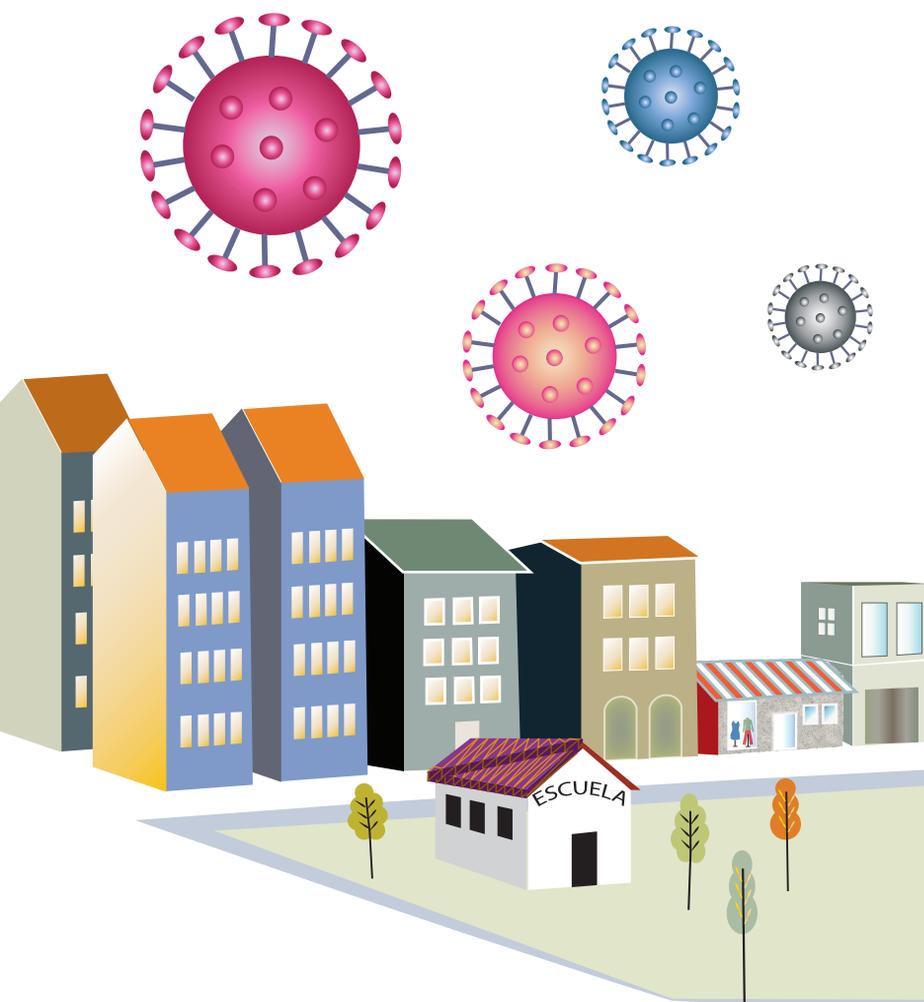


Cuando la escuela se mudó a casa

Reflexiones y conversaciones
entre docentes sobre
la pandemia



JUAN MANUEL SÁNCHEZ
(Coordinador)

La pandemia del covid-19 seguramente representará, para muchos, un espacio de vida y experiencia que afectó a la población mundial en las actividades que se realizaban cotidianamente, y en las tragedias de enfermedad y muerte que dejó a su paso.

Las voces de los distintos actores del quehacer educativo expresan reflexiones que se generaron en la academia sobre aspectos teóricos de la crisis, tales como las situaciones de salud, la enfermedad, el cuerpo, las aulas y las medidas que en ese momento tomaron las autoridades educativas, para “continuar” los procesos formativos de millones de alumnas y alumnos.

En este texto se escuchan voces con grados diversos de entonación –sentidos y significado– del actuar docente desde educación básica hasta educación superior, en lo que representó un re-hacer, re-pensar y re-sentir del compromiso formativo de miles de maestros en nuestro país.

Cuando la escuela se mudó a casa.
Reflexiones y conversaciones entre
docentes sobre la pandemia

Juan Manuel Sánchez
(Coordinador)

Cuando la escuela se mudó a casa. Reflexiones y conversaciones entre docentes sobre la pandemia

Juan Manuel Sánchez
Coordinador

Primera edición, 29 de abril de 2023

© 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

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-480-3

LC191

C83

2022

Cuando la escuela se mudó a casa: reflexiones y conversaciones entre docentes sobre la pandemia / Juan Manuel Sánchez, coordinador. – Ciudad de México : UPN, 2023.

1 archivo electrónico (247 p.) ; 1.68 MB ; archivo PDF. -- (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-480-3

1. Educación – Aspectos sociales 2. Pandemia de COVID-19, 2020- – Aspectos sociales 3. Enseñanza basada en el uso de la web I. Sánchez, Juan Manuel, coordinador II. Serie

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.

PRÓLOGO	11
----------------------	----

PARTE I

LA CRISIS CIVILIZATORIA QUE NO TERMINA

CAPÍTULO 1

CRISIS CIVILIZATORIA, FETICHISMO

Y EDUCACIÓN EN EL CAPITALISMO	15
--	----

Julio César Lira González

Thomas Ochoa Ojeda

CAPÍTULO 2

CRISIS CIVILIZATORIA Y EDUCACIÓN

EN TIEMPOS PANDÉMICOS	33
------------------------------------	----

Martín Antonio Medina Arteaga

Yuri Jiménez Nájera

PARTE II

LOS MAESTROS Y LA EDUCACIÓN BÁSICA EN CONFINAMIENTO

CAPÍTULO 3

PANDEMIA, EMERGENCIA, “NUEVA NORMALIDAD”

O ACTIVIDAD DOCENTE COTIDIANA	59
--	----

Blanca Estela Carpio Solís

CAPÍTULO 4	
DE LA PIZARRA A LA PANTALLA: LOS DESAFÍOS	
DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO FRENTE	
AL CONFINAMIENTO Y LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	75

Alejandro Villamar Bañuelos

Adriana Lizeth Albiter Núñez

CAPÍTULO 5	
¡UNA MAESTRA, UNA MAESTRA, CREÍ QUE JAMÁS VOLVERÍA	
A VER UNA!	95

Helda Herenia Ramírez Jiménez

PARTE III

LA ESCUELA INVASORA DE LA INTIMIDAD: MUJERES FRENTE

A LA “NUEVA NORMALIDAD”

CAPÍTULO 6	
LA HIBRIDACIÓN CASA/ESCUELA/OFICINA POSPANDEMIA.	
EXACERBACIÓN DE LA CONDICIÓN DE DESIGUALDAD	
ESTRUCTURAL DE GÉNERO PARA LAS MUJERES	109

Ana Magdalena Solís Calvo

CAPÍTULO 7	
REFLEXIONES SOBRE EL ESPACIO PÚBLICO Y EL ESPACIO	
PRIVADO EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS VIRTUALES	
ESCOLARES EN LA NUEVA NORMALIDAD.....	125

Magali Caballero Méndez

CAPÍTULO 8	
EL PAPEL DE LA ESCUELA DURANTE LA PANDEMIA	
COMO INVASORA DE LA VIDA PÚBLICA Y PRIVADA	
DE LAS MUJERES	135

Estela del Río Rodríguez

CAPÍTULO 9

REPENSAR EL GÉNERO EN EL CONTEXTO

DE LA PANDEMIA: DE LA NECESIDAD A LA URGENCIA.....143

Ana Magdalena Solís Calvo

María del Pilar Miguez Fernández

Irlanda Danaé Maya Solís

PARTE IV

**LA UNIVERSIDAD: USOS, COSTUMBRES
Y TRANSFORMACIONES OBLIGADAS**

CAPÍTULO 10

LA UNIVERSIDAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA:

LAS Y LOS PROFESIONALES EN FORMACIÓN

MÁS ALLÁ DE SER ESTUDIANTES..... 161

Marisol de Diego Correa

CAPÍTULO 11

LA UNIVERSIDAD Y SU NECESARIA DECONSTRUCCIÓN:

UNA PERSPECTIVA DE SU POSTERGADA TRANSFORMACIÓN

DURANTE LA ERA DIGITAL EVOCADA

CON LA PANDEMIA179

Alfredo Gómez Velasco

PARTE V

EL CUERPO Y LAS EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 12

BREVES APUNTES SOBRE SALUD EMOCIONAL

EN LOS TIEMPOS ACTUALES197

Víctor Manuel Santos López

CAPÍTULO 13

**LA VIDA ES UNA CRISIS CONSTANTE. ALGUNAS REFLEXIONES
SOBRE LOS CAMBIOS EN EL CUERPO, LAS EMOCIONES,
LAS PRÁCTICAS SEXUALES Y LA PERCEPCIÓN DE LA VEJEZ
A PARTIR DEL DECRETO DE LA FASE 2 DEL PLAN
DN-III-E (COVID-19) EN LA CIUDAD DE MÉXICO.....215**

Maricruz Gómez López

CAPÍTULO 14

**CUERPO, SEXUALIDAD Y VIVENCIA EN TIEMPOS
DE PANDEMIA.....233**

Diana Minerva Ortiz Guerrero

PRÓLOGO

La pandemia nos tomó con la mirada acostumbrada a la rutina y a los sinsentidos de la vida. La cotidianidad normalizadora nos había tragado o engullido tanto la piel, que era difícil identificar posibilidades, proyecciones y mucho menos correr tras las utopías de antaño, del presente y del futuro. A ciencia cierta, parecía que las posibilidades habían tomado nombres del absurdo, y en cuanto a las utopías, ni siquiera pensábamos mirar el horizonte para encontrarnos con ellas, sin pensar en las del presente, tan efímeras como el sueño cotidiano después de un largo día.

La pandemia evidenció lo evidenciable, mostró –como toda enfermedad– el funcionamiento del cuerpo y sus múltiples dolores, los achaques que nos aquejaban se potenciaron y de una breve temporalidad a otra nos percatamos de que muchas de las cosas las estábamos haciendo mal. Ciertamente una gran cantidad de voces señalan que eso ya lo sabíamos, pero quizá no eran tan explícitamente claras para muchos de nosotros.

Los caminos del aprendizaje y la transformación se encuentran llenos de múltiples perspectivas, rutas incoherentes, inimaginables, saturadas de incertidumbres, cargadas de intuición y corazonadas, y las más de las veces no corresponden a la realidad inmediata.

Así nos encontró la pandemia, rumiando lo cotidiano, masticando los saberes y los sabores ya dados. Nos tomó por sorpresa y nos fue recorriendo los sentires con paso lento, pero avanzando rápidamente; nos llevó tiempo superar el asombro, salir del limbo.

Ahora la “nueva normalidad” se ha infiltrado tanto en los huesos, que hasta cuando miramos una película de antaño, nos parece raro y riesgoso que los actores en cuestión no usen cubrebocas.

Así, seguramente tendremos que ajustarnos al futuro. El cubrebocas se convertirá en la bandera, el símbolo, la reivindicación o la lucha de lo que hemos construido o destruido en los últimos tiempos. Un pedazo de tela, que nos recuerda nuestra fragilidad, que nos enfrenta a nuestros miedos y que por ahora nos coloca al parecer en un gran experimento social, donde desde el confinamiento de nuestro ser pensamos y repensamos nuestra trayectoria humana.

Las imágenes en las pantallas de nuestros computadores se han multiplicado. Todas las voces quieren decir algo, denunciar algo, expresar algo, inconformarse con lo que teníamos y tratar de buscar rutas para lo nuevo, en una gran esperanza social que se traduce en el “ahora que regresemos”.

Hasta hoy suponemos que vamos a regresar, lo que constituye un gran aliciente. Sin embargo, también muchas voces se han hecho escuchar para señalar que no queremos regresar a lo mismo que teníamos antes de la pandemia, que debemos aprender de lo que ha representado este encierro mundial y de la gran cadena de muertes que ha dejado a su paso. Muchos de nosotros tememos regresar a nuestra “nueva normalidad” para hacer más de lo mismo, pero ahora con la experiencia que nos ha dejado nuestra inserción obligada en las pantallas.

La reflexión y discusión de lo que llamamos y recordaremos como la pandemia se entreteje en estos textos cargados de futuro y de esperanza.

Juan Manuel Sánchez

2020-2021 Años de esperanza y transformación.

PARTE I
LA CRISIS CIVILIZATORIA QUE NO TERMINA

CAPÍTULO I
CRISIS CIVILIZATORIA, FETICHISMO
Y EDUCACIÓN EN EL CAPITALISMO

Julio César Lira González

Thomas Ochoa Ojeda

La historia de la humanidad representa la reconstrucción de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales en el espacio-tiempo. En esta ocasión se reflexiona sobre la humanidad en un momento histórico específico: el de la crisis civilizatoria. A diferencia de las crisis experimentadas a lo largo de la existencia del ser humano, esta tiene como distintivo el riesgo y posibilidad de la destrucción y extinción de eso que denominamos humanidad. No es un problema estructural que delinea el paso de un modo de producción a otro; mucho menos una crisis económica, política o cultural. Es la conjunción de las mencionadas más la ambiental, y en conjunto manifiestan el estado actual del planeta y sus pobladores.

Reconstruir la historia de la humanidad es entretejer la historia de sus crisis. Describir e interpretar fracturas en procesos que se encuentran en transformación y con identidad propia según el tiempo y el espacio en que se presentan. Las crisis son devenir y fundamento del cambio. Pero ¿qué sucede cuando dicho fundamento se convierte, al mismo tiempo, en principio de destrucción y

aniquilamiento, cuando las tendencias y contra-tendencias establecen una racionalidad antihumana y antinatural? Aparece la crisis civilizatoria.

A continuación, se busca reflexionar sobre la posibilidad de una nueva racionalidad social, que nos catapulte fuera de la crisis civilizatoria en la que nos encontramos. El objetivo es una racionalidad que convierta las crisis en oportunidades de resignificación social, por ser la síntesis de procesos dialécticos en constante devenir. Consideramos que la forma de lograrlo es desde las trincheras de la sociedad civil. Los soportes materiales de la producción de la educación son espacios privilegiados de encuentro, en donde se reproducen las contradicciones, pero también se producen soluciones. Agrietar el capitalismo ya no es tarea del proletario, es labor de profesores, padres de familia, estudiantes, obreros y de todos.

Revolucionar las ideas y las representaciones culturales –que hacen posible el sostenimiento de un sistema capitalista depredador de la naturaleza, basado en la explotación y dominación– es necesario en momentos en que el agotamiento de recursos naturales vitales como el agua, la contaminación del aire, el calentamiento global o los fenómenos sociales matizados por la pobreza, las guerras, el surgimiento de nuevas enfermedades, entre otros, dominan el panorama mundial.

Marx intentó demostrar el carácter fetichizador del sistema capitalista, que opera en el nivel de la conciencia de las personas y que ha logrado hacer de la explotación algo tolerable, necesario e incluso para algunos deseable. Consideramos que la educación es un campo de acción para la transformación social; aunque no es el único, sí es indispensable.

ORÍGENES DE LA CRISIS CIVILIZATORIA

La perspectiva teórica de la que partimos para explicar la crisis civilizatoria se erige en planteamientos del materialismo histórico

dialéctico y, principalmente, sobre dos principios fundantes de esta tradición de pensamiento:

1. Lo social se encuentra subordinado a las relaciones de capital.
2. El fetichismo es la piedra angular en la comprensión de los procesos sociales.

A través de ambos principios se construye la siguiente tesis: la crisis civilizatoria es expresión de procesos de fetichización de lo social, resultado del paso de la subordinación real del trabajo al capital a la subordinación formal y real de lo social al capital. Dicho movimiento explica la racionalidad del sistema capitalista, sostenido en la incesante acumulación de capital debido a la tendencia a la mercantilización de todo, tanto lo social como lo natural.

A partir de los dos principios y la tesis expuesta se trata de demostrar el siguiente supuesto: es inevitable la crisis civilizatoria dentro de los márgenes del capitalismo y para superarla es necesario transformar el modo de producción y la forma de organización social vigente. Asimismo, del supuesto se desprende el cuestionamiento que imprime el carácter propositivo al documento: ¿Cuál es el papel de la educación en la transformación de la racionalidad capitalista?

Fetichismo y cosificación en la construcción del mundo capitalista

En principio, es necesario profundizar sobre cuestiones comunes que se dan por sentadas, y al no considerar su contenido se ha generado un proceso de ahuecamiento en las relaciones sociales que describen y, con ello, se ha esterilizado su función transformadora.

1. Vivimos en sociedades capitalistas con formas de producción y organización social determinadas históricamente. Desde la

perspectiva marxista el capitalismo fue el modo de producción que sustituyó al feudal, idea que ha sido admitida. Durante el siglo XIX y tres cuartos del siglo XX, el capitalismo fue estudiado para comprender su funcionamiento y sus características, con el fin tanto de identificar sus contradicciones y solventarlas como de derrocarlo.

Del pensamiento de Marx se erigió una corriente revolucionaria que pretendió derrotar al sistema y establecer el socialismo. Fue tan fuerte su influencia, que hablar de capitalismo era pensar no solo en una forma histórica de sociedad sino en explotación, dominación, pobreza, ignorancia, guerra, como sus rasgos distintivos. Sin embargo, para finales del siglo XX y principios del XXI –como resultado de la crisis del marxismo manifiesto en la caída del muro de Berlín y la disolución de la URSS–, el capitalismo se instauró en el imaginario colectivo como la forma de organización social más democrática y acabada, que en palabras de Fukuyama (1993) expresaba el fin de la historia y de las ideologías, porque el socialismo y sus doctrinas habían fracasado.

Poco a poco el capitalismo dejó de representar una categoría de análisis con fuerte carga negativa y caracterizó un concepto lógico para enmarcar una sociedad y su funcionamiento, sin contemplar las relaciones sociales e históricas antagónicas que lo caracterizan. Por lo tanto, la primera categoría por redefinir es la de capitalismo, debido a que, en su racionalidad se encuentra el origen de la actual crisis civilizatoria, de la que se desprenden otras más que consideramos necesarias para comprender el tema del escrito.

Capitalismo es un sistema social estructurado en torno al capital, que es un conjunto de relaciones de poder históricamente determinadas y estructuradas sobre la base de la acumulación de la riqueza socialmente producida, riqueza que se utiliza de manera que se incrementa.

De lo anterior se deduce que el capitalismo como organización social instituye la acumulación de capital como principio de

racionalidad del sistema y, en palabras de Marx y del marxismo, la establece por encima de cualquier otro valor, sea este social, cultural o ambiental; es decir, prima la lógica del capital por encima de las personas y la naturaleza.

El problema en el capitalismo es que a mayor acumulación de capital mayor es el deterioro de los vínculos sociales y la degradación de la naturaleza, ya que este modo de producción se organiza a través de un conjunto de relaciones sociales de acumulación, basadas en el establecimiento de un poder asimétrico entre clases sociales que se materializan mediante procesos de explotación y dominación de las personas y de la naturaleza.

La acumulación capitalista se realiza a través del mercado, donde se intercambian objetos útiles socialmente que satisfacen necesidades de cualquier tipo, de ahí la famosa expresión de Marx (2012a, p.3): “la riqueza de las sociedades donde impera el régimen capitalista de producción se nos presenta como un inmenso mar de mercancías y la mercancía como su forma elemental”. De esta manera, la mercancía, creación humana con valor de uso y de cambio, es la piedra angular del modo de producción capitalista.

Si el capitalismo se funda en la acumulación de capital por medio de la mercantilización, el objetivo principal es la producción de mercancías sobre cualquier otro propósito. Wallerstein (1988) sintetiza lo expresado de la siguiente manera: estamos en un sistema capitalista siempre y cuando la racionalidad imperante en el sistema social sea la incesante acumulación de capital a través de la permanente “tendencia a la mercantilización de todas las cosas” (p. 4). De ello se infiere que todo es propenso a ser tratado como mercancía, incluso lo que no es producto del trabajo humano, por ejemplo, la naturaleza.

Marx (2012a) explica cómo la producción de mercancía es, en esencia, producción de capital, lo que permite avanzar en la argumentación y completar la lógica expuesta en los párrafos anteriores con la afirmación de que el capitalismo se sostiene con la producción y extracción de plusvalía al momento de producir mercancías

e intercambiarlas en el mercado. Ante tal aseveración, surgen varias cuestiones referidas a ¿cómo la naturaleza, que no es producto del trabajo humano, se convierte en mercancía y genera plusvalía?

La respuesta se puede inferir de Marx (2012b) (tomo 3, sexta sección, capítulo XXXVII), cuando aborda el tema de la conversión de la ganancia extraordinaria en renta del suelo que, *grosso modo*, deja ver que no genera plusvalía por no ser producto del esfuerzo humano y cuyo valor en el mercado dependerá del trabajo incorporado, las ventajas que sume a la realización del capital y el efecto útil intrínseco que transfiere y expresa en la renta. Lo mismo se puede afirmar de cualquier elemento de la naturaleza, que, además, al ser recurso natural participa en los procesos de producción y reproducción del capital.

En este punto ya es posible utilizar el primer principio planteado al inicio del escrito, para adentrarnos en el análisis de la crisis civilizatoria: lo social se encuentra subordinado a las relaciones de capital, en donde la subordinación no se entiende como simple subordinación, sino como trastocamiento del proceso de producción en su conjunto, que en última instancia responde a la lógica del capital.

Marx (2012a) (tomo 1, sexta sección del capítulo XIV) aborda el problema de la plusvalía absoluta y real para explicar los procesos de subordinación formal y real del trabajo al capital, que define en términos de relaciones históricas que se expresan en el tiempo-espacio a través del tránsito de lo absoluto a lo relativo y de lo formal a lo real. De esta manera aporta una explicación que evidencia el proceso dialéctico e histórico de consolidación de la estructura capitalista.

De la argumentación exhibida se extraen dos ideas principales: la primera, que la categoría de la subsunción indica un proceso de producción basado en relaciones sociales ocultas por efecto de la realización del capital en el mercado. Por lo tanto, se menciona una subordinación del proceso de producción, circulación, intercambio y consumo que deriva en una inversión ontológica que presenta y antepone el producto en lugar del proceso, lo que da origen a la fetichización.

La segunda idea se refiere a la tendencia del capitalismo a trastocar todo con su continua expansión y tránsito sobre territorios, procesos y personas, por medio de lo que Marx (2012a) (tomo 1, séptima sección, capítulo XXIV) denomina acumulación originaria del capital, que ocurre de manera violenta y sanguinaria con base en el despojo y siguiendo la consigna de la civilización.

La subsunción formal del trabajo al capital representa el proceso de expansión del capitalismo sobre formas de organización no capitalistas para establecer la acumulación de riqueza socialmente producida como el único objetivo. Asimismo, el tránsito de la subsunción formal a la real del trabajo al capital expresa la consolidación del capitalismo como modo de producción dominante con su propia organización que subsume lo social, lo económico, lo político y lo cultural a la producción de capital.

La subsunción real del trabajo al capital es la clara manifestación de lo que Marx señala como explotación capitalista, cuya forma histórica se cristaliza en el trabajo no remunerado; es decir, en la plusvalía que acumulan los dueños de los medios de producción y que se caracteriza por la intensificación de la extracción del valor; ya que dicho tránsito es también el paso de la plusvalía absoluta a la relativa, que, expresado de manera sencilla, sería el proceso por medio del cual se deja de obtener el valor excedente del trabajo por la vía de la ampliación de la jornada laboral y se comienza a extraer mediante la reducción de la jornada y la intensificación del trabajo, gracias a la incorporación de la ciencia y la tecnología al procesos productivo.

Al subsumir los procesos del trabajo al capital, Marx no se refería exclusivamente a lo que pasaba dentro de los lugares de producción; también consideraba los procesos encadenados y a los sujetos implicados de manera directa e indirecta: trabajadores y sus familias, medios de producción, recursos naturales, tecnologías, conocimientos; es decir, las condiciones generales y particulares de la producción y reproducción del capital.

En realidad, la subsunción del trabajo al capital describe el proceso histórico en donde lo social y lo natural se ponen por debajo

de la producción de riqueza para generar más riqueza. Si lo único que importa es la acumulación por encima de las personas y la naturaleza, el capitalismo es un sistema amoral donde se justifica la dominación del hombre por el hombre y la explotación de la naturaleza entendida como recurso u objeto útil con valor de cambio.

De esta manera entra en escena el segundo principio citado, ya que el núcleo de la racionalidad capitalista es la fetichización de lo social, del mundo de las personas y sus productos por encontrarse subsumidos al capital. La fetichización no es una ideología espontánea sin referente objetivo; por el contrario, al haber sido parida por las relaciones sociales de producción y reproducción de mercancías en un momento histórico determinado, tiene un fundamento en una realidad histórica concreta; es decir, no aparece por arte de magia ni se encuentra en otro momento que no sea el capitalismo.

En el tomo 1, el capítulo 1, primera sección de *El Capital*, Marx (2012a) desarrolla la tesis del fetichismo de la mercancía como una de las características de funcionamiento del capitalismo y no una mera ideología espontánea o un misticismo en torno a los productos del trabajo capitalista, como algunos autores lo han interpretado (Anselm, 2016).

El capitalismo, para Marx, es un mercado donde se intercambian objetos útiles. Pero estas mercancías tienen un valor que es producto del trabajo abstracto. Este sistema es, en consecuencia, una fábrica de valores. Sin embargo, centrarse en el valor es desconocer las fuerzas sociales que lo producen. Si se avanza del objeto al proceso, lo que se oculta tras la materialidad de la mercancía son las relaciones de explotación y dominación durante la producción; Marx denomina este ocultamiento como fetichismo de la mercancía.

El fetichismo de la mercancía oculta las relaciones de producción capitalista e impide que se comprenda el capitalismo como una sociedad de generación de relaciones sociales subsumidas a la lógica del capital; es decir, se presenta como un sistema de producción e ignora que al mismo tiempo lo es de reproducción; no hay producción sin reproducción social.

Al ser formal y real la subsunción del trabajo al capital, se hace referencia a las relaciones sociales inscritas en el proceso de producción, circulación e intercambio; pero si toda producción es a la vez reproducción, entra la esfera del consumo. Por consiguiente, lo social queda subsumido a la lógica del capital y los productos del trabajo (la mercancía), de la mente (el conocimiento) y del espíritu (las religiones, el arte, la educación). Del mismo modo, las relaciones que se establecen para su realización se utilizan para la acumulación incesante del capital mediante la continua mercantilización de todo lo que se requiera para lograrlo.

En la racionalidad capitalista se encuentra el origen de la crisis civilizadora, porque tiende a mercantilizar los procesos sociales por medio de la subsunción formal y real de lo social. Lo económico, lo político y lo cultural, así como lo individual y lo colectivo, se encuentran fetichizados, por producir mercancías que se superponen a los procesos y las relaciones. Los objetos útiles se personifican y las relaciones sociales se cosifican. El mundo de los humanos y el de los objetos sufren una inversión; las cosas valen más que las personas.

Las personas y la naturaleza importan en la medida en que son fuerza de trabajo y recursos para la producción y reproducción de capital. Asegurar la acumulación es el fin en el sistema capitalista; todo lo demás es desechable y sustituible. Depredar bosques, contaminar los suelos, agotar el agua, contaminar los aires, generar basura, guerras, pobreza, desigualdad, ignorancia, violencia, muertes, no importa, siempre y cuando no se afecte la acumulación de riqueza.

El pensamiento ilustrado apostó por el uso de la razón para liberar al hombre del hombre y emanciparlo de la naturaleza. Pero la racionalidad capitalista terminó por someter a las personas y al ambiente. La explotación capitalista se convirtió en el sello distintivo del sistema y originó crisis permanentes. Las crisis en todas las aristas de la realidad han acompañado al capitalismo y hoy en día nos encontramos ante la peor de ellas: “la crisis civilizatoria”.

Crisis civilizatoria en el capitalismo

En *El Capital* Marx no muestra cómo funciona el capitalismo, mas bien reflexiona sobre las fracturas y contradicciones que genera. Para él es un sistema social tendiente a las crisis. Estudia, describe y encuentra las razones de las crisis cíclicas en la industria. Al desarrollarse las fuerzas productivas, modifican la composición orgánica del capital. Los trabajadores son desplazados por las tecnologías y las técnicas se incorporan al proceso productivo. El desplazamiento de la fuerza viva reduce la generación de plusvalía y disminuye la acumulación de riqueza.

La disminución en la producción de plusvalía por la modificación de la composición orgánica de capital, además de la mercantilización de todos los procesos, la competencia entre capitalistas, la organización de los trabajadores y las regulaciones ambientales, ocasionan una disminución en la tasa de ganancia y con ello las crisis industriales a corto plazo.

Las crisis no solo se han presentado en la industria o en el sector económico; también en la política. Las guerras fueron una constante durante el siglo XX y lo siguen siendo. Cambios de régimen, golpes de Estado y los movimientos sociales han sido parte de la historia del capitalismo. En el capitalismo se vive una crisis permanente, en constante movimiento pendular de empeoramiento y mejora.

Hasta aquí hemos argumentado que las crisis del sistema vigente son resultado de la racionalidad capitalista. Gramsci (1980) identifica las crisis orgánicas y las define como “sacudimiento del bloque histórico”; es decir, se agudizan los procesos de decadencia en toda la estructura social. Se manifiestan en la pérdida de la hegemonía y en la imposibilidad de hacer crecer la economía existente. Economía, sociedad, política y cultura entran en crisis al mismo tiempo.

Toda crisis es la condensación de las contradicciones y abre la puerta de una nueva realidad. Ante la crisis económica surge una nueva forma de organizar la economía; ante una crisis política, una nueva forma de régimen político; ante una crisis orgánica, un

nuevo modo de producción y sistema de organización. Una crisis es una oportunidad para la transformación.

Pero, ¿qué sucede cuando la crisis es ambiental y orgánica, cuando se manifiesta a través de crisis de los recursos, crisis sanitarias, crisis de autoridad, crisis de producción? Entonces comienzan a generarse las condiciones materiales para el surgimiento de la crisis civilizatoria, en la que, a diferencia de las estructurales y orgánicas, no existen dos posibilidades (continuar igual o cambiar). Si se continúa, la humanidad corre el riesgo de llegar a su fin; solo queda modificar la relación del ser humano con la naturaleza.

Para cambiar el vínculo con el medio ambiente es necesario transformar las relaciones sociales capitalistas que subsumen y fetichizan lo humano y la naturaleza. Leff (2004) reflexiona sobre la crisis civilizatoria. Identifica las causas en la cosificación del ser y la sobreexplotación de la naturaleza, producto de la lógica del capital. Propone reapropiarnos socialmente de esta, desde los márgenes del sistema. No es posible esperar a que las contradicciones derrumben el modo de producción imperante, ya no hay tiempo. El cambio debe ser intencionado y urgente.

Es interesante la relación que plantea Leff (2004) sobre la crisis civilizatoria y el conocimiento. Reconoce que la racionalidad ambiental es insoslayable de la económica; pero ubica su origen en el pensamiento ilustrado. Afirmo que esta crisis es consecuencia del conocimiento. Los pliegues de donde sale están en la modernidad, momento histórico que corresponde al surgimiento del capitalismo.

La subsunción real del trabajo al capital supeditó la ciencia y la tecnología a las necesidades de generación y acumulación de valor. El conocimiento responde a la misma lógica; por lo tanto, Leff (2004) reconoce la alienación del sujeto cosificado y la mercantilización de la naturaleza fetichizada como elemento consustancial del funcionamiento del capitalismo.

La crisis ambiental para Leff (2004) se debe a “la sobre economización del mundo y del desbordamiento de la cosificación de la

modernidad” (p. 18). La explotación de la naturaleza siempre ha existido. Desde que la humanidad se escinde del mundo físico y se coloca por encima de este, la naturaleza ha pasado a segundo plano. No obstante, en el proyecto de la modernidad, de la mano del capitalismo, se ha invertido el mundo y la vida se ha convertido en desechable, sustituible e intercambiable. Es más importante el mundo de los objetos, las mercancías, el dinero y el capital; la naturaleza importa en el mercado solo como recurso o como valor de cambio.

La naturaleza no tiene valor de cambio *per se*. No es producto del trabajo humano; pero se intercambia en el mercado por el trabajo incorporado al momento de su apropiación, su transformación o adaptación durante el proceso de producción, circulación o consumo. El valor de cambio de la naturaleza se obtiene de manera indirecta y es transferida de los valores producidos alrededor de esta.

La única manera de superar la crisis civilizatoria es reemplazar la racionalidad moderna capitalista por una racionalidad ambiental que transforme las prácticas sociales y haga emerger nuevas fuerzas políticas (Leff, 2004). Más allá de esta propuesta, es preciso rescatar la idea de construir una nueva subjetividad. Una de las preguntas obligadas es ¿desde dónde comenzar?

La escuela, la familia y la religión son fundamentales en la construcción de la nueva racionalidad. Estas se consideran los principales agentes de socialización; forman parte de las instituciones educativas (Touraine, 2005). La propuesta es resignificar a partir de la educación.

El problema de intentar transformar la racionalidad capitalista desde sus instituciones es el riesgo que se corre por reproducir lo que se quiere cambiar. En torno al capital se erigen fábricas y comercios, lugares donde se producen, intercambian y consumen las mercancías; pero también hay espacios de reproducción de las relaciones del capital: viviendas, iglesias, escuelas, sitios de recreación, vialidades, transportes, medios de comunicación, entre otros.

El régimen de acumulación y el modo de regulación son la base sobre la que se erige el capital. Son necesarios para producir

plusvalía y para legitimar la producción y su apropiación. Es decir, legitiman la explotación. Forman parte de la lógica capitalista y se mueven históricamente. Estructuran las formas de organizar el conocimiento, usar la tecnología y apropiarse de la riqueza social. El Estado con sus instituciones políticas y sociales se encarga de presentar como válida esta estructuración. La educación ha sido una de las herramientas de legitimización; de ahí proviene el problema de querer cambiar desde los instrumentos producidos por el capital para garantizar su existencia.

Transformar la racionalidad capitalista implica la revolución. Gramsci (2004) observó que no bastaba con organizar a las clases explotadas para tomar el Estado. Era necesario *trastocar* los valores capitalistas, porque los dueños de los medios de producción también lo eran de los aparatos ideológicos de dominación. La revolución debía ser cultural.

El papel de la educación en la reconstrucción de la racionalidad social

La sociedad civil es fundamental para la revolución cultural. Es el lugar donde se reproduce la hegemonía; por lo tanto, se justifica que la lucha comience ahí. Sin embargo, parecería contradictorio empezar en el espacio donde por antonomasia se reproduce la ideología y el sistema de dominación, a menos que sea a través de la violencia. Esta solución reafirmaría la idea de tomar el Estado antes que los aparatos ideológicos.

La sociedad civil, no obstante, es más que espacio donde se calca la ideología dominante. Gramsci (2004), sin negar el papel reproductor de la hegemonía, la define también como lugar donde se produce la contrahegemonía. Iniciar la revolución desde los aparatos de dominación ya no es contradictorio desde esta perspectiva. Los medios de comunicación, la escuela, la familia, la iglesia, en suma las instituciones sociales, no pueden quedar fuera en la

construcción de una nueva racionalidad que humanice y nos coloque otra vez como parte de la naturaleza.

Holloway (2011) recupera el debate acerca de la revolución. Cuestiona, junto con otros intelectuales, la viabilidad de la toma del Estado por medio de la violencia. La historia se ha encargado de demostrar que esta estrategia tiende al fracaso. Afirma que la revolución es posible sin tomar el poder. La transformación no dejaría de ser radical, pero con el uso de otro tipo de prácticas. Desfetichizar desde diferentes trincheras y agrietar el capitalismo con las ideas, la organización social y la creatividad del hacer sobre el trabajo como armas, corresponde a la idea de construir la nueva racionalidad desde la sociedad civil.

La escuela no es solo una institución que refleja lo que sucede en la estructura social, un mero aparato ideológico al servicio de las clases dominantes. Un sector del marxismo liderado por Althusser así lo creía. Para dicho sector la función de la escuela era internalizar la ideología y garantizar el control social (Althusser, 2011). De ser así nada se podría lograr desde sus espacios. Los actores socioeducativos estarían atrapados en la secularización de ideas y prácticas.

La escuela, al formar parte de la sociedad civil, contiene en esencia el carácter dialéctico que enfrenta la reproducción de tendencias con la producción de contra tendencias, contradicción que da origen a lo nuevo. Marx creía que la razón capitalista había impregnado todos los ámbitos de la vida cotidiana, los lugares de trabajo, la casa, la escuela y los medios de comunicación masiva. Marcuse (2010) pensaba de manera similar, aunque creía firmemente en el poder liberador de la razón. Sin embargo, para lograr la promesa de la libertad se requiere transformar los valores actuales y las prácticas sociales.

La escuela es un aparato ideológico del Estado y, a la vez, un dispositivo de poder contrahegemónico. Por medio de esta es viable favorecer el poder crítico de la razón y la negatividad del pensamiento para cuestionar la realidad. Construir una nueva

racionalidad implica destruir la lógica capitalista, sostenida sobre la subsunción de la razón y sus expresiones (conocimiento, saberes, ciencia, tecnología).

¿Cómo lograr cambiar la racionalidad capitalista dentro de esta y desde las instituciones que la han instaurado? Holloway (2010) distingue el fetichismo duro como un hecho acabado y estable caracterizado por la reificación de lo social que niega el poder-hacer de las personas y la fetichización como proceso y lucha continua siempre en discusión; las implicaciones políticas son distintas.

Si el mundo de lo humano está fetichizado, no hay posibilidades de transformación desde el interior del sistema capitalista y de sus instituciones; pero, si se concibe como proceso de fetichización, el cambio es una realidad. La institución de la escuela es historia cristalizada que no manifiesta los sucesos presentes. Las prácticas socioeducativas generan contradicción. El enfrentamiento entre lo pasado, lo presente y lo que está por venir es el día a día en los espacios educativos y revela el carácter dialéctico de la realidad. En la escuela se enfrentan fetichismo duro y fetichización encarnando un proceso contradictorio de liberación-dominación.

Superar la racionalidad capitalista depende de la acción coordinada en todas las aristas de la realidad. Los soportes materiales de producción de la educación son solo una de las grietas para agujerar el capitalismo. La escuela requiere constituirse como dispositivo para estimular el pensamiento negativo y el poder crítico de la razón. Construir una nueva racionalidad demanda partir de las contradicciones sin negarlas, para trascender la enajenación, la subsunción y la fetichización capitalista. La educación forma parte de la sociedad civil donde se construye la contrahegemonía y se establecen los lazos para la construcción de alianzas de clases sociales, de luchas y de representaciones que propicien la humanización y la vinculación del ser humano con la naturaleza. Para que esta construcción sea posible, hay que emprenderla desde los márgenes del capitalismo con el apoyo de sus instituciones y en contra de estas.

La crisis civilizatoria es producto de la racionalidad capitalista y la única manera de salir de esta es derrocando las bases productivas e ideológicas del sistema. La revolución no debe basarse exclusivamente en la toma del poder político y económico. Se necesita una revolución cultural, actuar desde diferentes espacios de la sociedad civil. La escuela como institución que reproduce la hegemonía también es el lugar donde se construye la contrahegemonía a través de potenciar el pensamiento negativo y el poder de la razón crítica.

La subsunción de lo social y la fetichización del mundo no son hechos estables e inmutables; son procesos de lucha y transformación. La educación es piedra angular del cambio cultural en la medida en que logre hacer comprender que el poder se encuentra en las personas y no en las cosas, y que la vida es el principal valor por encima de los valores de cambio. Superar la crisis civilizatoria implica trascender la racionalidad capitalista basada en la explotación de la naturaleza y la dominación de la población con la finalidad de acumular capital.

La función de la educación no es transmitir conocimiento y desarrollar habilidades subsumidas al capital, sino construir contracultura. La promesa de libertad es alcanzable, pero no como una realidad dada, sino como un objetivo cimentado en la deconstrucción de la moral capitalista.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (2011). *La filosofía como arma de la revolución. Los aparatos ideológicos del Estado*. México: Siglo XXI.
- Anselm, J. (2016). De lo que es el fetichismo de la mercancía y sobre si podemos liberarnos de él. En K. Marx. *El fetiche de la mercancía y su secreto* (pp. 9-30). Logroño, España: Pepitas de calabaza.
- Fukuyama, F. (1993). *El fin de la historia y el último hombre*. Bogotá. Colombia: Planeta.
- Gramsci, A. (1980). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y el Estado moderno*. Siglo XXI.

- Gramsci, A. (2004). Algunos temas de la cuestión meridional (Fragmentos otoño de 1926. En M. Sacristán. *Antología Antonio Gramsci* (pp. 125-217). Siglo XXI.
- Holloway, J. (2010). *Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy*. Herramienta.
- Holloway, J. (2011). *Agrietar el capitalismo: el hacer contra el trabajo*. Herramienta.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación ambiental de la naturaleza*. ISBN digital: 978-607-03-0487-7. Siglo XXI
- Marcuse, H. (2010). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona, España: Ariel.
- Marx, C. (2012a). *El capital. Crítica de la economía política*. Tomo 1. Fondo de Cultura Económica.
- Marx, C. (2012b). *El capital. Crítica de la economía política*. Tomo 3. Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona, España: Paidós.
- Wallerstein, E. (1988). *El capitalismo histórico*. Siglo XXI.

CAPÍTULO 2

CRISIS CIVILIZATORIA Y EDUCACIÓN EN TIEMPOS PANDÉMICOS

Martín Antonio Medina Arteaga

Yuri Jiménez Nájera

A lo largo de su historia la humanidad ha atravesado por múltiples situaciones que pueden considerarse críticas, en tanto han amenazado de alguna manera su existencia. Estas se han producido por complejas configuraciones de acontecimientos como crisis económicas, revoluciones sociales, guerras, epidemias, desastres naturales, hambrunas, crisis humanitarias y migratorias, crisis socioambientales, entre otras. Dichos eventos han generado transformaciones considerables en las formas de vida material y subjetiva de las sociedades concretas que han producido y experimentado tales crisis. Estos sucesos que ponen entre paréntesis la regularidad de un estado de cosas suelen llevar al sujeto a reflexionar desde diferentes ángulos sobre las circunstancias y consecuencias vividas durante y después de tales acontecimientos.

En años recientes (2019-2021), el mundo entero se ha visto agobiado por la pandemia inédita de la enfermedad conocida como covid-19, generada por el coronavirus SARS-CoV-2. La crisis sanitaria ha sido enfrentada mediante políticas de cuidado extremo,

como el confinamiento de la gente en casa, y consecuentemente la suspensión de la actividad social durante un largo periodo. Esta pandemia no solo ha dejado millones de muertes en todo el planeta, sino que ha provocado una crisis económica mundial sin precedentes.

Gran parte de las actividades económicas, educativas y culturales, se han detenido, generando junto con el “encierro” una sensación extraña para muchos de nosotros, vinculada seguramente con la percepción de la pérdida de libertad y la negación de la posibilidad de interactuar físicamente con los otros. En el aspecto laboral, vivimos experiencias también extraordinarias; para muchos, los espacios de la casa se han convertido en oficinas o en salones de clases. Los dispositivos electrónicos han pasado a ser indispensables, no solo como medios de comunicación interpersonal sino sobre todo como herramientas de trabajo. No podemos decir que esto último sea inédito, pues se trata de una tendencia social que se anunciaba y que se desarrolla desde hace ya varias décadas. Sin embargo, para algunos actores sociales en el contexto actual es abrupta y violenta su inmersión en esta forma de trabajo a distancia (o teletrabajo) basada en los dispositivos electrónicos.

En el caso de la educación, que es lo que interesa más en este escrito, los y las docentes enfrentan hoy un nuevo reto frente a la pandemia por covid-19, que pone a prueba sus competencias no solo en relación con las tecnologías de la comunicación sino también respecto a su saber pedagógico. La atención de sus alumnos por una vía remota exige habilidades con las que muchos de ellos y ellas no cuentan y agrega un elemento más que complica su labor e incrementa su malestar y su estrés.

Abordar la crisis educativa en el tiempo pandémico e incierto en que vivimos nos da la oportunidad de reflexionar sobre la viabilidad de la forma civilizatoria experimentada desde hace ya casi tres siglos. Nos da pauta para preguntarnos si esta es realmente una crisis civilizatoria o en realidad solo un segmento más de una crisis permanente que se instaló hace mucho tiempo, desde que el

desarrollo capitalista industrial comenzó a expresar sus más hondas contradicciones y generó el malestar del que hablan científicos sociales, filósofos, poetas y otros desde hace por lo menos dos siglos. La educación y la escuela como institución no escapan de lo anterior, sobre todo si consideramos que esta última ha sido uno de los principales dispositivos para propagar y sostener el esfuerzo civilizatorio propuesto a partir de la modernidad.

Desde esta perspectiva consideramos importante argumentar y defender la postura de que no existe una única forma de civilización, y que la ruptura y las transformaciones experimentadas por la educación en la actualidad son parte de una crisis más general que afecta un modelo civilizatorio específico, situación que se agrava en el contexto de una pandemia inédita en la historia de la humanidad.

En primera instancia, ¿de qué crisis, de qué civilización hablamos? Ante esta pregunta, resulta necesario reflexionar sobre qué hemos de entender por crisis, y qué por civilización. Si afirmamos que hay una crisis civilizatoria, eso nos lleva primero a tener claro que cuando se habla de civilización se entienden diversas cosas. Al consultar el diccionario, encontramos que hace alusión a la humanidad misma, a la cultura, a la sociedad, a un pueblo en particular cuando este adquiere ciertas características y determinadas particularidades. Es decir, se apela a una serie de elementos generales que simplifican el problema y no permiten entender su complejidad. Por ejemplo, se mencionan características intelectuales, culturales, sociales, materiales. La civilización desde esta perspectiva hace referencia a una sociedad en un grado de desarrollo particular.

El asunto se complica cuando se incluye el término “desarrollo”. La pregunta que surge es ¿en relación con qué se valora ese grado de desarrollo particular? Entonces aparece la sospecha de que se piensa que existen pueblos o sociedades con grados distintos de civilización, unos menos y otros más civilizados, pero que aspiran a lo mismo: alcanzar un ideal universal. Aquí surgen más preguntas: ¿quién define ese ideal universal?, ¿la civilización es una y es la que hay que alcanzar?, ¿existen diferentes posibilidades civilizatorias?

Durante el siglo XIX, el concepto de civilización que predomina es el propio que se desprende del pensamiento moderno, sus fundamentos y principios inspirados en la Ilustración, y su concreción en un sistema político y económico que nace en Europa occidental y se disemina en todo el mundo. El capitalismo y su ideología, el liberalismo económico, la idea del desarrollo y el progreso se consideran como garantes del bien universal y el Estado Moderno como instancia suprema que vela por la democracia. Se trata de una concepción que asocia de manera positiva el término civilización con ciudadanía, razón, ciencia, ley, buenas costumbres y desarrollo económico. A partir de la Ilustración y la idea de progreso que se postuló como uno de sus principios, durante el siglo XIX se percibió la civilización como un proceso universal de desarrollo evolutivo, que va desde el salvajismo hasta la sociedad moderna.

De acuerdo con esta lógica, se habla de civilización en un sentido opuesto a formas de vida primitivas o bárbaras, a formas de subsistencia y creencias consideradas como arcaicas, es decir, las que corresponden a sociedades tradicionales que están fuera del desarrollo y el progreso. Ya desde el siglo XVI, en la época del Renacimiento, movimiento que representa una de las primeras influencias del pensamiento moderno, Erasmo de Rotterdam definía la civilidad por oposición a la voracidad del animal o a la tosquedad del campesino. En este sentido, desde nuestro punto de vista, se marca también una relación directa entre civilización y vida urbana, dejando para las formas de vida rurales el epíteto de retraso y estancamiento.

A partir de esta mirada, podemos decir que el sujeto civilizado es aquel que ha superado la ignorancia, el atraso, las malas costumbres, las supersticiones, la violencia propia del salvaje, el atavismo comunitario, la inmovilidad. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, esta concepción tiene un profundo sentido ideológico, si pensamos que esta forma de definir la civilización corresponde solo a un tipo específico de la misma: la civilización moderna vinculada al desarrollo capitalista.

Así entendida, la civilización, posee la cualidad propia de la modernidad, su inclinación al movimiento y al cambio permanente en contraposición a lo estático, a lo que perdura por mucho tiempo. El pasado, lo sagrado, la tradición, las convicciones y lealtades de los individuos hacia la vida comunitaria, las formas primitivas de producción, son características de la sociedad tradicional que es preciso diluir para dar paso a la libertad económica que requiere la acumulación capitalista.

