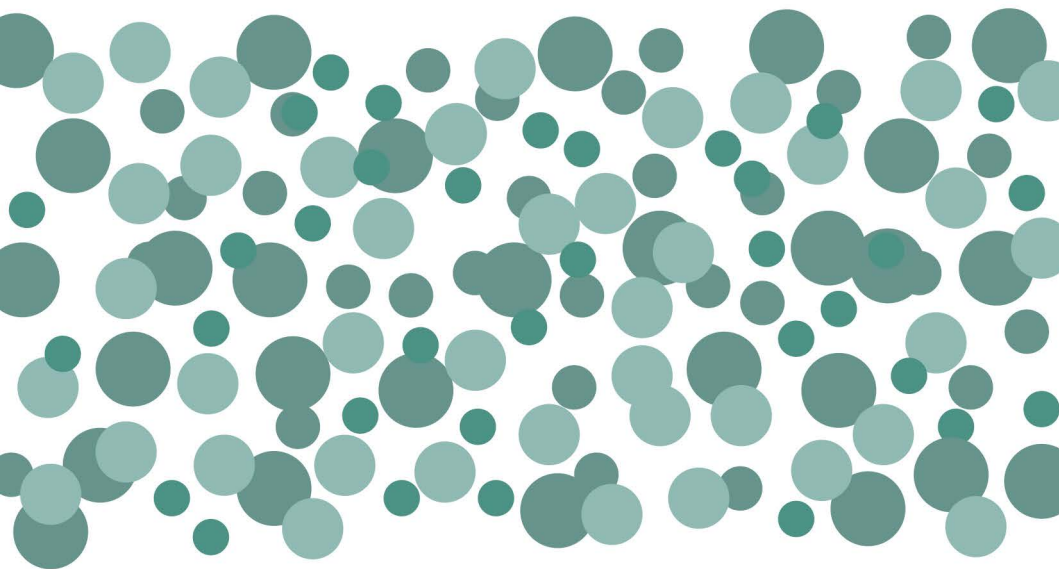


Educación y pandemia

Una visión académica



Jesús Aguilar / Armando Alcántara / Freddy Álvarez / Rocío Amador / Concepción Barrón / María Teresa Bravo / Diana Carbajosa / Hugo Casanova / Rafael Castañeda / Denisse Cejudo / Lourdes Chehaibar / Alicia de Alba / Gabriela de la Cruz / Gabriela Delgado / Miguel Ángel Díaz / Ángel Díaz-Barriga / Axel Didriksson / Patricia Ducoing / Ana Laura Gallardo / Enrique González / Mónica Hidalgo / Marion Lloyd / Mónica López / Gerardo Martínez / Javier Mendoza / Moisés Ornelas / Judith Pérez Castro / Leticia Pérez Puente / Sebastián Plá / Clara Inés Ramírez / Rosalina Ríos / Santiago Andrés Rodríguez / Cristian Rosas / Estela Ruiz / Enrique Ruiz Velasco / Janneth Trejo / Mauricio Zabalgoitia /

**Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación /
Universidad Nacional Autónoma de México**

Educación y pandemia

Una visión académica



iiue

**Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación /
Universidad Nacional Autónoma de México**

Ciudad de México / 2020

Este libro es un esfuerzo colectivo del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, con la coordinación general de Hugo Casanova Cardiel. La revisión académica estuvo a cargo de Ángel Díaz-Barriga, Leticia Pérez Puente y Sebastián Plá.

Edición

Jonathan Girón Palau

Corrección de estilo

Dania Beltrán

Lectura de puebas

Ilse Castro

Diseño de portada

Diana López Font

Primera edición: 2020

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,

Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,

Coyoacán, 04510, Ciudad de México,

www.iisue.unam.mx

Tel. 56 22 69 86

ISBN: 978-607-30-3220-9



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0).

Se recomienda citar esta obra de la siguiente manera:

IISUE (2020), *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, <<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>>, consultado el 25 de mayo, 2020.

Hecho en México

Índice

Presentación	10
--------------------	----

Hugo Casanova Cardiel

EDUCACIÓN, ESCUELA Y CONTINUIDAD PEDAGÓGICA

La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado	19
---	----

Ángel Díaz-Barriga

La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza	30
---	----

Sebastián Plá

El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19	39
--	----

Gabriela de la Cruz Flores

Continuidad pedagógica en el nivel medio superior: acciones y reacciones ante la emergencia sanitaria	47
--	----

Jesús Aguilar Nery

Una expresión de la desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria: el caso de una alumna	55
---	----

Patricia Ducoing Watty

EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación en línea. Transiciones y disrupciones	66
--	----

María Concepción Barrón Tirado

Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada	75
--	----

Armando Alcántara Santuario

Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia..... 83
Lourdes M. Chehaibar

Presupuesto federal de la educación superior en dos décadas
y primeros impactos de la crisis sanitaria de 2020 92
Javier Mendoza Rojas

Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia
¿continuar, interrumpir o desistir?.....103
Mónica López Ramírez y Santiago Andrés Rodríguez

La práctica docente universitaria en ambientes de educación
a distancia. Tensiones y experiencias de cambio.....109
Estela Ruiz Larraguivel

EDUCACIÓN, TECNOLOGÍA Y CONECTIVIDAD

Desigualdades educativas y la brecha digital
en tiempos de COVID-19..... 115
Marion Lloyd

La falta de acceso y aprovechamiento de los medios
y las tecnologías: dos deudas de la educación en México.....122
Janneth Trejo-Quintana

Robótica pedagógica móvil y pensamiento computacional.
Una propuesta de actividad lúdica.....130
Enrique Ruiz Velasco Sánchez

Aprende en casa con #SanaDistancia
en tiempos de #COVID-19138
Rocío Amador Bautista

Equipos directivos de educación primaria.
Improvisar la alfabetización digital durante la cuarentena.....145
Miguel Ángel Díaz Delgado

EDUCACIÓN, DESIGUALDAD Y GÉNERO

Ante la pandemia, evitar reproducir la desigualdad social y educativa.....	154
<i>Axel Didriksson T.</i>	
Educación indígena en tiempos de COVID-19: viejos problemas, nuevos problemas	164
<i>Ana Laura Gallardo Gutiérrez</i>	
Construcción de ciudadanía durante el confinamiento: una labor educativa.....	170
<i>Diana Carbajosa</i>	
Géneros, equidad y violencias en tiempos de COVID-19: ¿dónde quedan la educación y la universidad?.....	174
<i>Mauricio Zabalgoitia Herrera</i>	
Igualdad educativa y postpandemia	183
<i>Gabriela Delgado Ballesteros</i>	
Feminismo, pandemia y el tortuoso regreso a clases. Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, mayo de 2020	195
<i>Clara Inés Ramírez González</i>	

EDUCACIÓN Y CULTURA. LA DIMENSIÓN HISTÓRICA

El coronavirus, ¿una crisis inédita?	203
<i>Enrique González González</i>	
Las primeras autopsias en México durante la epidemia de 1576	209
<i>Gerardo Martínez Hernández</i>	
Imaginario y realidades de las epidemias	217
<i>Rafael Castañeda García</i>	
Privilegios universitarios en tiempos de peste.....	225
<i>Leticia Pérez Puente</i>	

José Ignacio Bartolache y sus instrucciones para la cura de las viruelas epidémicas. Ciudad de México, 1799	233
<i>Mónica Hidalgo Pego</i>	
La epidemia de cólera en una vecindad del Colegio de San Juan de Letrán, México (1833).....	241
<i>Rosalina Ríos y Cristian Rosas</i>	
El Consejo Superior de Educación Pública y el debate de la higiene escolar en la escuela primaria (1907-1908).....	249
<i>Moisés Ornelas Hernández</i>	
Entre políticos y científicos: La influenza A (H1N1) en México, 2009	260
<i>Denisse de Jesús Cejudo Ramos</i>	

LA EDUCACIÓN HACIA EL FUTURO

Los nuevos comienzos y la educación, reflexiones desde el confinamiento	271
<i>Freddy Javier Álvarez González</i>	
Un breve respiro de la naturaleza	280
<i>Ma. Teresa Bravo Mercado</i>	
Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto	289
<i>Alicia de Alba</i>	
Contender con situaciones calamitosas: políticas y acciones ciudadanas	295
<i>Judith Pérez-Castro</i>	
Siglas y acrónimos	304
Sobre los autores	307
Nota del editor	313

Presentación

Hugo Casanova Cardiel

La repentina aparición en China de la COVID-19, en diciembre de 2019, y su ulterior expansión por todo el mundo durante los meses siguientes, ha representado, por su gravedad y alcance, un reto global sin precedentes. Si bien todos los ámbitos de la vida social e individual padecieron los efectos de la emergencia sanitaria, el campo educativo resultó severamente trastocado pues, aunque diversos fenómenos —de orden natural o social— habían implicado cierres e interrupciones en los sistemas educativos nacionales y locales, en ningún otro momento de la historia se habían visto **suspendidas las actividades de más de 1,215 millones de estudiantes**, de todos los niveles educativos, en el planeta entero.¹

Hoy la amenaza del nuevo virus se ha extendido a lo largo y ancho del globo, afectando a todas las naciones y a los más disímiles grupos sociales. Se trata de una enfermedad que pone en riesgo a personas de todas las edades y

1 UNESCO, “Interrupción educativa y respuesta al COVID-19”, <<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>>, consultado el 13 de mayo, 2020.

transita desde los lugares más privilegiados hasta los más modestos; se hospeda lo mismo en quienes **están al margen de las letras, como en aquellos que se distinguen por su saber**, e infecta de manera indistinta a quienes cultivan los más altos valores, como a quienes hacen gala de su desapego a ellos.

Ante tal escenario, hoy la universidad está movilizadada y en estado de alerta. Se trata de un hecho histórico que ha generado una vigorosa sinergia entre instituciones de todas las geografías y todas las identidades políticas. Baste acercarse a los portales electrónicos de cientos de universidades —públicas, privadas, locales, nacionales o internacionales— para constatar el concierto académico en torno a un mismo problema: la pandemia provocada por la COVID-19. En este sentido, los especialistas de las ciencias médicas, biológicas y químicas; de las ciencias sociales y humanísticas, así como de otras disciplinas e interdisciplinas, coinciden en el estudio de los múltiples factores que acompañan el surgimiento del nuevo virus, así como en su afán de enfrentarse a un adversario hasta ahora irreductible.

Es el caso de la UNAM, que tiene como una de sus tareas centrales responder, a través del conocimiento, a los grandes problemas del país. Y no podría negarse que la COVID-19 constituye no sólo una grave problemática nacional, sino que se ha convertido en un asunto vital para la humanidad entera. Así, a través de todas sus facultades, escuelas, institutos, centros y programas de investigación, la UNAM —al igual que muchas instituciones educativas del país— se encuentra participando en este gran esfuerzo investigativo global en torno a la pandemia.

En ese marco general, en el IISUE nos hemos dado a la tarea de reflexionar, desde diversos campos disciplinarios e interdisciplinarios, acerca de los efectos y problemas ocasionados por la emergencia sanitaria en el campo educativo. Así, en esta obra se integran 34 trabajos que abordan la muy amplia temática de la educación y la universidad. Se trata de reflexiones estrechamente relacionadas con los proyectos de largo alcance del cuerpo académico del IISUE y son, a la vez, ejercicios analíticos surgidos en el marco coyuntural de la pandemia. Interpretaciones académicas que, centradas en seis ámbitos temáticos, ofrecen una mirada general —y sin afanes de exhaustividad— acerca de los grandes temas educativos durante la pandemia. Se trata de la visión plural e independiente de investigadoras e investigadores, quienes ofrecen sus escritos desde la libertad de pensamiento que caracteriza a la UNAM.

Una de las primeras cuestiones que surgen en torno a la pandemia y sus efectos en la educación se relaciona con el inevitable riesgo de contagio y el subsecuente cierre de las instituciones educativas. Bajo la emergencia sanitaria se ha dado paso, además, al surgimiento de **prácticas pedagógicas de carácter emergente**. Así, se ha experimentado un singular tránsito desde el aula y los espacios de recreo y descanso, hasta la sala y el comedor de casa y, en el caso de la educación básica, se ha requerido de la participación de madres y padres de familia para atender problemas de orden académico. Todo ello partiendo del supuesto de que habrá un televisor y una computadora con acceso a internet, así como las capacidades humanas necesarias para asesorar en temas científicos, humanísticos y artísticos. **¿Es posible extender la escuela hasta el espacio privado de la**

casa? ¿Cuenta el currículo con una condición móvil y transferible? ¿Cuentan las madres y los padres de familia con el conocimiento básico para aconsejar a la niñez en el cumplimiento de sus tareas? ¿Se han aprovechado las enseñanzas —muchas veces trágicas— de vivir una pandemia? Son algunas de las interrogantes que se plantean en el primer bloque temático de esta obra que se titula “Educación, escuela y continuidad pedagógica”.

El segundo tema del libro se denomina “Educación superior” y aborda una serie de problemas específicos y complejos de ese ámbito educativo. La intensa actividad de jóvenes —mujeres y hombres— súbitamente detenida por el cierre de las instituciones universitarias, representa profundos retos para la educación superior. El campus ha sido desplazado mayormente por estrechos espacios habitacionales donde los universitarios atienden, a través de una pantalla, las actividades propuestas por sus docentes. Asimismo, las tareas de investigación y extensión se han visto modificadas de una manera radical por el cierre de las instalaciones físicas y por el supuesto general de que la vida académica puede transcurrir entre pantallas, chats y correos electrónicos (o más claramente entre Zoom, WhatsApp y Google Classroom). En el caso de la UNAM, se ha vivido, además, una gran efervescencia por la movilización de las estudiantes y por el contexto del cierre de diversas facultades y escuelas. En todo ello, las preguntas se multiplican. ¿Cuáles son las tensiones que caracterizan a la emergencia que se vive? ¿Cuáles son las condiciones de los universitarios ante la educación en línea? ¿Qué experiencias existen en otras latitudes? ¿Cuántos alumnos universitarios continuarán sus estudios y cuántos se verán obligados a iniciar la vida

laboral? ¿Se puede transferir a la pantalla la convivencia académica? ¿Al concluir la emergencia, con qué recursos financieros contará la educación superior? No hay por ahora respuestas a todas las preguntas, pero una primera opción es poder plantearlas.

Y justo uno de los temas que aparece de manera reiterada a lo largo de los diversos textos es el referido a la “Educación, tecnología y conectividad”. Es un hecho que la apuesta explícita de nuestra época ha estado centrada en las tecnologías como herramientas fundamentales para enfrentar —o aminorar— los intensos efectos del cierre de las instituciones educativas y el confinamiento de millones de estudiantes de todos los niveles. Los problemas tratados en este rubro tienen diversas entradas: pertinencia y disponibilidad de las tecnologías, alfabetización mediática y digital, entre otros. Y las preguntas también adquieren una gran singularidad: ¿Cuál es la relación entre la brecha digital y las grandes asimetrías que se viven en México? ¿Cuáles son las condiciones reales de la sociedad en términos de acceso a la tecnología? ¿Qué beneficios y qué efectos no deseados traen las políticas para la educación centradas en el uso de las tecnologías?

En el mismo sentido, el tema “Educación, desigualdad y género” constituye una línea que cruza en forma transversal prácticamente todo el libro. Sin duda la condición de desigualdad social es característica de América Latina y el Caribe, pero especialmente visible en México. Así, pese a que el sistema educativo nacional da cabida a más de 36 millones de estudiantes, lo cierto es que la sociedad mexicana se caracteriza por sus profundas asimetrías. Baste decir que si bien México forma parte de las 15 economías más

poderosas del mundo, sus avances en materia de educación pública dejan mucho que desear. Así, con respecto a las tecnologías de acceso a la información, conviene recordar cómo, de un total de 173,000 establecimientos de educación básica, 125,552 escuelas (82.1 por ciento) no cuentan con servicios telefónicos; 76,383 (48 por ciento) carecen de computadoras o no funcionan, y 123,511 (80.8 por ciento) no tienen acceso a internet.² En breve, la línea de la marginalidad educativa en México resulta absolutamente coincidente con la de marginalidad socioeconómica. ¿Cómo contender con las desigualdades sociales y educativas? ¿Cómo aminorar las brechas en las poblaciones vulnerables? Y en el tema de las vulnerabilidades, ¿cómo tratar las violencias de género en tiempos de pandemia? Son algunas de las interrogantes que se abren en este apartado.

Uno de los temas abordados en el IIISUE desde su fundación, hace más de cuatro décadas, es el referido a la dimensión histórica de la universidad y la educación. En el apartado denominado “Educación y cultura. La dimensión histórica” se aborda el tema de esta pandemia proporcionando información relevante en torno a los fenómenos que han caracterizado a la salud pública en las épocas colonial, decimonónica y contemporánea. Es bien sabido que un factor con gran presencia durante la Conquista y la Colonia fue el constituido por epidemias tales como el tifo, la viruela, el sarampión y la salmonela. El estudio de diversas crisis epidémicas muestra los progresivos avances en el tra-

- 2 SEP (2015), “Diagnóstico ampliado del programa de la Reforma Educativa UO82”, México, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/50174/Diagno_stico_Ampliado.pdf>, consultado el 13 de mayo, 2020.

tamiento de flagelos que diezmaron a las poblaciones del México más temprano. ¿Es posible extraer alguna lección de aquellas experiencias? ¿Cuáles fueron los primeros tratamientos ante lo que se consideraba un castigo del cielo? ¿Cómo se expresaban las epidemias en un ambiente urbano e insalubre? ¿En la incipiente función educativa nacional, cuáles fueron los primeros pasos para construir fundamentos normativos acerca de la salud pública? Y mucho más recientemente, ¿cuál fue el tratamiento político y científico ante la epidemia de influenza A (H1N1)? Preguntas que acaso pueden contribuir a entender el aquí y el ahora de la pandemia que vivimos.

La obra cierra con un conjunto de textos agrupados en el apartado “La educación hacia el futuro”. Bajo el escenario de la pandemia de COVID-19 se habla de un antes y un después, de una época que terminó y no volverá. También existen voces que refutan la idea de la transformación radical y aseguran que todo volverá al ritmo perdido hace unos cuantos meses. En la perspectiva del futuro que viene, destaca un reto múltiple. ¿Cómo construir una efectiva educación para la salud? ¿Cómo dar continuidad pedagógica a lo que se desplazó desde el aula hasta la casa y regresará una vez más al aula? ¿Cómo armonizar al hecho educativo con los retos de la salud social e individual? ¿Cómo conciliar los retos de la educación con las demandas de la economía y el trabajo? ¿Cómo reconocer los riesgos del ambiente y la sustentabilidad? ¿Cómo construir respuestas políticas e institucionales diferenciadas y pertinentes? ¿Cómo preparar a los ciudadanos ante el riesgo y ante las múltiples situaciones calamitosas que pueden surgir? Son algunas de las interrogantes formuladas en este apartado, pero, ante

todo, se trata de temas que demandan una urgente atención de quienes nos dedicamos a las múltiples dimensiones de la educación y la universidad.

Como estudiosos de la problemática educativa y universitaria, con esta obra pretendemos, antes que lanzar mensajes definitivos, sumarnos desde la investigación social, pedagógica e histórica, a la urgente interpretación y análisis de la pandemia en términos de sus efectos para un campo tan relevante en la sociedad como el educativo. Se trata de un primer acercamiento, necesariamente inacabado, que ponemos a la consideración de nuestros colegas académicos y dedicamos de manera especial a una sociedad que demanda y merece la mejor educación posible.

Ciudad de México, 15 de mayo de 2020.

EDUCACIÓN, ESCUELA Y CONTINUIDAD PEDAGÓGICA

La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado

Ángel Díaz-Barriga

La sensación que en este momento tenemos estudiantes y docentes es que hemos perdido la escuela, perdimos las aulas. Aunque al principio el distanciamiento social establecido por la pandemia y el primer aviso de suspensión de actividades causó cierto festejo, pues inicialmente se llamó a adelantar el inicio de vacaciones a partir del 23 de marzo y hasta el 16 de abril, en términos de que tendríamos unos días más de descanso del trabajo escolar, con el tiempo comenzamos a extrañar las aulas. Es necesario analizar qué y por qué se extraña, pero también vale la pena escudriñar qué significa todo esto y cuáles son las condiciones en las que el sistema escolar, los alumnos y los profesores enfrentamos esta situación.

