grupo de personas están infectadas, mientras que el aislamiento se da cuando se ha confirmado el contagio. Por otro lado, el distanciamiento social significa separarse y mantener un espacio físico determinado entre individuos; en cambio, el confinamiento es un plan de intervención comunitario que implica permanecer refugiado el mayor tiempo posible, bajo nuevas normas socialmente restrictivas.

Dentro de las manifestaciones reportadas con mayor frecuencia en confinamiento se encontraron los trastornos emocionales, entre ellos la depresión, estrés, apatía, irritabilidad, insomnio, trastorno de estrés postraumático, ira, tristeza y agotamiento emocional. Es por ello que la idea de Xiang (2020) acerca de que la pandemia desatada por el SARS-CoV-2, constituye una emergencia global, con un elevado impacto en la salud pública, incluida la salud mental, que toma especial relevancia ante situaciones de violencia en contra de uno mismo y de los otros, casos que se han presentado en los centros educativos.

Brooks, *et al.* (2020) subrayan la importancia de considerar como primera variable la duración de la cuarentena. Al respecto plantean que el incremento del tiempo conlleva un mayor riesgo de estrés postraumático y una reducción de los comportamientos que impliquen proximidad física. De ahí se deriva que una cuarentena superior a 10 días incrementa los síntomas de trastorno de estrés postraumático y, también, se alude al miedo a la infección como el origen de elevados niveles de ansiedad y estrés.

Este temor se manifiesta tanto en relación con el propio contagio como en cuanto a la posibilidad de infectar a familiares y seres queridos.

Algunos elementos potencialmente estresantes son la frustración y el aburrimiento. El confinamiento, la pérdida de las rutinas, la reducción del contacto social son causas frecuentes de frustración.

Otra variable recurrente en los estados de ansiedad, ira y estrés es el referido a los abastecimientos inadecuados e insuficientes. Esta

manifestación se encuentra entre las más frecuentes mundialmente, dado que es causa de elevados niveles de ansiedad que se mantienen entre cuatro y seis meses posteriores al final de la cuarentena.

Como principales estresores posteriores al periodo de cuarentena Brooks, *et al.* (2020) señalan que son las finanzas y el estigma (rechazo) social. En el caso de las finanzas, las dificultades económicas son reportadas como la principal causa de alteraciones psicológicas en el periodo posterior a la cuarentena, predominando por esta causa las manifestaciones de ansiedad, ira y depresión.

García, Martínez y Cervera (2021), según el estudio realizado en una comunidad universitaria, revelan que es altamente probable que conductas de miedo, tristeza e ira se sigan manifestando si se prolonga el periodo de pandemia y, obviamente, después de la pandemia, por lo tanto, son alarmas que hay que considerar para su prevención, atención y si la situación lo permite, su intervención.

EL CONFINAMIENTO Y EL BIENESTAR

México es un país de numerosas desigualdades sociales donde a partir de la pandemia las carencias se magnificaron para muchos sectores de la población, incluidos los niños y las niñas, que tuvieron que abandonar sus espacios educativos de socialización y esparcimiento. Se observaron, en los protagonistas educativos, situaciones reveladoras sobre la inequidad de habilidades y competencias tanto cognitivas como digitales.

El confinamiento afectó de diversas formas a las personas en sus contextos e impactó sustancialmente su ámbito socioemocional hasta un nivel alarmante.

Es innegable el impacto en el bienestar a partir de la reducción de los ingresos económicos ocasionado por el confinamiento, en especial porque los estudiantes se encuentran incorporados al sector productivo informal.

Desde 2014, según la Unicef y Coneval, 51% de los niños, niñas y adolescentes mexicanos vivían en situación de pobreza, de los cuales 4 000 000 lo hacían en pobreza extrema, es decir que, además de pertenecer a una familia con ingresos económicos bajos, no tuvieron acceso a los servicios médicos, tampoco una nutrición adecuada ni educación de calidad.

Los menores de edad corren mayor riesgo de vivir en pobreza si pertenecen a hogares indígenas, habitan en localidades rurales, un miembro de su familia tiene alguna discapacidad o el jefe o jefa de familia cuenta con un nivel bajo de escolaridad.

Una de las principales carencias que perjudican a la población de cero a 17 años es el acceso a seguridad social. Ello se debe en parte a la alta tasa de empleo informal en el país y a que muchas familias no tienen acceso a programas de protección social (Unicef/Coneval, 2014).

En México, el rezago educativo y el abandono escolar estaban ya entre los principales problemas y prioridades de la agenda educativa nacional, por supuesto antes de la pandemia del SARS-CoV-2, fenómeno que los agudizó. El abandono escolar es una de las consecuencias más visibles de la pandemia y contribuirá a acentuar la desigualdad de oportunidades educativas, principalmente en los grados más avanzados, advierten Unicef y Coneval (2014).

Por otra parte, en 2019 había casi 3 300 000 niñas, niños y adolescentes (de cinco a 17 años) que realizaban alguna actividad económica y de ellos, 53.7% desarrollan una ocupación no formal. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020, en México hay más de 31.7 millones de niños, niñas y adolescentes de entre cero y 14 años de edad; según datos del Inegi, 5.9% de los niños y 6.5% de las niñas de seis a 14 años de edad no asisten a la escuela.

Por otra parte, la Secretaría de Educación Pública (2020) registra que la deserción y el abandono escolar no solo son fuente de rezago educativo, sino de exclusión social y económica, con lo cual se inhibe el objetivo de equidad y excelencia.

A partir del confinamiento, la brecha de desigualdad impacta de manera importante en los grupos vulnerables, pues un sector numeroso de niños no tiene acceso a la televisión ni a internet, el apoyo que existía con los libros de texto tampoco se tuvo durante el confinamiento, así como el uso de equipos digitales. Ante esta situación se presenta un importante rezago, deserción y reprobación, además de vulnerar el derecho a la educación de los niños y, con ello, impactar en el acceso a la calidad académica y a su bienestar social.

Con respecto a la educación preescolar, las medidas de distanciamiento limitaron el transcurso de esta primera etapa de vida escolar, pues al no contar con contextos de juego y socialización, la enseñanza se limitó a la estimulación temprana, lo mismo que la educación inicial en general, el desarrollo neurológico y la adquisición de habilidades requeridas para la educación primaria.

Para el sector de la población en educación primaria que ya estaba escolarizado, la realidad no fue muy distinta, si bien se definieron estrategias de clases a distancia a través de la televisión, radio e internet y dispositivos digitales, no se tuvo igualdad de acceso y condiciones. Frente a ello, la Unicef (2020) en su reporte *Educación en pausa* destaca que tres cuartas partes de los alumnos en educación privada pudieron llevar sus clases a distancia, mientras que solo 50% de los niños en el sistema público pudieron hacerlo.

Diversos autores destacan la importancia de lograr y desarrollar, a partir del confinamiento, tanto competencias como habilidades socioemocionales para mantener relaciones interpersonales sanas y, con ello, enfrentar las situaciones estresantes de la vida cotidiana.

La Comisión Económica para América Latina y la UNESCO (Cepal/UNESCO, 2020) revelaron que el confinamiento generó estrés, presión y ansiedad, especialmente entre los docentes, el alumnado y sus familias, por lo que pone el acento en promocionar el bienestar socioemocional en situación de crisis.

El confinamiento también provocó la inactividad de niñas y niños y un cambio en la alimentación, sin dejar de mencionar que para muchos los desayunos escolares representaban la oportunidad

de realizar una buena comida durante el día. Con el cierre de las escuelas, el sedentarismo aumentó y la alimentación en casa no fue la más apropiada, incluso se puede hablar de una brecha muy amplia entre la desnutrición, la mala alimentación y la obesidad.

La Organización Mundial de la Salud (2020) refiere que, en general, los efectos sanitarios directos de la pandemia han sido menos graves en los jóvenes, y sus repercusiones a largo plazo los afectan de manera desigual. Entre tales repercusiones están la incertidumbre económica, la pérdida o falta de oportunidades laborales, los efectos en la salud física y mental y las traumatizantes consecuencias de la violencia doméstica, mientras que en lo educativo se presenta una cierta desorganización en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo: se ha observado que casi 90% de los jóvenes presenta ansiedad como resultado de la pandemia de covid-19, lo cual se espera que se refleje en su aprendizaje.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), más de mil millones de estudiantes de casi todos los países han sufrido las consecuencias del cierre de los centros educativos, y uno de cada seis jóvenes ha perdido el empleo durante la pandemia, por lo que seguramente esta situación impactará en sus emociones y desde luego en su aprendizaje.

Otro sector de la población educativa no atendida es la que se menciona en el estudio referido por Meleo-Erwin, *et al.* (2021): la disponibilidad de instrucción remota y recursos de asesoramiento en los sitios *web* sobre discapacidad/accesibilidad de colegios y universidades en el área metropolitana de la ciudad de Nueva York. En el momento de elaborar el estudio, la región era el epicentro mundial de covid-19 y entre los resultados aparece que 17% de los colegios/universidades no tenían enlaces a servicios de discapacidad/accesibilidad en sus sitios de internet. De las 127 instituciones restantes, pocas pusieron a disposición los recursos antes mencionados en la página de discapacidad/accesibilidad. El recurso más frecuentemente observado fue la asistencia de instrucción remota a los estudiantes.

Poner la información a disposición de alumnas y alumnos con discapacidad es una parte fundamental de la accesibilidad en la educación en cualquier nivel educativo. Hacerlo es aún más necesario dados los desafíos que planteó la crisis sanitaria, desafíos que probablemente continuarán en los años venideros.

Por otra parte, en la comunidad educativa se viven ventajas y beneficios al estar en confinamiento, ya que estudiantes y académicos, cuando las condiciones lo permiten, se reencuentran con la familia o la pareja. También revaloran aspectos personales que favorecen realizar actividades e ingresar a escenarios distintos a los habituales. Esta cuestión es propicia para un ambiente de aprendizaje sano, siempre que la familia como contexto inicial y protector conlleve al bienestar en que se encuentra el sujeto en ese momento.

EL CONFINAMIENTO Y EL CONTEXTO ESCOLAR

El confinamiento fue un evento extraordinario de la historia moderna de la humanidad por su afectación en la salud física, mental y emocional de la población, el impacto económico, el alcance geográfico, la duración e igualmente el daño a la calidad de vida en los diversos ámbitos: educativo, social, cultural y socioemocional.

Entre las áreas más afectadas está el contexto escolar debido a los cambios drásticos y significativos que se dieron, por ejemplo, en el uso de los espacios: se cambiaron las aulas por lugares pequeños dentro de los hogares, y los propios hogares de los docentes se convirtieron en aulas.

En el aislamiento y distanciamiento social, docentes y estudiantes salieron de sus instituciones educativas y cambiaron de lo presencial a la virtual, es decir, de las clases presenciales al aprendizaje en línea, a través del uso de la tecnología que algunos docentes no sabían utilizar o no habían desarrollado esas habilidades.

El confinamiento logró que los sistemas educativos mundiales emplearan diversos recursos digitales para auxiliar y facilitar

el aprendizaje a distancia, por lo cual se usaron plataformas para mantener el contacto entre maestros y alumnos.

Gavotto y Castellanos (2021) señalan que el manejo de las tecnologías requirió que el docente se encontrara en condiciones de salud óptimas y un estado emocional adecuado, situación que nunca fue considerada.

En el caso de las universidades, para algunas fue más sencillo pasar de la presencialidad a la distancia en cuanto al uso de la tecnología se refiere, ya que, en apariencia, se contaba con plataformas digitales; y por otra parte, la edad de los estudiantes hizo más viable el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, Morey-Olivé, *et al.* (2019, p. 79) explican: “Una de las principales debilidades del sistema educativo es precisamente esa falta de acceso y utilización del recurso tecnológico y la poca cobertura del servicio de internet, hechos que afectan tanto a docentes como a estudiantes”.

Dichas experiencias provocadas por el confinamiento pudieron provocar sentimientos de miedo, frustración, ansiedad o tristeza, en distintos grados de severidad.

Como proceso individual, pero gestado y desarrollado en un determinado contexto, estas reacciones se presentan de manera natural, no pueden evitarse y son una respuesta del ser humano que le ayudan a aceptar lo que ocurre en el ambiente. Pueden ser desde pequeños desajustes, como cambios de humor y apatía, entre otros, hasta situaciones traumáticas que llegan a durar minutos, días, meses y hasta años.

De acuerdo con los estudios de Gavotto y Catellanos (2020), las emociones que más presentaron los docentes fueron el enojo y sus subcategorías de fastidio, frustración y exasperación, lo que pudo llegar a la discusión, el disgusto (inclusive el descontento, aversión y desagrado) y finalmente, la tristeza (decepción, consternación, desánimo, resignación, impotencia, desesperanza, desaliento y angustia).

Lovós y Aballay (2020) encontraron que la emoción que más influyó de forma negativa en el aprendizaje fue la frustración, una emoción que sigue prevaleciendo en la respuesta de los docentes.

La crisis originada por la presencia del SARS-CoV-2 ha generado un replanteamiento de la educación, se han cuestionado y promovido diversas propuestas en torno a los contenidos escolares, el currículum, las estrategias del trabajo docente, modalidades de comunicación con los protagonistas de manera presencial, virtual o híbrida, diversificación de escenarios y herramientas, uso del tiempo, entre otros. Esto ha conducido a transformar de una manera vertiginosa el contexto escolar, algo que parecía inamovible y ello con el propósito de responder tanto a las necesidades educativas como sociales, vigentes y futuras.

Un primer problema fue mantener a la mayor cantidad posible de estudiantes en la escuela desde casa, pero otro sería que no se agudizara el rezago educativo, porque poco se pudo hacer por quienes fueron intermitentes en sus clases o por quienes se ausentaron, pero todavía menos por los que ya no pudieron matricularse.

El impacto del confinamiento refleja la necesidad inmediata de definición de políticas educativas resarcitorias y compensatorias. Como afirma Gortazar (2020), es necesaria una apuesta más decidida por la transformación del sistema educativo para que las reformas que están por venir logren el mayor impacto posible, y agrega que las propuestas de inversión incluyen rescatar al alumnado tras la crisis sanitaria, digitalizar la gestión y evaluación educativa, invertir en infraestructuras y capacitar el sistema para afrontar las transformaciones educativas, de modo que se pueda resarcir el daño a quienes fueron excluidos por el impacto de la pandemia, lo mismo que a todos aquellos niños y adolescentes que nunca habían sido matriculados. Esa es el área de oportunidad para atender verdaderamente la problemática escolar en las entidades federativas, como espacio local, y en la federación, como estrategia general. Las crisis finalmente son las coyunturas o momentos que justifican la transformación y mejoría de lo que se oferta.

Martínez-Otero (2021) destaca que han transcurrido ya tres años en el confinamiento mundial y en lo que respecta al ámbito educativo, vienen a la memoria las dificultades experimentadas por

docentes de todos los niveles, quienes de la noche a la mañana y sin recursos, o los mínimos, se convirtieron en educadores a distancia sin preparación alguna. Este hecho puso de manifiesto la ausencia de conocimientos en el entorno digital de la comunidad educativa.

A partir de lo anterior se plantea como uno de los desafíos más complejos la incorporación de las metodologías activas, con la finalidad de personalizar el aprendizaje y la autonomía del alumno. Se requiere de una transformación sustentada en el constructivismo y el colectivismo donde el alumno sea responsable de aprender de forma conectada en red, colaborativa y cooperativamente.

La educación debe adaptarse a la modernidad y transformar los paradigmas en la reinversión e innovación. Es por ello que los ambientes de aprendizaje son un elemento básico en el desarrollo de las habilidades socioemocionales y el fomento de la interacción social, que también promueve el vínculo sano entre docentes y alumnos, así como entre pares, mediante el trabajo colaborativo y la comunicación empática.

Rico-Gómez y Ponce (2022) destaca lo fundamental de tener en cuenta que los docentes deben conocer a sus estudiantes en sus habilidades, capacidades e intereses. Solo así podrán gestionar las actividades adecuadas de distensión y diversión que incentiven el aprendizaje. La creación de estos ambientes demanda dedicación, paciencia y creatividad necesaria para lograr una educación integral y de calidad.

Es importante tomar en cuenta las capacidades y áreas de oportunidad con las que los alumnos retornan a las aulas para poder diseñar los ambientes de aprendizaje. Ahora son alumnos con habilidades tecnológicas y en su mayoría autónomos, pero carentes de empatía y tolerancia a la frustración. Es por ello que los ambientes de aprendizajes son un elemento básico en el desarrollo de habilidades socioemocionales y el fomento de la interacción social que también promueve el vínculo sano entre docentes y alumnos.

El informe publicado por Save the Children (2020) apunta que el SARS-CoV-2 tendrá un impacto en el bienestar y el desarrollo

educativo de los niños, niñas y adolescentes. Asimismo, advierte que las políticas educativas deben marcar la prioridad en el apoyo psicosocial y la educación emocional para aminorar los efectos del covid-19. Sus propuestas se enfocan en incluir la educación emocional en los planes de estudio, tanto en el currículum como en la acción tutorial, e igualmente en los programas de formación para el profesorado sobre la educación emocional y, con ello, se visibiliza e impulsa la incorporación de la educación socioemocional en los centros educativos, ya sea en un entorno presencial o virtual.

EL CONFINAMIENTO Y EL DOCENTE

El personal docente, al igual que otros trabajadores, no estuvo preparado para el confinamiento que se iba a declarar en la mayoría de los países, las problemáticas con las que se encontraron los docentes cuando, de un día para otro, se comunicó el cierre de los centros educativos fueron, entre otros:

- Conciliar la vida laboral y personal, en ocasiones con un solo equipo informático para una familia de varios miembros; también la economía y la convivencia familiar se tuvieron que modificar y adaptar a la nueva realidad.
- Algunos se vieron en la necesidad de formarse de manera precipitada en el uso de las nuevas tecnologías para adaptarse a un contexto de educación telemática, ya que sus conocimientos eran los elementales para la presencialidad. También, la propuesta de un escenario para el trabajo docente en casa, la búsqueda y elaboración de materiales para estudiantes con y sin conectividad, aumentaba la carga y el estrés laboral.
- Se vivió una extensión de la jornada de trabajo, ya que un gran número de docentes dedicaron más horas de actividad laboral durante el confinamiento que de manera presencial. Sin horarios definidos, su dedicación se hizo casi continuada con pequeños intervalos de descanso.

El conjunto de emociones, el desgaste mental cognitivo y la naturaleza humana propia de la actividad provocaron que el estrés aumentara en los docentes de manera alarmante durante la emergencia sanitaria, es necesario incluso mencionar que, según expone Rodríguez (2020), quienes ejercen esta profesión han estado siempre bajo constante presión y se ha acentuado desde la crisis de salud.

Por otra parte, para Rodríguez, Guevara y Viramontes (2017, p. 17) “trabajar con personas usualmente genera más estrés que trabajar con cosas, debido a la carga afectiva y emocional que conlleva”. De igual manera, Reyes y Trujillo (2021) aseguran que los docentes presentaron un cuadro de ansiedad severa debido al cambio en las rutinas de ejercicio, sueño, ocio y recreación, así como el factor parental, pues el confinamiento dificultó la visita a familiares que incluso requerían del cuidado de terceros.

Robinet-Serrano y Pérez-Azahuanche (2020) exponen que la educación a distancia ha tomado relevancia y se ha convertido en una alternativa para continuar los procesos académicos desde los hogares de los docentes, y a raíz de estos cambios inesperados se generaron efectos en términos del equilibrio socioemocional del profesorado.

La UNESCO (2020) hace diversas recomendaciones para mejorar la formación del magisterio. En primer lugar, propone incluir las habilidades socioemocionales en los programas de formación docente tanto en el nivel inicial como durante el desarrollo profesional. En segundo lugar, sostiene que es necesario garantizar que las direcciones de los centros educativos asignen tiempo a maestras y maestros para su formación y les ofrezca la oportunidad de adquirir estas competencias emocionales. En tercer lugar, defiende la necesidad de promover la comunicación y la creación de redes entre docentes con objeto de fomentar este tipo de aprendizajes, el apoyo mutuo y el bienestar continuo.

García (2021) reflexiona en torno al rol del alumno, considerado como un pensador crítico por excelencia, con la capacidad de desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje; sin embargo, para llegar

a ello requiere de uno de los pilares necesarios y fundamentales de la educación a lo largo de la historia: el docente, quien constituye el medio a través del cual los alumnos pueden alcanzar el conocimiento, adquirir nuevos aprendizajes, ser orientados.

El proceso de adecuación de los contenidos, uso de las diferentes plataformas y la adaptación a las nuevas necesidades educativas emergentes requieren de distintas competencias profesionales docentes que permitan desarrollar el trabajo académico de manera eficaz. De esta manera, las competencias socioemocionales han sido fundamentales para el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para identificar, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos socioemocionales que padece la sociedad en general, y en particular el profesorado y sus estudiantes.

Los impactos de la pandemia en los estudiantes de hogares más vulnerables y menos resilientes en el contexto mexicano, así como las condiciones operativas del sistema educativo nacional, obligan a repensar lo que señalan Fernández, *et al.* (2020) al destacar la importancia de la actual ventana de oportunidad que tienen las autoridades educativas para trabajar de forma conjunta con los docentes, a fin de desarrollar un programa exitoso de retorno a las aulas para los 36 600 000 estudiantes mexicanos. No obstante, el mayor desafío es que regresen todos.

CONSIDERACIONES FINALES

En el ámbito social, el confinamiento representó un reto para la población porque, ante todo, somos sujetos que por naturaleza requerimos de los otros para satisfacer nuestras necesidades socioemocionales, físicas y sexuales.

El confinamiento por la emergencia sanitaria sensibilizó a la población en cuanto a la necesidad de ubicar el tipo de secuelas que pudiera padecer a partir de ello y recurrir a la solicitud de ayuda.

Riquelme (2020) destaca la desconfianza y la ira como las emociones que dominaron a los latinoamericanos ante el confinamiento, de igual manera sostiene que tanto la formación docente como la propuesta curricular en el ámbito socioemocional, no han escalado aún al espacio universitario y es ahí donde encontramos diversos problemas de identidad, relaciones tóxicas y adictivas, dependencias a consumos inmoderados, contextos adversos al aprendizaje y al desarrollo profesional; en una situación extraordinaria como la pandemia mundial, la economía familiar se ha visto mermada y el futuro no muestra seguridad y certeza para los estudiantes. Este contexto abrumador e inseguro de la pandemia, impacta y revela ciertos aspectos socioemocionales, como el miedo, la ira, dependencia, alegría, tristeza, desconfianza, soledad social y violencia, e incluso el sorprenderse ante los acontecimientos.

Es importante, entonces, considerar el promover en los estudiantes un sentido de pertenencia, generar el que establezcan relaciones interpersonales de calidad, alentarlos a comunicarse, así como cuidarse a sí mismos y a los demás, resolver conflictos y adquirir confianza, además de apoyarlos a definir su proyecto de vida y lograr sus metas.

Uno de los principales retos que docentes y alumnos enfrentan es la reincorporación a las aulas. Es decir, comenzar de nuevo, asumir la dinámica de aprender a reaprender. Si con el cambio de paradigmas a consecuencia de la modernidad y la globalización se han enfrentado retos como los espacios de aprendizaje y el aprendizaje basado en proyectos, además del trabajo colaborativo, esta crisis dejó a la deriva todo aquel conocimiento que ya se llevaba adelantado.

Los organismos internacionales, como la UNESCO (2020), revelan que el confinamiento ha generado estrés, presión y ansiedad especialmente entre los docentes, el alumnado y sus familias y ponen el acento en la necesidad de proporcionar el bienestar socioemocional durante la crisis.

Ciertamente, el SARS-CoV-2 ha marcado un antes y un después en la educación, gran parte de las medidas que se han adoptado

tienen que ver con el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, así como la atención a la salud y el bienestar del alumnado.

Coincidimos con Tizón (2020, pp. 27 y 28) cuando señala que se trató de una epidemia desde el mundo desarrollado y urbanizado, integradora y globalizadora a nivel social. Reveladora de otros muchos virus, distorsiones, disfunciones e injusticias negadas, sumergidas y marginadas de nuestro mundo.

Nos permitió mostrar nuestra vulnerabilidad sanitaria y la crisis del aislacionismo sanitario en un mundo globalizado. Se trata, según el autor, de una pandemia social, no solo biológica. Inicialmente se pensó que era una pandemia paradójica, pues su severidad parecía más motivada por las emociones que por la gravedad biológica. Fue una pandemia potencialmente integradora de los conocimientos científicos, psicológicos y psicosociales que deberían actualizarse en la cultura.

De igual manera, identificamos como un desafío para promover de forma efectiva el aprendizaje socioemocional en el contexto escolar, el definir claramente qué habilidades socioemocionales se deben desarrollar en cada sistema educativo y los niveles de logro esperados, para incorporarlas de manera efectiva en los estándares de aprendizajes o currículos y con ello proponer objetivos de aprendizaje apropiados para la edad o el grado del estudiante.