Ortega y Gasset, a finales de los años veinte del siglo pasado, definía la civilización como “el ensayo de reducir la fuerza a última ratio” y señalaba que en aquella época la acción directa subvertía el orden y hacía de la violencia la primera ratio, al calificarla como “la Carta Magna de la barbarie”. A continuación señalaba que el fabuloso crecimiento del mundo contemporáneo había sido posible gracias a la alianza de la técnica científica y la democracia liberal, y calificaba el liberalismo como “suprema generosidad”, como “el más noble grito que ha sonado en el planeta”. Remataba sus reflexiones con la afirmación de que el fascismo y el bolchevismo eran todo lo contrario, movimientos retardatarios que representaban una regresión, por la manera anti-histórica y anacrónica con que planteaban su razón (Ortega y Gasset, 1995, p. 25).

Las ideas del filósofo español representan un ejemplo claro de la perspectiva universalista, que postula la razón europea occidental y el capitalismo como posibilidad única de civilización. Su equívoco puede probarse a un siglo de distancia con la presencia de eventos tan terribles y violentos como el holocausto, la bomba atómica, la hambruna en países como África, la matanza de estudiantes en México, la guerra de Vietnam, el desastre ecológico, la concentración de la riqueza en una minoría y la pobreza masificada a lo largo del planeta, por citar solo algunos de los acontecimientos que han acompañado el desarrollo y el progreso del proceso civilizatorio que él defendía con tanto optimismo. Al parecer, la violencia finalmente pasó a ser la carta magna del neoliberalismo y la ratio de la que hablaba se convirtió en instrumento al servicio del capital.

Cuando hablamos de crisis, al igual que de civilización, también podemos aludir a varios ámbitos, relacionados con distintos aspectos de la realidad: la salud, la economía, la familia, la sociedad, el Estado, entre otros. No obstante, podemos apreciar que en cualquier tipo de crisis existen rasgos comunes, por ejemplo, los relativos a una situación específica que afecta la normalidad de un proceso. Esto es, las crisis se sitúan en un punto espacio-temporal de la realidad en la que surgen, representan un rompimiento con el desarrollo regular de ese algo que las experimenta. Tienen una resolución que implica cambios, ya sean radicales en el sentido de producir una transformación total, o parciales cuando las características estructurales del fenómeno permanecen, pero se introducen modificaciones para restituir su funcionamiento o desarrollo. Como ejemplo del primer caso podemos mencionar una revolución social, y, del segundo, una reforma educativa. El rasgo principal de las crisis, desde nuestro punto de vista, es su carácter dialéctico, es decir, se producen por la contradicción y la complejidad que caracterizan la realidad y la llevan al cambio.

En el caso de una crisis civilizatoria, entendemos que esta ocurre cuando un sistema sociocultural experimenta un momento histórico de ruptura, por agotamiento de su capacidad para mantener su dominio y estabilidad, y se cuestionan sus principios y fundamentos en cuanto modelo estructurador de la vida individual y social. En este sentido, la crisis civilizatoria es multidimensional en cuanto a sus causas y sus consecuencias, pues afecta todas las formas de la vida humana.

Lo que se pone en cuestión es una perspectiva filosófica, una visión del mundo establecida, que orienta todas las formas de ser y actuar en la realidad. Se trata de la fractura de un orden simbólico que de manera histórica proporcionaba horizonte, estructura y regulación a la vida social en todas sus dimensiones.

El caso de la civilización que se originó en Europa occidental, y que se expandió a la mayor parte del planeta sobre las bases de un modo de producción capitalista, es paradójico, porque a pesar de

experimentar diferentes crisis a lo largo de todo su desarrollo, ha logrado superarlas, y ha permanecido después de tres siglos con una capacidad de regeneración sorprendente.

Desde el mismo siglo XIX en el que se expresan ya sus contradicciones, se generaban movimientos sociales en el corazón de Europa. Obreros y campesinos luchaban por mejores condiciones de vida y laborales, alentados en parte por los postulados de uno de los principales críticos del sistema capitalista, Carlos Marx, pionero en señalar la falsedad de las promesas del sistema que engendró a la burguesía como clase dominante. Aun cuando se le puede calificar de pensador moderno, su idea de desarrollo apuntaba hacia un sistema económico social totalmente opuesto al capitalista, uno que había de alcanzarse de manera dialéctica, a partir de la exacerbación de las contradicciones del sistema y como producto de la lucha de clases. Tal vez en el filósofo alemán podamos encontrar una de las claves importantes para entender la cualidad auto-regenerativa que posee el capitalismo. A nuestro entender, se trata de su esencia como maquinaria que construye para después destruir y en seguida crear algo nuevo, en lo que está incluida.

Cuando parece que las crisis producto de sus contradicciones están a punto de destruirlo, se reinventa y comienza una nueva fase de su desarrollo, como un “monstruo de las mil cabezas” que parecería indestructible. Esto crea la ilusión de que la forma capitalista es la única posible, eterna y universal. Como lo señala Marshall Berman (1988), la burguesía pretende ser “el partido del orden” en la política y la cultura modernas. Sus palabras nos recuerdan el lema positivista “Orden y progreso” como máscara ideológica que encubre la mentira capitalista y presenta una forma de civilización que mercantiliza todo, incluyendo a hombres y mujeres, como la creadora de un mundo maravilloso que ha traído la prosperidad para todos.

La crítica económica de Marx al sistema capitalista es complementada en el siglo XX por el análisis de sus implicaciones en la dimensión cultural, desarrollado por la llamada Escuela de Frankfurt.

Max Horkheimer, integrante de ese instituto de investigación, escribe en los años inmediatos al fin de la segunda guerra mundial el texto “Crítica de la razón instrumental”, en el que analiza la manera como la filosofía positivista que fundamenta la práctica científica dominante en el mundo moderno reduce la razón a un mero instrumento, asignándole una función pragmática y despojándola de cualquier fundamento ético. Este texto nos parece importante en la medida en que da cuenta de la manera como el pragmatismo, que ha caracterizado al capitalismo desde su origen y hasta la fecha, ha relegado a un segundo término toda forma de expresión espiritual en aras de la implantación de la producción y el consumo como valores principales de una racionalidad que reduce lo humano a lo instrumental.

Consideramos que entendida así, la razón implica como condición de su aplicación y desarrollo la negación de los sujetos, la cual se extiende a todas las esferas de la vida cultural. Prácticas como el arte, la educación y la política quedan entonces subordinadas a la misma lógica del mercado.

Se trata de un modelo de civilización, el capitalista, que contrapone la razón a la subjetividad, y como consecuencia elimina al sujeto, y con ello sus deseos y motivaciones. Por nuestra parte, compartimos la crítica a esta visión que pretende expulsar la dimensión subjetiva en aras de la racionalidad y su pretendida objetividad. Nos apoyamos para nuestra reflexión en Marcuse, quien pone el centro de su análisis en la crítica de la cultura, específicamente de la que corresponde al modelo civilizatorio capitalista. Su análisis del malestar generado en la sociedad moderna, por la represión excesiva a que es sometida la libido de los individuos por parte del sistema para regular su conducta y mantener el orden social que garantice el progreso, aporta elementos para pensar la dimensión subjetiva como parte del concepto de civilización, ya que cuestiona el supuesto contenido racional que caracteriza a la civilización como opuesta a la barbarie y reconoce el contenido instintivo que mora en la vida psíquica de los sujetos.

Sin embargo, el cuestionamiento al concepto de civilización occidental como único y universal no es propio solo de autores que podemos ubicar en una postura teórica crítica o de izquierda; en el propio seno de la clase que detenta el poder en la sociedad capitalista se han originado algunas críticas, obviamente no con la intención de implantar un nuevo modelo socioeconómico, sino con la de renovar la funcionalidad del existente. Como ejemplo podemos mencionar un documento sobre la crisis de la democracia, elaborado en la década de los setentas, por encargo de la Comisión Trilateral organizada por el magnate norteamericano David Rockefeller, con el propósito de obtener un informe que permitiera analizar las fallas en el sistema capitalista en tres regiones del mundo: Europa occidental, Estados Unidos y Japón.

Como es evidente, esa crítica no estaba orientada a su destrucción, sino que, por el contrario, buscaba detectar aquellos aspectos que debían ajustarse para que de nuevo pudiera funcionar ante una situación crítica, pues se percibían signos de inestabilidad a raíz de la movilización de grupos que se manifestaban en defensa de sus derechos. Hablamos de sectores de la sociedad que habían alcanzado una notable capacidad de organización, movilización y elevación de conciencia política. Al respecto podemos referirnos a diferentes movimientos que surgieron en esa década, como los de los negros, las mujeres, los ecologistas, los pacifistas y los estudiantes, que se manifestaron con intensidad en la sociedad estadounidense y generaron un clima sociopolítico de agitación. Lo que se cuestionaba en esos momentos era la legitimidad de las democracias liberales, lo que provocaba temor entre las clases dominantes que se sentían amenazadas en sus privilegios.

Los movimientos mencionados tienen relación con la contracultura que en la década de los setenta se expresaba con gran vigor contra los valores de las sociedades democráticas liberales. En la poesía, la música, el cine y otras formas de arte, se condenaba la doble moral burguesa, el autoritarismo, la falta de libertad y el racismo.

El movimiento hippie y la música de rock que desde el final de los años sesenta venía experimentando cambios importantes, no solo en la dimensión estética sino sobre todo al convertirse en una forma de discurso politizado que influía de manera eficiente en la ideología e identidad de las nuevas generaciones, constituían elementos de la contracultura que exhibieron con claridad las contradicciones de las sociedades modernas. Las protestas contra el racismo, la guerra de Vietnam, el consumismo, y en defensa de la libertad sexual y la liberación femenina, fueron eventos tanto políticos como culturales, que se acompañaron de las canciones de Bob Dylan, Joan Báz y John Lennon, entre muchos otros. La contracultura se caracterizaba por la búsqueda de nuevas formas de vida, inspiradas en otras formas de civilización diferentes a la estadounidense y a la europea occidental. El movimiento hippie, por ejemplo, adoptaba elementos estéticos y valores de culturas milenarias, como las indígenas y las orientales. A partir de los movimientos estudiantiles que se extendieron mundialmente en 1968, los jóvenes buscan construir su identidad de manera diferente a la generación de posguerra. Las figuras asociadas con el pensamiento de izquierda representaban una opción; el Che Guevara, por ejemplo, se convirtió en símbolo mundial de la rebeldía. Podemos afirmar que la contracultura constituye un movimiento posindustrial, al poner en duda la forma de vida de las grandes ciudades modernas capitalistas y los valores propios de la cultura occidental.

Esta apertura a formas realmente democráticas de participación social y política, por parte principalmente de los jóvenes, alarma a los grupos neoconservadores que ven en ella el fantasma del comunismo. Según Habermas (2001), en el análisis de esta situación crítica elaborado por algunos de los intelectuales orgánicos del sistema capitalista, se argumenta que el control político se está debilitando a partir de que las formas de legitimación económica y política han representado una carga excesiva para el Estado. Lo interpretan como consecuencia de los programas sociales que desarrollaron los Estados Unidos a mediados de la década de los sesenta

para combatir la pobreza, y que generaron excesivas oportunidades colectivas y expectativas a grupos minoritarios, las cuales han sido capitalizadas por los grupos opositores para cuestionar al Estado.

Así, la crisis de la civilización occidental en los setenta tiene mucho que ver con el fracaso de uno de sus principales promotores y defensores, los Estados Unidos, en cuanto a que su intervención fallida en la guerra de Vietnam puso en evidencia la doble moral de su política internacional. Quedó claro entonces que sus intereses económicos y su afán de poder estaban por encima de sus supuestos principios de justicia y democracia. En este contexto, el país, en ese momento el más poderoso del planeta, experimentaba un proceso de deslegitimación, que ponía en entredicho el orden social y cultural dominante.

En esa etapa de la historia, la rebelión contra el estilo civilizatorio prevaleciente es principalmente cultural, lo que deja como enseñanza la importancia del aspecto subjetivo como elemento vivo que no puede negarse al amparo de la razón.

La abundancia económica parecía haber sido la mejor forma de control social, no ideológico, del sistema capitalista. Sin embargo, una fase crítica de su desarrollo como la descrita anteriormente pone al descubierto la imposibilidad de la civilización para poner a un lado el ingrediente cultural que la compone. La razón es incapaz de mantener por la fuerza, soterrado, el aspecto subjetivo y la vida instintiva y cultural de los sujetos, sin sufrir las consecuencias. Esta experiencia lleva a la inteligencia neoconservadora a revalorar el aspecto ideológico, otro elemento clave, desde nuestro punto de vista, para entender la capacidad de regeneración del “monstruo capitalista”.

El movimiento contracultural que estalló en los sesenta y setenta fue domesticado por el sistema; una vez más fue destruir para volver a construir, asimilar todo a la lógica de mercado, reducir la cultura a mercancía. El rock, por ejemplo, se industrializó, se hizo moda, se le consintió hasta el límite en el que representara solo otra cosa más para consumirse y tirarse, sin volver a amenazar a la

sociedad establecida, ajustado a las necesidades del control ideológico para garantizar el orden y el progreso. Lo mismo sucedió con la figura del Che Guevara, que pasó a ser moda en la pseudocultura de masas, una marca en el mercado que explotó comercialmente y, de manera paradójica, el mismo sistema capitalista al que combatió el guerrillero argentino.

Desde una perspectiva constructivista-estructuralista, Bourdieu (2010) y su equipo de trabajo estudian los efectos sociales del neoliberalismo desde finales de los setenta y hasta principios de los noventa del siglo pasado. Escribió su famoso texto “La miseria del mundo”, donde describe la manera en que la globalización afecta la vida cotidiana de personas de diferentes sectores sociales: jóvenes de barrios urbanos, migrantes, mujeres trabajadoras y amas de casa, entre otros. Como parte de esos efectos destaca la violencia estructural, que atenta contra las aspiraciones de todos esos agentes individuales-sociales (con diversas posiciones de clase en el espacio social) que luchan todos los días por sobrevivir en la desigual sociedad capitalista basada en la “lucha de todos contra todos” determinada por las reglas de la “libre concurrencia” (Bourdieu, 2001, 2003).

Desde nuestro punto de vista, las ideas arriba mencionadas permiten introducir una nueva etapa en la manifestación de las contradicciones de la civilización moderna. Aluden a lo que será una realidad cotidiana en la era de la globalización económica y la política neoliberal, en cuanto a la forma como la estructura económica produce cada vez más pobreza generalizada, al tiempo que la riqueza se concentra también cada vez en menos manos. Esto produce fenómenos sociales emergentes en los que millones de personas viven al borde de la subsistencia y quedan además marginadas de la participación política y cultural.

Instalándonos ya más cerca del contexto de la actual crisis civilizatoria, en 1986 aparece el libro *La sociedad del riesgo, hacia una nueva modernidad* de Ulrich Beck, en donde el autor afirma que experimentamos un cambio de sistema y de época, es decir, plantea

una crisis situada de la moderna sociedad industrial, en la que sus cimientos se consumen y se disuelven. Alude a la relación de la sociedad con los problemas y peligros provocados por su surgimiento, los cuales desbordan los fundamentos de las representaciones sociales respecto a la seguridad y afectan la base sobre la que se sustenta el orden social. También señala la descomposición y el desencanto de los principios que daban sentido colectivo a ciertos grupos de la sociedad, por ejemplo, la fe en el progreso (Beck, 1986 p. 204).

Para ilustrar lo planteado en el párrafo anterior, hay una gran diversidad de problemáticas que emergen con mayor fuerza en la actualidad, que perjudican la vida social y, como nunca, ponen en duda los principios y los fundamentos de la civilización moderna. Por citar solo algunos de los que aluden a la realidad de nuestro país, podemos mencionar la violencia e inseguridad que cotidianamente daña a la población, principalmente a sectores vulnerables como a mujeres y niños; el narcotráfico y la delincuencia; la pobreza extrema en un sector extenso de la sociedad; una crisis educativa que se expresa en los pobres resultados alcanzados y en el fracaso de las reformas propuestas en este sector por los últimos gobiernos.

Comparten la visión crítica esbozada hasta aquí, otros pensadores que hablan en términos de posmodernidad, modernidad superior o tardía, modernidad líquida o sociedad posindustrial, para aludir al mismo fenómeno: el agotamiento del proyecto civilizatorio de la modernidad. Algunos de ellos son Marshall Berman (1988), Gilles Lipovetsky (1986), Jean-François Lyotard (1990), Jean Baudrillard (1997), Zygmunt Bauman (2003), pensadores contemporáneos que coinciden en el análisis de las transformaciones sociales y culturales acarreadas por el gran desarrollo tecnológico y científico del capitalismo, las cuales ponen en cuestión muchos de los preceptos de la civilización moderna.

Esta es la crisis civilizatoria de la que hablamos, en medio de la cual se afirma que asistimos a la construcción de un nuevo *ethos*, a una nueva época que significa un cambio radical en los sistemas y valores subyacentes al proceso civilizatorio moderno.

Algunos de los rasgos que surgen como expresión de esta crisis son la disolución del significado de muchas de las instituciones que surgieron en la modernidad, como la familia, la escuela y el Estado. Experimentan un vacío de sentido, que se expresa en la pérdida de su capacidad para orientar la vida individual y social de los sujetos, así como para ofrecerles modelos para su construcción identitaria. Lo anterior ha significado la pérdida de autoridad y el declive de esas instituciones, que en la fase temprana de modernidad aseguraron la hegemonía del sistema.

Hablamos de un proceso de destitución que está fuertemente vinculado al desarrollo de la globalización y del inconmensurable avance en el terreno de la tecnología comunicacional. Las tareas de la cultura, como la de educar a la población y dar horizontes a las formas en que se construyen las identidades, ya no se limitan a las instituciones del Estado sino que se comparten con una multiplicidad de sistemas especializados vinculados a la comunicación electrónica.

No se trata ya solo del capitalismo de las sociedades disciplinares, basado en la producción industrial, la autoridad institucional panóptica y el control social por medio de las políticas de bienestar desarrolladas por un Estado nacionalista fuerte. En esta actual fase, el proyecto globalizador neoliberal se caracteriza por un patrón de acumulación capitalista, que implica el desarrollo de políticas como la reducción directa del salario, el adelgazamiento del Estado y del gasto social, una contrarreforma fiscal que grava el consumo y no la renta, la desregulación laboral, el mercado de trabajo flexible, la privatización de empresas públicas, una política monetaria restrictiva respecto al crédito y la cantidad de dinero en circulación, todo ello en el marco de la subordinación de los Estados a las agencias multilaterales (el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio).

Esta fase de libre competencia de alcance planetario impone como nunca antes la lógica del mercado por encima de cualquier otro valor humano. La invasión de todos los resquicios de la

vida cotidiana por parte de relaciones orientadas al consumo, por la implacable capacidad de persuasión de los medios masivos de comunicación al servicio de las grandes corporaciones transnacionales, pone en cuestión la existencia de prácticas culturales locales al homogeneizar gustos, formas de hablar y de vestir, maneras de divertirse, entre otras. Esto tiene fuertes implicaciones políticas y culturales que terminan por legitimar estructuras hegemónicas opresivas y excluyentes.

Hedonismo y nihilismo se erigen así en valores principales en un mundo en el que la única certeza es la fugacidad del tiempo y la transformación acelerada de la realidad, en un contexto dominado por la tecnología y el consumo voraz de todo cuanto se expone al deseo de los sujetos, en lo que Lipovetsky (1986) considera un juego de seducción como nueva estrategia de control y ejercicio del poder que paradójicamente libera al individuo de los mecanismos de sujeción propios de la modernidad.

REFLEXIONES FINALES

El desencanto ante el incumplimiento de las promesas de seguridad, progreso, bienestar, igualdad y libertad planteadas por el proyecto civilizador moderno, y el hecho de que hablemos de una crisis civilizatoria que abre paso a una nueva era de la humanidad, no implica en absoluto que estemos afirmando que el sistema capitalista ha llegado a su fin, ni tampoco que será reemplazado por un sistema social mejor.

Recuperando las ideas planteadas en este escrito, sobre las dos posibles formas de resolución que puede tener una crisis, y la capacidad del modo de producción capitalista para regenerarse, podemos afirmar que estamos ante una nueva fase de su desarrollo.

En efecto, la etapa denominada globalización del capitalismo y su política neoliberal están siendo fuertemente cuestionadas y experimentan cambios. Sin embargo, la estructura de poder a nivel

planetario no parece ceder a formas más democráticas y justas, lo cierto es que solo hay una reorganización en la forma como se configura a nivel planetario el poder político y económico. Europa occidental, Estados Unidos y Rusia han dejado de ser las únicas potencias económicas, comparten su hegemonía en ese terreno con otros países asiáticos como China, la India, Japón y Corea. Esto tampoco garantiza nada, mientras el proyecto civilizatorio no vuelva la mirada a los sujetos desde un fundamento ético y humanista que permita reconstruir las formas de vida materiales y espirituales, a fin de alcanzar en la realidad el sueño iluminista.

En este contexto, y desde la perspectiva que asumimos en este trabajo, la pandemia no es lo que pone en crisis a la civilización. Acaso hace más visibles sus contradicciones, en coincidencia con Dos Santos (2020), quien plantea que la pandemia actual no es una situación de crisis claramente opuesta a una situación normal. Desde la década de los ochenta, a medida que el neoliberalismo se impuso como la versión dominante del capitalismo y este se sometió cada vez más a la lógica del sector financiero, el mundo ha vivido en un estado de crisis permanente.

El virus nos mueve a pensar sobre muchas cuestiones, por ejemplo, aquella que tiene que ver con el vínculo salud-enfermedad-sociedad. Nos queda claro que las enfermedades y sus efectos no tienen un carácter homogéneo dentro de los diferentes grupos sociales.

En este caso, la capacidad letal del virus es distinta dependiendo de la posición social de clase de los sujetos a los que afecta, de sus condiciones de salud, de su pertenencia a determinado sector social (género, etnia, raza), de las condiciones materiales del sistema de salud pública para atender a los contagiados, del grado de desarrollo de su sociedad. Además, en el grado de letalidad también influye la manera como se maneja la crisis sanitaria por parte de las instancias políticas, que afectan diversos intereses y generan distintas posturas al respecto, y otra muy importante, la cultura de cuidado del sí mismo que se haya logrado construir en la sociedad. Todos estos elementos, desde la manera como enfocamos el problema, tienen

una relación directa con el estado de cosas que nos ha dejado la civilización en crisis permanente. Nos referimos al capitalismo actualmente en su fase globalizada.

Nos preguntamos qué tanto se preocuparon en las últimas décadas los gobiernos neoliberales por realizar el gasto público suficiente para garantizar un sistema de salud pública sólido y eficaz, por impulsar políticas para promover una cultura adecuada en relación con la alimentación de la población y por generar las condiciones salariales que permitieran el acceso a ella.

La crisis sanitaria en la que nos encontramos nos permite advertir con mayor claridad aspectos como la desigualdad económica y la corrupción, así como el acceso diferenciado respecto a los servicios de educación y salud. Por otro lado, también transparenta la trascendencia que tienen las tecnologías de la comunicación en la manera como se establece el lazo social y en las prácticas laborales de la sociedad actual, como una expresión de la tendencia al individualismo y a sustituir al ser humano por máquinas en los procesos de producción, lo que ahorra recursos y maximiza ganancias, pero también facilita el control político.

El trabajo en casa (teletrabajo), obligado por la pandemia, acentúa la sensación del vínculo roto, de soledad al estar apartados del grupo en el que desarrollamos nuestra práctica laboral. Se complican tareas como el trabajo en grupo, los proyectos colectivos y la organización para defender los derechos laborales, rasgos propios del individualismo imperante en la normalidad de la vida posmoderna.

Otro aspecto que nos muestra la pandemia es que trasluce la lógica de mercado y la exaltación del consumismo que priva en los medios de comunicación, el manejo del miedo como recurso mercadotécnico para crear necesidades de consumo. Al respecto basta ver la cantidad de productos anti-virus que de pronto aparecieron en las pantallas, con la promesa de que al usarlos salvaríamos nuestras vidas, además de agregar a nuestra personalidad un toque europeo: “No use productos piratas que venden en las calles, no ponga en riesgo la vida de su familia”, “adquiera mascarillas profesionales,

diseñadas científicamente, como las que usa la realeza en Inglaterra”, rezan los comerciales, mientras los productos son modelados por hombres y mujeres de cuerpos esculturales y facciones anglosajonas.

En relación con la educación, la crisis sanitaria también transparenta y agudiza los problemas que la escuela y sus comunidades venían sufriendo desde los inicios de la era neoliberal. Como ejemplo podemos nombrar los siguientes:

- Así como el sistema de salud pública fue prácticamente desmantelado por los Estados neoliberales, el sistema educativo público también fue muy debilitado por las tecnocracias corrompidas que controlaban tales Estados, lo cual ha impedido dar una respuesta más completa a los efectos socioeducativos de la pandemia.
- La desigualdad social, acrecentada por las políticas neoliberales, determina que amplios sectores de la población, por su condición de pobreza y vulnerabilidad, no puedan acceder a la educación en “condiciones normales” y mucho menos en las circunstancias actuales de la “nueva normalidad”. Es una población “sin escolaridad” (4.5 millones de personas de 3 a 29 años de edad), a la que se agrega un total de 5.2 millones, de la misma edad (9.6% en relación con la población total de 3 a 29 años), que desertó del sistema escolar (“no se inscribió”) por el covid-19 o por falta de recursos, a la que se añadieron 3.6 millones que no se inscribieron porque tenían que trabajar, lo que suma un gran total de 13.3 millones de mexicanas/os excluidas/os de la escuela en el ciclo escolar 2020-2021 (INEGI, 2021).
- Otras formas de exclusión escolar derivadas de la distribución desigual del ingreso y la riqueza en México (uno de los países más desiguales del continente) se expresan en las condiciones desiguales de estudio del alumnado determinadas por su posición de clase diferenciada, lo que se refleja

en la imposibilidad para los alumnos con escasos recursos de contar con los dispositivos electrónicos adecuados o suficientes y el servicio de internet, lo cual los segrega de la modalidad de enseñanza virtual y se traduce en un menor desempeño o en deserción escolar. Por ejemplo, en el ciclo 2019-2020 65.7% del alumnado en promedio usó el teléfono celular para tomar sus clases virtuales –72% en la primaria y 33.4% en el nivel superior–, con todas las limitaciones que ello implica. Además, el 74.6% del estudiantado de primaria tuvo que compartir su dispositivo con alguien más en su vivienda, 52.6% en el caso de la secundaria, 38.9% en el nivel medio superior y 32.2% en el nivel, a lo que habría que agregar las condiciones de hacinamiento en la vivienda, como una clara muestra de las disparidades sociales establecidas en la sociedad capitalista mexicana (INEGI, 2021).

- La demanda gubernamental y social de que los docentes cambiaran abruptamente su práctica educativa mediante el uso de las nuevas tecnologías, aun cuando no se les otorgaran todas las herramientas para ello, ocurre en el marco de la realización de una práctica docente cada vez más fragmentada y sobreexplotada, considerando que el trabajo en línea exige condiciones muy distintos a los presenciales, suele ser más intensivo y requerir más tiempo (en una encuesta a docentes en México, 90% respondió que las clases virtuales habían aumentado sus horas de trabajo), por ende es más agotador, y se incrementan los niveles de estrés y desgaste, lo cual da como resultado la afectación de la salud mental del profesorado en grados distintos (Andrade, D. *et al.*, 2021, pp. 18-19).
- El trabajo docente, flexibilizado y precarizado durante décadas por las políticas educativas y laborales, basadas en el credo del “libre mercado”, no solo se ha intensificado durante la pandemia, sino que se ha transformado, al modificarse intempestivamente su planificación curricular y la

organización de las actividades docentes para adaptarse al uso de las nuevas tecnologías y las clases virtuales, en sustitución de la relación pedagógica directa tradicional (Andrade, D. *et al.*, 2021, pp. 19-20).

- La pérdida de autoridad pedagógica y legitimidad que los maestros(as) experimentan desde hace varios años, al ya no ser considerados como el agente principal en el que se centra el proceso de enseñanza (producto en parte de las campañas de desprestigio gubernamentales y del sector privado en contra de la educación pública y su principal agente: el magisterio), de pronto fue reforzada por las clases por televisión (mediante el programa “Aprende en casa”), al sugerirse que el rol del maestro(a) era secundario frente al aparente poder mediático-educativo privado (los *mass-media*), y al interpretarse el trabajo en línea (realizado por los mismos docentes) como una forma de desplazamiento del maestro, que lo convierte en un elemento técnico más del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el inminente regreso gradual a las clases presenciales para el ciclo 2021-2022 ha demostrado una vez más la posición central del profesorado en la enseñanza.
- La escuela pública en México se ha precarizado gradualmente durante los 36 años de imposición de políticas neoliberales. Se han deteriorado todas sus capacidades de respuesta ante las necesidades y demandas de la sociedad en general, de las distintas clases sociales y de sus diversas comunidades específicas en lo particular (por ejemplo el decaimiento y obsolescencia de su infraestructura y servicios, el deterioro de las condiciones de trabajo del profesorado, la reducción de su planta laboral, la baja inversión por alumno, entre otros).
- Se ha planteado que el complejo vínculo (“pacto”) de la escuela con la familia y la sociedad se quebró en la era de la llamada sociedad posindustrial. Sin embargo, dicha sociedad

dividida en clases y en distintas formas de agrupación (por género, etnia, raza, edades, entre otros) no se relaciona de una misma forma con la institución escolar, ya que ello depende de la posición de cada clase en el espacio social (posición determinada por las desiguales condiciones sociales de existencia), como ocurre por ejemplo con los niños de las clases populares que se quedaron solos en sus hogares, debido a que sus padres deben salir a trabajar, pues su única fuente de sustento es el comercio o alguna otra actividad informal, lo que les impide permanecer en el confinamiento a causa de las grandes desigualdades sociales estructurales imperantes.

Sin duda, la visión de la realidad actual que hemos planteado aquí puede resultar pesimista. Sin embargo, pensamos que el optimismo debe partir de la reflexión y el reconocimiento de aquello que nos afecta, como requisito indispensable para emprender la realización de cualquier proyecto de transformación. El virus de la covid-19, desde nuestro punto de vista, no es el que pone en riesgo a la humanidad, el más peligroso es otro virus social que lo contiene, que ha mostrado una mayor capacidad de persistencia y mutabilidad, y ha generado una mayor cantidad de muertes en el planeta: el virus del capitalismo y sus desigualdades inherentes.

REFERENCIAS

- Andrade, D., Pereira, E., Clementino, A. M. (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia*. Belo Horizonte, Brasil. https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/05/TRABAJODOCENTEENTEMPOS2505FINAL_compressed.pdf
- Baudrillard, Jean (1997). *La ilusión del fin, la huelga de los acontecimientos*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bauman, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Beck, Ulrich (1986). *La sociedad del riesgo, hacia una nueva modernidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Berman, Marshall (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Contrafuegos 2*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2003). *Contrafuegos*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2010). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- De Sousa Santos, Boaventura (2020). *La pedagogía del virus*. Madrid, España: Akal.
- Habermas, Jürgen (2001). El criticismo neoconservador de la cultura en Estados Unidos y Alemania. En A. Giddens et al., *Habermas y la modernidad* (pp. 127-152). Madrid, España: Cátedra.
- INEGI (2021). *INEGI presenta resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. 23 de marzo de 2021*. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=6427>, el 23 de octubre de 2020.
- Lipovetsky, Gilles (1986). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Lyotard, Jean (1990). *La condición postmoderna*. México: Rei.
- Ortega y Gasset, José (1995). *La rebelión de las masas*. Barcelona, España: Planeta.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Bell, Daniel (1992). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid, España: Alianza.
- Bentham, Jeremy (2004). *El Panóptico*. Buenos Aires, Argentina: Quadrata.
- Buenfil, Rosa Nidia (1998). Posmodernidad, globalización y utopías. En Armando Alcántara y Ricardo Pozas (coords.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI.
- De Sousa Santos, Boaventura (2020). *La pedagogía del virus*. Madrid, España: Akal.
- Duguin, Alexander (2016). ¿Qué es la civilización? *Revista Electrónica la 4ª Transformación Política*. Recuperado de: <https://4tpes.wordpress.com/acerca-de/>, el 30 de octubre de 2020.
- Hobsbawm, Eric. (2007). *Historia del siglo XX*. Barcelona, España: Crítica.
- Horkheimer, Max ((2007). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires, Argentina: Terramar.
- Marcuse, Herbert (1983). *Eros y civilización*. Madrid, España: Sarpe, Madrid.

- OCDE (2019). México. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Recuperado de https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_MEX_Spanish.pdf, el 15 de octubre de 2020.
- Porzecanski, Teresa (2004). Norbert Elias: «civilización» y «ciudadanía». *Relaciones*, 93. Recuperado de: <http://www.chasque.apc.org/frontpage/relacion/0412/civilizacion.htm> , el 30 de mayo de 2009
- Presidencia de la República (2021). *Tercer Informe de Gobierno 2020-2021*. México, Gobierno de México.
- Vitullo, Gabriel. (septiembre, 2016). Ponencia XII Congreso Nacional y V Congreso Internacional sobre Democracia, organizado por la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.
- Zemelman, Hugo (1997). Homogeneización y pérdida de subjetividad en la globalización. En Dietrich Heinz (coord.), *Globalización, exclusión y democracia en América Latina* (pp. 99-112). México: Joaquín Mortiz.

PARTE II
LOS MAESTROS Y LA EDUCACIÓN BÁSICA
EN CONFINAMIENTO

CAPÍTULO 3

PANDEMIA, EMERGENCIA, “NUEVA NORMALIDAD” O ACTIVIDAD DOCENTE COTIDIANA

Blanca Estela Carpio Solís

El ciclo escolar 2020-2021 comenzó a distancia por primera vez en la historia del Sistema Educativo Mexicano. El riesgo por la pandemia mundial del covid-19 dio pie a un replanteamiento axiológico por parte de las organizaciones internacionales y de los representantes de todos los países, en el que se privilegió la vida; los usos y costumbres culturales de cada región se modificaron, la presencia en toda actividad se restringió a la última opción, incluso las tareas fundamentales para la supervivencia. Una alternativa para resolver en lo inmediato algunas actividades fue la virtualidad, como en el caso de la educación.

El modelo educativo presencial, como la mejor opción para la formación escolarizada, quedó inhabilitada. ¿Qué hacer para no interrumpir el servicio educativo escolar a miles de estudiantes? Hasta antes de la pandemia, uno de los términos que se evitaba era: “a distancia”, debido a que en lo cotidiano de las escuelas secundarias, una de las medidas disciplinarias extremas que se aplicaban a los estudiantes que se “portaban mal” era enviarlos a casa a desarrollar sus tareas a “distancia”, lo cual no debería realizarse con base en la

normatividad. En esta anécdota, en principio, provoca extrañeza que se denomine así la educación desde el confinamiento.

La escuela es un espacio donde los estudiantes aprenden a construir la vida a partir de las prácticas sociales; generan complicidades, amistades, amores, aficiones, gustos y, eventualmente, aprenden los contenidos disciplinares, por lo que fue un *shock* seguir las primeras acciones preventivas para evitar el contagio del covid-19, relativas al distanciamiento social y a permanecer en casa, lo que propició el alejamiento e incomunicación entre estudiantes y docentes. ¿Cómo establecer comunicación con todos para dar seguimiento al proceso educativo de los estudiantes? ¿Qué hacer para que los docentes se comunicaran con sus estudiantes desde casa? ¿Cómo continuar el trabajo y las actividades escolares? Preguntas que de un día para otro, entre temor, confusión e incertidumbre, se tuvieron que responder para dar seguridad a las familias, a nuestros alumnos y a nosotros mismos.

Con el sabor amargo de los contagios que no cedían, los docentes aceptamos que no íbamos a regresar pronto a las instalaciones de la escuela. Surgieron ideas politizadas, tales como considerar la pandemia una táctica para sustituir a los docentes por computadoras o terminar con la educación pública como se había manejado desde la reforma educativa. Con el paso de los días, las semanas y los meses, se observó que nadie fue sustituido, no dejamos de percibir ingresos ni se eliminó la educación pública gratuita, lo que fue relajando un poco la ansiedad y el malestar docente. Después de la paranoia se inició la estrategia para llevar a cabo la educación a distancia y establecer comunicación con los padres, las madres y los tutores de los estudiantes.

Se volvió a producir estrés, ansiedad, frustración, malestar. Me atrevo a decir que el tránsito de la educación presencial a la virtual ha sido uno de los mayores retos que ha enfrentado el magisterio. Desarrollar formas de enseñanza virtuales ha ocasionado deserción docente, ausencias prolongadas o definitivas, abandono, sin considerar los decesos que la pandemia ha dejado a su paso.

Para contextualizar un poco, el uso de la tecnología es una actividad altamente compleja que por mucho tiempo la mayoría de los docentes se ha resistido a realizar (Coll y Monereo, 2011). Uno de los primeros proyectos de tipo tecnológico que se desarrolló en las escuelas secundarias para reducir la brecha digital fue “Secundarias para el siglo XXI” (SEC-XXI), en 1999, con el propósito de incorporar las tecnologías a las formas de enseñanza. Sin embargo, las implicaciones alteraban la gestión directiva, la organización, el funcionamiento de la escuela, el uso de espacios y tiempos; es decir, modificaban totalmente la vida escolar. Los docentes tuvieron que establecer nuevos modelos de apropiación y expectativas, ya que la escuela se transformaba (Gutiérrez y Quiroz, 2007). Sin embargo, aunque algunos profesores realizaron trabajos novedosos, el proyecto no prosperó; para la mayoría de los docentes resultó un reto sin superar.

A principios del milenio las escuelas fueron equipadas con un aula de medios o aula de red escolar en la que se instalaron un promedio de 20 computadoras 3-86 para uso en red, con la idea de que los profesores transformaran la forma de enseñanza a través de la tecnología. Sin embargo, no se proporcionó un modelo pedagógico ni material específico para las asignaturas de secundaria y, como en ese entonces no se contaba con internet, el uso se limitaba a visualización de videos o materiales específicos. Actualmente, en varias escuelas dichas computadoras son las que siguen operando (o no). En suma, se puede considerar la falta de habilidad de algunos profesores, la resistencia de otros, la falta del perfil profesional del profesor de la red escolar, la inaccesibilidad tecnológica, la inexistencia de un modelo pedagógico para la enseñanza a través de la tecnología, entre otros elementos.

Es importante mencionar que también hay docentes que tienen la disposición de aprender e investigar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que incluyan la tecnología y, ante la emergencia sanitaria, potencializaron la herramienta, socializaron experiencias con sus compañeros, aprendieron entre pares en un momento de crisis, con lo que se creó una comunidad de práctica incluyente.

Estas líneas presentan un panorama general respecto a que la mayoría del profesorado se enfrenta a un gran reto al tener la tecnología como única opción para impartir clases. La autoridad educativa ofrece *webinars* para dar a conocer plataformas y estrategias digitales que permiten a los docentes aprender e involucrarse para adaptarse a esta nueva normalidad educativa que llegó de improviso.

LA NORMALIDAD EN LA ESCUELA ES QUE NO HAY NORMALIDAD

La nueva normalidad educativa, referida a la educación a distancia actual por la pandemia, se puede enmarcar en los imprevistos cotidianos que la escuela siempre tiene. Es decir, en la realidad escolar no hay pautas estables, por lo que esta etapa llamada “nueva normalidad” es un reto más que, como muchos otros, se superará con la gestión y el trabajo del colectivo escolar desde la formación empírica que da la experiencia, como explica Casanova (2020) con toda la diversidad en cuanto a contextos, problemáticas y fortalezas.

Las prácticas escolares cotidianas son dinámicas, cambian, se modifican, reestructuran, movilizan, tanto las específicas por el contexto como las generales estructurales, que, con mayor o menor dificultad, exigen respuestas situadas. Las realidades escolares son de amplio espectro, se pueden atender situaciones que van desde una tarea no realizada hasta un accidente que puede poner en riesgo la vida del estudiante (Rockwell, 2014). No se pueden controlar todas las posibles variables sociales que suceden entre los miembros de una comunidad de más de 750 alumnos. Cuando se llega a considerar que “todo está bajo control” surge una situación diferente a la que hay que dar respuesta; en ese bucle siempre hay situaciones emergentes que se deben resolver en la inmediatez, ya que posponerlas implicaría situaciones que podrían poner en riesgo –físico, mental, emocional– a la comunidad estudiantil.

Trabajar desde la emergencia es normal en la escuela; no porque no haya un trabajo organizado; esta reflexión es en torno a que los instrumentos de planeación institucional no alcanzan a visualizar, identificar o prever todo lo que puede suceder en la cotidianidad del ámbito escolar con la interacción de todos los actores educativos.

El postulado que se puede considerar normalidad instituida al brindar el servicio educativo, independientemente de la modalidad (presencial o virtual), es salvaguardar la salud e integridad física y emocional de los niños, niñas y adolescentes, por lo que los procesos formativos, de gestión y administrativos en el ámbito de competencia escolar están orientados a garantizar el acompañamiento del trayecto formativo de toda la población escolar.

Los cambios repentinos de las actividades cotidianas no solo en los espacios áulicos, sino en todos los ámbitos de la vida, las formas de relación e interacción, los procesos formativos, la cotidianidad de los actores educativos, las formas de enseñanza, entre otros, han propiciado alteraciones cognitivas, sociales y afectivas por el distanciamiento social, ya que la única forma de contacto es a través de dispositivos tecnológicos: celulares, computadora, teléfonos locales o televisión. Esto para muchos docentes, alumnos y padres ha representado actualizarse, mirar tutoriales, *webinars*, pedir ayuda para, como dice Plá (2020), adoptar e interactuar con la tecnología, la información, la enseñanza, el aprendizaje, los espacios y las personas en forma diferente.

En lo personal, he movilizado y desarrollado habilidades que en ocasiones me sorprenden; es un ejemplo de que las limitaciones son mentales y si te enfrentas a una adversidad generas diferentes posibilidades cognitivas, potencias realidades de aprendizaje divergentes, haces posible lo que antes podía parecer inalcanzable o impensable.

LA COMUNICACIÓN

Una de las acciones fundamentales en el proceso educativo es la comunicación, que en las circunstancias actuales de educación a

distancia cobra mayor relevancia. En la modalidad presencial la comunicación es un acto cotidiano propio de la relación directa docente-alumno. Para contactar al padre o a la madre de un estudiante se envía un comunicado escrito, se llama por teléfono para que asista al plantel o, en caso extremo, se realiza una visita domiciliaria; en este proceso siempre se logra el contacto.

En las circunstancias actuales la tarea inmediata ha sido no perder el contacto con los alumnos, saber dónde están o qué pasa con ellos, buscar formas de comunicación que permitan acercar a los estudiantes al proceso educativo. Por lo anterior, se visibiliza la importancia de esa acción cotidiana valiosísima cuando de forma intempestiva se vio reducida a datos telefónicos de la hoja de datos del alumno, en el mejor de los casos. Una de las preocupaciones fue la incertidumbre de no encontrar a los alumnos, cuando para muchos de ellos la escuela es el único espacio que los acompaña, su única cobertura o estructura.

Desde la virtualidad se movilizaron estrategias de contacto: páginas de Facebook, mensajes por Messenger, WhatsApp, llamadas telefónicas. El proceso no fue sencillo, pero afortunadamente se logró contactar a 95% de alumnos. Paradójicamente, un elemento que obstaculizó la tarea fue la normatividad vigente, que establece no tener contacto con los estudiantes más allá de los muros de la escuela. En consecuencia, la mayoría de los docentes no tenía forma de contactar a los estudiantes durante la pandemia. Sin embargo, una ventaja fue que gran parte de la comunidad de madres, padres y tutores buscaron la forma de contactarse con la escuela por conducto de las diferentes figuras educativas: profesores, tutores, trabajadoras sociales, orientadoras, prefectos, e incluso a través de los trabajadores manuales.

Desde el área de trabajo social se elaboró un directorio virtual que se difundió entre los docentes y desde la dirección se organizó una red de comunicación con las madres, padres y tutores del Consejo Escolar de Participación Social y Asociación de Padres de Familia. Con las herramientas propias de la escuela y el apoyo

de todos los miembros de la comunidad, se generaron dispositivos virtuales de comunicación permanente (Litwin, 2005):

- Página de Facebook de la escuela para publicar información y recibir dudas y sugerencias.
- Cada tutor generó un WhatsApp con su grupo para establecer comunicación directa.
- Los docentes abrieron el espacio de Messenger para consultas o dudas.
- Los trabajos escolares académicos se realizaron con los alumnos mediante las plataformas virtuales de Quipper Scholl y Google Classroom.
- Para estudiantes sin acceso a la tecnología o a internet se crearon grupos por grado de WhatsApp, a través de los cuales se les hicieron llegar guías de estudio de las diferentes asignaturas.
- Los alumnos que se enfrentan a barreras para el aprendizaje (BAP) son atendidos por la responsable de UDEEI en forma personalizada por Whatsapp o vía telefónica, para ayudarlos a realizar sus actividades escolares.
- Los alumnos en seguimiento socioemocional fueron acompañados por medio de llamadas telefónicas semanales.

A 5% de los alumnos que faltaban de contactar se les rastreó con conocidos, compañeros alumnos y en algunos casos se les fue a buscar a sus casas hasta conseguir integrarlos a la escuela.

DE LA ESCUELA A LA INTIMIDAD DEL HOGAR

Uno de los problemas más fuertes fue convertir el trabajo escolar presencial a trabajo de aula virtual. La ausencia física dentro del inmueble escolar derivada de la pandemia por covid-19 visibiliza la vida: necesidades socioemocionales, socioeconómicas, diferencias

multiculturales, violencia doméstica, lagunas de conocimiento, entre muchas otras. Lo interesante es que ahora se observan no solo las condiciones de los estudiantes, sino también las de los docentes; abrir las cámaras de las sesiones virtuales es una ventana a los espacios de la vida personal que incluye la de los profesores (Sacristán, 2001; Cela y Palou, 2005). Antes de la pandemia el conocimiento había sido unidireccional: conocer a los estudiantes y enterarse de todo lo que les sucede en los ámbitos personal, escolar, familiar y social, para caracterizar a los estudiantes a quienes atendemos; ahora es bidireccional y debe ser incluido en el diagnóstico socioeducativo contextual del que se parte para realizar la planeación de actividades.

Como explica Bruner (1997), la dimensión de lo privado ha pasado a la dimensión de lo público: con anterioridad al confinamiento voluntario, las acciones escolares se realizaban dentro de los muros de la institución. Quienes estaban dentro sabían lo que sucedía, pero no necesariamente lo daban a conocer a los de afuera. Hoy todo pasa a la vista de todos; no solo las actividades escolares, también las de los hogares de los alumnos, y se evidencia la intimidad de los espacios personales del docente, lo cual devela situaciones y condiciones que formaban parte del mundo privado y que en este momento ya no podemos ocultar; el conocimiento traspasa los muros del edificio escolar.

Estar a la vista de todos en lo escolar y lo familiar en ocasiones pone de manifiesto situaciones de conflicto o fortalezas en los dos ámbitos; en el escolar, problemas del quehacer docente, conocimiento de programas de estudios, habilidades o destrezas en las formas de enseñanza; por el lado familiar, fracturas, violencia (Cyrulnik y Anaut, 2018). No son problemas nuevos, pero, al visibilizarse, se tratan de resolver en lo superficial sin abordar el fondo.

Resignificar los procesos normativos, cuestionamientos sin respuesta y en algunos casos, intentar influir favorablemente: ¿hasta dónde se puede intervenir desde la competencia escolar? ¿Qué hacer cuando identificas que hay violencia intrafamiliar, de género o

infantil? ¿Notificas a las autoridades escolares? ¿Asistes a la casa del alumno en cuestión? ¿Hablas con los padres sobre el tema? ¿Cómo intervenir en forma inmediata ante esta emergencia? ¿Qué proceso seguir? ¿Aplicas el protocolo de actuación? Al parecer no todo quedó suspendido con la pandemia; podían estar muchas oficinas cerradas e inhabilitadas, pero las situaciones escolares emergentes, presentes en la distancia, siguieron ahí. Y como se ha mencionado, no solo en caso de los alumnos.

Así, tenemos el espacio de las aulas imbricado con el espacio del hogar, lo que la cultura escolar antes no permitía. De ello se deriva otro reto: cómo entretener espacios, acompañamiento e información en beneficio del proceso formativo de los estudiantes.

APRENDE EN CASA. TEMPORADA DOS

Aprende en casa II es la propuesta gubernamental para tratar de responder a las necesidades educativas en la educación básica por el confinamiento voluntario ante la pandemia por covid-19. Sin embargo, en forma concreta no ha logrado integrar ni organizar los aprendizajes esperados en el nivel de secundaria. La propuesta presentó inconsistencias, ya que los programas televisivos no correspondían a los aprendizajes esperados de las asignaturas. Algunas emisiones no tenían secuencia; de los temas propuestos para secundaria, unos no correspondían al grado y otros eran de primaria. El nivel de complejidad de las actividades se dividía en dos polos opuestos: básicos o complejos; se omitieron algunas asignaturas; hubo momentos en que la programación “abordaba” el desarrollo de un tema nuevo por día, lo que provocaba demasiado estrés y angustia, tanto para docentes y alumnos como para padres de familia, pues los estudiantes no alcanzaban a mantener el ritmo con el que se presentaban los contenidos.