La escuela, como una institución de la modernidad, se ha consolidado a través de los sistemas educativos y de alguna forma se ha **sacralizado**: todos los niños deben ir a la escuela porque ella les proporciona educación para el futuro. En estricto sentido, esta expresión “educación para el futuro” tiene diferentes significados para todos los que la empleamos.

Para algunos consiste en coadyuvar al desarrollo de las potencialidades humanas en su conjunto; para otros, formar en ciudadanía (ahora en convivencia y aprendizajes socioemocionales), y para unos más, fomentar los aprendizajes que convertirán al sujeto en un ser productivo. Quizá con distintas variantes, en ciertos casos se ponga más énfasis en algún aspecto que en otro.

Sin embargo, estamos ante un hecho inédito: **la pérdida del espacio escolar y del aula**. Quizá el cumplimiento, en cierta forma, de la profecía que habían prefigurado en los años setenta del siglo pasado Illich, con su libro *La sociedad desescolarizada*, y **Reimers, con *La escuela ha muerto***. El aislamiento social nos acerca de alguna forma a esta situación.

En pocas ocasiones se experimenta la pérdida de la escuela, aunque nunca como un hecho mundial y nacional como el que ha provocado la pandemia de COVID-19 en nuestros días. Si buscamos algún antecedente, lo encontramos en las escuelas afectadas por los dos grandes sismos que ha vivido nuestro país: el de 1985 dañó 1,568 escuelas, mientras que el de 2017 inhabilitó 3,678 planteles. Aunque hubo una suspensión de actividades por algunos días de manera inmediata a los sismos, un importante grupo de estudiantes no tuvo lugar a donde regresar. En ambos casos, la SEP estableció un programa emergente de clases por televisión sólo para estos alumnos.

Aunque la telesecundaria es la experiencia más antigua que tiene el país, en una especie de momento estelar se optó por proyectar una imagen de suma modernidad al impulsar la educación digital en línea. El secretario de Educación encabezó la presentación de la “Nueva escuela mexicana

digital. Desaprendiendo para aprender”, conferencia en la que nunca logró explicar lo que sería necesario desaprender y, en cambio, abrió la puerta a Google for Education y a sus gerentes, para convertirse en los nuevos referentes del sistema educativo mexicano. Sorpresivamente vimos a los gerentes de innovación, de alianzas estratégicas y *trainers* dirigirse a los maestros.

La promesa que acompañó esta acción fue iniciar la capacitación (no formación) de 500,000 docentes entre abril y noviembre de este año, para que pudieran diseñar objetos de aprendizaje y sesiones de trabajo en línea utilizando las herramientas que ofrece la tecnología. Se propuso poner a disposición de los maestros más de 12,700 planes de clase de preescolar, primaria y secundaria, más de 19,000 materiales educativos para esos niveles, y más de 12,000 reactivos para evaluar aprendizajes esperados, además de apoyarse en programas ya existentes en Khan Academy, Comond-Lit, Sé Genial en Internet, y Simuladores Phet, entre otros, buscando su articulación con los planes de estudio.

La profesión docente quedó reducida al técnico que elige materiales para trabajar con sus estudiantes. Primero se pensó en capacitar a los maestros en una semana, la segunda de vacaciones, para reiniciar las clases como estaban previstas. Posteriormente se ofreció que dicha capacitación duraría todo el año.

No se analizaron las condiciones del profesorado ni de las familias.¹ En una encuesta aplicada por la sección 9 del

1 México es un país que acumula proyectos fallidos en el uso de tecnologías para la educación básica. Con el presidente Fox, Enciclopedia (quizá el proyecto más serio, pero difícil de operar); con el presidente Calderón, Habilidades Digitales; con el presidente Peña

SNTE/CNTE a docentes de la Ciudad de México, 58 por ciento respondió que cuenta con una formación digital básica, 16 por ciento afirmó que sólo tiene un teléfono inteligente para acceso a plataformas digitales, y únicamente 1.7 por ciento está en condiciones de manejar programas de diseño. En la misma encuesta, los profesores manifestaron que sólo 25 por ciento de sus alumnos tiene una computadora conectada a internet en su casa, y que 75 por ciento de sus padres o madres tienen que salir a trabajar fuera del hogar.

En este panorama, el programa de educación digital es un amplio ejemplo de promoción de la desigualdad social. No se trata de descalificar el esfuerzo de la autoridad educativa por acercar a los maestros al empleo de tecnologías digitales para el aula, pues ésta es una necesidad imperiosa de nuestra época, pero sí de cuestionar hasta dónde es ésta la respuesta adecuada para impulsar el aprendizaje de los estudiantes en esta situación.

Ciertamente, estamos ante una nueva generación de alumnos que, en general, está vinculada con la tecnología digital, lo cual ha modificado sus formas de aprender, sus intereses y sus habilidades. Sin embargo, esto no significa que puedan aprender con la tecnología; saben usarla para comunicarse, para las redes sociales, pero no necesariamente la emplean como un recurso de aprendizaje. Los sistemas educativos y pedagógicos van a la zaga en esta tarea.

Aunque el sistema educativo mexicano estuviese en condiciones de hacer una oferta clara en línea, no necesariamente daría como resultado que los alumnos estuvie-

hubo tres: tabletas (con materiales precargados), computadoras personales (de muy baja calidad) y concluyó con la Web 2.0 (que nunca se materializó). Hoy tendremos Google for Education.

ran en posibilidades de aprender. Pero tampoco basta con pensar que si los docentes tienen acceso a la tecnología y al manejo de algunas herramientas pueden, de un momento a otro, crear programas en la lógica que demanda el trabajo digital. Los que desarrollan programas, sean objetos de aprendizaje, aplicaciones o cursos en línea, en general cuentan con un equipo integrado por un especialista en la materia, un experto en didáctica y un diseñador. Se trata de emplear con toda su potencialidad la tecnología.

Por último, sólo en el caso excepcional de que la familia cuente con conectividad a internet y que además existan suficientes equipos de cómputo para cada hijo, el empleo de los cursos en línea podría llegar a funcionar.

Se buscó enmendar este tema con la difusión de la televisión educativa y programas de radio que, posteriormente, se empezaron a desarrollar también en lenguas indígenas. La autoridad educativa caía en cuenta de que hay una enorme diversidad social en este país.

Recordemos que desde 1968, en que se estableció la telesecundaria, México fue desarrollando una amplia experiencia en el uso de este medio en la educación. Sin embargo, se olvida un factor muy importante: en toda teleaula siempre estuvo presente un maestro, e incluso las escuelas normales establecieron, desde 1999, la Licenciatura en Telesecundaria. Ahora, el acompañamiento de los niños se dejó en manos de las familias, sobrecargando fundamentalmente la tarea de las madres, quienes además de encargarse del hogar y de las actividades de su trabajo (sea en casa o fuera de ella), ahora deberán atender las miles de preguntas que les formulan los niños para llenar la “Carpeta de experiencias” que tendrán que entregar en el regreso a clases.

También se olvidó que las clases en telesecundaria estuvieron apoyadas por el sistema de televisión pública, que a través de Edusat, un sistema de satélite de la Dirección General de Televisión Educativa de la SEP, logró que la señal llegara a todas las telesecundarias del país, lo que requirió establecer antenas específicas en cada teleaula (Chávez, 2004).

Esto es una diferencia con los canales del IPN y la UNAM con los que ahora se pretende trabajar, cuyas señales no llegan a todos los estados de la República mas que a través de sistemas de televisión de paga, y aunque 95 por ciento de los hogares en México cuentan con un receptor de televisión, no necesariamente tienen acceso a este servicio.² Además, merece señalarse que las clases en televisión se han convertido en la exposición de un docente frente a la pantalla, con un dictado de preguntas al final de la clase, tan apresurado que incluso es difícil tomar nota de ellas.

La preocupación que ha orientado todas estas decisiones es “salvar” el año escolar, no necesariamente analizar las opciones de aprendizaje que esta circunstancia ofrece a los alumnos, sino cumplir el currículo formal y calificar a los estudiantes. El secretario de Educación hace constantes referencias a que el manejo de los contenidos curriculares tenía un avance significativo antes de la suspensión de actividades. El modelo que subyace en el sistema educativo mexicano es la escolarización. La escuela, distante de la sociedad, distante de la realidad, es incapaz de reformarse a sí misma; sigue trabajando con base en el mito de “salvar el curso”.

- 2 Sólo hasta el 8 de mayo se firmó un convenio con Televisa para que los programas de primaria y secundaria se transmitieran por su señal abierta.

Pero entonces, ¿cuál es el gran problema al que se está enfrentando el sistema educativo mexicano? A que el sistema y la sociedad no saben qué hacer con la escuela. Hemos convertido a esta institución en el lugar de reclusión de los niños y adolescentes para que dentro de un horario aprendan un plan de estudios y usen sus libros de texto, no para que desarrollen aprendizajes significativos. Cada vez que se comunica la autoridad escolar, insiste en que las metas del curso escolar se van a lograr, que los aprendizajes previstos se van a cumplir. Los otros saberes, los que la vida está demandando, los que surgen de la necesidad de obtener alimentos para su sustento, de la convivencia cotidiana, de lo que se dice con certeza o error de la pandemia, sencillamente no forman parte de los aprendizajes significativos de la vida del estudiante.

En mi opinión se ha desaprovechado una oportunidad muy importante para abrir una reflexión sólida sobre lo que significa la escuela como un espacio perdido, tema que se podría interpretar desde dos vertientes: por un lado, la pérdida de los estudiantes de su espacio de encuentro, de intercambio y de socialización, y por otro, la pérdida de rumbo de la educación, que ha quedado atrapada en el formalismo del currículo, del aprendizaje, de la eficiencia y de la evaluación; la escuela que se ha olvidado que su tarea es educar y formar, pues se ha centrado en cumplir un horario, en completar todos sus rituales de ingreso al salón de clase, en estar en el pupitre, en tomar los apuntes, traer las tareas y presentar los exámenes. A eso se ha reducido la escuela de nuestros días. Ya no es el espacio donde el alumno conoce y analiza los problemas de su realidad, ni donde intercambia ideas con sus pares, presenta argumentos, razona, discute e indaga.

La propuesta en el distanciamiento social se ha preocupado por presentar programas digitales y de televisión alineados al currículo, lo que significa perder de nuevo la oportunidad de acercar la escuela a la vida, cuando ésta señala la urgencia de estar presente, cuando la realidad está mostrando que es una circunstancia excepcional para aprender. No se trata de que los alumnos hagan trabajos para presentar sus carpetas cuando concluya la pandemia y aprovechar hasta el 17 de julio para completar los aprendizajes formales del currículo.

Con la pandemia y el alejamiento social, el estudiante perdió la asistencia a su escuela, mientras ésta se muestra a la sociedad como una institución perdida que parece irreformable. No aprovecha la oportunidad para repensarse, mantiene una visión rígida de la escuela y del currículo, sobre todo para la educación básica, y plantea que los contenidos anuales se tienen que cubrir a toda costa y lograr los aprendizajes esperados.

La realidad inédita que vivimos invita a pensar cómo aprovechar esta situación para impulsar otro tipo de aprendizajes y otra forma de aprender. En las redes sociales no sólo se denuncian los problemas relacionados con la dificultad de seguir el curso escolar, también se hace mención, en los casos que se puede tener acceso a internet, de la monotonía con la que se presenta la información. Existe la queja de que en las clases, tanto por internet como por televisión, sólo se dejan lecturas y cuestionarios a resolver por parte de los estudiantes. Madres de familia plantean cómo se ha multiplicado su labor ante las “nuevas responsabilidades que les asignan”; ya no es sólo atender su casa y su trabajo, sino también apoyar a hijos de diferentes edades en las tareas que les solicitan.

La pandemia constituye un momento singular para impulsar el trabajo por proyectos. Los alumnos ya saben trabajar así, sólo que ahora el proyecto tendría que ser un trabajo internivel o intergeneracional; esto es, un proyecto de los estudiantes con sus hermanos, e incluso con algunos adultos que lo rodeen. El título sería “El país ante la pandemia y el aislamiento social”. Diversos temas de las materias que integran el currículo se podrían trabajar vinculadas con este proyecto; de acuerdo con el nivel en que estén inscritos los estudiantes, se pueden formular preguntas generales que lo orienten:

- ¿Qué saben o qué han escuchado sobre la pandemia?
- ¿Cómo está afectando a distintas sociedades del mundo?
- ¿Cómo afecta a nuestro país?
- ¿Cómo afecta a su entorno?

Estas preguntas básicas podrían dar pie a que los alumnos y sus hermanos formulen un proyecto que incluya las diferentes materias que están trabajando. Los estudiantes que están en grados inferiores reportarían lo que alcanzan a preguntarse sobre este tema, mientras los mayores que están en grados más avanzados formularían necesariamente interrogantes más sólidas. Unos explicarían cómo ayudaron a los más pequeños y otros qué ayuda recibieron de los mayores. Podrían abordarse los temas de ciencias: origen de la pandemia, qué son los virus, qué significa contagiarse, cómo se hace una vacuna, desde cuándo se hacen vacunas, y otras explicaciones de acuerdo con el curso que estén realizando en primaria o secundaria. Geografía e his-

toria fácilmente se puede incorporar hablando del porcentaje de población afectada con respecto al total de la población de un país, analizando las principales actividades que se realizan ahí, partiendo, obviamente, de su ubicación geográfica. Matemáticas estará presente tanto en la parte que podríamos denominar conocimientos aritméticos simples (operaciones básicas, porcentajes), hasta el empleo de modelos matemáticos para expresar esos datos en modelos estadísticos e incluso en expresiones algebraicas. La lectura no sería problema, pues acompañaría todo el desarrollo del proyecto.

Se ha desaprovechado una inigualable oportunidad para desescolarizar la educación, para de alguna forma invertir el currículo; esto es, en vez de pensar los contenidos desde su organización en las disciplinas, es poner éstas al servicio de lo que la realidad está reclamando. Esto sería desaprender para aprender.

La propuesta de trabajar con grandes proyectos intergeneracionales no supera la dificultad de comunicarse con los estudiantes en nuestro país. En unos casos (los menos) se haría un trabajo en línea, pero no dejando tareas, sino impulsando actividades reflexivas; en otros casos, podría ser mediante la televisión o el radio, pero siempre pensando en situaciones locales, atendiendo a lo que se dice en los medios formales e informales de comunicación, en las redes sociales de docentes, estudiantes, padres de familia. No se trata de dar clases en línea, se trata de aceptar la realidad como base del aprendizaje de los alumnos.

Quizá no se cumpla con todas las tareas previstas en el currículo formal, pero seguramente se impulsarán aprendizajes significativos. La escuela y el currículo pueden apro-

vechar esta pandemia para cambiar, para trabajar en pro de lo que siempre intentaron hacer: vincular la realidad a la escuela. Tampoco es más sencillo de lo que se está haciendo en este momento, pero es más significativo. Tomemos la palabra de desaprender para aprender, pero con otro significado.

Referencias

- Chávez, A. (2004), “Televisión educativa o televisión para aprender”, *Razón y Palabra*, núm. 36, primera, <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n36/achavez.html>>, consultado el 4 de mayo, 2020.
- SEP (2020), “Presentación de la Nueva Escuela Mexicana en Línea. Desaprendiendo para Aprender”, <<https://www.youtube.com/watch?v=JzZ2k9pPdfY>>, consultado el 6 de mayo, 2020 (video).

La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza

Sebastián Plá

La COVID-19 detuvo el mundo. O más exactamente, ralentizó la actividad humana. Los capullos siguen brotando en primavera, las ballenas continúan sus largas migraciones, la temporada de seca vuelve a quemar la tierra y el planeta sigue su rotación y traslación, todos indiferentes a nosotros. Somos los humanos quienes, aterrados por una muerte invisible y viral, hemos detenido nuestras relaciones, encerrándonos en unidades cada vez más pequeñas: el Estado-nación, la ciudad, la comunidad, la casa, la soledad. El uso de energías no renovables, los intercambios comerciales, el ocio colectivo, el baile y la sexualidad con los y las amantes se redujeron, casi desaparecieron. Si regresan, volverán cambiados, temerosos, sin corporeidad. Pero, en realidad, no todo se detuvo. La recolección de basura, la producción y venta de alimentos, la política y diversas funciones del Estado, el periodismo, la especulación financiera, el crimen, la violencia patriarcal, otro tipo de trabajo de oficina, los hospitales y las escuelas continúan, algunas modificadas, otras intactas. También quedaron otras cosas, como la depresión, la angustia, la desigualdad y la miseria.

Unas se mantienen por ser necesarias para la supervivencia colectiva, otras por pura avaricia, algunas por simple inercia y unas más por una especie de mezcla entre regulación social, historia y esperanza. Este último es el caso de la escuela, o más bien, de la escuela en casa, de la escuela en el encierro familiar.

El modelo casi universal de escuela cumple funciones básicas en la regulación social. Señala los usos de los tiempos a lo largo del día; marca algunos periodos vacacionales; cuida a los niños y niñas para que sus padres, madres o tutores puedan acceder al mercado laboral; otorga credenciales, y da sustento a millones de personas. Además, determina ciclos vitales etarios, organizando la sociedad con base en la edad. Mucho de esto reproduce las condiciones sociales inequitativas. Pero la escuela siempre tiene más de una cara. Estas mismas regulaciones posibilitan a las mujeres ingresar al mercado laboral y combatir, aunque sea un poco, a la sociedad patriarcal; da tiempo a los niños y las niñas para crear espacios propios, lejos y libres de sus padres, y esta congregación de niños, adolescentes y jóvenes en un solo espacio permite la democratización de cierto conocimiento y la interacción entre miembros de una misma generación. La pandemia producida por el coronavirus, al cerrar las instituciones educativas como espacios físicos, canceló su lado creativo; es decir, sus potencialidades liberadoras. Lo que quedó es parte de su función reguladora básica: certificar y crear ciclos etarios. De ahí la urgencia por “salvar” el año escolar y la creación de las “Carpetas de Experiencias”, que no serán más que verificación y calificación de la tarea realizada. En este sentido, la escuela conserva su función calendárica de algunos ciclos sociales.

También se conserva activa como reguladora social durante la pandemia, por su historia y por toda la inercia que acarrea, a escala global, la escuela capitalista. Esta historia, por ejemplo, le ha permitido saltar al mundo digital de manera rápida, brinco lleno de traspiés, pero brinco al fin y al cabo. Esto se debe a que la educación y la propia escolarización han tenido al mundo digital y las nuevas tecnologías como una de sus preocupaciones en los últimos 50 años. Programas exitosos como Ceibal en Uruguay y los relativos o francamente catastróficos Enciclomedia y el Programa de Inclusión y Alfabetización Digital en México, son ejemplos de ello. También muchos maestros y autores de libros de texto, en la medida de sus posibilidades, han intentado incluir las TIC como parte de su didáctica desde hace muchos años. Asimismo, desde perspectivas sociológicas, la academia ha demostrado cómo la brecha digital es parte constitutiva de la desigualdad educativa. Dicha desigualdad se está acrecentando en la actual crisis sanitaria. A pesar de que el paso completo de la escuela como lugar físico a un espacio virtual y familiar es completamente nuevo, la historia escolar muestra que su relación con las TIC no lo es tanto.

Otro de los desdobles que la escuela y sus inercias han conservado durante la pandemia es esa conjunción entre historia nacional y fenómeno global, que caracteriza a los sistemas educativos contemporáneos. Esta conjunción es parte nodal de la escuela capitalista actual, entendida en su dimensión pedagógica, no sociológica; es decir, en su finalidad y forma educativa. Para el caso mexicano —aunque no de manera exclusiva—, lo primero que salta a la vista es su estructura pesada y autoritaria, sostenida tanto por los funcionarios como por algunos docentes. Su actuación ha sido

imponer la escuela en casa, antes de preguntarse cómo ofrecer apoyo en esta crisis sanitaria a la población que atiende. La SEP obligó a las familias a estar al servicio de la escuela y no intentaron poner ésta al servicio de la sociedad y su coyuntura. De ahí que el secretario de Educación considere que el derecho de los niños sea alcanzar los aprendizajes esperados, es decir, prescritos por los programas de estudio, y no recibir una educación para sus necesidades presentes. La inercia, en este caso, es creer que el valor social de la escuela está en su propia autorreproducción y no en su relación con la sociedad y su momento histórico. El curso, las tareas, los aprendizajes esperados y las calificaciones, son la linealidad del tiempo del progreso capitalista que no quieren detener.