La docencia es considerada como una profesión de alto sentido social. Sin embargo, también es una ocupación que presenta, en comparación con los de la población en general, los niveles más bajos de satisfacción laboral, y el traslado de la educación al plano virtual ha evidenciado todavía más los problemas de salud física y emocional que padece el profesorado.

De acuerdo con López-Cassa y Pérez-Escoda (2020), actualmente la docencia es una amenaza a la salud y al bienestar de quienes la ejercen. Otros estudios han documentado que, si bien los docentes han estado siempre bajo constante presión, dicha presión se ha acentuado debido a los acontecimientos provocados por el confinamiento.

La forma en que cada persona responde a las adversidades de la vida y a las experiencias contribuye o afecta el desarrollo personal. Se trata de una competencia fundamental de todo profesional de la educación. De esta manera, para promover una salud emocional se requiere articular de manera consciente las dimensiones de emoción, cognición y comportamiento, lo que permitirá perseverar en el logro de los objetivos, a pesar de las dificultades, y podrá aplicar la tolerancia a la frustración.

Finalmente, destacamos que el trabajo docente en tiempos de confinamiento ha sido fundamental para lograr una contingencia socioemocional y la continuidad académica de los estudiantes. A pesar del cambio de la presencialidad a la virtualidad. Al respecto, Gervacio y Castillo (2022) mencionan que el profesorado siguió construyendo vínculos afectivos, socioemocionales y empáticos con los estudiantes y sus familias, ya que reconoció la importancia y la flexibilidad, la apertura y el trabajo colaborativo en situaciones de conflicto.

A partir de los entornos virtuales, ambos actores educativos se mantuvieron en contacto y comunicación; pero en estos espacios no solo se compartieron conocimientos de las diferentes áreas del saber, sino fortalezas resilientes ante diversas situaciones que se generaron por el SARS-CoV-2 –aislamiento, duelo, desempleo, cambios de roles familiares, falta de habilidades tecnológicas, problemas económicos, entre otros– de forma directa o indirecta.

Al respecto, la UNESCO (2020) hace diversas recomendaciones para mejorar la formación del profesorado. En primer lugar, propone incluir las habilidades socioemocionales en los programas de formación docente tanto en la etapa inicial como a lo largo del desarrollo profesional. En segundo lugar, sostiene que es necesario garantizar que las direcciones de los centros educativos asignen tiempo a los docentes para su formación y les ofrezcan la oportunidad para adquirir estas competencias emocionales. En tercer lugar, defiende la necesidad de promover la comunicación y la creación de redes entre docentes para fomentar este tipo de aprendizajes, el apoyo mutuo y el bienestar continuo.

REFERENCIAS

- Alves, R., Lopes, T. y Precioso, J. (2020). El bienestar de los docentes en tiempos de covid-19: factores que explican el bienestar profesional internacional. *Journal of Educational Research and Innovation* (15) 203-217. <https://doi.org/10.46661/ijeri-5120>
- Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G. (2020, 14 de marzo). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395 (10227) 912-920. DOI:10.1016/S0140-6736(20)30460-8. PMID: 32112714; PMCID: PMC7158942.
- CASEL (2017, 17 de noviembre). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs*. Middle.
- Cepal/UNESCO (2020, agosto). La educación en tiempos de la pandemia de covid-19. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Cetron, M. y Landwirth, J. (2005). Public health and ethical considerations in planning for quarantine. *Yale J Biol Med.*, 78 (2005) 325-330.
- Chen, Y., Qianyun, L. y Guo, D. (2020). Emerging coronaviruses: Genome structure, replication, and pathogenesis. *Journal of Medical Virology*, 92 (4) 418-423. <https://doi/10.1002>
- Cunningham, W., McGinnis, L., García, R., Tesliuc, C. y Verner, D. (2008). *Youth at Risk in Latin America and the Caribbean: Understanding the Causes, Realizing the Potential*. Washington, Estados Unidos de América: The World Bank.
- Fernández, M., Herrera, L., Hernández, D, Nolasco, R. y de la Rosa, R. (2020, 1 de abril). Lecciones del covid-19 para el sistema educativo mexicano. *Nexos*.
- Fundación Ayuda para Niños en Riesgo (2020). Consejos para padres y madres ante el coronavirus. <https://www.anar.org/consejos>.
- Gallardo, G. (2021). *Sostener, cuidar, aprender. Lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas*. Unicef.
- García, J. (2021). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36 (1) 1-24. <http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- García, M., Martínez, T. y Cervera, N. (2021, abril-junio). El ámbito socioemocional en universitarios durante pandemia: caso UPN. *Revista Educ@rnos*, año 11 (41).

- Gavotto, O. y Castellanos, L. (2021). Las emociones negativas vividas por los maestros en las clases virtuales en tiempos de pandemia. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12 (23) e014. Epub 14 de febrero de 2022. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1006>
- Gervacio, H. y Castillo, B. (2022). *Impactos del covid-19 en la educación. Retos pedagógicos ante el aprendizaje virtual durante el confinamiento por pandemia*. Conacyt/Universidad de Guerrero. https://comunicacion-cientifica.com/wp-content/uploads/2022/11/CC053.-PDF-Impactos-del-COVID-19-en-la-educacio%CC%81n_CdO-NAN.pdf
- Gobierno de México (2020, 5 de mayo). Coronavirus.gob.mx. <https://coronavirus.gob.mx/wp-content/upicads/2020/04/guias-para-cuidadores.podemos-ayuda.pdf>
- Gómora, G. (2021). Desafíos emocionales asociados a la pandemia. *Boletín UNAM* (227). México: Dirección General de Comunicación Social-Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, G. (2020, 13 de abril). *Cuarentena: origen del concepto, qué significa y cuál es su implicancia como medida sanitaria*. Instituto de Ciencias e Innovación en Medicina. Santiago, Chile: Universidad del Desarrollo.
- Gortazar, L. (2020). 10 000 millones para rescatar y transformar el sistema educativo con fondos europeos tras la covid-19. <https://dobetter.esde.edu>.
- Hernández, J. (2020, 1 de julio). Impacto de la covid-19 sobre la salud mental de las personas. *Medicentro Electrónica*, 24 (3) 578-594. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S102930432020000300578&lng=es&ing=es
- Inegi (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Jiménez, G. y Castillo, E. (2022). Impactos socioemocionales, estrategias y retos docentes en el nivel medio superior durante el confinamiento por covid-19. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12 (24).
- López-Cassa, E. y Pérez-Escoda, N. (2020). *La influencia de las emociones en la educación ante la covid-19: el caso de España desde la percepción del profesorado*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/173449>
- Lovós, E. y Aballay, L. (2020). Deserción académica y emociones en ambientes e-learning. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* (27) 89-94. <https://doi.org/10.2421509959.27.e10>
- Martínez-Otero, V. (2021). La educación personalizada del estudiante. *Revista Española de Pedagogía* (286). España.
- Meleo-Erwin, Z., Kollia, B., Fera, J., Jähren, A. y Basch, C. (2021, enero). Online support information for students with disabilities in colleges and universities during the covid-19 pandemic. *Disabil Health Journal*, 14 (1).

- Morey-Olivé, M., Espiau, M., Mercadal-Hally, M., Lera-Carballo, E. y García-Patos, V. (2019, junio). Manifestaciones cutáneas en contexto del brote actual de enfermedad por coronavirus. *An Pediatr (Barc)*. 92 (6) 374-375. DOI:10.1016/j.anpedi.2020.04.013. PMCID: PMC7164857
- Organización Mundial de la Salud (2020). Las mayores organizaciones juveniles del mundo, con más de 250 millones de miembros, y la oms ponen en marcha una movilización mundial para responder a la conmoción causada por la covid-19 en los jóvenes. <https://www.who.int/es/news/item/14-12-2020>
- Reyes, N. y Trujillo, P. (2021). Ansiedad, estrés e ira: el impacto del covid-19 en la salud mental de estudiantes universitarios. *Investigación y Desarrollo*. Universidad Técnica de Ambato 13 (1) 6-14. <https://doi.org/10.31243/id.v13.2020.999>
- Rico-Gómez, M. y Ponce, A. (2022, 14 de marzo). El docente del siglo xxi: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27 (92) 77-101. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100077&lng=es&tlng=es
- Riquelme, S. (2020). Primera historia de la crisis del coronavirus en España. La crisis del coronavirus. La razón histórica. *Revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales* (46) 12-22. Edición especial de primavera. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7369901>
- Robinet-Serrano, A. y Pérez-Azahuanche, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia covid-19. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, vol. 5 (12) 637-653. Perú: Universidad César Vallejo.
- Rod, L., Reynoso, Ó. y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia covid-19 en educación media superior y educación superior. *Propósitos y representaciones*, 8 (SPE3) e589. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589ríguez>
- Rodríguez, E., et al. (2020). *Posnormales, pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. Argentina: ASPO. <https://www.unilim.fr/trahs/4531&file=1/>
- Rodríguez, J., Guevara, A. y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8 (14) 45-67. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100045&lng=pt&tlng=es
- Ron, A. y Cuéllar-Flores, I. (2020). Impacto psicológico del confinamiento en población infantil y cómo mitigar sus efectos: revisión rápida de la evidencia. *An Pediatr (Barc)*. (93) 57-58.
- Save the Children (2020). Change for children, 2020 annual report. <https://www.savethechildren.org/content/dam/usa/reports/annual-report/annual-report/save-the-children-annual-report-2020.pdf>
- SEP (2020, 20 de junio). *Boletín* 167. México: Secretaría de Educación Pública.

- Tacca, D. y Tacca, A. (2019) Factores de riesgos psicosociales y estrés percibido en docentes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7 (3) 323-353. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr.2019.u7n3.304>
- Tizón, J. (2020). *La salud emocional en tiempos de pandemia*. Barcelona, España: Herder Editorial.
- UNESCO (2021). Interrupción educativa y respuesta al covid-19. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO (2022). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2: los actores no estatales en la educación: ¿quién elige?, ¿quién pierde? <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382957>
- Unicef (2020, 25 de marzo). Maneras en que padres y madres pueden ayudar a sus hijos durante el coronavirus. <https://www.unicef.org/es/coronavirus/seis>
- Unicef/Coneval (2014). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
- Wilder-Smith, A. y Freedman, D. (2020). Isolation, quarantine, social distancing and community containment: Pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. *Journal of Travel Medicine* (27) 1-410. [1093/jtm/taaa020](https://doi.org/10.1093/jtm/taaa020)

II. REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

**LA GESTIÓN EN LAS ESCUELAS
DE EDUCACIÓN BÁSICA DURANTE
LA ESTRATEGIA APRENDE EN CASA:
IMPLICACIONES PARA LAS
COMUNIDADES ESCOLARES**

Claudia Alejandra Santizo Rodall

INTRODUCCIÓN

La pandemia por la covid-19 ha sido un fenómeno imprevisto, singular en magnitud y extensión, que afectó los servicios educativos en el país. Otros eventos, como los terremotos e inundaciones, tienen efectos locales o regionales. Los acontecimientos imprevistos tensan la organización del sistema educativo, con lo cual se puede observar su capacidad de respuesta, de recuperación y cambio.

El sistema educativo de México tiene un carácter centralizado, jerárquico. El último cambio de importancia, realizado en 1993, trasladó a los gobiernos estatales la operación de las escuelas federales, pero ello no implicó una pérdida de control del sistema (Ornelas, 2003). La centralización es la condición específica para analizar la capacidad de respuesta del sistema educativo en eventos que trastocan la provisión de servicios en sus dimensiones organizacional e institucional.

Este estudio considera la teoría organizacional para dimensionar las capacidades de respuesta y las posibilidades de cambio en el sistema educativo. La organización centralizada tiene un nivel de análisis adicional en la gobernanza educativa para considerar las relaciones entre gobierno y sociedad. La centralización sectorial delimita los espacios de decisión del personal educativo y espacios de participación de los padres de familia y de otros actores sociales. Estos enfoques de estudio destacan como variables de análisis los instrumentos de control de la política educativa, la colaboración y participación de los actores educativos, el liderazgo institucional y de las comunidades escolares.

La covid-19 trastocó el funcionamiento del sistema educativo nacional en tal magnitud que develó la estructura política y organizacional de la educación pública. Las respuestas instrumentadas en México, y sus efectos, son analizadas en diversos estudios e informes de evaluación de la política de contingencia, así como las reacciones de las escuelas y comunidades escolares. Estos estudios muestran un panorama de las capacidades de respuesta y las posibilidades de cambio considerando la organización centralizada del sistema educativo del país.

Este análisis se organiza en cuatro apartados. En el primero se discute el enfoque organizacional del sistema educativo. Esta teoría destaca los puntos de referencia para valorar las respuestas y cambios en el sector educativo. El segundo apartado analiza la gestión de la crisis en el sistema educativo nacional, los objetivos y alcances de la estrategia de educación remota. El tercer apartado discute la gestión de la crisis en las escuelas. Aquí destaca la variedad de prácticas educativas desarrolladas por iniciativa de las comunidades escolares, así como experiencias individuales de los docentes. El último apartado discute, a manera de conclusiones, las posibilidades de cambio en el sector educativo.

ENFOQUE ORGANIZACIONAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

En la teoría de las organizaciones se acuñó el concepto de organizaciones flojamente acopladas. En el sector educativo este concepto se utiliza para referirse a múltiples factores que afectan a la organización escolar y crean diferencias entre las funciones del personal educativo y las decisiones que estos toman en las escuelas y las aulas. Orton y Weick (1990) explican este concepto considerando una doble dimensión de las organizaciones: una dimensión técnica y una dimensión institucional. En la educación, la dimensión técnica o funcional se define por las normas, funciones y objetivos de la organización escolar. La dimensión institucional se refiere a las relaciones entre los actores educativos cuyas decisiones son mediadas por factores como la experiencia, la formación y las percepciones, además de sus responsabilidades normativas.

En un sistema educativo centralizado la autoridad establece, mediante normas y disposiciones legales, cuáles son las conductas esperadas del personal educativo en las escuelas. El objetivo es el control, en contraposición a un sistema horizontal donde el objetivo es la colaboración. Estos extremos, control y colaboración, distinguen a las políticas educativas descritas como políticas de *arriba hacia abajo* y de *abajo hacia arriba* (Sabatier, 1986).

Un enfoque de análisis adicional es la gobernanza, donde se discuten las formas de relación entre un gobierno y los actores sociales. Se asume que el gobierno requiere de la participación de actores no gubernamentales para lograr los objetivos de gobierno. Este tipo de análisis también distingue entre la centralización y la horizontalidad de la organización e incluye a los actores sociales, como son los padres de familia. En esta perspectiva Campaño señala que las acciones de política “no se construyen de modo centralista y unidireccional, sino en su relación con actores, capacidades y contextos” (2020, p. 97).

En un sistema educativo centralizado las escuelas, y su personal educativo, tienen espacios de decisión limitados, pero hay

márgenes, por ejemplo, en la decisión del docente sobre cómo desarrollar el proceso pedagógico en el aula. Los docentes tienen que cumplir el plan de estudios, pero sus métodos de enseñanza varían de acuerdo con su formación, experiencia y las percepciones sobre la efectividad de su didáctica para generar aprendizajes en los estudiantes. El personal educativo, al igual que las autoridades, tienen características heterogéneas que moldean sus decisiones en el proceso educativo.

Un componente adicional del sistema escolarizado es la condición socioeconómica y cultural de las familias. Las diferencias entre las familias pueden significar ventajas/desventajas en los ambientes y situaciones de aprendizaje de los estudiantes. En los centros educativos cada grupo escolar es diferente por la composición de sus alumnos.

De acuerdo con los elementos señalados, las organizaciones escolares tienen tres dimensiones: funcional, institucional y social. La interacción entre esas dimensiones causa que las organizaciones sean flojamente acopladas, o bien, las escuelas no son mecanismos de relojería para lograr los objetivos de proveer aprendizajes a los estudiantes. Esas dimensiones son las afectadas por eventos como la covid-19.

La gestión de crisis por hechos como la covid-19 coloca las decisiones de política en un ambiente caracterizado por la incertidumbre. Culebro, Cruz y Méndez advierten que en esos momentos de crisis “los ciudadanos dirigen su atención hacia sus autoridades y líderes [en un intento] de minimizar la amenaza y el daño potencial de tal eventualidad” (2022, p. 52). Este factor refuerza el carácter centralizado del sector educativo.

En un enfoque organizacional e institucional, Culebro, Cruz y Méndez (2022) explican que las variables de gestión son: coordinación, liderazgo y comunicación. Cabe anotar que en un sistema educativo centralizado disminuye el problema de coordinación. La variable de importancia será el liderazgo. Los mismos autores, citando a Boin y Christensen, entienden como liderazgo institucional

“la aplicación de estrategias y prácticas que guían a una organización” (2022, p. 56). Esta noción de liderazgo se amplía a las capacidades de decisión e iniciativa por parte de los actores educativos en las escuelas y aulas. Por otro lado, la comunicación se vuelve relevante para reducir el temor generado por la incertidumbre y, en su caso, fomentar la participación de los actores sociales (Alcantud y Mazo, 2011).

La crisis causada por acontecimientos imprevistos genera, además, cambios de diversa naturaleza y amplitud en las organizaciones. Se pueden mejorar procesos, por ejemplo, establecer o mejorar protocolos de actuación o planes de contingencia (Unicef, 2020). En otros casos se producen cambios en la organización. La respuesta del sistema educativo a la crisis causada por la covid-19 se valora en los siguientes apartados en términos de los objetivos de control o de colaboración, por el tipo de liderazgo institucional y de las comunidades escolares, y por la posibilidad de cambio en el funcionamiento del sistema educativo.

GESTIÓN DE LA CRISIS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020a) decretó, en marzo de 2020, la suspensión de los servicios educativos presenciales y la transmisión de clases en canales públicos de televisión. En los meses siguientes se inició la transmisión de contenidos educativos en canales de televisión privada, en internet y se colocaron diversos materiales en una página *web*. Los canales de televisión abierta continuaron transmitiendo contenidos educativos hasta el ciclo escolar 2020-2021 (SEP, 2021). El servicio presencial se reanudó parcialmente en agosto de 2021 (ciclo escolar 2021-2022) y se generalizó el regreso a clases presenciales en agosto de 2022 (ciclo escolar 2022-2023).

Las decisiones de política educativa fueron reactivas conforme se dimensionó el riesgo de la pandemia. Durante los primeros meses en México, y el resto del mundo, hubo gran incertidumbre sobre la

extensión y riesgos para la salud. En México la comunicación fue accidentada. Por un lado, se suspendieron actividades en el país y al mismo tiempo se desestimaron medidas básicas de protección, como el uso de cubrebocas. Falta realizar una evaluación extensa de las decisiones de salud tomadas, a partir de marzo de 2020, que condicionaron las decisiones de política en el sector educativo.

Por un lado, la SEP reaccionó rápido al establecer el programa Aprende en Casa para mantener la continuidad de los servicios educativos. Por otra parte, el sistema educativo no estaba preparado para impartir educación remota. Se improvisó y paulatinamente se elaboró un tipo de programación para la televisión. Una pregunta es si para preparar una transición ordenada hacia los servicios de educación remota hubiera sido preferible que se ocupara el resto del ciclo escolar 2019-2020, de abril a julio de 2020, para preparar los programas que se ofrecerían en el ciclo escolar 2020-2021. En ese momento fue difícil tomar una decisión por la incertidumbre, que no disminuyó a partir de la información proporcionada por los diagnósticos de las autoridades de salud.

Objetivos de control de la SEP

En los informes de resultados del Programa Aprende en Casa se revelaron los objetivos de la Secretaría de Educación Pública, puntualmente: la cobertura, y la producción y diseño de materiales audiovisuales. El reporte de la SEP para el ciclo 2020-2021 presentó su numeralía como la audiencia de los programas de educación en los canales de televisión abierta, así como las consultas por internet en el sitio *web*, además del número de programas educativos elaborados y transmitidos, y los materiales elaborados para el programa Aprende en Casa.

En una etapa temprana, mayo de 2020, del programa Aprende en Casa, la SEP (2020b) reportó el resultado de una encuesta que registró una amplia aceptación del mismo entre los supervisores

escolares, pues 58% lo consideraba bueno/muy bueno/excelente. De igual manera, se tomó en cuenta una encuesta realizada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en la cual se reportó que 82% de los docentes encuestados interactuaban semanalmente con nueve de cada 10 estudiantes y para 61% fueron buenos/muy buenos/excelentes los medios usados en este programa. Estas dos encuestas se refieren al diseño y no a los resultados del programa. Cabe advertir que las encuestas si bien son un medio para acercarse a conocer la realidad del proceso educativo, no constituyen un mecanismo de retroalimentación, de *abajo hacia arriba*, de las escuelas hacia las autoridades de educación.

Un estudio de Mejoredu (2021), al comienzo del programa Aprende en Casa, anota que en entrevistas realizadas al personal educativo se expuso que la suspensión de clases lo tomó por sorpresa y “tuvieron poco tiempo para organizarse y determinar qué actividades y rutas se debían seguir para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje” (2021, p. 29). De igual manera esas entrevistas muestran los problemas para mantener la continuidad de los servicios educativos: “reportaron dificultades para establecer y mantener la comunicación entre las figuras docentes y directivas, y entre éstas y familias y estudiantes. Tal situación fue creciendo con el tiempo. En educación básica, un problema reportado en común fue la falta de disponibilidad de las familias para acompañar a sus hijos e hijas en el proceso de aprendizaje” (2021, p. 30).

Una evaluación del diseño y resultados del programa Aprende en Casa la realizó en 2021 el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2021). El informe hizo varios hallazgos. No había información para valorar la cobertura alcanzada por grupos de población. Al respecto, los medios de comunicación (Palma, 2020) dieron a conocer situaciones precarias de comunidades con grandes carencias, en las cuales las familias no estuvieron en posibilidades de apoyar el estudio de sus hijos y donde no hay televisión o internet. También, el Coneval informó que no hubo mecanismos de retroalimentación para valorar la calidad

y eficiencia de los procesos educativos, así como el uso de los materiales educativos. En ese reporte se anota que, en un sondeo realizado a estudiantes, 40% de ellos declararon no ver los programas de televisión, y solo 8.8% de estudiantes de primaria recurrieron a la televisión para sus actividades escolares. De igual manera, el acceso a los contenidos digitales dependió de la conectividad para tener internet.

Una encuesta realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2020) reportó que 70% de los alumnos de primaria y 68% de los alumnos de secundaria usaron principalmente el teléfono celular para sus actividades escolares a distancia, además de que 24% de los estudiantes de primaria ocuparon un tiempo menor a tres horas en sus estudios a distancia, e hicieron lo mismo 12% de estudiantes de secundaria. En cuanto a las ventajas de la educación remota, 56% de los encuestados, entre tres y 29 años, destacaron el menor riesgo de contagio, y como desventaja, 58% consideró que no se aprende o se aprende menos. Esto último fue confirmado en un informe de la Auditoría Superior de la Federación (ASF, 2021), mismo que destaca que en una evaluación realizada al principio del ciclo escolar 2021-2022 los alumnos de sexto de primaria tuvieron 50% de aciertos en las preguntas de diagnóstico en lectura y matemáticas, mientras que los de tercero de secundaria tuvieron 47% de aciertos en lectura y 40% en matemáticas. Cabe recordar dos de las recomendaciones realizadas por el Coneval: “monitorear y dar seguimiento al uso, pertinencia y eficacia de todos los recursos pedagógicos [y] considerar una estrategia de retroalimentación con base en el monitoreo y seguimiento de la oferta educativa” (2021, p. 14).

Los informes realizados por el Coneval, el Inegi y la ASF complementan y matizan la valoración de la SEP sobre los resultados del programa Aprende en Casa. Las diferencias entre estos informes y los de la SEP aseguran que esta última tuvo como prioridades objetivas de control de acuerdo con la cobertura y la elaboración de materiales audiovisuales, dejando en un segundo plano las dificultades

de los estudiantes y sus familias para tener acceso a los contenidos digitales, así como sus efectos en los aprendizajes.

GESTIÓN DE LA CRISIS EN ESCUELAS PÚBLICAS

El programa Aprende en Casa tuvo un carácter centralizado, principalmente porque no dispuso de mecanismos de retroalimentación con las situaciones experimentadas en las escuelas y las comunidades escolares. A lo más que llegó fue a hacer encuestas para conocer puntos de vista y se habilitaron espacios para recabar opiniones en el sitio *web* del programa y mediante líneas telefónicas. En este último caso, la ASF informó que no hubo mecanismos para dar seguimiento a los comentarios y las sugerencias recibidas.

En el margen que deja la centralización del sector educativo, las comunidades escolares tomaron iniciativas para desarrollar proyectos de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Esas propuestas complementaron y ampliaron el alcance de la estrategia Aprende en Casa.