La programación de los canales no correspondía a los publicitados; por lo que en los instantes previos al comienzo, los alumnos

ignoraban por dónde acceder, no había certeza del formato educativo, los protagonistas avanzaban demasiado rápido y los estudiantes no entendían o no alcanzaban a tomar notas, además de que no podían consultar dudas (Díaz-Barriga, 2020). La mayoría de los docentes –dicho por ellos mismos– se encontraron en una situación desesperante por no saber cómo desarrollar su función a distancia; no sabían –y algunos lo desconocen aún– cómo modificar la forma de enseñanza de presencial a virtual, por lo que en múltiples ocasiones las actividades que solicitaban a los alumnos continuaban con las características del modelo presencial, lo que producía trabajo exhaustivo para docentes y alumnos. Por momentos los chicos llegaron a tener hasta 40 actividades a la semana y los docentes, cantidades exponenciales multiplicadas por 44 alumnos en promedio por grupo.

Para el caso de las asignaturas de tecnologías, los contenidos de *Aprende en casa II* sí coincidían con los aprendizajes del programa e incluso con el enfoque, y les sirvió a los docentes como eje central para desarrollar actividades lúdicas en torno al conocimiento esperado. Con el enriquecimiento de los docentes se lograron generar acciones que fortalecieron lo socioemocional de los estudiantes, así como la resiliencia para afrontar el encierro de manera positiva.

Como se puede leer, la programación televisiva no tiene el formato social, pedagógico y didáctico propio de la enseñanza, y tampoco las prácticas sociales que originan la interrelación, la explicación, y la resolución de dudas. Los procesos socioemocionales que se promueven, los vínculos que se generan durante el proceso de aprendizaje: sobre todo en la etapa de desarrollo de los estudiantes de la educación básica, no son un espacio formativo por origen (Bernstein, 1998). No es solo cubrir contenidos. La disposición de la SEP de asignar como modelo educativo oficial *Aprende en casa II* trastoca la estructura organizacional escolar y el proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado.

UNA EXPERIENCIA DE MUCHAS

En este contexto, la mayoría de los docentes optaron por desarrollar sus propias estrategias y utilizar la programación de Aprende en casa II únicamente como acompañamiento y con carácter optativo; pero la tarea no era sencilla. Los docentes se obligaron a utilizar la tecnología; algunos a pesar de ver tutoriales no lograban establecer los mecanismos necesarios para realizar el trabajo escolar; poco a poco, con apoyo entre pares, intentando con ensayo y error, se elaboraron fichas de actividades para abordar los temas y dar seguimiento, ya que la mayoría de los alumnos esperaban la explicación docente y no el televisor como sustituto.

Dentro del proceso de establecer conexión segura, después del convenio de la SEP con Google se utilizaron cuentas institucionales a través de la G-Suit para docentes y alumnos, con lo que se evitaron situaciones de riesgo. Para las sesiones virtuales se utilizaron Meet y Zoom y para las actividades asincrónicas se recurrió a Classroom. Con el fin de facilitar el acceso a las plataformas se diseñó y difundió un manual de instrucciones detalladas sobre cómo utilizarlas, tanto para docentes como para alumnos; en caso necesario se les brindó acompañamiento personalizado a quienes lo requirieron a través del área de red escolar.

Un problema serio fue la recuperación de los trabajos y las actividades desarrolladas por los alumnos sin acceso a internet o a la tecnología. Surgió la propuesta de integrar la carpeta de experiencias que se presentaría al regreso a la escuela en presencial; pero el semáforo epidemiológico no cambia a verde y mientras eso no suceda, el tiempo transcurre sin que haya oportunidad de identificar si los alumnos están o no aprendiendo los contenidos disciplinares. No hay retroalimentación; se han asignado calificaciones aprobatorias a todos para cubrir el trámite administrativo, pero el ámbito académico aún está limitado.

En congruencia con la carga académica de las asignaturas, además de las actividades por Classroom, se elaboró un horario para

desarrollar sesiones virtuales entre docentes y alumnos, de tal forma que se tuviera la oportunidad de resolver dudas. Este espacio virtual favoreció al ámbito académico, pero más al socioemocional, sobre todo en las sesiones de tutoría, donde se diseñó un plan de trabajo integral que ha permitido identificar con oportunidad sentimientos, experiencias y necesidades específicas de nuestros estudiantes, para atenderlos desde nuestro espacio. Afortunadamente se han logrado detectar situaciones emocionales complicadas que se atienden desde la distancia, pero en forma cercana y permanente. Las familias se sienten escuchadas, tomadas en cuenta, por lo que esta actividad cobra especial relevancia en las circunstancias actuales.

Mediante las sesiones virtuales con los tutores se ha fortalecido la formación socioemocional y afectiva; en palabras de docentes, los alumnos expresan que se sienten: “Emocionados por habernos encontrado por vía zoom”, “que tienen ganas de ver a sus amigos”, “los de primer grado, muy emocionados”, “entusiasmados por volvernos a ver”. Por ello es fundamental restablecer la convivencia y el vínculo educativo directo con nuestras alumnas y alumnos en cada aula; no perder contacto con ellos y establecer formas de trabajo escolar que permitan a estudiantes y docentes interactuar, desde la nueva normalidad, para generar procesos que optimicen el aprendizaje, tanto de docentes, como de estudiantes.

Otra manera relevante de fortalecer lo socio-emocional en los chicos es con las asignaturas de artes-música, artes-teatro, educación física y tecnología, donde desarrollan caracterizaciones, obras, orquestas, retos físicos, dinámicas grupales, entre otras, que integran a todos los miembros de la familia. Esto ha permitido desarrollar procesos sociales de unión y afecto en las actividades tanto escolares como familiares.

INCERTIDUMBRE Y ESTRAGOS EN EL CONFINAMIENTO

La pandemia por covid-19, el confinamiento, el quédate en casa, la educación a distancia, tomaron a todo el mundo por sorpresa. Las

circunstancias nos obligaron a entrar en una dinámica de supervivencia, en la que se añade como un elemento adicional la condición en la que se desarrolla la educación. Tanto las autoridades educativas como los directivos, docentes, alumnos, padres, madres de familia han tenido que echar mano de herramientas que pueden no ser las más adecuadas, pero que son las que hay disponibles en este momento para responder y atender esta emergencia.

Como especie evolutiva nos adaptamos. Desde una perspectiva darwiniana, la inteligencia es la capacidad del individuo para adaptarse al medio; sobrevive el que tiene mayor capacidad adaptativa. Estamos genéticamente diseñados para sobrevivir, por lo menos en esta era de supremacía del ser humano sobre otras especies; la condición de supervivencia de satisfacer las necesidades básicas: sueño, alimentación, sexo, pero en esta lógica de supervivencia, la educación no forma parte de las condiciones fundamentales. Como especie humana nos reconfiguramos, nos adecuamos a las circunstancias que se presentan y, en caso de ser necesario, transformamos las condiciones o situaciones por medio del desarrollo de la ciencia o la tecnología.

No obstante, la sociedad ha creado la cultura donde lo valioso es que el ser humano piense. Se reconoce a quienes son cultos o desarrollan habilidades cognitivas de orden superior; para lograrlo, hay que formarse, aprender a pensar, interactuar con los demás, socializar; y en nuestra sociedad meritocrática, esto se logra con la estructura escolarizada.

La disyuntiva de priorizar lo vital, lo imprescindible, lo importante o necesario es determinar a qué se le da mayor valor, ¿a conseguir aquello que nos reconoce la cultura, o a la salud, qué representa y significa la vida misma? Algunas familias eligen lo primero y otras lo segundo.

La educación escolarizada ha continuado desde la distancia, con todas las vicisitudes que se han tenido que resolver.

Con la experiencia de las temporadas I y II de Aprende en casa se visibiliza que la educación se debe transformar. El salto obligado

para aprender a usar los dispositivos digitales es necesario para que sea posible desarrollar los aprendizajes esperados y aprender a filtrar el bombardeo de materiales, conferencias e información para seleccionar aquello que sea pertinente para los procesos educativos escolares sin perder la esencia de la función docente.

La incertidumbre del regreso a la modalidad híbrida o presencial genera preocupaciones relativas a cómo garantizar la salud, y conforme pasa el tiempo se espera preparar el cuerpo para resistir este virus de SARS-CoV-2. Sin embargo, no hay garantías seguras; hay que estar atentos a establecer protocolos rigurosos de limpieza, filtros de revisión, información seria, actuación consciente, generación de una cultura que privilegia la salud personal y colectiva. Existen dudas sobre cómo será el regreso, cómo será la nueva normalidad, qué nuevas situaciones surgirán, como se deberá reorganizar, reestructurar o actuar. Ojalá que las autoridades educativas tomen decisiones asertivas que den prioridad a la vida de todos.

Hasta hoy no es posible garantizar que ningún estudiante, padre, docente tenga el virus o pueda contagiar. Las acciones más simples como toser, reírse o limpiarse la nariz se han vuelto temibles; cuando alguien lo hace, todos a su alrededor se alejan. ¿Cómo abordar esas conductas en la cotidianidad con los alumnos para no generar exclusión? ¿Cómo lograr que los adolescentes de secundaria mantengan sana distancia si lo que quieren, al encontrarse después de tanto tiempo, es abrazarse?

La mayoría tenemos sentimientos encontrados: queremos regresar a la escuela aun con el temor de que pueda haber contagios, pero también solicitamos garantías de seguridad para todos, sobre todo quienes forman parte de la denominada población vulnerable. Sentimos frustración por desconocer el momento específico del regreso, de retornar a las aulas, de volver a ver a los compañeros, a los profesores, a los alumnos; incertidumbre sobre cómo lograr desarrollar los aprendizajes esperados en los alumnos.

La situación de aislamiento, la crisis económica y la tensión por los cuidados necesarios para evitar el contagio de covid-19 son

condiciones que afectan de manera significativa el ánimo y la actitud de nuestros estudiantes. Por ello, es importante no saturar a los docentes, a los estudiantes ni a sus familias con grandes cantidades de tareas o actividades. Comprender la dimensión psicosocial de cada familia será una gran fortaleza en estos momentos; buscar el bienestar de la comunidad estudiantil en cuanto a su estado emocional es una labor que hoy en día requiere sensibilidad, humanismo, empatía y labor profesional.

La educación ante la adversidad demanda una mirada más esperanzadora de lo que acontece en el mundo. Frente al covid-19 son las familias y los vínculos con la escuela quienes ayudan a resignificar los espacios privados, como el hogar de cada uno, para seguir aprendiendo.

REFERENCIAS

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, España: Morata.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Casanova, H. (2020). (coord.). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.
- Cela, J. y Palou, J. (2005). *Carta a los nuevos maestros*. Barcelona, España: Paidós.
- Coll, C. y Monereo, C. (2011). (eds). *Psicología de la educación virtual*. Madrid, España: Morata.
- Cyrulnik, B. y Anaut, M. (2018). *Resiliencia y adaptación. La familia y la escuela como tutores de resiliencia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 30-38). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.
- Gutiérrez, E. y Quiroz, R. (2007). Usos y formas de apropiación del video en una secundaria incorporada al proyecto Sec XXI. México: COMIE.
- Litwin, E. (2005). (comp.). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En H. Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*

(pp. 30-38). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

Rockwell, E. (2014). (coord.). *La escuela cotidiana*. México: FCE.

Sacristán, G. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, España: Morata.

CAPÍTULO 4

DE LA PIZARRA A LA PANTALLA: LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO FRENTE AL CONFINAMIENTO Y LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Alejandro Villamar Bañuelos

Adriana Lizeth Albiter Núñez

El confinamiento derivado del covid-19, tanto en el país como en otros lugares del mundo, detonó en la sociedad un cambio de realidades en diferentes áreas.

A inicios del año 2020, el gobierno federal suspendió actividades al aire libre, cerró dependencias públicas, instituciones públicas, tomó medidas para que la industria privada de los tres sectores productivos interrumpieran las actividades laborales de manera presencial para que los trabajadores se resguardaran en el hogar. La mayoría de los empleos y de las actividades se realizaron desde la casa, pero otras industrias y negocios no soportaron los embates del confinamiento y tuvieron que cerrar y liquidar a sus empleados, realizar recorte de personal o simplemente declararse en quiebra y dejar a su suerte a los nuevos desempleados. Como consecuencia, las familias regresaron a convivir y a realizar sus actividades en un solo espacio.

Una serie de transformaciones (algunas más drásticas que otras) ocurrieron en nuestra vida cotidiana. Una de las más acentuadas fue la educativa: “los niños-estudiantes” (quizá los más afortunados), se encontraron con nuevos retos al enfrentarse a propuestas de actividades educativas innovadoras y diferentes (para ellos) como la educación a distancia, dispositivos electrónicos y plataformas educativas, entre otros. Los estudiantes menos afortunados se enfrentaron al olvido y al abandono al no contar con equipos o dispositivos electrónicos y plataformas. En un primer momento, las propias instituciones educativas y el propio gobierno federal se vieron imposibilitados para afrontar y reaccionar ante los diversos obstáculos con que se encontraron los estudiantes que no contaban con recursos económicos para adquirir internet, ni con equipos electrónicos para tomar sus clases.

Los padres de familia también se enfrentaron a nuevas complejidades en la dinámica laboral (*home office* [también para los más afortunados] desempleo, aumento de trabajo y disolución de horarios establecidos para la vida personal). En la vida doméstica, surgieron transformaciones en los roles familiares y se manifestaron nuevas interacciones sociales entre los miembros del hogar. En la dinámica económica se está produciendo una nueva sociedad de consumo, sedentarismo y necesidades nuevas que hay que cubrir con el factor “dinero”. Estas son solo algunas complicaciones de orden social, cultural y educativo.

Y no hay que olvidar otro sector por demás importante en este proceso complejo: el magisterio. Los profesores también tuvieron que trasladar el aula a su hogar; acondicionar algún lugar de su casa para improvisar el nuevo salón virtual, adaptarse a las diversas dinámicas de enseñanza que exigía la coyuntura y apropiarse de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Debieron realizar las adecuaciones necesarias para adquirir internet y nuevos equipos que cumplieran las necesidades que demanda la nueva educación a distancia, consumir más energía eléctrica e invertir gran parte de su tiempo libre o de descanso para integrarlo a su

dinámica docente. Asimismo, tuvieron que aplicar nuevas estrategias para hacer llegar los planes y programas a los estudiantes y establecer apoyos dentro de la propia comunidad. Así, el presente artículo es un esbozo e intento de reflexión para comprender cómo se gestó el proceso de enseñanza-aprendizaje en medio de un fenómeno social tan radical y revolucionario, cuyo análisis implica considerar el antes, el durante y el después. La pandemia puso en pausa al mundo entero, pero una de las actividades que nunca se detuvo fue la educación y la labor docente.

ANTES DEL CONFINAMIENTO

Antes de que detonara la contingencia sanitaria, los programas educativos en México se encontraban en un periodo de revisión y transición. El modelo educativo Aprendizajes Clave se presentó a finales de 2017 para poder ser implementado en el año de 2018. Sus objetivos, según Aurelio Nuño (Secretario de Educación en 2017), eran “Mayor profundidad, educación integral, desarrollo de habilidades socioemocionales, la autonomía curricular y una mejor articulación entre los niveles de educación básica, son algunas de las transformaciones que tendrá el sistema educativo en México con la finalidad de preparar los mexicanos que se requieren para el futuro” (Ortega, 2017, p. 1). Muchos especialistas han planteado una serie de inconvenientes e infortunios del propio plan de estudios y la reforma educativa que la administración de Enrique Peña Nieto implementó en la educación básica en nuestro país. La mala administración pública en cuanto a recursos financieros, de infraestructura, poca información de los planes curriculares, escasa formación para los docentes y un mal seguimiento sobre los estudiantes, ocasionaron abandono escolar y una simulación sobre los aprendizajes esperados (Casanova *et al.*, 2017; Ordorika y Lloyd, 2014; Rueda, 2018).

Pedro, profesor de 5° de primaria, señala:

La cuestión es que no se trabaja con políticas de acompañamiento serias y de impacto para los docentes. Por ejemplo, ahora a los docentes de educación básica se les invitó –voluntariamente a fuerzas– a participar en un curso que ofrece en línea la SEP. La situación es que estos cursos corren el riesgo de caer en una simulación, pues los docentes pueden o no ser ellos quienes aprovechen o desarrollen el curso, como pasó con las evidencias en la evaluación al desempeño docente, según el INEE.

Por su parte la profesora Martha, que imparte español en una secundaria pública de la Ciudad de México, comenta:

Parece que necesitamos que precisamente se trabaje con el cómo enseñar, pero no mediante esos mecanismos. Es importante que nosotros los profesores nos apropiemos de herramientas que contribuyan a la mejora de nuestra práctica docente, con mecanismos que propicien la verdadera reflexión y crítica de nuestra práctica. De lo contrario será pura simulación.

La administración del gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador tenía para el sistema educativo un conjunto de desafíos en su organización curricular, en lo concerniente al desarrollo profesional de los docentes, y la definición de la propuesta curricular que demandaba la sociedad en todo el mundo y que, desde la perspectiva del presidente, necesitaba el país y, por supuesto, las y los ciudadanos mexicanos, quienes estaban en espera de ser definidos en los nuevos planes y programas.

Por tanto, el sistema escolar realizaba una búsqueda de nuevas estrategias que permitieran construir un modelo de enseñanza adaptado a la realidad educativa del país. Durante tres sexenios se habían planteado cambios curriculares, algunos coherentes; en otros se implementaron proyectos como Enciclomedia, Habilidades Digitales, entrega de dispositivos electrónicos (tabletas y computadoras) y la llamada Web 2.0; sin embargo, ninguno había transformado realmente el aprendizaje.

Los maestros estaban en una fase de análisis de los currículos generados en sexenios anteriores, los Planes y Programas de estudio 2011 y los Aprendizajes Clave de 2016, ya que hasta ese momento ninguno se había desechado por completo. Como resultado, existía confusión respecto a los planteamientos por seguir cuando, además, el gobierno en curso presentó al gremio docente la Nueva Escuela Mexicana, que solo remitía a principios filosóficos y carecía de una propuesta curricular concreta.

En ese mismo contexto educativo, las relaciones entre docentes y estudiantes estaban tajantemente limitadas y circunscritas al espacio escolar presencial. Todo tipo de interacción fuera de la escuela significaba, para los maestros, la posible pérdida de su estabilidad laboral. Por ello, la inclusión de recursos digitales en la práctica docente era difícil, aun dentro de la institución, sobre todo por la carencia de equipos de cómputo, de acceso a internet y luz eléctrica (especialmente en zonas rurales), o por el deterioro de dichos materiales. El acceso a los recursos retrasó el desarrollo de habilidades digitales en la mayoría de las escuelas del país, aunado a su inexistencia en las familias de menor poder adquisitivo. Esto tuvo un gran impacto en las primeras acciones frente al confinamiento y la educación a distancia, y fue uno de los ámbitos que acrecentó la brecha de desigualdad al acceso educativo.

En 2008 la Unesco recomendó al gobierno mexicano —en el marco de la nueva reforma educativa que se estaba gestando—, acercar a sus docentes de educación básica las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Esto implicaba elaborar un plan de alcance nacional, con una gran inversión en recursos humanos para la formación docente, infraestructura (incluyendo la construcción o habilitación de espacios adecuados para la nueva dinámica de trabajo) y recursos para dotar a las escuelas de equipo de cómputo, soporte técnico, adquisición de *software* educativo actualizado, bases de datos, dispositivos móviles, internet con cobertura amplia y suficiente. Sobre todo, se recomendaba un nuevo modelo curricular y pedagógico que incluyera a las TIC en la nueva lógica de vida

dentro de un mundo globalizado. Como planteaba Manuel Castells hace más de 20 años, la sociedad red es un hecho en las sociedades contemporáneas. A todos nos va a permear, queramos o no, con el riesgo de caer en una gran exclusión social que discrimine, omita u olvide a los grupos sociales más vulnerables (Castells, 1999; Brunner, 2000 y 2001; Gadoti, 2003).

Esto, de acuerdo con nuestra perspectiva y experiencia, fue lo que ocurrió en la mayoría de las escuelas públicas mexicanas. Hubo una gran simulación en cuanto a la formación y actualización en TIC, por parte de los docentes, una gran fuga de recursos materiales y económicos y, sobre todo, se ensanchó más la brecha de desigualdad social económica y cultural, entre profesores y estudiantes.

FRENTE AL CONFINAMIENTO. ACCESO A LOS RECURSOS DIGITALES

Dado el rezago en el desarrollo de habilidades digitales para el aprendizaje, la transición del aula presencial al aula virtual fue gradual; en algunos casos fue una tarea lograda y en otros, incompleta. Las primeras acciones ante la contingencia dependieron de las destrezas y recursos digitales con los que contaba cada comunidad escolar. Las instituciones, principalmente de zonas urbanas, que contaban con los requisitos indispensables, adoptaron la educación a distancia casi de inmediato, a diferencia, por ejemplo, de escuelas donde nunca se habían incorporado estrategias relacionadas con dicha modalidad. La comunidad educativa hizo un esfuerzo descomunal para potencializar sus recursos materiales y humanos, a fin de cumplir con sus funciones. Resultó común observar la creación de páginas web que servían, a la vez, como anuncios parroquiales, bandejas de entrega y recepción de actividades de aprendizaje. Los profesores apoyaron con sus equipos personales, se formaron círculos de aprendizaje donde se proporcionaba el internet de casa,

el equipo de casa y se ayudaba a crear cuentas de correo electrónico para padres de familia y estudiantes.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), por su parte, respondió de manera inmediata con estrategias que amortiguaron el impacto en las primeras semanas en confinamiento. Diseñó, para los alumnos, un programa televisivo de educación Aprende en Casa, para los docentes, gestionó capacitaciones mediante Google For Education. La plataforma de Google brindó servicios de preparación a docentes para utilizar sus espacios; si bien esta fue una respuesta pronta ante la problemática, reducía el papel del docente a una labor meramente técnica y limitaba su capacidad creativa; además, la mayoría de los maestros tampoco contaban con los conocimientos que les permitieran de un momento a otro crear sus propias plataformas digitales y diseños instruccionales (teórico-pedagógicos) necesarios para abordar la situación de enseñanza- aprendizaje adecuada.

El magisterio fue sumergido en el mundo digital de manera abrupta pero necesaria. El tiempo impidió, por otro lado, que se realizara un diagnóstico conciso respecto a la disponibilidad de recursos digitales en las familias de los alumnos y los profesores. Las primeras intervenciones generadas por la SEP dejaron de lado, al menos al principio, datos estadísticos del INEGI (2019), como que el uso de internet predominaba en 73.1% en entornos urbanos, frente a 40.6% de la población perteneciente a zonas rurales. Solo 44.9% de los hogares disponían de una computadora o dispositivo inteligente, y 72.9% contaban con una televisión de tipo digital. No fue sino hasta el ciclo escolar 2020-2021 cuando se comenzaron a diversificar las estrategias para la educación a distancia, momento para el cual muchos padres y madres de familia ya se habían ocupado de conseguir, en la medida de sus posibilidades, al menos un dispositivo electrónico con acceso a internet. En ese periodo, además, las escuelas dieron apertura a Classroom y a las clases por videoconferencia. Se había migrado, pues, a un aula virtual en vivo y observada por medio de la pantalla de un dispositivo celular o de cómputo, y en otros casos de la televisión.

Por su parte la Cepal, junto con la Unesco, realizaron un balance sobre el impacto de la pandemia en la educación básica a distancia en 190 países agremiados (29 de América Latina, incluido México). Dicho estudio comenta que la mayoría de los países latinoamericanos (a través de sus ministerios de educación), cuentan con recursos y plataformas digitales para la conexión remota, recursos en línea y programación en televisión abierta o radio pública. Sin embargo, pocos países de la región cuentan con estrategias nacionales de educación por medios digitales con un modelo que aproveche las TIC (Cepal-Unesco, 2020).

A ello se suma un acceso desigual de conexiones a internet, que se traduce en una distribución desigual de los recursos y las estrategias, lo que afecta principalmente a sectores de menores ingresos o mayor vulnerabilidad. Esta situación exige, por un lado, priorizar los esfuerzos dirigidos a mantener el contacto y la continuidad educativa de aquellas poblaciones que tienen mayores dificultades de conexión y se encuentran en condiciones sociales y económicas más desfavorables para mantener procesos educativos en el hogar y, por otro lado, proyectar procesos de recuperación y continuidad educativa para el momento de reapertura de las escuelas, que consideren las diferencias y las desigualdades que se profundizarán en este periodo (Álvarez Marinelli *et al.*, 2020; Rieble-Aubourg y Viteri, 2020).

Ante estas dos miradas podemos decir que, por primera vez en la historia de la educación pública, el aula se convertía en una extensión del hogar y el docente dejaba su antiguo escritorio y su pizarrón para transmitir –también desde su hogar– sus clases remotas y a distancia. Los miembros del hogar veían por primera vez lo que tanto tiempo Apple había expuesto como una crítica al trabajo docente tradicional, cosificado y estandarizado. El docente exponía su postura ideológica, sus saberes (tanto teóricos como didácticos) y sobre todo sus aptitudes (escasas o extensas en el uso de los nuevos recursos de TIC). El currículum dejaba de ser oculto y la puerta del salón se había abierto.

NUEVOS ROLES Y FUNCIONES

Hasta ese momento, los aprendizajes se habían gestado en los edificios de las escuelas, y con el contacto directo entre alumnos y maestros. Ahora la realidad dictaba un escenario completamente distinto y, por tanto, las condiciones del ambiente escolar y sus participantes (docentes, alumnos y madres y padres de familia) tuvieron que reformarse ante la nueva normalidad. En la educación mexicana el único acercamiento a la educación a distancia era la Telesecundaria y el Telebachillerato; por ende, todos los roles y funciones se ajustaban a la modalidad presencial.

Pese a las capacitaciones emitidas por la SEP, los docentes tuvieron que desempeñar un papel de autogestión en estrategias digitales que permitieran un adecuado acercamiento al contexto de sus estudiantes. En primer lugar, crearon, con ayuda del sistema escolar, un perfil digital que les permitiera interactuar con alumnos y padres de familia en aplicaciones de Google. Hay que recordar que la comunicación fuera del centro de trabajo estaba prácticamente prohibida y ahora, con dicha petición, se pedía a los profesores realizar algo que estaba fuera de la norma y que producía en ellos cierta incertidumbre sobre los posibles escenarios nocivos que pudieran suscitarse. Desde nuestra mirada, las recientes vías de comunicación virtuales, como el correo electrónico y Classroom, subsanaron los primeros estragos del confinamiento, pero no dejaban de ser un espacio gobernado por el control y la vigilancia, situación que respondía a la prevención de conductas disruptivas de la intimidad y seguridad infantil. Así, el docente asumió nuevos roles cuyas funciones no estaban limitadas a una jornada laboral y que, al pasar del tiempo, propiciaron una sobrecarga académica, administrativa y laboral.

Al respecto, Da Costa y Souza (2020) comentan que el mayor impacto de la situación del covid-19 en pandemia, para los docentes, al verse expuestos a una sobrecarga laboral que sobrepasa sus actividades fuera de su espacio de trabajo, atañe a su salud

emocional, puesto que las diversas adaptaciones para el trabajo a distancia pueden promover el sufrimiento emocional, derivado tanto de las experiencias de aislamiento y distancia social como de la sobrecarga de trabajo por la necesidad de mantener las actividades laborales en el régimen de la educación a distancia. De este modo, estas condiciones pueden exponer a los docentes a riesgos que afecten su salud mental durante la pandemia y les imponen la necesidad de desarrollar habilidades y competencias para lidiar con los problemas vinculados con su salud mental en ese periodo. De esta forma, se considera que deben desarrollarse mecanismos para reducir los riesgos laborales durante el trabajo en casa, al igual que estrategias de resistencia destinadas a prevenir enfermedades.

Además, el confinamiento también despertó en el docente la necesidad de conocer a profundidad a su población de alumnos, y se introdujo así en la intimidad de sus hogares. En la transición gradual del aula presencial a la virtual, el profesor se enfrentó al desafío de brindar el acceso a la información y, con ello, la adquisición de los contenidos, en un escenario que carecía de tiempo, espacios y recursos para la construcción del aprendizaje. A consecuencia de lo anterior, el docente se convirtió en el dador de información, buscó los medios para facilitar el flujo de información, en un formato virtual sí, pero que no dejó de ser la primitiva práctica educativa de contemplar al alumno como un recipiente vacío. Ello se debió, quizás, a las limitaciones de interacción con los alumnos, las cuales impedían observar de manera directa los procesos de aprendizaje y las respuestas de los sujetos a las estrategias de aprendizaje. Sumado a ello, la intervención de las madres y los padres de familia durante la resolución de las actividades fue fundamental para el desarrollo de sus hijos en el confinamiento, y algunas veces también fue un tropiezo para la intervención formativa del docente.

En cuanto a la respuesta primitiva del educador de transmitir información, es curioso observar cómo dicha conducta está muy arraigada en la cultura escolar, intrínsecamente fundida en la práctica docente. Cada profesor tendría que realizar un detenido análisis

reflexivo sobre las tradiciones, rituales y costumbres que perpetúan la enseñanza pasiva. En consecuencia, la frase de “el alumno al centro” quedó relegada cuando por instinto de supervivencia el docente se colocó a sí mismo al centro, un retroceso para la enseñanza, respecto al progreso del enfoque constructivista y sociocultural que el gremio docentes ya comenzaba a interiorizar.

En relación con ello, Sebastián Plá señala:

Esta interpretación [de la escuela mexicana sobre el constructivismo] ha derivado en la activitis, o patología pedagógica que tiene la convicción de que, a mayor número de actividades sin sentido, más capaces son las y los estudiantes de construir su propio conocimiento (2020, p.10).

De ahí que las estrategias de aprendizaje estuvieran enfocadas en la acumulación de información por medio de exámenes, cátedras virtuales y la producción excesiva de “evidencias de aprendizaje”, que más que eso, se convirtieron en elementos para la certificación de la educación. El contexto del aula virtual nuevamente anuló la certificación del alumno del proceso enseñanza-aprendizaje, en especial en condiciones en que la comunicación con los estudiantes era de difícil acceso por la desigualdad de recursos y las dinámicas familiares.

El dominio de una modalidad a distancia fue un desafío ambicioso, si consideramos las desigualdades en los recursos humanos y materiales de los centros escolares, así como de las familias mexicanas.

[L]a educación a distancia o el aprendizaje electrónico (*e-learning*) data desde los años noventa y en todo este tiempo, a tono con los avances de la tecnología digital, ha confirmado su utilidad en el acercamiento de los servicios educativos hacia aquellos grupos con necesidades y condiciones educativas muy heterogéneas (Díaz-Barriga, 2020, p. 110).

Si lo razonamos, esta propuesta es una ventana de oportunidad para prolongar la atención educativa a las diferentes necesidades,

características e intereses de las y los alumnos. Considero que se realizaron labores titánicas para la organización del sistema educativo y de cada institución. En definitiva, pese a los tropiezos también existieron aciertos que han potencializado la función del docente en un mundo globalizado y movido por la comunicación virtual.

Los estudiantes de educación básica también experimentaron sus propios retos; aunque son una generación nativa en el uso de las tecnologías, no habían tenido un acercamiento a estas con el propósito de aprender dentro de un contexto escolarizado. Por ello, una vez que se implementaron las TIC como recursos para la educación a distancia, se detectaron dificultades en el uso y manejo de las plataformas digitales. Los alumnos demostraron una fluidez intuitiva, pese a no estar familiarizados con dichos espacios; sin embargo, su respuesta para la gestión del tiempo y de sus propios procesos de aprendizaje no fue igual de exitosa. Si tomamos en cuenta que las prácticas educativas que asignan al alumno un papel pasivo no terminaron de sucumbir antes y durante el confinamiento, es evidente que el dominio de habilidades relacionadas con la búsqueda, organización y construcción de la información presentó un rezago que repercutió en el logro de los aprendizajes, también como consecuencia de la desvinculación de los objetivos de aprendizaje y su interrelación.

Dependiendo del nivel educativo al que perteneciera, el estudiante adquiriría un rol más o menos autónomo con respecto a la figura docente, tanto en la construcción del aprendizaje como en la búsqueda de información. En preescolar y primaria baja (primer, segundo y tercer grado), el papel gestor del aprendizaje dependió completamente de la participación de los padres de familia, mientras que en primaria alta (cuarto, quinto y sexto grado) y secundaria gradualmente se confirió a los alumnos la responsabilidad de organizar sus actividades y el tiempo que invertían en ellas. Al parecer, con la promoción de los grados y niveles, los padres de familia delegaron su acompañamiento en los procesos académicos de sus hijos, pero no en todos los casos. Al incremento de responsabilidades autogestivas en el estudiante se sumaron las demandas

familiares, como las labores domésticas, el cuidado de hermanos más pequeños o parientes de la tercera edad y, además, las situaciones de violencia, crisis económica, así como la falta de espacios personales que algunas familias experimentaron.

Por su parte, las madres y los padres de familia se convirtieron en los mediadores entre la escuela y la casa, labor plausible si consideramos que, además de las actividades educativas de sus hijos, también atendieron sus ocupaciones laborales y domésticas. Como se mencionó unos párrafos atrás, las conductas enraizadas en el sistema educativo priorizaron la excesiva reproducción de actividades con el propósito de evidenciar el aprendizaje, situación que se proyectó en la preocupación de los padres de familia por completar el portafolio de actividades y tareas para la obtención de una promoción de grado o nivel, mas no para la adquisición de aprendizajes significativos. En perspectiva, “el sistema educativo ha perpetuado su cultura escolar en la familia de cada estudiante, se ha reproducido a distancia a través del papel de los padres y la certificación legal del aprendizaje, el cual siempre ha sido un motivo de poder en la sociedad” (Plá, 2020, p. 9).

Esta idea expuesta describe una de las creencias y costumbres de la cultura escolar, arraigadas en esta ocasión en los mismos padres de familia que, a su vez, son reflejo de la sociedad misma. Por un lado, observamos áreas que los actores escolares desarrollaron, por ejemplo, las habilidades digitales para el aprendizaje y la comunicación, la autonomía y la gestión del tiempo; por otro lado, habría que examinar cómo la cultura escolar se autorreproduce, de manera casi inherente, por sus mismos integrantes, en un entorno distinto como es el aula virtual.

LAS INTERACCIONES EN EL AULA VIRTUAL

La transición de la pizarra a la pantalla, de la cercanía a la distancia, de la dependencia a la autonomía, y del aula presencial al aula

virtual ha exigido el desarrollo de competencias en docentes, alumnos y padres, así como la interrelación de ellos. Aún con las limitaciones escolares que existían antes de la pandemia, los procesos de enseñanza adquirirían su significado en la escuela; al cambiar el escenario del aula a la casa, de la pizarra a la pantalla, los actores escolares replantearon sus funciones y sus dinámicas de interacción.

Las escuelas son los escenarios donde se co-construye el conocimiento, se crean significados compartidos y patrones de interacción, importantes y centrales para el desarrollo de los sujetos que en estos espacios conviven cotidianamente (Sánchez y Rodríguez, 2011). Dicho de otra manera, la información a la que accede el alumno en una plataforma digital es descontextualizada, porque quizás el texto al que se acerca expresa condiciones que el estudiante no percibe en su entorno inmediato. Por poner un ejemplo, supongamos que el profesor que imparte la asignatura de Ciencias Naturales pide a los estudiantes realizar una investigación sobre el cambio climático; generalmente los educandos rastrean fuentes bibliográficas con comandos de búsqueda generales, probablemente la página que seleccionan aborda el problema del deshielo de los casquetes polares; así, el alumno solo poseerá datos informativos, a no ser que los socialice con el grupo y el docente, quien, en su papel de mediador, permitirá ubicar esos hechos en el contexto de los alumnos, de modo que sean significativos y se incorporen a sus esquemas conceptuales.

El párrafo anterior demuestra la relevancia de las interacciones en el aula. Evidentemente, al establecerse las clases virtuales, las relaciones maestro-alumno y alumno-alumno se modificaron y se manifestaron de dos formas: las cohesivas y las disruptivas. En las relaciones cohesivas, se observó el apoyo que los alumnos brindaron a sus maestros en el uso de dispositivos tecnológicos, que llevaron a sus profesores a la zona de desarrollo próximo ante el analfabetismo digital de, principalmente, los profesores con más trayectoria. Además, ante la falta de comunicación entre pares, los estudiantes acudieron a los integrantes de su familia para socializar

sus aprendizajes. En las interacciones disruptivas, se suscitaron conductas de indisciplina que normalmente podrían ocurrir en la modalidad presencial, pero en la distancia se presentaron cuando los estudiantes se negaban a prender su micrófono para participar, abandonaban las videoconferencias antes de la hora señalada, o usaban el chat de manera inadecuada.

Las clases virtuales dejaron de ser un espacio privado, para trascender la intimidad de los hogares de docentes y alumnos. Conviene subrayar que la escuela es un escenario que permite la individualidad de los educandos más allá de su contexto familiar, les facilita interactuar con otros sujetos similares y diferentes a él con los que se va entretejiendo a medida que desarrolla su autonomía. Sin embargo, el confinamiento también promovió que los docentes establecieran nuevas estrategias de enseñanza innovadoras, como la utilización de dispositivos móviles (Plá, 2020; Vialart, 2020; Castro, Paz y Cela, 2020). En la pandemia, dicha individualidad se coartó porque los alumnos no tuvieron un espacio adecuado para desvincularse de su entorno familiar, debido a que la mayoría trabajaban en la sala o en la cocina de sus casas, y rodeados por algunos familiares.

POS-CONFINAMIENTO

Según nuestra perspectiva y de acuerdo con nuestra realidad como docentes y observadores inmiscuidos en el mismo fenómeno, asumiéndonos como sujetos y objetos de estudio y reflexión, la brecha generacional no fue un estorbo para la colaboración de docentes, alumnos y padres de familia; todos aportaron su esfuerzo para poder continuar con la educación de niñas, niños y adolescentes. Se realizaron diversas estrategias, desde el docente que llegaba a la esquina de la escuela o en el portón de esta, para repartir copias fotostáticas a sus estudiantes y a los padres de familia, hasta los maestros que iban a buscar a sus alumnos casa por casa para revisar tareas.

Más allá de la crítica a la forma de afrontar la pandemia desde la política pública local y federal, y las limitaciones que trajo consigo el embate de un fenómeno sin precedentes, debemos reconocer las experiencias de solidaridad y estrategias de innovación que desarrollaron no solo docentes, sino la sociedad en general para establecer otras propuestas educativas no formales. Se organizaron círculos de estudios donde un padre o madre de familia compartían su hogar para que el docente y otros estudiantes asistieran a tomar clase. Otras experiencias están por analizarse, quizá por estudiosos de este fenómeno, tales como las “burbujas de aprendizaje”, las “comunidades de aprendizaje” y los talleres virtuales a través de plataformas como Facebook live, Youtube, Tik-tok o Instagram, que permitieron a los docentes descubrir nuevas habilidades y recursos para fortalecerse, tanto con el uso de nuevas herramientas para su trabajo como, en nuestra opinión, con el aumento de su confianza y seguridad en su capacidad de afrontar nuevos escenarios.

Ahora se aproxima el momento de regresar a las aulas de forma presencial, en una realidad donde coexisten posturas antagónicas en la sociedad, como consecuencia de la incertidumbre que generan los desafíos del retorno a la “normalidad”. Los padres de familia, pese a la crisis económica, se ocuparon de que sus hijos contaran con internet y al menos un dispositivo tecnológico (celular, tableta o equipo de cómputo); pero, ante el regreso a clases presenciales, también deberán dirigir una parte de su presupuesto a los materiales educativos y a los insumos para el protocolo de salud (cubre bocas, gel antibacterial, papel higiénico, entre otros).

Uno de los mayores retos en el área pedagógica radica en dar continuidad al uso de las TIC en los procesos de aprendizaje, puesto que entre sus ventajas durante el confinamiento figuró la riqueza de materiales audiovisuales que captaron la atención de los estudiantes. La tarea es compleja, porque muchas escuelas no cuentan con la infraestructura ni los servicios públicos para hacerlo; por tanto, en el retorno a las clases presenciales podrían desperdiciarse los avances adquiridos en el dominio de habilidades digitales. Asimismo,

también será un desafío planificar e intervenir con actividades didácticas que no requieran del uso de materiales compartidos, ni del contacto cercano entre los estudiantes.

Por último, se deberá afrontar el rezago de los aprendizajes que la educación a distancia generó en los estudiantes a causa de la gran diversidad de condiciones en que se vivió la educación a distancia. Las desigualdades en el acceso a la información quedarán expuestas en las primeras semanas del ciclo escolar 2021-2022. Los estragos de una evaluación que se caracterizó por una aplicación no formativa y que respondió a la necesidad meramente administrativa de acreditación, promoción y certificación, impactarán en el logro de los aprendizajes de este curso y, quizás, de los siguientes.

Asimismo, desde nuestra perspectiva, además de los problemas de enseñanza-aprendizaje, será necesario evaluar los problemas socioemocionales que muchos estudiantes, padres de familia y docentes enfrentaron ante la pérdida de un familiar, del empleo, o por vivir en hacinamiento y padecer violencia intrafamiliar en todas sus variantes. Plantear un diagnóstico preciso, adecuado e integral de las condiciones en las que regresarán los estudiantes, será una manera de restaurar los vacíos socio-emocionales y cognitivos. Definitivamente el retorno a la educación presencial no será en los mismos escenarios a los que estábamos acostumbrados hasta marzo del 2020. Las relaciones en la comunidad escolar seguirán en un proceso de adaptación en su organización y de los sujetos. Aún hay mucho que reflexionar sobre lo que dejamos atrás, cómo afrontamos el proceso y qué viene para nosotros como actores educativos (estudiantes, padres de familia y docentes). Es un hecho que la escuela se movió, después de tantos años de ser cuestionada por no modificar sus prácticas socioculturales y pedagógicas, la academia ha cambiado, está caminando y se está transformando, y nosotros con ella.

REFERENCIAS

- Álvarez Marinelli, H., et al. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos en América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>
- Brunner, J. (2000). *La educación al encuentro de las nuevas tecnologías, Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información*, PREAL, Santiago de Chile, Documento de Trabajo N° 16, 2000. https://educacion.udd.cl/files/2017/03/MS_Brunner-Educacion_escenarios_de_futuro-Nuevas_tecnologias_y_la_soc_info-1.pdf
- Brunner, J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. *Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*. Unesco, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. <https://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>
- Casanova, H., Díaz-Barriga, A., Loyo, A., Rodríguez, R., Rueda, M. (2017). El modelo educativo 2016: un análisis desde la investigación educativa. *Perfiles Educativos*, 39(155), 194-205.
- Castells, M. (1999). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Análisis Político* (37), 3-17. <https://revistas.unal.edu.co/index.plat/enpol/article/view/79113>
- Castro, M., Paz, M. L., y Cela, E. (2020). Aprendiendo a enseñar en tiempos de pandemia COVID-19: nuestra experiencia en una universidad pública de Argentina. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* 14(2), 1-31. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1248>
- Cepal-Unesco (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19, Informe COVID-19*, Santiago de Chile https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Da Costa, M.A.A., y Souza, A.S. de M. (2020). Reseña. A cruel pedagogia do virus. *Hachetepepé. Revista científica De Educación Y Comunicación* (21), 104-106. <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2020.i21.12>
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 19-29). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Flores Leal P. (2 de septiembre de 2020). Falta de conectividad y dispositivos limitan el aprendizaje online, *El Economista, artes e ideas*. <https://www.economista.com.mx/arteseideas/Falta-de-conectividad-y-dispositivos-limitan-el-aprendizaje-online-20200902-0106.html>

- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*, México: Siglo XXI.
- Ordorika, I. y Lloyd, M. (2014). Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Perfiles Educativos*, 36(145), 122-139.
- Plá, S. (2020). *Apología por la escuela. La educación entre la COVID-19 y el emergente de la nueva normalidad*. *Perfiles Educativos*, 42(170), 5-13.
- Rieble-Aubourg, S. y Viteri, A. (2020). ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea? *Centro de Información para la mejora de los aprendizajes, Nota 20*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002303>
- Sánchez, J. M. y Rodríguez, F. (comps.) (2011). *Proyecto: Andamios Curriculares: Hacia una nueva cultura de la formación universitaria*. México: UNAM.
- Vialart Vidal, M. (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Educación Médica Superior*, 34(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000300015&lng=es&tlng=es

CAPÍTULO 5

¡UNA MAESTRA, UNA MAESTRA, CREÍ QUE JAMÁS VOLVERÍA A VER UNA!

Helda Herenia Ramírez Jiménez

Las organizaciones humanas permiten la supervivencia y la adaptación a los cambios del contexto de toda una sociedad. Estas organizaciones tanto públicas como privadas tienen un fin guía, un objetivo primordial, que es el bien común. En particular, las organizaciones educativas tienen como fin guía el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los alumnos por medio de estrategias definidas para lograrlo. Ante un cambio tan abrupto en la intervención docente, como el que ha generado la reclusión voluntaria por la pandemia por SARS CoV-2, la función guía debe ser la pauta para la elaboración de estrategias de intervención a distancia, aun cuando las instituciones formales la limiten.

Una sociedad que tiende a generar personas explotadoras, egoístas y poco compasivas es siempre peor que una sociedad que tiende a producir personas cooperadoras, caritativas y altruistas, aun cuando desde un punto de vista formal ambas sociedades pueden ser descritas como justas.

LAS INSTITUCIONES

Situaciones extremas como las que nos ha tocado experimentar nos muestran con relativa nitidez las acciones que, como sociedad, estamos dispuestos a realizar y, en su caso, los alcances de estas. Las diferentes formas de organización humanas (que asimilaremos a culturas) nos han mostrado a través de la historia las diversas reacciones ante retos de supervivencia de adaptación a los cambios.

Y una pregunta que surge es ¿cuáles son las razones de que esas respuestas sean tan variadas? Una posible aproximación es la idea de libertad y cultura. Al respecto Douglas North (2001) realizó estudios sobre historia económica y sus reflexiones acerca de por qué algunas sociedades se enriquecen mientras otras continúan en la pobreza. Si bien existen múltiples explicaciones, en estas reflexiones nos centraremos, con la finalidad de simplificar, en las propuestas de instituciones de Douglas North.

Las instituciones pueden concebirse como un conjunto de normas jurídicas que dan forma a organizaciones (públicas y privadas) y las reglas con las que estas interactúan, así como las reglas no escritas que están presentes en las interacciones de las organizaciones y las personas. Podemos pensar en los valores y las visiones del mundo como ejemplos de este tipo de instituciones. A las primeras las identificó North como instituciones formales y a las segundas, como instituciones informales.

De acuerdo con este esquema las normas escritas deberán de incidir en el comportamiento social (entre las organizaciones y las personas) y constituyen un incentivo para actuar en cierta dirección, por ejemplo, mediante penas económicas o corporales ante ciertas acciones. Sin embargo, entre la aplicación de la norma y el comportamiento efectivamente observado existen las instituciones informales (reglas no escritas), que facilitan u obstaculizan el comportamiento deseable en la norma formal.

Jared Diamond analiza este tipo de interacciones en sus libros *Sociedades comparadas* (2016) y *Colapso* (2006). Si bien existen

múltiples explicaciones de la generación de riqueza y de la manera en que las diferentes organizaciones culturales acceden a ellas, utilizaré la propuesta de North (2001) para contextualizar lo que iré anotando en las páginas siguientes.

RAZONES FUNDANTES Y FUNCIONES GUÍA

Roy A. Clouser, en su libro *The myth of religious neutrality* (2005), reflexiona acerca de las estructuras sociales y plantea que cada una de ellas tiene, en su fundación, una razón por la cual fue creada y una función guía (teleología) que orienta su desarrollo. Pensemos, por ejemplo, en el Estado, cuya razón fundante sería la protección de sus integrantes y su función guía sería la impartición de la justicia pública y la administración eficiente y eficaz de los recursos públicos.

Así cada organización social la ubica dentro de una esfera en la cual se encuentra inserta con una razón fundante y una función guía que si son alteradas o no acatadas crean alteraciones en las otras esferas sociales.

Por ejemplo, si el Estado no cumple con sus funciones de impartición de justicia pública y adecuada administración de los bienes públicos, se crean efectos en las familias y las empresas (por la violencia no sancionada) que dificultan el funcionamiento de estas.

Otro ejemplo son los partidos políticos que se concebirían como comunidades de convicciones, fruto del diálogo y la argumentación, que buscan el ejercicio del poder para instrumentar su visión de justicia. Así, si un partido político deja de ser una comunidad de convicciones, se transforma en un organismo social que no atiende a su teleología, puede llegar a ser algo parecido a una agencia de colocaciones o una empresa mercantil, pero ya no un partido político.