Esta última es la segunda gran inercia histórica de la escuela y sucede a escala global. Es la educación capitalista en su estado neoliberal. De ahí que una preocupación central de la invasión de la escuela obligatoria al seno familiar sea no perder tiempo, que no haya rezagos, que se alcancen todos los aprendizajes esperados que requiere el ciudadano competitivo. Pero ¿qué tiempo se pierde? ¿rezago con respecto a qué? Se pierde tiempo de producción. Se rezaga en relación consigo misma, con respecto al programa de estudio lineal y planeado para una situación que no es la que se está viviendo. Esta prisa vinculada con la certificación de los ciclos etarios, muestra que el símil muy citado entre escuela y línea de producción tiene su dejo de verdad. La producción acelerada de sujetos es la que hace que estemos forzando a los estudiantes a seguir el ritmo de la escuela, cuando en realidad no hay escuela. Y junto a esta prisa llegó la ficción didáctica del docente como guía del aprendizaje y de los alumnos como constructores del mismo. El niño o

la niña de cuarto de primaria tiene que resolver las innumerables divisiones que el maestro, como guía, le envió. No tiene idea de cómo dividir, pero basta con que siga los lineamientos de la actividad para construir su aprendizaje. Es un estudiante autosuficiente. Esta escuela es la que continuará profundizando las desigualdades que, en parte, ella misma ha producido. A pesar de que la historia ha demostrado a lo largo de 30 años que este modelo ha sido incapaz de alcanzar siquiera sus propios objetivos, la inercia que vivimos se ha sentado a la mesa del comedor, pero no para charlar, sino para escolarizar y producir.

La COVID-19 no detuvo la inercia escolar, sólo la sacó de la escuela y la puso en la casa. Pero tampoco detuvo una de sus funciones centrales: dar esperanza de un mejor futuro. La educación, representada en este caso por la continuidad de los trabajos escolares en casa durante la pandemia, trae consigo, en un primer momento, la sensación de que todo puede seguir igual, de vivir el enclaustramiento como mero paréntesis en nuestras vidas, de negación de lo que estamos viviendo. O, tal vez, la esperanza de que este momento no afecte a nuestras niñas y niños, como si la escuela fuera una especie de manto protector ante los traumas por venir. En un sentido más práctico, quizá simplemente estamos esperando que ayude a sus estudiantes y a las familias a entender y enfrentar esta situación. Más profundamente se encuentra, por supuesto, nuestro miedo a morir y nuestro deseo de trascendencia depositado en nuestros hijos e hijas. También, la esperanza social de recuperarse de esta tragedia gracias a la formación de las nuevas generaciones. Finalmente, como utopía, quizá soñamos que la educación puede ser un primer paso para dirigirnos hacia un mun-

do mejor y, por eso, no queremos que se detenga. Sea que la usemos como negación o manto protector de la infancia, sea que nos dé esperanza de trascender o nos regale un poco de utopía, la escuela existe porque da futuro. Por eso, a pesar de que su traslado a la casa estresa a todos, seguimos día a día dedicándonos a ella.

Pero ¿qué futuro esconde esa esperanza en plena crisis producida por la COVID-19? No es fácil decirlo. Sólo tengo la certeza de que quienes desean que el futuro sea el retorno a la normalidad del pasado, poseen una esperanza estéril, que niega la epidemia. Tampoco puedo vislumbrar con claridad qué será de la escuela, pero voy a hacer un intento.

De manera general y en cierta medida simplista, las discusiones filosóficas y políticas sobre la pandemia tienen dos grandes tendencias. Por un lado, el agravamiento de los Estados autoritarios, en especial al estilo chino, donde el control de la población a través de los dispositivos electrónicos y el *big data* es cada vez más constreñido. Esta posición está liderada por Byun-Chul Han. De manera distinta, pero hacia el mismo lado, Giorgio Agamben sostiene la perpetración de los Estados de excepción. En educación, Henry Giroux también se inclina hacia esta dirección. Por otro lado, en sentido no exactamente contrario, aunque sí diferente, está Slavoj Žižek, quien ve en la pandemia un riesgo de recrudescimiento del autoritarismo, pero, sobre todo, una posibilidad de promover el comunismo o, por lo menos, una visión aligerada de éste. Su idea es que la única forma racional de salvarnos de la pandemia es a través de la acción colectiva, desde las organizaciones internacionales hasta el trabajo comunitario en lo local.

Esta misma dicotomía puede trasladarse para reflexionar sobre el futuro de la escuela. El futuro autoritario podría esbozarse así. La estructura del sistema educativo jerárquico y centralizado, engarzado con las finalidades educativas del capitalismo neoliberal, se mantendrá y se recrudecerá. La escuela, como manifestación autoritaria, ya no distinguirá entre lo público y lo privado. Los tiempos y espacios escolares se ampliarán a través de la carga cada vez mayor de tareas, invadiendo cada rincón de la vida familiar y, en especial, infectando la vida privada de los estudiantes. La ampliación del tiempo también afectará a los docentes, quienes seguirán en funciones a cualquier hora del día y en cualquier día de la semana. El uso del espacio escolar se reducirá para cumplir con la sana distancia; los estudiantes alternarán días presenciales en la escuela y días escolarizados en casa. Los recreos estarán gobernados por la prohibición del contacto y la corporeidad. Esto le permitirá a la escuela seguir regulando los ciclos etarios.

Si la pandemia es un hecho total que afecta a todos los ámbitos de la sociedad, uno de sus riesgos es la creación de una escuela total, donde los niños, las niñas y los jóvenes vivan en total escolarización desde recién nacidos hasta la educación superior, desde la mañana hasta la noche, de lunes a domingo. Asimismo, no sobra decirlo, tendrá una fuerte tendencia a sacar a las mujeres del mercado laboral para recluirlas en su casa y educar a su progenie. Nuevas relaciones educativas se producirán a través de la pantalla, más distantes y mediadas por Microsoft, Facebook, Google, Televisa y Slim. Para beneplácito de los más conservadores, la escuela en línea vivirá en permanente vigilancia, con uno de los padres dentro del salón, escuchando cada frase, cada

idea, para contrarrestar lo antes posible las voces diversas que puedan darle autonomía a sus hijos e hijas. Esta escuela formará en la esperanza de que todo vuelva a la normalidad, pero ésta nunca llegará. Así, regulación social, historia y esperanza se conservarán fuertes y verticales.

La otra visión sería ver la epidemia como el momento oportuno para cambiar la escuela y, de paso, eludir el oscuro panorama anterior. Lo primero sería hacer una pausa y preguntarse qué escuela para qué sociedad. Esto permitiría ver que la institución escolar, con toda su pesadez, no está siendo capaz de flexibilizarse y responder a las necesidades de la coyuntura. ¿Está ayudando a reducir la ansiedad por el encierro y el temor a la muerte? ¿Qué está haciendo para mitigar, aunque sea mínimamente, la violencia familiar que encrudece el asilamiento y la pandemia? ¿Qué está haciendo para educar en salud? Pensar la escuela para la sociedad, no para la escuela. Esto llevaría a cambiar las finalidades del sistema educativo, porque el diagnóstico sería distinto. Dejaría de ser la competitividad la finalidad última y enfrentaría lo que fácilmente salta a la vista: una sociedad carcomida por la violencia y la desigualdad. De esta manera, trataría de enseñar perspectivas para contrarrestar la violencia de género, el mandato de masculinidad, la violencia que produce el racismo y la discriminación, la exclusión etaria y combatiría la pobreza y la violencia de clase. También rechazaría la violencia alimentaria producida por los productos ultraprocesados, que la propia escuela ha ejercido por décadas, vendiéndolos en su interior. También educaría para el trabajo colectivo, no competitivo. Este diagnóstico vería la importancia de limitar la escuela al tiempo escolar y que ese tiempo de los alumnos sea libre

de padres y madres de familia, y de los grandes capitales informáticos. Una escuela que en vez de formar al líder del mañana, evite al macho del mañana. Pero eso no puede llevarse a cabo si no se cambian las estructuras jerárquicas de la SEP y de parte de la identidad docente mexicana, al mismo tiempo que se requiere descentralizar el currículo. Esta escuela no eliminaría su función reguladora etaria, pero la modificaría, revolviendo grados y niveles, modificando sus enseñanzas y certificando otros conocimientos. Tampoco negaría la historia, pues le daría la posibilidad del cambio, y al docente, la posibilidad de autonomía. Por último, esta escuela tendría otro tipo de esperanza: que algún día nos dejemos de matar unos a otros.

Prefiero ser optimista y creer que otra educación es posible. Pero esto sólo se logrará si se lucha deliberadamente contra ese futuro de escuela total que se avecina como consecuencia de la pandemia de COVID-19. En esa lucha, los docentes serán fundamentales, pero también es cosa de todos nosotros. Lo que digo es que hay que luchar por una escuela que, contra la virtualidad, invente nuevas formas de corporeidad; que sea comunitaria en un círculo cercano, y solidaria a escala nacional.

El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19

Gabriela de la Cruz Flores

La pandemia de COVID-19 implicó múltiples cambios en los hogares, entre otros, el traslado forzado de las actividades escolares al seno de las dinámicas familiares. La situación está lejos de ser tersa y serena. Por el contrario, ha generado conflictos y avivado discusiones sobre la ineludible colaboración entre ambas instituciones sociales en la enseñanza, así como sobre el aporte de las escuelas al desarrollo y formación de las comunidades en su conjunto.

Con el propósito de analizar algunas de estas tensiones, en las siguientes páginas se exploran cinco de ellas: 1) actividades laborales versus actividades escolares; 2) dedicación al estudio versus carencias en el hogar; 3) armonía familiar versus violencia; 4) demandas de la escuela versus apoyo académico familiar, y 5) control escolar externo versus autorregulación. Se advierte que dichas tensiones no son resultado de la pandemia, sino que se agudizaron en el confinamiento.

Tensión 1. Actividades laborales versus actividades escolares

Según datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo del cuarto trimestre de 2019 (INEGI, 2020), la tasa de ocupación laboral del agregado de las ciudades fue de 96 por ciento. En ese mismo trimestre, la tasa de informalidad laboral fue de 45.1 por ciento; este porcentaje representa a la población ocupada que en materia laboral es vulnerable por la naturaleza de la unidad económica para la que trabaja, ya sea por la falta de acceso a la seguridad social o de reconocimiento por su fuente de trabajo. Estos datos permiten visualizar posibles escenarios que viven las familias ante la pandemia, dependiendo de su condición laboral, ya sea formal o informal.

El desigual acceso al derecho al trabajo ha marcado grandes distancias, incluso entre aquellos que participan en el campo laboral formal. Para quienes siguen yendo a sus centros de trabajo —ya sea porque se trata de actividades imprescindibles o por la mezquindad de sus empleadores—, el cuidado de los menores y más aún el seguimiento de las actividades escolares se aprecia como una empresa imposible, situación que se agrava si se carecen de redes de apoyo. Por otra parte, los que trabajan desde casa enfrentan dificultades para armonizar tiempos y demandas laborales, familiares y escolares, lo que puede provocar frustración, altos niveles de estrés y un franco desgaste físico y emocional.

Para el caso de aquellos sectores sociales que sobreviven del campo laboral informal —quienes representan al cuartil I del nivel socioeconómico—, la problemática ha sido más dramática. Muchas de las personas que trabajan en este

sector han visto reducidos sus ingresos por el confinamiento de sus clientes. Si además no pueden desempeñar sus labores porque tienen que hacerse cargo de sus hijos, sus ingresos disminuyen drásticamente. En este escenario, el apoyo que brindan para el cumplimiento de las actividades escolares difícilmente puede explicarse si no es como resultado de la resiliencia y el valor que las propias familias le dan a la educación.

Tensión 2. Dedicación al estudio versus carencias en el hogar

Después de casi un mes de inactividad escolar debido al distanciamiento social por la contingencia sanitaria, el 20 de abril la SEP desplegó el programa “Aprende en casa” para educación básica, el cual integra una serie de recursos y materiales transmitidos por televisión y en línea. La posible eficacia del programa se ancla en el acceso y uso de tecnologías de la información.

Sin embargo, datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, 2019, ponen en duda su universalización en el territorio nacional. En 2019, 44.3 por ciento de los hogares contaban con computadora, 56.4 tenían acceso a internet y 44.6 de los usuarios utilizaban la computadora como herramienta de apoyo escolar. Por su parte, la proporción de hogares con televisión fue de 92.5 por ciento y aquellos con acceso a televisión de paga representaba 45.9 por ciento. El catálogo de actividades previstas por el programa “Aprende en casa” deja de lado a 1 de cada 2 niños, niñas y adolescentes que no

tienen acceso a internet en el hogar, restringiendo las actividades a las programadas por la televisión educativa.

Otros datos que ilustran las desigualdades en que opera este programa saltan a la vista cuando se observan indicadores de carencia social medidos por el Coneval. En 2018, en México 11.1 por ciento de la población carecía de calidad y espacios para la vivienda, y 19.8 mostraba falta de acceso a los servicios básicos: agua, drenaje, energía eléctrica y uso de leña o carbón sin chimenea para cocinar; privaciones más acentuadas en Guerrero, Oaxaca y Chiapas. En estas circunstancias, el programa será incapaz de atender con equidad y justicia a los sectores más desfavorecidos. Por esto, los maestros, ya sea por iniciativa propia o integrados en colectivos, han buscado alternativas, haciendo uso de los recursos disponibles.

“Aprende en casa” ha sido blanco de múltiples críticas. Las más reiteradas han sido la falta de equidad en su despliegue, el uso exacerbado de recursos tecnológicos y la densidad de las actividades y tareas que deben realizar los niños, las niñas y los adolescentes. Asume que todos los hogares poseen condiciones para el estudio; por ejemplo, contar con un lugar para realizar las tareas y concentrarse en ellas, lo cual es más complejo en barrios marginales y asentamientos informales, donde es frecuente el hacinamiento.

En síntesis, el programa estima cierto principio de homogeneidad, distante de la construcción de ambientes de aprendizaje adaptativos, incluyentes y colaborativos. La SEP se ha empeñado en afirmar que el programa se caracteriza por su diversificación; sin embargo, no rendirá frutos si no se prioriza la atención con equidad de los grupos más vulnerables.

Tensión 3. Armonía familiar versus violencia

La investigación educativa, en especial las indagaciones que han profundizado en las condiciones que coadyuvan a la mejora de las escuelas y al aprendizaje, ha documentado ampliamente la importancia del apoyo familiar. Al respecto, se ha demostrado: a) el impacto de las expectativas positivas hacia los hijos en el logro educativo; b) la impronta de los estilos de crianza en el aprendizaje; c) las características de los entornos familiares que favorecen la autodirektividad, la autoeficacia y la autoestima de sus integrantes, y d) la naturaleza de los valores que contribuyen a la formación de ciudadanos libres y con capacidad de decisión. En hogares signados por la violencia, las estructuras familiares se vuelven inestables y poco propicias para favorecer el aprendizaje.

Una arista dolorosa del confinamiento para nuestra sociedad es la violencia externa e interna a los hogares. En nuestro país, antes de la pandemia, movilizaciones nutridas denunciaron la violencia hacia las mujeres, generaron reflexiones inéditas e incluso comenzaron tímidamente a quebrantar estructuras de dominación. En medio de la emergencia sanitaria, los abusos se han incrementado, así como los feminicidios. En estos hogares, difícilmente hay condiciones para el estudio y el apoyo de los padres se torna imposible.

Para los niños y las niñas que sufren de violencia en sus hogares, las escuelas no sólo son espacios para el aprendizaje, sino áreas de protección, contención y ternura. Un estudio realizado por el UNICEF sobre la violencia contra la niñez en México consigna que las formas de violencia más comunes en el hogar “están asociadas a prácticas discipli-

narias violentas, descuidos y maltratos psicológicos” (2019: 64). El rango de edad de los menores que tienden a sufrir este tipo de maltrato va de los tres a los nueve años; las agresiones de tipo emocional son más comunes a partir de los 15 años; las niñas son más violentadas que los niños, y los primos o los tíos son los perpetradores frecuentes de agresiones sexuales.

Este tipo de ambientes familiares e incluso la incapacidad de los padres para dar seguimiento y orientar a los menores en la realización de las actividades escolares, pueden detonar estallidos de violencia y climas poco propicios para el aprendizaje.

Tensión 4. Demandas de la escuela versus apoyo académico familiar

El traslado de la escuela a la casa ha hecho patente que los procesos de enseñanza requieren formación y profesionalización, reivindicado con ello la función docente. En una investigación en curso —a cargo de quien escribe— se ha documentado que las principales dificultades que han enfrentado las familias para apoyar las actividades escolares de los menores en estos tiempos de confinamiento han sido: a) no contar con estrategias para favorecer el aprendizaje; b) dificultades para expresarse, y c) poca comprensión sobre los métodos que utilizan los profesores en clase. Estas dificultades llegan a superarse si los padres cuentan con un nivel educativo superior o si existen condiciones en el hogar que favorezcan el diálogo con los menores y, en conjunto, resuelvan las dudas que surgen de las activida-

des, ya sea buscando información complementaria o planteando las preguntas a los docentes por los canales que tengan disponibles.

Tensión 5. Control escolar externo versus autorregulación

Si hay algo que caracteriza a nuestro sistema escolar es su estructura altamente jerárquica. Durante décadas, las escuelas de educación básica han instrumentado planes y programas de estudio que poco han contribuido a la autonomía y al desarrollo de habilidades para aprender a aprender. Ahora, en medio de la pandemia, se apela a que los alumnos sean capaces de llevar su propia agenda, elijan actividades del amplio catálogo del programa “Aprende en casa” y elaboren su “Carpeta de experiencias” donde documenten las actividades realizadas durante el confinamiento.

La tensión es evidente. No los hemos formado para la autorregulación y ahora se les exige asumir responsabilidades y un papel activo, cuando estos procesos se aprenden y requieren de andamios que contribuyan a la autonomía y al pensamiento crítico.

A manera de cierre

El presente escrito se ha centrado en analizar algunas tensiones que viven las familias con la irrupción de las actividades escolares en el hogar. En estos tiempos de zozobra, es importante reconocer la solidaridad y la colaboración que se han gestado espontáneamente entre padres y docentes

para apoyar a los niños, las niñas y los adolescentes con las tareas escolares. También se ha hecho presente la importancia de reconstruir las culturas escolares en pro de la inclusión de las comunidades, donde las familias en su conjunto gocen del derecho a la educación a lo largo de la vida y dignifiquen su condición humana.

Referencias

- Coneval (2019), “Diez años de medición de pobreza multidimensional en México: avances y desafíos en política social. Medición de la pobreza serie 2008-2018”, México, <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza_18/Pobreza_2018_CONEVAL.pdf>, consultado el 7 de mayo, 2020.
- INEGI (2020), “Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cuarto trimestre de 2019. Principales indicadores laborales de las ciudades”, México, <https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enoe/15ymas/doc/resultados_ciudades_enoe_2019_trim4.pdf>, consultado el 7 de mayo, 2020.
- INEGI (2019), “Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, 2019”, México, <<https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/default.html#>>, consultado el 7 de mayo, 2020.
- UNICEF (2019), “Panorama estadístico de la violencia contra niños, niñas y adolescentes en México”, México.

Continuidad pedagógica en el nivel medio superior: acciones y reacciones ante la emergencia sanitaria

Jesús Aguilar Nery

El cierre de las aulas, provocado por la pandemia de COVID-19, propició una migración forzada hacia la modalidad no presencial en todos los niveles educativos. Ante este panorama, ¿qué acciones llevaron a cabo las diferentes instituciones escolares en cada uno de ellos? En el presente texto abordo el nivel medio superior (NMS) del sector público de Baja California, porque supongo ciertas diferencias entre modalidades, contextos y tipos de bachillerato que podrían perderse en una mirada generalizadora.