En la perspectiva de la gobernanza, las iniciativas de las comunidades escolares que surgen, desde abajo, son ejemplos para una potencial organización horizontal en el sector educativo. Sin embargo, el tránsito de una organización centralizada, vertical, hacia una organización horizontal implicaría un cambio estructural cuyas condiciones aún no alcanzan a vislumbrarse.

Durante la pandemia se difundieron en medios de comunicación diversas experiencias educativas tanto individuales como de comunidades escolares. Actualmente, la investigación educativa inició procesos para recabar y sistematizar experiencias, las cuales se analizan como Buenas Prácticas en Educación.

La Universidad Iberoamericana (2020), en su proyecto Foro Nacional de Buenas Prácticas, presentó 102 experiencias en escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria y educación especial clasificadas en los siguientes temas: a) Uso de materiales

didácticos (18 experiencias); b) selección y reorganización de contenidos curriculares (10 experiencias); c) Uso de las tecnologías de la información y la comunicación (27 experiencias); d) Impulso de la autorregulación y autonomía de trabajo de los alumnos (16 experiencias); e) Evaluación a distancia (14 experiencias), y f) Relación y nuevos vínculos con las madres y padres de familia (17 experiencias).

En el segundo Foro Nacional de Buenas Prácticas, la Universidad Iberoamericana (2022), de nuevo, presentó 59 experiencias en educación básica agrupadas en los temas: a) Educación socioemocional; b) Participación social; c) Regreso seguro; d) Evaluación; e) Inclusión y rezago; f) Integración de tecnologías, y g) Innovaciones didácticas.

Por otra parte, Oropeza (2021) recopila siete reportajes sobre experiencias en escuelas urbanas rurales y comunitarias. Estos testimonios se desarrollan en escuelas ubicadas en Iztapalapa (Ciudad de México), Apatzingán (Michoacán) y en el municipio de Cacahoatán (Chiapas), a la entrada de la selva Lacandona. De igual manera se presentan las experiencias docentes de diversas regiones del país: un profesor de una escuela en la Montaña de Guerrero, una profesora representante de un sector que agrupa 257 escuelas indígenas en la Mixteca de Oaxaca, una profesora que atiende educación especial en Iztapalapa (Ciudad de México), así como profesoras de educación indígena en la Costa Chica de Guerrero, profesoras de educación multigrado en la región Yaqui (Sonora), y profesoras de escuelas de la ciudad de Oaxaca y de Iztapalapa (Ciudad de México).

Un estudio realizado en 2018, antes de la covid-19, coordinado por Ornelas, Sánchez y Yáñez (2021), presenta experiencias educativas que ilustran el significado de Buenas Prácticas. Son 27 experiencias agrupadas en los temas: a) Prácticas docentes beneficiosas y maestros ejemplares (cinco experiencias); b) Modelos de gestión y participación social concertados (ocho experiencias); c) Ejemplos de inclusión laudables (cinco experiencias), y d) Miscelánea de experiencias de éxito (nueve experiencias escolares). Cabe mencionar otros estudios que recopilan experiencias o Buenas Prácticas educativas en el trabajo coordinado por Zorrilla (2005) y en experiencias

de educación intercultural publicado por la Secretaría de Educación Pública (2004).

La propuesta para analizar Buenas Prácticas en educación tiene varios propósitos. En el Foro Nacional de Buenas Prácticas organizado por la Universidad Iberoamericana y otras organizaciones, establecen que su propósito es contribuir a la capacitación de pares con base en las experiencias desarrolladas durante la pandemia. El objetivo es sistematizar experiencias para mirar qué se hace, desde dónde se hace, visibilizar lo hecho, construir categorías de análisis y alimentar la toma de decisiones.

Ornelas y otros conceptualizan como Buenas Prácticas a “las prácticas educativas que implican una mejoría respecto al sistema circundante y una propuesta con gran potencial” (2021, p. 13). Estos autores definen un método de análisis y advierten, además, que las experiencias analizadas quizá no todas son replicables.

Las experiencias educativas presentadas en los documentos señalados revelan dos aspectos a considerar para establecer mecanismos de retroalimentación con la autoridad educativa. Por un lado, las múltiples situaciones que pueden presentarse en las comunidades escolares; esas experiencias pueden inspirar acciones en otras escuelas, pero no hay plena certeza de que se puedan obtener los mismos resultados. Por otra parte, se requiere un mecanismo que pondere y valore cuáles experiencias pueden ser replicables en el sistema educativo. Esta última dificultad es la que explica que la autoridad educativa no preste mayor atención a las prácticas educativas que surgen de las comunidades escolares y prefiera mantener solo los objetivos de control de la política educativa.

CONCLUSIONES

La centralización del sistema educativo de México es la característica que se destaca de manera recurrente en los estudios del sector. Paradójicamente, las decisiones centralizadas fueron requeridas

para organizar una respuesta rápida para la emergencia causada por la covid-19. Sin embargo, cabe diferenciar entre la organización centralizada del sector y las decisiones centralizadas requeridas en un momento de crisis.

La estrategia Aprende en Casa fue una política de contingencia para atender las necesidades de salud. Esta política de contingencia estableció objetivos de cobertura y elaboración de material audiovisual para sostener la continuidad de los servicios educativos. La advertencia de los riesgos de la pandemia mundial podría haber sido suficiente para anticipar que la contingencia se extendería y, con ello, la autoridad educativa pudo haber considerado un diseño de política que pudiera retroalimentarse con la situación experimentada por las escuelas, los estudiantes y sus familias. Las diferentes condiciones sociales, económicas y culturales de las escuelas y las familias son del conocimiento de los diseñadores de la política educativa, de allí la necesidad de una política de contingencia con base en esas situaciones. La estrategia Aprende en Casa, sin embargo, mantuvo durante dos ciclos escolares la prioridad de la cobertura de los servicios; por ello, los indicadores de éxito fueron la audiencia, las visitas al sitio *web* y el número de programas audiovisuales elaborados.

Las comunidades escolares cumplieron con las disposiciones señaladas del programa Aprende en Casa. Se mantuvo el servicio educativo vía remota y el contacto con los estudiantes, pero con afectaciones a sus aprendizajes. Sintonizar la enseñanza remota y el aprendizaje que se obtiene requiere de un proceso no solo para desarrollar materiales sino para definir el alcance de los aprendizajes a distancia, o bien, aprendizajes en línea (Hodges, *et al.*, 2020). Esta situación no se había planteado como problema en la educación básica y por la premura de la contingencia no se consideró en la estrategia de educación remota.

En los espacios de decisión que tienen las escuelas se desarrollaron diversas prácticas educativas. Los proyectos para sistematizar buenas prácticas en las comunidades escolares buscan, como sostuvieron la Universidad Iberoamericana y otras organizaciones

(2020), ser un vehículo para la capacitación entre pares. Esas experiencias educativas son útiles, en primer término, para inspirar a otras escuelas.

Los proyectos de las comunidades escolares son también una aproximación a prácticas educativas en una organización horizontal del sistema educativo. Como se anotó, no se vislumbran condiciones que permitan pensar en la transición del sistema educativo centralizado de México a uno con un sistema horizontal donde se sustituyan objetivos de control por objetivos de colaboración. Sin embargo, los proyectos escolares creados durante la pandemia, u otros que se han documentado a través de los años, sí son útiles para discutir el problema de la retroalimentación, de *abajo hacia arriba*, de las escuelas hacia la hechura de la política educativa.

Construir un mecanismo de retroalimentación en el sistema educativo significa diseñar procesos mediante los que las escuelas de una zona escolar, de una región, de un estado y por modalidad educativa, puedan generar propuestas de educación que sean incorporadas en la política educativa nacional.

La dificultad para establecer un mecanismo de retroalimentación entre las escuelas y la autoridad educativa surge, en parte, de considerar una valoración individual de las experiencias educativas. Son miles de escuelas y de posibles experiencias, por lo tanto hay que considerar métodos de trabajo que agreguen, consoliden y establezcan prioridades, según la relevancia y alcance de las propuestas educativas; además de los recursos necesarios para llevarlas a cabo. Establecer prioridades y recursos en una perspectiva horizontal requiere modificar de manera estructural al sistema educativo para transitar de una organización centralizada a una organización horizontal para tomar decisiones.

Las prácticas educativas desarrolladas por las comunidades escolares también se relacionan con la evaluación formativa. El propósito de esta última es realizar una valoración del avance en los aprendizajes de los estudiantes. Ello incluye valorar prácticas educativas que ayuden a los aprendizajes. Es decir, las

experiencias educativas catalogadas como Buenas Prácticas son acciones concretas que se pueden derivar de un proceso de evaluación formativa en las escuelas.

En tanto se construyen las condiciones para un cambio estructural del sistema educativo hay varias acciones para ir cambiando el enfoque centralizado con objetivos de control de la política educativa, como son:

- Abrir espacios para que las escuelas compartan experiencias educativas, las soluciones adoptadas, sus éxitos, fallas, errores. Las escuelas agrupadas por zona escolar, o por modalidad educativa, son las primeras formas para agrupar intereses comunes.
- La clasificación de experiencias como las señaladas por el grupo de investigación de la Universidad Iberoamericana y otras organizaciones, marcan un camino para avanzar en la sistematización de esas experiencias. El proceso se complementaría con una participación activa de las comunidades escolares para que estas aprendan a filtrar, diferenciar, seleccionar opciones y valorar la efectividad de las prácticas educativas. Dicha actividad es propia del enfoque de investigación-acción, el cual no todos los docentes están en posibilidades de realizar. Institucionalmente, se pueden proporcionar recursos y espacios para que el personal educativo interesado realice actividades que lleven a difundir experiencias escolares y puedan identificar tanto buenas como no tan buenas prácticas educativas.

REFERENCIAS

- Alcantud, A. y Mazo, D. (2011, julio-diciembre). El papel de la comunicación en la gestión de las situaciones de crisis desde las administraciones públicas. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas, nueva época* (6) 175-191.

- ASF (2021). *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica Auditoría de Desempeño: 2021-0-11100-07-0260-2022*. México: Auditoría Superior de la Federación. https://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2021b/Documentos/Auditorias/2021_0260_a.pdf
- Campañ, J. (2020). Acciones de políticas educativas ante la emergencia sanitaria del covid-19. *Educational Policy Actions in Face of the Covid-19 Health Contingency*. RLEE, nueva época, 1 (3) 95-120.
- Coneval (2021). *Caracterización y análisis del diseño de la Estrategia Aprende en Casa. Documento sintético*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Caracterizacion_Analisis_Aprende_En_Casa.pdf
- Culebro, J., Cruz, P. y Méndez, J. (2022, julio-diciembre). Crisis y gestión de crisis. Contribuciones desde la Teoría de la Organización y el Análisis Institucional. *Revista Digital de Estudios Organizacionales* (1) 48-70.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, M. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Inegi (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación. (ECOVIED-ED). Presentación de resultados (2.ª ed.)*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovied/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- Mejoredu (2021). *Comunidades escolares al inicio del confinamiento por SARS-CoV-2. Voces y perspectivas de los actores*. México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/comunidades-escolares-informe.pdf>
- Ornelas, C. (2003). Las bases del federalismo y la descentralización en educación. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (1).
- Ornelas, C., Sánchez, L. y Yáñez, G. (2021). *Arrojos contra el vendaval. Buenas prácticas de educación en México*. Tamaulipas, México: Colofón.
- Oropeza, D. (2021). *Docentes de a pie. Enseñar en la pandemia*. México. https://brigadaparaleerenlibertad.com/documents/public/books_file/6E9wKgUckD3o2&IafL59cenpySaKu84SspRarmt.pdf
- Orton, J. y Weick, K. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15 (2) 203-223. DOI: 10.5465/AMR.1990.4308154
- Palma, A. (2020, 20 septiembre). Sin tecnología, así estudian en la Montaña de Guerrero frente a la pandemia. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/estados/sin-tecnologia-asi-estudian-en-la-montana-de-guerrero-frente-la-pandemia>

- Sabatier, P. (1986). Top Down and Bottom-up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis. *Journal of Public Policy* (6) 21-48. DOI: <https://doi.org/10.1017/s0143814x00003846>
- SEP (2004). *Experiencias innovadoras en educación intercultural*. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- SEP (2020a). Boletín No. 80 Fortalece SEP programa Aprende en Casa mediante sitio web especializado en educación básica. México. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-80-fortalece-sep-programa-aprende-en-casa-mediante-sitio-web-especializado-en-educacion-basica?idiom=es>
- SEP (2020b). Boletín No. 136 Logra Aprende en Casa que 9 de cada 10 niñas y niños mantengan su aprendizaje. 24 mayo. México. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-136-logra-aprende-en-casa-que-9-de-cada-10-ninas-y-ninos-mantengan-su-aprendizaje-sep?idiom=es>
- SEP (2021). Boletín no. 201 Continúa en operación Aprende en Casa para el ciclo escolar 2021-2022: Educación. 17 septiembre. México: Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-201-continua-en-operacion-aprende-en-casa-para-el-ciclo-escolar-2021-2022-educacion?idiom=es>
- Unicef (2020). *La educación durante el COVID-19: Marco de planificación de contingencia, reducción de riesgos, preparación y respuesta*. Nueva York, Estados Unidos de América: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/lac/media/11176/file>
- Universidad Iberoamericana (2020). *Ante pandemia: buenas prácticas*. México: Universidad Iberoamericana/Pauta/Grupo Logo/Proeducación/Renaced. <https://www.escuelasenred.com.mx/Foro%20Buenas%20Pr%C3%A1cticas/Ante%20Pandemia%20-%20Buenas%20Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Universidad Iberoamericana (2022). *Buenas prácticas docentes: regreso a clases*. México: Universidad Iberoamericana/Pauta/Grupo Logo/Proeducación/Renaced/Morral/Muced. https://docs.google.com/document/u/1/d/1gY1jO3k68p6DMtlbsNeERID-bPcG9onKgkbo2mGL83s/edit?usp=drive_web&ouid=114545057078033241951&usp=embed_facebook
- Zorrilla, M. (2005). *Hacer visibles buenas prácticas. Mientras el debate pedagógico nos alcanza*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

**RETOS Y POSIBILIDADES PARA
LA FORMACIÓN DOCENTE POSPANDEMIA.
ANÁLISIS DESDE LA EXPERIENCIA
EN EDUCACIÓN NORMAL**

Virginia Aguilar Davis

INTRODUCCIÓN

¿Cuáles son los retos de la formación docente en México, durante el periodo de la pospandemia?, y ¿qué perspectivas o posibilidades se vislumbran para las instituciones formadoras de docentes? Hablar del tema ya es un reto en sí mismo, puesto que la formación docente constituye un entramado de significados y posibilidades complejo de resolver; sin embargo, especialmente hoy, se trata de un reto mayor cuando recordamos la pandemia por covid-19, misma que nos obligó a incorporar masivamente las tecnologías de la información y la comunicación en nuestras vidas; pero sobre todo, a cambiar de percepción y en algunos casos, hasta de paradigma en lo correspondiente a ambientes educativos, formación, docencia y aprendizaje.

La Mesa 79 de Política Educativa, llevada a cabo en el mes de mayo de 2022, me permitió abordar el tema desde la formación y la experiencia profesional adquirida principalmente en el ámbito de las escuelas normales, pero también desde una mirada personal

y profundamente humana, al reconocer los estragos padecidos en experiencia propia por la pandemia y sus consecuencias en *la* docencia y en *mi* docencia, hecho que implicó, en primer término, un proceso intensamente reflexivo –y por demás, interesante– desde la planificación de la presente intervención, lo cual agradezco ampliamente.

Una de las reflexiones inherentes a esta participación fue reconocer que hablar de retos implica, también, hablar de problemas en la formación docente; aunque cabe aquí aclarar la diferencia entre ambos términos, dada la connotación generalmente negativa –casi natural– que adquiere la palabra “problema”, en contraste con los retos que, si bien podrían incluir significados negativos por las dificultades que implica atenderlos, igualmente suelen abordarse desde una perspectiva positiva, al implicar experiencias y aprendizajes transformadores que, una vez desarrollados, permiten superar los obstáculos para adaptarse o modificar la realidad para beneficio tanto individual como colectivo.

Así, a partir de una base “problemática”, interesa visualizar las posibilidades de aprendizaje que ella representa, a fin de que los retos sean comprendidos desde una visión alentadora y sea posible asumirlos con la expectativa de que, una vez atendidos, generen una realidad transformada, más acorde con las necesidades de los sujetos implicados.

Aclarado lo anterior, decidí partir de los problemas recientes y futuros en la formación docente, lo cual me permitió hacer visibles con mayor claridad los retos que ello implica en el periodo pospandémico; por todo ello, a lo largo de este texto será común asumir los retos-problema como un binomio íntimamente asociado. Cabe mencionar que la mayor parte de los desafíos referidos no son nuevos, sino que se han presentado desde hace décadas y la pandemia solamente los hizo más evidentes, apremiantes, profundos o incluso, los llevó a adquirir nuevas dimensiones.

De regreso a las preguntas inicialmente planteadas, las diversas respuestas que podrían ponerse a discusión para cada una de ellas son, sin duda, multidimensionales y engloban complejos procesos

asociados –*per se*– con el motivo de este texto: reflexionar sobre las perspectivas de la formación docente después de la pandemia, destacando su cada vez mayor relevancia en la agenda para la educación pública en México. Al mismo tiempo, ambas preguntas sirvieron como referencia para organizar el contenido de esta presentación en dos bloques: el primero –y más amplio– aborda siete grandes retos en la formación docente, de entre los que sobresale el último como emergente, es decir, aquel que, en mi opinión, podría ser considerado como uno de los que adquieren mayor magnitud a causa de la pandemia. El segundo bloque intenta resumir las posibilidades y perspectivas para la formación docente en un periodo pospandemia, y frente a lo cual me tomé la libertad de ser poco ortodoxa en algunas de las ideas planteadas, a manera de propuesta.

Las reflexiones aquí presentadas tienen como base la formación adquirida en torno a la educación, así como mi experiencia docente acumulada a lo largo de 31 años frente a grupos en educación preescolar, primaria, secundaria, licenciatura, maestría y doctorado, además de 28 años dedicados a la formación inicial y continua de docentes de educación básica, principalmente, de la escuela Rébsamen, en el estado de Veracruz.

Como podrá advertirse, no existe el propósito de agotar la discusión, ni mucho menos ofrecer verdades incuestionables o soluciones definitivas a las problemáticas que se mencionan; tan solo se pretende señalar algunos puntos de atención que, a mi parecer, podrían considerarse para dar continuidad a los análisis necesarios entre quienes tienen la posibilidad de tomar decisiones al respecto, además de compartir las disertaciones a las y los interesados en el tema.

Me disculpo de antemano si por momentos hago uso de frases coloquiales, pues no solamente me dirijo a colegas o especialistas en el campo educativo, sino también a cualquier miembro de la sociedad que se interese por conocer algunos retos y perspectivas de la formación docente a partir de la pandemia, desde la mirada de una docente-investigadora inmersa en la educación normal.

DESARROLLO

Parece sencillo definir qué es la formación docente, sin embargo, según Fernández y Márquez (2014, p. 252) “existen siete términos en inglés para designar lo que en español sencillamente se cobija bajo el término *formación*”; así que asociar el mismo término con la docencia, podría alejarnos del propósito de este texto. Por ello me limitaré a la definición que González y González (2007) realizan en torno a la formación docente, al afirmar que se trata de un “proceso educativo permanente, dirigido a la mejora profesional, sustentado en las necesidades de los docentes y en el que la participación y la reflexión sobre el desempeño resultan herramientas esenciales en el proceso de desarrollo profesional” (p. 8).

La definición anterior relaciona estrechamente a la formación docente con el desarrollo docente, dando pie a concebirlos como parte importante de la evolución y perfeccionamiento deseables para ejercer la docencia. Según Vaillant (2007), este proceso se divide en cuatro etapas: preentrenamiento, formación inicial, iniciación y formación en servicio. Para efectos de este trabajo haré referencia especialmente a las etapas de formación inicial, correspondiente a la preparación formal en una institución específica de formación docente –que en México generalmente se desarrolla en una Escuela Normal y permite obtener el grado de licenciatura–, y formación en servicio o continua, orientada al desarrollo profesional y perfeccionamiento de la enseñanza, ya sea de manera institucionalizada –mediante cursos breves o estudios de posgrado–, o bien, de manera autónoma.

Más allá de la etapa a la que se haga referencia, uno de los grandes retos de la formación docente –previos a la pandemia– ha sido superar la visión técnica, prescriptiva y mecanicista con la que frecuentemente ha sido concebida, así como sus evidentes vacíos y desarticulaciones internas (en cuanto a su propio diseño curricular) y externas (sociales, políticas, históricas y contextuales); para consolidarla como un proceso situado, complejo, actualizado, flexible,

pertinente, autónomo y en perfeccionamiento constante, donde la reflexión crítica y el compromiso ético con la tarea educativa constituyan una parte esencial de las bases de toda propuesta formativa.

Lo anterior se menciona tan solo como una pequeña muestra del debate en el que históricamente ha estado sumergido el tema de la formación docente, mismo que ha generado inagotables análisis desde diferentes posturas epistemológicas, disciplinares, sociales, políticas, históricas y más. Sin embargo, el asunto se torna complejo si a ello agregamos uno de los factores motivo de este texto: la pandemia por covid-19.

A continuación, se presentan algunas reflexiones en torno al tema motivo de este texto, divididas en dos partes. La primera pretende responder a la pregunta: ¿cuáles han sido los retos de la formación docente en México durante el periodo pospandemia?; mientras que la segunda sección se enfoca en las consideraciones emanadas del interrogarse: ¿qué perspectivas o posibilidades se vislumbran para las instituciones formadoras de docentes? Sin la intención de dar respuestas absolutas ni definitivas a estos complejos planteamientos, las afirmaciones siguientes se ofrecen a manera de discusión y pretenden, en todo caso, contribuir con tan solo algunas ideas al debate académico sobre la formación docente en el momento actual y de cara al futuro.

Retos para la formación docente en México a partir de la pandemia por covid-19

Los retos para la formación docente son mayúsculos y complejos, siendo necesario abordarlos desde diferentes escenarios, disciplinas, paradigmas o enfoques y experiencias. Por ello, tal como lo he mencionado, intentaré hacer una selección de aquellos que son apremiantes para la formación inicial y continua, aunque por supuesto existen más. Gran parte de estos desafíos tampoco son desconocidos o nuevos, pero a partir de la pandemia por covid-19 se han

hecho más visibles, más profundos o inclusive han cobrado nuevas dimensiones. Así, me permito poner a consideración los siguientes:

1. *Enfrentar la transformación digital.* Este primer reto ha sido una de las principales preocupaciones en la formación docente inicial y continua, desde hace varias décadas; sin embargo, a partir de la pandemia, no solo los precios de aquellos artículos de primera necesidad se fueron “por las nubes”, sino que literalmente “nuestra realidad, junto con la vida cotidiana, se fueron a la nube”, y al parecer, este fenómeno llegó para quedarse.

En este sentido, no es suficiente formar al docente para conocer y manejar las principales tecnologías existentes y futuras –necesidad lejos de satisfacerse incluso antes de la pandemia–, sino que hoy el mayor reto radica en asegurar –junto con los estudiantes– su uso académico-creativo *en y para* el aprendizaje, tanto en ambientes presenciales como virtuales e híbridos. El uso e incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje, el conocimiento, el empoderamiento y la participación (TIC, TAC y TEP) en el aula (Latorre, Castro y Potes, 2018) permiten generar ambientes inclusivos desde un enfoque de pedagogías disruptivas, pero también se convierten hoy día, en una herramienta básica para la autoformación, coadyuvando en el desarrollo profesional y superación continua del docente.

Sin embargo, las adversas condiciones económicas de muchos docentes en formación y en servicio, así como la falta de conectividad, oportunidades e inclusive tiempo para capacitarse al respecto, ponen en desventaja a una gran parte de la población magisterial, docentes que con frecuencia nos vemos rebasados por la velocidad en que ocurren las transformaciones tecnológicas; lo anterior se suma a los planes de estudio que brindan atención insuficiente –hasta el momento– al aprendizaje digital.

2. *Atender a la diversidad compleja y creciente.* Frente a la transformación digital tenemos aún los contextos que permanecen ajenos a ella: zonas marginadas, familias de escasos recursos que no cuentan con conectividad a internet, por ejemplo, lo cual implica –a su vez– el reto de enfrentar la desigualdad económica y social imperante. Sin embargo, ante esta falta de equidad se debe tomar en cuenta aquella diversidad propia de las características culturales, familiares, biológicas y psicológicas de los estudiantes.

Lo anterior era evidente antes de la pandemia por covid-19; sin embargo, a partir de ella surgen nuevos tipos de alumnos y brechas: estudiantes con aprendizajes fragmentados o debilitados, aprendizajes colaterales (o no esperados, muchos positivos, pero otros no), emocionalmente afectados por diversas vivencias personales y familiares, y con la percepción de que el aprendizaje durante la pandemia no se dio en su totalidad. De igual manera deben considerarse las brechas provocadas en el desarrollo cognitivo, social y emocional a partir del aislamiento prolongado, por ejemplo.