En el caso de las instituciones educativas, se puede suponer razonablemente que su razón fundante es la transmisión del conocimiento y de habilidades hacia las siguientes generaciones, es decir de aquellas experiencias exitosas que han permitido la sobrevivencia

de la especie tal y como la conocemos. La función guía sería el aspecto dialógico (para hacerlo sencillo), de tal suerte que si se privilegia otra función guía, las instituciones educativas se transforman en otra cosa, que puede ser un sindicato o un instrumento que pugna por ciertas ideologías, o una empresa capacitadora.

De acuerdo con el pensamiento de Clouser (2005), cada esfera social debe cumplir sus funciones guía para que el conjunto pueda trabajar en armonía y contribuir al desarrollo de las otras esferas.

En el pensamiento de North, estas funciones guía constituyen tanto las reglas normativas (leyes y reglamentos) como las normas informales (funciones guía).

Hasta aquí me interesa mostrar cómo las normas escritas y no escritas moldean el comportamiento social, y con ello una visión del mundo.

Pensemos por un momento en la diferencia entre profesor y trabajador de la educación. Si bien el primer término implica la enseñanza como actividad guía, el segundo pone en primer término el de prestación de servicios retribuidos de enseñanza, lo que coloca la función primera de remuneración y se deriva de ella la de organización y la de sindicalización.

Este tipo de revisión de términos nos puede explicar en forma sencilla por qué hay agrupaciones, en este caso educativas, que privilegian los movimientos políticos, laborales, sindicales sobre la función guía de transmisión de conocimientos y habilidades. De suyo ya están delimitadas sus acciones dentro del concepto mismo de trabajador. Ahora bien, estos cambios en las funciones guías se deben seguramente a que las otras esferas sociales también han modificado o soslayado sus respectivas funciones guías y han alterado, en este caso, la esfera educativa.

LA INSIGNIFICANCIA Y LOS VALORES

Castoriadis (1996) en sus reflexiones sobre el avance de la insignificancia y Bauman (2000) en *Modernidad líquida* y otros textos

analizaron los cambios en la significancia (que asimilaremos a la función guía) de diferentes organismos sociales, por ejemplo, las certezas de la protección familiar, la confiabilidad en un empleo estable, las relaciones sentimentales armónicas, el papel de la Iglesia y del Estado. Los autores plantean la reconfiguración (por usar un término informático y como metáfora) de los significados de los organismos sociales, y su impacto en la vida cotidiana y grupal. Esta situación se observa en los comportamientos tanto organizacionales como personales.

Entre estas modificaciones a las funciones guía hay una variable que es importante analizar y es la de los valores. Entenderemos por valores a las conductas deseables socialmente para la construcción del Bien Común y este último como las condiciones de vida social que permiten y facilitan el desarrollo de las potencialidades personales y grupales.

Para la construcción del bien común y la identificación de las funciones guía de las diferentes esferas sociales, es relevante la formación de valores que permitan una interacción social adecuada.

En principio supongo que el ser humano es un ser moral, que emite constantemente juicios acerca de lo correcto y de lo incorrecto y para ello rige su conducta con un esquema valorativo. Este esquema está construido tanto por las normas escritas como por las informales. Una vez supuesta la naturaleza moral en el ser humano, el siguiente paso es determinar qué valores deben ser enseñados, así como la forma más adecuada de transmitirlos. Precisamente en las actuaciones de los docentes, en este periodo extraordinario de aislamiento físico, se han mostrado los alcances y limitantes de las normas escritas y de las informales.

En los noticieros y las redes sociales fueron escasas las informaciones de docentes que ante las condiciones adversas buscaron formas directas de no perder contacto con sus alumnos y darle seguimiento al aprendizaje, es decir los valores de solidaridad y la función guía dialógica, que debían ser la norma, fueron la excepción.

A continuación presento una experiencia sobre lo expuesto anteriormente por los autores con respecto a la función guía de los docentes, las reglas de las instituciones formales e informales y el bien común.

El centro de atención preescolar fue fundado hace 34 años con la finalidad de atender a una población infantil de escasos recursos para brindarles la oportunidad de potenciar su desarrollo de habilidades, proporcionarles experiencias que fomenten su aprendizaje y apoyar a los responsables de su educación con herramientas que mejoren la interacción grupal (valores y escuela para padres).

Si bien la normativa emitida por la Secretaría de Educación Pública (2017) señala que los docentes son responsables del bienestar físico, emocional y debe garantizar los ambientes propicios de aprendizaje, cuando llegó la disposición de la suspensión de las clases presenciales y la propuesta de un confinamiento voluntario, la mayoría de los docentes se confinaron por propia voluntad, incluso las mismas supervisoras emitieron la prohibición de llevar todo tipo de trámite administrativo en los colegios o cualquier acercamiento a las familias. Esta acción sugerida que garantizaba la integridad física de los alumnos dejaba de lado salvaguardar su integridad emocional y garantizar y dar seguimiento a sus aprendizajes, para lo cual la Secretaría de Educación Pública carecía de estrategias que garantizaran estos aspectos.

Haciendo uso de la autonomía de gestión como institución privada y formal, como grupo colegiado acordamos las acciones por seguir desde la visión de una organización informal e inteligente, la cual para “sobrevivir” debe ajustarse y adaptarse rápidamente a las circunstancias del contexto, generando estrategias de funcionamiento a partir de las herramientas y recursos de los que dispone.

Así, las acciones realizadas por el colegiado del Centro de Atención Preescolar a partir de la función guía y los valores que como docentes transmitimos, se inscriben en los siguientes ejes:

Continuar con el aprendizaje de su población escolar

Como colegiado, al revisar la propuesta educativa de “Aprende en casa”, notamos que los contenidos de esta no garantizaban el bienestar emocional ni el aprendizaje de los alumnos; por ello tomamos la decisión de aplicar una entrevista a los padres de familia sobre los recursos tecnológicos disponibles y su disponibilidad de acceso a internet y el tiempo que podían dedicar a ayudar a sus hijos e hijas en sus actividades diarias. A partir de los datos que recolectamos, decidimos visitar a los alumnos en sus domicilios cada diez días al concluir el periodo vacacional de semana santa, para hacerles llegar material didáctico y de trabajo diario destinado a consolidar sus aprendizajes a distancia. A las madres y padres de familia se les proporcionaba una guía impresa como auxiliar en caso de que no pudieran observar la videoclase, con indicaciones para guiar a sus hijas e hijos en el proceso, incluyendo las preguntas que debían formularles a fin de que las docentes al revisar su material pudiéramos dar seguimiento al aprendizaje. En cada visita promovíamos la seguridad de salud de los alumnos y, si se nos permitía platicar con ellos, intercalábamos algunas preguntas en la charla para detectar si habían logrado los aprendizajes y en su caso ajustar las estrategias de intervención a distancia. Por otro lado, se establecieron videoconferencias cada tercer día para que los alumnos tuvieran momentos de interacción con su docente y sus compañeros en los que se abordaban ciertas consignas para monitorear el aprendizaje y el estado emocional de los alumnos.

Mantener el vínculo emocional

Una parte fundamental de nuestra decisión de visitar a los alumnos a pesar de estar en un “semáforo rojo” fue el vínculo emocional existente entre el alumnado y el personal docente. Cuando se nos avisó que debíamos suspender clases (para lo cual tuvimos solo una semana de preparación) no contamos con el tiempo suficiente para

preparar a los alumnos con miras al cierre de un ciclo y el cambio en su rutina de vida, el último día que vimos a los alumnos y les informamos que por un tiempo no acudirían a la escuela, en su mayoría expresaron tristeza, desconcierto y rechazo a no volver al colegio. Evidentemente el que los pequeños externaran esto nos llevó a la decisión de hacerles visitas periódicas y videollamadas individuales con la autorización de sus padres para conversar con ellos sobre lo que quisieran, incluso el recibir sus peticiones de ser mediadores en la relación con sus padres. El día del niño, por ejemplo, les pedimos a las madres y los padres de familia que nos permitieran ver a los pequeños, acudimos a sus casas y les hicimos una muy pequeña celebración en el patio de sus casas o bien en la puerta, incluso en la banqueteta, y les llevamos un obsequio. Para el cierre de ciclo escolar, a cada pequeño le hicimos de la misma forma una ceremonia de graduación. Estas acciones fortalecieron el vínculo emocional y la confianza. Nosotras supimos que esta estrategia para mantener el vínculo fue la indicada. En una ocasión en que visitamos a un chico, como a cada uno de nuestros alumnos de primero, antes de abrir la puerta escuchamos que platicaba con sus primos mayores de siete y ocho años y les decía que él no les mentía, que sus maestras lo visitaban, sus primos se mostraban incrédulos; pero cuando nuestro alumno abrió la puerta y lo saludamos, sus primos comenzaron a gritar: “¡Una maestra, una maestra, creí que jamás volvería a ver una!” Acto seguido los niños se nos acercaron pidiéndonos que también los visitáramos y les lleváramos tarea. Esta pequeña anécdota deja al descubierto la necesidad que tenían los niños de seguir en contacto con sus docentes. El modelar el aprendizaje se refiere a ser modelo, a transmitir con el ejemplo, en este caso transmitir los valores de solidaridad y responsabilidad.

Apoyo emocional a los padres de familia

Sabíamos que en estas nuevas circunstancias muchos de los padres de familia perderían el empleo, que en la mayoría de los hogares la

convivencia de todos los integrantes de la familia era solo los fines de semana y en un confinamiento con una convivencia diaria probablemente habría mayores desacuerdos, y los pequeños serían los más susceptibles a los estados emocionales variables de las madres y los padres de familia. Como docentes de nivel preescolar, una de nuestras estrategias de salvaguarda del bienestar emocional de los alumnos es generar con las madres y los padres un vínculo basado en la confianza y el trabajo en equipo, para guiarlos en la crianza de sus pequeños. Hicimos uso de este vínculo ya establecido para apoyar en nuestras visitas a los hogares, principalmente a quienes se encontraban cuidando a los pequeños todo el día, brindando contención emocional, estrategias para conservar la calma, pues muchas veces solo querían platicar con nosotras sobre lo que les ocurría, necesitaban ser escuchadas y escuchados; sabíamos que estos pequeños momentos de desahogo garantizaban que nuestros alumnos tuvieran estabilidad emocional en casa.

Logramos que este vínculo fuese tan fuerte, que en cada visita algunas de las familias completas nos esperaban en la banquetta, y la reunión se convertía en una alegría, nos obsequiaban fruta para nuestra jornada del día e incluso nos iban preguntando durante el día de visita si estábamos bien y si íbamos seguras.

Por otro lado, para apoyar a nuestros alumnos emocionalmente hicimos uso del proyecto de “Monstruo de colores”. Para ello, cada semana los alumnos tenían en sus manos un pequeño librito en el que encontraban la silueta del monstruo que diariamente debían colorear de acuerdo con su estado de ánimo y debían enviarnos una foto de este. Cuando detectábamos un color azul, negro o rojo, solicitábamos platicar de inmediato con el pequeño para preguntar sobre su estado de ánimo, darle contención y ser el medio de comunicación con sus padres sobre las situaciones que provocaban miedo, ansiedad, tristeza y molestia. Con estas estrategias de apoyo y seguimiento logramos que nuestros alumnos y alumnas no presentaran estados de ansiedad y que las familias, cuando se sentían abrumadas, recurrieran a nosotras para solicitar apoyo sobre cómo

contener emocionalmente a sus pequeños. Si bien muchos de los alumnos mostraron alegría por estar con sus padres, al cabo de un mes de aislamiento comenzaron a mostrarse tristes de no volver a la escuela y solicitaban que los visitáramos más seguido y jugáramos con ellos. Así, ante la necesidad de proporcionar contención emocional a los alumnos y de lograr los aprendizajes esperados programados, decidimos postergar el fin del ciclo escolar hasta el 13 de julio, un mes después de lo dispuesto por la SEP.

Hacer viable la existencia del CAP, al carecer de certeza en ingresos

Ante la situación y la exigencia de un paro total de actividades, la estrategia y nuestra postura de continuar laborando a distancia, dar seguimiento al aprendizaje, mantener el acercamiento con los alumnos y las familias a través de nuestras visitas cada diez días, así como modificar las cuotas de colegiatura en apoyo a la economía de la familia, permitieron que todas las docentes conservaran su empleo a pesar de que el país estaba afectado por una parálisis económica. De esta forma, como institución formal cumplimos nuestro objetivo de aprendizaje con los alumnos gracias a la toma de decisiones como una institución informal, pero sobre todo a que atendimos nuestra función guía como docentes.

Actualmente, y a partir de la experiencia, las docentes del Centro de Atención Preescolar continúan visitando a los alumnos y sus familias cada diez días. Todos los días tienen clases virtuales por tres horas espaciadas, dan atención diferenciada a los alumnos que tienen dificultad durante la clase virtual para lograr su aprendizaje y les asignan un horario especial de videoconferencia con los padres de familia que requieren apoyo con sus hijos. El vínculo afectivo con los alumnos se sigue desarrollando a pesar de mantener una educación a distancia.

Si bien las instituciones marcan las normas, los objetivos y las estrategias de acción, no todas se apegan a su función guía ni tienen

la capacidad de generar estrategias de acción inmediata para adecuarse a las nuevas circunstancias de una pandemia.

A partir de las reflexiones expuestas y la experiencia de intervención, se retoma la importancia de tener presente la función guía como docente, de tener la habilidad de adecuarse a las variables del contexto, en este caso de una pandemia, de generar con creatividad las estrategias para seguir desarrollando la función de la docencia, independientemente de la institución a la que se pertenezca.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1996). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Clouser, A. (2005). *The Myth of Religious Neutrality: An Essay on the Hidden Role of Religious Belief in Theories*. Estados Unidos: Norte Dame University Press.
- Diamond, J. (2006) *Colapso: por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen*. Barcelona, España: Debate.
- Diamond, J. (2016). *Sociedades comparadas: un pequeño libro sobre grandes temas*. Barcelona, España: Debate
- North, C. (2001). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios Educación Inicial, Básica y Especial para Escuelas Particulares en la Ciudad de México*. https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/Guia-Operativa-organizacion-funcionamiento-Escuelas-Particulares-2017-2018.pdf

PARTE III

LA ESCUELA INVASORA DE LA INTIMIDAD: MUJERES FRENTE A LA “NUEVA NORMALIDAD”

CAPÍTULO 6

LA HIBRIDACIÓN CASA/ESCUELA/OFICINA POSPANDEMIA. EXACERBACIÓN DE LA CONDICIÓN DE DESIGUALDAD ESTRUCTURAL DE GÉNERO PARA LAS MUJERES

Ana Magdalena Solís Calvo

La actual situación de emergencia ha impedido indefinidamente el éxodo matutino y vespertino de cientos de miles estudiantes, maestros, autoridades educativas y padres de familia que a diario salían de sus casas rumbo a las escuelas de todos los niveles educativos. La paralización de las jornadas escolares, desde la visión de Sebastián Plá (2020), significa que esa escuela conocida por todas y todos el día de hoy ya no existe.

Por su parte, las autoridades educativas se empeñan en defender la idea de que las tareas y las jornadas educativas durante el confinamiento asegurarán a los estudiantes del país continuar con sus aprendizajes. A través de programas como Aprende en casa I, II y Verano divertido se pretende que los usos potenciales de las tecnologías: la televisión, el internet o la radio –y con la ayuda de sus padres o de las personas que los cuidan– los estudiantes desde preescolar hasta media superior continúen aprendiendo. En este escenario surgen las reflexiones presentadas en este texto.

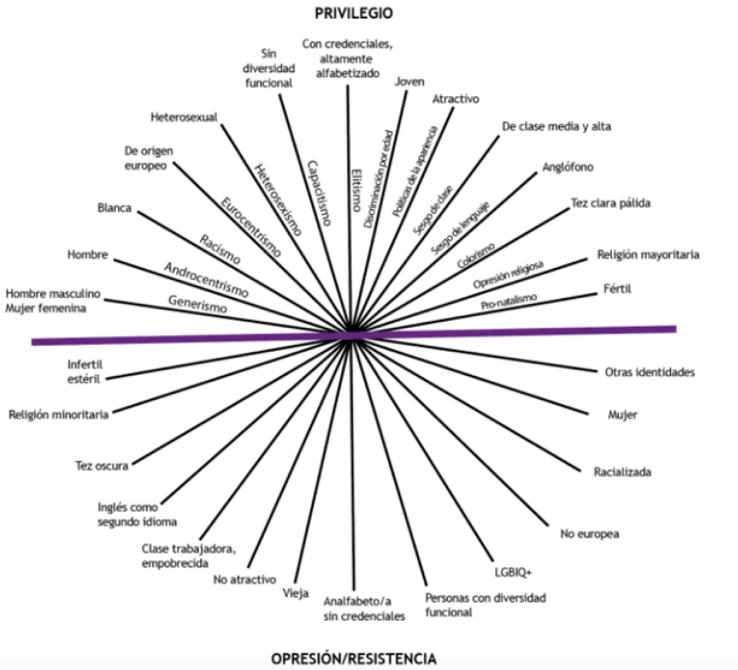
Abrir el diálogo entre géneros para poner sobre la mesa las realidades de un sistema de opresiones que co-constituye una condición desigual para las mujeres no resulta sencillo. Las ideas desarrolladas a continuación tienen la intención de iniciar la reflexión sobre el tema y, además, poner de manifiesto la importancia y la urgencia de incluir la perspectiva de género, el análisis interseccional (Crenshaw, 1989) y decolonial (Lugones, 2012) para situar los conocimientos (Haraway, 1995) para la comprensión de la desigualdad estructural que afecta a las mujeres en el campo educativo y laboral. Surgen en este momento diversos cuestionamientos sobre la relevancia del tema, a través de los cuales daremos estructura a nuestros argumentos.

¿POR QUÉ PENSAR EN CONDICIÓN DE GÉNERO, FRENTE A LA “NUEVA NORMALIDAD”?

Además de todas las consecuencias económicas, sociales y emocionales, la pandemia profundizó las desigualdades y brechas de género existentes antes de su llegada, la desvalorización e invisibilización del aumento del trabajo doméstico y del cuidado realizado por mujeres se pone al centro de lo referente a la desigualdad de género en América Latina y el Caribe. Históricamente la importancia que tienen estas tareas para el sostenimiento de la vida y la reproducción del capital y su acumulación ha sido negada desde el discurso patriarcal. Con la mirada del feminismo negro, Collins (2019) explica las múltiples opresiones y discriminaciones mediante la teoría de la interseccional, donde todo lo que no pertenezca al género masculino, a la raza blanca, a la clase alta, y a todas las clasificaciones que de ello se desprendan forma una suerte de anillos que se intersectan para generar múltiples y complejas discriminaciones. En la figura 6.1 la parte superior representa las clasificaciones privilegiadas; en la parte inferior se observa cómo las mujeres y sus múltiples opresiones en el sistema (género/raza/clase) quedan

fuera de todo privilegio en la organización social, subsumidas a la opresión que tienen que confrontar por medio de la resistencia

Figura 6.1. Teoría interseccional privilegio/opresión



Fuente: Collins (2019, p. 28).

Desde el análisis que ofrece la teoría interseccional, se hacen evidentes las formas en que las mujeres, al no pertenecer al género privilegiado por el simple hecho de haber nacido mujeres, tienen que afrontar diversas opresiones que se intersecan de acuerdo con las características particulares de una persona o grupo de personas. Por ello no se puede hablar de una única condición de ser mujer. No es lo mismo ser mujer blanca nacida en Europa, que ser mujer negra perteneciente a una comunidad afroamericana en las costas de Guerrero, México. La contribución de las teorías feministas en este sentido ha reforzado el conocimiento de la condición de las mujeres y por ello es necesario retomar el análisis interseccional,

para profundizar en la comprensión de las diversas situaciones a que se enfrentan las mujeres ante la actual pandemia por covid-19 y las consecuencias que traerá para su situación ya de por sí estructuralmente desigual.

La crisis sanitaria mundial y la concentración de actividades humanas en confinamiento no solo trajo en consecuencia la escuela como invasora de las rutinas y la vida propia del hogar, sino además lo demandante del empleo remunerado que, a pesar de no tener las vicisitudes del desplazamiento para poder llegar, la disposición del tiempo en jornadas extensas limita aún más el limitado tiempo personal de las mujeres. La amenaza de la pérdida de la vida y la vulnerabilidad de las mujeres en el mercado de trabajo ha exacerbado la violencia por razones de género, no solo por el abuso que pueden sufrir de parte de sus empleadores, sino también en el caso de permanecer en confinamiento voluntario en compañía de sus agresores.

Durante los primeros tres meses de la pandemia por covid-19 en México, las mujeres perdieron más de trescientos mil empleos y solo en junio se recibieron, cada hora, 148 llamadas de auxilio por violencia en casa; crecieron 60 por ciento las solicitudes para acceder a un refugio, lo que obligó a ONU Mujeres (Hernández, 2020) a activar los programas Ciudades Seguras y Segunda Oportunidad, los cuales en América Latina se consideran urgentes. El escenario del confinamiento voluntario muestra la realidad en que, en algunos casos, mujeres y niñas viven en un estado de excepción, con miedo por el peligro de contagio, de muerte, y ansiedad ante la incertidumbre.

Leer el mundo con la clave de las conexiones, en palabras de García Canclini (2004), no elimina las distancias generadas por las diferencias ni la desigualdad y en este momento menos que nunca. El escenario de la “nueva normalidad” y Aprende en casa II profundiza la brecha por el acceso segmentado y la distribución desigual que se ensancha cada día y dificulta así las posibilidades de una integración socioeconómica efectiva.

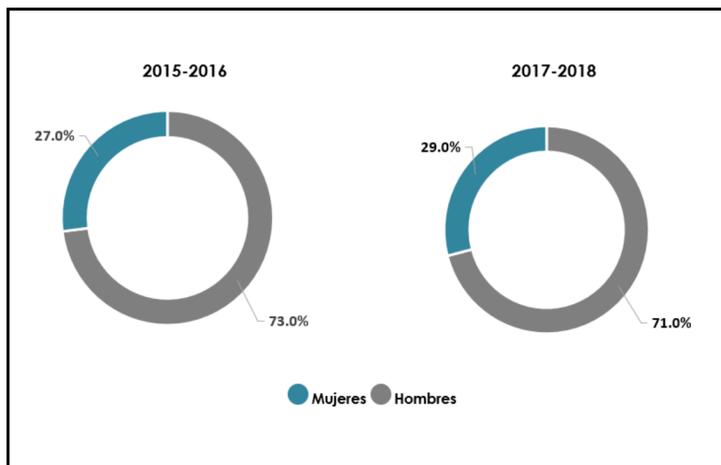
De manera particular, los prejuicios y los estereotipos de género continúan manteniendo a las niñas y mujeres alejadas de los sectores relacionados con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la ciencia. Por ejemplo, llama la atención en los anuncios recientes en algunos medios de comunicación sobre el inicio del programa Aprende en casa:

el estereotipo de género que se proyecta por medio de las imágenes utilizadas. Reproduce la idea socialmente aceptada que la madre es la única responsable de los cuidados y la educación de los hijos en el hogar. Rita Segato, Silvia Federicci entre otras feministas han señalado la falta de cuidado de las autoridades del sector gubernamental en la reproducción y difusión de estereotipos en campañas informativas con implicaciones sociales (Solís, 2020, p. 2).

Estos estereotipos de género siguen siendo parte de la cultura de nuestro país, donde la mayor parte de las responsabilidades de la crianza de los hijos recae en las mujeres, en los medios de comunicación y las campañas oficiales, como es el caso a que se hace referencia, a pesar de las campañas y esfuerzos de diversas instituciones gubernamentales. Ante este panorama, un estudio de género publicado a principios de este año por la Unesco (2020) señala que las mujeres tienen cuatro veces menos probabilidades que los hombres de adquirir las competencias digitales básicas, que serán esenciales en el futuro.

Estas desigualdades son estructurales y las políticas institucionales/gubernamentales no han dado la respuesta necesaria para revertir sus efectos sociales. Por el contrario, las consecuencias de la actual crisis de emergencia agudizarán la desigualdad de género y las mujeres tendrán aún peores condiciones en todos los ámbitos, principalmente ahora que las tareas laborales y educativas se llevarán a cabo por medios virtuales y digitales. Muestra de ello es la inserción de las mujeres en posgrados que tengan que ver con el desarrollo de las TIC en nuestro país, donde las mujeres en años posteriores a 2018 representaban solamente 29 % de la matrícula en contraste con los hombres con más de 70 %, según los datos expuestos en la figura 6.2.

Figura 6.2 Matrícula por género en posgrado TIC (2015-2018)



Fuente: ANUIES (2018, p. 317).

Estas cifras son evidencia de que las mujeres tenían menos acceso y desarrollo de capacidades tecnológicas desde antes de la pandemia. Entonces cómo será ahora que muchas de las actividades en confinamiento se desarrollarán a través de estos medios. Este cuestionamiento da pie a muchos otros si se piensa en las cargas que la escuela invasora conllevará en este escenario pospandemia. ¿Cuántas mujeres tienen un celular o computadora que compartan con sus hijos y con su pareja, en qué momento tienen oportunidad de utilizarlo para cubrir sus propios intereses o cumplir con sus estudios y trabajos o para capacitarse tecnológicamente? ¿Cuáles son las cargas a las que están sometidas las mujeres según las premisas Quédate y Aprende en casa y la exacerbación de las consecuencias del confinamiento? ¿La idealización de tener tiempo para convivir y estar en familia es una cortina de humo que invisibiliza la condición de desigualdad estructural que viven las mujeres? De manera puntual me quiero detener en este último cuestionamiento.

El análisis de Lagarde define políticamente el cautiverio de las mujeres:

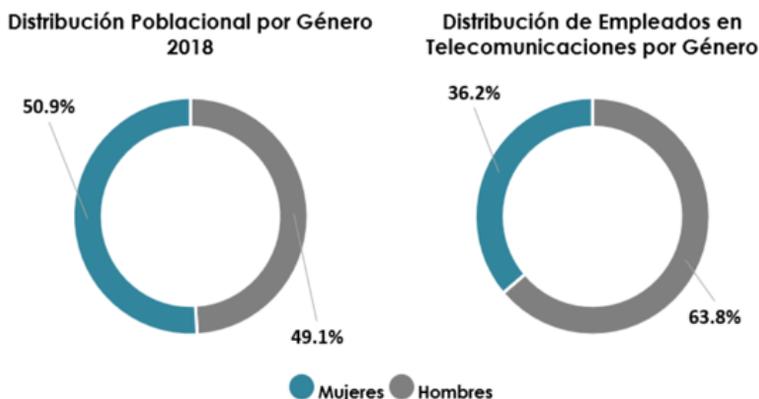
se caracteriza por su subordinación al poder, su dependencia vital, el gobierno y la ocupación de sus vidas y sus cuerpos por las instituciones y los particulares (los otros), y por la obligación de cumplir con el deber femenino de su propio grupo de adscripción, concretado en vidas estereotipadas, con nulas o pocas alternativas, en muchos de los casos ilusorias (Lagarde, 2005, p. 37).

Los cautiverios de las mujeres se viven sin pesar. La tesis de la felicidad cuando es enunciada en lengua patriarcal como lealtad, entrega y abnegación, valoriza y ubica a las mujeres en el cautiverio del hogar con las responsabilidades que se derivan de él. Se atribuye a las mujeres, como instinto natural, lo maternal, los cuidados, donde la subordinación enajenada al poder es el contenido del amor. El cautiverio es la propia condición femenina de opresión.

No se niega el gozo de estar en el hogar para por fin tener tiempo de cumplir con las obligaciones de casa. Lo interesante es cuestionar precisamente si las mujeres son dueñas de su espacio, tiempo, cuerpo en la confinación del hogar o si todo su ser será entonces dedicado a los otros en una suerte de felicidad al negarse a sí mismas. Y eso en caso de que las condiciones del hogar en confinamiento sean favorables, porque la violencia doméstica contra las mujeres en el pasado mes de julio, según los resultados de un estudio reciente de la Unesco (2020), se incrementó en 60% en nuestro país.

Estos datos son alarmantes. De acuerdo con este estudio, dos de cada tres mujeres mencionan haber vivido algún tipo de violencia desde los 15 años de edad, es decir, más de 19 millones de mujeres en México viven maltrato en sus propias casas. Además, la desigualdad entre hombres y mujeres abarca también la esfera pública. Las mujeres ejercen solo 5% de los puestos de decisión en el sector económico, es decir, el 95% de los hombres ocupa estos espacios. En este sentido en la figura 6.3 se expone cómo, a pesar de que según datos de la Conapo en 2018 la población total en México estaba integrada en 50.9% por mujeres y 49.01% por hombres, en cuanto al sector productivo de la industria de telecomunicaciones tan solo 36.2% de las mujeres se desarrollaba profesionalmente en este ámbito.

**Figura 6.3. Distribución poblacional por género.
Distribución de empleados en telecomunicaciones**



Fuente: ANUIES, 2018, p. 294.

En consecuencia, el impulso para las mujeres en los sectores productivos del país es limitado, y los hombres tienen acceso mayoritario a estos empleos. En el ámbito de lo educativo, Street nos invita a repensar el tema de la feminización de la docencia desde las ciencias sociales, para poner un alto a las injusticias que históricamente han silenciado las voces de las mujeres, visibilizar y cuestionar el carente interés en el análisis del papel de la mujer en lo social y la subteorización de su papel político (Street, 2008).

¿Podemos pensar en la escuela como invasora de la intimidad del hogar y en cuáles serán las consecuencias de la hibridación de los espacios casa/escuela/oficina?

Esta pregunta es una invitación a repensar la situación de las mujeres en el espacio del confinamiento, según un documento firmado y distribuido por las académicas de la ANUIES (2020) durante los primeros tres meses del confinamiento:

- El trabajo doméstico, la higiene permanente del hogar y los cuidados de los hijos e hijas que no asisten a la escuela, pero

que tienen deberes escolares, agregan cargas de trabajo derivadas de la pandemia, además de todas las responsabilidades laborales de las mujeres que realizan su trabajo remunerado desde casa (*home office*). Es importante señalar la diferencia, porque el trabajo que las mujeres realizan en casa no es económicamente remunerado. El cuidado de los hijos, los ancianos y los enfermos en casa es trabajo sin paga, que social y culturalmente se considera obligación de las mujeres.

- La falta de espacios en algunos hogares para el trabajo en casa que requiere la planeación y la mediación de las mujeres, para evitar los conflictos familiares en el lugar donde coinciden distintas generaciones, establece las condiciones para exacerbar la violencia contra las mujeres.
- La responsabilidad del trabajo académico en el entorno digital demanda mayores competencias tecnológicas de las mujeres, lo que recrudece su invisibilidad digital. La desigualdad en el acceso a la tecnología y en los tiempos productivos (por la mayor carga de labores domésticas).
- Las mujeres pueden enfrentarse a una violencia agudizada en la vida cotidiana debido a la proximidad con agresores. Además, surgen nuevas formas de violencia contra las mujeres en el entorno digital.
- Las mujeres jefas de familia que tienen problemas económicos por la pérdida de empleos, el cierre de negocios, situaciones de enfermedad o pérdida de un familiar o pareja, sin acceso a la tecnología para sus hijos e hijas, y que no cuentan con los conocimientos ni los recursos para conectarse, se enfrentan a una desigualdad que se convierte en una condición de exclusión.

Es importante señalar que en el ámbito educativo el fenómeno de la feminización de la profesión docente, para Denisse Vaillant (2013), constituye una subvaloración de su labor profesional que se refleja en salarios bajos y la jerarquización institucional que privilegia

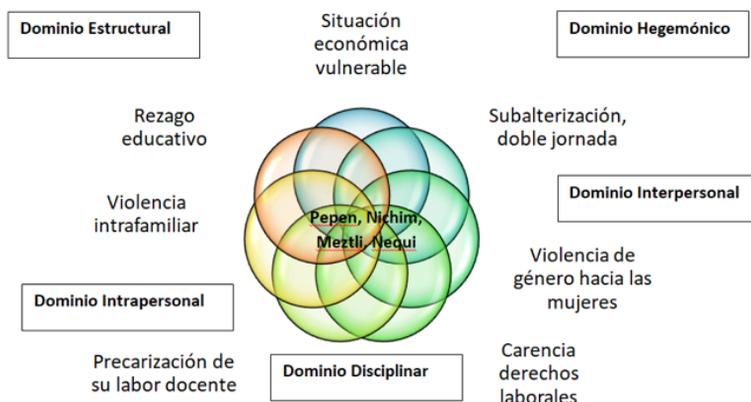
una visión androcéntrica de la educación y del conocimiento escolar. En este sentido, la situación del sector de educación preescolar es un claro ejemplo, donde 93.2% del gremio de docentes que laboran son mujeres (INEE, 2015), tendencia que se reconoce como la feminización de la labor docente y que tiene, de acuerdo con el análisis de Vaillant (2013), repercusiones en el empobrecimiento de las mujeres trabajadoras (Mohanty, 1984) que se desempeñan en los primeros niveles educativos de la educación básica, con menor representatividad tanto en la educación media superior y superior, como en los puestos de liderazgo de la docencia en donde la representación femenina es de tan solo 5% (Unesco, 2015).

En este sentido, la visión de Bourdieu en *La dominación masculina* (2000) contribuye a comprender cómo la clase, la raza/etnia y el género conforman un sistema de disposiciones que se han construido socialmente y están mediadas por ideologías y prácticas de socialización fragmentadas. Estas disposiciones sociales se organizan en un sistema que genera imaginarios respecto a múltiples desigualdades y exclusiones experimentadas desde una visión objetivista y subjetivista sobre la desigualdad social. En ello radica la importancia de retomar una visión histórica de las luchas del feminismo y cómo reflejan condiciones tristemente invariables en la vida de las mujeres a través del acontecer humano. Así se amplía la reductiva mirada del movimiento feminista actual en términos de una batalla sexista banal, con la finalidad de desplazar a los hombres, revertir el sistema para oprimirlos y ahora ser nosotras las que violentemos sus derechos como seres humanos.

De manera contraria, los movimientos feministas decoloniales en América Latina a través de la teoría interseccional (Crenshaw, 1989) demuestran cómo la desigualdad estructural se co-constituye imbricando múltiples opresiones al generar determinadas condiciones en las vidas de las personas y en la articulación género/raza/clase. En el actual orden geopolítico mundial, las mujeres y las niñas del tercer mundo, negras, indígenas, habitantes de los países más pobres, tienen las peores condiciones en este orden estructural

patriarcal, desigual, racista, sexista y clasista (Lagarde, 1996; Lugones, 2012; Gil, 2018; Segato, como se citó en Facultad Libre, 2020). En el devenir de la historia de la humanidad la condición de las mujeres se ha invisibilizado en las esferas públicas y privadas de la organización social, económica y política. La figura 6.4 representa un análisis interseccional de la condición de desigualdad de las mujeres basado en Crenshaw (1989).

Figura 6.4. Condición de las mujeres con base en los dominios de opresión



Fuente: Elaboración propia (Crenshaw, 1989).

En esta figura se pone énfasis en considerar el término mujeres y no el de mujer, en reconocimiento a la diversidad de opresiones que puede afrontar una mujer de acuerdo con el sistema género/raza/clase y las discriminaciones que sean encarnadas por la mujer o los grupos que estén interseccionados por ellas. En esta figura se enfatizaron algunas de las situaciones sociales que, de acuerdo con la condición de ser mujeres, pueden presentarse en el ámbito del trabajo o del estudio. Por ello, en todos los niveles educativos y en todas las instituciones se carece de un análisis interseccional y del tratamiento

de estos temas, además de que falta una perspectiva de género en los currículos de la formación de académicos y docentes. La impronta será, además de la creación de espacios para la difusión y el diálogo intergénero, impulsar en la investigación educativa el desarrollo de indagaciones sobre las estudiantes, docentes y académicas.

¿CUÁLES SERÍAN LAS POSIBLES RUTAS PARA REVERTIR LOS EFECTOS DE LA DESIGUALDAD ESTRUCTURAL HACIA LAS MUJERES EN LA “NUEVA NORMALIDAD”?

Street señala que es necesario continuar con investigaciones que evidencien, además de estos hechos, “la historia de las mujeres para apreciar la capacidad estructuradora de las relaciones de género y situar con mayor precisión a las mujeres para transformar su mundo y en particular las instituciones” (2008, p. 57).

Diversos estudios realizados por investigadoras (Street, 2008, Galván y López, 2008, entre otras) integran en sus análisis la perspectiva de género. Esto permite que, a través de sus aportaciones al estado del conocimiento, se visibilice el papel de las mujeres maestras y sus contribuciones en la historia de la educación en nuestro país, además de conceptualizar a la mujer como sujeto histórico. Gracias a estas investigaciones, se conoce la otra parte de la historia en que las relaciones de género en el magisterio ponen de manifiesto el dominio patriarcal que sigue vigente en las formas institucionales, y muestran que desde el origen mismo de la escuela se ejerce a través de la estructura un poder jerárquico y sexista sobre las estudiantes, que repercute en la naturalización del rol de la mujer y la feminización de la profesión docente.

Estas prácticas androcéntricas marcan la precaria movilidad profesional y social de las mujeres que, a partir de su condición de género, elijen inclusive la carrera de maestras. Una ruta para analizar la desigualdad estructural en la condición social, política y cultural de las mujeres será continuar desarrollando líneas de indagación

desde la investigación educativa que permitan la comprensión de cómo las estructuras de opresión ejercen dominio sobre la condición de las mujeres en todos los ámbitos de la vida, para la transformación de la organización estructural que permita el ejercicio de los derechos y la ciudadanía de las mujeres como sujetos políticos.

La pandemia ha puesto en evidencia la urgencia de valorizar el trabajo doméstico y la industria de los cuidados, visualizarlos como la acción primigenia de la generación de riqueza en el actual régimen político y económico. Si se insiste en negarse esta verdad y a las personas que lo sostienen dicho trabajo, difícilmente podremos revertir los efectos de la desigualdad estructural y la violencia hacia las mujeres.

CONCLUSIONES

El confinamiento voluntario ha traído consigo una mayor carga de trabajo para las mujeres. No solo cumplen una doble y triple jornada, sino además serán maestras, realizarán labores de su trabajo remunerado, continuarán con sus labores de crianza y cuidados, limpieza, buscarán la manera de hacer espacios para la convivencia de los miembros de la familia, muchas de ellas quedarán atrapadas con sus agresores y buscarán la manera de mantener a salvo a sus hijos e hijas. Algunas más perderán los empleos y renunciarán a la posibilidad de continuar con sus estudios en línea debido a problemas económicos o por carecer de conectividad y recursos tecnológicos. Muchas otras no tendrán la oportunidad de ponerse a salvo y seguirán sometidas a las opresiones múltiples que su condición de raza, clase y género les ha conferido hasta ahora. Todo esto en medio de un duelo por las personas que enfermaron y murieron, y además la pérdida de la normalidad conocida en la vida nos enfrentan hoy más que nunca a lo desconocido.

Las preguntas que guiaron este espacio de diálogo y reflexión conjunto pretendieron principalmente poner sobre la mesa cuál es

la trascendencia de incluir la perspectiva de género en la investigación educativa para comprender los impactos de la pandemia en la relación de desigualdad estructural en la vida de las mujeres. Espero que algunos de los apuntes planteados aquí contribuyan a repensar las formas institucionales y académicas en que podemos entre todas y todos revertir los efectos desiguales de la condición de género fuera y dentro de los contextos académicos.

Si la impronta de incluir la perspectiva de género en la formación de docentes y de los currículos en las Instituciones de Educación Superior del país era necesaria antes de la pandemia, hoy, frente a la nueva normalidad, tiene carácter prioritario.

REFERENCIAS

- ANUIES (2018). *The Social Intelligence Unit con información del Anuario Estadístico de Educación Superior (Posgrados) del Ciclo Escolar 2015-2016 y 2017-2018*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ANUIES (20 de agosto de 2020). Aumentó la violencia contra las mujeres en tiempos de pandemia. *Noticias de las IES Asociadas*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. http://www.anui.es/noticias_ies/aument-la-violencia-contra-las-mujeres-en-tiempos-de-pandemia
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Collins, P. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Durham, Estados Unidos: Duke University Press.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. Chicago University Press. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/uchclf1989&div=10&id=&page=>
- Facultad Libre (5 de febrero de 2020). *Nombrar el género y la raza. Rita Segato* [Archivo de video]. Youtube. https://youtu.be/qW5YuSWX_WU
- Galván, L. y López, O. (2008). *Entre imaginarios y utopías. Historias de maestras*. México: Colegio de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (ciesas)/Colegio de San Luis/Publicaciones de la Casa Chata.
- García Canclini, N. (2004). *Desiguales, diferentes y desconectados*. Barcelona, España: Gedisa.

- Gil, Y. (24 de abril de 2018). ¿Nunca más un México sin Nosotrxs? [ponencia]. En *Conversatorio Miradas, escuchas, palabras ¿prohibido pensar?* cideci-Unitierra, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, <http://www.catedrainterculturalidad.cucsh.udg.mx/sites/default/files/NuncaMas.pdf>
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, España: Cátedra.
- Hernández, M. (8 de septiembre de 2020). ONU Mujeres México intenta mitigar los efectos de la pandemia. *AmecoPress*. <https://amecopress.net/Mexico-ONU-Mujeres-intenta-mitigar-los-efectos-de-la-pandemia>
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Lagarde, M. (1996). El género. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38). Madrid, España: Horas y Horas.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres. Madres, esposas, monjas, presas, putas y locas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lugones, M. (2012). Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. En *Los feminismos en Bolivia* (pp. 129-140). La Paz, Bolivia: Conexión Fondo de Emancipación.
- Mohanty, C. (1984). *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid, España: Cátedra.
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En: *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 30-39). México: UNAM. https://www.iiisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Solis, A. (6 de mayo de 2020). El día en que la tecnología nos alcanzó: El covid-19 y Aprende en casa. *Educación futura*. <http://www.educacionfutura.org/el-dia-en-que-la-tecnologia-nos-alcanzo-el-covid-19-y-aprende-en-casa/>
- Street, S. (2008). El género como categoría para repensar al sujeto popular: dos generaciones en el activismo femenino del magisterio democrático mexicano. En: L. Galván, y O. López, (coords.). *Entre imaginarios y utopías. Historias de maestras* (pp. 395-420). México: Colegio de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)/Colegio de San Luis/Publicaciones Casa Chata.
- Unesco (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos, informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa el 18 de mayo de 2020.
- Unesco (2020). *Educación e igualdad de género*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*. http://www.uned.es/reec/pdfs/22-2013/22-MO-09_Vaillant.pdf

CAPÍTULO 7

REFLEXIONES SOBRE EL ESPACIO PÚBLICO Y EL ESPACIO PRIVADO EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS VIRTUALES ESCOLARES EN LA NUEVA NORMALIDAD

Magali Caballero Méndez

La crisis sanitaria provocada por la pandemia de covid-19 ha implicado cambios sustanciales en el espacio social, lo cual invita a reflexionar sobre la transformación de los espacios sociales, particularmente los de las mujeres en la nueva normalidad, problematizando las distinciones y generización del espacio público y del espacio privado, para ubicar las dobles y triples jornadas de trabajo desempeñadas por las mujeres y dimensionarlas en el actual contexto de emergencia.

A partir de las medidas de distanciamiento social, la escuela y el trabajo remoto ha surgido la necesidad de utilizar masivamente las tecnologías de la información y la comunicación.

Para sortear la crisis social y económica producto de la emergencia sanitaria (covid-19), desde el segundo trimestre de 2020 las dinámicas emergentes referentes al trabajo y la educación provocaron cambios profundos en la distribución del espacio y del tiempo de las

personas, sobre todo de las mujeres. Es innegable la carga de trabajo por los cuidados que las mujeres han realizado históricamente en el espacio privado de la casa y la familia. Aunque en las últimas décadas la inserción escolar y laboral de las mujeres se ha incrementado, no hay ningún tipo de estructura que posibilite de manera real la redistribución de las tareas domésticas y de cuidados, lo cual da lugar a las dobles o triples jornadas de trabajo.

Los límites entre el espacio público y el espacio privado se desdibujaron debido a la virtualidad, lo que ha transformado las relaciones sociales, entre las que se incluyen las escolares, laborales, domésticas y de cuidados, estas últimas adjudicadas al género femenino de manera histórica.

Las siguientes reflexiones se centran en analizar las maneras en que la virtualidad ha modificado los espacios sociales de las mujeres en estos meses de crisis sanitaria.

EL ESPACIO PRIVADO Y EL ESPACIO PÚBLICO ANTE LA NUEVA NORMALIDAD

Las discusiones referentes a las extenuantes tareas de cuidados, en su mayoría desvaloradas y no remuneradas, abrieron una ruta de análisis de la cotidianidad de las mujeres (Barbieri, 1993; Scott, 1996). Estos debates han puesto de manifiesto la dicotomía del espacio público y privado como categorías útiles para la comprensión de la división sexual del trabajo.

El espacio público es un espacio masculinizado, mientras el privado se considera femenino. Las implicaciones cotidianas de esta dicotomía repercuten en las prácticas, representaciones, experiencias y desenvolvimiento de las personas, aun cuando ambos géneros transitan constantemente en ambos tipos de espacios. A grado tal, que la transgresión práctica de los valores asociados a cada tipo de espacio conlleva una serie de sacrificios relacionados con las cargas sociales, laborales, económicas, entre otras.

Esta generalización de los espacios ha traído consigo varios parámetros sociales respecto al deber ser de las personas, mujeres y hombres. Un ejemplo de ello son los estudios empíricos sobre los cuerpos en determinados lugares y espacios presentados por Linda McDowell (2000), entre los que destacan el colegio, los cuerpos enfermos y los cuerpos-ciudades. Según esta autora,

la casa se convirtió en el espacio idealizado de la vida emocional, donde se expresaban plenamente los sentimientos que debían reprimirse fuera de ella; es decir, el espacio del amor, la emoción y la empatía. De este modo, la carga de cuidar a los demás recayó sobre los hombros de las mujeres, a las que, sin embargo, se consideraba más “ángeles” que trabajadoras (McDowell, 2000, p. 118).

Actualmente, mientras las mujeres cuentan con trabajos remunerados en el ámbito público, socialmente siguen siendo consideradas como las responsables del trabajo doméstico y de cuidados del espacio privado. El cuidado y atención de los hijos y de personas adultas mayores se considera como un atributo de la mujer, razón por la cual se ha agudizado la carga de trabajo de cuidados a lo largo del periodo de confinamiento y sana distancia. Además, se pensaba que los niños eran transmisores potenciales de la enfermedad y las personas adultas mayores, el primer grupo de riesgo. Es importante recalcar que las mujeres también son las principales cuidadoras de personas con discapacidad y con enfermedades crónico-degenerativas (véase Larrañaga *et al.*, 2008).

Las dificultades de acceso a puestos directivos sorteadas por las mujeres (también conocidas como techo de cristal) dan cuenta de los topes salariales y la necesidad de sumar actividades extras para aumentar sus ingresos; estas actividades se conocen como la tercera jornada laboral.

El trabajo de oficina en línea (en el mejor de los casos), el cuidado exhaustivo para la prevención del contagio de covid-19 de las personas adultas mayores, y el acompañamiento escolar de los niños

ante las medidas de confinamiento, implican una suma de jornadas que deben satisfacer las mujeres de manera simultánea. Cabe mencionar que las estrategias escolares virtuales han incrementado los gastos familiares ante la nueva necesidad de tener equipos de cómputo o telefonía para que las niñas y los niños tomen clases.

Todas aquellas mujeres cuyo trabajo es de orden prioritario tuvieron que continuar con sus actividades habituales, pero con las condicionantes propias del confinamiento y del cese de actividades presenciales para el resto de su familia.

La apropiación del espacio público es, sin duda, una de las conquistas históricas de las mujeres luego de la constante exigencia de sus derechos. Sin embargo, debido a la crisis sanitaria, dicha apropiación ha tenido una especie de reversión y nuevas aristas. Los espacios sociales se han mimetizado de una manera sin precedentes; la virtualidad tiene efectos en la disposición del espacio privado, en relación con lo público, aunque en sí misma conforma una forma distinta.

LAS PRÁCTICAS VIRTUALES Y SU ROL EN LA NUEVA NORMALIDAD

Ante la incertidumbre sobre las actividades que se consideraron riesgosas o no prioritarias, la estrategia masiva fue recurrir a la virtualidad, es decir, a las herramientas de información y comunicación que permiten otras dinámicas de encuentro.

Me centraré en ejemplificar las prácticas virtuales relacionadas con las actividades laborales de las mujeres que no se consideran de primera necesidad, ya que al llevarlas a cabo de manera remota se da lugar a una nueva relación con el trabajo y los medios para su realización.