La primera suspensión de clases se estableció del 23 de marzo al 17 de abril. El decreto se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el 16 de marzo, pero el gobierno de Baja California lo instrumentó hasta el 18. Como en el resto del país, en la entidad se buscó la continuidad del ciclo escolar por medio, principalmente, de dos ideas: por una parte, la del receso, que implicaba dejar tareas en lo que concluía el periodo (ampliado por la catorcena vacacional de la Semana Santa), y por otra, la idea de continuidad, que implicaba seguir los programas mediante la comunicación entre los maestros y sus grupos. Dado que hubo muy poco tiempo para preparar-

se, muchos apenas pudieron armar un grupo en redes sociales o mediante correo electrónico, conseguir un libro de texto o reproducir una guía.

De este modo, se estableció la idea de trasplantar la escuela a la casa, sobre todo entre quienes contaban con los medios para un curso en línea; esto se generalizó en los planteles urbanos, pero no así en las zonas rurales o donde hay carencias de conectividad o de los dispositivos necesarios para este fin (computadoras, tabletas, teléfonos inteligentes, etcétera).

El confinamiento se extendió del 20 de abril (propuesto inicialmente para regresar a las escuelas) hasta el 30 de mayo, por decreto publicado el 21 de abril en el *Diario Oficial de la Federación*; esta situación reforzó la ruta de llevar la escuela a la casa para el cierre, prácticamente, del semestre escolar.

En una estimación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) se habló de un aproximado de 80 por ciento de cobertura mediante las TIC, aunque el dato fue producto de una encuesta entre los planteles de la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios, por lo que no necesariamente representa al resto de los subsistemas. Dicho porcentaje fue más elevado en Baja California, pues en una reunión virtual de la Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CEPPEMS) se citaron promedios por arriba de 90 por ciento en los subsistemas estatales públicos más importantes: el Colegio de Bachilleres (Colbach), el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (Cecyte) y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep).

Casi de inmediato los subsistemas estatales Colbach y Cecyte crearon un micrositio web para apoyar el trabajo a distancia; no así el Conalep ni los planteles federales, cuyos subsistemas anunciaron algunas medidas —por ejemplo, el director del Conalep dijo en la reunión de la CEPPEMS haber habilitado una línea telefónica para resolver dudas.

Las diferencias en el uso intensivo de plataformas y redes sociales no son la únicas visibles entre los subsistemas, pues también son muy diversos los contenidos de los portales de internet. En el caso del Colbach, se prepararon con anticipación porque, al menos, para el 23 de abril se podía consultar tanto su planeación didáctica como la dosificación, de donde extrajeron los contenidos esenciales; se volcaron sobre la plataforma Google Classroom y sugirieron videos. Incluso, para el 28 ya habían subido videos propios, instruyendo sobre cómo hacer la evaluación y las fechas de entrega de calificaciones parciales y finales, casi las mismas que en la modalidad presencial. En suma, un claro trasplante de la escuela a la casa.

El Cecyte tardó más en crear el micrositio en su portal web, pero para el 29 de abril ya estaba disponible. De hecho, es una versión muy semejante a la del Colbach, pero con un par de matices que vale la pena comentar. Por una parte, se incluye un documento que menciona un par de “principios” que sustentan la propuesta: no estandarizar, sino responder según los contextos, y confiar en el juicio del profesorado para ajustar las planificaciones y la dosificación de tareas. Por otro lado, se recomienda aplicar una “autoevaluación razonada” que constituya 50 por ciento de la calificación. Podría decirse que si bien se trasladó la escuela a la casa, fueron más cautos y buscaron reducir la tensión sobre la

calificación. Además, se agregó una recomendación en caso de volver a las aulas: “tomarse un tiempo para reflexionar” sobre lo sucedido durante el confinamiento.

En medio de las acciones estatales se dio a conocer la propuesta de la subsecretaría del ramo “para el cierre del ciclo escolar”, con fecha del 18 de abril, presentado ante el Consejo Nacional de Autoridades Educativas. El plan federal implicaba realizar una suerte de jornada de aprendizajes libres del 22 de abril al 30 de mayo (“retos transversales” y actividades socioemocionales), y un “programa con contenidos esenciales” a partir del 1 de junio, que duraría de cinco a siete semanas; con ello se proponía ajustar el calendario para cerrar el 17 de julio.

Varios puntos de la propuesta federal no eran del todo claros, ni en su elaboración ni en su instrumentación, especialmente la plataforma “Jóvenes en casa” y el “cuadernillo de la comunidad Jóvenes en casa”. En ambos casos no se mencionaba de manera explícita quién los elaboraría ni en qué consistirían.

La propuesta de la subsecretaría dejaba otros cabos sueltos, además de desconocer las acciones emprendidas en el ámbito local. Por ejemplo, la evaluación planteaba que cada docente considerara las actividades documentadas en la carpeta realizada en casa libremente y lo que harían en las sesiones presenciales en la extensión del calendario. Sin embargo, no advirtieron cierta contradicción entre un modo abierto y autogestivo de aprender con una heteroevaluación.

La SEMS reconoce en el documento la brecha entre quienes tienen acceso a las TIC y quienes no; asimismo, cita que 8 de cada 10 estudiantes siguen las actividades escolares en

el hogar. Sin embargo, parece tener más peso la “preocupación por el tiempo libre” de los jóvenes en casa y de aquellos sin conectividad, para justificar su programa que impulsa “actividades lúdicas y de trabajo colaborativo”. El 28 de abril, la subsecretaría abrió la plataforma “Jóvenes en casa” con dos vertientes: “Escuela en casa” y “Socioemocionales en casa”. El primer rubro se muestra vacío, pues se espera nutrir con las actividades remitidas por los estudiantes que respondan a la convocatoria. En el segundo rubro se integró una numerosa cantidad de información y actividades como concursos, lecturas, retos, etcétera. Al final de la contingencia se propone recuperar experiencias de esta “comunidad”, que sirva como puente para restablecer el tejido escolar, así como para activar la dinámica institucional.

En suma, la propuesta de la SEMS está enfocada en asuntos socioemocionales y, paradójicamente, parecería desestimar el currículo oficial, con lo que estaría, en cierto modo, en el extremo opuesto de trasplantar la escuela a los hogares.

¿Qué lecciones y cuestiones nos dejan estas reacciones institucionales ante la emergencia sanitaria?

En un primer momento, las instituciones escolares del NMS buscaron trasladar la escuela a la casa y mantener su calendarización programada. Pero cuando se alargó el periodo de confinamiento hubo reacciones diversas a escala estatal y federal. Las instituciones locales de mayor matrícula en Baja California tomaron la iniciativa y fueron más rápidas que la federación para mantener el ritmo de las clases a distancia. Al respecto, surgen preguntas como ¿qué papel jugarán las autoridades del NMS del gobierno estatal con respecto a la propuesta federal? ¿Hasta qué punto los subsistemas que se adelantaron retomarán las medidas de

la SEMS? ¿Qué fricciones, negociaciones y resistencias experimentará cada subsistema para acatar, si así fuese, los planteamientos federales? Con ello se destaca el peso de las autoridades locales en la política educativa y se puede cuestionar, a modo de hipótesis, la verticalidad de la política nacional en el NMS, casi siempre presentada como unilateral.

En segundo lugar, la continuidad pedagógica durante la contingencia presenta cierto contraste entre las iniciativas locales y la federal. En un extremo, el traslape casi literal de la escuela al hogar lo presenta el Colbach, al intentar seguir con sus programas de estudio, según su calendario; en el otro extremo, la propuesta federal tiende a una ruptura con la continuidad curricular, para enfocarse en asuntos de contención socioemocional. La estrategia de Cecyte podría ubicarse a medio camino entre las dos, pues optó por cierta flexibilidad curricular, a partir de confiar en el juicio profesional de los maestros para realizar ajustes a los programas y para la dosificación de tareas, pero agregó el criterio de autoevaluación, el cual bien podría complementar la propuesta federal; asimismo, prevee reflexionar y socializar la experiencia en el posible regreso a las aulas, como lo plantea también la SEMS.

En esta coyuntura resulta interesante investigar y valorar las dos experiencias estatales, incluso si no se mantienen, ya que servirían para brindar lecciones provechosas en el corto y mediano plazos. Por ejemplo, la autoevaluación propuesta por el Cecyte incluye una reflexión del estudiante acerca de cómo se desarrolló el curso, qué problemas se presentaron, cómo los resolvieron y qué efectos tendrán para el futuro. Esto no es explícito en el Colbach, por lo que dicho elemento constituye una diferencia significativa.

En tercer lugar, es interesante que no se planteó la necesidad de solicitar apoyo a las compañías de internet, dado que la mayoría de los planteles se volcó al trabajo en línea. No hubo un llamado oficial a solidarizarse en este momento de emergencia, a pesar de reconocer la relevancia de la conectividad. Esto, sin duda, contribuiría a dar un impulso equitativo al trabajo en línea, pues, de otro modo, aun con las plataformas y los dispositivos, la elaboración de materiales y su distribución, se ampliarán las brechas entre quienes tienen posibilidades de acceso a las TIC y quienes no las tienen. Por lo tanto, una política que reconozca las diferencias y las desigualdades debe conjugarse con un principio (re)distributivo (en este caso de la conectividad) para ser eficiente y justa.

Por último, quizá la lección pedagógica más interesante del caso es que el atropellado trasplante de la escuela a la casa abrió ciertas grietas en la escolarización presencial que sólo la fuerza de una pandemia mundial podía tener. Explorar vías menos enciclopedistas, más abiertas y flexibles desde la federación!, así como la educación en línea y el potencial de una escuela más solidaria, más democrática, etcétera, son destellos que se abren camino entre inercias y resistencias, entre brechas digitales y socioeconómicas (casi omnipresentes), entre incertidumbres y algunas apuestas de ciertos docentes y —esperemos— no pocos directivos. De acuerdo con Plá (2020), tal vez los aprendizajes más importantes durante la emergencia sanitaria estén en entender la pandemia, en los cuidados mutuos, las relaciones de convivencia familiar y social durante y después del confinamiento, en afrontar los miedos y las angustias del día a día, lecciones que tienen que ver con nuestro presente y que nos

dan la esperanza de tener mejores escuelas, que eduquen para tiempos de excepción.

Referencias

“Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública”, *Diario Oficial de la Federación*, 16 de marzo, 2020, <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020>, consultado el 9 de mayo, 2020.

“Acuerdoporelquese modificalsimilarporelquese establecen acciones extraordinarias para atender la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-COV2, publicado el 31 de marzo de 2020”, *Diario Oficial de la Federación*, 21 de abril, 2020, <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5592067&fecha=21/04/2020>, consultado el 9 de mayo, 2020.

Plá, Sebastián (2020), “La escuela en tiempo de pandemia”, *La Jornada*, 10 abril, <<https://www.jornada.com.mx/2020/04/10/opinion/022a2pol>>, consultado el 9 de mayo, 2020.

SEMS (2020), “Jóvenes en casa”, <<http://jovenesencasa.educacionmediasuperior.sep.gob.mx/>>, consultada el 9 de mayo, 2020 (plataforma oficial).

Una expresión de la desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria: el caso de una alumna

Patricia Ducoing Watty

La COVID-19 no es sólo una emergencia sanitaria, financiera y económica, sino que de manera correlativa representa un fuerte trastocamiento de la escolarización mundial a una escala que nunca habíamos visto, debido a que la mayoría de los gobiernos han cerrado temporalmente todas las instituciones de enseñanza para evitar la propagación de la pandemia, afectando de esta manera a millones de alumnos.

El cierre de las escuelas, sobre todo de educación básica, ha afectado a toda la sociedad, pero en particular y de manera más acentuada a la población vulnerable, que vive en entornos definidos por la pobreza, la baja escolarización y el trabajo informal; este sector es el que tiene menos posibilidades de educación al margen de la escuela. Hacia 2018 y de acuerdo con Coneval, más de 52 millones de mexicanos vivían en situación de pobreza y 36 millones fueron considerados como población vulnerable por carencias sociales, uno de cuyos indicadores refiere al rezago educativo, el cual ascendía a 21 millones de habitantes.

Si bien algunos países de Occidente, entre otros, han puesto en marcha una variedad de opciones innovadoras y

plataformas, a partir de la nueva relación con las pantallas, para impedir que la enseñanza y el aprendizaje fuesen interrumpidos, la realidad mexicana, al igual que, en general, la latinoamericana, enfrenta múltiples obstáculos materiales, sociales y económicos para dar continuidad al proceso de escolarización, a pesar de las estrategias emprendidas por los dirigentes del ramo. Así, esta problemática ha devenido en una preocupación nacional que se ha inscrito de manera emergente en el discurso público por parte de las autoridades de la salud, de la educación, de la economía, de las finanzas, de los derechos humanos, de las relaciones exteriores, etcétera, al igual que de la iniciativa privada.

En el caso de México, podemos reconocer el esfuerzo inédito, en términos de oportunidades de aprendizaje, que la SEP ha emprendido de manera reciente en la educación básica, con la intención de que el alumnado pueda avanzar en su proceso formativo y, verdaderamente, hay que aplaudir la rápida respuesta de las autoridades educativas, así como los extraordinarios e intensos esfuerzos que los maestros, padres de familia y los mismos estudiantes están desplegando. Sin embargo, las dos opciones instauradas con respecto a “Aprende en casa”, en línea y en televisión (en varias cadenas), no sólo van a impedir alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos en los planes y programas de estudio, sino que van a reflejar —y ya lo están evidenciando— una de las caras de las desigualdades sociales, económicas y culturales del país, como más adelante lo constatamos a través de una entrevista.

Podemos preguntarnos **¿cuántos alumnos de preescolar, primaria y secundaria —cuyo total para el ciclo 2018-2019 ascendía a 25,493,702 (SEP, 2019)— tienen acceso en**

sus casas a la plataforma o a los programas televisivos? Según la encuesta desarrollada por el INEGI (2019), 73.1 por ciento de los habitantes del país son usuarios de internet en las zonas urbanas, mientras que en las rurales sólo 40.6 por ciento. Por otro lado, mientras 92.9 por ciento de los hogares cuentan con televisión, sólo 52.9 tiene acceso a internet, y únicamente 44.9 dispone de una computadora. Aunado a esto, como bien sabemos, la situación nacional es muy heterogénea, si consideramos las grandes brechas que separan la región sureste de la del norte: los estados de los hogares más desfavorecidos con respecto al acceso a internet son Chiapas, Oaxaca, Tlaxcala, Guerrero y Veracruz, mientras que Sonora, Baja California Sur, Quintana Roo, Baja California y Nuevo León representan las entidades federativas con mayor conexión a internet, pues más de 60 por ciento de sus hogares tiene acceso a este servicio (INEGI, 2019).

Con todo, la cuestión también se plantea en el seno de las familias que cuentan con acceso a internet; es decir, en la población favorecida que teórica y aparentemente podría continuar con los cursos. Podemos preguntarnos si es conveniente asignar horas de conexión, cantidad y modalidad de trabajos, tiempos específicos para desarrollarlos, etcétera, sin tomar en cuenta las condiciones materiales, psíquico-afectivas y humanas de los alumnos.

Son varios los retos que se experimentan en estas difíciles circunstancias, incluso con estudiantes de la población no vulnerable, entre los que podemos puntear sólo algunos:

a) Los hijos de familias que sólo tienen una computadora o tablet, y cuyos padres se encuentran laborando en la modalidad de trabajo en casa, tienen dificultades para acceder a los cursos en línea. Asimismo, aunque tengan televisión,

puede tratarse de un solo aparato para todos los habitantes del domicilio, los cuales no siempre logran conciliar los horarios para dejar a los niños ver las emisiones escolares.

b) Aunque se puede contar un buen número de **profesores** experimentados y competentes en el manejo de las tecnologías, **no todos están familiarizados con las pantallas y, sobre todo, con la enseñanza a distancia;** en realidad, es raro encontrar personal docente formado y preparado para esta tarea. Así, muchos maestros han tenido que iniciarse de manera muy precipitada para adquirir un nivel mínimo de competencias, en virtud de que el desarrollo de éstas requiere tiempo. Por lo tanto, es de reconocer el titánico esfuerzo que están desplegando los maestros y todos los integrantes de este nivel para trabajar a distancia con aquellos alumnos que cuentan con las condiciones para hacerlo. No obstante, tampoco la totalidad de la planta docente cuenta con acceso a internet en la casa y, en consecuencia, no puede trabajar como lo ha establecido la SEP, hecho que irremediablemente tendrá que ser considerado para evitar cualquier injusticia en términos salariales.

c) Por lo menos, **los niños de preescolar y primaria requieren del acompañamiento de los padres para poder trabajar en línea** y apropiarse de las herramientas que les permitan desarrollar las actividades que están previstas para cada grado escolar. En todo caso, deben estar disponibles para, con cada uno de sus hijos, seguir en línea o a través de los programas televisivos los planteamientos y los trabajos que ahí se indican. Sin embargo, es imposible aseverar que **todos los padres de familia se encuentran en condiciones intelectuales y psíquico-afectivas para manejar, por un lado, los contenidos de los programas y, por**

otro, las tecnologías puestas en marcha para los diferentes grados. Tampoco se puede dar por sentado su capacidad para acompañar a los hijos en los aprendizajes; es decir, convertirse en pacientes y tenaces asistentes de los maestros para alentar a los alumnos, explicarles lo que no comprenden, ayudarlos a organizar su tiempo, interpretar las orientaciones orales y escritas que les plantean, reconocer y valorar sus esfuerzos, entre otras cosas. En cuanto a los estudiantes de secundaria, es de destacar que se conectarán y trabajarán aquellos que lo desean, porque aun cuando cuenten con acceso a internet, probablemente habrá algunos que desaparecerán de las pantallas con el paso del tiempo, pues comúnmente las usan para otros fines.

Así, en este pequeño texto pretendo poner de manifiesto la manera en que la COVID-19 ha develado las desigualdades sociales, económicas y culturales, a pesar de la diversidad de soportes y canales puestos en marcha para que los alumnos continúen aprendiendo. Para este efecto, entrevisté a una alumna de 10 años que cursa actualmente el 5.º grado de primaria —en adelante Paula— e incluyo exclusivamente unos fragmentos de los diálogos por motivos de espacio, no sin antes presentar un breve encuadre de su contexto familiar, socioeconómico y habitacional.

Encuadre

Paula es la mayor de dos hijos (Simón, de cuatro años, es el más pequeño), cuyo padre trabaja de mesero en un restaurante y su madre, desde hace seis meses, es la cuidadora de una señora mayor que se encuentra enferma. Cuando la

madre comenzó a trabajar ahí, se turnaba con otra cuidadora para atender a doña Chela, como ellas la nombran. La escolaridad de los padres es la siguiente: la madre sólo concluyó 1.º de secundaria, porque quedó embarazada de Paula, mientras que el padre sí cuenta con la secundaria completa. Ante la COVID-19, la hija de doña Chela (Cristy) ofreció a la madre de Paula quedarse a cargo de la señora de manera exclusiva, a condición de que se fuese a vivir ahí durante el tiempo de la contingencia, para evitar cualquier contagio en el transporte público. La madre de Paula aceptó la propuesta y se llevó a los dos niños a vivir al departamento de doña Chela, quedando separados del padre, quien permanece en su domicilio.

Doña Chela vive en un departamento sobre Periférico Sur, cerca del Hospital Ángeles, porque Cristy, quien no vive ahí, sino que la visita todos los días, tiene que llevar a su madre a consulta médica muy frecuentemente. El departamento consta de estancia, cocina, dos baños y dos recámaras: la primera es la de doña Chela y la madre de Paula, y la segunda, para los hijos.

Entrevista

He aquí sólo algunos fragmentos de los diálogos de la entrevista.

E: ¿Paula, te gusta ir a la escuela?

P: Sí, me encanta ir a la escuela porque ahí veo a mis amigos, sobre todo a Marcela y Rosalía que están conmigo [en el mismo grupo], pero también a Maura que está en 6.º [grado]. A la hora del recreo veo a Maura y platicamos

y jugamos todo el tiempo. También Marcela y Rosalía son amigas de Maura, por eso las tres nos comemos lo que nos mandan nuestras mamás y jugamos fútbol.

E: ¿Por qué Maura, que está en 6.º, es tu amiga?

P: Porque vive junto a mi casa y salimos a jugar a la calle, junto con sus hermanos, y ellos me enseñan muchas cosas. Juan y Rodrigo están en la secundaria, allá arriba, pero juegan en la tarde con nosotros. Ellos me prestan su celular para jugar y nos enseñan fútbol.

E: ¿Qué piensas de no ir a la escuela y estar encerrados?