3. *Autoformación.* Formar al docente para aprender a aprender (re-aprender o incluso desaprender) de manera autónoma. Resulta apremiante contar con un programa de formación docente sólido y continuo, pero en muchos momentos es necesario también emprender la búsqueda independiente de recursos y estrategias para la formación y actualización. Esto significa promover la autogestión del aprendizaje y de la formación continua.

Es increíble que aún se siga pensando que la función del docente es enseñar y la función del alumno es aprender. El docente también aprende (como cualquier ser humano, a lo largo de toda la vida), prueba de ello es que, durante la pandemia, maestras y maestros tuvimos que aprender en un mes lo que por años no habíamos querido o podido conocer; por lo tanto el reto es cultivar y fortalecer en el docente

las habilidades para el aprendizaje autónomo y permanente, lo cual le permitirá gestionar su propia formación y, de manera importante, propiciar estas mismas cualidades en sus estudiantes.

En el mismo sentido, el docente también requiere ejercitar habilidades para desaprender o re-aprender; esto es, desprenderse de “vicios pedagógicos”, o bien, de viejas formas de educar –muchas de ellas aprendidas a partir de la observación u orientación de modelos de enseñanza obsoletos–, a fin de concebir nuevas prácticas. La pandemia nos obligó a despojarnos de resistencias y creencias arraigadas sobre el uso de la tecnología en la educación, por ejemplo, y tuvimos que re-aprender un uso distinto de ellas. Esto significa también formar al docente para el cambio y para fluir e influir en la transformación social permanente.

4. *Formarnos para propiciar el bienestar emocional del estudiante, pero también el propio.* Aprender a cuidar nuestra salud emocional, ser resilientes. Un enfoque centrado en el aprendizaje no debe significar un descuido del docente como profesional y como persona (Aguilar, 2020). Hay un incremento reciente de estudios sobre la salud emocional del profesorado que relaciona a esta profesión con altos niveles de estrés, insatisfacción y malestar, como lo refieren Ramírez, Mora y Hernández (2020) en su investigación sobre el síndrome de Burnout en docentes.

La docencia se encuentra entre las profesiones que generan mayor estrés laboral, por lo cual debemos estar preparados para desempeñar esta labor en las mejores condiciones físicas, emocionales y psicológicas, hecho que, sin duda, garantizará en los educandos su derecho a ser atendidos por profesionales equilibrados, aptos para propiciar en ellos las mismas cualidades.

5. *Formar a un docente para el presente, capaz de enfrentar el futuro.* Nuestra mente siempre está en el futuro y pensamos

que necesitamos formar al docente para ese futuro –que, por cierto, es incierto–, pero diseñamos un esquema de formación en función del pasado, en muchas ocasiones descuidando al presente.

A finales del siglo xx se hablaba del docente requerido para el siglo xxi, pero los planes y programas de estudio seguían siendo diseñados con base en esquemas de principios del mismo siglo xx. El futuro ya llegó, ese futuro que nos imaginábamos hace décadas está aquí, y hoy día tenemos problemas graves en el sistema educativo que no hemos podido enfrentar como es debido, por lo tanto, estamos obligados a formar a un docente sobre bases reales y no imaginarias, preparado para atender los problemas del presente, y por supuesto, los posibles escenarios futuros.

6. *Formar desde la innovación, para la innovación y el cambio.* Quiero retomar a Díaz Barriga (2021, octubre) cuando dice que “El diseño curricular para la formación docente está actualmente secuestrado” por cuestiones de diseño, de delimitación de contenidos, evidencias, logros de aprendizaje; se ha olvidado que lo importante es la experiencia de aprendizaje en esta formación.

Y lo anterior se refleja en una tradicional malla curricular cuadriculada, que en mi opinión solo sirve de “molde” para vaciar y volver a llenar con contenidos diferentes o similares, pero diferente nombre. Lo anterior se da en instituciones poco o nada autónomas –como las escuelas normales en México– y con ambientes altamente burocratizados.

7. *La verdadera “aula abierta”.* Como reto emergente, con la pandemia se abrió la “caja negra” de la educación: el aula. Esta aula, junto con el currículum oculto, ahora están a la vista de todos y esto persistirá en tanto se valoran más las ventajas de la educación en línea e híbrida, como alternativa útil y deseable por gran parte del estudiantado y las propias instituciones educativas.

Aquel espacio íntimo, casi privado, que solo compartían docentes y estudiantes –y que durante tanto tiempo se resistió al cambio–, a partir de la pandemia se volvió público, abierto y expuesto a padres de familia, autoridades, colegas, e incluso toda la humanidad si una grabación de clase se comparte en redes. Esto representa grandes ventajas (podemos aprovechar nuestras grabaciones para la coevaluación y autoevaluación, los estudiantes pueden recuperar las sesiones, es factible detectar prácticas poco éticas, por ejemplo); sin embargo, el hecho rompe con aquella tradición –tentadora para muchos– de ser los únicos “dueños” de nuestro espacio áulico bajo el precepto de la libertad de cátedra.

Dado el carácter humanista de la educación, entendida como labor de humanos, para humanos y entre humanos, ampliamente abordado por Tardif (2010) –donde la improvisación y espontaneidad no necesariamente se contraponen al valor de la planificación–, el reto será formarnos para una docencia abierta y transparente: equilibrando entre la atención a la diversidad, flexibilidad, innovación y práctica reflexiva adecuada al contexto, pero sujeta a un mayor escrutinio pedagógico, laboral e incluso social, con un control cada vez mayor ante la exigencia de cumplir con una planeación rígida e inamovible.

Perspectivas y posibilidades para las instituciones formadoras de docentes

La pandemia por covid-19 representó, para la mayoría de los seres humanos, una fuerte “sacudida” en todos los aspectos de nuestras vidas. Sin embargo, reconociendo las diferentes y graves pérdidas que este fenómeno significó, también es preciso valorar los aprendizajes y áreas de oportunidad que nos deparan. Después de lo sucedido, en el campo educativo no es posible y tampoco deseable volver a lo que se

tenía, como si nada hubiese ocurrido. Vale la pena atrevernos a hacer propuestas novedosas, ser creativos, reinventarnos en muchos aspectos y dentro de los cuales la formación docente es una prioridad.

Seguramente puede haber muchas alternativas válidas. En este espacio me voy a permitir compartir solo tres ideas a manera de reflexión. La primera se enmarca en el ámbito de la política educativa y las organizaciones:

1. *Replantear las prioridades en la formación.* Importa más el bienestar físico, psicológico y emocional de los sujetos de la educación (tanto docentes como estudiantes) que el cumplimiento de un programa y de requisitos administrativos que generalmente hacen de la práctica educativa, una carga excesiva. Esto implica considerar una formación más flexible, poco comprometida con una visión corporativa de la educación (Berg y Seeber, 2022) y más con una consideración humanista de la misma; abierta, versátil, capaz de adaptarse a cambios bruscos o imprevistos.

En el ámbito del aprendizaje:

* Considero que una de las posibilidades (no la única) es la *autorregulación*. Para el caso de la formación docente, planteo dos dimensiones: la clásica, referente al aprendizaje, y la autorregulación de la docencia.

1. La autorregulación del aprendizaje en el docente, significa reconocerlo como aprendiz permanente, es decir, asumir que independientemente de su rol como enseñante, todos somos aprendientes y estamos en formación continua. Esto implica fortalecer su capacidad para la autogestión y autonomía, lo cual mejorará sus posibilidades para impulsar las mismas cualidades en sus estudiantes.
2. En la segunda dimensión el maestro está llamado a autorregular su propia docencia, es decir, considerar a la docencia

como objeto de autorregulación. Se trata de un proceso reflexivo de autodirección en el cual se articula una serie de capacidades cognitivas, conductuales y emocionales, a fin de que, de manera situada, consciente y deliberada, el profesor o profesora sea capaz de orientarse y reorientarse hacia el logro de sus metas académicas (Aguilar, 2020).

En el ámbito curricular:

* Retomo las palabras del doctor Ángel Díaz Barriga, quien en su conferencia magistral dictada en octubre de 2021 afirmaba que se estaba atreviendo a soñar. Se refería a la pertinencia de un *replanteamiento en el diseño de las mallas curriculares* para la formación de profesores en la educación normal. Coincido con la idea y agrego la necesidad de un replanteamiento, incluso de conceptos básicos que subyacen al currículum: educación, aprendizaje, docencia, por ejemplo.

Díaz Barriga basaba algunos de sus planteamientos sobre integración curricular en el texto de Beane (2005), con énfasis en la posibilidad de eliminar las materias para sustituirlas por el análisis de problemas integrales. En el mismo sentido, me parece interesante romper el “molde” y no comenzar por lo que el docente debería ser –de manera prescriptiva– sino por lo que es, reconociendo las mejores prácticas para aprender en función de ellas. Y nuevamente, sobre la base de los comentarios de Díaz Barriga (2021), me permito utilizar como imagen o modelo a una pelota de bádminton, donde:

* La base y núcleo central sea la práctica docente.

* Además de la observación, para el análisis se empleen el aprendizaje basado en problemas o proyectos (ABP-P), el método de caso y el análisis de incidentes críticos, por ejemplo.

* Existan líneas o ejes de formación manejados de forma flexible y organizados en espiral.

* Las líneas horizontales marquen los niveles ascendentes (o semestres).

* En donde el avance progresivo sea equivalente a un currículum cada vez más abierto.

* El trabajo colegiado y de planificación se daría en forma colaborativa, alrededor de estas líneas de formación. Es decir, no habría docentes únicos para materias o cursos, sino colectivos organizados en torno a experiencias docentes y metodologías de trabajo integrales.

Entre otras condiciones, lo anterior requeriría una especial congruencia entre el modelo educativo de base, la formación docente inicial y continua y, por supuesto, los contextos diversos en donde se dé esta formación; la misma importancia tendrían los programas de formación continua para los formadores de formadores.

CONCLUSIONES

La pandemia por covid-19 puso en evidencia problemas y retos de antaño en la formación docente no superados aún, mientras que agudizó o agregó otros más. Los desafíos son múltiples y algunos fueron enumerados en esta disertación; sin embargo, en mi opinión, el reto mayor estriba en un asunto de carácter ontológico, lo que me hace recurrir a Heidegger cuando destaca “la necesidad de reconocer que el ser de la educación solo puede ser entendido como acto humano” (Ortega y Fernández, 2014, p. 1); en tal sentido, la educación debe caracterizarse como “una experiencia real, cuyo objetivo principal es conducir al hombre y a la mujer a vivir dentro de una realidad histórico-temporal, pero sin mutilar su autenticidad, al punto de trascender cuanto les rodea” (Ortega y Fernández, 2014, p. 1).

Para ello los caminos pueden ser múltiples, sin embargo me atrevo a proponer en este texto tres rutas con el único afán de contribuir con algunas reflexiones al debate académico respectivo: replantear las prioridades en la formación, haciendo de la educación una experiencia más humana y flexible; promover la autorregulación tanto del aprendizaje como de la docencia misma; y, finalmente, realizar un replanteamiento estructural y profundo sobre la forma de concebir al currículum para la formación de docentes.

En estos momentos se diseñan de forma colectiva y colaborativa, los programas correspondientes a los Planes de Estudio 2022 que, a partir del ciclo escolar 2022-2023, operan en la Educación Normal mexicana. Se trata de un momento coyuntural y de amplias posibilidades para orientar y re-orientar la formación docente, en función de las necesidades –antiguas y emergentes– que la sociedad pospandemia requiere solventar.

Las posibilidades de cambio y participación están presentes. Todos: docentes, autoridades y sociedad en conjunto, somos corresponsables de la educación que deseamos y la pandemia por covid-19, sin duda, nos demostró que lo imposible puede resultar posible. Atrevámonos a realizar aportes innovadores, aprendamos las lecciones y hagamos de la adversidad una gran oportunidad para construir el cambio positivo que merecemos en la educación.

REFERENCIAS

- Aguilar, V. (2020). *Autorregulación docente. Modelos para el fortalecimiento e investigación de la docencia*. Barcelona, España: Octaedro.
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Berg, M. y Seeber, B. (2022). *La docente Slow. Contra la cultura de la velocidad en la academia*. México: Universidad Veracruzana.
- Díaz Barriga, A. (2021, 13 de octubre). *Retos en la construcción curricular para la formación inicial de docentes*. Conferencia Magistral. <https://www.youtube.com/watch?v=6wEGKmYsGkg>
- Fernández, I. y Márquez, M. (2014). ¿Formación docente o desarrollo educacional? Situación actual y tendencias emergentes en las universidades del Estado español. En C. Monereo (coord.), *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos* (pp. 251-292). Barcelona, España: Octaedro.
- González, R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6) 1-14. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4362365>

- Latorre, E., Castro, K. y Potes, I. (2018). *Las TIC, las TAC y las TEP: innovación educativa en la era conceptual*. Colombia: Universidad Sergio Arboleda. <https://www.researchgate.net/publication/348751844>
- Ortega, R. y Fernández, J. (2014). La ontología de la educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (17) 37-57. DOI: 10.17163.soph.n17.2014.15
- Ramírez, J., Mora, A. y Hernández, M. (2020). Comparación de los niveles de Burnout (quemarse por el trabajo), actividad física, somatización y variables sociales en docentes de diferentes modalidades de educación secundaria en Costa Rica. *Espacios en Blanco*, 1 (30) 129-146. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-268>
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Iberoamericana*, 41 (2). <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699>

**RETOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE
EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA
EDUCATIVA DE 2019.
¿CONTINUIDAD Y CAMBIO
EN LA NUEVA NORMALIDAD?**

Claudia Amanda Juárez Romero

INTRODUCCIÓN

En la primera parte de este texto se dará una contextualización sobre el tema a tratar, para que el lector logre entender cómo nos encontramos en el presente. Posteriormente recuperaré algunas ideas puntuales sobre las reformas educativas de 2012 y 2018, la visión de la formación docente en la reforma de la formación docente durante la pandemia, y los retos y desafíos de la formación docente en el contexto de la nueva realidad.

Para comenzar con la contextualización, es importante hacer notar que toma como eje un análisis integrativo en el cual se incorporan un orden político, uno económico, uno social y uno cultural. Es importante hacer notar que todos estos resultan necesarios para satisfacer las demandas de la sociedad, las cuales tratan de ser resueltas a través de la formulación de políticas de Estado, así como de políticas gubernamentales y políticas educativas. Todas en principio deben estar orientadas hacia el crecimiento y el desarrollo.

Por lo tanto, dichas políticas son cursos de acción que para ponerse en práctica necesitan reconocer límites y áreas de oportunidad. En este sentido, se trata de diseñar programas que en la mayoría de las ocasiones prometen innovaciones fundamentales.

DESARROLLO

Es necesario hablar de los retos para la formación docente en el contexto de la reforma educativa iniciada en el año 2019, y que fue publicada en el *Diario Oficial de la Federación* (Acuerdo 16/08/2023), donde se establecen los planes y programas de estudios de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica. Ello implica analizar las políticas implementadas en las últimas décadas para visualizar escenarios futuros derivados de la construcción del proyecto educativo del gobierno federal.

La formación docente ha estado en el centro de los debates actuales no solo en México, sino en varios países de Europa y América Latina. Autores como Arnaut (1998), Sandoval, Blum y Harold (2009), Díaz Barriga (2021) y Ducoing (2014), entre otros, han llevado a cabo investigaciones sobre la formación docente, en particular sobre el papel fundamental de maestras y maestros en la educación, sobre los imaginarios colectivos, así como los desafíos en los procesos formativos.

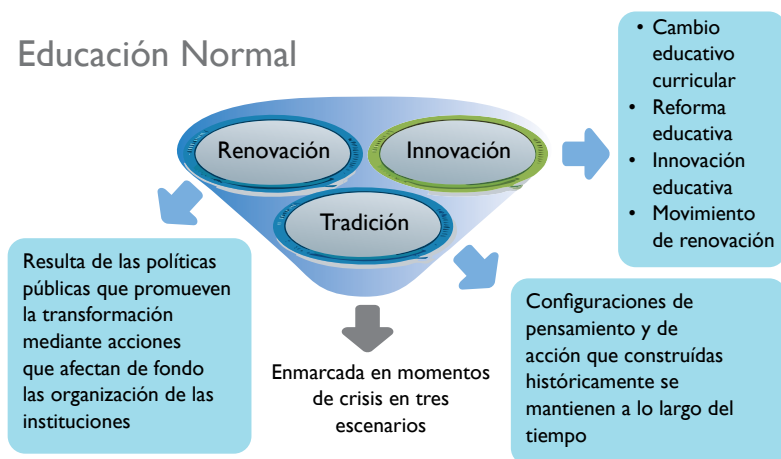
La reforma educativa de la década de los ochenta del siglo xx dejó cuatro intenciones claras. La primera fue la inserción de la educación normal al nivel terciario. La segunda, el solucionar el problema de la formación docente a través de la elaboración de nuevos planes y programas de estudio. La tercera, incentivar a la comunidad docente a través de programas de apoyo a la docencia. Y finalmente, la cuarta, la creación de estrategias de profesionalización, desarrollo profesional y educación continua. Sobre ello, Poblano (2020) menciona que la conformación de los planes y programas se generaliza para todas las normales, dejando de lado, en buena medida, las

sustanciales diferencias entre ellas. Lo cual evidencia diferencias marcadas desde su origen y posterior desarrollo.

Es importante mencionar que a partir de 1984 las políticas públicas intentaron resolver los problemas públicos en la educación básica y la formación docente. Ejemplos de lo anterior son la reorganización, la reestructuración, la formación de directivos de los planteles escolares, el equipamiento, la infraestructura, el apoyo económico a los comités consultivos, y el mejoramiento de la calidad.

A pesar de las políticas públicas mencionadas, la educación normal ha pasado por momentos de crisis que pueden enmarcarse en tres escenarios: de tradición, de renovación y de innovación. El primero se configura a través de una corriente ideológica relacionada con la educación básica y con la misión social que se adquiere en el ejercicio de la profesión, cuando el pensamiento y la acción se han construido históricamente y se mantienen a lo largo del tiempo. El segundo escenario corresponde a la renovación que resulta de las políticas públicas que promueven transformaciones mediante acciones que afectan de fondo a las instituciones. Y el tercero, el de la

Figura 1. Momentos de crisis y escenarios de la educación normal



Fuente: Elaboración propia.

innovación, el cual debería partir del análisis de la situación actual y la evaluación de los diversos procesos que se llevan a cabo en las escuelas normales, y hacer posible generar cambios y transformaciones.

La formación docente está considerada como un problema público y por lo tanto forma parte de las agendas de los gobiernos. Aguilar (2007) menciona que la formación de la agenda de gobierno, en los hechos, evidencia la salud o la enfermedad de la vida pública. En este sentido, las reformas educativas llevadas a cabo en la educación normal surgen de los problemas educativos identificados. Se han planteado como movimientos encaminados al cambio, la transformación y la mejora de la formación inicial. Sobre ello, Sacristán (2006) explica que las reformas se alimentan de referencias ideológicas, introducen paradigmas pedagógicos, remueven diferentes planteamientos profesionales, aupando unos y desbancando otros, y todo esto señala tendencias que sirven de enganche para diferentes centros y colectivos.

Desde otra perspectiva de la misma problemática, cuando hablamos de reformas encontramos tres momentos: la generación, la implementación y los impactos. Asimismo, se lleva a cabo un conjunto de procesos tras una fase de programación que tiende a la realización concreta de los objetivos de una política.

Encontramos en la generación a los hacedores de política, se realiza un diagnóstico que siempre nos va a mostrar cuál es el problema público o las problemáticas, cuál es el estatus que tiene, en este caso las instituciones a las cuales se desea reformar; por otro lado, en la creación y el diseño, se identifican procesos simbólicos, sistémicos, históricos, estructurales y organizativos. En la fase de implementación está la política como tal, y en ella vamos a encontrar presiones que son reflejo del mismo proceso, y que por lo regular es de arriba hacia abajo. Cabe mencionar que también se ven los efectos y los impactos, pues en todo proceso de cambio es lógico que se espere la existencia de modificaciones o transformaciones. En esta transición, la implementación se ve acompañada de elementos como la planeación, la construcción, la ejecución, la toma

de decisiones y la evaluación. Esta ruta ha acompañado las últimas reformas educativas, es decir, durante un poco más de tres décadas.

Desde hace 38 años la escuela normal, reconocida ya como institución de educación superior (IES), ha llevado a cabo cinco reformas educativas. Han estado acompañadas de políticas educativas que en un principio estuvieron formuladas para las universidades y otras instituciones, y debido a ello las escuelas normales se fueron incorporando con cierto rezago. Los modelos y enfoques educativos responden a los planteados para educación básica, al proyecto educativo del gobierno en turno y al tipo de docente que se desea formar.

Tabla 1. Planes y programas de estudio para la formación docente de 1984-2022

Plan de estudios	Docente que se desea formar	Planes y programas de estudio para educación básica
Plan 1984	Docente investigador	Plan de estudios 1976
Plan 1997	Docente reflexivo Formación de un docente enseñante (Villegas y Sandoval, 2019)	Plan de estudios 1993
Plan 2012	Docente competente	Plan de estudios 2011
Plan 2018	Docente competente, humanista	Modelo educativo para la educación obligatoria Plan de estudios 2011
Plan 2022	Docente humanista	Nueva Escuela Mexicana Modelo educativo para la educación obligatoria Plan de estudios 2011

Fuente: Elaboración propia.

El plan 84 tuvo como intención principal la profesionalización docente, el fortalecimiento y la superación profesional del magisterio, la reorganización educativa, y el elevar la calidad educativa. Por su parte, el plan 97 es valorado por los maestros como el mejor planteamiento curricular, puesto que se implementó a través de la

capacitación nacional y dejó claro cuál era la intención, hacia dónde teníamos que perfilar la formación docente; además se dotó a los maestros del material de los cursos, que incluía una bibliografía básica. En este sentido, es fundamental mencionar que se buscaba mejorar la gestión institucional y la regulación del trabajo académico de los egresados de las escuelas normales.

Por otra parte, el plan 2012 en el fondo, igual que los anteriores, tenía como propósito fortalecer la profesionalización docente de los maestros, los directivos y las autoridades, así como el mejoramiento de la calidad del personal docente de las escuelas normales. Sin embargo, en la implementación se presentaron tensiones y se llevó a cabo en un periodo de incertidumbre. Pero tomemos en cuenta que Bensusán y Tapia (2017) aseguran que una reforma educativa implica un cambio, y en el caso de las reformas que corresponden a 2012 y 2018 se abordan tres líneas: las reformas centradas en la autonomía escolar, las que están centradas en los sistemas de evaluación, acreditación, y las que se enmarcan en las alianzas entre actores públicos y privados.

En cuanto a las categorías que se pueden identificar, se encuentran las reformas por razones de financiamiento, lo que implica recortar gastos, presupuestos y recursos. Díaz Barriga e Inclán (2000) mencionan que estas reformas surgen de la necesidad de reducir los presupuestos del sector público, y que son el resultado de una crisis económica que obligó a los países de la región a encontrar una forma de disminuir gastos a la educación. Por otro lado, las reformas por razones de competitividad buscan nuevas competencias producto de la mundialización, mientras que las reformas por razones de equidad, movilidad y nivelación sociales intentan elevar la cobertura educativa para mejorar las oportunidades de los estudiantes.

Desde otra perspectiva, las reformas educativas se pueden clasificar como asimétricas. Esto es debido a que no toda la organización cambia al mismo tiempo. De hecho, se trata de un proceso paulatino que implica ensayo y error. También, las reformas son extendidas en el tiempo. Por ejemplo, la presente reforma no se sabe cuándo se inició,

no se sabe cuál es el proceso ni tampoco es posible identificar su término. Desde mi punto de vista, las últimas reformas curriculares de la educación normal de 2012, 2018 y 2022 están extendidas en el tiempo debido a que se ha desarrollado el diseño curricular a la par de la implementación, lo que lleva a los actores a verse en un ambiente de tensión e incertidumbre. Finalmente, está la dimensión conflictiva, en la cual los espacios de acción política presentan diferentes intereses complejos y negociaciones en torno a los programas, sin lograr una política para la formación docente integral.

Gentili, Suárez, Stubrin y Gindín (2005) aseguran que la ausencia de una mirada global y holística que atienda a problematizar y articular las diversas dimensiones involucradas con la organización y gestión del trabajo de enseñar en instituciones educativas en una política docente integral, pareciera estar limitando tanto la concepción de gestión y evaluación de las políticas educativas que impulsan los gobiernos, como las respuestas y reivindicaciones que el sector docente antepone para su desarrollo y/o implementación.