La relación de las personas con virtualidad, considerada como una relación espacio-temporal compleja apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación, en las últimas décadas ha

sido constantemente sustentada, por lo que puede considerarse ya como parte de la cotidianidad. Aun cuando no todas las personas conocen en profundidad el funcionamiento del internet, de algún *software* o *hardware*, su uso es común.

Independientemente de la formación profesional o académica, se ha insistido en la necesidad de aprender a usar de manera casi inmediata y autónoma programas, plataformas y aplicaciones, lo cual ha dejado a las personas expensas de su propia adaptabilidad afrontar situaciones emergentes. Al inicio de las medidas de confinamiento, hubo una especie de rezago tecnológico, ya que a pesar de contar con un dispositivo digital y algunas de sus aplicaciones, esto no implicaba *a priori* el conocimiento pleno respecto a su manejo.

Las videoconferencias adquirieron una nueva función en la cotidianidad; suplieron reuniones laborales, aulas, consultorios e incluso reuniones familiares y fiestas. Se trata de una herramienta cuyo uso tuvo una gran aceptación en los últimos meses. Sin embargo también fue necesario atender a nuevas condiciones y exigencias. Para realizar una videoconferencia se requieren varios rituales, como buscar el mejor fondo o iluminación de la casa, encontrar el mejor ángulo de la persona frente a la cámara; verse bien frente al monitor es una nueva demanda social.

Los espacios de la casa se han acondicionado para dar cabida a oficinas o salones de clases individuales, lo que en ocasiones ha provocado que las mujeres dedicadas a su hogar sean desplazadas o se vean obligadas a mantener impecables los espacios comunes.

Para las mujeres que trabajan, estudian o realizan ambas actividades, existe una sobresaturación del tiempo, ya que además realizan tareas relacionadas con la casa o el cuidado de la familia. Parecería que permanecer en casa atendiendo las actividades escolares o laborales demeritara su labor y las orillara a hacerse cargo de varias actividades en forma simultánea.

Además, el acompañamiento escolar que realizan las mujeres no se limita a los hijos, también hay mujeres que acompañan a sus sobrinos, nietos, vecinos, conocidos.

Estas responsabilidades adquiridas no pueden describirse de manera general, ya que además de las disposiciones oficiales, existen también las condiciones de los docentes. En general, el tiempo dedicado a estas labores implica repasos, tareas, investigación, comunicación directa con los docentes, entre otras.

Por otro lado, las redes sociales ocuparon mayor atención de las y los usuarios, tanto para actividades de formación y laborales, como para aquellas de ocio y entretenimiento. Se diversificó la oferta cultural y formativa, como proyecciones de cine, conversatorios, talleres, cursos, conferencias, seminarios, de los cuales se tiene pleno acceso. Dichas actividades gozan de una convocatoria mayor y más variada que si se hubiesen llevado a cabo de manera presencial y localizada. El que estas actividades estén al alcance de un clic ha ocasionado que el público se sienta convocado y tenga la necesidad de aprovechar y no perder una oportunidad a la que se tiene acceso por primera vez.

Debido a la virtualidad podemos hablar de una reconfiguración del espacio social, porque este ya no se restringe a la relación intrínseca entre lugares y prácticas sociales, significaciones o representaciones. A partir de las dinámicas virtuales masificadas, en la nueva normalidad entra en juego como un factor determinante, la tecnología con sus dispositivos y funcionamiento. Una coyuntura global ha extendido el uso de estos códigos y de sus nuevas disposiciones temporales; podemos encontrarnos con personas que viven en la misma ciudad y al mismo tiempo con gente de otras latitudes.

La casa, la intimidad de cada uno de los usuarios de estas plataformas, es observada cada vez que la cámara está encendida. Como nunca, la publicidad está presente. El desfase de horas, la convocatoria a eventos virtuales, la reproducción de los hechos, son útiles y también van dándole cuerpo a una nueva manera de relacionarse entre las personas, el trabajo, la escuela, el aprendizaje y la interacción social.

Al igual que el trabajo, la escuela como espacio público físico está tomando un descanso. Las actividades virtuales escolares están

formando una dinámica completamente distinta en un espacio, si bien público, segregado, ya que el acceso a los dispositivos tecnológicos no es universal. La televisión no da atención personalizada, ni es capaz de recuperar la atención de los estudiantes más pequeños cuando se distraen. Los límites entre el espacio público y el privado han dejado de ser las distancias físicas.

En estos momentos, tomando en consideración las jornadas extras antes mencionadas, las actividades escolares, laborales y de cuidado de las mujeres, en la nueva disposición de los cuerpos para y en la virtualidad, ponen de manifiesto el aumento del trabajo feminizado.

Pero no todo cabe en la sospecha; un gran número de personas, incluyendo claramente a las mujeres, han entrado en contacto con contenido y actividades de su interés a las que no tenían acceso previamente. La gran aceptación de la virtualidad, incluso en las relaciones personales y familiares, ha permitido que las mujeres entren en contacto con otras mujeres, se acerquen a nuevos pasatiempos e intereses. Estamos, pues, ante una crisis social y afectiva, de la inmediatez y de la sobresaturación. Las oportunidades que proporciona lo virtual también pueden ser excepcionales, pueden implicar cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo se siguen reproduciendo estructuras jerárquicas y unívocas de las aulas de clase, aunque con los alumnos desperdigados por la ciudad pero unidos a través de internet.

La transformación del espacio social, como lugar de relaciones y significaciones, ha traspasado de lo físico a lo virtual, lo cual ha ampliado las experiencias de las personas usuarias.

La globalidad adquiere nuevos matices que van de lo sensorial a la modificación de los espacios íntimos para satisfacer las nuevas demandas sociales de los protocolos del espacio virtual. Sin duda, el espacio virtual es un nuevo espacio social que trastoca las realidades cotidianas en las que, en apariencia, la función de la herramienta (hacer que el trabajo sea más sencillo) se convirtió en una especie de esclavización frente a pantallas y monitores.

La competencia tecnológica se ha incrementado a favor de las personas que, aunque tuvieron que acercarse de manera coyuntural a las herramientas, encontraron en ellas una forma de aligerar sus cargas cotidianas.

La intimidad perdió sus límites, su espacio privado: la casa e incluso las prácticas y acciones llevadas a cabo hoy son públicas. Ahora otras personas pueden saber, sin alejarse de las redes sociales, a qué eventos virtuales nos incorporamos, lo que dijimos e incluso la cara que pusimos frente a algún ponente. Retomar la virtualidad y sus artefactos como herramientas, dejando de lado la saturación de actividades para las mujeres, es una tarea pendiente. Cómo transformar este nuevo espacio social a nuestro favor es una tarea colectiva que seguramente avanzará en la medida en que se comprenda.

Es necesaria una profunda reflexión en torno a los efectos de esta transformación en la vida de las mujeres y en sus interacciones familiares, laborales, escolares, culturales y sociales. Estos efectos, tanto negativos como positivos, tienen relevancia para la investigación social y educativa, ya que pueden ser puntos de partida para analizar la coyuntura ante el covid-19 y las medidas de distanciamiento social.

REFERENCIAS

- De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría de género: una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología* (18), 145-169.
- McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Madrid, España: Cátedra.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: PUEG.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Klein, A. (2013). La necesidad de cuidar de aquellos que solían necesitar ser cuidados. Vejez y tendencias familiares-demográficas. *Cultura y representaciones sociales*, 10(19), 213–219.
- Larrañaga, I., Martín, U., Bacigalupe, A., Begiristáin, J. M., Valderrama, M. J., y Arregi, B. (2008). Impacto del cuidado informal en la salud y la calidad de vida de las personas cuidadoras: análisis de las desigualdades de género. *Gaceta Sanitaria*, 22(5), 443–450. <https://doi.org/10.1157/13126925>

CAPÍTULO 8

EL PAPEL DE LA ESCUELA DURANTE LA PANDEMIA COMO INVASORA DE LA VIDA PÚBLICA Y PRIVADA DE LAS MUJERES

Estela del Río Rodríguez

Escribo para nosotras, desde nosotras y por las que ya no están con nosotras. El propósito de este trabajo es ayudar a romper las cadenas del patriarcado y de una sociedad que está en el deber ser, antes del querer ser y de los derechos de las mujeres, esperando un futuro en donde la seguridad y el bienestar de las mujeres sean más favorables en todo el mundo.

Debido a la pandemia desatada por los contagios masivos mundiales del SARS-CoV-2, la escuela como la conocíamos pasó de ocupar un espacio determinado e instituido, a ser una práctica invasora de la intimidad. Los espacios se acondicionaron para que los alumnos, junto con los padres de familia, profesoras y profesores, tuvieran lugares para seguir el proceso de aprendizaje dentro de la esfera privada del hogar, y se visibilizaron las actividades que por construcción social están a cargo de las mujeres en sus diferentes roles: madres, hijas, abuelas, esposas, alumnas, parejas, trabajadoras del hogar, maestras, profesionistas, empleadas, emprendedoras, entre otros.

Esta situación transformó los espacios privados de los individuos en públicos y visibilizó las desigualdades de género en la sociedad. Estas desigualdades afectan a las mujeres de manera directa en todos los aspectos de su vida, como madres, hijas, abuelas, maestras, estudiantes, en el deber ser, en una sociedad que está normada patriarcalmente.

En los meses de encierro aumentaron las actividades que suelen ejercer las mujeres en sus diferentes esferas, incluso se intensificó el riesgo para su bienestar físico y psicológico dentro del hogar, y se restringieron los derechos humanos. Muchas mujeres se volvieron madres, amas de casa, maestras, alumnas, hijas de tiempo completo, con una carga excesiva de tareas dentro del hogar y fuera de este de acuerdo con los roles desempeñados.

El derecho de las mujeres al tiempo personal debe ser una práctica de libertad que rompa las cadenas que no son visibles, pero que cada día están ahí de manera psicológica y física. El tiempo personal de las mujeres está relacionado con la importancia del amor propio, con ser visible para sí misma, poder decidir entre el cuerpo y las acciones, dejando a un lado el deber ser, la sumisión y las creencias de las instituciones, como la familia, la iglesia, entre otras.

El tiempo personal de todas las mujeres es un derecho que garantiza la libertad y asegura el disfrute a todos los demás derechos.

Uno de los “mandatos sociales” hace referencia a la “obligatoriedad” de la mujer de hacerse cargo de los otros, desde los hijos, hasta y dando continuidad con el cuidado de los padres, abuelos o parientes en con alguna enfermedad. Es un mandato socialmente establecido y asumido como una denominación patriarcal, relacionada con las prácticas en parejas y los micromachismos. El patriarcado considera a las mujeres como inferiores; deben hacerse cargo de los trabajos domésticos del hogar, del cuidado de las hijas, los hijos incluso de los abuelos y las abuelas. La subordinación de las mujeres no solo ocurre en el matrimonio o en la vida en pareja; nace desde el seno del hogar y se extiende en todos los estratos sociales e instituciones a las que las mujeres tienen acceso.

Las mujeres hemos asumido el cuidado de otros de manera automática, descuidando la propia estabilidad física y psicológica. Todas y todos necesitamos cuidados por diferentes causas y estos no tienen que ser el derecho de algunos cuantos. Por tal motivo debemos pensar en el cuidado del otro desde la equidad de género; visibilizar es el primer paso para neutralizar y hacer transformaciones sociales donde las mujeres sean tratadas de manera equitativa en los diferentes entornos donde se desenvuelven.

Parte de este problema está ligado a un término relacionado con los ejercicios de poder y dominio cotidiano, los micromachismos. Los micromachismos son:

prácticas de dominación y violencia masculina en la vida cotidiana, del orden de lo “micro”, al decir de Foucault (2005), de lo capilar, lo casi imperceptible, lo que está en los límites de la evidencia. El prefijo “micro” del neologismo con el que nombro a estas prácticas alude a esto.

“Machismo” es el término acuñado porque, a pesar de ser una palabra de significado ambiguo (en tanto designa tanto la ideología de la dominación masculina como los comportamientos exagerados de dicha posición), alude en el lenguaje popular a una connotación negativa de los comportamientos de interiorización hacia la mujer, que era lo que quería destacar en el término (Bonino, 1996, pp. 3-4).

Los micromachismos establecen ciertos mandatos relativos a que las mujeres deben servir a la casa y al hombre, los cuales se hicieron más visibles durante la pandemia.

Por ello, en este periodo me pareció pertinente dar muestras, por medio de una serie de retablos –breves microrrelatos– que solicité a varias mujeres, la mayoría vía telefónica. Recupero las vivencias de mujeres como maestras, madres, esposas, hijas, amas de casa. La vivencia recupera ecos de otras historias, imágenes que de tanto ser nombradas se han borrado de la cotidianidad, y que en mi convicción de mujer, tenemos que presentar una y otra vez, mostrarlas desde su crudeza, desde lo que nos lacera, en el afán de ser mejores

hombres y mujeres juntos. Vengan, pues, los retablos de vida en confinamiento, que como señalaba en un principio, solo se han recrudecido en la pandemia, pero siempre se encuentran latentes en lo que hemos llamado la “normalidad”:

- Nunca pensé estar en casa todo el día, toda la semana y mucho menos con mi familia (mis dos hijos y mi marido) haciendo miles de cosas a la vez, atender al bebé que se hizo del baño, hacer el desayuno, bañarte, lavar los trastes, no olvidar la tarea de la otra hija, peinarla para que no se note desahreglada, pero ¡No descuides al bebé porque ya camina! (Mujer de 30 años, comunicación vía telefónica, 17 de agosto de 2020).
- No me quiero quejar pero la he pasado fatal. Dejé de trabajar desde marzo, porque me querían operar de la vesícula y seguí varios tratamientos hasta que se dieron cuenta que estaba embarazada y se juntó con el covid, por lo que ya no tuve para pagar la escuela de mi hijo y lo saqué en abril. Familiarmente estaban muy molestos de que estuviera embarazada y me estaban tratando groseramente porque aparte el papá no quiso responder y recayó con ese pretexto en el alcohol, se fue al anexo y no me apoya con los niños. Mi perra por el encierro y mis hormonas no me toleraba y le tuve que buscar una casa temporal, con mi ex cuñado, en lo que puedo volver a hacerme cargo y ahora metí mi demanda de pensión alimenticia con lo que planeo solucionar a largo plazo mi tiradero y deudas. Dejé de estudiar y no creo que me apoyen para seguir estudiando. Nueve de mis vecinos murieron de covid y está muy fuerte el virus por aquí, por lo que al menos hasta noviembre no creo poder trabajar. Espero que se normalice para esas fechas para poder pagar lo que debo y entregar el departamento donde vivo, ya que también me pidió mi familia que entregue y vea dónde me mudo. Creo que me llovió sobre mojado y solo intento ser tolerante al respecto, pero me siento triste e impotente (Mujer de 33 años, comunicación vía telefónica, 19 de agosto de 2020).
- Ok, bueno como todos los días a veces bien y a veces mal, como todo; pero desde que ya está en clase mi hija es un poquito más rápida mi vida, pararnos temprano, estar con ella en clase y ver al mismo tiempo al bebé. En el primer receso desayunamos todos, después vuelve a entrar a otra clase y

otra vez receso; les doy un *snack* para que entre a la última hora; es algo rápida mi vida, pero realmente me ha servido porque ya tengo mis tiempos. Mis retos son mis tiempos, batallo mucho con eso: pararnos temprano, estar pendiente de mi hija y de mi bebé al mismo tiempo, por si habla la miss y poner atención de uno y otro lado; mis angustias por saber si lo estoy haciendo bien al explicarle nuevas cosas. Las emociones son: la he visto más contenta porque la inscribimos a una nueva escuela, puesto que en la otra escuela la sentía presionada con los tiempos. Y ver la carita de mi hija, me da emoción ver que le gustó la nueva escuela, me da felicidad verla bien. El apoyo con su papá en cuestión de la escuela no lo tengo porque estoy separada en estos momentos, de hecho, él nos apoya, ya sabes económicamente y como ahorita en fin de semana se va con él a dormir y llega el domingo. Con él no cuento para la escuela por el momento, pero en dado caso, si le tiene que ayudar lo hace. Otros miembros de la familia, bueno, de hecho estoy viviendo en casa de mis papás y ninguno de los dos me apoya en cuestión de la escuela con mi hija, la ayuda es por otra cosa (Mujer de 29 años, comunicación vía telefónica, 20 de agosto de 2020).

- Trabajo de lunes a sábado de 8 am a 16 h, si es que no tengo algún otro paciente o estoy en quirófano, lo que se me ha hecho un poco estresante esta semana, por la nueva normalidad de la escuela de mis peques, dado que las maestras programan reuniones virtuales a las mismas horas de mis horas laborales. He querido estar presente y no he podido, pido apoyo de su papá y él ha estado presente en alguna reunión, para saber las indicaciones que dan las maestras. Posterior cuando termino mis horas laborales llego a casa me tengo que bañar para poder estar con mis peques, por lo mismo de mi trabajo, y empezamos a hacer actividades escolares tanto con mi hija de primaria como de preescolar porque se tienen que mandar evidencia a las maestras. Hay días que terminamos tarde agotadas y con regañones, pero siempre tratando que aprendan algo nuevo y entiendan que tienen que cumplir. Para esto nos damos ciertos tiempos pues tienen que cenar y bañarse; trato de acostarlas lo más temprano que puedo. Posterior tengo que arreglar mis cosas de trabajo y las cosas de mis peques, y uno que otro día hacer actividades de la casa, porque mi mamá me las cuida. Es una forma de ayudarle para que no se le complique a ella en las mañanas;

es complicado pero trata de hacer el mejor esfuerzo, para que esto marche de la mejor forma (Mujer de 30 años, comunicación vía telefónica, 8 de septiembre de 2020).

- Que le cuento con la pandemia me vuelvo loca, ya ni sé qué hacer primero, pero bueno con mi esposo preparo todo para el puesto de tacos, últimamente hay más gente y yo soy la que repartía a las casas, pero un viejo me quería pasar a su casa y me fui para el puesto mejor, no le dije nada a mi marido porque va a decir que soy una fácil, mejor que no lo sepa. Ya contratamos a un muchacho, una chava quería ayudarnos, pero me preocupó que le pasara lo mismo que a mí y luego para que quiere, por eso mejor le dije a mi marido que el chavo, “se ve más movido”. De ahí, regresamos a la casa bien tarde y pues ya sabe lo primero revisar las tareas de los hijos, la niña no me da lata ella siempre hace toda su tarea lo mejor que puede, pero los otros dos me dan dolor de cabeza y pues sí los regaño porque no le hacen caso a mi mamá en todo el día y mientras ellos hacen su tarea me pongo a limpiar la casa porque pobre de mi madre ya bastante tiene con cuidármelos un “ratote”. Mi esposo se pone a descansar y ver la tv, mientras los niños se bañan. También lavo diario, porque si se me junta la ropa es un no poder terminar, pero la verdad sí hemos sacado más dinero desde que me voy a trabajar todo el día con mi esposo, aunque cuando los chicos iban a la escuela era más fácil porque los dos íbamos hacer las compras rápido y ahora uno se queda con los niños y el otro compra las cosas, trato de picar todo en la casa para andar en chinga en el puesto. Quedo cansadísima todos los días, pero qué le hacemos si los niños no pueden ir a la escuela (Mujer de 28 años, comunicación vía mensajes de texto, 09 de septiembre de 2020).
- No sé cómo contarle, pero la verdad me siento muy triste de que mi hermana de diez años le esté pasando esto y no la pueda ayudar. Mi mamá me contó que la ve rara y piensa que mi tío que vive en la misma casa le está haciendo algo, porque el otro día que ella salió, al volver él estaba ahí y es bien raro que entre a la casa cuando no están mis papas. Vio muy seria a mi hermana y le preguntó ¿te pasa algo hija? y ella dijo que nada, se fue al baño y mi tío dijo que ya se iba; donde vivimos es como una vecindad, hay otras tres casas. Mi mamá anda muy triste, porque mi hermana no le quiere

decir qué está pasando. La verdad quiero ayudar a mi hermana; el tío ese ya tiene antecedentes, hace mucho una prima dijo que él la había tocado y la verdad desde ese día, cuando mis tíos tienen reunión, no lo invitan y lo peor es que muchos familiares dicen que son unos exagerados y que ni fue cierto. Le pregunté a mi prima y me dijo que la verdad le dolía mucho contarle a alguien pues nunca pidió ayuda y cuando lo ve siente mucha rabia porque sí la había tocado, que le ayudara a mi hermana para que lo denunciara porque es un puerco. Yo no sé qué hacer porque algo similar me pasó cuando tenía diez años y no le quiero decir a mi mamá, porque se va a venir una bronca gruesa. No sé qué hacer porque me da pena, mi novia me dice que lo diga porque es mejor, pero pues no sé, ahora me importa mi hermana (Mujer de 22 años, comunicación vía mensaje de texto, 17 de septiembre de 2020).

- Nena, me da mucha pena contarte esto, pero la verdad, tengo miedo de salir. En la avenida están alzando chavas en la parada y se las llevan, muchos dicen que las hacen prostitutas y que les dan diez “varos” a esos “vatos”. Mañana tengo una entrevista de trabajo y la neta sí necesito la chamba pero tengo que estar en la parada sola. Mi esposo tiene que ir a trabajar y mi suegra va a cuidar al bebé de mi cuñado, tengo mucho miedo de no volver, ya le conté a mi mamá y dice que mejor no vaya por el trabajo, pero es una oportunidad grande. Yo creo que mejor no voy, qué tal si me encuentran muerta y pues el dinero como sea. Bueno, te cuento si me animo o no, porque la verdad con esto de la pandemia, el trabajo de mi esposo es menor y necesitamos dinero para la casa. Mi suegra nos echa la mano, pero pobrecita, no se compra sus cosas por ayudarnos (Mujer de 27 años, comunicación por mensaje de texto, 11 de septiembre de 2020).

Estos entornos ya establecidos atentan contra los derechos de las mujeres, ya sean, hijas, madres, maestras, abuelas, profesionales, estudiantes, etcétera.

La sociedad necesita un cambio de perspectiva de género en que las mujeres y los hombres tengan garantizada una vida digna. El feminismo es una de las vías con las que se cuenta para poder salir de la opacidad. De acuerdo con Castells:

entendemos por feminismo lo relativo a todas aquellas personas y grupos, reflexiones y actuaciones orientadas a acabar con la subordinación, desigualdad, y opresión de las mujeres y lograr, por tanto, su emancipación y la construcción de una sociedad en la que ya no tenga cabida las discriminaciones por razón de sexo y género (Castells, 1996, p. 10).

Aún hay opacidad en el deber ser mujer. Necesitamos cortar las cadenas a las prácticas sociales que establecen que las mujeres son responsables de los otros, como menciona Rosa Luxemburgo “quien no se mueve no siente las cadenas” (López-Ruiz, 2020, p. 90). La práctica cotidiana hace que las mujeres se involucren en roles que asumen por el entorno que las rodea.

REFERENCIAS

- Bonino, L. (1996). *Micromachismos, La violencia invisible en la pareja*. Madrid, España: Paidós.
- Castells, C. (1996). *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI.
- López-Ruiz, D. (2020). Para desarmar el olvido: el teatro de Juan Mayorga *Caderno de Letras, Pelotas* (37), 73-91. <https://doi.org/10.15210/cdl.v0i37.18442>

CAPÍTULO 9

REPENSAR EL GÉNERO EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA: DE LA NECESIDAD A LA URGENCIA

Ana Magdalena Solís Calvo

María del Pilar Miguez Fernández

Irlanda Danaé Maya Solís

El presente artículo se desprende de reflexiones docentes presentadas en el conversatorio virtual *La escuela invasora de la intimidad: mujeres frente a la “nueva normalidad”*, llevado a cabo a pesar y a raíz de la incertidumbre que la pandemia trajo a nuestra vida cotidiana. La finalidad de recopilar aspectos interesantes tratados en la conversación es compartir el diálogo realizado entre nosotras, docentes y académicas, con la intención de darle difusión, para que estudiantes, compañeros académicos e investigadores educativos interesados en temas de género conozcan, a través de la palabra escrita, lo tratado en el análisis y el diálogo colectivo.

El tema del acceso a la tecnología, las desventajas de la estrategia educativa para asegurar que las estudiantes continúen aprendiendo y el tema de la escuela como invasora de la intimidad donde las mujeres llevan las cargas de los cuidados y el trabajo doméstico, se ponen al centro de las reflexiones dialógicas de las participantes.

Por último, surgen algunas propuestas en las prácticas cotidianas para revertir el efecto de la desigualdad de género que afecta de manera particular a las mujeres.

Las aportaciones compartidas pretenden evidenciar desde la perspectiva de género cuestiones emergentes debido al periodo de crisis que se está viviendo en el sector educativo en nuestro país, no a raíz de la situación de emergencia, sino las problemáticas existentes antes de la pandemia, cuestiones que se agravaron en el escenario de confinamiento voluntario y el cese de todas las actividades escolares y de convivencia. En un reciente documento la Comisión Económica para América Latina y el Caribe planteó que, incluso antes de enfrentar la pandemia, “la situación social en la región se estaba deteriorando, debido al aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social (CEPAL, 2020, p. 23).

El desalentador escenario en los países de la región y el resto del mundo coloca a las mujeres de manera particular en desventaja frente a los retos de género que se desprenden de la situación de emergencia. La evidencia muestra, según los planteamientos de la CEPAL (*ibidem*), que las emergencias sanitarias se caracterizan por impactos diferenciados por género, y las acciones necesitan considerar la perspectiva de género, para evitar la profundización de las desigualdades. Por lo tanto, las respuestas a las necesidades de la población en tiempos de covid-19 tendrán que centrarse en considerar las desigualdades derivadas de la condición de género y de las personas no binarias, quienes también atraviesan por situaciones de vulnerabilidad ante la emergencia sanitaria.

La exacerbación de diversas problemáticas sociales y económicas, además de los riesgos inminentes ante las acciones de confinamiento, pueden presentarse en niñas y mujeres: situaciones de abuso, estrés debido a la cargas laborales y domésticas, y al cuidado de personas mayores, adolescentes, niñas y niños; tensión ante los despidos, y condiciones económicas precarizadas. Uno de los riesgos que deben enfrentar las mujeres y niñas en el contexto de la pandemia

es la violencia. Un examen reciente realizado en el Reino Unido por la UK Aid Direct (2020, p. 345) permitió observar “elevados niveles de violencia de género en epidemias pasadas, y se determinó que las formas más comunes se relacionaban con la violencia entre parejas, la explotación y el abuso sexual”. Al seguir este estudio, se pueden encontrar diversas evidencias de que, en las cuarentenas prolongadas, el hacinamiento, la precariedad económica y la pobreza creciente a causa de la pandemia, incrementan el número de denuncias sobre incidentes de violencia de género en Latinoamérica, incluidos actos de violencia contra mujeres y niñas. Esto confirma la exacerbación de vulnerabilidades preexistentes que de forma diferenciada afectan a las mujeres en este escenario pandémico.

En la figura 9.1 se muestra un recuento histórico del número de incidencias o de llamadas de auxilio relacionadas con el ejercicio de violencia en contra de las mujeres, si bien se advierte una disminución de llamadas de marzo a abril de 2020, de 26 171 a 21 722; al comparar el número de llamadas con el año anterior, se identifica un aumento de más del cincuenta por ciento en los incidentes en relación con los años anteriores.

Figura 9.1. Número de llamadas al 911 por incidentes relacionados con violencia contra las mujeres



Fuente: Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2020).

De acuerdo con la figura 9.1, se puede observar la exacerbación de este fenómeno de manera alarmante. El pronunciado incremento a

través de los años muestra, de enero a abril de 2016, que el total de llamadas fue de 16 370, en contraste con 2020, cuando la incidencia fue cuatro veces mayor. Las llamadas de emergencia al 911 por violencia contra las mujeres son datos relevantes para visibilizarla.

SOBRE LA MESA: EL TEMA DE LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES Y SU RELACIÓN CON EL CONFINAMIENTO POR EL ESTADO DE EMERGENCIA SANITARIA, VISIBILIZACIÓN Y DIÁLOGO

Las consecuencias y los riesgos que trajo consigo la pandemia, en el marco de la nueva normalidad para las mujeres, son los temas que a continuación se expondrán respetando el ritmo de las intervenciones, las preguntas y las posibles respuestas a lo largo de la conversación presentada en el conversatorio organizado por el Cuerpo Académico Prácticas Educativas y Procesos Culturales en Educación (UPN-CA-101) de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur de la Ciudad de México.

¿Por qué pensar en condición de género frente a la “nueva normalidad”?

Es muy importante reconocer que la nueva normalidad está cambiando nuestras condiciones de vida, nuestras formas de relacionarnos. Esto se suma a que se han producido varios conocimientos relacionados con el tema del género desde diferentes vertientes. La situación que estamos viviendo hoy en día pone en acción todo este conocimiento y señala estas experiencias sobre las relaciones de género. Este orden social de género tiene que ver con cómo está organizada la sociedad y cómo se han establecido normas y tabúes, los símbolos, los significados, los valores y todas las situaciones que permean la formación de una sociedad heteronormada como la nuestra.

Otro tema que sobresale nos ha ayudado a analizar cierto tipo de problemáticas: la organización entre la esfera pública y la esfera privada. La esfera pública que abarca el mundo del trabajo remunerado, la obtención de recursos económicos, las decisiones políticas, financieras, entre otros. Y el mundo privado relativo al mundo doméstico, el cuidado de los demás, los afectos. El análisis, en términos de ambas esferas, ha permitido que las teorías feministas realicen algunas precisiones y pongan de manifiesto cómo la organización social afecta a las mujeres de manera diferenciada. Hoy más que nunca están trastocadas por estas diferencias las mujeres de los sectores más desfavorecidos y precarizados de la sociedad. Al respecto la tabla 9.1 muestra la posición de las mujeres que presentan una mayor tasa de informalidad en cuanto a la contratación laboral que los hombres (57.6% y 55.3%, respectivamente). La tasa de informalidad para las mujeres es de 56.6% y la de los hombres, de 48.4%. Esto es de suma importancia debido a que la contratación informal conlleva ingresos menores y la precarización de los sueldos que las mujeres reciben en el ámbito nacional. Evidentemente este problema se agudizó a raíz de la crisis sanitaria, el incremento de despidos y el desempleo, además de que las mujeres percibían salarios bajos.

Tabla 9.1. Medidas de tendencia central del salario por hora, por sexo y por condición de formalidad

	Media	Mediana
General	35.92 pesos	29.55 pesos
Formalidad	41.33 pesos	33.33 pesos
Informalidad	29.23 pesos	25.00 pesos
Mujeres	34.55 pesos	27.50 pesos
Formalidad	40.80 pesos	31.78 pesos
Informalidad	26.69 pesos	22.86 pesos
Hombres	36.81 pesos	31.01 pesos
Formalidad	41.68 pesos	33.91 pesos
Informalidad	30.85 pesos	26.79 pesos

Fuente: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2020a, p. 56).

Es un momento crítico para cuestionarnos las relaciones de género en la sociedad; mirar lo que está aconteciendo y así compartir y reformular nuevos conocimientos para revertir los efectos

diferenciados sobre las mujeres en condiciones más desfavorecidas. Es muy importante en este momento, porque, además de las investigaciones emergentes que se puedan realizar, debemos considerar que al mismo tiempo somos sujetos y objetos de investigación. Hoy más que nunca, el hecho de que estemos todos involucrados de una u otra forma en esta situación nos obliga a revisar los conocimientos y las acciones que debemos poner en marcha para transformar los escenarios que estamos viviendo. Por otra parte, vemos que el contexto actual pone al descubierto varios aspectos de las relaciones de género, por ejemplo el mundo de las actividades domésticas que han sido tan devaluadas.

¿Qué está pasando en ese terreno?

Cabe señalar que la escuela en confinamiento da como resultado un intento de vincular las tareas educativas, las tareas escolares, con la vida privada. Esto también debería someterse a una revisión más detallada, pues la existencia del lugar de la escuela como recinto, como un espacio físico, con sus determinadas formas de trabajo y lineamientos, hoy claramente se pone en duda gracias a la “nueva normalidad”. Ahora la imagen en movimiento pasa a tener un lugar privilegiado al momento en que utilizamos los nuevos medios digitales para conectarnos y esto a su vez nos lleva a preguntarnos: ¿cuántas niñas y mujeres se quedan fuera de este modelo educativo, no solo por carecer de los recursos tecnológicos de conexión, sino también por falta de acceso a la señal de televisión o radio para ser incluidas?; ¿cuántas ceden su posible acceso a la tecnología a alguien más de la familia de forma inequitativa, cumpliendo una norma no escrita?; ¿además, cuántas de ellas tienen a alguien que las acompañe en sus procesos de aprendizaje, que puedan tener un espacio para aprender y los conocimientos previos para desarrollar otros nuevos?

No basta con tener los recursos económicos, tecnológicos, de acceso y conexión. En este modelo vía remota, lo fundamental es

¿cómo asegurar que ninguna mujer, o niña, se quede sin apoyo, sin una persona que la guíe para continuar aprendiendo? Aprender no se refiere únicamente al logro de los aprendizajes esperados planteados en los diseños curriculares, también incluye el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales para continuar aprendiendo a lo largo de la vida y la solución de problemas, además del desarrollo integral de las capacidades relacionadas con el gusto por la investigación, la ciencia, la argumentación y la reflexión crítica. No se trata de demeritar los esfuerzos actuales de la educación pública frente a la pandemia, pues los equipos de profesionales que han impulsado estas medidas tienen todas las capacidades para el desarrollo del modelo. Lo que es innegable es que la estrategia se ha quedado corta porque cuántas de las niñas y mujeres de nuestro país van a poder continuar aprendiendo más allá de los saberes escolarizados; ciertamente es un reto enorme ante las complejas realidades de las familias mexicanas. Es necesario trascender a una siguiente etapa con múltiples formas de acompañamiento educativo.

La mirada crítica es clave para reconocer estas situaciones de género en todos los casos y comprender la complejidad de los escenarios en el ámbito nacional. El problema más lacerante para la sociedad en la que vivimos es la violencia de género; cuando se presenta en el ámbito doméstico es un foco rojo al que tenemos que poner atención. La violencia contra las mujeres es una práctica común en la vida cotidiana de muchas de ellas y además está invisibilizada. En todos los ámbitos de la sociedad es necesario trabajar para erradicar la violencia de género, en el entorno personal, social, en las instituciones en diferentes espacios, en los medios de comunicación y, por supuesto, en el contexto escolar.

Para lograr una transformación, de manera orgánica, debemos revisar lo que nos han aportado los estudios de género, para que nos ayuden a mirar aspectos determinados donde podríamos encontrar la clave para la transformación de nuestro entorno social. Una acción claramente urgente y necesaria es no solo incluir la perspectiva de género en todos los niveles educativos y currículos nacionales,

sino promover que esta se convierta en uno de los pilares de la formación docente. Sumado a todos los casos de afectación diferencial de género para las mujeres, hay que mencionar el problema de la doble y triple jornada de las mujeres, es decir, que las mujeres no solo cumplen con su jornada laboral, sino que ahora, al estar en casa, se agudizan todos sus supuestos deberes inalienables: la crianza de los hijos, el cuidado de la casa, de los otros, etc., lo que agrava su carga de trabajo física y emocional, que la actual situación de confinamiento ha evidenciado de una manera dramática. Así que es necesario mencionarlo, como una clara denuncia de la sobreexplotación de las mujeres en todos los ámbitos de esta sociedad.

En su reciente informe sobre las consecuencias de la crisis sanitaria por covid-19, la ONU señala que las mujeres podrían verse especialmente afectadas, y se corre el riesgo de que se reviertan algunos de los avances en materia de igualdad de género alcanzados en las últimas décadas. Esto se debe a que las mujeres se concentran de manera desproporcionada en los sectores más afectados, como los servicios de alimentos y hostelería (ONU, 2021, p. 34).

El panorama para las mujeres ante el desempleo, la contratación informal y la precarización de sus percepciones laborales en el escenario mexicano ante los incipientes logros en materia de igualdad de género evidentemente representa un grave retroceso. A los hombres, desde los estereotipos sociales, se les ha legado el mandato social de ser los proveedores del hogar y deslindarse de las responsabilidades de crianza. Resulta importante señalar que en este momento de la historia humana, ese tipo de convivencia y de asignación de las tareas del hogar, así como esta idea del proveedor ya no son viables, pues en la sociedad actual difícilmente cabe la posibilidad de que un solo ingreso familiar pueda sostener a una familia; así que más allá de la justicia en compartir los deberes del hogar, es necesario reconocer el derecho al ejercicio de la paternidad y la crianza, que se les ha negado a los hombres por los estereotipos sociales de género.

Este momento de crisis podría aportar una transformación potencial para que los hombres que se han alejado de la crianza se

reencuentren con sus hijos en el confinamiento del hogar. Esto en un escenario ideal, posible en algunos casos, pero muy lejano de la realidad que enfrentan la mayoría de familias en el país debido a la precariedad laboral que ha provocado despidos y reducción de ingresos por el impacto de la pandemia.

Por otra parte, en esta situación, también se percibe una invasión de las cámaras y de lo aparentemente inocente de la comunicación virtual, cuando por descuidos ocasionales se ha llegado a afectar la intimidad de los individuos donde el cuerpo, los sonidos y el mostrar los lugares donde se habita provocan cierto sentimiento de la ruptura de la individualidad. Así, el espacio que estaba reservado para nosotros mismos se encuentra sujeto a una exposición pública, al menos en cierta medida nunca antes sospechada, de la cual no tenemos antecedente ni conocemos sus consecuencias a largo plazo.

COVID, ESCUELA EN CASA Y LAS TENSIONES DE ESPACIO Y CONVIVENCIA EN EL HOGAR

¿Podemos pensar la escuela como invasora de la intimidad del hogar? y ¿cuáles serían las consecuencias de la hibridación de los espacios casa-escuela?

Alguien presentaba hace poco una foto de una profesora que diseñó las paredes de su casa simulando las del aula para poder mostrárselas a sus alumnos(as) y así presentarles una imagen conocida que les ayudara a aliviar la incertidumbre de no estar en la escuela. Así los profesores sienten esa necesidad de apoyar a los propios estudiantes y realizar su labor de la mejor manera posible, dadas las circunstancias extraordinarias en que la cámara invade escenarios de intimidad de docentes y estudiantes.

Es bastante claro que la escuela invade escenarios de la intimidad, ya que con todas las nuevas tecnologías dentro de casa, en el afán de mudar la escuela a nuestros hogares, se modificó la organización

de la convivencia, y se alteró nuestra vida, por ejemplo con la necesidad de establecer nuevas rutinas. Esto es el elemento más visible, pero también hay una hibridación de las actividades laborales, las escolares, las del ámbito privado, personales y domésticas.

Todo esto se unifica, en primer lugar, en un escenario que había sido únicamente privado. En segundo lugar, ocurre un sometimiento de las mujeres como un tipo de cautiverio, pues para algunas, representa un espacio de opresión más que de libertad. Aunado a ello, será necesario y urgente de explorar la invasión del cautiverio.

En la experiencia que se comentó en el desarrollo de este conversatorio, se mencionó el caso de una chica con diferentes problemas que van desde dificultades económicas, hasta el abandono de la pareja sentimental y el claro riesgo de contagio por covid-19. Todo ello visibiliza la precariedad de las condiciones laborales y sociales para muchas personas durante esta pandemia. Y se agudizan aun más en el caso de las mujeres, porque no hemos logrado esas relaciones igualitarias, ese respeto, ese reconocimiento, esa valoración que se necesita para alcanzar un desarrollo igualitario.

Entonces, en casa, por ejemplo, será preciso realizar adecuaciones tecnológicas, además de capacitación y un mayor esfuerzo principalmente. Espero que en este periodo se logre construir una escuela para una nueva normalidad, donde ninguna niña o mujer quede excluida, una escuela que no se centre solo en los contenidos curriculares, sino también en el desarrollo integral de los seres humanos y que posibilite nuevas formas de conocimientos colectivos, que no fomente la individualidad. De por sí, al hecho de estar aislados ahora se le suma la idea del aprendizaje individual, que es una educación bancaria sin posibilidades de explorar soluciones y con ello la reinención y transformación del conocimiento, individual y colectivo, a no ser que en una segunda etapa de la emergencia se construyan alternativas más enriquecedoras.

Es necesario reconocer que, antes de la pandemia, el tema de la cobertura de la educación media y superior tenía graves problemas, abandonada por décadas. Evidentemente las pocas mujeres de los

grupos económicamente más desfavorecidos que lograban llegar a estos niveles educativos tenían un riesgo muy alto de abandono escolar, principalmente por la falta de recursos económicos para continuar con sus estudios. La educación en línea se complica aún más para todos y especialmente para estos sectores de la población.

Otro aspecto que es necesario señalar y evidenciar es el estrés y el miedo que produce el aislamiento, ya que una parte imprescindible para los seres humanos es la socialización, la cual se vio cooptada. La falta de convivencia con familiares y amigos agudiza los miedos que surgen frente a la situación de emergencia sanitaria y aislamiento. Los periodos extensos de estos sentimientos y sensaciones de extrañeza pueden tener consecuencias como la depresión o la ansiedad. En este periodo de incertidumbre debemos tener presente la importancia de la salud mental de los individuos como parte fundamental de un desarrollo humano completo. Se deberían buscar estrategias para tratar estos aquejamiento sociales, cuyas consecuencias a largo plazo también desconocemos, pero que en este periodo de aislamiento ya han marcado de manera palpable tanto a hombres como a mujeres, las cuales son las más afectadas, debido a los factores de violencia intrafamiliar y las dobles y triples jornadas laborales y de cuidados.

Todos deberíamos compartir y reconocer estas nuevas necesidades para generar la solidaridad y el apoyo mutuo. Sin embargo, como sabemos, las consideraciones de género permean a la sociedad y limitan a las mujeres en sus roles de cuidadoras asignándoles toda la responsabilidad emocional y educativa y provocando en algunos casos también sentimientos de culpa agudizados al ser juzgadas por la familia o seres cercanos y por el resto de la sociedad, lo que conforma un gran círculo vicioso del cual no pueden escapar fácilmente. La figura 9.2 muestra la diversidad de labores domésticas además de las horas que implica realizarlas, y la forma en que tradicionalmente se distribuyen las tareas de aseo, preparación de alimentos y cuidados en los hogares mexicanos.

Figura 9.2. Uso de tiempo en labores no remuneradas en hombres y mujeres en México



Fuente: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2020b).

Como se puede observar, la disparidad en la cantidad de horas dedicadas a labores no remuneradas en el hogar es totalmente desproporcionada. De acuerdo con este estudio, en 2019, antes de la pandemia, por semana las mujeres dedicaban 30.8 horas, en

contraste con los hombres, quienes dedicaban únicamente 11.6 horas a estas labores no remuneradas. Según este estudio realizado por el PNUD en 2020, después de la pandemia, la raíz de esta inequidad en nuestro país es la falta de igualdad de género.

El estudio concluye señalando que algunos factores de la reducción de la participación de las mujeres en el mercado laboral son: presión laboral insostenible; dificultad para conciliar vida laboral, labores del hogar y cuidados, socialización fallida del costo de los cuidados, entre otros. La repartición de las tareas domésticas y de cuidados ya no puede percibirse como un asunto personal, sino que debe ser atendido socialmente, acompañado de medidas que permitan transformar roles y solucionar asimetrías resultantes de características interseccionales (PNUD, 2020b).

También debemos subrayar la importancia de una formación y capacitación del profesorado, que abarque las nuevas aristas, tanto tecnológicas como emocionales. Si la formación de las y los docentes carece de elementos de la perspectiva de género, puede favorecer la reproducción de la inequidad en el ámbito educativo. Al considerar acciones para revertir las afectaciones diferenciadas sobre las mujeres y las niñas, la atención en temas de desigualdad de género debería ser prioritaria en la agenda educativa nacional.

Para concluir, señalaremos dos aspectos centrales que nos ha enseñado esta nueva situación. Lo primero es que, como docentes, pertenecemos a la parte de la población que tienen la posibilidad de cuidarse de la mejor manera quedándonos en casa. Sin embargo, es muy importante recordar la necesidad de cuidar nuestra salud física y emocional, pero además también estar alertas y brindar apoyo a otras personas que se encuentren en diferentes circunstancias, siempre que nos sea posible. El segundo punto por mencionar de esta situación de la escuela en casa es el impulso al uso de la televisión, ahora sí a favor de la educación y la cultura, como una herramienta de comunicación más accesible para hacer llegar clases, incluso con todas las limitaciones, a los lugares más aislados del país. A pesar de todas las posibles críticas en su contra, particularmente

encontramos que este esfuerzo puede apoyar hasta cierto punto al alumnado, por lo menos a los niños y las niñas de educación básica que reciben la señal de esos programas podrán sentir que la escuela continúa, que no se han quedado sin actividades escolares. Al respecto, es destacable que para las niñas y los niños indígenas sus lenguas aparezcan en la televisión, en los medios de comunicación masiva, sin duda podrán identificarse y encontrarán que sus lenguas son legítimas en un ámbito de conocimiento disciplinar.

ACCIONES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO FRENTE A LA EMERGENCIA

¿Cuáles serían las posibles rutas para revertir los efectos de la desigualdad estructural hacia las mujeres en esta “nueva normalidad”?

Para comenzar a frenar dichos efectos en la vida de las mujeres, tal vez a partir de la vida cotidiana y hacer evidentes todas las tareas que realizan en el hogar y todo lo que implica la atención al desarrollo emocional, al desarrollo de los demás y el ser para otros, se propondría la repartición equitativa de las tareas de la casa. Ello será posible si todos los habitantes tenemos el privilegio de poder optar por estar confinados en casa, cuidándonos, pues se trata de atender las necesidades de todos, incluyendo las de las mujeres, en vez de cargar sobre ellas todas las responsabilidades de la atención a las niñas, los niños, los ancianos y de todos los miembros de la familia. Por ello consideramos que, para la transformación de la desigualdad estructural de género que se determina por el hecho de ser mujer, es imprescindible retomar –desde todos los ámbitos e instituciones de gobierno, educativas, sociales y políticas– las recomendaciones emitidas por el PNUD (2020b, p. 5):

- Robustecer el marco normativo nacional para que las labores de cuidado sean reconocidas como una actividad esencial.

- Asegurar servicios de cuidado de calidad y universales.
- Promover la conciliación de la vida laboral y personal mediante esquemas de corresponsabilidad.
- Mitigar y corregir las asimetrías de género en afectaciones derivadas de la pandemia.
- Generar políticas públicas que contribuyan al cuidado de la salud mental de las mujeres.

El establecimiento de acciones como estrategia de transformación estructural implica el compromiso social y político de los actores y sectores a nivel macro y micro. Así, los movimientos emergentes de mujeres tendrán un papel determinante en la acción civil en pro de los derechos humanos de las mujeres. Es un compromiso que debemos continuar impulsando desde las Instituciones de Educación Superior (IES) y desde nuestras aulas, al gestar comunidades fincadas en la igualdad de género.

CONVERGENCIAS DIALÓGICAS A MODO DE CONCLUSIÓN

Ante el actual panorama, el compromiso de la universidad, especialmente en la formación y profesionalización docentes, será la concreción de comunidades basadas en la igualdad de género donde aprendamos a compartir, a comunicarnos, a tener participación y organización en la distribución de las tareas del hogar y, como a cada quien le corresponde una responsabilidad, es importante buscar esta organización equitativa de las responsabilidades domésticas. La toma de conciencia cívica y posición política para el ejercicio de nuestros derechos debe basarse en la equidad en todos los ámbitos de la vida, no solo en las escuelas o los hogares, sino en todos los espacios de participación como ciudadanos de esta nación.

Este artículo es un esfuerzo por recuperar los diversos aspectos conversados en el espacio de diálogo académico al que fuimos invitadas. Esperamos que algunas de las reflexiones vertidas

contribuyan a considerar en el debate educativo la importancia y la necesidad de garantizar tanto los recursos tecnológicos como los cuidados de la salud física y mental de las educadoras, a fin de transformar las condiciones de género que afectan de forma diferenciada a las mujeres en la situación de excepción que estamos viviendo. De esta manera será posible reconocer la urgencia de implementar acciones basadas desde la perspectiva de género en los escenarios educativos para la transformación de la organización desigual en todos los ámbitos de la sociedad actual.