P: No me gusta, porque no veo a mis amigos. Es muy aburrido. Además, aquí no puedo ver la televisión porque está en el cuarto de doña Chela y nosotros no entramos ahí.

E: ¿Te dejaron tarea tus maestros?

P: Sí, mi maestra Claudia nos dejó tarea antes de encerrarnos, pero la terminé hace mucho, mucho.

E: ¿Qué haces durante todo el día, ahora que estás aquí con doña Chela?

P: A veces, bajamos al estacionamiento Simón y yo a jugar pelota, porque mi mamá sí nos da permiso sin salirnos del edificio. También me pongo a revisar mis libros de texto y a leer unos cuentos que nos trajo la señora Cristy; unos son de Simón y otros míos. También nos regaló unos rompecabezas que hacemos Simón y yo, aunque yo hago más. Simón sí trajo unos juguetes, pero yo sólo traje una muñeca para jugar a veces. También nos trajo unos libros para colorear y colores, y un pizarrón chiquito y jugamos a la escuela. Yo soy la maestra y le enseño a mi hermanito, porque no sabe bien escribir.

E: ¿Te comunicas con tu maestra o con tus compañeros?

P: No. Yo no tengo celular, pero mi mamá sí, pero no me lo presta. Dice que no es para jugar, pero mis amigos sí juegan.

E: ¿Sabes que están pasando en la televisión unos programas para que los niños aprendan?

P: No, pero no importa, porque aquí no tenemos tele. Pero mira, a veces, cuando viene la señora Cristy y se queda un ratito, se encierra en el cuarto y nos presta su tablet y me la pone para que yo vea algo de lo que ponen para 5.º Y entonces hago algunas preguntas en mi cuaderno. Pero como Simón también quiere, a veces le toca a él, pero no sabe bien y yo le ayudo. Pero la señora Cristy a veces sólo viene a dejar comida y se va luego, luego.

E: ¿La señora Cristy te explicó cómo ver los programas de 5.º o tu mamá?

P: Te dije que la señora Cristy lo pone. Mi mamá no sabe esto.

E: ¿Te gusta trabajar en la tablet?

P: Sí, me gusta mucho hacer lo que ahí ponen.

E: ¿Conoces las computadoras? ¿En tu escuela hay computadoras?

P: En la casa de Maura hay una y a veces me la prestan para jugar o para ver lo que quiera. Juan me enseñó en la compu unas fotos de Australia y me gustaron mucho. Cuando sea grande quiero ir a Australia. En la escuela no hay computadoras. Mi maestra Claudia tiene una tablet, pero es de ella y también tiene celular.

E: ¿Qué materias son las que más te gustan?

P: Geografía es la que más me gusta. Te dije que Juan me enseñó fotos de Australia, porque a él le enseñaron ese país, y me gustaron mucho, ahí hay koalas que me gustan mucho,

y también más animales. Hay unas fotos muy bonitas de animales y montes. También hay campos bonitos. También me gusta dictado. A veces yo sola me dicto.

Reflexión final

Para cerrar este texto, sólo queda constatar que si bien Paula se encuentra viviendo en una zona urbana y, al parecer, es una alumna interesada en aprender, carece de las condiciones materiales para hacerlo; no mantiene relación alguna con la escuela, ni con su maestra, como tampoco con sus compañeros, convirtiéndose en una niña que, durante esta situación excepcional, queda segregada del servicio educativo. En fin, esta emergencia expone, refuerza e incluso exacerba diferentes formas de inequidad y exclusión de la población vulnerable, en un contexto en el que las soluciones adoptadas en materia educativa tienen destinatarios específicos y no a toda la población de educación básica. El costo educativo de esta inédita situación para los sectores sociales más vulnerables es mucho mayor que para los grupos más favorecidos.

Referencias

- Coneval (2018), “Medición de la pobreza”, México, <<https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza-2018.aspx>>, consultado el 8 de mayo, 2020.
- INEGI (2019), “Estadísticas a propósito del día mundial del internet. Datos nacionales”, México, <<https://www.inegi.>

org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/internet2019_Nal.pdf>, consultado el 8 de mayo, 2020.

SEP (2019), “Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019”, México, <https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf>, consultado el 8 de mayo, 2020.

EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación en línea.

Transiciones y disrupciones

María Concepción Barrón Tirado

En los últimos meses hemos sido testigos de cómo la pandemia provocada por la COVID-19 nos ha obligado a mirar las brechas sociales y económicas ya existentes en nuestro país, pero que, debido a la situación de emergencia, ahora es ineludible observar con detenimiento, reflexión y análisis profundo. Es evidente, pues, que la falta de inversión en los sectores públicos, tanto de salud como de educación, denotan que en pro de una economía neoliberal, en la que se favorece el sentido privado de los servicios, se ha mermado la capacidad de respuesta de la federación ante una emergencia internacional de este tipo.

Es un momento coyuntural en el que se pone de manifiesto la crisis de la estructura económica, política y social vigente; en consecuencia, la población ha visto alterada su estabilidad familiar, profesional y laboral. Ante este panorama, se espera que nada vuelva a ser lo mismo una vez que pase la marea... o al menos es lo que muchos deseamos. Y así como se espera que el mundo cambie, la educación está llamada a hacer lo propio, aunque ésta ha sido una convocatoria constante desde tiempo atrás, una insistencia de

amplios sectores, que ahora más que nunca debe cobrar no sólo un sentido teórico, sino una forma práctica de hacerlo posible.

Es, además, una coyuntura compleja dominada por la incertidumbre, permeada de noticias falsas, de la ambigüedad y de las contradicciones de la información emitida a diario, así como de las interrogantes sobre lo que sucederá cuando pase esta etapa de confinamiento; ante ello, sólo podemos advertir la magnitud de las posibles consecuencias e imaginamos diversos escenarios. Por otra parte, es necesario reconocer que la pandemia nos ha distraído de otras problemáticas y movimientos sociales que habían tomado relevancia en el país y en las instituciones escolares, como la violencia de género, la migración, la sustentabilidad y la violencia asociada al narcotráfico.

Ante esta situación, es posible dar por cierto que nuestra vida en general se encuentra en un proceso de cambio, en medio de resistencias, añoranzas y nostalgia de lo que se ha ido, de temor a lo desconocido; son momentos en los que, sin duda, lo más importante será conservar la salud, la vida y la integridad como seres humanos. Sin embargo, por ahora, mantenerse saludable implica poner distancia a la cercanía humana.

Las diferentes campañas promovidas tanto en el país como en el resto del mundo apuntan a un sentido de solidaridad desde lo individual, lo que ha llevado al cierre de las escuelas y a no acudir a lugares públicos adonde asisten cientos de personas, como las oficinas o los centros comerciales, todo ello con la finalidad de evitar el contagio. Ante estas medidas, la educación a distancia, mediada por la tec-

nología, se ha convertido en la herramienta principal para continuar con las labores educativas en todos los niveles.

En este marco, la UNESCO (2020), que monitorea el impacto del coronavirus en la educación en el ámbito internacional, estimaba que hacia abril de 2020 el cierre de las escuelas habría afectado a más de 91 por ciento de la población estudiantil en el mundo y realizó una serie de recomendaciones y medidas a seguir para todos los niveles educativos. En esta misma dirección, la ANUIES (2020) emitió una serie de acuerdos para dar continuidad al trabajo académico.

Todas estas medidas se pusieron en marcha en las instituciones educativas mexicanas a partir de marzo del año en curso y se prevé que se regrese a clases presenciales, tentativamente, hacia el segundo semestre del año. Aunado a lo anterior, cada escuela se ha dado a la tarea de diseñar propuestas para dar continuidad al trabajo académico durante la contingencia sanitaria, con el principal apoyo de las TIC. Los desafíos y los retos no han sido menores, y son de diversa índole, ya sean de corte tecnológico o de la formación de los docentes y de los estudiantes para el uso y manejo de las plataformas digitales. Además, debe considerarse que en nuestro país 60 por ciento de la población carece de una computadora y no tiene acceso a internet, y quien cuenta con éste, el ancho de banda y la conectividad son limitados para el trabajo intenso que se requiere. Por otra parte, en el marco de esta crisis sale a relucir, una vez más, la falta de un proyecto de educación nacional de largo alcance que atienda a todos los sectores sociales, cuyas necesidades para responder a las exigencias y demandas de cumplir con el ciclo escolar y el currículo formal rebasan las posibilidades

reales del gobierno federal y de las instituciones educativas. Es innegable que vivimos en la llamada era digital permeada por la inteligencia artificial, el internet de las cosas, la denominada realidad virtual y aumentada, las tecnologías inmersivas, los dispositivos inteligentes (robots, drones, vehículos autónomos), el *big data* (minería y analítica de datos), y las criptomonedas (como el Bitcoins), entre otros. Todo ello ha impactado directa o indirectamente diversos ámbitos de la vida: familiar, educativo y laboral. En este contexto, el conocimiento y la información son accesibles e inmediatos, basta con realizar una pregunta y teclearla para encontrar multiplicidad de significados y sentidos, lo que obliga a elegir, seleccionar y estructurar continuamente los datos; el dilema radica sobre qué criterios elegirlos, desde qué marcos analizarlos y sus implicaciones. Nos movemos en una sociedad que Bauman (2007) ha denominado líquida, voluble e inestable, en la que cada vez se tienen menos certezas, lo que genera indecisiones e inseguridades.

En este sentido, es un momento que obliga a repensar el sentido de la institución escolar y del currículo formal, de los contenidos disciplinarios alejados de la realidad, de las prácticas docentes hegemónicas, y de la gestión académico-administrativa atada a reglamentos obsoletos. La escuela como la conocemos (desde educación básica hasta superior) deberá cambiar para asumir los retos que planteará la sociedad que surja de esta contingencia sanitaria, de la inminente crisis económica que posiblemente modifique los procesos productivos de nuestra fábrica global y de la experiencia adquirida de manera forzada en torno al uso de las TIC en educación.

La educación en línea sin duda es necesaria, pero insuficiente, si de entrada no se cambian los paradigmas educativos, si no se hace un análisis profundo de los currículos, de los contenidos enciclopédicos centrados en lo disciplinario, de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, de la práctica docente y de la gestión académico-administrativa. Sin duda es un momento de disrupción y transformación en la educación. Las TIC, por sí solas, no tienen una función pedagógica y su uso no siempre conlleva procesos pedagógicos innovadores. Si bien es cierto que la introducción de las tecnologías en la educación ha generado prácticas innovadoras como la gamificación de la enseñanza, el *techno-craft* (aprendizaje de la programación), el *big data* o el *mobile learning*, no siempre ha sido motor de cambio en la escuela y sí un elemento didáctico más que no llega a modificar de fondo las prácticas educativas (Adell y Castañeda, 2012). “Las tecnologías en la escuela y en la universidad sí pueden ser disruptivas, pero eso no genera por sí mismo una disrupción educativa. Incluso podrían generar una disrupción de la propia persona, pero en sentido negativo. Por eso, [es necesario] abrirnos a las tecnologías, sin dejarnos aprisionar por ellas” (García, 2019: 18). Esta coyuntura compleja debe de contribuir, pues, a cambiar las formas en las que enseñamos y aprendemos; no sólo sumar la tecnología a los procesos educativos, sino que realmente sea una disrupción que motive cambios profundos en las prácticas pedagógicas cotidianas.

En el marco de esta incertidumbre, rememoro a Marcuse:

Los cimientos para construir el puente entre el “deber ser” y el “ser”, entre la teoría y la práctica, se hallan trazados dentro de la

teoría misma. El conocimiento es trascendente (respecto al mundo de los objetos, respecto a la realidad) no sólo en un sentido epistemológico, sino sobre todo en cuanto va en contra de las fuerzas represivas de la vida: es político (1969: 25).

Esta visión del mundo permea todos los órdenes de la vida y nos lleva a cuestionar el *statu quo* bajo un principio de esperanza que busca nuevas formas de vida, personal, familiar o laboral. Generar una estrategia apoyada en tecnologías digitales va más allá de la operación práctica; constituye un ejercicio intelectual que permita llevar a cabo la práctica docente en un modelo semipresencial o completamente a distancia. Desde la pedagogía se tiene la gran responsabilidad ética de crear condiciones para que los estudiantes sean autorreflexivos, bien informados y tengan la capacidad de unir el aprendizaje con el cambio individual y social (Freire, 1974). El principal reto que debe conducir la misión y el sentido de la educación superior será lograr la formación de ciudadanos éticos, solidarios, colaborativos, comprometidos con el planeta, en una sociedad globalizada, capaces de enfrentar la incertidumbre.

Aunque nuestro país no esté preparado 100 por ciento para enfrentar una contingencia de esta magnitud, que ha requerido el uso masivo y abrupto de tecnologías para la educación, es importante reconocer que tampoco partimos de cero: hay experiencias educativas alternativas a los sistemas presenciales —como la telesecundaria, las transmisiones que realiza el ILCE a través de la red satelital Edusat, el SUA de la UNAM, entre otras— que será necesario recuperar para realimentar y mejorar las prácticas generadas con la incorporación abrupta de las TIC.

La UNAM no se detiene

La UNAM, como la máxima casa de estudios de México, que atiende a una población de 350,000 estudiantes, bajo el lema “La UNAM no se detiene” buscó diversas estrategias para abrir sus puertas durante la contingencia, ofreciendo orientación de diversa índole para cuidar la salud y para superar el estrés que ha ocasionado la situación de confinamiento y la alteración de la vida cotidiana. Asimismo, continúa con la programación cultural en línea, entre otras muchas acciones.

Con relación al compromiso de atender a la población durante la pandemia, impulsó el uso de las TIC para continuar con sus actividades académicas y administrativas; puso en marcha el Campus Virtual de la UNAM, donde se han organizado herramientas tecnológicas para el uso de toda la comunidad universitaria (docentes, alumnos y administrativos), así como una serie de recursos y material didáctico digital gratuito, creado por diversas entidades.

Vale la pena recordar que desde 1971 se creó el SUA, bajo un modelo semipresencial, y que en 1995 se creó el SUAYED, en donde actualmente se ofrecen 22 licenciaturas a distancia y 24 en sistema abierto (semipresencial), que atiende a 34,000 estudiantes. Con base en estos antecedentes, se recuperaron las experiencias y se puso al servicio de todos los recursos tecnológicos. El Campus Virtual ofrece la posibilidad de que un profesor interactúe con sus alumnos en tiempo real o tiempo diferido a través de las aulas virtuales (Zoom, Google Classroom, Edmodo y Moodle) y se apoye de diferentes recursos digitales interactivos: videos, audios, textos y sitios web, entre otros.

Recordemos que las herramientas tecnológicas han apoyado también, en los últimos años, los movimientos so-

ciales emancipadores y han demostrado que tienen la posibilidad de coadyuvar a la transformación de la educación. En esta gran aventura emprendida por la UNAM, en la búsqueda de nuevos horizontes y de nuevas utopías, se tiene el reto de abrir el diálogo y recuperar las voces y aportaciones de todos los educadores y estudiantes, para hacer de esta oportunidad un proyecto pedagógico disruptivo de largo aliento, incluyente, intercultural, equitativo, sostenible y vinculado a la realidad social en constante cambio.

Referencias

- ANUIES (2020), “Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19”, 24 de abril, <<http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/200424155500Acuerdo+Nacional+frente+al+COVID-19.pdf>>, consultado el 12 de mayo, 2020.
- Adell, J. y L. Castañeda, (2012), “Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?”, en J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.), *Tendencias emergentes en educación con TIC*, Barcelona, Asociación Espiral, Educación y Tecnología, pp. 13-32.
- Bauman, Z. (2007), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa.
- Freire, P. (1974), *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- García Aretio, L. (2019), “Necesidad de una educación digital en un mundo digital”, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 22, núm. 2, pp. 9-22,

- <<http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>>, consultado el 4 de mayo, 2020.
- Marcuse, H. (1969), *Un ensayo sobre la liberación*, México, Cuadernos Joaquín Mortiz.
- UNAM (s. d.), “Campus virtual de la UNAM”, <<https://distancia.cuaed.unam.mx/campusvirtual.html>>, consultado el 4 de mayo, 2020.
- UNESCO (2020), “El coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones”, 2 abril, <<https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>>, consultado el 4 de mayo, 2020.

Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada

Armando Alcántara Santuario

La actual pandemia de COVID-19 está teniendo efectos devastadores en la salud y en la vida de una gran parte de la población mundial. A las enormes pérdidas humanas se agregan los funestos efectos que ya se empiezan a apreciar sobre la economía de casi todos los países: estamos ante una de las mayores recesiones de la historia. Para proteger a sus poblaciones y mitigar los contagios, que se multiplican de manera exponencial, los gobiernos han recomendado —y en algunos casos, obligado— a sus ciudadanos a resguardarse en sus hogares. Esto ha significado el cierre de comercios y la suspensión de actividades industriales, con la consecuente pérdida de empleos. En un mundo globalizado como el actual, la ruptura de las cadenas de producción, distribución y consumo está provocando pérdidas económicas hasta ahora incalculables.

El rápido avance de la pandemia ha puesto en graves dificultades a los sistemas sanitarios de muchos países, aún a los más desarrollados. En algunos casos ha sido tan grande la emergencia, que ha colapsado la capacidad de atención a las personas contagiadas. El mal se ha ido extendiendo en

todo el planeta como una gran ola desde el inicio del año: comenzó en Asia y se expandió a Europa, África y América.

Entre las primeras medidas para contener su avance estuvo el cierre de los centros escolares en todos los niveles del sistema educativo. Según reportes de la UNESCO, hasta el 30 de marzo, 166 países habían cerrado sus escuelas y universidades. A escala mundial, 87 por ciento de la población estudiantil se vio afectada por estas medidas; es decir, unos 1,520 millones de alumnos. Además, en todo el mundo, alrededor de 63 millones de maestros dejaron de laborar en las aulas (IESALC-UNESCO, 2020).

Ante la abrupta e inesperada suspensión de sus actividades académicas, los sistemas educativos del mundo han recurrido a los medios digitales para continuar con sus actividades escolares. Esta emergencia también ha puesto de manifiesto las carencias y desigualdades tanto en la disponibilidad de dichos recursos como en la preparación de profesores y alumnos para transitar hacia las modalidades de la educación a distancia. En un reporte reciente, Brown y Salmi (2020) dan cuenta del panorama internacional de las reacciones de algunas universidades e instituciones de educación superior (IES) frente a la transición a la educación en línea. Aunque muchas instituciones universitarias han cerrado e intentado adoptar el aprendizaje en línea, muy pocas están bien preparadas para hacer este cambio de manera rápida y abrupta.

Han ocurrido muchas confusiones e improvisaciones, y los administradores, profesores y estudiantes luchan para implementar aprendizajes en línea de manera amplia y eficaz. La transición a esta modalidad requiere sistemas efectivos de gestión de aprendizaje, instalaciones de video-

conferencias y personal académico con experiencia en la educación a distancia.

Por otro lado, Brown y Salmi (2020) reportan que las IES de todo el mundo han suspendido los viajes internacionales y los programas de intercambio, así como muchas actividades de investigación. Asimismo, se discuten las decisiones a tomar para evaluar el aprendizaje, si se posponen o cancelan los exámenes finales, y cómo hacer la selección de los nuevos estudiantes para el siguiente año escolar.

Pero no todas las universidades han aceptado transitar a la educación en línea. En varias facultades de la Universidad de Buenos Aires se ha decidido posponer las clases y reorganizar el calendario académico, bajo el argumento de que sólo los cursos presenciales pueden garantizar la calidad. En otras instituciones, como la Universidad Nacional de Ciencia y Tecnología de Zimbabwe, las instalaciones fueron cerradas hasta nuevo aviso, y en Malasia, el Ministerio de Educación Superior suspendió la educación en línea junto con las actividades presenciales.

En diversos países, los estudiantes se han movilizado para resistir la transición digital. Por ejemplo, en Túnez, la principal asociación estudiantil llamó a boicotear las plataformas digitales por considerar discriminatoria la medida. Los alumnos de la Universidad de Chile y de la Universidad de San Sebastián (privada), realizaron huelgas en línea. Además, en el Reino Unido, más de 200,000 estudiantes firmaron una petición exigiendo reembolsos de sus pagos de matrícula, señalando que la instrucción por internet no era por lo que habían pagado.