El plan de estudios de 2012 se estructuró de tal manera que los 55 espacios curriculares se articularon en cinco trayectos formativos con las respectivas metodologías. Además, se incluyeron los cursos optativos con la definición de contenidos regionales, se estableció un sistema de créditos y se añadieron los programas de atención a la trayectoria escolar de los estudiantes como tutoría y asesoría. Por otro lado, se establecieron tres modalidades de titulación, a saber: informe, tesis y portafolio de evidencias. También se diseñaron estrategias de movilidad nacional e interinstitucional, el fortalecimiento de la formación en las áreas de conocimiento, y se les relacionó con la educación básica en el trayecto de práctica profesional. Además, se incluyó la vinculación con otras instituciones de educación superior y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, así como el idioma inglés y la movilidad académica de estudiantes y profesores.

Es importante mencionar que los planes de 2012 y 2018 se sustentaron en enfoques y modelos pedagógicos, tales como el centrado

en el aprendizaje con diferentes alternativas, que es el aprendizaje por proyectos; el aprendizaje basado en casos de aprendizaje; el aprendizaje basado en problemas; el aprendizaje en el servicio; el aprendizaje colaborativo, y la detección de análisis de incidentes críticos. Así, el enfoque basado en competencias lo que ha buscado es que el alumno reflexione de manera crítica. Este tiene un carácter holístico e integrador y es permanente, está siempre en desarrollo, hay una transposición didáctica y plantea situaciones problemáticas. También se planteó la flexibilidad curricular y académica, lo cual supuso el cumplimiento de un proceso complejo y gradual de incorporación de los rasgos y elementos que otorgan pertinencia y eficacia de los programas académicos. El plan de estudios de 2012 estaba diseñado para cursarse en un lustro. Sin embargo, las tensiones y las negativas por parte de los maestros lograron que la formación docente se cursara en cuatro años.

El análisis realizado hasta el momento aborda dos reformas educativas en educación normal. Pero ¿qué ha pasado a lo largo de casi cuatro décadas desde que la formación docente adquirió el nivel de licenciatura? ¿Qué políticas educativas para educación superior se han implementado? Uno de los grandes problemas en la educación normal es que las acciones dirigidas hacia las universidades e instituciones de educación superior han llegado tarde. Un ejemplo de esto es el programa de estímulo al desempeño docente que surgió en 1994. Sin embargo, se han creado programas cuyo propósito ha sido la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales a partir de 1996. En 2008 se integra el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal, la evaluación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y en 2009 el Programa de Mejoramiento del Profesorado. El Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (Promin) y el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) permitieron fortalecer a estas instituciones en otros rubros, como los de personal académico, directivo y de apoyo a la docencia, infraestructura y equipamiento. Asimismo,

se planteó la necesidad de transitar a la planeación estratégica bienal cuyo propósito fue la elaboración de un listado de acciones para realizarse en dos años, poniendo énfasis en directrices provenientes de los Planes de Desarrollo, los Programas Sectoriales y las políticas educativas planteadas por los organismos internacionales. Es así como los ejercicios de planeación bienales priorizaron acciones de política pública para la formación docente:

Tabla 2. Programas de Fortalecimiento bienales con base en información retomada de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (Dgesum)

Sexenio	Programa	Periodo
2006-2012	Bienalidad	2009-2012
2013-2018	Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE)	20016-2019
2019-2024	Estrategia de Desarrollo Institucional de las Escuelas Normales (Edinen)	2020-2022
2019-2024	Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (Profexce)	2020-2022

Fuente: Elaboración propia.

En el plan 2018 se encuentran algunas estrategias y programas como el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa, la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales y la Estrategia de Desarrollo Institucional de las Escuelas Normales (Edinen), que abarca los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022.

Dado el contexto anterior surge una interrogante: ¿qué pasó con la reforma curricular de 2018? El diseño se realizó sobre la marcha, se visualizaron algunas estrategias que integraron determinados ejes, como la transformación pedagógica de acuerdo con el modelo educativo para educación obligatoria del nivel básico. Además, se incluyeron la educación indígena e intercultural, el desarrollo de conocimientos y habilidades del idioma inglés, la profesionalización de la planta docente en las escuelas normales, las sinergias con universidades y centros de investigación y apoyo en las escuelas

normales y estímulos para la excelencia. También se buscó fortalecer el perfil profesional y la innovación de las prácticas educativas a través del aprendizaje con las tecnologías y el desarrollo de conocimientos; sin embargo, a pesar de que se puso énfasis en el aprendizaje, con las tecnologías desaparece un trayecto formativo.

A diferencia del plan de estudios de 2012, en la reforma curricular de 2018 se consideraban cinco proyectos y cinco trayectos formativos: formación psicopedagógica; preparación para la enseñanza y el aprendizaje; las tecnologías de la información y la comunicación; la lengua adicional, y el proyecto de práctica profesional y las optativas. En el plan 2018 se encuentran las bases teórico-metodológicas para la enseñanza con 12 cursos; formación para la enseñanza y el aprendizaje con un total de 20; la práctica profesional con ocho; hilos optativos, cinco, y de la lengua adicional con los cursos de inglés, seis cursos.

¿Cuáles son los problemas que se identificaron? Primeramente, la carente estrategia de capacitación en la implementación de los planes 2012 y 2018, los problemas de infraestructura y equipamiento, el perfil profesional en la asignación de cursos y que para el ingreso a las instituciones formadoras de docentes, anteriormente se cuidaba el perfil profesional de los maestros contratados, y finalmente, tanto el Plan de Estudios 2018 como el 2022 se han diseñado sobre la marcha.

La autonomía curricular consistió en que cada escuela normal decidiera con qué plan de estudios podría continuar formando a los futuros profesores de educación básica. Hace falta continuidad en los programas, en las estrategias para la formación directiva, el desarrollo de habilidades de liderazgo por parte de las autoridades y equipos directivos en la toma de decisiones. Por otro lado, las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura se han insertado con un débil acoplamiento en las escuelas normales debido a la compleja organización para impulsar nuevas formas de participación y de trabajo colegiado. En lo que corresponde a la investigación no se cuenta con la normatividad que regule el

trabajo académico acorde con las exigencias de la institución de educación superior dedicada a la formación de profesores.

Respecto a la visión de la formación docente en la Nueva Escuela Mexicana, está sustentada en el marco normativo. El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 lo establece en el eje número dos, correspondiente a la política social, hacia una democracia participativa y que busca garantizar empleo, educación, salud y bienestar. En este apartado se encuentra la formación docente y el tipo de maestro que se desea egresar. Las escuelas normales tienen la misión de formar docentes normalistas como agentes de transformación social, para ello el desarrollo curricular impulsa la formación inicial; el desarrollo institucional de una nueva escuela normal y la gobernanza en la escuela normal mexicana se sustentan en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en los artículos tercero, 25, 35, 30, 16 y 40, así como en la Ley General de Educación, artículos 22, 28 y 96, además del Programa Sectorial con los seis objetivos prioritarios: garantizar el derecho de la población a una educación equitativa; garantizar el derecho de la población mexicana a una educación de excelencia, pertinente y relevante en todos los niveles y modalidades; la revalorización de los maestros y maestras como agentes fundamentales del cambio educativo; generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje; garantizar el derecho a la cultura física y la práctica del deporte, y fortalecer la rectoría del Estado y la participación de los sectores y grupos de la sociedad para transformar el sistema educativo nacional.

Todos los objetivos del programa sectorial tienen alguna incidencia con la formación docente, sin embargo, es en el número tres en el cual se habla de revalorizar a los maestros y las maestras como agentes fundamentales del proceso educativo, garantizando que en la formación inicial se desarrollen nuevos conocimientos, capacidades, aptitudes y valores para una formación integral y con una acción puntual. Se plantea adecuar el crecimiento de la matrícula a partir de proyectos de oferta y demanda de acuerdo con la región, también preparar a los maestros en diferentes áreas académicas y

niveles educativos, mejorar las condiciones laborales, propiciar la autonomía de gestión y apoyar a las escuelas normales e instituciones formadoras de docentes en proyectos de mejoría, innovación, investigación y extensión, e igualmente alentar la formación inicial con un equilibrio entre el conocimiento teórico y práctico, asegurar una formación docente con enfoque de derechos humanos mediante la incorporación de los planes de estudio, contenidos y prácticas educativas que se relacionen con nuevos estilos de vida saludable, lo que implica el desarrollo de capacidades cognitivas, pedagógicas, éticas, socioemocionales y digitales para los futuros docentes. Es por esta razón que el perfil de egreso de las escuelas normales incluye cinco dimensiones: pedagógica, psicológica disciplinar, filosófica, social y política, de tal manera que la formación docente sea atractiva para los estudiantes, con una visión social humanista en el centro del aprendizaje.

También en este planteamiento se busca una alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, sobre todo en el objetivo número cuatro, que corresponde a la educación de calidad para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

¿Qué ocurrió con la formación docente durante la pandemia? Tras el anuncio de la pandemia por covid-19, durante el confinamiento se observaron las dificultades para hacer frente a la educación a distancia. Se pueden agrupar los problemas encontrados en tres grandes grupos: técnicos, de formación/capacitación, y psicopedagógicos.

Dentro de los problemas técnicos están todos aquellos relacionados con las grandes diferencias respecto al uso de los servicios tecnológicos. El acceso a computadoras no fue universal, sobre todo pensando en que los equipos debían cubrir aspectos mínimos, como tener cámara y micrófono y conexión a internet. Por otra parte, no todo mundo tuvo la capacidad de contratar un servicio de banda ancha, o con una velocidad de transmisión de datos mínimamente confiable. Este problema fue válido tanto para los emisores como para los receptores de las clases.

En cuanto a la formación o capacitación, está todo lo relacionado con el conocimiento para saber utilizar el software necesario para las videotransmisiones, chats, grupos de discusión, pizarrones interactivos, proyección de producción multimedia, uso de paquetería para escritura y corrección de material digital, y las diferencias entre los recursos apropiados para sesiones síncronas o asíncronas. En este caso en particular, la deficiencia recayó mayormente en el grupo de docentes, quienes de manera generalizada no eran nativos digitales, por lo que tuvieron una mayor dificultad para adaptarse a las nuevas tecnologías.

En tercer lugar se pueden identificar las dificultades psicopedagógicas, íntimamente ligadas a las capacidades de enseñar y aprender a distancia, ya que no existe el contacto físico y el tipo de información se transmite con una marcada carencia de comunicación no verbal. Un número apreciable de alumnos presenta dificultades en el aprendizaje transmitido de manera primaria en textos, o sin la retroalimentación directa del docente a cargo del grupo. De manera inversa, innumerables docentes tuvieron múltiples dificultades en el momento de cambiar la dinámica de las clases impartidas, de tal modo que el material didáctico con el que contaban generalmente no había sido desarrollado para la enseñanza a distancia.

La mayoría de las instituciones formadoras de docentes no contaba con plataformas educativas ni conectividad o la capacitación en el uso de herramientas digitales se realizó de manera tardía. En cada entidad, las estrategias para continuar con el ciclo escolar y la formación docente fueron distintas, si bien acordes con lo establecido por las autoridades educativas. Se observó un débil acoplamiento de las escuelas, de los agentes y los actores. Los problemas de desigualdad se hicieron evidentes: falta de conectividad, problemas económicos por no tener empleo y que fueron determinantes para el abandono de los cursos, especialmente porque tenían que apoyar a sus familias. Las adversidades socioemocionales se hicieron visibles en estudiantes y maestros, la pérdida de familiares y el miedo por el contagio provocaron crisis depresivas.

Frente a todo esto, ¿cuáles serían los retos y desafíos en la formación? Diseñar estrategias para la implementación de un modelo de formación híbrido, recuperando la experiencia del trabajo a distancia durante la pandemia, discutir en mesas de diálogo o foros educativos el tipo de docente que debemos formar, no solo para el modelo educativo actual sino para los retos que están por venir. Transitar a una planeación estratégica y prospectiva. Formar a los directivos y tener puntual cuidado en las designaciones. Dotar a las instituciones con equipamiento e infraestructura para que se puedan prestar equipos de cómputo a los estudiantes más desfavorecidos y hacer realidad la autonomía y la gestión, nuevas formas de gobierno y gobernabilidad en las escuelas normales, fortalecimiento de las áreas sustantivas e impulsar las redes de colaboración nacionales e internacionales, fortalecer las estrategias de apoyo a los estudiantes a partir de becas, sistemas integrales de tutoría, dispositivos digitales y transitar a un modelo de innovación donde los estudiantes interactúen.

Frente al escenario de la pospandemia es necesario crear comunidades de aprendizaje colaborativo con las escuelas de educación básica, pero también en lo que en el planteamiento de la estrategia nacional de mejora de las escuelas normales se refiere a un centro virtual de innovación educativa; entonces, si realmente esta es una intención del actual gobierno pues desde las escuelas normales se podrán poner en marcha laboratorios especializados para que los estudiantes hagan sus aportaciones. Ahora mismo tenemos una nueva estructura para el inicio de clases, además de que los cursos se van a apoyar en las televisoras, pues nosotros no estamos ni siquiera con alguna intención para acercarnos a poder trabajar y apoyar a los maestros de educación básica, pero sobre todo para hacer presencia y aportar lo que nosotros sabemos hacer desde las escuelas normales.

CONCLUSIONES

La formación docente es un tema de actualidad a nivel internacional, debido no solo al rol fundamental de los docentes en la educación, sino también al papel central que juega la formación docente en los imaginarios colectivos debido a la corriente ideológica relacionada con la educación básica y su misión social.

En México, en particular, desde hace 38 años la educación normal ha sido objeto de cinco reformas educativas. Estas han tenido una aceptación y un impacto sumamente variable. Sin embargo, el plan 97 ha sido valorado por los maestros como el mejor debido a la claridad de su metodología, implementación e intención. En general, se buscaba mejorar la gestión institucional y la regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales. De manera contrastante, en las reformas curriculares de la educación normal de 2012, 2018 y 2022 se ha desarrollado el diseño curricular a la par de su instrumentación, logrando con ello un ambiente de tensión e incertidumbre.

Otro aspecto preocupante es que las acciones del gobierno federal han sido pensadas para las universidades e instituciones de educación superior, aun cuando la educación normal tiene desventajas que la rezaga en sus objetivos. Un ejemplo preocupante se evidencia en la autonomía curricular, la cual se limitó a que cada escuela normal decidiera con qué plan de estudios podría continuar formando a los futuros profesores de educación básica.

Queda claro que la constante variación de planes y objetivos ha tenido un efecto negativo en la formación docente. Es necesario tratar de lograr una continuidad en los programas, así como en las estrategias para la formación directiva. Es deseable, además, el desarrollo de habilidades de liderazgo por parte de las autoridades y equipos directivos en la toma de decisiones. Además, las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura se han insertado en las escuelas normales con poco acoplamiento

entre sí, principalmente debido a la compleja organización interna y a la carencia de normatividad.

La educación normal en México enfrenta retos singulares: diseñar estrategias para organizar un modelo de formación híbrido, transitar a una planeación estratégica y prospectiva, formar a los directivos y dotar a las instituciones con equipamiento e infraestructura apropiadas.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Aguilar, L. (1997). *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar, L. (2007). *Los problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión*. México: Biblioteca del Normalista.
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *Cuadernos de Discusión (17) Serie Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Bensúsán, G. y Tapia, L. (2017). Los problemas en la implementación de la “reforma educativa”. En G. del Castillo y G. Valenti (2017), *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando?* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Díaz Barriga, A. (2021, 4 de junio). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (89) 533-560.
- Díaz Barriga, A. e Inclán, C. (2000). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010115004/barriga.pdf>
- Ducoing, P. (2014). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (1) 7-22.
- Fullan, M. (2021). *The New Meaning of Educational Change*. Routledge. <https://books.google.com.co/book?id=OlhdCwAAQBAJ>
- Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F. y Gindín, J. (2005). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Serie Ensayos e Investigaciones* (21). UNESCO.

- Poblano, D. (2020, enero-junio). Transformaciones en la educación normal. Desfase de los planes y programas de las normales con la educación básica 1980-2018. *Reencuentro: violencia de género en las universidades* 1 (79). <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1053/1020>
- Sacristán, G. (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. España: Morata.
- Sandoval, E., Blum, R. y Harold, I. (2009). *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte*. México: Secretaría de Educación Pública/Universidad Pedagógica Nacional.
- SEP (2003). Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin). Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2012). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de maestros de educación primaria. *Diario Oficial de la Federación*-Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. *Diario Oficial de la Federación*-Secretaría de Educación Pública.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En M. Poggi (coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/UNESCO.
- Vaillant, D. (2022). Políticas docentes y cambio educativo: la construcción de un pensamiento alternativo. En F. Miranda y A. Martínez (coords), *Políticas, reformas y evaluaciones educativas en México y América Latina. Balance y perspectivas a futuro*. México: Universidad Iberoamericana.

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: DESAFÍOS EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA Y POSPANDEMIA

Karina Alejandra Cruz Pallares

INTRODUCCIÓN

Abordar la formación inicial docente es reconocer un universo complejo, diverso y divergente; es decir, es vislumbrar un amplio espectro lleno de matices y acentos que surgen según el momento histórico, el contexto social, político y cultural. Es comprender que se trata de un proceso (Ferry, 1997; Anijovich, 2022; Edelstein, 2011; Camillioni y Porta, 2018) y al concebirlo como tal, todos los factores intervinientes en este lo hacen particular, donde si bien es cierto es posible determinar un principio no es posible definir un final debido, precisamente, a que es un trayecto durante el cual se aprende a ser maestro a través de las diversas experiencias formativas.

La formación docente es por lo tanto un recorrido dinámico, conformado en el transcurrir del camino profesional y enriquecido desde diversas fuentes. La primera de estas fuentes formativas es la de un estudio formal y se enriquece a lo largo de la vida profesional a través de las experiencias en la práctica, en los contextos en los cuales se interactúa y con los agentes vinculados al proceso.

Formarse es, desde el concepto derivado del étimo latino *formatio*, la “acción y efecto de formar o formarse” (Real Academia Española, 2023); es decir, adquirir forma de, en este caso forma de profesor o de docente; implica entonces parecerse a un maestro, adquirir la forma de un docente, manifestarse como un profesor; mediante los conocimientos, acciones y conductas adquiridas.

Así pues, en México los aspirantes a docentes se forman de manera académica en las diversas instituciones establecidas con ese fin, principalmente en las escuelas normales, visión desde la cual se reflexiona en el presente texto. Debido a que se reconoce y aprecia la formación docente ocurrida en la práctica del ejercicio profesional, se establecen en el diseño curricular para las carreras estudiadas en las escuelas normales los espacios cada vez más prolongados de práctica docente, mismos que se incrementan gradualmente con el avance de los semestres, cuando el estudiante puede vivir de cerca la cotidianidad en grupos de instituciones de educación básica, llámense preescolares, primarias o secundarias, según sea el caso de la licenciatura en cuestión.

A causa de ello, la formación docente es un camino también reconocido como flexible, en el cual el aprendiz y las escuelas normales se adaptan a las circunstancias y demandas del entorno; migran y se acoplan según se requiera, como lo ha sido con la inmediata experiencia de la formación a distancia durante el periodo de la pandemia ocasionada por el covid-19 y de la pospandemia, donde los ajustes para dar continuidad al proceso educativo no se hicieron esperar y tanto docentes como estudiantes enfrentan los retos con las herramientas que tienen al alcance.

En este panorama, como guía para el desarrollo y análisis del texto se plantean dos cuestionamientos principales: ¿cuáles son los retos actuales de la formación docente?, y ¿qué alternativas se vislumbran en la formación inicial docente?; a partir de aquí se derivan otras interrogantes o líneas de trabajo que solo se esbozan, algunas de ellas con respuesta inmediata o durante el desarrollo del discurso y otras más, como un señalamiento pendiente en materia de política educativa.

Por consiguiente, se debe señalar que el presente es una reflexión desde la óptica particular de la autora, catedrática de una escuela normal desde hace tres lustros y con una experiencia profesional de 29 años, transitados principalmente entre la docencia y la investigación, como ejes articuladores indisolubles para mejorar los procesos educativos.

DESARROLLO

La historia de la formación inicial docente en las escuelas normales mexicanas tiene un matiz diferente a partir de 1984, cuando por decreto presidencial “en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades fue elevada al grado académico de licenciatura. Como instituciones de educación superior [...] debían realizar tanto actividades de docencia como de investigación educativa y de difusión cultural” (Medrano, Ángeles y Morales, 2017, p. 13).

Se trató de un cambio determinante en la vida de las instituciones y una de las etapas en que los desafíos se multiplicaron. Las escuelas normales estuvieron ligadas desde su fundación a la educación básica y llevaban a cabo prácticas similares a este nivel, y de manera imprevista e incluso improvisada, se les asignaron nuevas responsabilidades con base en los nuevos diseños curriculares para el nivel de licenciatura y, como es común en las reformas educativas en México, sin un acompañamiento de capacitación oportuno ni eficiente.

Además, continúan su funcionamiento en planteles con carencias de infraestructura física, material y tecnológica. Aunado a lo anterior, la planta docente en esa época contaba con un nivel de habilitación de licenciatura, igual al que debían formar e incluso con un perfil de técnico o bachiller, donde la mayor fortaleza para hacer frente a las nuevas demandas era la experiencia profesional en el ejercicio derivado de la docencia y sus tareas asociadas; no así la investigación y la difusión.

Una forma de tratar de asegurar la mejora de las plantillas académicas de las escuelas normales fue su profesionalización mediante los estudios de posgrado, mismos que fueron impulsados por la SEP desde diversos programas federales [...] Sin embargo, no se sabe cuántos accedieron a posgrados relacionados con las asignaturas que ellos impartían, cuántos de los posgrados pertenecían a un programa de calidad y cuántos eran impartidos por instituciones de educación superior diferentes de las escuelas normales (Medrano, Ángeles y Morales, 2017, p. 194).

Acciones implementadas para elevar la *habilitación académica*, un término conceptualizado en 2009 por el entonces denominado Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep); ese año se reconoce a las escuelas normales dentro de la población objetivo de este programa, principalmente con el propósito de elevar la calidad de la educación superior con énfasis en la investigación, labor sustantiva en la cual las citadas instituciones avanzan con parsimonia a través de las décadas.

Así se idearon diversos programas de carácter federal y estatal con acciones específicas para transformar a las escuelas normales y atender las necesidades surgidas por la migración del nivel de educación básica al de educación superior. Cada uno de estos cambios o aplicación de estrategias brinda elementos para hacer un análisis completo y profundo sobre las causas de que, a 40 años del decreto, el avance y consolidación no se ha logrado en el tiempo y términos deseados.

Los desafíos en la formación docente con su ya reconocido carácter dinámico y las diversas orientaciones de la política pública de las que son objeto, se tienden a enfrentar según las circunstancias a las que son sometidas y por lo general la responsabilidad recae en el docente, quien es el encargado de traducir los planteamientos curriculares e incidir directamente en el proceso formativo.

De modo que, a diferencia de otras profesiones, el docente aprende a resolver las situaciones en el ejercicio mismo de la práctica, lo que Anijovich (2022) define como la “inmediatez en la docencia”,

debido a que las situaciones surgidas en el aula o en el entorno de la enseñanza no se pueden postergar, deben atenderse en el momento presentado. No es posible poner pausa al niño o al estudiante para analizar el conflicto o acontecimiento, volver a la teoría, a la consulta con especialistas o a las leyes y posteriormente ofrecer una solución.

Por lo tanto, los docentes resuelven, movilizan sus competencias según las herramientas personales y profesionales con que cuentan en el momento en que se hace frente a los acontecimientos y es una de las singularidades más desafiantes, es decir, el accionar conjuntando las habilidades, conocimientos y capacidades en el instante y de manera asertiva, donde la experiencia que solo se adquiere con los años, representa una ventaja.

Tal es la razón por la cual se asevera que la formación docente ocurre sí en las aulas de las instituciones formadoras de docentes, pero también y en mayor medida en la práctica. Es aquí que se enuncia el segundo desafío del énfasis: se forma y se aprende en la vida cotidiana de la escuela; en el contacto personal con los grupos sociales con los cuales se interactúa, incluso en las salas de maestros, en los corredores, en el trato con las autoridades académicas, sindicales, madres y padres de familia y estudiantes.

Y surgen también otras interrogantes: ¿qué aprendemos de los otros y con los otros?, ¿qué me enseña la convivencia que no se aprende en la teoría?, ¿qué se debe priorizar y cómo se establecen mecanismos para discriminar lo relevante?, ¿mediante la formación social se educa en valores, actitudes y aptitudes?

Dicha necesidad de socialización es evidente en la demanda, principalmente, de estudiantes durante el periodo de pandemia, cuando la comunicación y el trato personal debieron evitar el contacto personal a fin de conservar la salud y la vida, e incidió en el proceso educativo que, aun mediado a través de dispositivos tecnológicos, para los jóvenes no es lo mismo, necesitan asistir al aula.