REFERENCIAS

- CEPAL (2020). *Educación y pandemia. Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?locale=es>
- CNDH (2020). *La violencia contra las mujeres en el contexto del covid-19*. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos. <https://igualdaddegenero.cndh.org.mx/Content/doc/Publicaciones/covid-Mujeres.pdf>
- ONU (2020). *El teletrabajo no es una opción para los pobres, los jóvenes y las mujeres*. Organización de las Naciones Unidas. <https://news.un.org/es/story/2020/07/1477181>
- PNUD (2020a). *Desafíos de desarrollo ante la covid-19 en México. Panorama Socioeconómico*. México. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/poverty/desafios-de-desarrollo-ante-la-covid-19-en-mexico--panorama-soci.html>
- PNUD (2020b). *Madres trabajadoras y covid-19: Efectos de la pandemia en circunstancias de teletrabajo en México*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. [mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/el-pnud-en-accion/madres-trabajadoras-y-covid-19--efectos-de-la-pandemia-encircun.html](https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/el-pnud-en-accion/madres-trabajadoras-y-covid-19--efectos-de-la-pandemia-encircun.html)
- UK Aid Direct (2020). *Violence Against Women and Girls: supporting security and justice (S&J) responses to covid-19*. Department for International Development. United Kingdom Government. <https://www.gov.uk/government/publications/violence-against-women-and-girls-supporting-security-and-justice-sj-responses-to-covid-19>

PARTE IV

LA UNIVERSIDAD: USOS, COSTUMBRES Y TRANSFORMACIONES OBLIGADAS

CAPÍTULO 10

LA UNIVERSIDAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA: LAS Y LOS PROFESIONALES EN FORMACIÓN MÁS ALLÁ DE SER ESTUDIANTES

Marisol de Diego Correa

La pandemia de covid-19 ha representado una crisis dentro de nuestros sistemas sociales, económicos y políticos, así como en el ámbito educativo y en la vida familiar y personal. En el caso de la educación superior supuso la transición abrupta, en un inicio, de la educación presencial a una modalidad en línea. Esto ha llevado a visibilizar aún más la diversidad de nuestras y nuestros estudiantes; nos invita a repensarlos como profesionales en formación, capaces de tomar decisiones en sus trayectorias formativas y pensar la realidad desde las apropiaciones que han hecho de las disciplinas. Las implicaciones de las clases en línea, en relación con las dificultades económicas y el incremento del quehacer doméstico, dejan ver que las trayectorias de los y, sobre todo de las estudiantes, están en riesgo de verse interrumpidas. Por otra parte, las clases en línea, a manera de “domiciliación” de la escuela, nos han permitido ver a las y los estudiantes como personas que participan en múltiples actividades que en general pasan inadvertidas dentro de la universidad.

El “regreso” a las actividades o “la nueva normalidad” no son suficientes para repensarnos como docentes y estudiantes; requerimos considerarnos como colegas en formación, capaces de establecer diálogos llenos de creatividad, de nuevas propuestas y mirarnos más allá de nuestros roles como profesionistas, académicos y estudiantes.

USOS Y COSTUMBRES EN NUESTRAS UNIVERSIDADES

La educación superior implica participar en actividades socializadoras que pretenden formar a mujeres y hombres, en su gran mayoría jóvenes, en un campo disciplinar dedicado a la investigación y al desarrollo científicos o bien destinado a brindar servicios profesionales en muy diversos ámbitos sociales.

La formación profesional puede comprenderse como un proceso de desarrollo y aprendizaje mediante el cual las y los estudiantes de educación superior se apropian de conceptos, instrumentos, prácticas y valores propios de su disciplina. Conceptualizar la formación como proceso de desarrollo en campos específicos permite visualizar a las y los estudiantes como personas que participan y se implican en las prácticas disciplinares. No solo aprenden conocimientos y procedimientos claves de su profesión, sino que se apropian de estos mediante su uso en conjunción con otros aspectos de la vida profesional, como los relacionales, organizacionales, identitarios y éticos (Rodríguez, De Diego, y Jurado, 2011). La formación profesional no se limita a los estudios universitarios, sino que se construye como experiencia a lo largo de la vida; en ella las personas asumen responsabilidades y compromisos en su actuar al mismo tiempo que configuran subjetividades (Zarzar y Díaz, 2003, citado en Ducoing, 2013).

Sin embargo, es necesario preguntarnos si la universidad está considerando efectivamente la formación profesional como la configuración de subjetividades. Es decir, ¿nos estamos deteniendo a

mirar a las y los estudiantes en tanto que son participantes de otras y muy diversas prácticas sociales en las que se construyen a su vez conocimientos, experiencias, significados y aprendizajes?

Una preocupación central de las universidades, en cuanto a la formación profesional, es la relación que debe establecerse entre los contenidos impartidos en las instituciones académicas y el quehacer profesional, y sus exigencias, a que se enfrentan las y los estudiantes cuando se incorporan al ámbito laboral.

Por consiguiente, los planes curriculares se han organizado de tal suerte que contemplan la participación de las y los estudiantes en prácticas. Sin embargo, estas suelen centrarse en actividades de simulación, como la aplicación de pruebas psicológicas entre compañeros, en el caso de la psicología, o bien en actividades en que las y los estudiantes observan e intervienen en algunas situaciones dentro de espacios de práctica profesional, pero poco llegan a involucrarse en la comprensión del espacio, de los usos y costumbres del lugar, de las dificultades y dilemas que surgen al enfrentar problemas.

Asimismo, en estas clases prácticas o estancias cortas de prácticas profesionales poco se pretende recuperar de la experiencia obtenida por las y los estudiantes en otros ámbitos de participación que pudieran contribuir a las actividades por desarrollar. Centralmente se busca que quienes participen tengan dominios conceptuales en ciertos temas, o bien en el uso de instrumentos y técnicas específicas.

Lo anterior tiene que ver con la propia historia de la universidad como la institución guía o cabeza pensante de la humanidad, como señala Schildermans (2019), que la coloca como la única poseedora de conocimientos, aquella que señala a la ciudadanía qué caminos seguir, la figura que guiará a la sociedad en la resolución de problemas. Por ello, la universidad busca la aplicabilidad de los conocimientos en espacios externos a la institución académica, es decir, transportar los conocimientos que se desarrollaron en un contexto escolar hacia otros contextos de participación.

La fragmentación de la universidad con el mundo se vive también en la formación de las y los profesionales, quienes son fundamentalmente reconocidos como estudiantes cuya principal función consiste en aprender. ¿Pero quiénes son nuestras y nuestros estudiantes?

PROFESIONALIZACIÓN TEMPRANA EN UNA UNIVERSIDAD SITUADA

Un tema central en la formación de profesionistas está enfocado en el aprendizaje. ¿Cómo se aprende?, ¿qué se aprende? y ¿dónde se aprende? son algunas de las interrogantes que nos podemos plantear para buscar comprender cómo se apropia el estudiante de los conocimientos, las herramientas y las formas de ser y hacer de su disciplina. Cada vez es más reconocida la postura de que el aprendizaje no está situado en la mente del que aprende, sino que se encuentra distribuido en los contextos de participación de quienes enseñan y aprenden (Lave, 2001). Esto nos lleva a pensar en la concepción misma del aprendizaje y en los procesos mediante los cuales se desarrolla. Por ende, se propone considerar el aprendizaje como un proceso de participación en diversas prácticas sociales, en el que las personas se involucran en diferentes actividades, resuelven problemas en conjunto con otros y asumen nuevos retos.

Al respecto, el psicólogo Alberto Labarrere (Labarrere, Ilizástigu y Vargas, 2003) parte de la crítica a la concepción, aún arraigada actualmente, de una profesionalización tardía que se basa en considerar que las y los estudiantes se vuelven profesionistas una vez que terminan sus estudios o que se insertan en la práctica laboral. En su lugar, este autor propone pensar la profesionalización como un proceso continuo e identificar que las y los estudiantes no ingresan en blanco a la carrera, sino que tienen ya conocimientos, intereses y expectativas respecto a su disciplina. Hablar de una profesionalización temprana significa suponer que las y los estudiantes son

profesionales en formación desde el momento en que ingresan a la educación superior y que progresivamente se convierten en profesionales a lo largo de su educación. Dicha propuesta implica a su vez resignificar la relación docente-estudiante como una relación entre colegas en la que las y los profesionistas más expertos funjan como guías y mentores de las y los profesionales en formación, brindándoles retroalimentación y apoyo en la toma de decisiones y en la construcción de sus trayectorias formativas.

Recuperar los intereses y expectativas de las y los profesionistas en formación conlleva reconocerlos como personas que participan en diversas y múltiples prácticas sociales en su comunidad, con su familia, en espacios laborales y de recreación, desde donde se construyen conocimientos y significados que en cierta forma los han acompañado en la elección de carrera y en la construcción de una idea de ser estudiantes de la universidad y de formarse como profesionales.

Con ello, se propone que los espacios de formación profesional, como las aulas y los escenarios de formación en la práctica, promuevan el sentido de pertenencia, la toma de responsabilidad y la reflexión sobre la práctica y sobre la propia actuación en estas.

Ahora bien, ¿cómo las transformaciones que estamos viviendo al impartir y tomar clases en línea, desde casa y en una situación afectivamente compleja, han trastocado nuestra mirada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje?

VIVIR Y ESTUDIAR EN CASA: IMPLICACIONES DE LA PANDEMIA

Sin lugar a dudas la pandemia de covid-19 ha representado una crisis dentro de nuestros sistemas sociales, económicos, políticos, al igual que en el ámbito educativo y en la vida familiar y personal. Todas y todos nos hemos visto afectados desde diversas formas y, sin embargo, hemos tenido que hacer frente a las vicisitudes y

continuar con las actividades que nos exigía la tan nombrada “normalidad”. En el caso de la educación superior supuso la transición abrupta, en un inicio, de la educación presencial a una modalidad en línea.

En cuanto a los aspectos tecnológicos, implicó para las y los docentes realizar adecuaciones a sus programas y actividades de los cursos, para lo cual tuvieron que adentrarse en el uso y manejo efectivo de las herramientas digitales que la institución puso a su disposición o de aquellas en las que pudo proporcionarles capacitación en la emergencia.

Las y los estudiantes se sumaron a estos cambios y, en contradicción a la idea erróneamente extendida de las y los jóvenes como “nativos digitales”, como nos hace ver Inés Dussel (2009), han tenido dificultades para manejar también estas herramientas digitales en el contexto educativo. Además, se visibilizaron aún más las desigualdades en el acceso a internet y a equipos de conectividad por parte de numerosas y numerosos estudiantes universitarios.

Por otra parte, las ausencias que se han advertido, tanto en el caso de docentes como de estudiantes, son también un efecto de la pandemia y del uso de plataformas para las clases. Desafortunadamente, hemos tenido pérdidas de profesoras y profesores a causa de complicaciones por la enfermedad de covid-19, estudiantes que han enfermado y que requieren de cuidados y reposo, docentes y estudiantes que son cuidadoras, sobre todo, y cuidadores, cuyos familiares han tenido que ser internados o que lamentablemente han fallecido.

Además, recordemos que hay numerosos casos de estudiantes que laboran y cuyos empleos se han visto afectados por la pandemia, y que han tenido que trabajar desde casa, salir a trabajar con los riesgos que implica o perder su empleo. Esto sin duda afecta su presencia en las clases en línea y la posibilidad de cumplir con las tareas.

Todo lo anterior representa una situación de estrés que provoca situaciones afectivas complejas. Por otro lado, están también los

cambios significativos ocasionados por trabajar y estudiar desde casa, a lo que, en muchos casos, se suma el cuidado de niños y niñas, de adultos mayores y la realización de labores del hogar sin los apoyos con los que antes se contaba.

Esto necesariamente nos lleva a considerar a las y los profesionales en formación como integrantes y partícipes de una familia, quizá trabajadoras y trabajadores que, a la par de estudiar, deben aportar económicamente o incluso, en algunos casos, ser el sostén de su familia.

Entrar a las casas de nuestras y nuestros estudiantes nos permite conocer estos otros ámbitos de participación que suelen pasar inadvertidos en el aula. Podemos vivir con ellas y ellos las dificultades de la señal de internet, el que se tome la clase por medio del celular por la falta de dispositivos en el hogar, o el reto que significa tener un espacio silencioso para trabajar al compartir habitaciones con su familia.

Así también hemos podido conocer a niñas y niños acompañados por sus madres –sobre todo–, al tomar sus clases, y por sus abuelas, cuidadoras que apoyan mientras se toman las clases en línea. Y también hemos llegado a conocer a nuestras y nuestros estudiantes como amantes de los perros, de los gatos, de las plantas, con habilidades para el manejo de diferentes herramientas digitales, para la búsqueda de información y para la realización de actividades creativas, entre muchas otras.

Entonces, parecería que esta pausa-crisis del trabajo desde casa nos invita a comprender, reconocer e incorporar en nuestro quehacer educativo de las universidades a las múltiples prácticas sociales y culturales en que participan las y los estudiantes y que los conforman.

Visibilizar aún más la diversidad en las aulas y en nuestras universidades, a partir de lo que esta situación particular ha implicado, nos lleva necesariamente, como un compromiso, a realizar transformaciones necesarias en nuestras prácticas formativas. El “regreso” a las actividades o “la nueva normalidad” no son suficientes

para repensarnos como docentes y estudiantes. Es preciso considerarnos como colegas en formación, capaces de establecer diálogos llenos de creatividad, de nuevas propuestas y mirarnos más allá de nuestros roles como profesionistas, académicos y estudiantes.

TRANSFORMACIONES NECESARIAS: LA UNIVERSIDAD SITUADA EN EL MUNDO

Esto tiene que ver con lo que Nørgård y Bengtsen (2016 citados en Schildermans, 2019) proponen como un cambio en la idea de la universidad: una universidad situada que enfatice la importancia de los aspectos espaciales de la educación académica y que integre, entre otros aspectos, lo privado, lo social y lo profesional dentro del campus. Esto tendría un impacto en las relaciones que se establecen entre las y los agentes educativos, pero también en repensar la universidad como un espacio multifacético para la discusión y el debate en estrecha relación con otras esferas de actuación que se encuentran fuera del espacio universitario.

De acuerdo con Barnett (2015 citado en Schildermans, 2019), se requiere una idea de universidad orientada a resignificarla y reconstruirla como una institución en relación con otros espacios, para construir conocimiento, actuar y participar en el mundo.

En cuanto a la formación, es necesaria una perspectiva que conecte la universidad con el mundo desde relaciones menos verticales, y que genere contextos de aprendizaje universitarios dirigidos a responder a los cambios sociales y ecológicos de nuestra era (Barnett, 2013).

Y finalmente, se propone construir relaciones más horizontales entre docentes y estudiantes, destacando que ambos son profesionales en formación, y resaltar el papel de las y los docentes como guías y acompañantes en los procesos de aprendizaje. Esta relación promueve una mayor participación y agencia de las y los profesionales en formación, en la planeación y programación de los cursos,

en su participación activa en la toma de decisiones y en la posibilidad de expresar y contribuir también a partir de experiencias y conocimientos desarrollados en espacios diferentes al universitario.

Ciertamente esto es necesario para planear y organizar la educación en línea que estos tiempos nos demandan, pero también el regreso a las aulas y la búsqueda de la mayor participación de las y los estudiantes en la toma de decisiones.

En el siguiente apartado se analizarán con mayor profundidad algunas de las implicaciones que los cambios drásticos de enseñar y aprender desde casa han tenido tanto en los docentes como en los estudiantes.

¿Cuáles son las implicaciones de la “nueva normalidad” en la vida universitaria?

Sin duda el cambio más evidente ha sido la migración de la modalidad presencial a las clases en línea o a distancia. Muchos de los docentes han optado por utilizar herramientas digitales para la realización de videoconferencias, que han ido adecuando para implementar videoclases. También se ha hecho uso de plataformas que permiten gestionar contenidos en línea y realizar evaluaciones.

De acuerdo con un estudio realizado en abril por parte de la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (Codeic) de la UNAM (Sánchez *et al.*, 2020), los principales problemas a los que se están enfrentando las y los docentes son:

1. La dinámica y carga de trabajo que implica ejercer la docencia de manera no presencial.
2. Las dificultades que los docentes perciben que tienen sus estudiantes, desde problemas de actitud y disposición, hasta dificultades en la disponibilidad y uso de las tecnologías.
3. Las situaciones personales de los docentes que dificultan trabajar en esta modalidad.

4. Las disposiciones institucionales de las dependencias (en cuanto al apoyo brindado o no a los docentes para lograr el cambio de presencial a virtual).

Y por otra parte, las y los docentes señalaron que identifican ciertos problemas a los que se están enfrentando sus estudiantes:

1. Disposición y actitud deficientes que perciben en sus estudiantes.
2. Falta de habilidades digitales y de estudio que observan en sus estudiantes para poder trabajar en una modalidad no presencial.
3. Limitado o nulo acceso a la tecnología que han identificado que sus estudiantes tienen por carencias económicas.
4. Problemas de comunicación entre docentes y estudiantes.

En este mismo cuestionario, las y los docentes señalaron propuestas concretas para que la universidad los apoye ante la contingencia, entre las cuales destacaron la formación pedagógica, y la necesidad de procesos formativos de actualización docente para adquirir recursos digitales útiles para las clases a distancia. De esta manera, se hizo referencia a la importancia de formarse en habilidades como la manera de redistribuir el tiempo, el conocimiento de herramientas digitales, el diseño instruccional en una plataforma en línea, las formas de evaluación y la creación de contenidos. La disponibilidad de recursos digitales fue la segunda categoría en la que más se agruparon las propuestas planteadas por los docentes, sobre todo con énfasis en el apoyo a las y los estudiantes que carecen de equipos y conexiones a internet para que reciban comunicación y herramientas de trabajo eficientes.

Por otra parte, la Central de Estudiantes Universitarios de la UNAM (Román, 2020) identificaron, mediante una encuesta, que 67.3% de estudiantes de la UNAM (educación media superior y superior) no han logrado adaptarse, 66.4% reportaron conectividad

deficiente a internet y solo uno de cada diez de las alumnas y alumnos respondió que les imparten clases todos sus docentes.

Además, señalan que 65% de las personas encuestadas tiene factores de riesgo de contagiarse, como tener que salir a trabajar, tener o haber tenido familiares diagnosticados con covid-19 y vivir con varios familiares en un solo domicilio. Asimismo, 72% de los encuestados indicaron haber experimentado problemas de salud mental derivados de la contingencia.

En relación con esto último, los resultados de la encuesta aplicada por la UNAM (Infante, Peláez y Murillo, 2020) a la comunidad universitaria, que dan cuenta de la intensidad con la que se ha experimentado algún sentimiento (mucho, regular, poco o nada), revelan que los sentimientos que con mayor frecuencia mencionan como altos los estudiantes de licenciatura son: preocupado (62%), aislado (60%), alerta (58%), ansioso (57%) y aburrido (47%). Los resultados muestran también que los efectos negativos de “quedarse en casa” están afectando muchísimo en 81% de las y los estudiantes de licenciatura que contestaron la encuesta, percibido aún más que en las actividades recreativas y sociales (63% cada una), y también se advirtió una afectación significativa en los ingresos económicos en 56% de las y los encuestados en este nivel educativo. “Esta vulnerabilidad económica e impacto escolar es proporcionalmente más alto en los estudiantes de licenciatura comparado con los demás estudiantes” (Infante, Peláez y Murillo, 2020, p. 22).

¿Qué impacto podemos suponer que tendrán dichos cambios en los procesos formativos de las y los estudiantes?

De manera inmediata, algunos investigadores señalan los impactos en las trayectorias formativas de las y los estudiantes, tal como sostienen Mónica López y Santiago Andrés (2020) al hablar de:

- a) las dificultades de seguir los cursos en línea y a distancia, en muchos casos debido a la inequidad en el acceso a los recursos

- e infraestructura que se requiere para ello, lo cual acrecentará las desigualdades educativas;
- b) las habilidades de las y los docentes para adecuar los programas pensados para clases presenciales a actividades y sesiones en línea o a distancia, y el conocimiento que tengan de las diferentes plataformas digitales para realizarlo, cuestión que puede facilitar o dificultar los procesos de enseñanza y aprendizaje;
 - c) las capacidades diferenciadas entre las y los alumnos para el autoaprendizaje y la apropiación de los contenidos que esta modalidad demanda;
 - d) el seguimiento de la carga horaria en cada semestre o los ajustes por realizar al no poder seguir con los cursos programados, optando por tomar solo algunos, lo cual puede afectar en la duración de sus estudios universitarios;
 - e) la posibilidad, en relación con lo anterior, de la interrupción y abandono de los estudios debido también a la situación económica del país,
 - f) y finalmente, esta situación afecta también los diferentes procesos que se llevan a cabo en las Instituciones de Educación Superior (IES), como el ingreso, actividades de servicio social, prácticas profesionales, movilidad nacional e internacional así como las titulaciones, cuyos tiempos han sido prorrogados.

En relación con las dificultades para continuar con la carga de materias y la opción de dejar en pausa los estudios, se hace necesaria la reflexión en torno a las demandas de las actividades domésticas, que en esta circunstancia se han duplicado, y a la situación laboral y económica de las y los estudiantes y sus familias. Hay estudiantes que trabajan o son cuidadores de familiares y que además son responsables económicos de padres o hijos, por lo que trabajar desde casa o salir a trabajar y tener que cuidar a la par a personas mayores o a hijas e hijos pequeños implica un reto por no poder contar con el apoyo de escuelas, guarderías o cuidadores. Esta responsabilidad recae sobre todo en las mujeres, en las profesionales en formación,

a quienes mayormente se deja la responsabilidad de las labores domésticas y cuidados de niñas, niños y personas mayores.

De acuerdo con el Diagnóstico de la desigualdad socio-territorial de México 2020, a cargo del Consejo de Evaluación del Desarrollo Social de la Ciudad de México, las actividades domésticas no remuneradas representaron una aportación al PIB de 10.7%, del cual 8.1% fue aportado por mujeres con un promedio de 41 horas semanales, en contraposición a 18 horas promedio semanales aportadas por los hombres. El mismo estudio resalta que la desigualdad se hace más evidente en el rango de edad de 25 a 44 años (CDHCM, 2020). En este sentido, son las profesionales en formación las que más estarían en riesgo de suspender sus estudios o de que disminuya el tiempo invertido en las actividades académicas.

En otra reflexión, Inés Dussel (2020) nos invita a profundizar aún más en el tema de la “mudanza” de la escuela a la casa, del constructo que hace a partir de Derrida de la “domiciliación” de la escuela. El edificio escolar y las aulas se quedan con sus pizarrones, bancas, bibliotecas, al tiempo que las casas se llenan de escritorios, de espacios de trabajo improvisados en habitaciones o comedores. Las y los compañeros de clase se quedan en las pantallas, mientras que junto las y los estudiantes está la familia y su diversidad. Como había señalado al inicio de este escrito, la escuela en casa nos ha permitido visibilizar a las y los profesionales en formación también como hijas e hijos, parejas, padres o madres, personas con diferentes gustos, intereses y pasiones, en actividades que generalmente no se contemplan o valoran en el mundo académico de la universidad. A la par, está la posibilidad de incluir a la familia en la escuela. Las niñas y niños, y jóvenes tienen un acercamiento a las actividades universitarias, y hay la oportunidad de que madres y padres observen a sus hijas e hijos, participen en sus tareas, enseñen y aprendan desde otras interpretaciones e interlocuciones.

Esta convivencia permanente hace posible el encuentro entre las familias, visibilizando el quehacer profesional y doméstico de padres y madres, y las actividades escolares de hijas e hijos. Sin

embargo, también hace explícita la necesidad de los espacios personales para el desarrollo, lugares fuera de la familia que facilitan procesos de socialización con otros. La dificultad de encontrar un espacio personal para el desarrollo de las clases y la realización de tareas deja en evidencia la importancia de la universidad como un espacio de autonomía y de emancipación (Dussel, 2020).

El intercambio con docentes, compañeras y compañeros ha estado mediado por las herramientas digitales en forma de clases en línea, videollamadas y mensajes de texto. Y si bien las redes sociales venían desempeñando un papel relevante en la comunicación entre las y los jóvenes, estas y otros recursos digitales se han vuelto esenciales para la comunicación, la recreación y el quehacer académico. Aunque la introducción de las herramientas digitales ya se realizaba en las aulas universitarias e incluso se desarrollaban programas completamente en línea, la forzada migración a lo digital que vivimos actualmente nos lleva a reflexionar sobre las consecuencias que esto puede traer tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en la vida académica y laboral de las y los docentes.

¿Qué consecuencias de orden académico-laboral se identifican en la impartición de clase por medio de las plataformas?

La apuesta por una universidad en línea se hacía más visible antes de la pandemia. Tanto en las universidades privadas como en las públicas se empezaba a ofrecer programas basados en la educación en línea. De acuerdo con el supuesto de que esta modalidad podría atender a un mayor número de estudiantes, con la contratación de menos docentes y con la idea de que mediante esta modalidad el estudio y el trabajo eran más compatibles, se apostaba en gran medida por la educación en línea. Sin embargo, los resultados ya evidentes antes de la pandemia se hacen ahora más visibles ante todas y todos, y nos llevan a reconsiderar las modalidades en línea para proponer modalidades híbridas que permitan tener encuentros presenciales

entre docentes y estudiantes. Y es que hay aspectos del aprendizaje y de la formación que hacen necesario el encuentro con otras y otros, no solamente privilegiado por el intercambio textual mediante una plataforma o en las tropezadas sesiones en línea, sino con una sincronía entre las voces y los cuerpos. Como señala Inés Dussel:

[A]ún cuando las plataformas mejoren y tengamos esas opciones en la plataforma (conversar en grupo, seguir hilos de pensamiento más singulares y disponerse a trabajar entre todos), seguiremos necesitando que haya maestras y maestros que se preocupen por generar y acompañar ciertos procesos de aprendizaje en sus alumnos, de manera colectiva pero también singular, porque el aula se organiza pedagógicamente en torno a un trabajo en común pero también de cada uno (2020, p. 8).

Asimismo, hay aspectos fundamentales en la formación profesional que difícilmente una carrera en línea podría suplir: el acercamiento a las prácticas profesionales y la participación en escenarios donde profesionales expertos trabajen. Por ello, las vivencias en este tipo de actividades formativas resultan fundamentales en la construcción de una identidad profesional, en el desarrollo de habilidades de pensamiento para la resolución de problemas y para el desarrollo de seguridad y confianza en sí mismos como profesionistas.

Por otra parte, en cuanto a las implicaciones laborales de las y los docentes, si se sigue la apuesta hacia una modalidad en línea, esto tendría repercusiones en las contrataciones, hecho que se relaciona también con los recortes presupuestales que los efectos económicos de la pandemia traen consigo, o el caso de la deserción de estudiantes en instituciones privadas, lo cual supone tener que hacer más con menos, hasta llegar incluso al recorte de personal docente y la suspensión de contrataciones.

Siguiendo con el impacto en el ámbito laboral, para aquellos docentes con mayor seguridad laboral por contar con plazas académicas o tiempos completos, no podemos dejar de lado que los programas de estímulos al quehacer docente y de investigación –que

desde la década de los ochenta sustituyeron la caída de los salarios por la crisis económica— resultan un ingreso importante para el personal académico. La evaluación basada en la productividad puede estar en riesgo en estos momentos, sobre todo para las docentes e investigadoras, quienes no solamente han tenido que seguir con sus clases e investigaciones, sino que han debido incrementar su trabajo en actividades del hogar y de cuidados de infantes y personas mayores, y quienes sin duda se han visto obligadas a reducir la productividad en el ámbito laboral.

Por último, se ha de pensar en las transformaciones que tendrá la planta docente, tal vez teniendo jubilaciones anticipadas de profesores mayores de 60 años que se consideran a sí mismos como personas de riesgo ante el contagio del virus, por lo que el regreso a actividades presenciales les provoca temor. O incluso han tenido problemas para adaptarse a una modalidad en línea que podría llevarlos a plantear su jubilación. Por otra parte, pensar en nuevas contrataciones, en las que posiblemente se dé preferencia a académicos y académicas jóvenes, con experiencia en el uso o incluso diseño de programas educativos en plataformas en línea, o en el manejo de múltiples herramientas digitales.

CONCLUSIONES

A más de seis meses de la implementación de las medidas de resguardo en casa que la pandemia de covid-19 ha obligado a establecer, queda aún la incertidumbre de cómo será el regreso a las actividades presenciales en los diferentes niveles educativos del país. En la universidad se ha vivido ya un cierre y un inicio de semestre, clases, tareas y evaluaciones en línea que en gran medida nos han hecho reflexionar acerca de las prácticas cosificadas de nuestras universidades. La cátedra basada en la exposición del(a) docente que se reproduce en las plataformas en línea o la acalorada búsqueda de estrategias y tecnologías que permitan realizar exámenes en

línea sin posibilidad alguna de que las y los estudiantes copien las respuestas. ¿No sería momento de repensar los exámenes, el monólogo del(a) docente? Son tan solo dos ejemplos de prácticas en nuestras universidades y que al parecer no parecen ser objeto de resignificación ante el llamado del “regreso a la presencialidad” o la “nueva normalidad”. Esta quizá sea una oportunidad para repensarnos como universidad, docentes, estudiantes y autoridades, mirarnos como personas que participamos en múltiples y muy diversas actividades, desarrollando diferentes roles y capacidades. ¿Podrá ser la universidad un espacio de encuentro y reflexión de lo humano? ¿Podremos ver más allá de nuestros edificios y enrejados para relacionarnos con esas otras y otros que también somos en el trayecto a la universidad, en nuestro quehacer en una familia? ¿Cómo se puede potenciar la formación profesional incluyendo estos ámbitos de participación? Sin duda estas preguntas, más que respuestas terminadas, traerán múltiples reflexiones, pero necesariamente deberán crear una universidad que promueva la escucha y participación de sus estudiantes en sus trayectorias formativas, en la toma de decisiones y en la generación de propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas.

REFERENCIAS

- Barnett, R. (2013). Imagining the University. *International Higher Education*, 7, 6-8. DOI C10.6017/ihe.2013.71.6085
- CDHCM. (2020). La atención a las medidas sanitarias para prevenir el contagio por covid-19 profundiza la desigualdad existente entre hombres y mujeres con respecto al trabajo doméstico no remunerado. *Boletín de la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México* (89). <https://cdhcm.org.mx/2020/07/la-atencion-a-las-medidas-sanitarias-para-prevenir-el-contagio-por-covid-19-profundiza-la-desigualdad-existente-entre-hombres-y-mujeres-con-respecto-al-trabajo-domestico-no-remunerado/>
- Ducoing, P. (2013). Nociones de formación. En P. Ducoing y B. Fortoul (coords.), *Procesos de formación*, vol. 1 (pp. 47-106). México, ANUIES/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Dussel, I. (2009). La escuela y los nuevos medios digitales Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En A. Sarbach, *Filosofar con jóvenes* (pp. 9-36). Córdoba, Argentina: Salida al Mar Ediciones.
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, 15, 1-16. DOI <https://orcid.org/0000-0003-3983-3985>
- Infante, C., Peláez, I., y Murillo, S. (2020). *Opiniones de los universitarios sobre la epidemia de covid-19 y sus efectos sociales*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Sociales/Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.iis.unam.mx/wp-content/uploads/2020/07/INFORME-covid-IIS-UNAM-3-jul.pdf>
- Labarrere, A., Ilizástigui, L., y Vargas, A. (2003). Formar psicólogos: un enfoque desde la integración de tres concepciones. *SUMMA Psicológica UST*, 1 (1), 49-58.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (eds.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15-40). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- López, M., y Andrés, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir? En J. Aguilar *et al.*, *Educación y Pandemia. Una visión académica* (pp. 103-108). México: IISUE-UNAM <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Rodríguez, F., De Diego, M., y Jurado, C. (2011). El programa de Escenarios Formativos: Acercamiento Temprano al Ejercicio del Psicólogo en Formación. En J. M. Sánchez y F. Rodríguez (coords.), *Proyecto Andamios Curriculares: hacia una nueva cultura de la formación universitaria* (pp. 99-141). México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Román, J. (2020). El 67.3% de alumnos de la UNAM no logra adaptarse a clases virtuales. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/04/30/el-67-3-de-estudiantes-de-la-unam-no-logra-adaptarse-a-clases-virtuales-9609.html>
- Sánchez, M. *et al.* (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21 (3). <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Schildermans, H. (2019). *Making a University. Introductory Notes on an Ecology of Study Practices* Tesis de doctorado. Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica.

CAPÍTULO II
LA UNIVERSIDAD Y SU NECESARIA DECONSTRUCCIÓN:
UNA PERSPECTIVA DE SU POSTERGADA
TRANSFORMACIÓN DURANTE LA ERA DIGITAL
EVOCADA CON LA PANDEMIA

Alfredo Gómez Velasco

La universidad requiere deconstruirse para permanecer como bastión frente a las condiciones inestables e individualistas originadas por el sistema económico mundial, así como para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y el ejercicio de análisis reflexivo entre docentes y alumnos; también, para facilitar el ejercicio de la deconstrucción en sus aulas al permitir cuestionar todo aquello que se presente como verdadero, dogmático e inalterable, empezando por su estructura misma. Por otra parte, la aparición de la pandemia conocida como covid-19, o SARS-CoV-2, modificó múltiples actividades humanas y los recintos escolares del planeta frenaron labores presenciales. Con base en lo anterior, realizo un ejercicio de análisis sobre las medidas de control impuestas, sus derivaciones, afectaciones y las áreas de oportunidad manifestadas.

Asimismo, en México nos tocó continuar con las actividades escolares, pero en esta ocasión a distancia o en línea, y así enfren-

tarnos a una realidad como nunca antes: usos y costumbres arraigados a un sistema educativo estático, endeble y poco competente. Por ende, dicho sistema requiere una transformación radical, si pretende consolidar en los estudiantes el uso del pensamiento crítico, la autogestión del aprendizaje y el dominio eficiente sobre las herramientas suministradas por la era digital, para generar ciudadanía plena, libre y creativa, y no tan solo en la deprimente visión de capacitar individuos confinados al trabajo normalizado, mecanizado y escaso. Finalmente, se propone aprovechar el actual confinamiento para replantear el papel de la educación en México, tanto de la universidad como del sistema educativo, así como lograr la necesaria transformación antes mencionada, con base en la idea de deconstrucción como medio para desmontar la estructura y los conceptos artificiales, presentados y aceptados como naturales e inconvencionales, creados por intereses particulares. En consecuencia, se plantea la reformulación de la función docente, por su cardinal importancia e interrelación directa con el papel del alumno, a la par de la deconstrucción del rol de la escuela, los órganos directivos, los currículos y demás componentes del sistema educativo, con el fin de edificar los recintos escolares propios del siglo XXI. Así finalmente será posible sustituir las estructuras establecidas hace más de 200 años, pero aún vigentes, que han obstaculizado la evolución natural de la escuela con el paso del tiempo y los avances tecnológicos que la acompañan.

La universidad es espacio, forma y función. Ella representa para la sociedad un tanque de oxígeno ante la falta de aire en el entorno social contaminado por las nubes tóxicas emanadas desde las chimeneas de los intereses capitalistas de orden global. Asimismo, como universitario la entiendo como un oasis para el desarrollo de la libertad de pensamiento dentro de un desierto de posibilidades intelectuales erosionadas por la dinámica deshumanizada, producto de la globalización. Es espacio para el análisis y ejercicio de prácticas reflexivas en el aula entre docentes y alumnos; es basamento y contrafuerte ante el empuje natural de múltiples dogmas establecidos y de aquellos en vías de instaurarse, provenientes de

los órganos de dominio mundial. Igualmente, es conformación de conocimiento veraz sometido a renovación constante, procedente de las mentes universitarias; y es también, como expondría Jaques Derrida, “la universidad sin condición”. Es esta universidad lugar propicio (aun si fuere inexistente) de resistencia crítica, donde nada se protege de ser cuestionado o deconstruido acorde a su esencia profesada y su vocación declarada (Derrida, 2002).

Actualmente, la situación presentada por la pandemia conocida como covid-19 o SARS-CoV-2 ha obligado a la universidad a hacer maletas y mudarse temporalmente de su arquitectura convencional hacia los recintos particulares de sus universitarios, transformando provisionalmente los locales personales de estos en espacios académicos-habitacionales, donde “la universidad sin condición”, gracias a su esencia y vocación, pretende continuar suministrando oxígeno y resignificarse como oasis, aunque a veces tan solo se conformen espejismos. Por lo anterior se vuelve propicio reflexionar sobre la toma de decisiones emanadas desde el reacomodo de la esfera económica internacional, y preguntarse si un entorno puramente digital logra obtener el máximo potencial de la universidad en la formación humana, en lo inmediato, para afrontar la crisis sanitaria, y a su vez, de cara a un futuro próximo una vez solventada dicha crisis.

En primer lugar, resulta trascendente recordar que nos encontramos en el comienzo de la tercera década del siglo XXI, y a la distancia parece improcedente el pensar cómo más de treinta años atrás se delineaba en el imaginario colectivo una digitalización global incluyente, humanizada y armónica, e incluso se tenía la visión de una sistematización tecnológica establecida en cada casa como forma de interacción cotidiana entre el hombre y la máquina. Sin embargo, las promesas de progreso de la modernidad una vez más no se esclarecen, y esta se manifiesta. No extraña la acertada visión elaborada por Bauman (2015) con respecto a la figura de la modernidad líquida, que señala la pérdida de un arraigo estabilizador, las fugas de capital, la aparición de la persona individualizada y la sustitución de una sociedad productora por otra consumidora, fragmentada y

desilusionada. Esto resume en parte el fracaso del sistema económico actual, impuesto desde las cúpulas de poder del orden mundial, las cuales solamente han logrado remarcar las desigualdades económicas y consolidar las brechas sociales.

Con base en lo anterior, cabe preguntar: ¿dónde quedó la sociedad plenamente automatizada propuesta a finales del siglo XX? Mientras, lo que se observa en la universidad es cómo muchos estudiantes no cuentan con medios técnicos digitales dignos y el acceso a internet se traduce en un lujo y no en una necesidad plenamente cubierta. Por ello, desde la propia universidad se hace un llamado de atención a la sociedad, a pensar y reflexionar sobre el significado de una introducción forzada y acelerada de nuevos sistemas, modos y esquemas de educación a distancia por medios digitales en la dinámica de la vida escolar. Dichos sistemas, ejecutados en primera instancia para atender la emergencia sanitaria provocada por la pandemia, se pretenden establecer como solución definitiva de un modelo educativo prioritario en la llamada era digital. Así, enarbolando la bandera del cuidado de la salud pueden surgir prácticas que consoliden el sesgo de desigualdad social, amplíen las brechas económicas entre las personas, fortalezcan la cultura de masas, debiliten el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y perpetúen el actual paradigma educativo tradicionalista, ya obsoleto, pero acondicionado con el uso de medios digitales. Recordemos que el monstruo neoliberal puede levantarse de esta crisis mundial y embestir una vez más, si se mantiene una mirada cegada y normalizada del futuro inmediato de la institución escolar y de la propia universidad.

Por lo tanto, y apoyado en parte en el pensamiento de Foucault (1999), me permito un ejercicio de análisis sobre las medidas biopolíticas de normalización de los poderes en turno, los cuales únicamente buscan el beneficio social por medio de la implementación de sus estrategias de control, que terminan por suprimir nuestras libertades personales. Tomemos como ejemplo el actual confinamiento como medida política preventiva y de cuidado de

salud pública, parcialmente proyectado en la dimensión laboral, con la instrumentación de “la oficina en casa”, dirigida a prevenir el riesgo de contagio por la covid 19, y con ello dar un giro a la maquinaria laboral y evitar un freno en la economía internacional. Si bien este tipo de prácticas laborales podrían emplearse en el futuro en ciertos casos para reducir la contaminación, producto de los desplazamientos innecesarios a los centros de trabajo para realizar determinadas actividades (y solo algunas de ellas), ello no debería ocasionar pérdida del poder adquisitivo del trabajador o sus garantías, recorte salarial, ni mucho menos despidos definitivos.

Asimismo, dichas políticas se presentan en la dimensión educativa con la incorporación de proyectos recuperados de programas previos, de escuela a distancia y en línea, pero ahora con el apoyo de aplicaciones con diseños de formato escolar, didáctico o pedagógico, como Google Classroom, Microsoft Teams, Cuantrix, TinkerCad, entre otras. Estas fueron inducidas como una solución temporal en el programa de aislamiento causado por la pandemia y (como algunas voces se apresuran a especular) a manera de posibles sustitutos del esquema presencial en un futuro cercano, cuando en realidad no podrían serlo. No lo digo desde una mirada de descalificación *per se*, porque al final tienen una lógica propia de funcionamiento, de cobertura de necesidades específicas, de finalidades determinadas y de atención a sectores muy marcados de la población. Entonces, no significa que puedan emplearse como reemplazo de un modelo presencial de integración social, insoslayable e insustituible. Mucho menos deben implementarse como un nuevo esquema de solución para la enseñanza, que solvente las necesidades humanas, sociales y multidisciplinarias de los alumnos, porque aquello que constituye a la universidad va más allá del alcance de una seudointeracción humana por medios digitales.

Por ende, los proyectos de educación híbrida, en línea o a distancia, siempre serán un buen complemento, mas no un nuevo paradigma educativo. Asimismo, no reemplazan la necesaria reapertura de las aulas escolares, para actividades que conllevan una lógica

presencial, y de interacción directa entre alumno y docente, ya que la labor de este último no se puede suplantar con grabaciones de clases a manera de tutoriales, ligas a repositorios de bancos de datos o registros asincrónicos en la red para su posterior consulta. Y el aula no se puede sustituir con el empleo exclusivo de portales digitales escolares, plataformas pedagógicas prefabricadas y el uso de aplicaciones en dispositivos electrónicos. Sin duda, plantear estos reemplazos (en todos los niveles educativos) representaría una toma de decisiones retrógradas y una forma de perpetuar un modelo de escolaridad tradicional propia de dos siglos atrás, solo que ahora tecnificada y digitalizada pero sin innovación real.

En particular, el papel del docente no puede sustituirse, ni se puede plantear su desaparición, por el simple hecho de pensar que a la distancia, o prescindiendo de él, se puede lograr una educación de calidad e integral. Esta sería una visión apocada y simplista del binomio docente-alumno, y reflejaría el desconocimiento de la relación multifactorial que esta conlleva. Indudablemente, la figura del profesor debe ser revalorada, tanto por la sociedad como por la propia estructura educativa, que en los últimos años se han encargado de desprestigiarla con base en la tergiversación de su actividad y la asignación de condiciones laborales indignas y de salarios paupérrimos. Sin embargo, también debe ser revalorada por el mismo docente, quien ha aceptado las condiciones antes mencionadas y, en ocasiones, por medio de comportamientos censurables ha mancillado su propia imagen. Ahora bien, dicha revalorización es impostergable con miras a lograr el avance en materia de educación, y retomar una próxima realidad en las aulas.

Por tanto, el actual confinamiento y el consecuente cierre de las escuelas es una oportunidad inmejorable para repensar el papel del sistema educativo y del propio recinto escolar, en todos los niveles, desde el básico hasta el universitario. No tan solo como una medida emergente y temporal, sino como un cisma profundo desde los cimientos de la política educativa mexicana hasta los escenarios específicos de aula.

Ciertamente, en el discurso político se han propuesto en cada sexenio cambios de modelo educativo, e incluso el currículo escolar se ha modificado de manera constante, y a la par se brindan cursos de actualización para implementarlos. Sin embargo, las políticas empleadas han resultado insuficientes, superficiales e imprecisas, y no se han aterrizado cabalmente, pues a pesar de su propaganda y difusión discursiva se conservan usos, costumbres y fórmulas obsoletas perpetuadas en las prácticas escolares. Dichas prácticas se manifiestan desde los escaños directivos, hasta los alumnos, pasando por los docentes. Además, se mantienen estructuras estáticas, endebles y poco competentes en la gestión, dirección, administración y en los horarios, así como en la segmentación disciplinaria, en los recursos didácticos y en los recursos tecnológicos, por mencionar algunas; y máxime, no se han transformado íntegramente las estructuras de los órganos administrativos del sistema educativo que permitan cambio necesario y categórico en la forma de educar.

El constante cambio de los modelos educativos del país los ha transformado en su forma, pero no en su fondo. Por lo cual, si se pretende un cambio radical de modelo educativo, se debe pensar en la modificación de las estructuras educativas arcaicas que burocratizan las prácticas escolares, priorizan el trabajo administrativo sobre el educativo y se centran en buscar logros estadísticos por encima de los logros académicos; es decir, se requiere de una transformación integral e imprescindible. Luego, ¿es posible dar el paso definitivo en la urgente transformación de la universidad, y por qué no, de todo el sistema educativo nacional, y con ello ver lo bueno de la pandemia en cuanto al contexto educativo en la actualidad? Me inclino a pensar que sí, en tanto el papel del docente se manifieste como factor cardinal de transformación, y la universidad misma arrope la evolución de dicho rol. Pero, antes de continuar con mi perspectiva sobre las oportunidades por destacar de la crisis actual, es necesario recordar que en marzo de 2020 ocurrió el cierre de las escuelas del país. Sin embargo, la enseñanza en México no

se detuvo, lo que se confirma por la revisión y el análisis de datos etnográficos producto de testimonios, entrevistas, debates, disertaciones y pláticas sostenidas con colegas docentes, administrativos y directivos de diversas universidades, institutos y escuelas del país y de otras latitudes, tanto del sector público como del privado, integradas y sintetizadas en las siguientes líneas.

A diferencia de lo que ciertos sectores de la población imaginaron, los maestros universitarios y de todos los niveles nos mantuvimos laborando. Y no solo eso, en mi caso y el de innumerables colegas, triplicamos el trabajo y el tiempo empleados para tal fin, debido a los requerimientos de un improvisado esquema a distancia. Mención aparte merece la derogación que realizamos y el desgaste de nuestros recursos personales (luz, internet, equipos de cómputo, accesorios, entre otros, que por cierto varias instituciones no han cubierto), para realizar nuestras prácticas profesionales. Estos recursos se han puesto a disposición por vocación de servicio; además de que han incorporado diligencias administrativas extraordinarias, impropias de la labor docente pero impuestas por los sectores directivos institucionales, que, preocupados por las estadísticas y la recopilación de evidencias cuantitativas, suelen anteponerlas al aprendizaje de los alumnos, antes que apoyar la titánica empresa pedagógica requerida por el confinamiento.

Lo anterior se suma a la pésima gestión de varias administraciones escolares y su artificioso manejo de la situación, por medio de improvisadas convocatorias y participación obligada a múltiples juntas (reiterativas e improductivas en varias ocasiones) e insustanciales cursos de capacitación exprés en línea por medio de videoconferencias y asistencia controlada a *webinars*. Sin contar los miles de casos donde algunos compañeros se vieron obligados a familiarizarse a marchas forzadas con la tecnología de la cual habían estado huyendo años atrás, aunque era un requerimiento contemplado por Perrenoud (2004), como parte de las competencias docentes por considerar para poder afrontar a cabalidad el nuevo milenio en materia educativa.

Además, y no menos importante, debo resaltar la urgente necesidad de capacitar a la par a nuestros estudiantes en el uso de plataformas digitales escolares, pues, a pesar de tener entendido que son parte natural de esta era digital, quedó en claro que muchos de ellos tan solo son nativos de algunas redes sociales. Al momento de requerirse su participación activa en cuanto a conectividad y actividades digitales, quedaron ensombrecidos y a la espera de la iniciativa docente, lo que refleja las carencias en su preparación tecnológica, pero sobre todo en el desarrollo de pensamiento crítico y capacidad de gestión de su propio aprendizaje, para poder hacer frente a las problemáticas de la vida cotidiana actual. Esto constituye una muestra más de la imperiosa necesidad de replantear el modelo educativo nacional fincado y transferido todavía en teorías de orden conductivo. Aunque en el discurso oficial se hable de un cambio de paradigma, las estadísticas producto de evaluaciones académicas y, sobre todo, la perplejidad de los estudiantes frente a problemáticas de la vida, como la pandemia por covid 19, remiten a la permanencia de un gran rezago educativo. Por lo tanto, las implicaciones positivas de la crisis global sanitaria en la cual estamos inmersos, desprendidas del panorama anteriormente dibujado, conducen mi mirada principalmente hacia una reconfiguración, o como propiamente se diría en palabras de Derrida, a una “deconstrucción” de la universidad y, por qué no, de todo el sistema educativo.

En lo particular, me inclino por el término deconstrucción a partir de sus posibilidades de acción y efecto de desmantelamiento sobre identidades ficticias, presentadas como naturales cuando distan de serlo y se ocultan tras un ardid. Asimismo, la deconstrucción no me conduce hacia una destrucción anarquista en sí misma; antes bien, guía la acción hacia una forma de construcción bajo lógicas desprovistas de engaño. Se debe deconstruir con el fin de devolver lo natural a sí mismo, al priorizar el desmonte de la trampa, ese artificio encubierto ostentado como parte natural del sistema (Derrida, 1978).

Así, la universidad es como debe ser, y tal vez como *nunca* ha sido, *universitas*, plena, *panepistimion*. Pero definitivamente no es parcial, como cuando se despliega bajo la influencia de intereses mundiales beneficiados de que así se presente. Por tanto, su deconstrucción nos aproxima a su esencia misma, sin condicionar su papel educativo y, además, proyecta el desmontaje de una estructura pausada, obsoleta e infructuosa, que ya no cumple con las funciones para las que fue creada (porque esa realidad ya no es vigente). Y en esos términos de creación previa, denota su carácter artificial, a saber, la oposición conceptual de la relación docente-alumno.