La dimensión de la equidad, subrayan Brown y Salmi (2020), ha sido una de las más sobresalientes en esta emer-

gencia sanitaria mundial. La pandemia ha mostrado, nuevamente, que los estudiantes de los grupos más vulnerables han sido los más afectados. En casos como el de Estados Unidos, una sociedad rica, donde se cerraron las residencias estudiantiles, una gran cantidad de alumnos de familias pobres han tenido enormes dificultades en materia de vivienda y acceso a servicios médicos, así como problemas económicos al incrementarse sus gastos por el inesperado cambio en su situación escolar. En algunos casos, un número considerable de estudiantes de las universidades públicas y de los colegios comunitarios (*community colleges*) enfrentan el riesgo de abandonar sus estudios ante las dificultades económicas.

Asimismo, los alumnos internacionales se ven frente a enormes retos económicos y emocionales, porque, en muchos casos, se encuentran lejos de sus hogares. Con la crisis de las aerolíneas y el cierre de algunas fronteras, su situación se ha agudizado. Sin embargo, Brown y Salmi (2020) destacan que es en los países más pobres donde los estudiantes de los grupos vulnerables tendrán mayores problemas. Muchos de estos jóvenes tienen acceso limitado a internet y baja capacidad de banda ancha, por lo que es muy probable que sus oportunidades de aprendizaje en línea se vean drásticamente limitadas, especialmente en las áreas rurales. No sólo un número importante de estudiantes de bajos ingresos, sino incluso hasta algunos profesores, carecen de computadoras o tabletas.

Las carencias no se reducen únicamente a la brecha digital en los países pobres. Las IES también tendrán problemas para elaborar con rapidez programas de educación a distancia de calidad. Más aún, muchas de esas instituciones

carecen de diseñadores instruccionales experimentados, recursos educativos suficientes y una solidez institucional de soporte. La intervención de los gobiernos en apoyo a las universidades, de acuerdo con Brown y Salmi (2020), debería considerar tres tipos de medidas en el ámbito nacional: 1) paquetes de estímulos financieros a los estudiantes con préstamos educativos; 2) flexibilidad en los requisitos de garantía de calidad, y 3) iniciativas de creación de capacidades para facilitar la transición al aprendizaje en línea.

Estos autores se preguntan si dicha transición, provocada por la pandemia de COVID-19, transformará a las IES en instituciones digitales. Si bien la capacidad de recuperación de las universidades nunca se ha puesto a prueba como en la actualidad, no todas se verán afectadas de la misma forma. Es poco probable que las principales IES del mundo (las más sólidas financieramente) sufran consecuencias adversas en el largo plazo. No obstante, para las de los países más pobres o en desarrollo vendrán tiempos difíciles, porque es previsible que deberán ajustar aún más sus presupuestos: tendrán que seguir haciendo más con menos. Hay también un considerable número de establecimientos universitarios privados que dependen casi en su totalidad de las colegiaturas y que verán muy mermados sus recursos financieros, debido a la disminución de estudiantes por motivos económicos. También es previsible que, en el corto plazo, ante la grave crisis de desempleo en el mundo, millones de alumnos abandonen por completo sus estudios o busquen lugar en instituciones más accesibles.

En el ámbito internacional, Brown y Salmi (2020) aseguran que también las universidades privadas con altas proporciones de estudiantes extranjeros se verán afectadas

por las fluctuaciones de la demanda. De esta forma, la crisis actual servirá como un llamado de atención para reevaluar las vulnerabilidades del sector privado de la educación superior y los desafíos de vivir en un mundo globalizado e interdependiente. Asimismo, la crisis ha demostrado la importancia de la planificación de contingencias y la gestión de riesgos, así como los beneficios de respaldar las formas de educación innovadora y la necesidad de flexibilizar la evaluación del aprendizaje y los procesos de admisión.

La actual emergencia sanitaria también ha permitido reconocer que lograr la equidad en la educación superior para los grupos vulnerables de la sociedad sigue siendo uno de los mayores desafíos.

Consideraciones finales

La situación descrita en párrafos anteriores, basada principalmente en el reporte de Brown y Salmi (2020), presenta grandes similitudes con lo que está pasando en México en el sector educativo en general y, en particular, en el de la educación superior. La pandemia de COVID-19 ha puesto de manifiesto las carencias de nuestras instituciones en materia de infraestructura y de formación del personal académico para llevar a cabo, de manera satisfactoria, la educación en línea. También ha exhibido de manera clara las enormes desigualdades que existen entre la población estudiantil, las cuales hacen temer que la brecha digital y la del aprendizaje se puedan seguir ensanchando. Dado que la emergencia sanitaria no ha terminado, no es tiempo todavía de hacer un balance de los daños ni de las estrategias que se tendrán

que desarrollar para recuperar lo perdido, principalmente en términos de los avances en el aprendizaje de los alumnos. Es posible, sin embargo, adelantar que lo irregular de la situación, en la que algunas instituciones pudieron trabajar en línea de mejor modo que otras, habrá de representar un enorme problema para reducir los desequilibrios ocurridos durante este periodo, una vez que se regrese a las aulas.

No sabemos tampoco el tipo de condiciones socioeconómicas que existirán una vez que pase lo peor de la pandemia, aunque se puede adivinar que el recuento de los daños en materia económica presentará un escenario muy complicado, para el mundo y para el país. No es difícil predecir tampoco que las universidades públicas sufrirán diversos tipos de presiones para ajustar sus presupuestos; las privadas también enfrentarán la recuperación de los ingresos perdidos durante el periodo de contingencia: algunas lo conseguirán y otras tendrán que cerrar sus planteles.

Para finalizar, es necesario retomar algo de lo señalado por Brown y Salmi (2020) en el sentido de reconocer las enormes dificultades para lograr una mayor equidad en la educación superior. Asimismo, las instituciones, sus líderes y sus integrantes, tendrán que desarrollar soluciones innovadoras y eficaces para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, y aprovechar de la mejor manera los medios digitales y presenciales. No hay que olvidar tampoco que en la UNAM ha quedado pendiente la solución de los conflictos estudiantiles en varias escuelas y facultades. Ello será también una de las principales tareas a resolver cuando se regrese a las aulas.

Referencias

- Brown, C. y J. Salmi (2020), “Putting fairness at the heart of higher education”, *University World News. The Global Window on Higher Education*, 18 de abril, <universityworldnews.com/post.php?story=20200417094523729>, consultado el 18 de abril, 2020.
- IESALC-UNESCO (2020), “El coronavirus-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones”, <<https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>>, consultado el 17 de abril, 2020.

Flexibilidad curricular.

Tensiones en tiempos de pandemia

Lourdes M. Chehaibar

La educación es un derecho humano fundamental, esencial para ejercer los demás derechos de los que somos titulares las mujeres y los hombres de este planeta. Es un bien social y público, no comercializable, de amplio valor en la sociedad. Y la educación, en todos sus niveles y tipos educativos, se ha visto violentada, paralizada, encarada y retada en el contexto de la pandemia de COVID-19 que afecta al mundo.

Por ello, la institución escolar y todos los integrantes de las comunidades educativas —docentes, estudiantes, apoyos técnicos y pedagógicos, directivos, trabajadores administrativos— enfrentan retos y tensiones inéditos que se suman a los que, en la heterogénea desigualdad y la injusticia de este mundo, se venían arrastrando o mostraban atraso en su cumplimiento, como los objetivos de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas.

Las medidas para el control de la pandemia, en el caso de México, han sido dictadas por la autoridad sanitaria (el Consejo de Salubridad General) y, para el caso de las escuelas, precisadas por la autoridad educativa federal (la SEP). La estrategia central fue el cierre de los planteles educa-

tivos, decretado a partir del 23 de marzo que, de manera tentativa, finalizará el 1 de junio del año en curso, cuando se regresará a “finalizar el año escolar”. Las instituciones de educación superior asumieron este calendario de cierre, pero no han declarado todavía la agenda temporal que seguirán para reiniciar labores presenciales.

La institución escolar ha mantenido, por demasiado tiempo, formas de organización y estrategias de funcionamiento que hoy se evidencian anquilosadas y rígidas para dar cauce a nuevas y renovadas rutas de actuación ante las circunstancias de aislamiento físico que esta pandemia ha impuesto.

El “Gran Confinamiento” y la globalidad de esta enfermedad, sumada a las condiciones de interconectividad planetaria (por medio de las redes sociales y los diversos medios tecnológicos) han puesto en evidencia una serie de elementos que, quizá, no habían sido reflexionados a profundidad. Entre ellos podemos señalar la prueba flagrante de las desigualdades socioeconómicas y los rasgos de incertidumbre del mundo en que vivimos, así como las probabilidades de que la presencia de enfermedades altamente contagiosas (como la COVID-19) vaya a cambiar la forma en que llevamos a cabo y entendemos aspectos de la cotidianidad que pensábamos establecidos y constantes, como pueden ser el transporte público, el trabajo, las comunicaciones, el comercio, los espectáculos y la educación. Boaventura de Sousa Santos (2020) señala que se trata de una crisis grave y aguda, donde “la cuarentena no sólo hace más visibles, sino que también refuerza la injusticia, la discriminación, la exclusión social y el sufrimiento innecesario que provocan”.

Según el PNUD (2019), vivimos en la región con mayor desigualdad en los ingresos de todo el mundo. La disponibilidad de las TIC y, en algunos casos, hasta de los medios tradicionales como televisión y radio, reproduce la desigualdad. En nuestro país encontramos estas inequidades y mucho retraso en las inversiones físicas en las escuelas, la conectividad de banda ancha, el equipamiento, el *software* y la formación de los trabajadores de la educación en esta materia. Las posibilidades de trabajo sincrónico entre maestros y estudiantes, el número y tipo de recursos tecnológicos utilizados, o las condiciones para dar marcha a la educación digital hacen evidente las diferencias entre modalidades y tipos educativos, escuelas privadas y escuelas públicas, entre el medio rural y el urbano, entre zonas industrializadas y de mayoría indígena, etcétera. Estas diferencias potencian la exclusión y el rezago educativos, obstaculizan el ejercicio ciudadano de la libertad y de la democracia, y mantienen el círculo de la pobreza y la inequidad.

La pandemia pone en el tintero una serie de tensiones que debemos analizar para vislumbrar rutas de cambio en el ámbito educativo —inmediatas, mediatas y de largo plazo—, que permitan avanzar hacia condiciones educativas de carácter más integral, crítico y productivo para un mayor número de ciudadanos. Se trata de destacar la oportunidad de una reflexión que dé pautas para cambios en la forma de entender y procesar el sentido de la escuela y de la educación, de pensar futuros distintos desde un presente que nos interpela y nos debe mover a aspirar a mejores mañanas, a soñar con utopías posibles y a alcanzarlas.

La primera tensión ha sido ya mencionada, es la que evidencia rasgos estructurales de desigualdad, viejos re-

zagos y anquilosados paradigmas educativos, frente a las nuevas formas de pensar, generar, transmitir y aplicar el conocimiento, en una sociedad global que cambia vertiginosamente, a la vez que puede estrechar sus márgenes para contener la emergencia sanitaria.

Enfrentamos también posibles transformaciones económicas y en la producción de conocimientos, en las formas de empleo y trabajo que se venían modificando y que, producto de los riesgos de nuevos contagios virales, tendrán nuevos rasgos en los diferentes países y en el planeta. Estos cambios van a confrontar a las instituciones de educación superior, particularmente las universidades públicas —como la UNAM—, que han sido adalides de proyectos culturales para la nación, promotoras de principios y valores sociales, científicos y artísticos.

Estas tensiones debieran obligar a la reactivación del vínculo currículo-sociedad, desde la mirada de la pedagogía crítica latinoamericana y sus confluencias, que coloca a la universidad pública como promotora de saberes multiculturales situados históricamente —de conocimientos socialmente productivos, en términos de Adriana Puiggrós—, anclada en todos los campos del saber y bajo los principios de la libre expresión, la pluralidad, la libertad, el respeto y la tolerancia. Esto implica potenciar su lugar como constructora de conciencia ciudadana, de nación y de región, así como en la generación de conocimiento como bien común, con responsabilidad y pertinencia social.

En lo que se refiere a todo el sistema educativo, en el ámbito de la política pública y el financiamiento, es clara la falta de una dirección decidida de inversión en el sector que, de manera cabal, dote de condiciones de infraestructura y equi-

pamiento justamente a quienes menos tienen, que además abra márgenes de protagonismo a las autoridades educativas estatales y locales, a las propias escuelas y a sus maestros, a las comunidades escolares. Una política de inversión para fortalecer la educación pública en todos los tipos y niveles, desde la inicial hasta el posgrado, a lo largo y ancho del país pero, fundamentalmente, para las zonas de mayor precariedad socioeconómica.

Esto se vislumbra también en las tensiones que genera un currículo único frente a la diversidad de condiciones de aprendizaje, valores y tradiciones de los estudiantes, de sus comunidades y sus regiones. La centralización en la definición de los contenidos y las formas de enseñanza en la educación básica, que no sólo no han cesado, sino que se han visto reforzados en la administración federal actual, se agravan con la pandemia cuando se exige a los estudiantes de preescolar, primaria y secundaria de todo el país “continuar” con sus planes de estudio en una situación inédita, que no es considerada como el entramado creativo, como un espacio vivo para el desarrollo de experiencias de aprendizaje pertinentes al contexto y significativas para los propios estudiantes y sus comunidades.

Las formas de trabajo propuestas desde la SEP mantienen una mirada centralizada y vertical que orienta el trabajo de manera unidireccional para todo el sistema, sin dar espacio a la autonomía curricular y didáctica, a la participación de docentes o directivos, a la creatividad que esta crisis podría cultivar. Se ha insistido en cumplir el programa, en hacer actividades en casa que estén “alineadas” al currículo, como si el único sentido de educar fuera dar cuenta del contenido prescrito en el plan y los programas de estudio

que, además, debe ser documentado en “Carpetas de experiencias” que permitan calificar a los maestros para “salvar el año escolar”.

Lamentablemente es una mirada sesgada y poco pedagógica del sentido de educar, pues prioriza la certificación sobre la evaluación, en su sentido formativo; alienta la memorización sobre la creatividad, así como las rutas preestablecidas y únicas sobre el reconocimiento de la diversidad y la riqueza sociocultural de nuestras comunidades.

Justamente una situación inédita, como la que vivimos y la que viviremos en el futuro cercano, debiera ser un aliante para replantear, con verdadero sentido, la flexibilidad curricular, las discontinuidades, la “desalineación” de proyectos educativos federales o centrales que han estado alejados de la realidad de los estudiantes (en el caso de la educación básica y media superior) y en cambio constante (en el caso de la educación superior).

En sentido contrario al que pretenden las políticas de homogeneización y estandarización, se deben revisar las misiones o finalidades, distintivas y únicas, de las instituciones educativas, en función de las características y necesidades sociales del país y la región en que se insertan.

En la educación superior implicará la revisión y verdadera flexibilización de los planes y programas de estudio, ya que las condiciones del desarrollo de saberes, haceres, prácticas y empleos, iniciarán transformaciones que van a requerir salidas profesionales abiertas y cambiantes, que se darán en contextos móviles y de inestabilidad. Estos cambios en el mundo laboral y de las profesiones pueden orientarse a una reconfiguración de la categoría de trabajo, significada como oportunidad de creación de mundo,

de dignificación y de fortalecimiento de la subjetividad; de creación en sentido ético y no sólo económico, como ejercicio de experimentación y crecimiento del ser humano para construir comunidad y sociedad, en un pensamiento colectivo que se opone al acendrado individualismo y la mezquindad que hoy campean en el mundo.

Como ya señalamos Bertha Orozco y quien esto suscribe:

La educación involucra los saberes y los haceres y la ética de servicio de las profesiones en el caso de las IES y éstos deben volver a poner en el centro otro entramado de vínculos entre el mundo del trabajo, el proyecto de universidad, el curriculum y la formación que se piensa y diseña, los elementos de articulación de estos vínculos deben regirse por un principio de flexibilidad. Si este entramado de ideas es posible de ser asumido en los procesos de elaboración curricular y diseño de nuevas semblanzas profesionales y técnico profesionales para la educación superior y media superior, la flexibilidad re-emergería, en estos momentos de modernizaciones inciertas e inconclusas, como un principio de apertura y diálogo para reorientar los procesos de reforma desde la universidad pública (Chehaibar y Orozco, 2012).

Todo lo anterior implica enfrentar una serie de retos que permitan superar algunas tensiones y rezagos en la organización académica y en la administración escolar; de tal manera que, con la flexibilidad como principio, entre otras cosas será necesario:

- Desarrollar estrategias didácticas híbridas, que permitan el tránsito productivo entre la presencialidad y la virtualidad, con una participación colegiada, comprometida y activa de los docentes, sujetos del

desarrollo curricular, respetando la autonomía y las capacidades de los estudiantes.

- Incorporar temas transversales y dinámicos en los planes y programas de estudio (género, derechos humanos, democracia, sustentabilidad, avances científico-tecnológicos).
- Establecer relaciones entre las instituciones educativas y los ámbitos de aplicación de los saberes (sea en las organizaciones, los servicios, las empresas, las industrias), por medio de estrategias diversas.
- Realizar reformas a la normatividad y al andamiaje institucional de la administración escolar en las IES, para que realmente puedan dar sustento a esa flexibilidad, que supere el diseño curricular como un formato de contenidos mínimos, número de créditos y formas de acreditación/certificación, y que promueva la interdisciplina y la colegialidad.

Se trata de valorar la oportunidad que nos da esta coyuntura para pensar de otra forma el sentido de educar y el currículo; para diseñar políticas públicas que nos permitan atender la desigualdad, así como la violencia de género, que son visibilizadas en el contexto de la cuarentena; para analizar el rol del profesor y nuestra concepción del aprendizaje como praxis, como relación dialéctica; para repensar las estrategias didácticas orientadas a una verdadera formación de los estudiantes; para prever rutas diversificadas y nuevas destrezas que promuevan el acto de aprender; para dudar de principios que creíamos inamovibles y que, hoy, pueden limitar creaciones utópicas, arriesgadas y creativas en beneficio de las mayorías.

Referencias

- Chehaibar, Lourdes y Bertha Orozco (2012), “Flexibilidad como principio y condición de cambios curriculares”, ponencia presentada en el XIX Coloquio de la AFIRSE, Sección Portuguesa, Instituto de Educación, Universidad de Lisboa, 3 de febrero.
- PNUD (2019), “Panorama general. Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI”, Nueva York, <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf>, consultado el 20 de marzo, 2020.
- Sousa Santos, Boaventura de (2020), *La cruel pedagogía del virus*, Buenos Aires, CLACSO, <http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>, consultado el 11 de mayo, 2020.

Presupuesto federal de la educación superior en dos décadas y primeros impactos de la crisis sanitaria de 2020

Javier Mendoza Rojas

Los impactos de la pandemia en el financiamiento de la educación superior serán de una magnitud difícil de estimar con la información disponible hasta abril de 2020, a poco más de un mes de iniciadas las medidas de distanciamiento social en México. Sin embargo, es posible hacer algunas consideraciones a partir de la evolución del presupuesto federal destinado a este nivel educativo, así como de las medidas tomadas por el gobierno para el reajuste del presupuesto correspondiente a 2020, en un escenario de recesión económica que podría ser el de mayor profundidad desde la depresión mundial de 1929.

En materia de financiamiento federal a la educación superior durante las dos primeras décadas del siglo **xxi**, se pueden establecer diversas fases: crecimiento del presupuesto federal (2000-2015); primera mitad del gobierno de Peña Nieto (2012-2015); crisis petrolera y ajustes presupuestarios (2015-2018); presupuesto en el primer bienio del gobierno de López Obrador (2019-2020), y por último, las medidas ante la pandemia del coronavirus (abril 2020).

Crecimiento del presupuesto federal de educación superior

En los sexenios panistas de Vicente Fox y Felipe Calderón, el presupuesto federal destinado a la educación superior fue creciente en casi todos los años (sólo en 2006 disminuyó). Pasó de poco más de 82,000 a 141,000 millones de pesos. La variación fue de 71 por ciento, cuatro puntos por arriba del crecimiento de la matrícula pública escolarizada (67 por ciento). Contrariamente a lo que se esperaba, en estos gobiernos, emanados de un partido conservador, se asignaron recursos crecientes a las instituciones de educación superior (IES) públicas, sin que se observara el acelerado ritmo de privatización del servicio educativo de la década previa. Mientras en 1990 el segmento privado representaba 19 por ciento de la matrícula escolarizada, en 2000 alcanzó 32 por ciento, cifra que no varió a lo largo de los dos sexenios panistas y se sigue manteniendo hasta la actualidad.