Contacto que se restringe también en el periodo de pospandemia al volver a las aulas, como medida cautelar para evitar contagios masivos. Cambian las formas de interacción, se recurre más

al empleo de dispositivos y aplicaciones para gestionar procesos formativos mediante los cuales se pueda conservar la distancia y además se observan e indagan los efectos causados por la pausa obligada y por los cambios que se implementan, por las reservas en el contacto físico y cercano, en una actividad como la enseñanza que es eminentemente social.

Sumado a lo anterior, uno de los retos y características del sistema educativo de nuestro país es la existencia de un modelo de formación único, debido a las características de la educación básica y normal, establecidas de manera constitucional como responsabilidad del gobierno federal: con un mismo diseño curricular para todo el país, en una nación de amplia diversidad y multiculturalismo, razón por la cual el docente adecúa en la práctica el modelo formativo, dirimiendo la división entre la formación teórica y las necesidades de la realidad, o al menos, lo intenta.

Modelo vigente hasta 2022, año en que se comienza a difundir un discurso de pluralidad en el diseño de los programas de estudio para la educación normal, estimado en 50% y de carácter nacional, como desde antaño, y el restante 50% que toma en cuenta “el trabajo de diseño colectivo en el que participaron académicos de distintas escuelas normales del país” (García, 2022), con la finalidad de considerar las particularidades derivadas de las necesidades formativas de cada estado o región.

Anijovich (2022) habla precisamente de este modelo único de formación y de la dicotomía entre la teoría y la práctica; además, incluye otro elemento de reflexión: ¿qué se debe priorizar en la formación inicial, lo disciplinar o lo pedagógico?, planteamiento que por su origen cuestiona la necesidad de las escuelas normales, al abordar el dilema de la formación disciplinar a fin de que el profesor sea experto en el área del conocimiento que enseña, o bien, la formación pedagógica y didáctica, donde lo disciplinar se aborda con menos profundidad.

Y añade la autora que los debates internacionales en tendencia creciente vislumbran la posibilidad de una formación diversa para ser

docente, con énfasis en el conocimiento disciplinar; es decir, contar con una formación inicial no docente en un área afín de las ciencias sociales y posteriormente tomar el camino para prepararse en la enseñanza mediante una especialización en pedagogía o didáctica, y entonces se presenta un reto más: ¿qué enseñar y cómo enseñar?

Es necesaria la reflexión sobre los elementos vigentes en los diseños curriculares para determinar cuáles de ellos han sido más útiles al resolver las necesidades del aula, así como su vinculación efectiva con un aprendizaje significativo para una vida en comunidad, con respeto a los derechos humanos, con interés por los problemas mundiales y la sensibilidad frente a la inclusión y la diversidad; una selección curricular de las ciencias y los elementos de aprendizaje contextual, sin dejar de lado la formación didáctica y pedagógica.

De nueva cuenta la reciente experiencia vivida en la pandemia y pospandemia indica una señal de alerta que cuestiona el modelo de formación único, con un diseño curricular saturado de información. Tal situación remite a múltiples ejemplos de las decisiones ejercidas para enfrentar una enseñanza formativa a distancia, la cual no se había contemplado y que debido al desgaste físico y emocional que implica, no era posible trabajar en línea el mismo tiempo que en aula; por lo tanto cada docente prioriza según el conocimiento de su grupo, del nivel y de la disciplina que enseña, lo relevante propuesto en el programa de estudio y hace los ajustes considerados indispensables, con rezagos y consecuencias visibles en las aulas hoy en día.

Entre los resultados de la investigación en proceso, iniciada en 2020 y en la cual se indaga la formación en tiempos del covid-19 y la pospandemia, los datos evidencian un caleidoscopio de experiencias educativas con un amplio grado de diversidad e interés pedagógico, narrativo y didáctico; de tal suerte que se devela un reto más en el regreso a las aulas tradicionales y se constata lo supuesto: los aprendizajes logrados por los estudiantes son ampliamente divergentes, producto de las decisiones tomadas por cada maestro sobre qué enseñar y cómo enseñar; limitados o favorecidos por las

competencias, medios y recursos con los que cuenta, el nivel educativo en el que se enseña y las características individuales de los implicados en el proceso formativo.

Debido a esto, la flexibilidad y la capacidad de adaptación son determinantes para aprender a funcionar en la denominada nueva normalidad, término acuñado a partir de la crisis de 2008, cuando las nuevas condiciones financieras permiten o demandan un reacomodo, utilizado en una variedad de contextos, como se hizo en el área de la salud recientemente (Díaz-Barriga, 2022). En la nueva normalidad se definen parámetros de acción para restablecer gradualmente el retorno a la escuela, con situaciones complicadas por las precarias condiciones de las escuelas públicas mexicanas y la cantidad de alumnos atendidos en cada salón, mismas que durante la pospandemia distan mucho de ser óptimas.

En el periodo de pandemia lo anómalo es lo común y esta nueva normalidad conlleva la necesidad de un proceso formativo que trae consigo nuevos retos, ante una situación sin un referente cercano que “Ralentizó la actividad humana. Somos los humanos quienes, aterrados por una muerte invisible y viral, hemos detenido nuestras relaciones” (Plá, 2020, p. 30), situación que ofrece un respiro a la naturaleza que sigue y muestra signos de recuperación, mientras la sociedad busca formas alternativas de relación para continuar comunicados.

La humanidad tuvo que encontrar mecanismos para enfrentar las condiciones de aislamiento, explica Díaz-Barriga, la “Realidad inédita que vivimos invita a pensar cómo aprovechar esta situación para impulsar otro tipo de aprendizajes y otra forma de aprender” (2020, s. p.). Además de qué enseñar, ¿qué tipo de aprendizajes se adquieren durante este periodo de educación a distancia?, ¿cuáles se deben conservar y aprovechar en la pospandemia al volver a las aulas?

Ante circunstancias tan complejas, la lección de aprendizaje no puede ser menor, sostiene Casanova, “en ningún otro momento de la historia se habían visto suspendidas las actividades de más de 1 215 millones de estudiantes, de todos los niveles educativos, en el planeta

entero” (2020, p. 10); cifras que permiten dimensionar la magnitud de lo que debe ser una experiencia de aprendizaje. Recordar la temporada de encierro y aislamiento a causa de la pandemia es rememorar una rutina que parecía no llegar a su fin, un bucle en el tiempo que nadie sabía cómo romper; no obstante, volver a lo anterior, como si nada hubiera sucedido, significa desaprovechar lo aprendido a un alto costo.

La invasión de la escuela a los hogares, realizada de manera intempestiva, el esfuerzo emprendido para continuar los estudios y enseñando sin la infraestructura física, tecnológica o digital y además sin conocimientos, habilidades y aptitudes en la mayoría de los casos, y sin tiempo suficiente para prepararse ni para contar con elementos auxiliares, es un tema no solo para documentar sino un motivo reflexión obligada, una oportunidad para modificar las estructuras anquilosadas en la educación.

En cuanto a dichos desafíos, el subsecretario de Educación Superior expuso que durante los primeros tres meses de la pandemia, 26% de los jóvenes mexicanos inscritos en las universidades no contaban con una tableta o computadora personal y no tuvieron internet de manera continuada (Concheiro, 2020), y sin embargo muchos de ellos gestionaron su proceso formativo, buscaron conexión gratuita, estudiaron con un teléfono de los denominados inteligentes y vieron videos para aprender a manejar las aplicaciones necesarias, entre otros ejemplos.

Diversas fuentes de información constatan la situación de los retos relacionados con la tecnología y el acceso a internet a los que se enfrentan las familias; el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), en la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED), realizada en los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, encuentra que de “los principales dispositivos electrónicos empleados para las clases el 65.7% usa un teléfono inteligente, el 18.2% una computadora portátil y el 7.2% computadora de escritorio” (2020, s. p.).

Resultado común encontrado en diversos instrumentos de la investigación sobre la formación en tiempos del covid-19, que

recupera la experiencia formativa durante el periodo de pandemia y pospandemia. Así, al cuestionar sobre el principal dispositivo utilizado durante la pandemia, entre 50% y 77% de los estudiantes en la escuela normal a la cual se pertenece afirman haber tomado clases o tener el contacto para seguir su proceso educativo solo mediante un teléfono celular.

Dispositivo en el cual además se invierte una gran cantidad de tiempo tanto para tomar clases en línea como para cumplir con las tareas, hechos que representan problemas físicos por las dimensiones del mismo. Realidad reflejada en la mayoría de los hogares mexicanos, donde “43% de los hogares carece de internet, no tiene posibilidades de tomar clases y no se tienen las competencias digitales” (Inegi, 2020, s. p.).

Ante este panorama, es posible afirmar que la pandemia ha exacerbado las ya conocidas y profundas desigualdades educativas en México, así como en el resto del mundo (Lloyd, 2020), principalmente en los países con una deuda tecnológica y el manejo de competencias digitales, lo que comúnmente se denomina brecha digital, “expresión de índole cuantitativa y comparativa del desarrollo de las sociedades específicas que emplean medios digitales en su quehacer” (Inegi, 2018, p. 39).

Los porcentajes mencionados reflejan solamente una parte de la realidad, la cual es aún más compleja en las zonas marginales, en las regiones rurales e indígenas, en hogares con pérdida de empleo del jefe o responsable de familia y cuando se presentan casos de contagio, hospitalizaciones, consultas, medicamentos o que llevan a la muerte por esta causa. En este sentido, el Inegi (2018) señala una diferencia entre los estados del norte respecto a los del sur y sureste y “en los grupos étnicos sólo 11% de los hablantes de una lengua indígena tienen una computadora y 9.8% acceso a internet” (p. 42).

De modo que es posible constatar que la brecha se incrementa y surgen otros desafíos, los cuales pueden aún tener proporciones mayores y requieren de una investigación particular donde cada uno de los casos es una línea de investigación: desde una perspectiva

de género, desde una mirada generacional donde la edad y la disposición tecnológica se supone más accesible: por un nivel socioeconómico que puede incidir en la situación familiar, la influencia cultural, las habilidades para el estudio y las destrezas individuales, entre otras. Por motivos de espacio se citan sin profundizar algunos elementos en los que se observa que cada una de las líneas diferencia e incrementa los retos en el proceso de formación.

Analizar la situación desde una perspectiva de género permite visibilizar las dificultades preexistentes y otras que se suman ante las circunstancias de aislamiento en el hogar, de las cuales se derivan nuevas tensiones por indagar. Los datos en las conclusiones preliminares arrojan que son las mujeres quienes permanecen durante la pandemia más tiempo en la casa, ante la necesidad tradicional asignada de atender el hogar y estar a cargo de la crianza de los hijos.

A esta situación se suma la labor de auxiliar en la enseñanza y tareas escolares, multiplicando las responsabilidades, más todavía si se considera que muchas de las madres son jefas de familia, que desde diversas esferas y agentes son víctimas de diferenciadas formas de violencia (Díaz-Barriga, 2020). El ejemplo de una sublínea motivo de otra indagación, a partir de la mirada de género, es el auge del fenómeno social: *las nenis*, mujeres jóvenes ante la necesidad de obtener un recurso financiero para el hogar y al mismo tiempo permanecer en él.

A mediados del 2020, se expandió con popularidad el uso del término “nenis” para nombrar a las emprendedoras por redes sociales [...] Este término ha sido utilizado con una connotación misógina y clasista para burlarse de las mujeres. Sin embargo, a través de la reflexión y crítica por parte de las feministas en redes sociales, el término ha sido resignificado para valorar y visibilizar el emprendimiento femenino en la actualidad (Aguilera, 2021).

Por otra parte, desde un enfoque generacional, la pandemia contradice el mito que advierte que todos los jóvenes nativos de la era

digital son diestros en el manejo de las tecnologías y el internet, situación que presumiblemente ayudaría en su formación a distancia. En la mayoría de los casos se evidencia que sus competencias apuntan más al manejo de redes sociales y aplicaciones para el entretenimiento y la diversión, no necesariamente para el estudio. “Descubrimos que el uso de la tecnología y el internet era más en lo cotidiano, recreativo, ocio, pero no asegura el tránsito a la educación virtual” (Díaz-Barriga, 2020, s. p.).

Así pues, maestros y estudiantes se enfrentan al reto del dominio o manejo de diferentes dispositivos con internet y el uso de aplicaciones para impartir y tomar clases a distancia durante la pandemia, recursos con los que se continúa en la pospandemia, situación que también se relaciona con otro de los énfasis diferenciadores al analizar el fenómeno investigado desde la perspectiva del nivel socioeconómico de la familia del estudiante.

Uno más de los mitos es la importancia de estudiar, que depende en gran medida de la familia y un claro ejemplo de ello sucede cuando los hijos retornan al hogar y permanecen durante horas frente a una computadora para tomar clases y hacer las tareas, lo cual se interpreta como una ventaja e inversión para su futuro, o quizá como una pérdida de tiempo ante la necesidad económica familiar e inclusive la postura de desvalorización del estudio de una carrera universitaria. Cuando la escuela se introduce en el hogar y el estudio no es prioridad, ya sea por la concepción de la familia, por el nivel educativo de los padres o por la situación financiera, el proceso formativo se torna aún más complicado; ejemplos hay múltiples y variados, como los hogares donde no se cuenta con un área exclusiva de estudio y es común percibir la falta de privacidad y la necesidad de hacer un reacomodo en la distribución de los muebles o de los espacios.

Así, la estructura física y la cantidad de espacio disponible en la casa es un factor más que incide en el proceso formativo, máxime en los primeros meses de 2020, pues era común observar a docentes y estudiantes circular por la casa en búsqueda de un lugar donde la

familia o los ruidos externos pudieran minimizarse; también donde la señal de internet fuera más intensa, se tuviera mejor iluminación y ventilación, aspectos que se constituyen en aprendizajes necesarios para funcionar en la nueva normalidad.

Solo hasta que se hace un análisis es posible percatarse de los múltiples aprendizajes asimilados durante la pandemia y pospandemia, por sencillos que parezcan, ya que anteriormente no se contaba con ellos. Hoy día todos estos componentes de la forma y el espacio son considerados para una conexión en línea a través de diversas aplicaciones –entre las más comunes, Zoom y Meet–. Para cerrar esta idea hay que subrayar que la influencia familiar en el proceso formativo a distancia favorece u obstaculiza el logro de habilidades personales para el autoestudio, la autorregulación, la disciplina y la motivación para aprender.

LA NUEVA REALIDAD, LA VINCULACIÓN ENTRE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN

Como se expone en párrafos anteriores, el docente resuelve en el momento con las herramientas al alcance, se adapta y continúa; así, de manera personal se visualiza el proceso formativo durante la pandemia como una necesidad emergente, la cual es imperante indagar y se define como un eje rector para vincular las diversas labores realizadas en la escuela normal. Se comienza con el desarrollo de un protocolo de investigación, se define la metodología y las herramientas indagativas adecuadas, que varían según los agentes clave en el proceso y el momento en que documenta el trabajo; se vincula principalmente con la docencia, frente a la necesidad de continuar la atención a los diversos procesos.

Por tal motivo y ante la coyuntura de convergencia encontrada entre estas dos actividades sustantivas de docencia e investigación, en los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021 –en los que se imparte en la Licenciatura en Educación Primaria los cursos de

Herramientas básicas de la investigación, innovación y trabajo docente y Trabajo docente y proyectos de mejora escolar, como parte de lo establecido en el programa– se involucra a un promedio de 65 estudiantes atendidos por semestre en el diseño y realización de la investigación del proceso educativo en el contexto de la pandemia.

El tema es elegido por razones naturales de interés. Según el curso y el semestre se parte de la elaboración de un protocolo, diseño de instrumentos, investigación documental para fortalecer teórica y contextualmente el tema. Uno de los primeros aprendizajes, que actualmente es ya de los más comunes, es la utilización del programa Google Forms, ya que debido a la distancia impuesta solo se podía indagar a través de aplicaciones, de forma virtual y gracias a internet, lo que lo convirtió en el programa ideal para la elaboración de los instrumentos.

Mediante el desarrollo de los cursos se favorecen las competencias genéricas y profesionales establecidas en el programa de estudio, así como la construcción de aprendizajes vinculados a la investigación. Con datos precisos sobre la realidad imperante, las preocupaciones y el sentir de los alumnos, el trabajo permite reconocerse en el otro e identificarse en las problemáticas comunes, por lo cual la investigación adquiere sentido para el alumno. Entre las principales conclusiones los estudiantes señalan el aprendizaje para funcionar en la incertidumbre, aunque con altos costos por la situación que se atraviesa.

Se citan los resultados solo de dos herramientas. De un total de 90 respondientes de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria a un instrumento diseñado como cuestionario cerrado y en el que es posible elegir más de una opción, 80.8% de los alumnos normalistas declara padecer estrés por el cambio de rutinas, la saturación de responsabilidades entre la escuela y el hogar al quedar unidas en un mismo ámbito, y por miedo a los contagios.

Asimismo, 53.8% aduce falta de motivación para continuar con sus estudios debido a la dificultad de organizarse por sí mismos, la carencia de contacto personal con docentes y compañeros, o las

necesidades de la familia; en tanto, 33.3% manifiesta un padecimiento de depresión, al cambiar intempestivamente el ritmo y estilo de vida. Un 30.8% expresa sentir nostalgia por la interpretación que hace de su libertad y de las oportunidades perdidas al permanecer encerrados en el hogar y ante las circunstancias para las que no tuvieron oportunidad de prepararse.

En otro cuestionario, elaborado mediante el mismo programa de Google Forms, se encuentra que el principal sentimiento del estudiante es la ansiedad, con 72.7%, y al indagar con mayor profundidad sobre el origen del sentir manifestado, las causas son el desempleo de los jefes de familia, la enfermedad y/o muerte de un familiar o persona conocida; además del no contar con una computadora personal o servicio de internet, y la información contradictoria circulante en los medios de comunicación masiva.

En contraste, 27.7% expresa tranquilidad al estar en casa, aprovechar la oportunidad que no todos tienen de continuar estudiando y compartir el tiempo con su familia; 25% expresa un sentimiento de enojo frente a un fenómeno mundial en el que de manera inmediata no se puede intervenir; 13.6 % expresa miedo por temor a contagiarse o que alguien de su familia contraiga el covid-19, y 4.5% muestra apatía ante la situación y hasta *le da igual*. De esta última respuesta, el docente procura una actuación asertiva para contener la probable deserción de los estudiantes.

Como se puede apreciar, a medida que se profundiza se descubren nuevos desafíos en la educación denominada *virtual*, sin realmente serlo debido a que los planes y programas de estudio no están diseñados para tal modalidad y no se tienen, por lo tanto, los componentes requeridos; al contrario, se cuenta con escasos fundamentos y no obstante la característica de inmediatez en la docencia, esta permite que se vislumbren alternativas para continuar con la formación inicial docente y solo el tiempo dará cuenta de lo asertivo de la estrategia.

Es precisamente en este periodo cuando se aprende de manera acelerada lo relacionado con las nuevas tecnologías de la

información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital (TICCAD), ya que en palabras de Rodríguez (2021): “La emergencia sanitaria nos permitió avanzar diez años en términos de habituarnos al uso de la tecnología; [...] profesores y alumnos tuvieron que adaptarse a las clases en línea, no fue opcional [...] Debemos volvernos más alfabetizados en términos digitales para ser más proactivos”.

En consecuencia, es posible señalar el desarrollo de oportunidades generadas al enfrentar una crisis, en el caso presente se aprende a gestionar el aprendizaje de una manera alterna, desplegando y promoviendo el desarrollo de las citadas competencias TICCAD, el docente hace uso de una amplia gama de aplicaciones para atender la diversidad de sus estudiantes y ellos también al realizar las evidencias del proceso.

Es necesario insistir en lo arduo del proceso, por la atención del docente que el alumno demanda –las 24 horas de los siete días de la semana– ante la disolución de los horarios y los límites entre la escuela y la vida personal, sobre todo durante el año 2020. Gradualmente se promueve la autonomía del joven universitario, se apela a la autorregulación y autoformación; aunque se entiende la necesidad de certeza que orilla a las constantes demandas del alumno, se establecen medidas de contención, a fin de cuidar la salud emocional, mental y física de los catedráticos, de quienes la sociedad ágilmente arguye la falta de vocación si no están disponibles todo el tiempo.

La pandemia, desde una visión positiva que solo es posible vislumbrar con el análisis y el paso del tiempo, a través de los datos arrojados por el estudio del fenómeno, ofrece la oportunidad de replantear la formación docente, donde se hace frente a los diversos retos en un proceso que implica también la formación social, la corresponsabilidad, la flexibilidad y la adaptación. Así pues, la formación de profesores

debe responder a la demanda ética, política y social que fomente la consolidación de un currículo con un enfoque reflexivo y alentador; con perspectiva humana para satisfacer necesidades del contexto y que aporte

soluciones a los problemas planetarios, con respeto a la dignidad y con aprecio por el legado cultural de la diversidad, de manera que se contribuya con la transformación hacia un mundo incluyente y alentador para todos (Cruz-Pallares, *et al.*, 2017).

Los científicos educativos valoramos, sobre la base de la investigación y la reflexión emprendidas, esta parte de la historia de la humanidad en que los procesos requieren de un ajuste extraordinario tanto en tiempo como en recursos. Las adecuaciones realizadas con objeto de proporcionar una educación de calidad a los estudiantes funcionan igualmente como un haz de luz y de normalidad ante el caos imperante. El tiempo, mediante los informes producto de las investigaciones, será la mejor medida para juzgar el impacto y el asertividad de las acciones, donde la voluntad es incuestionable, pero no siempre suficiente.

CONCLUSIONES

La formación inicial docente, en el contexto de la pandemia y pospandemia, es un tema de amplia relevancia social por sus implicaciones. El sector educativo, en todos sus niveles y modalidades, vive una adaptación obligada durante esta etapa, con una distribución inequitativa del acceso a la tecnología, a la conectividad y por ende a la educación. Aún se indagan y reflejan en la vida cotidiana de las instituciones educativas, las secuelas de los diversos procesos emprendidos y del impacto de la permanencia en los hogares por casi dos años, así como de las implicaciones sociales para el presente y el futuro.

Es menester, entre otros elementos, aprender de la experiencia, aprovechar las TICCAD que día a día ganan terreno, superar un currículo prescriptivo y centralizado que dificulta la flexibilidad para su operación en las diversas realidades del aula y de los contextos; minimizar o abatir, deseablemente, la brecha digital en las

poblaciones vulnerables con la intención de que cuenten con mejores elementos para hacer frente a las adversidades.

El reto no es menor, implica la modernización de las escuelas que –en su mayoría– tienen infraestructura básica, aun cuando fue vandalizada durante los meses de ausencia; requiere también el verdadero compromiso e interés de la sociedad civil, de la población y del gobierno ante el reconocimiento general de la relevancia de una educación escolarizada, de volver a las aulas y aprender en las escuelas, ante la ya incuestionable incapacidad de los hogares para brindar esa atención especializada, que antaño era tarea sencilla, al alcance de cualquiera. Hoy día se reconoce la trascendencia de la labor del docente, insustituible por la tecnología, como dice el doctor Mora:

Nunca es posible sustituir al maestro, al ser humano en el proceso de enseñanza. Solo el ser humano puede transmitir humanidad. Nada puede sustituir al colegio o al maestro o profesor porque la transmisión de conocimientos académicos no vale nada si no va acompañada del sustrato emocional de quien enseña: sólo se puede aprender aquello que se ama (citado por Velasco, 2020).

Entre los aprendizajes de una educación flexible se cuenta el reconocer que no todos los procesos forzosamente tienen que hacerse en forma presencial, y en la pospandemia se tienen que aprovechar las experiencias locales, particulares y globales para el logro de un aprendizaje ubicuo, a través de los diversos dispositivos, de manera que las competencias logradas, la integración de comunidades virtuales y la comunicación en tiempo real a nivel planetario sea una ventaja que juegue a nuestro favor también en el ámbito educativo.

Los datos son fundamentales para instrumentar, en la política educativa en México, acciones efectivas para paliar las consecuencias de una formación desigual en estos años; así como para aprender de las ventajas obtenidas, como se hace con la Mesa de Política Educativa, donde se lleva a cabo la reflexión de diversos

temas de interés y el legado persiste tanto en el canal oficial como en los diversos medios de difusión para su análisis.