De acuerdo con lo expuesto por Derrida (2002), la deconstrucción es un derecho incondicional de plantear cuestiones críticas, y la universidad debería ser el lugar por excelencia donde nada se libre de ser cuestionado, incluso ella misma. Por lo tanto, con el fin de lograr la urgente transformación de la universidad, se precisa cuestionar los conceptos y desmontar las estructuras que se nos han presentado como naturales e inmovibles cuando no lo son; y brindar la oportunidad de construir nuevos conceptos con lógicas desvinculadas de la normalización preimpuesta, enfocadas a una emancipación constante y vigente. La deconstrucción planteada comienza con la figura del profesor y su papel (por ser él quien posee una mayor interrelación con el alumno), con miras a su revalorización y no tanto a su desaparición, como algunos quisieran. El nuevo docente no debe limitarse a formar, facilitar o capacitar; antes bien, debe inspirar a los alumnos y llevarlos a buscar y reconocer la necesidad de aprender a pensar y razonar con bases científicas, lógicas y críticas, además de cultivarse en múltiples áreas del conocimiento que le permitan acceder a un pensamiento complejo, como menciona Morin (1999). Para ello, le será inevitable continuar su preparación profesional a nivel de estudios de posgrado, y no únicamente mediante cursos de capacitación que, como ya aludimos, son insuficientes y en ocasiones solo son paliativos temporales, pues no aportan mucho en la búsqueda de soluciones efectivas ni eficaces, ni tampoco resuelven las problemáticas complejas

que se le presentan. Asimismo, esta deconstrucción debe ayudarlo a plantearse la posibilidad de hacer de la libertad de cátedra una oportunidad de dar la vuelta de tuerca necesaria a su práctica docente, imprescindible para deconstruir la estructura escolar del aula. De igual modo, el aprender y perfeccionar sobre la enseñanza ayudará a priorizar la motivación en el estudiante.

El resultado de la deconstrucción de la figura del profesor debe llevar consigo el emblema del pensamiento crítico. Así, el docente tiene que ser capaz de inspirar a sus alumnos a navegar en las profundas aguas del pensamiento cartesiano. Y, como establecía el método de Descartes, dudar y ¿por qué no?, dudar de todo, para experimentar en carne viva la extraordinaria sensación del *cógitó ergo sum*, no como una lectura escolar obligada, sino como una enriquecedora experiencia personal. Igualmente, deberá fomentar un kantiano *sapere aude* llevado de lo teórico a la práctica, dotándolo de las herramientas necesarias al hacer uso de la libertad de pensamiento al no depender de creencias y dogmas preestablecidos en intereses externos, es decir, gozar de las bondades que aporta la luz del pensar, pero siempre teniendo en consideración una axiología sustentadora y las acotaciones pertinentes de la razón.

Ahora bien, regresemos la mirada a lo comentado unas líneas atrás, con relación al panorama digital actual. En la sociedad de la información, según señala Pérez Gómez (2012), los datos y contenidos están al alcance de un clic por parte de cualquier educando. Basta con teclear una palabra para tener a nuestra disposición miles de páginas y contar con un banco inconmensurable de información. Pero, como ya mostró este confinamiento, no solo se requiere tener los datos en un dispositivo, sino contar con una preparación integral en materia educativa, cultural y de pensamiento crítico, para emplearlos oportuna y pertinentemente. O bien, ¿hablamos en retórica de volver al viejo modelo de contenedor y contenido?; ¿no sería esto un pasado semejante, es decir, como tener un alumno fútil y un ordenador lleno de información?; ¿acaso no sería esto regresar a un modelo tradicional conductual, pero ahora con un

ordenador disfrazado de maestro y la internet como una institutriz? Evidentemente, esta sería una visión reducida y sesgada de la educación, del potencial de las herramientas didácticas digitales, del binomio enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, una vuelta atrás.

Por lo tanto, estamos ante la oportunidad inmejorable de cambiar de paradigma por medio de la deconstrucción del binomio docente-alumno, en que el aprendizaje basado en el pensamiento y las habilidades inherentes a este deben ser desarrollados por los educandos.

También, en dicha deconstrucción el alumno se encarga de autogestionar sus procesos y autorregularse para avanzar en una escalada de aprendizajes significativos, y en la consolidación de un conocimiento científico profundo, el cual no se logra simplemente visitando páginas *web*, descargando aplicaciones en un dispositivo, haciendo capturas de pantalla o copiando y pegando información de la red a un procesador de textos o cualquier otro formato. Antes bien, es necesario poner en marcha procesos cognitivos y del desarrollo de habilidades del pensamiento que un modelo educativo tradicionalista tampoco está en condiciones de proporcionar.

Es preciso realizar la construcción del conocimiento con el acompañamiento insustituible de un docente pleno, que ya no se limite a dar cátedra (valiosa por cierto, pero insuficiente si la intención es preparar a los estudiantes de forma integral), y que, además, se presente como un factor indispensable en los procesos antes mencionados, en su papel de modelador y mediador del aprendizaje, como lo señala Feuerstein (1996).

Asimismo, el docente debe estar en posición de evitar en todo momento la solicitud expresa de ser tan solo un capacitador que instruya al estudiante en una asignatura con la finalidad exclusiva de certificarlo para el trabajo mecanizado e intrascendente, con una paupérrima preparación en otras disciplinas. Esta deconstrucción lleva implícito el saber y enseñar a razonar crítica y científicamente, sin caer en el cientificismo, por medio del pleno conocimiento y

dominio de su campo de estudio. Para caracterizar tanto al docente como al alumno, retomo la explicación de Ballester (1991): el universitario es aquel por encima de su tema, que ha dominado su materia y se ha enseñoreado perfectamente de un conocimiento. No tan solo se informa y lo transmite, sino que lo posee, está encima de eso, y le pertenece.

Por tanto, la deconstrucción planteada en la figura del profesor involucra indisolublemente al alumno, y conlleva una deconstrucción automática del aula que posibilite la tan anhelada igualdad, que de acuerdo con Levinas (2002) permita visibilizar los cambios (en este caso en la universidad) no tan solo en lo común percibido en el otro, porque esto sería lo habitual, sino por ser sencillamente el otro con el que comparto una misma estructura humana y un cuerpo de sentido social. En un futuro próximo compartirán e integrarán una sociedad donde sea la diferencia la que proporcione los rasgos de la igualdad y se elimine la tolerancia actual generadora de segregaciones sociales.

En síntesis, se debe deconstruir la estructura educativa nacional (desde la educación básica hasta los niveles máximos de educación superior), si se pretende lograr cambios profundos en su interior. Ello porque, a manera de analogía recuperada de la arquitectura, se ha demostrado que los métodos de edificación tradicional no son los únicos posibles, pues por medio del deconstructivismo edificamos con lógicas disruptivas aparentemente sin sentido coherente, pero siempre estables, estéticas y funcionales, apartadas de la normalización propia de nuestros días. En particular, la estructura universitaria actual no debe percibirse como inmutable en aras de preservar tanto tradiciones escolares obsoletas, como determinados usos y costumbres adoptados y distantes de su esencia. Tampoco se debe creer que, por medio de aplicarle a la universidad una redefinición superficial desde el conservadurismo escolar, decorada con la incorporación de aplicaciones y dispositivos digitales, se lograrán solventar las demandas sociales que actualmente se le exigen. En su lugar, prefiero optar por la deconstrucción como medio para

consolidar la transformación dentro de la universidad, para que prospere su despliegue como fuente de oxígeno, se ensanche su figura de oasis para sus universitarios y con ello se siga en la búsqueda de “la universidad sin condición” expuesta por Derrida (2002).

Finalmente, esta deconstrucción del binomio docente-alumno propuesta debe acompañarse de una deconstrucción similar del papel de la escuela, antes de pensar en su cierre definitivo, seguida de la deconstrucción de los órganos directivos y de los currículos actuales y, por qué no, de la misma academia. Potenciando y democratizando su esencia, podrá lograrse una auténtica praxis educativa que se observe clara y eficazmente en todas las aulas, y que impacte positivamente en una sociedad que también requiere de ser deconstruida, para conseguir su emancipación urgente, como lo señalaron Adorno y Horkheimer (2007). Por último, si la posmodernidad o la modernidad líquida definida por Bauman (2015) nos hablan de instituciones diluidas y en decadencia, aprovechemos esa propiedad líquida y hagámonos cargo de deconstruir, jamás de destruir, nuestro papel (cualquiera que este sea) como actores activos del ecosistema educativo, en favor de consolidar la universalidad de la universidad y de edificar los recintos escolares propios del siglo XXI.

REFERENCIAS

- Adorno, T. W., y Horkheimer, M. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Ballester, P. (1991). *El fantástico mundo griego*. México: Publicaciones Cruz O.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, J. (1978). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid, España: Trotta.
- Feuerstein, R. (1996). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. En S. Molina y M. Fandos (coords.), *Educación Cognitiva I* (pp. 31-75). Zaragoza, España: Mira Editores.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias del poder*. (Ed. y Trad. F. Á. Uría, y J. Varela). Barcelona, España: Paidós.

- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito* (Trad. De Guillot, Trad.). Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid, España: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, España: Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Foucault, M. (2001). *Los anormales. Curso del Collège de France (1974-1975)*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2013). *El poder, una bestia magnífica: sobre el poder, la prisión y la vida*. Siglo XXI editores.
- López, R. (2017). *Estrategias de enseñanza creativa. Investigaciones sobre la creatividad en el aula*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.

PARTE V

EL CUERPO Y LAS EMOCIONES
EN LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 12

BREVES APUNTES SOBRE SALUD EMOCIONAL EN LOS TIEMPOS ACTUALES

Víctor Manuel Santos López

En los tiempos actuales tratar el tema de la salud emocional se hace tan necesario como estudiar la salud física, sobre todo cuando los docentes han estado inmersos en una dinámica de trabajo agobiante desde hace mucho tiempo. Por otra parte, la educación emocional como tal tuvo un primer acercamiento con los cuatro pilares de la educación y posteriormente se oficializó con las llamadas habilidades socioemocionales en el Plan de Estudios Aprendizajes Clave de 2017. Sin embargo, hay un camino por recorrer, y más cuando se ha dejado de lado en varios sentidos la consideración a las necesidades particulares de los docentes en servicio y sus propias competencias emocionales. Mediante una investigación exploratoria iniciada recientemente, se recuperan breves relatos y comentarios de las propias docentes en servicio del nivel preescolar, los cuales muestran de manera contundente la necesidad de un trabajo de educación y salud emocional efectivos, que lleven a una gestión emocional efectiva, en estos momentos tan inciertos que devela la pandemia.

Hoy en día tratar el tema de la salud emocional se convierte en una necesidad fundamental para todos y por supuesto que esto incluye al sector educativo, altamente vulnerable ante las exigencias a que nos ha sometido un confinamiento no elegido.

La pandemia ha venido a producir diversos requerimientos en los ámbitos personal y colectivo sobre el cuidado de nuestras emociones, de nuestra dimensión afectiva, la cual incide directamente en nuestra salud física y en nuestro bienestar pleno e integral.

La salud emocional es tan importante como la salud física y su descuido nos puede traer severas consecuencias en todos los ámbitos y contextos, lo que resulta claramente observable en los comportamientos desbordados y poco sensibles de los unos frente a los otros en estos momentos.

Así, hablar sobre salud emocional nos remite a comentar sobre educación emocional, asunto que ya se había venido trabajando en los planes y programas de estudio recientes, pero que pocas veces se dirige a considerar las necesidades emocionales de los docentes.

En estos apuntes se presentan algunas reflexiones sobre las exigencias emocionales para niños y jóvenes de acuerdo con lo planteado en el programa de educación básica de 2017 aún vigente, denominado “Aprendizajes Clave”, y sobre cómo el trabajar las habilidades socioemocionales presiona a los docentes, cuando no se ha considerado la propia salud emocional, y los somete a una espiral que no siempre produce resultados efectivos, sobre todo ahora, por la pandemia que enfrentamos.

Con base en lo anterior surge el cuestionamiento de si los docentes están preparados para atender las necesidades emocionales de sus estudiantes. Se ha hablado desde finales del siglo pasado acerca de las necesidades educativas para enfrentar el futuro y de las consideraciones plasmadas en los cuatro pilares de la educación suscritos en el informe Delors (1996), pero poco se ha dicho sobre cómo las han asumido los propios docentes.

Se realizó una investigación exploratoria sobre habilidades socioemocionales de acuerdo con el plan de estudios, mediante

entrevistas informales a profesoras de nivel preescolar aplicadas en línea, en las que se incluyeron “los sentires docentes” sobre la pandemia y sobre habilidades socioemocionales.

“HABLEMOS DE LOS CUATRO PILARES DE LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA”

La Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, comandada por Jacques Delors (1996), definió los cuatro pilares de la educación que han sido determinantes para establecer los fundamentos de la educación en las últimas décadas y cimentar el modelo por competencias en los sistemas educativos más recientes. A manera de una investigación exploratoria, se indagó sobre lo que piensan las docentes acerca del tema, a más de 20 años de haber sido lanzada la propuesta y como los viven al día de hoy. Se rescatan algunas ideas al respecto, partiendo del significado que se asigna a cada uno de los pilares, a continuación.

- *Aprender a conocer.* Implica el desarrollo de una reflexión analítica, descubrir lo que nos rodea, ser curioso por naturaleza y querer conocer más por iniciativa y no solo esperar respuestas. En este apartado el papel del docente es apoyar al alumnado en situaciones problematizadoras que generen en él interrogantes que lo estimulen a la investigación. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que no se puede conocer todo, aunque es importante identificar lo que hace aprender a aprender, ya que son conocimientos que se construyen para toda la vida. La intención de generar un aprendizaje autónomo a partir de este pilar sigue siendo una utopía en la medida en que los docentes carecen de recursos propios para tal fin.

Comentario de Ximena (26 años):

Trabajar los cuatro pilares para mí fue un reto, porque sé que los niños son curiosos, pero no entendía cómo lo iba a aprovechar a mi favor para que aprendieran por su cuenta. Al día de hoy los pequeños se entretienen con sus celulares y se distraen más fácilmente. El aprendizaje de los niños en estos momentos es muy desgastante.

- *Aprender a hacer.* Este pilar nos muestra la forma en que los docentes deben generar momentos en que los alumnos empleen sus conocimientos y lo demuestren en diferentes contextos. Aquí es importante que no se vuelva algo rutinario con métodos mecánicos, y sí buscar que sean aprendizajes permanentes. Por ello es necesario innovar y crear escenarios más reales. Aprender a hacer está relacionado con el aprender a conocer; ambos aprendizajes deben coexistir, lo cual también proporciona una formación complementaria que permite una acción motivadora y dinámica entre la actividad familiar, social, y profesional. Se involucra el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales. En definitiva, mientras el conocimiento siga siendo memorístico y repetitivo, difícilmente se podrá llevar a la práctica y convertirse en un saber de utilidad para la vida de los educandos. Precisamente la circunstancia actual de pandemia permite visualizar la dificultad en la aplicación de habilidades tecnológicas, y reconocer que, como conocimiento aplicado, aún hay mucho por hacer.

Comentario de Ana Laura (47 años)

Yo tengo ya un buen rato conociendo los cuatro pilares, y creo que fueron una buena idea, solo que a veces se espera que nosotras hagamos magia con los niños para que desarrollen sus habilidades y no siempre se logra el objetivo. Para mí la pandemia me ha traído cosas positivas, como aprender a utilizar

la tecnología; pero con los niños preescolares es bien complicado y con sus papás, más.

- *Aprender a vivir juntos–Aprender a convivir.* Implica realizar proyectos comunes y preparar a los docentes para tratar los conflictos respetando los valores del pluralismo y la comprensión mutua, es decir, la comprensión por parte de todos y hacia todos y, lo más importante, siempre promoviendo un clima de paz. Aprender a vivir juntos es uno de los cuatro pilares más difíciles de alcanzar, ya que en ocasiones se deja a un lado el trabajo mutuo, la cooperación y la solidaridad. La pandemia ha develado las grandes carencias que tenemos como sociedad para la convivencia pacífica, y ha mostrado la violencia intrínseca que permea en diversos sectores sociales.

Comentario de Ximena (38 años)

A mí siempre se me ha dificultado lograr que los niños trabajen en equipos, sobre todo porque en sus casas su familia no colabora, y entonces yo tengo que contrarrestar el mal comportamiento que algunos de ellos presentan. Este pilar yo lo veo muy difícil y ahora menos. Creo que va a ser más difícil cuando regresemos.

- *Aprender a ser.* Es la construcción de la identidad personal, la definición de quién y cómo soy, tomar conciencia y control del proceso emocional de sí mismo, desarrollar la capacidad de autonomía, de ser personas responsables de nuestros actos y hechos, conocer nuestras virtudes y reconocer nuestras áreas de oportunidad, ser personas con valores y ética. Probablemente es el pilar más difícil de atender, ya que atañe directamente a la dimensión afectiva de los estudiantes y de todos los agentes involucrados; constituye así una gran utopía, muy lejana de las circunstancias de las vidas actuales.

Comentario de Elena (26 años)

Yo me pregunto, cómo puedo trabajar con estos niños para que logren ser mejores personas, si muchas veces en su casa ven ejemplos que no ayudan en nada. Los niños con los que me ha tocado trabajar vienen de familias desintegradas y se percibe violencia. Yo me conmuevo mucho, pero no puedo hacer más. Me pregunto cómo la estarán pasando ahora que no pueden ir a la escuela, yo creo que algunos de ellos no muy bien.

Sin duda alguna, los cuatro pilares de la educación se convirtieron en un discurso optimista para iniciar el siglo XXI, pero con una propuesta incapaz de hacerle frente a los requerimientos que exigían los cambios sociales, políticos y culturales de las sociedades y las familias, incluyendo el terreno de lo emocional. A más de 20 años y con una crisis sanitaria emergente, la salud emocional habría podido ser el aliciente para enfrenar la incertidumbre de una enfermedad desconocida, pero más bien se ha convertido en una necesidad urgente de atención, que ha agravado la condición actual de salud pública.

Y QUÉ PODEMOS DECIR DE LA LLAMADA EDUCACIÓN EMOCIONAL

El tratamiento de los cuatro pilares de la educación se ha tomado como un antecedente para tratar el tema de la educación emocional y concretamente de las habilidades socioemocionales, como una necesidad real de atención a la salud emocional, ya que educación emocional, gestión emocional y salud emocional están íntimamente ligadas y son necesarias, en un constante dinamismo, como se busca ilustrar en la figura 12.1.

Figura 12.1. Bienestar pleno e integral



Fuente: Elaboración propia.

En las últimas décadas y con base en las perspectivas psicológicas del desarrollo humano (psicología humanista, por ejemplo) y la pedagogía, ha habido un incremento considerable de la producción teórica en relación con la concepción de los fenómenos afectivos, su atención y gestión, como el modelo de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y en fechas más recientes, la educación emocional.

Si bien es cierto que el estudio de las emociones es muy antiguo (Platón, Aristóteles, Descartes, Spinoza, entre otros autores que han escrito al respecto), a la vez es muy diverso y con posturas interpretativas contrastantes en la actualidad. Uno de los autores más reconocidos en el estudio de las emociones, y los fundamentos de la educación emocional es Rafael Bisquerra, quien plantea que las emociones suelen ejercer una enorme influencia en nuestra manera de pensar y actuar, al grado de convertirse en motor de nuestro comportamiento con sus correspondientes consecuencias (2003), hecho que sin duda alguna se deriva de los postulados considerados por la inteligencia emocional.

No hay duda de que la educación emocional se desprende de la concepción de la inteligencia emocional difundida ampliamente por Goleman (1995, como se cita en García y Giménez, 2010) quien subraya cinco grandes metacompetencias concebidas por la inteligencia emocional:

1. Conciencia de uno mismo: reconocer un sentimiento propio, una introspección, conocernos.
2. Autorregulación: habilidad de atender los propios sentimientos.
3. Motivación: dirigir las emociones para conseguir un fin, nuestros objetivos.
4. Empatía: reconocer la dimensión afectiva del otro.
5. Habilidades sociales: aquellas necesarias para generar relaciones interpersonales asertivas.

Con estos fundamentos emerge la educación emocional, sobre la que Bisquerra (2003) argumenta que el bienestar que se busca hace alusión a experimentar emociones favorables. Para ello es necesario aprender a regular nuestra naturaleza emocional (gestión emocional), concepción que está muy próxima a la idea de una salud emocional equilibrada.

Poco a poco la educación emocional ha ganado terreno en los planes y programas educativos recientes, con el objetivo de incentivar un proceso formativo para el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre los fenómenos afectivos, y de esa manera inducir una gestión para afrontar de manera sana los retos que se presentan en la vida cotidiana y con ello aumentar el bienestar personal y social.

Se propone forjar una nueva visión acerca del papel que deben desempeñar las escuelas en la educación integral del estudiante, reconciliando en las aulas la convivencia de emoción y cognición como planos igualmente significativos para el desarrollo de estudiantes.

En tal sentido, la educación emocional ha propuesto que se incluya en los programas la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, así como el resolver conflictos y la colaboración con los demás (Goleman, 1995). El bienestar tiene una dimensión personal y otra social. Se debe lograr el bienestar social en interacción con el bienestar personal, es decir, no solamente quedarse con uno de ellos. Sin embargo, la pregunta que rescatamos nuevamente es si estas habilidades se han podido desarrollar en las escuelas e instituciones educativas, y la respuesta –a más de 20 años de haber iniciado su implementación– no es del todo favorable.

En los centros educativos se ha intentado preparar para la vida, y el camino ha sido largo. Desde el nacimiento de los cuatro pilares, se ha creado todo un modelo de trabajo pedagógico alrededor de la educación emocional y conceptualizaciones afines; pero los resultados no se han reflejado en los vínculos afectivos que se construyen cotidianamente para una mejor convivencia. La pandemia lo ha puesto de manifiesto al evidenciar una salud emocional muy precaria, con muy pocos recursos para hacerle frente a la incertidumbre y la adversidad sentidas. La pregunta es, entonces, si nuestra salud emocional ha podido ser atendida y si se ejecuta una gestión emocional efectiva, pero la respuesta no resulta halagüeña.

EL CAMINO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL A LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LOS TIEMPOS ACTUALES

La educación emocional que se consolida al incentivar las competencias emocionales como un trabajo de gestión emocional, se vio representada formalmente en el Plan de Estudios, Aprendizajes Clave para una Educación Integral (2017) con las denominadas habilidades socioemocionales. Tales habilidades se dirigieron a promover y favorecer el desarrollo personal y social de los educandos.

El propósito del área de educación socioemocional ha sido que los niños y niñas desarrollen un sentido positivo de sí mismos y aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, a valorar los logros individuales y colectivos, a resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Este ha sido y es el gran ideal de la educación emocional, que no se ha alcanzado, y ha sido, sin duda, el gran reto para los profesores de educación básica, considerando la gran cantidad de responsabilidades que de manera permanente han solventado. Se suma esta atención a la dimensión afectiva de los infantes, cuyo origen y circunstancia provienen de los propios contextos familiares, en donde los docentes tienen poca acción directa y en donde la salud emocional no suele estar presente.

Cabe señalar, a favor de esta propuesta, que el Plan de Aprendizajes Clave (SEP, 2017) tuvo algunas características que otros planes y programas no habían mostrado, como el hecho de que en el mismo texto se observaba la dosificación de aprendizajes esperados para cada uno de los niveles de educación básica (preescolar, primaria, secundaria), incluyendo la educación emocional, como se puede apreciar en la tabla 12.1.

Tabla 12.1. Rasgos de perfil de egreso de cada nivel educativo del área de habilidades socioemocionales y proyecto de vida (educación emocional)

Ámbitos	Al término del preescolar	Al término de la primaria	Al término de la secundaria	Al término de la educación media superior
Habilidades socioemocionales y proyecto de vida.	Identifica sus cualidades y reconoce las de otros. Muestra autonomía al proponer ideas para jugar y aprender de manera individual y en grupo. Experimenta satisfacción al cumplir sus objetivos.	Tiene capacidad de atención, identifica y pone en práctica sus fortalezas personales para autorregular sus emociones, y poder jugar, aprender, desarrollar empatía y convivir con otros. Diseña y emprende proyectos (por ejemplo, mejorar sus calificaciones o practicar algún pasatiempo) de corto y mediano plazo.	Asume responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros y lo expresa al cuidarse a sí mismo y a los demás. Aplica estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano y largo plazo (por ejemplo, hacer ejercicio). Analiza los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades. Comprende el concepto de proyecto de vida para el diseño de planes personales.	Es autoconsciente y determinado, cultiva relaciones interpersonales sanas, maneja sus emociones, tiene capacidad de afrontar la adversidad y actuar con efectividad, y reconoce la necesidad de solicitar apoyo. Fija metas y busca aprovechar al máximo sus opciones y recursos. Toma decisiones que le generan bienestar presente, oportunidades, y sabe lidiar con riesgos futuros.

Fuente: SEP, 2017.

Al observar la tabla 12.1 es posible detectar la complejidad que ha representado atender las habilidades socioemocionales (educación emocional), lo que ha confrontado al docente con sus propias competencias y, por supuesto, con su salud emocional. Los aprendizajes esperados en cada nivel se vuelven metas utópicas, como por ejemplo pedir que, en el nivel preescolar, el niño se perciba como autónomo y participativo, además de mostrarse seguro y con motivación. Sin dudar del alto compromiso de las docentes a cargo y la atención que le otorgan a los preescolares, sin otro tipo de recursos que provengan de la familia y su contexto, tales metas no resultan

factibles y la educación emocional, por consiguiente, no siempre llega a buen puerto.

Nuevas preguntas se derivan de lo anterior, tales como: ¿el docente se ha estado preparando para atender estas demandas?, ¿cómo ha sido su actuación considerando su propia dimensión afectiva?, ¿ha aprendido a conocer sus emociones y con ello a atender su salud emocional?, y ¿cómo ha trabajado la empatía, entre otros aspectos que le exige la política pública? Es entonces cuando afirmamos que la crisis sanitaria actual y el confinamiento exhiben una realidad alejada de los buenos propósitos concebidos en el Plan de Estudios.

A pesar de su enfoque humanista, y de la exaltación de principios como fraternidad, igualdad, respeto, democracia, justicia, equidad, paz, inclusión y no discriminación, como parte de la acción educativa, los alcances han sido insuficientes y por ello las expresiones de agresión, violencia e intolerancia se han reconocido en todos los niveles educativos y en los espacios de convivencia familiar.

¿Y QUÉ PAPEL DESEMPEÑA LA FAMILIA EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DE SUS HIJOS?

Se ha señalado que el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional deben ser atendidos equilibrada y equitativamente y por ello en Aprendizajes Clave se afirma que: “investigaciones recientes sostienen que en los primeros cinco años de vida se forman las bases del desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social” (SEP, 2017, p. 60).

Para ello se ha demandado desde hace mucho tiempo la colaboración de los padres de familia, ya que el trabajo con sus hijos es determinante para que se logren los aprendizajes esperados. Sin embargo, por lo que comentan las propias docentes, en realidad es muy difícil que esto ocurra, porque la sociedad donde vivimos se ha transformado y con ello se han modificado los contextos familiares y la atención a los hijos es cada vez menor. Además, se padecen

dinámicas de violencia, agresión y poco respeto a la dignidad del otro, comportamientos que son cada vez más frecuentes y que se observan en las familias, en muchos de los casos intensificados por la pandemia actual.

La familia sigue siendo artífice natural de la conformación del entorno emocional de los educandos, mientras que los docentes son los receptores inmediatos de los comportamientos estudiantiles generados por tales contextos, y tienen como obligación resolverlos con la educación emocional; pero no existe una reflexión sobre las posibilidades reales de los docentes para que esto ocurra.

La escuela se convierte en el microcosmos de la realidad emocional de los sujetos, tanto niños como adultos, en donde usualmente se presentan procesos de desconexión con lo esencial del ser humano y con la falta de conocimiento de las posibilidades de una educación emocional que promueva el bienestar de todos los involucrados. La pandemia ha venido a ilustrar estas dinámicas familiares registradas en la convivencia cotidiana actual altamente disruptivas y con poca atención a la salud emocional de sus miembros.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL SIGUE SIENDO UNA RESPUESTA A LA SALUD EMOCIONAL

Sin duda alguna, la educación emocional no se aprende por decreto ni con las buenas intenciones de los sistemas educativos. Y la salud emocional no se logra con solo desearlo; se requiere de un proceso prolongado y con una visión de largo plazo, incluso a lo largo de toda la vida, no solo de forma individual, sino socialmente, para que dichas buenas intenciones se conviertan en hábitos y actitudes de vida que nos lleven a cambios en los patrones de comportamiento sociocultural, aunque para conseguirlo queda mucho por hacer.

Desarrollar la educación emocional (competencias emocionales/habilidades socioemocionales) en los educandos siempre supondrá un doble desafío para los docentes, ya que implica trabajar

con los niños y los jóvenes, pero igualmente con su propia formación personal buscando los espacios y el tiempo para reflexionar, meditar y trabajar consigo mismos hacia la salud emocional.

Con la idea de ilustrar los planteamientos anteriores, se elaboró la tabla 12.2.

Tabla 12.2. Educación emocional y las respuestas frente a la pandemia

Organizador Curricular para la educación socioemocional	Descriptor del organizador	Algunas consideraciones al respecto por parte de las docentes entrevistadas
Autoconocimiento	Implica desarrollar la atención sobre los propios procesos cognitivos y emocionales, y expresar las emociones adecuadamente (Benítez, 2019, p. :138). Es la capacidad para identificarse, aceptarse y valorarse; tiene una autoestima saludable.	Maestra Liliana (48 años): “Yo ya venía trabajando estas cuestiones con mis niños, de tiempo atrás en el campo formativo de desarrollo personal y social, pero reconozco mis carencias, porque a veces yo misma no me siento tan capaz. Ahora con la pandemia siento que no avanzo.”
Autorregulación	Permite modular los propios pensamientos, emociones y conductas (Benítez, 2019, p.138). Son conscientes de lo que están sintiendo y controlan su reacción ante la situación que se les presente; logran manejar la intensidad, así como la duración de sus emociones.	Maestra Guadalupe (53 años): “Yo tengo ya más de 20 años como maestra, porque me gusta mucho mi trabajo, pero nunca ha sido fácil el trabajo con los niños. Se nos pide que controlen sus emociones, pero a esa edad es muy complicado, son niños. Yo soy muy tranquila, pero los papás a veces me sacan de quicio. Ahora me exigen que esté conectada a la computadora todo el tiempo y eso no es posible, yo también tengo familia y necesidades. Se necesita más educación familiar.”
Autonomía	Favorece la toma de decisiones y consiste en actuar de forma responsable, considerando no solo el bien para sí mismo, sino también para los demás (Benítez, 2019, p. 138). Muestra iniciativa, resolución de problemas y motivación por hacer las cosas, a su vez, asume las consecuencias de las acciones.	Maestra Adriana (26 años): “Los niños de casa traen muy malos ejemplos y se vuelven muy egoístas y a muchos de ellos no les gusta compartir. Otros son muy reservados, yo los veo con miedo y se aíslan. Para mí esta pandemia me ha enfrentado a la falta de compromiso de los papás con sus hijos. La situación no es fácil.”

<p>Empatía</p>	<p>Implica la capacidad de percibir, identificar y comprender elementos afectivos, conductuales y actitudinales que comunica el otro, verbal o no verbalmente (Benítez, 2019, p. 138). Desarrolla el sentimiento de justicia, equidad, ser sensible hacia las necesidades de los demás, prestar atención, escuchar y actuar.</p>	<p>Maestra Carmen (30 años): “Yo sí me considero muy empática con los niños y quiero que ellos lo sean también. Los veo tan desvalidos a veces. A uno de ellos siempre me lo mandaban sin comer y yo le compartía de lo que traía. Ahora no sé que esté sucediendo en casa, espero que esté bien.</p>
<p>Colaboración</p>	<p>Se define como el conjunto de habilidades que desarrolla una persona para establecer relaciones armónicas con los demás que lleven a la consecución de metas grupales (Benítez, 2019, p. 138). Refuerza el sentimiento de pertenencia hacia un grupo o comunidad. Se desarrolla la responsabilidad, la asertividad, la empatía, la iniciativa y la búsqueda de un bien común.</p>	<p>Maestra Ana Laura (47 años): “No todos saben colaborar, incluso he tenido que detener peleas cuando hay que realizar tareas grupales. Aunque ahorita veo que los niños extrañan ir a la escuela, porque hay juegos que en sus casas no pueden hacer. Yo trabajo con dificultad porque hay mucho ruido y esto me distrae mucho.”</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de investigación exploratoria, considerando los ámbitos de las habilidades socioemocionales expuestas en Aprendizajes Clave (SEP, 2017).

Las vivencias de las docentes y las necesidades para trabajar las habilidades socioemocionales son variadas y complejas, y reiteramos el hecho de que los entornos familiares en muchas ocasiones limitan las posibilidades de acción y ponen contra la pared a las docentes, cuyas propias competencias no son suficientes o se encuentran limitadas. La pandemia solo ha venido a exhibir las condiciones de vida de las familias y ha revelado una realidad que había estado presente desde hacía mucho tiempo.

REFLEXIONES FINALES

Cabe apuntar en este momento que la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud emocional como un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera, y es capaz de hacer una contribución a su comunidad (OMS, citado en Universitat Autònoma de Barcelona, 2020).

Alcanzar salud emocional nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de trabajar la educación emocional de manera efectiva, con programas sociales que permeen en la escuela, y con mayor razón en tiempos de crisis.

Educación emocional y salud emocional son dos caras de un mismo asunto que requiere ser visualizado a través de la escuela, sobre todo cuando ha prevalecido apatía hacia la gestión emocional en los ámbitos tanto personal como social.

La pandemia como un problema de salud pública mundial nos enfrenta a condiciones de vida nunca antes vistas y a situaciones inesperadas en las que es preciso fortalecer sobremedida la salud emocional, con esfuerzos aun mayores a los convencionales.

Atender las competencias emocionales es una tarea personal, pero también profesional y social, para una convivencia que promueva la solidaridad, el acompañamiento empático y la responsabilidad frente a los momentos de crisis.

Si se pretende que la educación emocional tenga éxito, será preciso enfocar seriamente la escuela hacia el trabajo de la interioridad. La concentración, la atención focalizada, el silencio, la exploración de los propios estados anímicos, la identificación de los sentimientos y de los motivos que nos llevan a tomar una decisión, son ejemplos que implican la dimensión interna de este trabajo pedagógico, aprender a ser sin duda (Benítez y Ramírez, 2019).

La educación emocional, si se toma en serio, puede constituir una gran herramienta para que las familias, los docentes y los

educandos avancen hacia una mejor sociedad. Resulta fundamental que los docentes pongan particular atención a su propia dimensión afectiva, a sus propias emociones y a la forma como se hacen cargo de ellas. Sensibilizarse individualmente es el punto de partida para un trabajo emocional profundo y continuo que trace puentes hacia un compromiso emocional enfocado en profundizar la empatía auténtica y la solidaridad entre los individuos, en una sociedad que tanto lo necesita. El asunto no puede reducirse a un campo formativo o una disciplina en particular, sino a un quehacer cotidiano tanto en lo personal como en lo grupal, utilizando otros campos profesionales incluidos en los planes y programas de estudio, como el juego, las artes o el deporte, por mencionar solo algunos.

La intención de estos apuntes, generados a partir del contacto y de la experiencia profesional con docentes de educación preescolar en servicio y sus testimoniales sensibles, es avanzar hacia una educación emocional cuyo compromiso traspase las paredes de la escuela y se convierta en un ejercicio vivo de autorreconocimiento personal y profesional. Este ejercicio habrá de encaminarse a acompañar a los estudiantes en sus propios itinerarios emocionales y a la vez servir de apoyo a las familias. con un efecto en la salud integral, lo que se torna en una prioridad inmediata por los momentos complejos que vive el mundo.

REFERENCIAS

- Benítez, M. y Ramírez, L. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 129-144. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030508>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Foro mundial de educación Dakar: educación para todos, balance hasta el año 2000—Unesco. México: Ed. Correo de la Unesco. http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.s

- García Fernández, M. y Giménez Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* 3(6), 43-52. <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- SEP (2017). *Plan y Programas de estudio “Aprendizajes clave para la educación integral”*. Educación básica. México: SEP. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Universitat Autònoma de Barcelona (2020). *Gestión de las emociones. Salud emocional*. <https://www.uab.cat/web/conoce-la-uab/itinerarios/campus-sis/gestion-de-las-emociones-1345668503075.html#:~:text=%22La%20salud%20emocional%20se%20define,una%20contribuci%C3%B3n%20a%20su%20comunidad.%22>

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144-169). Barcelona, España: Praxis.
- Bonilla, K., (2018). *Comparación del programa de estudios 2011 y el Nuevo Modelo Educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017*. Universidad Virtual de Estudios Superiores. <https://www.slideshare.net/KatyBonilla1/comparacin-programa-preescolar-2011-2017-87911818>.
- Domínguez, H. (29 de septiembre de 2017). *La educación socioemocional en el Nuevo Modelo Educativo: razones y desafíos*. *Noticias del Macrocontexto*. <http://www.estepais.com/articulo.php?id=1160&t=la-educacion-socioemocional-en-el-nuevo-modelo-educativo-razones-y-desafios>
- Fragoso Luzuriaga, Rocío (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI(16),110-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2991/299138522006>
- López, S., (2017). *Programa aprendizajes clave. Educación Preescolar*. Puebla, México: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP).
- Zabala, A., Arnau, L. (2010). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, España: Graó.

CAPÍTULO 13

LA VIDA ES UNA CRISIS CONSTANTE. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS CAMBIOS EN EL CUERPO, LAS EMOCIONES, LAS PRÁCTICAS SEXUALES Y LA PERCEPCIÓN DE LA VEJEZ A PARTIR DEL DECRETO DE LA FASE 2 DEL PLAN DN-III-E (COVID-19) EN LA CIUDAD DE MÉXICO.

Maricruz Gómez López

El objetivo del presente texto es compartir reflexiones respecto a las posibles respuestas a las preguntas: ¿qué pasa con el cuerpo y las emociones durante el confinamiento ante la falta de contacto físico y el aislamiento?, ¿cómo se vive la sexualidad frente a la amenaza de contagio de covid-19? y ¿cómo han vivido la pandemia las personas que han sido señaladas como población vulnerable?

El contexto de este escrito son los cambios derivados de las medidas para prevenir y controlar los contagios en el país como la Jornada Nacional de la Sana Distancia y el Plan DN-III-E implementados por el Gobierno de México en coordinación con la Secretaría de Salud, es decir, la recomendación de resguardo domiciliario, la suspensión de algunas actividades económicas y las medidas sanitarias establecidas y derivadas del decreto de la fase 2 el 24 de marzo de 2020.

A partir de las preguntas antes mencionadas, esbozo algunas ideas respecto a la relación entre el cuerpo y las emociones. ante la falta de contacto físico y el aislamiento, la repercusión que han tenido las restricciones sanitarias por covid-19 en las prácticas sexuales de las personas y la manera en que algunas de ellas viven por el señalamiento, quizá estigma, de ser consideradas población vulnerable. Así, en estas breves páginas probablemente se vierten más preguntas, que respuestas.

SOLO EN MÉXICO: EL TEMOR A LA INCERTIDUMBRE MÁS QUE A LA MUERTE

Ya desde los antiguos mexicanos y como lo afirma el historiador del arte Paul Westheim en su libro *La Calavera* (1983), a lo que más tememos las personas en México es a la incertidumbre y no a la muerte. En este momento, justamente esta nos genera inseguridad, frustración, miedo y angustia y entre las preguntas que rondan en nuestra mente están: ¿sobreviviremos?, ¿cuándo terminará la situación que vivimos? y ¿cómo será la vida cotidiana después de esto?

Además, se afirma que el cerebro emocional (sistema límbico), en situaciones en las que advertimos algún peligro, le “dice” al cuerpo que se prepare para una acción de defensa. El estrés aparece como reacción a la lucha-huida o incluso la parálisis (inmovilidad), acciones que se activan de manera automática para la supervivencia. Si bien, de acuerdo con Rodríguez, Guevara y Viramontes (2017) se ha identificado que existe un estrés “positivo” y necesario para la efectividad laboral (eustrés), pues ayuda a las personas a mantenerse alertas y en condiciones de hacer frente a desafíos cuyo nivel de acción no genera trastornos en el organismo, también nos podemos encontrar frente al distrés, que es causa de una serie de alteraciones físicas y psicológicas.

De acuerdo con los resultados del estudio realizado por Pérez Cano *et al.* (2020), en este contexto en que el covid-19 se presenta como una amenaza constante para nuestras vidas, más de 40% de los sujetos que participaron en su estudio presentaron algún grado de ansiedad y 41.3% padecieron depresión; la proporción de estrés observada fue inferior a 30%. También es importante decir que, de los sujetos que experimentaron ansiedad, 18.6% también sufrían depresión o estrés de moderado a muy intenso. De tal modo, estos investigadores señalaron que existen indicadores emocionales derivados de la pandemia de covid-19 en casi la mitad de la población del estudio, por lo que la identificación y el tratamiento oportuno de dichos estados podrían disminuir el impacto psicológico debido al confinamiento y medidas sanitarias derivadas de la pandemia por covid-19.

El gobierno de nuestro país ha emitido diversos materiales informativos para la población, entre los que se encuentran los Lineamientos de Respuesta y de Acción en Salud Mental y Adicciones para el Apoyo Psicosocial durante la Pandemia por covid-19 en México (Gobierno de México, s.f. *b*), documento que afirma que, durante las crisis epidemiológicas, se incrementa el riesgo de problemas de salud mental a causa de las medidas de aislamiento, restricción de movilidad y disminución del contacto físico directo. El distanciamiento social recomendado a partir de la emergencia sanitaria nos ha llevado a situaciones de separación de nuestros seres queridos, pérdida de libertad, incertidumbre sobre el estado de salud/enfermedad propio y de familiares y amistades, y aburrimiento.

Dichos lineamientos establecen la población objetivo y el tipo de intervención que se debe aplicar con las personas que sufren las distintas reacciones psicológicas y psicosociales en una crisis epidemiológica como la que hemos estado viviendo. También indican las manifestaciones psicológicas y psicosociales que se pueden presentar en la población desde la aparición de una crisis de salud por epidemia (OPS/OMS, 2016).

Tabla 13.1. Manifestaciones psicológicas y psicosociales

1. El sistema de memoria tiende a fallar.
2. La capacidad de razonamiento se ve afectada y se hace presente la dificultad para procesar toda la información.
3. Es frecuente experimentar ansiedad, tensión, inseguridad y vigilancia obsesiva de los síntomas de cualquier padecimiento.
4. Las personas pueden experimentar enojo, irritabilidad e indignación. Algunas tenderán a actuar desmedidamente, mientras que otras negarán o minimizarán el riesgo.
5. Surgen sentimientos de soledad, abandono o vulnerabilidad.
6. Aparecen temores: I) a asumir nuevos roles, II) a que la muerte se cierna sobre otros miembros de la familia o la comunidad, III) al contagio, y IV) a la muerte propia.
7. Pueden manifestarse conductas que oscilen entre heroicas y mezquinas, violentas y pasivas, o solidarias y egoístas.

Fuente: Elaboración propia con base en OPS/OMS, 2016.

Por otra parte, los estudios revisados en diciembre de 2019, por Brooks, S. *et al.* (2020), respecto a los efectos psicológicos de la cuarentena en algunas epidemias que han azotado a la humanidad en lo que va del siglo XXI (SARS-CoV, MERS-CoV, gripe A/H1N1 y ébola), en distintos países, indican que las personas que estuvieron en aislamiento por más de diez días mostraron más síntomas de estrés postraumático que aquellas que estuvieron en cuarentena por un menor tiempo. Asimismo, las personas que permanecen en aislamiento social pueden presentar síntomas de depresión grave y aquellos relacionados con el estrés postraumático, hasta tres años después. Este grupo de investigadores también registró indicadores de impacto psicológico previos, durante y después de la cuarentena, los cuales pueden servir de base para comprender el fenómeno (tabla 13.2). Así, es claro que las medidas de distanciamiento social pueden tener efectos psicológicos adversos como: conductas de evitación, de confusión, de frustración y de enojo, incluidos los síntomas de estrés postraumático que podrían escalar hasta el suicidio, pues como ya se mencionó, a mayor duración de la cuarentena, los indicadores se intensifican y provocan efectos cada vez más negativos.

Tabla 13.2. Indicadores de impacto psicológico

<p>Pre-cuarentena:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Antecedentes de enfermedad mental o de haber padecido ansiedad e ira, de cuatro a seis meses antes de la cuarentena. 2. Ser trabajador o trabajadora de la salud, aunado al hecho de que este grupo es más proclive a sufrir la estigmatización.
<p>Durante la cuarentena:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Miedo a infectarse 2. Frustración y aburrimiento 3. Contar con suministros básicos inadecuados (comida, agua, ropa, medicamentos o alojamiento) 4. Información escasa por parte de las autoridades.
<p>Post-cuarentena:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estigmatización 2. Dificultades financieras

Fuente: Elaboración propia con base en: Brooks *et al.*, 2020.

Ahora bien, en cuanto a los efectos del estrés en los cuerpos de las personas, existe información en los estudios realizados por Alvarado (2009), Hirigoyen (2001), Peña y Sánchez (2007) y Uribe (2011) respecto a los efectos del estrés laboral generado por la violencia en este ámbito, que tienen por consecuencia la manifestación de trastornos psicosomáticos. Así, en la práctica psicoterapéutica la psiquiatra y psicoanalista Marie-France Hirigoyen (2001) observó que las personas en situaciones de estrés y angustia manifestaban problemas digestivos (colitis, diarreas, estreñimiento y úlceras), endocrinos (presión arterial elevada, desarreglos menstruales o problemas de tiroides), enfermedades de la piel y malestares relacionados con la salud mental y emocional (depresión, irritabilidad, estrés postraumático, ansiedad, ataques de pánico, baja autoestima, miedo, pensamientos autodestructivos, culpa o ideación suicida). De este modo, la afectación de la salud mental puede tener repercusión en la salud general de las personas.

Asimismo, de acuerdo con una encuesta realizada por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), Rodríguez, Guevara y Viramontes (2017) afirmaron que, para ese año, México ya se

encontraba en el primer lugar con más porcentaje de estrés relacionado con el trabajo en el ámbito mundial. Sin contar que, en los últimos años, las instituciones educativas han sido afectadas por un incremento en los casos de este tipo de estrés en los y las docentes, debido a los cambios políticos y sociales, con secuelas como problemas físicos, sociales y psicológicos. Así, el panorama a corto y largo plazo se dibuja difícil en cuanto a salud mental en la población en general y más en aquella que está en edad productiva.

Es importante mencionar que algunas profesiones son consideradas con un mayor riesgo de presentar síndrome de agotamiento profesional (*burnout*), como el personal de atención a la salud, de recursos humanos y docente. Respecto a este último grupo, José Luis Cortés (2021) señala que la labor docente ha sido una de las más afectadas por la pandemia, pues el proceso de adaptación ha resultado agotador y ha derivado en estrés laboral, el cual afecta gravemente la salud física y mental de las y los profesores y por tanto su calidad de vida, además de que es la antesala del mencionado síndrome de agotamiento profesional.

Al respecto, Freudenber (1974, citado por Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017) propuso el término *burnout* para designar el agotamiento y desgaste físico y emocional causado por un exceso de fuerza o demandas cada vez mayores de energía. Esta situación sucede con las y los trabajadores que se “queman” (agotan) y consideran que han fracasado en su intento por alcanzar sus metas laborales. Al respecto, Maslach y Jackson (1986, citados por Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017) consideran que este padecimiento es una respuesta inadecuada ante el estrés que se manifiesta en tres aspectos: agotamiento físico y psicológico, actitud fría y despersonalizada en el trato con los demás y un sentimiento de inadecuación ante las tareas que debe cumplir.

La docencia nos coloca en riesgo de desarrollar este síndrome, ya que implica realizar actividades dentro y fuera del aula, y en el contexto de resguardo domiciliario involucra trabajar sin horarios regulados y combinar nuestras actividades con aquellas propias del

espacio del hogar (atención a personas mayores, enfermas, niños, pareja, vecinos, entre otras), lo cual incrementa los niveles de estrés en las personas, y así causa o agrava problemas físicos, psicológicos y sociales. A esto se suman la dificultad para llevar a cabo actividades físicas dentro de un espacio reducido y la inactividad originada por las largas jornadas laborales de las y los profesores, para la preparación de las clases, las horas frente a grupo y la evaluación de los ejercicios de las y los estudiantes, lo que necesariamente repercute en la salud (Ribeiro, Scorsolini-Comin y Dalri, 2020).