Cabe señalar que, en estos 12 años, la Cámara de Diputados tuvo una actuación importante para la determinación del Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF). En las cuatro legislaturas del periodo, ningún partido político obtuvo la mayoría absoluta, por lo que el Ejecutivo tuvo que negociar con los grupos parlamentarios de la oposición, principalmente el PRI y el PRD, y con diferentes actores y organizaciones sociales.

En buena medida, el incremento en los recursos de educación superior fue resultado de la determinación de los diputados por aprobar ampliaciones a los proyectos presentados por el Ejecutivo. En los 12 años, éstas ascendieron a cerca de 64,000 millones de pesos, equivalente a 8 por ciento del gasto ejercido en el periodo, que no es poca cosa.

Una proporción importante de este aumento se destinó a los llamados fondos extraordinarios para educación superior, dirigidos a la ampliación de la matrícula, el fortalecimiento de la calidad y la atención a problemas estructurales de las universidades públicas estatales.

Primera mitad del sexenio de Peña Nieto

El retorno del PRI con Enrique Peña Nieto representó un cambio en la dinámica presupuestal. El Pacto por México entre el presidente y los líderes de los principales partidos de oposición —PAN y PRD—, establecido al inicio del sexenio, marcó un cambio en la forma de negociación política entre el gobierno y las cúpulas partidistas, disminuyendo el peso real del Congreso en la determinación de las reformas legales (como fue la educativa) y en la negociación y aprobación del PEF.

En la primera mitad del sexenio se observó un crecimiento presupuestal en educación superior: pasó de 141,000 a cerca de 154,000 millones de pesos, si bien el crecimiento de 9 por ciento fue de menor magnitud al correspondiente en los dos gobiernos panistas, además de que estuvo por debajo de la expansión de la matrícula pública (16 por ciento). De cualquier manera, continuaron asignándose recursos a los fondos extraordinarios para impulsar las políticas públicas y alcanzar las metas establecidas en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, entre ellas lograr una tasa bruta de cobertura de 40 por ciento al finalizar el sexenio.

Baja de los precios del petróleo y ajustes presupuestales

Al poco tiempo de iniciado el ejercicio fiscal de 2015, se establecieron “medidas de responsabilidad fiscal para mantener la estabilidad”, derivadas de la baja del precio del petróleo y de la desaceleración de la economía mundial. En los Criterios Generales de Política Económica se había estimado el precio promedio de la mezcla mexicana en 81 dólares, y para fines de enero había bajado a 39 dólares. El gobierno decidió ajustar el presupuesto federal por 124,000 millones de pesos, lo que impactó en la educación superior, viéndose afectados diversos fondos de financiamiento extraordinario.

En el siguiente año se agregaron situaciones adicionales: la salida del Reino Unido de la Unión Europea (Brexit), las medidas emergentes de carácter proteccionista, el triunfo de Trump en las elecciones presidenciales de Estados Unidos, la volatilidad de la paridad del peso frente al dólar y la incertidumbre sobre la continuidad del TLCAN. Nuevamente, el Ejecutivo realizó ajustes al gasto público, luego de utilizar una nueva metodología para la confección del PEF (presupuesto base cero) y realizar recortes a distintos programas a lo largo del año, con nuevas afectaciones a los proyectos académicos de las universidades.

Tomando como base de cálculo el presupuesto aprobado para 2015 de los programas y fondos de financiamiento extraordinario, los ajustes practicados de 2015 a 2018 disminuyeron sus recursos en dos terceras partes, con una reducción nominal acumulada en los cuatro años del orden de los 23,000 millones de pesos.

PEF en el primer bienio de gobierno de López Obrador

Desde el proceso de transición gubernamental, tras el triunfo de Andrés Manuel López Obrador en julio de 2018, se inauguró una nueva dinámica en la aprobación del presupuesto, ya con mayoría absoluta en la Cámara de Diputados de Morena, el partido del presidente. El equipo de transición en el área hacendaria y presupuestal planteó una profunda reestructuración del PEF, que se sustentó en los planteamientos de campaña y en las prioridades de un gobierno que se proponía una “cuarta transformación” del país.

La nueva narrativa de cambio tuvo su principal instrumento en la estructura del presupuesto. La revisión del equipo de transición se orientó a fortalecer los programas sociales, entendidos como aquellos “que contribuyen claramente a la reducción de alguna de las carencias o al aumento del acceso efectivo de los derechos sociales y su población directamente beneficiaria es aquella de mayor exclusión, pobreza o vulnerabilidad o cuenta con criterios de focalización sobre población vulnerable”. El equipo de transición consideró que 70 por ciento de los programas presupuestarios de la SEP eran “altamente prescindibles”, entre los que se encontraban aquellos para el mejoramiento de la calidad, la expansión de la oferta educativa y la atención a los problemas estructurales de las universidades; incluso se cuestionó el programa que otorga el presupuesto ordinario a las instituciones estatales de educación superior, por no corresponder a la definición de programa social.

Las prioridades del nuevo gobierno se reflejaron en el PEF 2019, con la apertura de dos nuevos programas: Jóvenes Construyendo el Futuro (cuya vertiente educativa se

denominaría Jóvenes Escribiendo el Futuro) y Universidades para el Bienestar Benito Juárez García en zonas de marginación. A su vez, el presupuesto destinado al conjunto de fondos extraordinarios existentes hasta 2018 disminuyó a la mitad, destacando la omisión de recursos para el Fondo de Apoyo para Reformas Estructurales de las Universidades Públicas Estatales y para el Programa de Expansión de la Educación Media Superior y Superior.

Para el segundo año de gobierno, los Criterios Generales de Política Económica para 2020 hicieron una estimación del comportamiento de las variables macroeconómicas que en pocos meses se modificarían. Se estimó un crecimiento positivo del PIB en el rango 1.5-2.5 por ciento; el precio del barril de la mezcla mexicana de petróleo se fijó en 49 dólares y la plataforma de producción en 1,951 millones de barriles diarios. El gasto programable aprobado ascendió a poco más de 4.4 billones de pesos, con un crecimiento real de 2.6 por ciento, en tanto el presupuesto ordinario para las universidades públicas no tuvo crecimiento y los fondos extraordinarios continuaron disminuyendo. A diferencia de ello, el programa Jóvenes Escribiendo el Futuro, que otorga becas a jóvenes en condiciones de marginación, se incrementó de manera significativa (74 por ciento), lo que dio continuidad a la priorización de los programas sociales.

La principal omisión presupuestal fue el incumplimiento del decreto de reforma constitucional en materia educativa que estableció la obligatoriedad de la educación superior a cargo del Estado y la creación de un fondo especial para asegurarla a largo plazo. Los propios legisladores que habían aprobado la reforma incumplieron la disposición.

Pandemia de COVID-19 y crisis económica

Las estimaciones de los Criterios Generales de Política Económica para el PEF 2020 se redujeron a la baja en el documento Pre-Criterios 2021, correspondiente a dicho ejercicio fiscal, presentado a fines de marzo. La SHCP (2020) señaló que las nuevas estimaciones “incorporan los efectos de un choque drástico sobre el escenario económico de México y el resto del mundo, derivado de la pandemia asociada a la enfermedad denominada COVID-19 [...] y de las medidas sanitarias para su contención [...] y que en un periodo muy reducido el panorama económico global se ha deteriorado de forma rápida y significativa”.

En el documento se redujo la variación del PIB para 2020 en un rango de -3.9 a 0.1 por ciento, el precio del petróleo se bajó a 24 dólares y la plataforma de producción de petróleo disminuyó a 1,850 millones de barriles diarios. No obstante, la estimación del gasto programable para 2020 supera en 45,000 millones de pesos al monto aprobado en el PEF, lo que se compensaría con una disminución estimada de 76,000 millones de pesos en las participaciones a los estados (gasto no programable), principalmente por la baja de los ingresos petroleros. Sin embargo, ante la rapidez del impacto de la crisis económica resultante de la baja en la demanda de petróleo en el ámbito mundial, la nueva estimación del precio del barril quedó rebasada en la segunda mitad de abril, alcanzando incluso una cotización negativa que llevó a pagar más de dos dólares para su almacenamiento (Pallán, 2020).

Ya en las fases dos y tres de la pandemia, durante el mes de abril, se anunciaron nuevas medidas de ajuste a los ins-

trumentos de gasto. La primera fue el decreto publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 4 de abril para extinguir los fideicomisos públicos sin estructura orgánica, mandatos o análogos de carácter federal, que llevaría a un ahorro de 250,000 millones de pesos, equivalente a un punto porcentual del PIB, recursos que se destinarían a la atención de los siguientes objetivos: fortalecer los programas sociales; reactivar la economía; otorgar créditos; apuntalar a Pemex, y pagar la deuda. La segunda fue el paquete de medidas de austeridad del gobierno, publicadas en el *Diario Oficial de la Federación* el 23 de abril.

Con relación a los fideicomisos, la extinción decretada afecta los instrumentos financieros de distintas IES, de la SEP, de los centros públicos de investigación y del Conacyt. Para finales de abril no se hizo pública la resolución de todas las solicitudes de excepción presentadas a la SHCP por los ejecutores de gasto, pese a que en el decreto se estableció que en caso de que no se emitiera dicha autorización en un plazo no mayor a 10 días hábiles, se entendería como no autorizada. A lo largo de dicho mes, las instituciones y dependencias afectadas realizaron gestiones para evitar la desaparición de diversos fideicomisos, por los impactos desfavorables que ello tendría en la realización de las actividades académicas.

En cuanto a las medidas de austeridad, en el decreto se estableció la reducción de manera progresiva y voluntaria de hasta 25 por ciento del salario de los altos funcionarios públicos; la disminución de 75 por ciento del presupuesto disponible de las partidas de servicios generales y materiales y suministros correspondientes a los gastos de operación; la cancelación de 10 subsecretarías, y la posposición de

las acciones y del gasto de los programas presupuestarios, con excepción de 38 programas considerados prioritarios. Entre estos últimos, para la educación superior solamente se enunciaron los programas de Becas para el Bienestar Benito Juárez y la construcción de las 100 Universidades Públicas Benito Juárez.

De darse la disminución de 75 por ciento de los gastos de operación, se tendría un efecto negativo en el funcionamiento de las dependencias de la SEP encargadas de los subsistemas de educación normal y de universidades tecnológicas y politécnicas, así como de las universidades públicas federales, entre ellas la UNAM, la UAM, la UPN, el IPN, El Colmex y la UAAAN. Con base en los montos aprobados en las partidas de gasto de operación pendientes de ejercer de mayo a diciembre, se estima un ajuste de más de 9,000 millones de pesos. Al igual que en el caso de los fideicomisos, los últimos días de abril las instituciones y dependencias de la SEP afectadas se encontraban negociando con la SHCP porcentajes menores de reducción, a fin de no afectar de manera significativa sus actividades.

El decreto anterior se acompañó de la presentación al Congreso por parte del Ejecutivo, el 23 de abril, de una iniciativa de reforma a la Ley de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria, en la que se propone adicionar un artículo que faculta a la SHCP, en caso de emergencias económicas, para reorientar recursos asignados en el PEF y destinarlos a mantener los proyectos y las acciones prioritarios del gobierno, además de fomentar la actividad económica y atender las emergencias de salud. Esta iniciativa fue ampliamente cuestionada por la oposición e incluso por legisladores de Morena, por la invasión de atribuciones del Ejecutivo sobre

el Legislativo en materia presupuestaria. En abril finalizó el periodo ordinario de sesiones del Congreso y quedó pendiente la realización de un periodo extraordinario para su discusión y aprobación.

Al finalizar abril, de acuerdo con la estimación oportuna del INEGI, en el primer trimestre de 2020 el PIB disminuyó 2.4 por ciento, siendo el tercer trimestre consecutivo con contracción económica. Ello representó la mayor caída desde 2009, cuando el PIB disminuyó más de 5 por ciento, en plena recesión mundial. A su vez, diversos organismos nacionales e internacionales estimaron que para 2020 el PIB tendrá una caída de 6 por ciento o incluso mayor, con el correspondiente impacto en los ingresos tributarios del gobierno.

En este marco recesivo, el panorama para el financiamiento de la educación superior presenta grandes incertidumbres, no sólo para el corto plazo (mayo-diciembre de 2020), sino para el largo plazo, al igual que todos los ámbitos de la vida nacional.

Para concluir, cabe formular algunas preguntas sobre el financiamiento de las IES en el contexto de la crisis sanitaria y económica: ¿Cuál será la sostenibilidad financiera de las universidades públicas en el mediano y largo plazos? ¿Qué impactos tendrá la utilización masiva de la educación en línea a la que se ha tenido que recurrir en la pandemia, dado el diferencial de costos respecto de la modalidad presencial? ¿Se abaratará la prestación de los servicios educativos en las universidades? ¿Qué políticas públicas se impulsarán para la ampliación de la cobertura de educación superior y qué papel jugarán las modalidades escolarizada y no escolarizada? ¿A qué transformaciones en las prácticas

educativas y en la gestión institucional conducirá la situación de crisis por la que pasa el país y el mundo? ¿Se verá disminuida la demanda de ingreso en el segmento privado de educación superior como resultado de la pauperización de las clases medias? ¿En qué medida la crisis reforzará las políticas de financiamiento a la demanda (apoyos con becas a los estudiantes) a costa de la reducción del presupuesto para la operación regular de las universidades? Sin duda, la pandemia y la crisis económica que vivimos a escala global llevarán a un replanteamiento estructural no sólo de nuestras instituciones educativas, sino también de las políticas públicas para su financiamiento.

Referencias

Pallán, Carlos (2020), “Pre-Criterios SHCP (2021) y pandemia / II”, *Campus Milenio*, 23 de abril, <http://www.campusmilenio.mx/notasd/846pallan?fbclid=IwAR1fsZHHf6UYC_ZuiELs5HgWVNf_yn_Mdq65T_rOre704ZkNTvs8LwxKcKM>, consultado el 4 de mayo, 2020.

SHCP (2020), “Ejecutivo Federal, por conducto de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, entrega al H. Congreso de la Unión el documento de ‘Pre-Criterios 2021’”, comunicado núm. 034, 1 de abril, <<https://www.gob.mx/shcp/prensa/comunicado-no-034-ejecutivo-federal-por-conducto-de-la-shcp-entrega-al-h-congreso-de-la-union-el-documento-de-pre-criterios-2021>>, consultado el 4 de mayo, 2020.

Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir?

*Mónica López Ramírez
Santiago Andrés Rodríguez*

Ante el contexto de la pandemia de COVID-19 en el mundo, las diferentes instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas en México cerraron sus planteles para acatar las medidas emitidas por el gobierno federal, y comenzaron a implementar diversas estrategias y herramientas para transitar de los cursos presenciales a modalidades en línea y a distancia. Esta medida afectó a más de cuatro millones de estudiantes de educación superior (licenciatura y posgrado) (ANUIES, 2020) y a más de 400,000 docentes (SEP, 2019).

Si bien un número significativo de alumnos cuenta con recursos tecnológicos, lo cierto es que muchos de ellos no tienen los medios necesarios para dicha transición. Según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2019, sólo 44.3 por ciento de la población dispone de computadora y 70.1 de acceso a internet; no obstante, estos datos varían entre los distintos niveles socioeconómicos de pertenencia. La diferencia en el acceso a internet entre el estrato alto y bajo es de 70 puntos porcentuales, y en cuanto a la disponibilidad

de una computadora, de 63 puntos porcentuales, ambos a favor del estrato alto (INEGI, 2020).

En ocasiones, existe una sola computadora en el hogar que se comparte con otros miembros de la familia y muchos de los estudiantes no cuentan con un espacio para sus labores escolares. Además, al estar en casa, el tiempo de que disponen se fragmenta entre diversas actividades, tareas del hogar y el cuidado de otros familiares. A esto se suma que, aunque existe la creencia de que estos alumnos pertenecen a la generación tecnológica, muchos de ellos carecen de las habilidades necesarias para desarrollar actividades de aprendizaje de forma virtual, así como de la autodisciplina que demandan estas modalidades, en un ambiente de estrés, incertidumbre y de restricciones socioeconómicas derivadas de la pandemia.

En este contexto surgen las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo puede incidir esta situación en las trayectorias académicas de los estudiantes?

- a) Una primera situación que puede presentarse es que algunos no puedan seguir los cursos en línea y a distancia, y comiencen a retrasarse con respecto a sus compañeros que sí cuentan con las condiciones para llevarlos a cabo. Si no se atiende la brecha digital, los alumnos que tendrán acceso a la educación serán aquellos que viven en áreas urbanas y que cuentan con mayores recursos e infraestructura, lo cual acrecentará las desigualdades educativas.
- b) Otra posible situación tiene que ver con los docentes y sus habilidades para diseñar actividades y dar clases a través de diferentes plataformas digitales y herramien-

tas educativas, lo cual puede incidir en el aprendizaje que obtengan los estudiantes.

- c) Con respecto a la capacidad de autoaprendizaje y a la apropiación de los contenidos por parte de los alumnos, pueden estar poco desarrollados para adaptarse a este tipo de modalidades educativas.
- d) Un efecto potencial podría observarse en el estatus de regularidad de los estudiantes, ya que algunos seguramente decidirán no seguir todos los cursos programados, sino optar sólo por algunos, lo cual afectará, a la larga, la duración de sus estudios universitarios.
- e) Se debe tener presente que, en este contexto, existe un mayor riesgo de interrupción y abandono de la universidad que podría incrementarse debido a la situación económica del país una vez concluida la pandemia.
- f) Finalmente, esta situación afecta también a los aspirantes que desean incorporarse a las diferentes IES del país, así como a aquellos que se encuentran realizando actividades de servicio social, prácticas profesionales, intercambios, movilidad nacional e internacional, y titulación, ya que ven prorrogados los tiempos para realizar estos procesos.

Por supuesto, estos posibles efectos variarán entre los estudiantes de acuerdo con sus características socioeconómicas y condiciones materiales; de sus habilidades y capacidades de aprendizaje; de las áreas de conocimiento de la carrera de pertenencia, y de los apoyos que les brinden las IES y los docentes.

2. ¿Qué acciones pueden emprender las IES y los docentes?

Durante la pandemia:

- a) Las IES deben presentar con claridad las acciones y las determinaciones emprendidas ante la contingencia: cambios en los calendarios, plataformas y herramientas para llevar a cabo los cursos, consideraciones académicas y administrativas (inscripciones, reinscripciones, evaluaciones, etc.). Es decir, proporcionar toda la información necesaria a estudiantes y docentes, y poner a mano los recursos para facilitar la transición hacia modalidades a distancia y virtuales. Esta cuestión dependerá de los presupuestos de las universidades y del desarrollo de cuestiones digitales y de modalidades virtuales y a distancia.
- b) En la medida de las posibilidades y de los recursos con que cuentan, las universidades pueden conocer quiénes de sus alumnos y profesores carecen de recursos tecnológicos y atender esta situación proporcionándoles dichos insumos.
- c) Las IES deben considerar las capacidades con que cuentan docentes y estudiantes con respecto al uso de tecnologías y medios digitales, y su disposición y recursos para adquirir nuevas habilidades de manera expedita, por lo que tendrán que proporcionar las herramientas (manuales, tutoriales, recursos en línea, cursos) para facilitar dicha adquisición.
- d) Por su parte, los profesores deben priorizar los contenidos esenciales de los cursos; planear las clases y actividades virtuales, y privilegiar aquellas que no demanden el uso de internet o medios tecnológicos (por ejemplo, reconstrucción de experiencias y vi-

vencias en esta situación o la elaboración de un diario), considerando el contexto de estrés y cuarentena en que se encuentra la población en general, y especificando de manera clara los criterios y procesos de evaluación.

- e) Es indispensable mantener una comunicación activa con los alumnos a través de distintos medios (los de fácil acceso para los docentes y estudiantes), de manera que todas las dudas puedan ser atendidas oportunamente y que los jóvenes tengan un acompañamiento durante su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- f) Principalmente, las IES y los profesores deben tener flexibilidad ante diversas situaciones, sobre todo con alumnos de escasos recursos.