REFERENCIAS

- Aguilera, K. (2021). “Las nenis”: el empoderamiento femenino y la revolución de la economía en tiempos pandémicos. Coordinación para la Igualdad de Género-Universidad Nacional Autónoma de México. <https://coordinaciongenero.unam.mx/2021/12/las-nenis/>
- Anijovich, R. (2022, 16 de julio). La evaluación formativa. <https://www.youtube.com/watch?v=ScqxuAST8iA>
- Camilloni, A. y Porta, L. (2018). Enseñar didáctica. Un maridaje altamente significativo entre imaginación y conocimiento, afectividad y aprendizaje. Entrevista a Alicia Camilloni. *Revista de Educación*, 0 (14.2) 33-41. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3038
- Casanova, H. (2020). Presentación. *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 10-17). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educación-y-pandemia>
- Concheiro, L. (2020, 5 de agosto). Seminario Internacional Los desafíos de la profesión docente en las culturas digitales. 10.ª sesión. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. http://www.youtube.com/watch?v=_ygT8MizYgM&t=220s
- Cruz-Pallares, K., Rivera, S. y Perdomo, K. (2017). *Competencias profesionales: formación inicial docente*. Ponencia presentada en el 5.º Congreso de Action Research Network of the Americas (ARNA). Cartagena, Colombia. <https://drive.google.com/file/d/1FIHVqGLPYvuOdX7sKd1QS7MhSFoAOnFw/view>
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19-29). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educación-y-pandemia>
- Díaz-Barriga, F. (2022, 3 mayo). Retos de los profesionales de la educación ante la nueva normalidad [CINCIDE ICShU]. <https://www.youtube.com/watch?v=wBsvcCzY6fY>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. México: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- García, A. (2022). Plan 2022 de Educación Normal. *Revista Educarnos*. <https://revistaeducarnos.com/plan-2022-33-3ducacion-normal/>

- Inegi (2020). *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVIED-ED)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovied/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de covid-19. En H. Casanova, *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Mora, F. (2020). Nada puede sustituir la humanidad del maestro en el aula. Entrevista. <https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/francisco-mora-humanidad-maestro/>
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En H. Casanova, *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 30-38). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Real Academia Española (2023). Concepto de formación. *Diccionario de la lengua española*. <https://del.rae.es/formaci%C3%B3n?m=form>
- Rodríguez, G. (2021, 16 mayo). Pandemia acelera 10 años el uso de tecnologías digitales. *Boletín UNAM*. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_419.html
- Thirión, J. y Valle Zárate, J. (2018). La brecha digital y la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en las economías regionales de México. Realidad, datos y espacio. *Revista internacional de estadística y geografía*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://rde.inegi.org.mx/index.php/2018/11/07/la-brecha-digital-la-importancia-las-tecnologias-lainformacion-la-comunicación-en-las-economias-regionales-mexico/>
- Velasco, S. (2020). *Nada puede sustituir la humanidad del maestro en el aula*. <https://arquibogota.org.co/centro-de-informacion/articulos/francisco-mora-nada-puede-sustituir-la-humanidad-del-maestro-en-el-aula>

**PLANTEAMIENTO PARA EL REDISEÑO
CURRICULAR EN EL CONTEXTO
DE LA CRISIS POR LA COVID-19
Y LA NUEVA ESCUELA MEXICANA,
MEDIANTE ALGUNAS METODOLOGÍAS
DE ENSEÑANZA PARA LA TRANSFORMACIÓN
SOCIAL Y EDUCATIVA**

Miguel Ángel Castillo Fuentes

INTRODUCCIÓN

Repensar nuestra existencia en el planeta a partir de las experiencias que nos ha dejado la pandemia del SARS-CoV-2 (*severe acute respiratory syndrome coronavirus*) es una tarea que involucra a toda la sociedad por sus efectos en la desorganización que generó en nuestras vidas y las relaciones humanas, pero también implicó a los especialistas, investigadores y a los docentes que experimentaron en la vida cotidiana y escolar los efectos directos de esta emergencia sanitaria, global y nacional. En su conjunto son lecciones masivas a las que estamos intentando dar significado y resignificando en las actividades de nuestra vida diaria y en nuestras prácticas sociales (Santos, 2020).

Desde este tiempo de pandemia y sindemia en que convergieron múltiples contextos de la realidad social, histórica, cultural, política

y educativa, sirvió como un catalizador para exponenciar una serie de dimensiones que yacían en la sociedad mexicana de forma previa a la emergencia sanitaria: la pobreza, la desigualdad social y económica, la violencia intrafamiliar y de género, la brecha digital y la infoexclusión. Fueron precisamente algunas de esas dimensiones socioeconómicas que confluyeron en las escuelas mexicanas, afectando el proceso de aprendizaje y de la enseñanza de millones de alumnos (De la Cruz, 2020).

Es necesario señalar que los efectos del SARS-CoV-2 nos colocó en un espacio en el tiempo de la historia reciente del planeta y la humanidad, desde una visión retrospectiva, pues la desconfiguración de los sistemas sociales, educativos y económicos y del mundo mismo, revivió la memoria de aquella otra desconfiguración que nos provocó la crisis cultural a raíz de la década perdida, hace 40 años (Cepal/UNESCO, 1992). Así que se entrecruzan en nuestro presente dos crisis, una sanitaria y otra de tipo económico. En ambas coincide un recambio cultural y paradigmático que le dio un vuelco al planeta para su transformación. La década perdida se evoca en nuestro presente para reconocer que la historia es cíclica y al mismo tiempo saber que poseemos herramientas de análisis, teóricas y metodológicas que nos permitirán prevenir mayores consecuencias frente a las políticas neoliberales y la escuela neoliberal (SEP, 2023).

Este escenario de transformación de la realidad social y educativa demandó una respuesta, desde luego, en todo el mundo, pero también de localización nacional para enfrentar los retos y desafíos impuestos ante el cambio de paradigmas que se avizoraban en los horizontes social, pedagógico y epistemológico. Así, la cruel pedagogía del virus, como la llamó Boaventura de Sousa Santos (2020), y la necesidad de pensar otra relación con la naturaleza, como propuso Enrique Dussel (2020), hicieron indispensable plantear: ¿qué herramientas pueden aplicar el profesorado y el sistema educativo para diseñar prácticas docentes y hacer del currículo una construcción que deberá adecuarse a la propia circunstancia social e histórica que nos está tocando vivir?

A partir de este cuestionamiento se propone, en este trabajo, recuperar una forma de codiseño curricular y de acciones educativas, desde la mirada técnica y pedagógica del magisterio junto con los especialistas en educación especial (SEP, 2015). Se hace énfasis en los especialistas en educación especial dado que son los profesionales de la educación quienes, desde 1994, han tenido la función de gestionar, con los profesores de las escuelas, los procesos de integración e inclusión educativa, desde la flexibilidad curricular, las adecuaciones curriculares y los ajustes razonables para hacer posible el Derecho a la Educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que enfrentan distintas barreras para el aprendizaje y la participación (UNESCO, 1994 y SEP, 1994).

Hablamos de una función que los especialistas han desempeñado durante este tiempo de la mano con directores y profesores de grupo en las distintas escuelas públicas del país. Es una propuesta de construcción de forma colegiada, con fundamento en los siguientes lineamientos normativos: el trabajo colaborativo (SEP, 2022 y SEP, 2015), los programas escolar y de intervención de mejora continua, desde dos propuestas teóricas y metodológicas: el diseño universal para el aprendizaje –DUA– (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011) y el aprendizaje dialógico (Valls, Soler y Flecha, 2008). Lo anterior es una opción para restaurar los mecanismos de educación inclusiva, que ya pretendía la Nueva Escuela Mexicana –NEM– (SEP, 2019) antes de la pandemia, cuando se insistió en el papel intelectual del profesor desde su capacidad, creatividad y de reflexión e investigación.

De esta forma, lo que presenciamos en esta convulsión mundial de consecuencias planetarias, culturales y sociales, nos lleva a ordenar la discusión en los siguientes apartados, que irán articulándose entre sí: la confluencia que aquí se revisará de dos crisis y sus efectos, como fue la desconfiguración social y cultural a partir de la década perdida de los años ochenta, que se rememora con la irrupción de la covid-19 que, además de la crisis sanitaria, develó la crisis interna del propio sistema educativo nacional,

principalmente en las escuelas públicas, respecto a sus nociones sobre la calidad educativa, la evaluación y calificación. Asimismo, la innovación didáctica para la implementación de otras formas y otros métodos de enseñanza por conocer, gestionados desde modelos culturales y antropológicos, cada vez más horizontales, dialógicos y en codiseño, como posible respuesta docente y educativa ante las exigencias de la nueva realidad que debe atender la Nueva Escuela Mexicana.

La nueva crisis sanitaria: una vía para evitar la repetición de la década perdida

Así, la presente ponencia recupera las aportaciones que ofrecen estos contextos de desconfiguración, desigualdad y posibles innovaciones educativas para responder a los desafíos que impone la nueva era con la transformación de paradigmas, en nuestras formas de construir conocimiento desde las prácticas sociales y educativas. Un punto de partida son las instituciones académicas, que constituyen espacios donde se ha puesto de manifiesto la importancia de movilizar a la educación en México desde modelos de gestión distintos al administrativo y de corte instrumental, para desplazarnos hacia modelos de gestión educativa democrática, cultural, antropológica y cada vez más horizontales (Sabirón, 1999; Aktouf, 1998; Chanlat, 1994).

Lo anterior se considera como una alternancia epistemológica y de la gestión educativa. Con base en ellas se desea exponer aquí la importancia de repensar la educación y los sistemas educativos y abordar los siguientes aspectos: a) evitar otra década pérdida como la que vivimos en los ochenta en América Latina; b) que ante la crisis que experimentamos debido al SARS-CoV-2 se desaliente la tendencia de la escuela neoliberal y tecnocrática que prevaleció en los sistemas educativos y sus políticas públicas de la región, para no reproducir lo hecho a partir de la década de los noventa; c) redefinir la

prioridad del concepto del derecho a la educación, teórica y metodológicamente, por encima de la calidad educativa; d) documentar las prácticas docentes con base en metodologías como el diseño universal para el aprendizaje (DUA), así como la relación dialógica en el espacio escolar; e) y para cerrar, se presenta la narración de la experiencia que ha tenido un grupo de especialistas con el uso del DUA (Gajardo, 2021; SEP, 2023).

Estos primeros aspectos temáticos se logran identificar desde la visión retrospectiva: los años ochenta fueron el escenario que catapultó la acción mundial para enfrentar la crisis que esta etapa provocó al planeta, al centrar los sistemas educativos del orbe como motores para enfrentar el cambio y ello se encaminó, mediante las diversas conferencias mundiales que encabezó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en Jomtién para empezar (UNESCO, 1990), y otras que vinieron a sumarse a la propuesta y búsqueda de formas alternativas de gobernar y de educar al planeta, como los Acuerdos de Salamanca (UNESCO, 1994) y el Foro Mundial sobre la Educación, en Dakar, Senegal (UNESCO, 2000).

De 1980 a la fecha han transcurrido más de cuatro décadas y ante la covid-19, el mundo se vio de nuevo en una crisis global que nos obligó a repensar la política educativa desde paradigmas alternos y diferentes a los impuestos por la tecnocracia y el modelo económico neoliberal que rigió cada rincón del planeta y, por supuesto, a nuestra región latinoamericana.

Cuarenta años después lo que menos quisiéramos es volver a las fórmulas de antaño para repetir y obtener los mismos y desalentadores resultados que hoy nos tienen postrados ante las leyes de la naturaleza y el fracaso de mercantilizar la educación y el utilitarismo que se le dio tanto a las relaciones sociales, como a la pluriversidad del planeta entero, desde la visión de la monocultura y las relaciones monológicas (Morin, 1995; SEP, 2023).

Este proceso ha fragmentado los procesos humanos, como la comunicación y la educación, y obliga también a revisar el uso del concepto

de calidad educativa que, desde la analogía empresarial, se apostó a que si funcionaba para las fábricas, la calidad también debía ser objeto de los sistemas educativos y buscar a como diera lugar sus dos indicadores: la eficiencia y la eficacia de las organizaciones escolares, del profesorado y de la enseñanza. Sin embargo, se sabe cómo esta tendencia gerencial en los sistemas públicos provocó una mayor desigualdad, incrementó la pobreza y creó una escuela pública que reproducía ambos indicadores desde sus aulas, invalidando así el derecho a la educación. Por lo tanto, esta plataforma mercantilista trajo aparejado el olvido del derecho a la educación, que debió estar antes que la calidad (INEE, 2010; Latapí, 2009; OREALC/UNESCO, 2007; Tomasevski, 2004).

Lo anterior desembocó en dos rutas paralelas y convergentes: por un lado, la teoría en investigación educativa aceptó esta tesis de la calidad educativa como un valor supremo al que se le dedicaron muchas horas de trabajo y la atención académica se enfocó en ella. Por otra parte, la metodología de la investigación dio prioridad como categoría principal a la calidad educativa y omitió de su quehacer científico al derecho a la educación. Esta doble ruptura teórico-metodológica estuvo alentada por la creación de acciones y políticas educativas encaminadas hacia este objetivo. Así, las escuelas en México y el resto de América Latina se enfrascaron en una carrera contrarreloj por alcanzar la calidad perdida.

Por otra parte, en 2018 México entró a un contexto sociopolítico que se define como el de la Cuarta Transformación del país y entre sus primeras acciones en materia educativa se registró, en un primer plano, la derogación de la reforma educativa que resultaba lesiva y punitiva para el profesorado mexicano; y en otro plano, previamente a la pandemia se inició la construcción y redefinición de un modelo educativo para concretar, de forma colectiva y junto con el magisterio, la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Dicha propuesta quedó suspendida en marzo de 2020 en tanto la prioridad nacional se enfocó en la atención sanitaria que trajo la pandemia por covid-19.

Hacia un posible cambio de paradigmas

El ejercicio docente en el mundo y en especial en México se vieron enfrentados a los cambios que provocaron el confinamiento y aislamiento debido al covid-19 que paralizó al planeta. Este contexto sirvió para repensar el quehacer educativo que aquí se propone, de forma breve, desde la articulación de tres conceptos que coinciden en la necesidad de un cambio de paradigmas en la racionalidad filosófica y de la ética; de la importancia de dismantelar viejos modelos de interacción, como el patriarcado, para pasar a comunidades de aprendizaje y en mirar las organizaciones escolares desde los modelos antropológico y cultural (Dussel, 2020; Elboj, *et al.*, 2006; Aktouf, 1998; Chanlat, 1994).

La pandemia por covid-19, que obligó a las familias, profesores y estudiantes a permanecer en casa, representa una oportunidad para que nuestras prácticas sociales y humanas se modifiquen de lo gradual a su totalidad, para cambiar los principios de la enseñanza de la competencia, la ganancia y la productividad económica, en una lucha desigual del mercado entre el más débil contra el más fuerte. Una suerte de darwinismo social (Dussel, 2020) que excluye y se corresponde con un darwinismo pedagógico (Vega, s. f.).

Estos principios están cobijados por una ética capitalista y neoliberal que apremia el individualismo, al sujeto ajeno a las condiciones sociales e históricas de su comunidad y desarticulado de las reglas de la naturaleza para la reproducción de la vida y de la vida humana (Dussel, 2020).

En este panorama la oportunidad está aquí y hay que tomarla. La educación actual y los sistemas educativos tienen esta posibilidad de transformar los principios de interacción humana en los que el consumo es parte del clasismo y el modelo extractivo la vía para explotar y destruir la naturaleza.

Así, el papel del ejercicio docente está frente al reto junto con la oportunidad estructural de cambiar el sistema educativo y pensar cómo enseñar mejor, empezar a imaginar cómo garantizar que el

otro participe, aporte y aprenda. Para ello el ejercicio docente necesita contextualizar este momento de crisis sanitaria mundial, un momento histórico del ser humano que llegó al tope o al fondo de su propia irresponsabilidad.

El papel del docente requiere visualizar este futuro inmediato para desaprender del paradigma clásico en la construcción de conocimiento científico y reaprender que ante esta pandemia se demanda de un paradigma alternativo que pugne más por la colectividad y la comunidad (Morin, 1995; Dussel, 2020). El proceso humano que vivimos durante el encierro ya es un desaprendizaje y un reaprendizaje de otras formas de relación con la diversidad comunitaria, con sus pares y con los estudiantes, aunque se desconozcan sus resultados.

Una ética que se norme por el respeto a la colectividad en la solución de problemas sociales, considerando las aportaciones y las condiciones de la comunidad, es rescatar, reforzar y preservar nuestra interacción con la naturaleza y sus principios, porque nosotros –la especie humana– somos parte de ella, jamás ajenos (Dussel, 2020). El profesional de la educación bajo esta ética a favor de la vida recobraría esa equidad en nuestra relación con la naturaleza y la humanidad.

Así, los formadores de esta sociedad mexicana y sus integrantes necesitamos formular una escuela que incorpore, simbolice y ejercite estos principios éticos mediante “imágenes desestabilizadoras” que eleven el nivel de reflexión y de consciencia planetaria hacia la vida colectiva, de frente a los antivalores que hemos promovido por décadas al pensar que eran los correctos y que enarbolan el machismo, el patriarcado y el colonialismo (Santos, 2019, p. 30).

El mundo, por lo tanto, necesita de comunidades que sean educadas para aprender de esta forma comunitaria, si es que pensamos en la posibilidad de que nuestro planeta no colapse ni se detenga y con ello el ciclo de la vida y de la vida humana.

Implica que los agentes educativos dejen de serlo para integrarse a una identidad como colectivos educativos, en comunidades de

aprendizaje que privilegian la construcción de conocimiento y solución de conflictos desde las aportaciones del nosotros y cada vez menos desde el yo. Dicha construcción resalta el diálogo entre la sociedad, entre los integrantes de una comunidad que, con base en sus conocimientos –no necesariamente académicos–, atiende los nuevos problemas que habrán de surgir (Valls, Soler y Flecha, 2008).

El papel del ejercicio docente requiere articularse de forma recíproca a las escuelas, sistemas educativos y a las estructuras micro y macropolíticas que replanteen y reinicien su propio sistema, para contactar con estas colectividades y desalentar prácticas educativas que compiten, que aplauden las propias competencias entre estudiantes y que premian el trabajo individual.

Es repensar la organización escolar fuera de estos principios gerenciales para visualizar comunidades escolares sostenidas por modelos de gestión antropológicos y culturales (Aktouf, 1998; Chanlat, 1994). Siendo así y aceptando el término de colectivos educativos, entonces sería posible pensar no en organizaciones escolares sino en comunidades de aprendizaje.

El reto es mayúsculo, sin embargo parece no haber otra opción y desde luego que este diálogo nos anuncia que los paradigmas que nos educaron y nos formaron a quienes hoy estamos al frente de un salón, una escuela y una comunidad, se agotaron y necesitamos construir, como una sociedad global y como docentes, nuevos modelos para simbolizar desde la escuela otra forma de vivir, de relacionarnos con la comunidad.

Queda mucho por escribir y reflexionar sobre el papel del docente, pero en este momento conlleva el desafío de crear una escuela emancipadora que maximice esa desestabilización para conservar al mismo tiempo la capacidad de asombro y de indignación (Santos, 2019). Una escuela que abarque dos dimensiones integradas, ser un proyecto de memoria y de denuncia; y ser un proyecto de comunicación y complicidad con estas aportaciones filosóficas, éticas y de una gestión cada vez más horizontal por una comunidad global y de verdaderas redes sociales que podrían llegar a ser planetarias.

Con este marco teórico es posible delinear ahora distintas acciones que, en su nivel de concreción, se plasmen en las escuelas y en los salones de clase que la conforman. A continuación se presentan estas líneas de acción, donde se privilegia el codiseño entre docentes de educación básica y los especialistas de educación especial que inciden en los planteles de educación pública.

Líneas de acción

En la primera línea de acción, de concreción macropolítica, se visualiza que la Secretaría de Educación Pública, junto con las direcciones de Educación Especial en el país, encabezan un diálogo local, estatal y nacional para encontrar y construir distintas propuestas para rediseñar, codiseñar y flexibilizar el currículum; junto con los distintos colectivos del magisterio y especialistas que se convoquen para que propongan y apliquen las adecuaciones curriculares y los ajustes razonables que hoy se demandan, no solo para reducir ciertas barreras que enfrentan algunos estudiantes, sino para el re y codiseño curricular ante esta nueva realidad educativa que nos trajo la covid-19 y que buscaría evitar la experiencia de la década perdida. Una emergencia sanitaria que se convirtió en emergencia educativa y al mismo tiempo en una barrera para el aprendizaje y la participación, que nos hizo responder con prácticas sociales y educativas diferentes a las tradicionales en la atención de las necesidades educativas, sociales y económicas de los estudiantes, sus familias y la sociedad.

En la segunda línea de acción, de concreción mesopolítica, se plantea considerar que este posible codiseño y rediseño curricular requiere tener en cuenta el planteamiento pedagógico que existía de manera previa y estructural antes del coronavirus de 2019. Que permitía enfrentar desde una filosofía y una ética humanista los distintos factores que veníamos arrastrando desde hace más de 40 años de manera crónica y que además de ser exhibidos por la covid-19, afectaron la dinámica del aprendizaje dentro del hogar.

En ese sentido, la educación inclusiva –“Nadie atrás y nadie afuera del máximo logro de los aprendizajes”– es el eje central de la reforma educativa en construcción entre el gobierno de la Cuarta Transformación y la sociedad participante, conformada por colectivos educativos como el magisterio, expertos e investigadores. Alrededor de este eje es necesario articular metodologías y estrategias de enseñanza con las que cuenta ya el sistema educativo, que da pie a la siguiente línea de acción.

La tercera línea de acción, de concreción micropolítica, tiene como base el diálogo macropolítico, así como el rediseño y codiseño curricular. Requiere ahora derivar e integrar, desde esta visión de transformación educativa que ya se había iniciado con el nuevo Gobierno de México, aquellas metodologías de aprendizaje y de enseñanza que permitan la intervención del magisterio dentro de las escuelas en los salones de clase, de acuerdo con la propuesta teórico-práctica de cada una de ellas para fortalecer el ejercicio docente y el aprendizaje de los distintos estudiantes a partir de las recientes condiciones que nos marca la nueva realidad educativa tras la covid-19.

Estas metodologías son parte del acervo de actualización, formación e innovación docente que ya se aplicaban de manera local en algunas zonas de supervisión y solo en algunos planteles educativos. La propuesta es que sean un guion metodológico básico y global que dirija las prácticas docentes como un paraguas pedagógico, donde cada metodología ofrezca una serie de herramientas didácticas y modele la acción docente.

Estas tres líneas de acción se visualizan articuladas como un modelo educativo en construcción y seguimiento que cubra la vida escolar, promocióne la creatividad, el aprendizaje dialógico, el descubrimiento intelectual y por lo tanto la construcción de conocimiento de manera colectiva. Esta aspiración pedagógica cuenta con la guía de distintas metodologías, como Filosofía para niños, Comunidades de aprendizaje, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Sobre este último se insistirá porque se convierte en la plataforma desde la que es

posible pensar el rediseño y codiseño curricular, asociado con procesos dialógicos en la construcción de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

Bajo este mandato articulado entre líneas de acción y sus distintos niveles de concreción quedarían cobijadas y fundamentadas las distintas materias y los contenidos que se propongan para el nuevo currículum.

El Diseño Universal para el Aprendizaje: una relación dialógica para la diversidad educativa

El ejercicio docente se visualiza como un gestor de la complejidad pedagógica desde la población objetivo, es decir, los alumnos que enfrentan diversas barreras contextuales que obstaculizan su aprendizaje y su participación. Esta línea es un supuesto desde el cual se construye este documento, se enriquece del ejercicio de una gestión educativa cada vez más horizontal y que alude a procesos democráticos dentro de las organizaciones escolares y sociales, caracterizadas por las relaciones micropolíticas que suceden en las aulas.

Se distingue la necesidad de incluir en la discusión elementos teóricos y prácticos relacionados entre sí. Primero, las formulaciones conceptuales para que el gestor de la complejidad use herramientas teórico-prácticas de la teoría comunicativa y la teoría crítica para emprender acciones como la interacción y la relación dialógica con docentes frente a grupo, así como con autoridades educativas del plantel, de educación especial y con padres de familia.

En segundo lugar, sobre el uso complementario de los principios y pautas que aporta el Diseño Universal para el Aprendizaje (Pastor, *et al.*, 2013) al campo micropolítico del salón de clases, mediante los instrumentos que este diseño genera para el ejercicio de la flexibilidad curricular y las adecuaciones curriculares. La intervención que hace la educación especial en las escuelas, con el Diseño Universal

para el Aprendizaje, refleja las directrices que devienen de la influencia de acuerdos internacionales y que cobran forma como políticas educativas en el país. Así se pone en discusión cómo, para fortalecer el papel del docente como gestor educativo, se requiere profundizar su quehacer profesional desde el aprendizaje dialógico, apropiándose de una metodología más pertinente para ese diálogo e interacción con el estudiantado, la planta docente y autoridades educativas, que representa el DUA y complementa desde una mirada proactiva la visión macropolítica que sugiere el modelo de las 4A (Tomasevski, 2004) en su implementación para garantizar el derecho a la educación.

En la intervención educativa que hacen los profesores en conjunto con los especialistas en educación especial se observa una relación entre la gestión horizontal y los procesos democráticos, donde el enfoque comunicacional es una herramienta principal de interacción entre los sujetos que se comunican, conviven e interactúan dentro de la organización y que va más allá del pensamiento instrumental (Cassassus, 1997). Además, es una relación que se articula a la dinámica e interrelación entre los contextos básicos vinculados a la escuela, como son el salón de clases, la organización escolar y los padres de familia. Son interacciones múltiples con cada contexto donde el enfoque comunicacional es una herramienta de investigación de las interacciones entre los actores educativos involucrados.