LO QUE EL CONFINAMIENTO NOS DEJÓ

Por otra parte, diferentes áreas de nuestras vidas han sido afectadas por el confinamiento y las medidas/restricciones sanitarias. Un ejemplo de esto es la recomendación de evitar en lo posible el contacto físico, los besos, las caricias y los abrazos. No obstante, tocarnos es parte importante de la formación de los sujetos, pues recordemos que la conciencia del cuerpo del bebé y sus límites provienen del cuidado y de las caricias de quienes lo cuidan, de modo que dicho contacto es relevante para la formación, el establecimiento y el mantenimiento de los vínculos entre las personas.

En este distanciamiento social sugerido, el factor de la cercanía/lejanía física y emocional afecta las prácticas sexuales tal como las conocíamos. El temor al contagio instalado en nosotros(as) como medida de supervivencia ha modificado la manera como vemos al otro, pues en algunas ocasiones este se presenta como fuente de contagio potencial.

Al respecto, Tania Rodríguez y Zeyda Rodríguez (2020) realizaron un estudio en Guadalajara (México), con el objetivo de explorar la forma en que el confinamiento ha alterado la intimidad de las parejas, en particular su vida sexual y el uso de tecnologías digitales, tomando como base los resultados de una encuesta titulada: “Encuesta virtual acerca de las relaciones de pareja en el contexto de

la pandemia por la covid-19³⁹. Entre los resultados de este estudio, se observa que los cambios y afectaciones son más fuertes entre las personas jóvenes, las parejas con menos años de relación y aquellas que por el confinamiento han funcionado como parejas a distancia. De este modo, confirman que la intimidad doméstica de tiempo completo ha implicado la recuperación de tiempo, conversación y energía para la relación de pareja, así como que los dispositivos móviles han ampliado las oportunidades de interacciones fuera del hogar y han creado interferencias en la convivencia de pareja.

Así, dicho estudio plantea que el aislamiento social también tiene como consecuencia un cambio en las vivencias dentro del espacio privado, la casa, donde se despliegan la intimidad y las relaciones afectivas fundamentales. Por lo tanto, surgen prácticas que nos acercan a los otros, en las que el conocimiento mutuo es profundo y se comparten pensamientos, sentimientos y emociones; se organizan la economía y las tareas domésticas y reproductivas, y se proporcionan y reciben cuidados de diverso tipo; se expresan afectos en el día a día que pueden ser positivos, como el amor, la amistad, la empatía y la comprensión, pero también negativos, como tensiones, conflictos, antipatías, disputas y violencias. Las autoras destacan que las relaciones íntimas han quedado al descubierto y, por ende, el mundo en que estamos confinados se ha achicado, y al mismo tiempo se ha profundizado en su estrechez (Rodríguez y Rodríguez, 2020).

Ahora bien, en el contexto del covid 19 muchas personas se han confinado con sus parejas y en los medios se han comentado las prácticas que se consideran seguras, como la masturbación, que en general es la que se considera más viable, sobre todo si no se tiene pareja. Así, una acción que antes se combatía socialmente y se tachaba de impropia, inmoral, pecaminosa y sucia, por contravenir el supuesto objetivo del coito, la reproducción, en este momento se considera segura.

Si consideramos lo que Michel Foucault (2008) menciona como la *scientia sexualis*, un mecanismo de control sobre el sexo

que ha multiplicado los sermones sobre lo prohibido, por ejemplo, la masturbación, es evidente que la sexualidad y sus prácticas son reguladas mediante discursos que están acordes con los intereses de aquellas personas con poder. Sin embargo, ahora no solo está permitido, sino que incluso se recomienda masturbarse.

En cuanto a las prácticas sexuales, 54.8% de las personas respondientes del estudio de Rodríguez y Rodríguez (2020) declararon que su vida sexual permaneció igual para las personas que viven el confinamiento con sus parejas, y disminuyó para quienes no cohabitan. Así, las autoras consideran que el hecho de vivir juntos reporta ventajas, pues mantiene la posibilidad de una vida sexual activa y no mediada tecnológicamente (tabla 13.1).

Tabla 13.1 Relaciones de pareja durante el confinamiento por covid-19

Aspecto	Parejas que viven juntas	Parejas que viven aparte
Ha mejorado el grado de satisfacción con su pareja	33.8%	18.8%
Ha mejorado su bienestar personal	25%	14.5%
Ha mejorado su vida sexual	29.7%	9.4%

Fuente: Rodríguez, T. y Rodríguez, Z. (2020).

La socialización se ha transformado en el contexto de la pandemia y en algunos casos, se ha volcado en la virtualidad. Las actividades laborales han implicado procesos de alfabetización digital intensos, que también han impactado en otros ámbitos como el entretenimiento, las relaciones con familiares, amigos, o parejas que no viven en la misma casa. Así, la mayoría de las personas conectadas ha conocido y aprovechado el potencial de las tecnologías para mantener relaciones íntimas a distancia y expresar afectos a través de medios digitales.

Sexo cibernético, la posibilidad aséptica del encuentro sexual

Antes del confinamiento las prácticas sexuales en el entorno virtual, eran miradas con desconfianza y en ocasiones con sospecha de ser una manifestación de alguna patología mental, pero en los tiempos del covid-19, se presentan como una opción “saludable”, recomendada ante el riesgo de contagio por contacto.

Quienes por nuestra labor docente hemos tenido cercanía con personas jóvenes y adolescentes sabemos que para ellos y ellas el sexteo, las imágenes íntimas difundidas digitalmente (*packs*), las videollamadas cuando sientes deseo sexual y otras prácticas sexuales virtuales son comunes, divertidas y en algunos casos frecuentes. Desde hace más o menos 10 años se ha procurado advertir de los riesgos de estas en el ámbito social, pues hay situaciones de violencia de género y específicamente sexual, como la extorsión sexual y la venganza porno, que han llevado a muchas personas a perder su dinero, su tranquilidad, su salud mental e incluso su vida.

No obstante, ahora la virtualidad aparece como una opción “segura” para tener encuentros sexuales, pero para un gran número de personas que tenemos más de 40 años resulta “raro”, incómodo y desconcertante plantearse encuentros erótico-afectivos no presenciales, es decir, la nueva normalidad que recomienda evitar el contacto con personas que no viven con nosotros(as), nos coloca ante situaciones que pueden resultarnos difíciles de incorporar a nuestras vidas ¿Cómo decidiremos llevar a cabo las relaciones sexuales a partir de ahora? ¿Qué ha sucedido con las personas que utilizan (o utilizaban) las aplicaciones para conseguir citas? Sobre todo si el interés principal era conseguir encuentros sexuales, ¿cómo se han transformado las interacciones y los procesos en éstas aplicaciones? Supongo que la necesidad de socializar y estar en contacto con otros ha “normalizado” de alguna manera otras formas de “estar” con las personas, de tener contacto, cercanía sexual y emocional.

Ahora bien, los dispositivos móviles para la comunicación se han vuelto instrumentos claves para la conversación emocional y erótica

con la pareja y con vínculos más allá de la relación primaria. El teléfono celular tiene la cualidad de almacenar registros de las interacciones con otros, desde conversaciones grupales y privadas, hasta llamadas, fotografías, entre otras inscripciones digitales. De acuerdo con Rodríguez y Rodríguez (2020), se ha observado de manera cualitativa que para las parejas es una tentación acceder al dispositivo del otro o la otra en aras de reducir incertidumbres o adquirir certezas de que no hay una relación en ciernes o establecida fuera de la relación en la que uno se encuentra. No obstante, se trata de un comportamiento intrusivo, éticamente condenable, pero muy tentador cuando se tienen dudas o celos. Revisar el celular de la pareja sin que ella se entere durante el confinamiento fue registrado solo por uno de cada diez de los respondientes de la encuesta, y se observó una prevalencia mayor en el caso de las mujeres.

Por otra parte, el estudio realizado en la zona norte del país, con el objetivo de describir la conducta sexual de las y los jóvenes mexicanos de 18 a 28 años durante el confinamiento por covid-19, muestra en sus resultados la disminución en la frecuencia con la que practicaban las conductas sexuales, específicamente en lo que se refiere a la masturbación, el consumo de pornografía y el sexteo. Se presentan hallazgos interesantes relacionados con la frecuencia del contacto directo, pues como se esperaba, debido al confinamiento las interacciones directas disminuyeron, lo que ha provocado que las personas más jóvenes recurran a internet con el fin de realizar actividades individuales y en línea para satisfacer sus necesidades sexuales (Hinojosa *et al.*, 2021).

Así, autores como Van-Ouytsel, Walrave y Ponnet (2020, citados por Hinojosa *et al.*, 2021) mencionan que el consumo de pornografía se incrementó durante el punto culminante del confinamiento, y que esto puede atribuirse a la ansiedad y estados de ánimo negativos ocasionados por el aislamiento social, lo cual se considera como una conducta de adaptación sexualizada. Sin embargo, estos resultados no concuerdan con los datos del estudio de Hinojosa *et al.* (2021), realizado en población mexicana.

En cuanto al sexteo, se esperaría un aumento durante el confinamiento por el covid-19. No obstante, en el estudio de Hinojosa *et al.* (2021), se encontró una disminución de esta práctica. En este sentido, existe evidencia de que el sexteo representó una estrategia de afrontamiento temporal al inicio de la pandemia. No obstante, un hallazgo interesante es que los jóvenes no heterosexuales parecen estar más involucrados en el envío y recepción de contenido sexual, que aquellos que no se identifican como heterosexuales. Cabe mencionar que en dicho estudio la mayor parte de la muestra se identificó como heterosexual.

Así, Hinojosa *et al.* (2021), de acuerdo con los resultados obtenidos, determina que la causa de la disminución de las prácticas sexuales antes mencionadas se debe a la reducción de la privacidad percibida, considerando que en nuestro país la edad media para independizarse son los 30 años. Sin embargo, no descarta que pueda deberse al descenso de la libido, lo cual se refirió en otras investigaciones realizadas en población china. Otro aspecto que podría explicar la disminución de las prácticas sexuales en este estudio podría ser la presencia de estrés y ansiedad derivados del aislamiento prolongado.

No obstante, hay recursos para mantenernos en contacto. Rodríguez y Rodríguez (2020) consideran, a la luz de los resultados de su estudio, que el distanciamiento físico al que hemos estado sometidos de manera general, y en particular quienes no comparten la casa, ha hecho que sufran este confinamiento de maneras que ni la internet ni los dispositivos móviles han podido compensar, pues como seres humanos necesitamos sentir la proximidad de nuestros iguales.

EL ESTIGMA Y SENTIRSE OBSOLETOS(AS)

En otro tema, ¿quiénes son considerados(as) vulnerables? La etiqueta de “vulnerable” en un primer momento ha sido una forma de “poner a salvo” a quienes por su estado de salud, edad, estilo de

vida y corporalidad se consideran en riesgo, no solo de contagiarse, sino de tener pocas expectativas de sobrevivencia al enfermar. Sin embargo, poco nos preguntamos ¿cómo se siente ser vulnerable? y ¿cómo esta etiqueta o estigma social (Goffman, 2006) repercute en las emociones, cuerpos y estados de ánimo?

Para el sociólogo Erving Goffman (2006), el estigma es el medio por el cual la sociedad establece categorías para las personas, es decir, para dar una identidad social. De este modo dicho autor infiere que las personas estigmatizadas son vistas como entes no totalmente humanos. La estigmatización va acompañada de una devaluación de las personas en cierto contexto social. Las personas señaladas/estigmatizadas y la sociedad en su conjunto comparten la idea de que ellas poseen un atributo o marca que las distingue y la creencia de que esto les resta valor; como consecuencia, hay una actitud de rechazo y menosprecio hacia quienes portan “la marca” tanto de ser vulnerables como de ser sobrevivientes del virus de covid-19.

Respecto a este tema Brooks *et al.* (2020, p. 917) mencionan que fue uno de los más abordados en la literatura revisada y que su efecto suele extenderse más allá de la duración de la cuarentena, incluso tiempo después de la contención del brote. De acuerdo con su informe de investigación, existe un estigma que rodea a las personas que fueron puestas en aislamiento por enfermedad y que afecta su sociabilidad, pues se percibió que otros suelen evitarlas, retirarles invitaciones, tratarlas con miedo y sospecha, y hacer comentarios críticos contra ellas. Estos investigadores(as) indican que en el caso del brote de ébola en Senegal, la emergencia sanitaria fue causa de tensión intrafamiliar particularmente para los y las trabajadoras de la salud, a causa de que sus actividades laborales eran consideradas como de alto riesgo por sus familiares.

El estigma, el rechazo y la discriminación de que son objeto quienes trabajan en los servicios médicos y paramédicos también son reconocidos por el gobierno mexicano, por lo que ha publicado el documento: “Información para disminuir el estigma

y discriminación durante la pandemia de covid-19 al personal médico y paramédico” (s.f. *a*), en el que, además de lo ya apuntado, indica que estas personas son objeto de agresiones físicas, amenazas de violencia y negación de servicios (vivienda, escolares, comerciales, entre otros), lo cual también puede afectar su situación laboral, integridad física y salud mental.

Por otro lado, a partir de una experiencia propia en el intercambio con personas viejas, ahora llamadas “adultos mayores”, en el entorno universitario y cotidiano, se hace evidente la obsolescencia autopercibida, sí, sentirse obsoleto(a), no solo aceptar que se ha envejecido. Tomemos en cuenta, pues consideremos que, en este contexto de confinamiento por covid-19, todos(as) sentimos miedo y angustia al percibirnos prescindibles y efímeros(as) y que aquellas personas a quienes buscamos proteger a causa de su vulnerabilidad potenciada por la edad también se pueden sentir obsoletos(as) e incapaces de desempeñar las actividades y el trabajo que solían dominar y con las que se sentían seguros e incluso les aportaban valor social. ¿A qué me refiero? Nada menos a que la edad, la vejez, ha provocado en este sector de la población la sensación de no ser apto ya para estos tiempos de la interacción digital, el teletrabajo y la virtualidad, pues su incorporación al uso de estos medios ocurrió de una manera rápida y poco amable ante la urgencia de iniciar las clases mediante plataformas y videollamadas.

Así, otra forma de discriminación sufrida por las personas mayores en estos tiempos de pandemia ha sido la decisión de las autoridades sanitarias de tomar como criterio la edad para la desescalada. Se ha colocado a las personas mayores como los últimos en salir del confinamiento, por lo que su integración a la “nueva normalidad” socialmente se ha efectuado de manera lenta y desigual, ya que algunas de estas personas que no cuentan con ingresos procedentes de pensiones o apoyos gubernamentales han vivido en el desempleo o prácticamente no han suspendido sus labores.

Los estereotipos son la puerta de entrada a la estigmatización y a la conducta discriminatoria respecto de las personas mayores

o consideradas vulnerables. Estas actitudes de discriminación por la edad han promovido estrés, angustia y ansiedad en las personas mayores al insistir en su vulnerabilidad, como lo destaca Sacramento Pinazo (2020).

El aislamiento voluntario sugerido es una medida básica para reducir las probabilidades de contagio. Sin embargo, advierte Pinazo (2020), representa por sí mismo riesgos para las condiciones de salud, tales como: la reducción de la actividad física con los consecuentes problemas de sueño, insomnio y somnolencia diurna, que ya han demostrado diversas investigaciones. Además, se ha intensificado el deterioro cognitivo por haber interrumpido actividades de estimulación cognitiva, talleres, reuniones, terapias grupales, trabajo voluntario. Asimismo, se ha afectado el estado emocional y anímico, con un aumento de la sintomatología depresiva, y la falta de contacto con el entorno social y la soledad, lo que suele incrementar el riesgo de sedentarismo y de enfermedades cardiovasculares, que, junto con la alimentación inadecuada, conlleva un mayor riesgo de muerte.

Las personas mayores con enfermedades crónicas y en situación de dependencia son un grupo especialmente vulnerable y de mal pronóstico en relación con la covid-19. Constituyen una población prioritaria de las iniciativas de confinamiento y distanciamiento social para evitar el contagio por covid-19, por lo que, como se ha dicho, al protegerlos del contagio por un tiempo prolongado se les expone a otros riesgos.

Hemos conocido, por medios personales, de casos de docentes que carecen de suficientes conocimientos sobre el uso de plataformas para la enseñanza a distancia y tampoco tienen los recursos económicos y las redes sociales para aprender, lo que les ha afectado laboral y emocionalmente. Ahora recuerdo el caso de una docente adulta mayor que, ante la dificultad de aprender y de hallar quién le enseñara, decidió utilizar únicamente el correo electrónico como medio de comunicación y herramienta de enseñanza con su grupo de bachillerato, por lo que perdió su empleo después de que los

estudiantes la evaluaron de manera negativa en la encuesta de satisfacción que buscaba implícitamente evaluar sus habilidades en el uso y aplicación de herramientas digitales para la enseñanza.

Otro sector es el de quienes padecen enfermedades crónicas como la diabetes, quienes son considerados(as) como una población de alto riesgo cuya experiencia digital se prolongará más en comparación con el resto. ¿Qué pasará con las personas de cualquier edad que viven potencializado el temor de contagiarse al mismo tiempo que la sentencia de un confinamiento más prolongado debido a su condición? ¿Qué sucederá con las personas que reúnen más de una condición para ser consideradas vulnerables, respecto a su conciencia e imagen de sí mismos(as)?

MÁS QUE CONCLUSIÓN, REFLEXIONES INCIPIENTES EN BÚSQUEDA Y APERTURA

Como mencioné al inicio del este texto, las ideas vertidas aquí nos proporcionan más preguntas que posibles respuestas, pues esta es una situación nueva y atemorizante para todos(as), que si la miramos con “buenos ojos” nos puede llevar a nuevos aprendizajes y reflexiones. Sin embargo, no podemos pasar por alto que el resguardo domiciliario sugerido y las medidas sanitarias establecidas para aminorar el impacto por contagio de covid-19 han afectado, y quizás modificado de manera permanente, algunas prácticas, hábitos, conductas, emociones y en definitiva nuestra realidad y vida cotidiana. El aislamiento social que hemos prolongado por meses para preservarnos del contagio tendrá consecuencias que paradójicamente nos afectan en nuestra salud y emociones. Será materia de un estudio posterior conocer las afectaciones que nos ha dejado esta pandemia en la salud física, emocional, sexual y en el establecimiento de vínculos.

REFERENCIAS

- Alvarado, G. V. (2009). Violencia laboral y panoptismo telemático walmartiano. Estudio de caso: el trabajador de sistemas en Wal-Mart México. En Peña Saint Martín, F. y Sánchez Díaz, S. G. (coords.). *Testimonios de mobbing. El acoso laboral en México* (pp. 225-245). México: Ediciones y gráficos EÓN/ Escuela Nacional de Antropología e Historia/Instituto Nacional de Antropología e Historia/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Brooks, S.K. *et al.*, (2020, 14 de marzo). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet* (395), 912-920. <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2820%2930460-8>
- Cortés, J. L. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores* (8) (edición especial). <http://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe1/2007-7890-dilemas-8-spe1-00006.pdf>
- Gobierno de México (s.f. a). *Información para disminuir el estigma y discriminación durante la pandemia de COVID-19 al personal médico y paramédico*. https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2020/06/SaludMental_EstigmaDiscriminacion.pdf
- Gobierno de México (s.f. b). *Lineamientos de Respuesta y de Acción en Salud Mental y Adicciones para el Apoyo Psicosocial durante la Pandemia por COVID-19 en México*. https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Lineamientos_Salud_Mental_covid-19.pdf,
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1: La voluntad de saber*. 2ª ed. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Hinojosa, M. D. *et al.* (2021). *Conductas sexuales en jóvenes durante el confinamiento por COVID-19*. https://sanus.unison.mx/index.php/Sanus/article/view/231/231#content/citation_reference_26
- Hirigoyen, M. F. (2001). *El acoso moral en el trabajo. Distinguir lo verdadero de lo falso*. Barcelona, España: Paidós.
- OPS/OMS (2016). *Protección de la Salud Mental y Atención Psicosocial en Situaciones de Epidemias*. <https://www.paho.org/disasters/dmdocuments/SM%20en%20epidemias.pdf>
- Peña Saint Martín, F. y Sánchez Díaz, S. G. (2007). El mobbing y su impacto en la salud. *Estudios de Antropología Biológica*, 13(2), 823-845. <http://revistas.unam.mx/index.php/eab/article/view/26420>

- Pérez Cano, H. J. *et al.* (2020). Anxiety, depression, and stress in response to the coronavirus disease-19 pandemic. *Cirugía y Cirujanos*, 88(5), 562-568. <http://bidi.uam.mx:6990/10.24875/CIRU.20000561>
- Pinazo, S. (2020). Impacto psicosocial de la COVID-19 en las personas mayores: problemas y retos. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 5(55), 249-252. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-espanola-geriatria-gerontologia-124-articulo-impacto-psicosocial-covid-19-personas-mayores-S0211139X20300664>
- Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F. y Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de covid-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de enfermería*, 3(29), 137-141. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&nrm=iso
- Rodríguez, J. A., 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=es&tlng=es
- Rodríguez, T. y Rodríguez, Z. (2020). Intimidad y relaciones de pareja durante la pandemia de la covid-19 en Guadalajara. *Espiral Estudios Sobre Estado y Sociedad*, 78-79(27), 215-264. <http://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v27n78-79/1665-0565-espiral-27-78-79-215.pdf>
- Uribe, J. F. (2011). *Violencia y acoso en el trabajo. Mobbing*. México: Manual Moderno, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Westheim, P. (1983). *La Calavera*. México: Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO 14
**CUERPO, SEXUALIDAD Y VIVENCIA
EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

Diana Minerva Ortiz Guerrero

El mundo se encuentra viviendo una situación sumamente extraordinaria y desconocida, desde que a partir de diciembre del 2019 se produjo un brote de neumonía de etiología desconocida en Wuhan, provincia de Hubei, China. La enfermedad se propagó rápidamente por todo el país, y se identificó un nuevo beta coronavirus llamado 2019-n CoV, ahora oficialmente conocido como SARS-CoV-2, virus causante del síndrome respiratorio agudo severo (covid-19). Por consiguiente se han tenido que tomar medidas extremas nunca antes utilizadas, ya que hasta el día de hoy la forma de propagación del virus no es totalmente conocida. Por los estudios actuales se sabe que se propaga por las llamadas gotitas de Flügge, las cuales se expulsan al estornudar, hablar, toser, reír o gritar; pueden entrar por la nariz, la boca y los ojos, así como alojarse en las superficies y en los objetos. La rápida transferencia entre humanos se ha confirmado ampliamente.

Por el momento no existe ningún fármaco ni vacuna antiviral que se haya aprobado clínicamente y esté disponibles para usarse,

por lo que se han establecido protocolos para evitar la propagación y el contagio, especialmente en grupos vulnerables, ya que estos pueden presentar las formas más graves de la enfermedad respiratoria covid-19. Entre las medidas que se han aplicado para educar a la población con la intención de evitar el contagio está el lavado de manos, la sana distancia de 1.5 metros entre personas, el uso de alcohol gel al 70% y el uso correcto de cubrebocas. Asimismo se ha instituido el distanciamiento social, y en algunos casos el aislamiento por razones de seguridad y por la estancia intrahospitalaria.

Ante este contexto tan complejo nos hemos preguntado: ¿qué es lo que pasa con nuestra persona y los demás? ¿Cómo lo estamos viviendo? ¿Qué siente nuestro cuerpo ante esta falta de contacto físico que se nos ha negado como prevención de la enfermedad? ¿Qué pasa con nuestra vida sexual? ¿Cómo se pudo haber modificado desde esta falta de contacto físico y cómo se han incrementado las violencias? ¿Qué pasa cuando fallece la pareja o algún familiar y por las mismas disposiciones sanitarias ya no es posible ver al ser querido? ¿Cómo la están pasando las personas de los grupos considerados vulnerables?, ¿cómo se sienten en lo personal, con sus familias o con la pareja cuando esta comparte la misma situación?

El tema da para infinidad de preguntas y probables respuestas, obviamente desde nuestra propia vivencia y con base en nuestra experiencia personal y profesional. Sin embargo, quedan muchos temas en el tintero; mucho tendrá que ver cómo se vaya comportando esta enfermedad y cómo nos adaptaremos a ella.

En este conversatorio el debate se suscitó con tres preguntas eje. Comenzaremos con: ¿Qué pasa con el cuerpo y las emociones durante el confinamiento ante la falta de contacto físico y el distanciamiento? Actualmente estamos atravesando un momento complejo a causa de la pandemia de covid-19. Entre las medidas más importantes, en lo individual y lo social, se encuentra el distanciamiento físico. Si bien es cierto que esta norma ha ayudado en parte a mitigar la propagación del virus SARS-CoV-2, también nos ha puesto en jaque, ya que se puede percibir de diferentes maneras, tantas como

individuos hay en este planeta. No es lo mismo cómo lo están sintiendo las personas que viven solas y las familias, independientemente del tamaño de esta.

¿Cómo lo viven las personas que están consideradas dentro de los grupos vulnerables para no contraer la enfermedad? El contexto en cada país, y en cada persona, es diferente. Por ejemplo, en el marco laboral hay personas que viven al día y que tienen que salir a la calle a buscar el sustento para sobrevivir; esto contrasta con las personas que tienen un sueldo seguro y pueden permanecer en casa. Por otro lado, el personal de salud tampoco lo vivirá igual al resto de la población.

Analizando todas estas situaciones hay algo que sí podemos generalizar, y es la vivencia de algo parecido a un duelo. Nos hemos tenido que despedir de una forma de vivir; fue necesario pasar de una vida a otra por completo diferente en muchos aspectos: la pérdida de autonomía y el no poder mirarnos la cara completamente ya que se nos sugiere el uso de cubrebocas, lo que solo deja la mirada expuesta para las demás personas, una situación compleja. Tal como se experimenta un duelo, tendremos que pasar por sus distintas etapas y cada persona las vivirá de forma distinta. El cuerpo reacciona a la emoción; algunas personas estarán en la negación, otras en el enojo o en la tristeza, quizá algunas, muy pocas, en la aceptación y la resignación.

El cuerpo reaccionará a cada emoción de distinta manera. Las personas en las que domine el miedo muy probablemente sean las que más tiempo de confinamiento lleven, ya que precisamente el temor les impide salir. También hay personas que se han lastimado la piel de las manos por el lavado frecuente, porque lo hacen de forma enérgica para evitar enfermarse. En esta situación el cuerpo sufre también, y resulta ser una forma de autoagresión inconsciente, lo que afecta al órgano más extenso, que es la piel, la cual reacciona a distintos estímulos (frío, calor, placer, dolor, presión); además es la barrera que nos protege del medio exterior, así como nuestra zona de contacto y comunicación con él.

A través de nuestra piel podemos explorar un sinfín de sensaciones; por eso el contacto físico es tan esencial en la infancia, aunque se mantenga a lo largo de nuestra vida hasta la adultez. No solo el niño se beneficia de las caricias, también el adulto, desde un apretón de manos, de hombro, una caricia o abrazos (los cuales ahora extrañamos). Todas estas manifestaciones corporales nos transmiten la sensación de ser aceptados y queridos. La falta de estas muestras de cariño, principalmente en niños y adultos mayores, provoca sentimientos de soledad, de aislamiento y depresión; nadie es demasiado avanzado en edad para no recibir un buen abrazo. Como seres humanos necesitamos el contacto físico, que en este momento está restringido e incluso puede resultar atemorizante para algunos. El contacto físico nos ayuda a lograr un equilibrio emocional, a recibir y transmitir emociones; es un medio de comunicación con los otros.

El enojo como parte del duelo también puede estar presente en algunas personas, y puede manifestarse en el cuerpo como insomnio o alteraciones en la alimentación. Al contrario del miedo, en algunos se reflejará en el hecho de no acatar las medidas sanitarias sugeridas, como el uso de cubrebocas, el lavado de manos frecuente, el confinamiento y el distanciamiento social. Me parece que estas personas son las que se colocan en mayor riesgo de contagio, en ocasiones de forma inconsciente. A ello se puede sumar la etapa de negación, para quienes no creen que exista la enfermedad y prestan atención a toda la infodemia que se ha extendido.

Estas emociones pueden poner en situaciones de riesgo también a los familiares y personas cercanas. Además es posible sentir enojo por este confinamiento voluntario, que algunos viven como obligado. En los grupos vulnerables hay quienes quizás se sienten muy enojados por este encierro y su cuerpo reacciona de distintas formas, como con rigidez muscular o contracturas; también se ha incrementado el estreñimiento, así como las infecciones urinarias, en parte por la escasa ingesta de líquidos. Suele haber comentarios como: “es que no se me antoja el agua”, y por lo tanto no se toma.

También padecen mucho insomnio, o en ocasiones hipersomnias, aunque por el enojo me parece que son los casos menos frecuentes. Igualmente quienes sufren de enfermedades crónicas pueden presentar alteraciones en su alimentación con poco control de su dieta, y suelen comentar: “como de todo, porque si me contagio ya sé que voy a morir, soy de un grupo vulnerable”; por supuesto, este descontrol genera un mayor riesgo para la salud.

Así está respondiendo el cuerpo ante la emoción. Sin embargo, es importante subrayar que se trata de una etapa que debemos superar de la mejor manera posible para no exponernos más; hay que aprender a escuchar al cuerpo. Con el apoyo de la tecnología es factible sobrellevar el confinamiento, recurriendo a videollamadas, comunicaciones telefónicas, mensajes de texto o correos electrónicos, entre otros. Estas herramientas tecnológicas con las que cuentan algunas personas facilitan un contacto, que si bien no es físico, contribuye a desahogar los diferentes sentimientos, y proporciona calma y tranquilidad, así como sensaciones de afecto, comprensión y valoración de los demás.

Saber que podemos comunicarnos con alguien más, aunque sea a la distancia, nos lleva a distraernos un poco, a movilizarnos. Así como quien tiene un animalito de compañía atiende sus necesidades, y comparte con ellos una mirada o un apapacho, también puede secretar una dosis inmensa de hormonas del placer y disminuir las hormonas del estrés.

En cuanto a la tristeza, hay personas que van a sentirla con más intensidad que otras, ya que si se sufre la pérdida física por covid-19 de alguna persona cercana, ya sea familiar, amigo, compañero de trabajo, ni siquiera le será posible realizar los rituales acostumbrados. Esto lo hace mucho más complejo, ya que se vive como un duelo inconcluso; el no ver a la persona fallecida puede ocasionar mucha tristeza, pues no hay despedida. Es muy importante estar al pendiente del cuerpo, de cómo reacciona ante esta emoción, ya que tras el fallecimiento de alguna persona querida antes se podía buscar refugio en el trabajo o los amigos; pero actualmente no, pues

debemos estar en confinamiento. Esto es igual a estar recordando a la persona en todo momento y lo hace menos llevadero.

En momentos así surgen padecimientos como hipersomnia, alteraciones en la alimentación, desolación, falta de ánimo para realizar tareas que antes eran rutinarias. Entonces es necesario vigilar para descartar una depresión, la cual agravaría el estado de salud física y emocional de la persona afectada. En estos casos, si no está en contacto físico con alguien, se sugiere buscar comunicación de manera virtual, aunque no sea lo mismo; al menos serviría para sentir compañía, comprensión y afecto.

La vivencia de la tristeza tampoco es la misma cuando se cohabita con alguien, aquí también serán distintos los recursos y las formas de apoyo. Quizás sería de ayuda concluir tareas pendientes, ordenar cosas del pasado, realizar diversas actividades. Lo que es bien sabido es que será vital distraerse para que el tiempo transcurra más rápidamente. También he pensado en qué tan solos nos podemos sentir aun estando en compañía física de la familia, amigos o personas cercanas, y eso también puede hacer menos llevadero el confinamiento. Es importante saber que nos tenemos siempre; si se tiene la costumbre de convivir con uno mismo se puede amortiguar el tiempo y la sensación por el confinamiento voluntario. Hacer ejercicios de respiración también calma la ansiedad o el miedo, y ayuda a que el cuerpo se encuentre mejor oxigenado y así se eleven las defensas; por ende, habrá menos riesgo de enfermarse no solo de covid-19, sino también de otras patologías.

¿CÓMO SE VIVE LA SEXUALIDAD FRENTE A LA AMENAZA DE CONTAGIO DE COVID-19?

Esta es la segunda pregunta que se plantea. En primer lugar, es importante saber que esta enfermedad es nueva; aún no se conocen a ciencia cierta todas las implicaciones y el impacto que tendrá para la salud, a corto, mediano y largo plazo, ya que cada vez se

van descubriendo nuevas sintomatologías, así como nuevas complicaciones y secuelas en las personas que se han recuperado de esta enfermedad. Por lo tanto, todavía estamos muy lejos de conocer las implicaciones que traerá en el área de la sexualidad; la evidencia disponible aún es muy limitada y se encuentra en revisión constante y sujeta a modificaciones. La forma más efectiva de prevenir el covid-19 es evitar el contacto cercano, incluyendo la actividad sexual, así como encuentros cara a cara.

Si bien no está confirmado el contagio por medio de semen o secreciones vaginales, en algunos estudios con muestras muy pequeñas se ha encontrado material genético del virus tanto en semen como en materia fecal. Sin embargo, no se sabe a ciencia cierta si la cantidad o el material que se encontró es suficiente para generar un contagio, así que no podemos confirmar que estamos exentos de un contagio por esta vía, y esto puede volver más riesgosos los encuentros personales. Por lo tanto, se sugiere como una alternativa de bajo riesgo el uso de juguetes sexuales estrictamente personales, con las medidas sanitarias correspondientes.

En el caso de querer conocer personas, las aplicaciones se han vuelto una alternativa muy utilizada en estos días; pero se sugiere realizar videollamadas o mensajes de voz o texto, sin encuentros físicos, para evitar el riesgo de contagio. Si se mantienen encuentros virtuales se propone también llevar a cabo medidas sanitarias como el lavado de manos frecuente, la desinfección del celular, la tableta o el equipo de cómputo que se haya utilizado, y con más énfasis si hubo autoerotismo (masturbación).

La Asociación Mexicana para la Salud Sexual, A.C. realizó una encuesta (en mayo de 2020) llamada “Sexualidad y covid-19” entre personas con una edad promedio de 40 años, la mayoría del género femenino. El grupo más numeroso fue de solteras y con nivel de estudios de licenciatura, la mayoría con trabajo desde su casa y con muy pocas salidas, guardando el confinamiento voluntario. Se obtuvieron los siguientes datos:

- De las personas que participaron 43% reportó disminución en su conducta sexual.
- El uso de videollamadas sexuales y sexteo se incrementó en 38% de las y los participantes.
- De las y los participantes 8% percibe un incremento de la violencia en la pareja.

La disminución de la conducta sexual en pareja se asocia con el grado de depresión, ansiedad, estrés y con la violencia sufrida. Se observa cómo impacta la amenaza de contagio en la actividad sexual individual y compartida, ya que también se debe tener en cuenta a las personas que, además de la preocupación del contagio, sienten ansiedad por el trabajo, la estabilidad económica, los hijos, la escuela de estos con la nueva forma de tomar clases en línea y por televisión, la salud de familiares, la posible jubilación, la disponibilidad de atención médica, entre otros.

Vivimos una realidad que nos tiene aislados y donde el otro se transforma en un posible agente de contagio. Nos cuesta conectar con el erotismo y padecemos una baja libido como resultado del miedo, la angustia y la ansiedad. En algunas personas se presenta también un aumento del deseo sexual por el miedo a morir que ocasiona la enfermedad. El temor al contagio del virus SARS-CoV2 también ha afectado entre otras cosas el libre disfrute del erotismo (entendido como: el fenómeno humano caracterizado por el deseo, la excitación y el orgasmo, acompañado de los sucesos emocionales, mentales e imaginarios que implica), al igual que las relaciones interpersonales. También se han incrementado la violencia doméstica, la violencia sexual, los embarazos no planeados y los no deseados.

Para quienes buscan contactos físicos es fundamental mantener una práctica sexual segura y protegida, de preferencia con la pareja con la que se cohabita y usando condón, para evitar infecciones de transmisión sexual. Es importante considerar que ahora las infecciones de transmisión sexual no son prioridad para los servicios de

salud, que se han concentrado en la atención del covid-19, por lo que debemos cuidarnos con métodos de barrera. Si la pareja está infectada por covid-19, es imprescindible mantener las medidas de aislamiento, lo que incluye suspender la actividad sexual hasta que se compruebe que ya no se tienen síntomas y es negativo el resultado de la prueba de detección del coronavirus. Esta pandemia nos obliga a replantear muchas de las prácticas sexuales en las parejas estables, en las recién formadas y en aquellas personas que están solas.

¿CÓMO HAN VIVIDO LA PANDEMIA LAS PERSONAS QUE HAN SIDO SEÑALADAS COMO LA POBLACIÓN MÁS VULNERABLE?

Esta es la última pregunta pero no la menos importante. Me gustaría empezar describiendo lo que significa ser una persona vulnerable en esta pandemia de covid-19. Si bien todos nos podemos contagiar del virus SARS-CoV-2, no todos reaccionamos de la misma manera ante la enfermedad.

Ser persona vulnerable significa que, al contagiarse, se tiene más riesgo de presentar el estado más grave y crítico de la enfermedad, así como un pronóstico más desfavorable para su evolución. En este grupo se incluyen las personas que se encuentran en un rango de edad mayor a 60 años sin comorbilidades, mujeres en periodo de lactancia o en estado de embarazo, personas que viven con diabetes mellitus tipo 2 o con hipertensión arterial descontrolada, obesidad mórbida o enfermedad renal crónica, con VIH, con enfermedad pulmonar obstructiva crónica, asma, enfermedades cardiovasculares o cerebrovasculares, personas con tratamientos inmunosupresores o contra cáncer. personas con más de una comorbilidad.

Lo anterior es para referirme estrictamente a los aspectos de salud relacionados con la pandemia, pues hay muchas otras situaciones de vulnerabilidad como las personas en situación de calle,

las mujeres con la violencia de género que se ha incrementado, la población indígena, las comunidades rurales, personas sin acceso al agua o a servicios básicos, personas que no cuentan con ningún tipo de seguridad social, las que por su situación económica o por la peculiaridad del trabajo que realizan no se pueden salvaguardar en casa, las que por trabajo tienen que estar con muchas personas, las que han sido estigmatizadas por haber padecido covid-19, familiares de enfermos, personal de salud que ha sido violentado, todo el profesorado con esta nueva forma de dar clases sin horarios fijos, las personas que trabajan desde casa sin espacios de privacidad y que deben compartir los equipos de cómputo con sus hijos e hijas. Todos estos son también grupos vulnerables.

Como se mencionó, nadie está exento de contraer covid-19. No obstante, es importante reconocer que presentar una enfermedad grave no es lo mismo que ser un portador asintomático; por lo mismo se han realizado estrategias para salvaguardar la salud de las personas vulnerables. En la práctica me ha llamado la atención que ser percibido dentro de estos grupos se considera discriminatorio, como si pertenecer a dicha categoría y enfermar implicara una sentencia de muerte. Mucho se debe a la falta de información, y, si bien no me gustan las clasificaciones, tienen una utilidad muy puntual: realizar estrategias de prevención para el cuidado de las personas, así como de sus familias y de la sociedad. Las personas, al confinarse voluntariamente, están ayudando al cuidado. Seguir las medidas sanitarias recomendadas quizás no garantiza que no nos contagiemos, pero sí disminuye el riesgo. Cuidarnos y permitir que nos cuiden es algo que no tenemos aprendido, nos cuesta mucho; y en el caso de las mujeres aún más, debido a los roles impuestos desde la infancia que prescriben estar para el cuidado del otro y no del propio, lo cual nos inclina al enojo o a la sensación de minusvalía física.

Ahora, ¿qué pasa con el cuerpo y las emociones en este confinamiento? Se vive un duelo, ya que además de la enfermedad propia, si se cuenta con alguna, o la edad, sumarle la vulnerabilidad podría

causar mucho enojo o tristeza, quizá hasta negación, y con esto inconscientemente se pone en riesgo.

También se ha visibilizado el abandono, principalmente en los adultos mayores, la violencia intrafamiliar, la violencia sexual, la psicológica y la violencia de género. Todos estos conflictos, si bien estaban presentes, ahora salen a la luz o se incrementan por el simple hecho de la convivencia. No es lo mismo convivir solo unas horas a verse todo el día todos los días. Si a esto le aunamos que el espacio donde se habita es pequeño, y se carece de un espacio personal para cada habitante, la situación se vuelve aún más caótica. Habrá quienes la pasen bien y tengan todos los medios para que sea llevadero, pero desgraciadamente no todos. En el caso de las personas adultas mayores, el no tener contacto físico con sus familiares, porque quizá viven solas o con la pareja, puede llevarlas a un proceso de depresión más fácilmente. Asimismo, muchos no saben realizar videollamadas o mandar mensajes de texto y algunos no cuentan ni con línea de teléfono fijo. Habría que buscar las estrategias más idóneas de acuerdo con cada situación en particular, para evitar que se sientan solos, obviamente sin ponerlos en riesgo.

En cuanto a las personas que padecen alguna enfermedad, he visto que su control metabólico se ha afectado por falta de una buena nutrición. Si antes tal vez no era la mejor, ahora se ha alterado más. Además los medicamentos para su control han disminuido, ya sea porque no pueden acudir a su servicio de salud o porque no tienen para costearlos. Todo ello ha dado como resultado un mayor descontrol y riesgo de salud, lo que ha mermado mucho el estado anímico. Me preguntan en la consulta médica: “Esto sí se va a terminar, ¿verdad?” Noto mucha preocupación e incertidumbre y desgraciadamente aún no hay respuesta.

Uno de los grupos vulnerables es el de mujeres embarazadas. En este caso es muy importante que conozcan el riesgo que hay actualmente por covid-19, ya que el 13 de agosto de 2020 la Organización Mundial de la Salud lanzó la alerta epidemiológica: las mujeres embarazadas presentan las formas más graves de la enfermedad, y

actualmente se considera la primera causa de muerte materna y perinatal. Por esto es fundamental la orientación a las mujeres, para tomar la mejor decisión si están planeando un embarazo.

Otro grupo que está en situación de vulnerabilidad es el equipo docente, ya que con esta nueva forma de trabajar están cumpliendo horarios extenuantes, con poco espacio para sus actividades personales, familiares o de recreación. Todavía no se sabe cómo será el regreso al aula, aunque los grupos de alumnos son muy grandes, lo que provoca que se expongan al contagio. Realizan una gran labor; habrá que seguirse adaptando. También ponen su salud en riesgo cuando pasan varias horas sentados en una mala posición frente a la computadora. Con el tiempo, el cuerpo reaccionará y se irán presentando nuevos padecimientos que habrá que vigilar.

El personal de salud es otro grupo en situación de vulnerabilidad, y no solo por el riesgo de contagio, sino también por la posibilidad de ser violentado, además del estrés, el miedo y la tristeza de ver a compañeros fallecer por covid-19. La discriminación que hemos sufrido en algunas partes hace esta pandemia más difícil de llevar. Pero no todo ha sido malo, ha habido muestras de agradecimiento y el solo hecho de ver cómo se han recuperado pacientes ayuda a soportar mejor la situación actual.

No me gustaría terminar sin comentar el estigma que se ha impuesto a los propios pacientes y familiares con covid-19, así como a la mal llamada generación *millennial*, a quienes se considera el principal foco de contagio y se generaliza, cuando muchos de ellos han apoyado de múltiples maneras. Como todo, habrá quien sí actúe de manera responsable y quien no, igual que en todos los grupos etarios y en todos los países; cada cual tiene su razón de hacerlo o no, consciente o inconscientemente.

Al participar en el conversatorio con el equipo académico extraordinario con el cual me tocó compartir este momento de reflexión y análisis en lo personal, lo profesional y lo social, me doy cuenta de cómo lo vivimos cada uno de nosotros y nosotras, y veo que coincidimos en que todos somos personas vulnerables

en muchos aspectos. En ámbito de la educación no se sabe cómo ni cuándo será el regreso a las aulas, mucho menos en qué condiciones. Reafirmamos la importancia del contacto físico y cuánto lo extrañamos en esta pandemia. También comentamos que algunas personas tendrán la oportunidad de conocerse en lo corporal y lo emocional, aunque desafortunadamente no serán todas. A la par del incremento que ya se está viendo en los problemas de salud mental, coincidimos en señalar el aumento de la violencia, principalmente en los grupos vulnerables. Cómo compartiremos nuestra sexualidad con otra u otras personas es algo que queda aún por descubrirse, ya que la covid-19 nos hace replantear los modos de relacionarnos tanto en lo social como en lo emocional y lo sexual.

Como puede observarse, quedan muchas dudas y parece lejano el momento de obtener respuestas. Mientras tanto, tenemos la oportunidad de abrazarnos a nosotros y nosotras mismas y convertirnos en nuestra mejor aliada o aliado. Estamos seguros de que esto no será permanente, también pasará. Termino con esta analogía que escribí para el conversatorio:

Al estar pensando en la enfermedad de covid-19 y el impacto que ha tenido en el cuerpo y las emociones, lo comparé con poner a hervir agua con canela para prepararme un buen café de olla. Al comienzo, el agua y la canela están juntos, pero conforme se va acercando el estado de ebullición, veo cómo las rajas de la canela empiezan a danzar, chocando unas con otras y, conforme llega la ebullición, es más y más el remolino que se forma; revolotean, bailan y chocan entre sí, burbujea el agua y en ese momento es el punto en el que apago la lumbre y pongo las cucharadas de café de grano molido. Entonces el agua se aquieta, disminuye el movimiento de la canela y el café empieza a desprender todo su sabor; es cuando se mezclan y surge lo mejor de cada uno de ellos, se sinergizan para potencializar su efecto. Como resultado, no vuelven a ser los mismos, ya que por efecto de la ebullición, de los remolinos que hace el agua y del calor intenso emergen los aceites esenciales de la canela y se desprende el sabor del café.

En conclusión, no vuelven a ser los mismos, pues se llevó a cabo una transformación. Esto se asemeja mucho a la crisis actual; es algo que nos revolcó; ha sido como el agua hirviendo que hace remolinos y provoca que baile la canela, una sacudida inmensa en lo emocional y en lo corporal. Creo que la quietud será cuando el grano del café ayude a asentar el agua; esto será cuando tengamos la vacuna, o cuando logremos una inmunidad comprobada o nos adaptemos, o en casos desafortunados cuando se presente la muerte. No seremos los mismos, estoy convencida de ello. ¿Cómo seremos? No lo sé. Solo sé que podemos preguntarnos y analizar, con base en estos conversatorios, cómo queremos vivir a partir de hoy, pues si nos enfocamos en el futuro, este es muy incierto, tanto que ni siquiera sabemos si estaremos. Vivamos, cuidémonos, disfrutemos, amemos y amémonos hoy, no pensemos en un mañana, ya que no sabemos si llegará.

REFERENCIAS

Asociación Mexicana para la Salud Sexual A.C. (2020, 19 de mayo de 2020). *Encuesta Sexualidad y covid-19. Mayo 2020*. <https://www.amssac.org/sexualidad-y-covid-19-resultados-de-la-encuestaamssac>

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Adhikari, S., Meng, S., Wu, Y. *et al.* (2020). Epidemiología, causas, manifestación clínica y diagnóstico, prevención y control de la enfermedad por coronavirus (covid-19) durante el período temprano del brote: una revisión de alcance. *Infect Dis Poverty* 9(29). <https://doi.org/10.1186/s40249-020-00646-x>

Kobayashi, T. *et al.* (2020). Comunicación del riesgo de muerte por enfermedad del nuevo coronavirus (covid-19). *Revista de Medicina Clínica*, 9(2), 580. doi: 10.3390 / jcm9020580

Sanz Ramón, F. (2017). *El buen trato como proyecto de vida*. Editorial Kairós.

Sarabia, Silvana. (2020). La salud mental en los tiempos del coronavirus. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(1), 3-4. <https://dx.doi.org/10.20453/rnp.v83i1.3680>

- Urzúa, A. *et al.* (2020). La psicología en la prevención y manejo del covid-19. Aportes desde la evidencia inicial. *Terapia psicológica*, 38 (1), 103-118.
- Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud. (13 de agosto de 2020). *Alerta Epidemiológica: covid-19 en el embarazo*, Washington, D.C. OPS/OMS. 2020. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52613>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Leticia Ramírez Amaya *Secretaría de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaría Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Dirección de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINACIONES DE ÁREA

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 Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Ejecutiva*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Coordinación Técnica*

VOCALES ACADÉMICAS

Laura Magaña Pastrana
Esperanza Terrón Amigón
Alma Eréndira Ochoa Colunga
Mariana Martínez Aréchiga
Rita Dromundo Amores
Maricruz Guzmán Chiñas

Mildred Abigail López Palacios *Fomento Editorial*
Margarita Morales Sánchez *Formación y diseño de portada*
Gabriela Montes de Oca Vega *Edición y corrección de estilo*

Esta primera edición de *Cuando la escuela se mudó a casa. Reflexiones y conversaciones entre docentes sobre la pandemia* estuvo a cargo de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 29 de abril de 2023.