Esta propuesta piensa en formar alumnos con disposición para aprender, que saben cómo aprenden y que tienen la capacidad de adaptación. Para ello se requiere que el profesor conozca cómo crear currículos que respondan a la diversidad educativa –no a la excepcionalidad– que enfrenta distintas barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

Es necesario situar el espacio escolar como un medio de socialización para el diálogo mediante el que se construye conocimiento, a partir de la subjetividad y subjetividades docentes que se entretienen en una red de significados y aprendizajes, del reconocimiento

de las habilidades o déficits socioemocionales, las representaciones sociales y del establecimiento de consensos para un beneficio socio-educativo de los alumnos (Valls, Soler y Flecha, 2008, p. 73). El DUA se articula, desde sus principios y pautas, y sus bases teóricas de las neurociencias, a esta idea que además guía la flexibilidad curricular, las adecuaciones curriculares y facilita la planificación docente para atender las barreras para el aprendizaje y la participación.

Para Bakhtin (Valls, Soler y Flecha, 2008, p. 76) la vida del ser humano es precisamente un proceso dialógico, que se diferencia y ahí radica su aportación, de la relación monológica en que el profesor es poseedor único del saber y la construcción del conocimiento. Esa es la apuesta del gestor de la complejidad en el ejercicio docente, la construcción y fomento de momentos dialógicos que incluyan a los demás, de dar voz a quienes en apariencia no podían participar. En este caso, es el especialista de educación especial quien hace la apertura hacia una interacción con el profesor de forma horizontal cada vez más fluida, no solo para beneficio de los alumnos, sino también para mirar y repensar sus prácticas sociales y docentes de la exclusión e inclusión. Precisamente el origen del DUA está en reconocer y brindar atención a la variabilidad de los estudiantes mediante la flexibilidad curricular con base en la posición del alumno y no del profesor (Pastor, *et al.*, 2013).

Del mismo modo que el alumno, los especialistas en educación especial construyen e interactúan con el profesor de grupo en múltiples y distintas direcciones, donde la reciprocidad, el andamiaje cultural y la dialogicidad son los principios rectores del lenguaje para la acción (Molina y Holland, 2010; Valls, Soler y Flecha, 2008). Es recuperar para el ejercicio docente nuestra capacidad universal para argumentar, pensar, expresar sentimientos y comunicarnos para lograr acuerdos que deriven en acciones; es la noción del lenguaje como acción, del acto comunicativo, diría Habermas (1987, en Valls, Soler y Flecha, 2008, p. 74; Cassassus, 2000). Sobre la base de esta noción del gestor de la complejidad y del lenguaje para la acción, se describe a continuación la experiencia que desarrolló

un equipo de educación especial denominado formalmente como Unidad de Educación Especial e Inclusiva.

La experiencia formativa sobre el DUA en educación especial

En el trabajo cotidiano en las escuelas, los integrantes de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI-170) que aquí se expone, aprovecharon el proceso de investigación y formación profesional desde la autogestión para recuperar tres fuentes normativas y una de capacitación institucional, que guían su trabajo e intervención por la educación inclusiva: el planteamiento técnico operativo (PTO) (SEP/DEE, 2015), El Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (SEP/DEE, 2011) y el DUA (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011).

Desde este marco contextual de los tres documentos se fundamenta y orienta el trabajo de la UDEEI-170 de manera responsable y en colaboración con el profesorado y figuras directivas de las escuelas donde incide, así como por el principio fundamental de la educación inclusiva de trabajar para garantizar el derecho a la educación del alumnado, fortaleciendo siempre la equidad y la flexibilidad curricular en tres contextos: escolar, de aula y sociofamiliar, con el fin de reducir las diversas BAP que enfrentan los estudiantes.

Con base en la articulación de esas tres fuentes, la UDEEI-170 ajustó su Programa de Intervención y Mejora Continua (PIMC) para integrar a sus líneas de acción y actividades de autoformación, cinco sesiones extraordinarias para incorporar a las prácticas de educación especial la aplicación de los principios y pautas que constituyen el Diseño Universal para el Aprendizaje (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011).

Estas sesiones se desarrollan de las 8:00 a las 12:30 horas en la escuela primaria –sede de esta Unidad– para que, por medio del estudio de caso, los integrantes de la UDEEI-170 expongan o la forma en que ya aplican dichos principios y pautas o que están en tránsito

de incorporar a sus prácticas de planeación e intervención. Se eligió el trabajo en binas de dos maestras especialistas para la exposición, de acuerdo con el nivel educativo donde intervienen. Empezando por las dos especialistas que laboran en preescolares, luego los dos especialistas que inciden en primarias y finalmente a las tres maestras que apoyan a escuelas secundarias.

Durante estas reuniones extraordinarias, la dirección de la UDEEI-170 ha centrado la experiencia de dos maestros especialistas para que guíen y retroalimenten la experiencia de las compañeras que exponen su caso. Ambos han sido quienes han profundizado en el tema a partir de que el primer documento sobre el DUA se revisó en la UDEEI-170 en el año de 2018 (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011). A partir de la experiencia conceptual y metodológica de los dos especialistas en este tema, y de la propia construcción que gradualmente ha hecho el resto de las maestras especialistas integrantes de la UDEEI-170 sobre el diseño universal para el aprendizaje, es que se ha conformado esta transformación de nuestras prácticas, como el de la propia unidad de educación especial.

CONCLUSIONES

Los retos y desafíos han sido el sello de estos momentos históricos e inéditos durante y después de la pandemia por el SARS-CoV-2. De manera que estamos frente a un nuevo momento de cambio pedagógico con la llegada de una transformación curricular, que promete ser una guía nacional para que se signifique y resignifique desde los distintos contextos sociales, culturales, interculturales, estatales y comunitarios que conforman al país, para hacer del derecho a la educación una realidad basada en principios como: la inclusión, la interdisciplina, la construcción de relaciones equitativas e igualitarias y la relevancia social y comunitaria.

Ante la crisis social y cultural que nos dejó la covid-19, se abre por un lado la posibilidad de imaginar el cambio y construcción

de un nuevo paradigma en términos de la relación de las acciones humanas entre sí, y con el planeta desde concepciones cada vez menos extractivas, menos coloniales y excluyentes que fomentó la escuela neoliberal. Por otra parte, y como respuesta a este posible cambio paradigmático, se abre la oportunidad de construir una nueva generación de prácticas sociales y pedagógicas emanadas desde el sistema educativo guiado por un nuevo currículo diseñado en la localización de las escuelas que integran al sistema educativo nacional. Donde prevalezca gradualmente la relación dialógica entre los ciudadanos y los colectivos educativos que se dan cita en las escuelas.

De ser así, la Nueva Escuela Mexicana estaría prefigurando un nuevo horizonte social, político y cultural para responder ante el desafío de la nueva realidad que hoy estamos experimentando, para evitar la repetición de fórmulas individualistas, patriarcales y excluyentes que se impusieron a lo largo de cuatro décadas en el país y otras partes de América Latina. Con ello, es probable que reduzcamos los efectos de la pandemia, como pasó con la década perdida de los años ochenta.

Sobre el proceso de autoformación que coincidió con el cierre del ciclo escolar 2022-2023, la UDEEI-170 ha pretendido continuar la aplicación de la metodología del diseño universal para el aprendizaje con el fin de fortalecer la atención del alumnado que enfrenta diversas barreras para la participación y el aprendizaje, con base en estudios de caso, utilizando los diversos instrumentos de planeación y evaluación. Las habilidades que se busca desarrollar son:

1. Analizar fundamentos teóricos y metodológicos de la práctica docente.
2. Diseño de sugerencias de intervención a partir del DUA.
3. Retroalimentar de manera conjunta la práctica docente para la mejora continua.
4. Evaluar los avances teóricos y metodológicos con base en el DUA.

Asimismo, como equipo de profesionales de la educación estamos comprometidos, al terminar este proceso, a enriquecer el ciclo escolar con el seguimiento e implementación de lo aprendido y a articular estos conocimientos a lo que se ha presentado ya como el Nuevo Marco Curricular en educación básica.

Sean pues este análisis teórico y metodológico, junto con la propuesta de trabajo con distintas metodologías de aprendizaje, en particular el diseño universal para el aprendizaje y su relación dialógica, las partículas que se suman a la transformación social y epistemológica, desde los haceres y saberes que se construyen en las escuelas y los salones de clase para garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes del país, con equidad y excelencia.

REFERENCIAS

- Aktouf, O. (1998). *La administración entre la tradición y la renovación*. Cali, Colombia: Artes Gráficas Univalle.
- Alba, C., Sánchez, J., Sánchez, P. y Zubillaga, A. (2011). *Pautas sobre el diseño universal para el aprendizaje (DUA)*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Cassassus, J. (1997). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. *Antología de Gestión Escolar. Programa nacional de carrera magisterial*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Cassassus, J. (2000). *Problemas de la gestión en América Latina (tensión entre los paradigmas tipo A y tipo B)*. UNESCO.
- Cepal/UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, Chile.
- Chanlat, J. (1994). Hacia una antropología de la organización. *Gestión y Política Pública*, vol. III (2). México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Cruz, G. de la (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la covid-19. *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México.

- Díaz-Barriga, Á. (2020) La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dussel, E. (2020, 9 de abril). La pandemia con Enrique Dussel. Ética y política. https://www.youtube.com/watch?v=Iluu3lYWFAg&feature=share&fbclid=IwAR3qiKaUjsdeWi2eBn_alX2_1Mjtl2NxtliqXrwbNRPyOminwbxKAIn0U
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler Gallart M. y Valls Caro, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. 5.ª edición. España: Grao.
- Gajardo, M. (2021). La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (coords.), *Reformas educativas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Metas Educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- INEE (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40) 255-287.
- Molina, S. y Holland, C. (2010, enero-abril). Educación especial e inclusión: aportes desde la investigación. *Educación y Pedagogía*, vol. 22 (56). Medellín, Colombia: Facultad de Educación-Universidad de Antioquia.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- OREALC/UNESCO (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, vol. 5 (3).
- Pastor, C., Sánchez, P., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2013, octubre). *Pautas sobre el diseño universal para el aprendizaje (DUA)*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Sabirón, F. (1999). *Organizaciones escolares*. Colombia: Mira Editores.
- Santos, B. de Sousa (2019). *Educación para otro mundo posible*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Santos, B. de Sousa (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- SEP (1994). *Cuadernos de Integración Educativa, n.º 1. Proyecto general para la educación especial en México*. México: Dirección de Educación Especial/Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: Dirección de Educación Especial/Secretaría de Educación Pública.

- SEP (2015). *Planteamiento técnico operativo*. México: Dirección de Educación Especial/Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2022). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023). *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 3. 1.ª edición (ciclo escolar 2023-2024)*. México: Dirección General de Materiales Educativos-Secretaría de Educación Pública.
- Tomasevski, K. (2004). *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*. Bangkok, Tailandia: UNESCO Bangkok.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Jomtién, Tailandia.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Salamanca, España.
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar: Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación* (46). Madrid, España.
- Vega, R. (s. f.). Las “competencias educativas” y el darwinismo pedagógico. <https://amec.wordpress.com/institucional/documentos/convergencia-europea/las-competencias-educativas-y-el-darwinismo-pedagogico/>

ACERCA DE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

VIRGINIA AGUILAR DAVIS

Doctora en Formación del Profesorado en la Didáctica y Evaluación de Instituciones Educativas por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid; maestra en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación por la Universidad Veracruzana. Cuenta con amplia experiencia docente, así como en dirección de tesis y tutoría. Es autora de diversas publicaciones sobre evaluación educativa y autorregulación, entre las más recientes el libro *Auto-regulación docente. Modelos para el fortalecimiento e investigación de la docencia*. Ponente y conferencista en eventos académicos nacionales e internacionales. Actualmente es docente de posgrado en la Universidad de Xalapa y subdirectora técnica de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Su línea de investigación es Evaluación educativa y autorregulación; cuenta con Reconocimiento al Perfil Deseable de Prodep, es coordinadora del Área Temática 12 Evaluación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y miembro del Sistema Nacional de Investigadores de Conahcyt, Nivel 1. vaguilard@hotmail.com

MIGUEL ÁNGEL CASTILLO FUENTES

Maestro en Educación Básica con Especialidad en Gestión Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 096. Ponente e instructor en diversos congresos y foros nacionales e internacionales, con temas de gestión educativa y educación inclusiva. Ha impartido talleres a padres de familia y para la formación docente. Su ejercicio como profesor abarca la educación especial, el nivel medio y la enseñanza superior. En la actualidad es académico de asignatura de la Maestría en Educación Básica de la UPN, Unidad 095, Azcapotzalco, y es director de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva 170 (Secretaría de Educación Pública). Autor de diversos artículos de investigación en libros y revistas especializadas, como *El Cotidiano* (Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco); *Red Internacional de Hermenéutica y Educación*, México; *Red Iberoamericana de Pedagogía*, Colombia; *Revista de Investigación Educativa de la Organización de Estados Iberoamericanos*; y en el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

NELLY DEL PILAR CERVERA COBOS

Doctora en Educación en Políticas Educativas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), maestra en Desarrollo Educativo en la línea Enseñanza de las Ciencias y licenciada en Pedagogía. Profesora de posgrado en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela: Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz, y académica e investigadora de la UPN. Ponente en congresos nacionales e internacionales, ha participado en el diseño de planes y programas de estudio para la educación básica y del Campo Saberes y Pensamiento Científico de primero a sexto de primaria para el gobierno de la Cuarta Transformación (2023). Autora de los libros de Ciencias Naturales de educación primaria de 2008 a 2023, también

ha publicado en revistas indexadas. Responsable de la revisión y evaluación de los libros propuestos para la Biblioteca SEP Centenaria para la Actualización del Magisterio 2023. *ncervera@upn.mx*

KARINA ALEJANDRA CRUZ PALLARES

Doctora en Educación. Ha sido profesora y directora de educación primaria, de diversas instituciones de educación superior, del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Es profesora-investigadora de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua, donde ha sido jefa del Área de Investigación y Representante Institucional Prodep. Es líder del CAEC BCENELUB-CA-3 e integrante de redes nacionales e internacionales de investigación, del Comité de Artes, Educación y Humanidades (CIEES). Con Reconocimiento al Perfil Deseable del Prodep desde 2013. Ponente y conferencista en foros regionales, nacionales e internacionales. Su línea de investigación son los procesos de formación. *cruzaleka@gmail.com*

OLGA DENISSE FERNÁNDEZ TOSTADO

Licenciada en Nutrición en la línea Educación Nutricional por la Universidad Autónoma de Durango. Actualmente está en proceso de titulación de la Maestría en Educación del Colegio Tecnológico Universitario (Mazatlán, Sinaloa). Ha realizado investigaciones en el ámbito de la educación para la salud y lleva a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje en aspectos sanitarios, tanto en zonas urbanas como en comunidades rurales e indígenas. Ha dado atención y seguimiento a procesos educativos orientados a la enseñanza y aprendizaje, en el área de Ciencias, sobre el cuidado de la salud y en estudios de caso. Ha participado en el diseño de estrategias pedagógicas orientadas al cuidado de la salud, a través de procesos que

involucran factores sociales, físicos y condiciones económicas en la población infantil del estado de Sinaloa. Es integrante del Cuerpo Académico Educyt, del Área Académica 3 Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes de la Universidad Pedagógica Nacional. *oferfernandez@upn.mx*

MÓNICA GARCÍA HERNÁNDEZ

Docente especializada en el diseño e impartición de asignaturas sobre investigación, desarrollo y evaluación de proyectos de innovación educativa presenciales, en línea e híbridos en ámbitos escolares y extraescolares; de programas de actualización, diplomado y especialización sobre didáctica de las Ciencias Sociales. Investigación y desarrollo de talleres de formación docente en educación básica y superior, así como asesoría técnico-pedagógica. Diseño y tutoría en programas en línea sobre temáticas socioculturales, pedagogía social y educación alimentaria. Desarrollo e investigación de estrategias didácticas situadas y materiales en línea como aprendizaje basado en proyectos, problemas y casos de enseñanza, e-portafolios, relatos digitales, monografías y museos electrónicos, podcasts y videocápsulas educativas. Tiene publicaciones acerca del desarrollo de experiencias y materiales didácticos apoyados con tecnologías digitales, expuestos en congresos y para revistas nacionales e internacionales. *mgarcia@upn.mx*

ROBERTO GONZÁLEZ VILLARREAL

Doctor en Economía. Profesor-investigador del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales (RMEMS). *rgonzalez@upn.mx*

MARCELINO GUERRA MENDOZA

Maestro en Política Pública Comparada. Profesor-investigador de la Maestría en Desarrollo Educativo y de la Licenciatura en Administración Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Es integrante de la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU). *mguerra@upn.mx*

CLAUDIA AMANDA JUÁREZ ROMERO

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (FFYL-UNAM), especializada en Formación de Formadores por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal) y en Sociología de la Educación Superior por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); maestra en Pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores (FES), Acatlán; maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México, y licenciada en Pedagogía por la UNAM. Ha destacado como asesora académica de diversos proyectos en el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), donde ha sido jefa de Proyectos, responsable de Acciones Académicas y coordinadora de Posgrado (DGENAM), integrante del Consejo Técnico Ampliado del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), así como jefa de la Unidad de Actualización, profesora-investigadora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y participante en el Proyecto Institucional de Tutoría de la BENM. Colabora con el Grupo de Investigación Epsido del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de la Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. *amandajuarezrom.unam@gmail.com, amanda.juarezr@aeefcm.gob.mx*

JESSICA MARTÍNEZ CRUZ

Licenciada en Relaciones Internacionales por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y maestra en Educación con especialidad en Docencia, cuenta con Posgrado en Enseñanza Virtual por la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, y en la actualidad cursa un Doctorado en Derechos Humanos. Docente de la BUAP y de la Universidad Anáhuac Puebla. Recientemente asumió el cargo de colaboradora de tesorería en la Asociación Mexicana de Estudios Internacionales (AMEI). Ha participado como ponente en diversos congresos, como el Seminario de Estudios Críticos del Derecho y Migraciones UNAM; Mesa de análisis sobre conflictos internacionales de la AMEI y en el xxvi Foro Estudiantil Retos y Perspectivas de la Administración Educativa, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211, Puebla. Entre sus líneas de investigación están la educación, estudios africanos, migración y derechos humanos. *jessica.martinezcruz@correo.buap.mx*

TERESA MARTÍNEZ MOCTEZUMA

Doctora en Derechos Humanos y posdoctorada en Derecho Penal por el Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas (Cescijuc). Doctorante en Evaluación por la Universidad Complutense de Madrid; maestra en Educación, cuenta con las especializaciones en Psicología Clínica y en Educación Ambiental; licenciada en Psicología y profesora normalista. Es docente e investigadora de las universidades Pedagógica Nacional (UPN), Autónoma Metropolitana (UAM, Unidad Iztapalapa), Nacional Autónoma de México (UNAM-FES, Acatlán), La Salle, Intercontinental, Humanitas y del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (Univdep). Ha colaborado en el Diseño de los programas del Campo Saberes y Pensamiento Científico de primero a sexto de primaria (SEP, 2023). Ha sido responsable y participante en proyectos de investigación y

gestión de programas educativos de licenciatura, maestría y doctorado, ponente en congresos nacionales e internacionales, miembro de Comité de Evaluación y de Comité de Investigación, autora de artículos en revistas indexadas, rectora de la Univdep y titular del Área Académica 3 Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes de la Universidad Pedagógica Nacional, donde también ha sido coordinadora de Posgrado, Especialización y Diplomado. *tmartinz@upn.mx*

LORENA ITZEL ORTEGA CARDÓS

Maestra en Administración Estratégica por la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato y licenciada en Sociología de la Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Es directora general del Centro de Evaluación de Competencias Educativas Saber Ser Autónomo. Se ha desempeñado como evaluadora externa de competencias laborales para el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y ha ejercido como docente de educación media superior y superior en diversas instituciones privadas, así como capacitadora en el campo educativo y de gestión. *saberserautonomo@gmail.com*

MIGUEL YEFTÉ PALACIOS TAMAYO

Educador con formación en Criminología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y de Ingeniería en Desarrollo de Software por DASC Instituto Tecnológico Universitario, ha dedicado su carrera al ámbito educativo. Actualmente es docente en el área de pensamiento matemático en niveles de secundaria y bachillerato en el Colegio Particular Carlos Monsiváis del estado de Puebla, así como de herramientas informáticas en el Instituto Universitario en

Movimiento por México. Resalta su compromiso con la excelencia académica de los estudiantes y la mejora educativa, de tal modo que se refleja en la implementación de planes de mejora continua y su participación en cursos de actualización docente en herramientas digitales del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla. Con una visión pedagógica innovadora, se ha dedicado a inspirar a los estudiantes para alcanzar el éxito académico y el desarrollo de habilidades tecnológicas, mediante lo cual ha impactado positivamente en el ámbito educativo. *miguel.yefte.p@hotmail.com*

LUCÍA RIVERA FERREIRO

Doctora en Pedagogía. Profesora-investigadora del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos y de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), integrante de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales (RMEMS) y de la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU). *lrivera@upn.mx*

CLAUDIA ALEJANDRA SANTIZO RODALL

Doctora en Análisis de Políticas Públicas por la Universidad de Birmingham, Reino Unido. Desde 2007 pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, al Sistema Nacional de Investigadores y al Departamento de Estudios Institucionales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Escribe sobre la articulación de cuerpos colegiados para la gestión escolar; las condiciones institucionales para el trabajo colaborativo como estrategia de cambio en el sistema educativo; políticas de evaluación de sistemas educativos en perspectiva comparada; el rezago escolar como condicionante del desempeño en las escuelas;

comunicación entre las autoridades educativas y las escuelas; las expectativas y percepciones de los jóvenes-estudiantes en educación media superior, entre otros temas relacionados con la gestión de la educación pública obligatoria. Publicó recientemente *Análisis comparado de las políticas de evaluación educativa: Propuesta metodológica y aplicaciones (Brasil, Colombia y Estados Unidos)*, de Santizo y Flamand, en prensa. csantizo@cua.uam.mx

MARÍA DEL CARMEN VELEROS VALVERDE

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestra en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo (Unid) y licenciada en Comunicación Social por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Ha trabajado en universidades públicas y privadas como directiva y diseñadora curricular y durante más de dos décadas se ha desempeñado como docente presencial y en línea en diversas universidades de México y el extranjero. Ha dirigido proyectos de desarrollo, actualización y cambio curricular, estudios de egresados y campos profesionales, evaluación, formación docente y diseño instruccional para programas presenciales y en línea a gran escala. Ha participado en diversos congresos, coloquios y encuentros académicos; cuenta con publicaciones en revistas nacionales e internacionales, así como con capítulos de libros y materiales didácticos publicados. Sus intereses de investigación se centran en la organización escolar, el campo curricular y didáctico, la evaluación educativa y la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación. maria.veleros@unir.net

MIGUEL ÁNGEL VÉRTIZ GALVÁN

Coordinador de Posgrado y profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional en las líneas de Políticas Públicas y Gestión Institucional. Ha sido miembro del Comité de Administración y Gestión Institucional de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y miembro de los comités científicos de las revistas *Educ@rnos* y *Métodhos* de la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México. Maestro en Administración y Políticas Públicas por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) y licenciado en Economía, cuenta con estudios de Doctorado en Estudios Organizacionales y en Derechos Humanos y de Maestría en Educación. Su experiencia incluye diversos cargos directivos en los sectores público y privado, así como en la gestión universitaria y de proyectos de investigación. *mvertiz@upn.mx*

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mario Martín Delgado Carrillo *Secretaría de Educación Pública*

Ricardo Villanueva Lomelí *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*

Diana Patricia Rodríguez Pineda *Secretaría Académica*

Fidel Rodríguez Maldonado *Secretaría Administrativa*

Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*

Marlene de Guadalupe Camarena Acosta *Dirección de Difusión
y Extensión Universitaria*

Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*

Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*

Dirección de Servicios Jurídicos

Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*

Gabriela Ruiz de la Rosa *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COORDINADORES DE ÁREAS ACADÉMICAS

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*

Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Ruth Angélica Briones Frago *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*

Diana Patricia Rodríguez Pineda *Secretaría Ejecutiva*

Marlene de Guadalupe Camarena Acosta *Coordinación Técnica*

Vocales académicos

Luis Gabriel Arango Pinto

Marcela Tovar Gómez

Amílcar Carpio Pérez

Eurídice Sosa Peinado

Luis Manuel Juncos Quiané

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*

Manuel Campiña Roldán *Diseñador de portada y formador*

Fernando Eugenio López *Editor y corrector*

Esta edición de *Política educativa durante la emergencia sanitaria* estuvo a cargo del área de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 14 de octubre de 2025.