Una vez concluida la pandemia:

- a) Será necesario realizar un diagnóstico general de actividades llevadas a cabo durante la cuarentena (por ejemplo, cursos, evaluaciones, etc.) y los resultados obtenidos de ellas. Esto posibilitará reconstruir un panorama de la situación de la población estudiantil y ayudará a tomar acciones posteriores.
- b) Se deberán diseñar e implementar estrategias de regularización para aquellos alumnos que no puedan seguir los cursos en línea o a distancia, o que los interrumpan y presenten un rezago con respecto a sus compañeros. Estas estrategias pueden darse a través de cursos intersemestrales, cursos remediales, evaluaciones de recuperación, etcétera, de modo tal que los estudiantes puedan recuperar su estatus de regularidad.

- c) De acuerdo con la extensión de la emergencia sanitaria, se requerirá ajustar los calendarios escolares para concluir los semestres de forma fructífera y retomar los procesos administrativos relacionados con la prestación de servicio social, prácticas profesionales, movilidad, intercambios y titulaciones, para dar continuidad a las trayectorias de los alumnos.
- d) Esta situación tendría que considerarse como una oportunidad que contribuya a la reflexión sobre la flexibilidad de las prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que los estudiantes desarrollen capacidades de autoaprendizaje, los docentes seamos una guía en este proceso y no sólo transmisores sistemáticos de contenidos, y las IES fomenten el desarrollo de estas prácticas educativas.
- e) Es una prioridad identificar a los alumnos con mayores probabilidades de abandono para diseñar estrategias viables que los retengan en la institución y no representen trayectorias truncadas.

Referencias

- ANUIES (2020), “Anuarios estadísticos de la educación superior, ciclo escolar 2018-2019. Licenciatura y posgrado”, México.
- INEGI (2020), “Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2019”, México.
- SEP (2019), “Principales cifras del Sistema Educativo Nacional, 2018-2019”, México.

La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio

Estela Ruiz Larraguivel

El pasado 23 de marzo, la UNAM inició el cierre de sus instalaciones y la suspensión de todas sus actividades académico-administrativas, deportivas y culturales, con el fin de contribuir a las medidas de mitigación de la COVID-19.

Bajo la consigna de “La UNAM no se detiene”, se decidió continuar con las clases, pero bajo la modalidad de educación a distancia, poniendo a la disposición de docentes y estudiantes, de los tres niveles educativos que ofrece la universidad, una gran variedad de herramientas tecnológicas y recursos digitales necesarios para el cumplimiento de los planes y programas de estudios en espacios virtuales.

Sin duda, para la gran mayoría de los docentes universitarios, la necesidad de trabajar desde casa se tradujo en un paso forzoso de la enseñanza presencial a la virtual, decisión que tomó desprevenidos a un buen número de profesores que no poseían la experiencia ni las habilidades técnicas útiles en el manejo de plataformas digitales y recursos tecnológicos que son fundamentales en la educación a distancia.

Profesores con una larga trayectoria docente en nuestras aulas universitarias, varios de ellos reconocidos por sus

méritos académicos en la formación de varias generaciones estudiantiles, repentinamente se vieron en la necesidad de modificar o encoger sus métodos de enseñanza y recursos didácticos para enfrentarse a una nueva experiencia y al cambio tan drástico que representa el proceso de enseñanza en una modalidad virtual, a través de plataformas digitales, la mayoría desconocidas por ellos. No hubo tiempo siquiera de recibir una capacitación mínima sobre el manejo básico de algunas de estas herramientas y, en cambio, es abrumador el enorme despliegue de tecnologías virtuales: Moodle, Zoom Meeting, Skype, Google Hangouts, Google Meeting, Google Classroom, Blackboard, inclusive el WhatsApp a través de la comunicación telefónica grupal, que por la importancia estratégica que están teniendo en estos días de aislamiento social, comienzan a ser parte no sólo de nuestro léxico didáctico, sino también de nuestra propia práctica docente (Sánchez *et al.*, 2020).

De este modo, los maestros universitarios no sólo se han visto en la necesidad de aprender en el aislamiento los mecanismos técnicos de la educación virtual, sino que muy probablemente también se encuentren experimentando procesos de adaptación a las nuevas situaciones que impone la educación en línea, en especial si partimos del hecho de que la efectividad de la enseñanza en el salón de clases se apoya en una buena interacción social entre profesor y alumno.

Es conocido que la 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 necesida-

des y condiciones educativas muy heterogéneas; también ha demostrado ser una herramienta efectiva y flexible que facilita el aprendizaje de conocimientos y habilidades. No obstante, en los maestros que incursionan por primera vez en esta modalidad, es inevitable la comparación de la práctica docente que se ejerce en el salón de clases con la que se lleva a cabo en la enseñanza virtual.

De entrada, es posible deducir que, en el ambiente de la educación a distancia, en cualquiera de las plataformas, se redefinen los roles del maestro y el alumno; es decir, el uso y la aplicación de recursos tecnológicos digitales en el ámbito de la enseñanza transforma, sin duda, los modos de comunicación entre el profesor y el estudiante, y entre los propios alumnos. Especialistas apuntan que la educación virtual sugiere, principalmente, la conformación de ambientes de aprendizaje como una manera de sustituir al proceso didáctico y, si esto es así, entonces estaremos frente a un cambio radical de las estructuras, los procesos y los roles de la práctica docente que tradicionalmente se verifica en el salón de clases, cuya característica principal refiere una enseñanza centrada en la figura del profesor. Al respecto, surgen algunas interrogantes: ¿Qué efectos de cambio está generando la enseñanza virtual en la práctica docente de los profesores universitarios habituados a la impartición de clases presenciales? ¿Constituye una línea de ruptura en la práctica docente tradicional, particularmente en lo que se refiere a las relaciones: maestro-alumno y aprendizaje-contenidos? ¿Qué tipos de aprendizaje se promueven en la enseñanza virtual?

A manera de suposición, no debiera de extrañar que en estos momentos de resguardo, el apremio por cumplir con

los programas de estudios en modalidades a distancia está generando tensiones y dilemas. Las escuelas de todos los niveles educativos, públicas y privadas, se encuentran cerradas, pero la enseñanza no se ha detenido; esta coyuntura podría constituirse en una oportunidad para plantear una práctica docente más horizontal, que contribuya al impulso de aprendizajes significativos, y repensar su lugar en la adquisición de conocimientos y habilidades entre los estudiantes.

Si bien la educación en línea posibilita imaginar alternativas pedagógicas digitales y formas de enseñanza alternativas, en los hechos, y particularmente en la educación a distancia que se realiza en la UNAM, se continúa teniendo como principal referencia al salón de clases, con los mismos métodos de enseñanza, los mismos contenidos que privilegian el conocimiento acabado, formas de aprendizaje basadas en la repetición, evaluaciones apoyadas en exámenes y, sobre todo, en un modelo de enseñanza centrado en la figura del maestro.

Los profesores universitarios, en específico los que cuentan con una larga trayectoria, en su incursión inexperta en la educación a distancia atraviesan por una serie de dificultades no sólo de naturaleza tecnológica y pedagógica, sino también por sus intentos de replicar, en las plataformas digitales, la misma práctica docente, apoyada en programas de estudio con contenidos rígidos en ambientes de aprendizaje muy dinámicos, como los que parecen caracterizar a la enseñanza virtual.

Trascendiendo a las posturas deterministas que visualizan a las nuevas tecnologías como la causa de las grandes transformaciones, valdría la pena estudiar a fondo las particularidades de la enseñanza que están desarrollando los

profesores de la UNAM en las distintas modalidades de educación virtual. Más allá de las dificultades técnicas y pedagógicas, convendría identificar las variaciones pedagógicas y didácticas que ha experimentado en su rol como maestro “a distancia”, con el propósito de que sirvan de lecciones aprendidas para la innovación y reconfiguración de una docencia alternativa, interactuante y, sobre todo, centrada en los aprendizajes de los estudiantes. Estas lecciones servirían también de señales en la reforma de una educación que privilegie el aprendizaje continuo de habilidades y actitudes para la vida y la convivencia social.

Referencias

Melchor Sánchez Mendiola, Ana M. del Pilar Martínez Hernández, Ruth Torres Carrasco, Mercedes de Agüero Servín, Alan K. Hernández Romo, Mario A. Benavides Lara, Carlos A. Jaimes Vergara y Víctor J. Rendón Cazales (2020), “Retos de la educación a distancia en la contingencia COVID-19. Cuestionario a docentes de la UNAM”, *Revista Digital Universitaria*, <<https://www.revista.unam.mx/prensa/retos-educativos-durante-la-pandemia-de-covid-19-una-encuesta-a-profesores-de-la-unam/>>, consultado el 31 de abril, 2020.

EDUCACIÓN, TECNOLOGÍA Y CONECTIVIDAD

Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19

Marion Lloyd

La pandemia de COVID-19 ha exacerbado las ya muy conocidas desigualdades educativas en México y en otros países. Ante la necesidad de cancelar las clases presenciales por el virus, el gobierno mexicano y las instituciones educativas han acudido a una variedad de tecnologías en un intento por seguir brindando educación a más de 36 millones de niños y adultos en el país. Sin embargo, la nueva oferta virtual enfrenta serias limitantes, dificultades y cuestionamientos éticos, sobre todo en cuanto a la equidad del modelo. Entre los factores que condicionan el acceso a una educación de calidad en línea son: la clase social, la raza, la etnia, el género, la ubicación geográfica y el tipo de institución educativa a la que pertenecen.

Juntos, esos factores configuran la llamada brecha digital entre los que pueden aprovechar las TIC y los que quedan excluidos. El término *brecha digital* fue acuñado por el Departamento de Comercio de Estados Unidos, en los años noventa, para referirse a la desigualdad en el acceso a las TIC. Años después se ampliaría para incluir múltiples aspectos de la apropiación de las tecnologías, incluyendo

las capacidades digitales de las personas, los valores que se asocian a su uso y los factores políticos y económicos que inciden en su distribución, entre otros.

El concepto aplica tanto entre naciones como dentro de un mismo país y, en ambos casos, México está bastante mal parado. En 2016, se ubicó en el lugar 87 mundial en el acceso a las TIC y en el 8 en América Latina, detrás de Uruguay, Argentina, Chile, Costa Rica, Brasil, Colombia y Venezuela, en ese orden, según indicadores de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT, 2017) con sede en Suiza. En cuanto a las desigualdades internas, sólo 45 por ciento de los mexicanos cuenta con una computadora y 53 por ciento tiene acceso a internet en casa, según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares más reciente (INEGI, 2018a). Sin embargo, tal acceso no se distribuye de forma igual. En las áreas urbanas, 73 por ciento de la población utiliza internet, comparado con 40 por ciento en las zonas rurales. Aún más preocupante es el hecho de que sólo 4 por ciento de los residentes rurales cuenta con internet en casa (INEGI, 2018a).

También existen fuertes desigualdades entre los estados del norte y del sur. Si en Baja California, Coahuila y Sonora, más de 80% de la población tiene acceso a internet, en Michoacán, Guerrero y Oaxaca, una mitad cuenta con el servicio. Cuando se analiza la situación por grupos étnicos, la brecha se abre aún más; por ejemplo, sólo 11% de los hablantes de una lengua indígena tiene una computadora y 9.8% tiene acceso a internet (INEGI, 2018a).

En tiempos normales, tales diferencias son una pieza más del mosaico de las desigualdades en México, pero en tiempos de COVID-19, la brecha digital tiene consecuen-

cias particularmente nocivas y de largo alcance, sobre todo por su incidencia en el sistema educativo. El acceso a las TIC afecta a estudiantes desde el nivel preescolar hasta el universitario, determinando quiénes pueden acceder a —y aprender de— la educación en línea. A nivel superior, 55 por ciento de los alumnos que provienen de familias del primer decil de ingresos no cuenta ni con internet ni con computadora en casa, mientras que para el decil más rico, la cifra es de apenas 2 por ciento, según la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos del Hogar (INEGI, 2018b). En promedio, 18 por ciento de los estudiantes universitarios no tiene acceso a dichos servicios; es decir, uno de cada cinco no puede seguir las clases en línea desde sus casas. Para el nivel medio superior, sin embargo, la brecha es aún más marcada: 81 por ciento de los más pobres no tiene ni internet ni computadora en casa, comparado con 3 por ciento de sus pares más ricos, y en promedio, 40 por ciento no tiene acceso a las TIC en su hogar (INEGI, 2018b).

También hay grandes diferencias según el tipo y sector a los que pertenecen las instituciones educativas. En México, como en otros países, los alumnos de escuelas privadas tienen mayores posibilidades de acceder a las clases en línea, mientras que en las públicas, el gobierno ha recurrido a tácticas como la programación de material didáctico a través de la televisión abierta o la radio. No obstante, la brecha no sólo tiene que ver con la condición económica de las familias, sino también de la propia institución, ya que, en el caso de las privadas, los profesores suelen tener mayor experiencia y acceso a tecnologías en línea. Asimismo, la capacidad de los alumnos de aprovechar tales recursos depende en gran medida de la disponibilidad y nivel de capital cultural

de sus padres; es decir, si los padres tienen que seguir trabajando fuera del hogar o no han cursado el mismo nivel de estudios que sus hijos, difícilmente van a poder asesorarlos con las tareas en casa.

En cuanto a las instituciones de educación superior, también existen fuertes desigualdades entre subsistemas: entre las universidades privadas de mayor trayectoria, las públicas federales y las estatales, por un lado, y las universidades e institutos tecnológicos, las escuelas normales y las universidades estatales de nueva creación, por el otro. El caso de las 11 universidades interculturales, que forman parte de este último grupo, es particularmente preocupante. Las instituciones que sirven a estudiantes indígenas y residentes de comunidades marginadas han tenido que buscar soluciones creativas para seguir impartiendo clases a sus alumnos, muchos de los cuales no cuentan con internet o computadora en casa. Aun antes de la pandemia, las universidades interculturales enfrentaban dificultades con el uso de las TIC, debido al poco conocimiento previo de los alumnos y la escasez de computadoras disponibles, según un análisis de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, la instancia de la SEP que coordina el subsistema de estas universidades.

Ante esta situación, urge encontrar soluciones creativas para cerrar las brechas tecnológicas en el país. Una opción que se ha probado en otras naciones, como Estados Unidos, es la donación de equipos de cómputo y tarjetas de internet a estudiantes de escuelas públicas. Dichos programas se iniciaron en California y en otros estados después de que las autoridades estadounidenses detectaron que apenas la mitad de los alumnos en los condados más pobres —y con

los mayores porcentajes de indocumentados— estaba asistiendo a las clases en línea.

En México, existen algunas iniciativas en este sentido. La UAM anunció en abril que donaría 3,865 tabletas equipadas con tarjetas de internet a alumnos en condición vulnerable. Los beneficiarios representan 11 por ciento de los 42,000 estudiantes de esta universidad que se había detectado no contaban con acceso a las TIC (Martínez, 2020). En el caso de la UNAM, se ofreció a la comunidad universitaria la posibilidad de conseguir internet más rápido de forma gratuita, a través de un acuerdo con Teléfonos de México; sin embargo, el servicio sólo es disponible para usuarios de Telmex. Otro ejemplo es el programa federal de becas, Jóvenes Construyendo el Futuro, que ha donado computadoras y celulares inteligentes a estudiantes de algunas universidades públicas, incluyendo las interculturales.

Sin embargo, tales programas sólo llegan a una pequeña parte de la población. Ante la posibilidad de que la educación en línea se convierta en la norma para los próximos meses o años, urge escalar estas iniciativas y encontrar nuevas soluciones. Algunos ejemplos son el uso de las plataformas digitales para subir videos y documentos por parte de los docentes y los alumnos, en momentos en que cuenten con internet. Otra opción, que está siendo utilizada por algunas universidades interculturales, es la creación de foros en WhatsApp y Facebook a los que se puede acceder desde los celulares.

También hay una necesidad de mayores apoyos para los profesores —de todos los niveles del sistema educativo— en el diseño e impartición de clases en línea. Para la mayoría, su primera experiencia con la educación virtual llegó con la

pandemia de COVID-19. Asimismo, hace falta encontrar formas de calificar a los alumnos que no discriminen a aquellos que no cuentan con acceso a las TIC y que tomen en cuenta las otras desigualdades que se han agudizado con la crisis sanitaria y económica en el mundo, incluyendo la escasez de dinero y alimentos; las demandas por cuidar a niños y otros familiares; el aumento en las labores de casa, etcétera. Tales demandas afectan más a los más pobres y, cabe señalarlo, a las mujeres de todos los niveles socioeconómicos; numerosos estudios apuntan a que ellas han asumido una carga mucho mayor de los trabajos en casa durante la contingencia, lo cual necesariamente impacta en su nivel de productividad académica.

Por ello, en muchos países se está discutiendo la posibilidad de dar calificaciones aprobatorias a todos los alumnos para el primer semestre de 2020, en reconocimiento de la magnitud de las desigualdades. Sin embargo, el verdadero reto está en encontrar la forma de llevar una educación de calidad a todos los hogares mientras siga la contingencia. Tales esfuerzos son necesarios y urgentes, para que las brechas digitales existentes no se traduzcan en brechas educativas de largo alcance en México y en el mundo.

Referencias

INEGI (2018a), “Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2018”, México, <<https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2018/>>, consultado el 30 de abril, 2020.

- INEGI (2018b), “Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018”, <<https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2018/>>, consultado el 30 de abril, 2020.
- UIT (2017), “Development Index”, <<https://www.itu.int/net4/ITU-D/idi/2017/index.html#idi2017byregion-tab>>, consultado el 30 de abril, 2020.
- Martínez Carballo, Nurit (2020), “UAM propone entregar más de 3 mil tabletas a alumnos en condición vulnerable”, *El Sol de México*, 17 de abril, <<https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/uam-propone-entregar-mas-de-3-mil-tabletas-a-alumnos-en-condicion-vulnerable-5116063.html>>, consultado el 30 de abril, 2020.

La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México

Janneth Trejo-Quintana

La televisión no educa, pero los niños y jóvenes aprenden de ella, algo así decía Guillermo Orozco a mediados de la década de los noventa del siglo pasado. La caja idiota, como se le llamaba en esa época, representaba un peligro para el adecuado desarrollo de niños y niñas, además de ser un obstáculo para el aprovechamiento escolar. Se decía que lo que la escuela lograba en seis horas, en menos de una lo destruía la televisión.

La percepción sobre este medio de comunicación ha cambiado poco, sobre todo cuando se le relaciona con los procesos educativos y formativos. No son pocos los ejemplos que se podrían dar para acreditar su incompatibilidad —y en general de los medios de comunicación masiva— con la enseñanza. Sin embargo, algunos filósofos y estudiosos de la educación y de las tecnologías han mostrado la otra cara de la moneda. De Freire —con la radio y la televisión— a Jenkins —con las TIC— se pueden rastrear las propuestas que consideran que dichos medios pueden ser aliados de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Durante mucho tiempo, la educación mediada por tecnologías —en las que se incluyen medios de comunicación análogos y digitales— ha sido desestimada por diversos agentes sociales, entre los que se encuentran los tomadores de decisiones y diseñadores de políticas públicas, pasando por directivos escolares, profesorado y padres de familia. En el mejor de los casos, la teleeducación es considerada la opción más viable para allegar este derecho a quienes viven en lugares lejanos y en condiciones de marginación social.

Sólo recientemente —con la llegada de internet, las computadoras y los dispositivos digitales— se empezó a hablar de la necesidad de usar, de manera más cotidiana, la tecnología con fines educativos. En México, desde fines del siglo xx iniciaron los programas de incorporación de las TIC a las escuelas de educación básica, pero éstos han sido poco exitosos en términos operativos y pedagógicos.

Es necesario reconocer que la rigidez de la institución escolar ha obstaculizado replantear los modelos de socialización que se consideran hegemónicos, en cuanto a la producción y reproducción del conocimiento académico, y en lo que se refiere a las relaciones sociales que se establecen en este espacio. Es entendible que suceda, pues existe la posibilidad de que al replantear dichos modelos se cuestione el rol de los sujetos que constituyen esta institución y, por lo tanto, su función social.

No obstante, la revolución tecnológica que hemos vivido en las últimas cuatro décadas ha obligado a que los dispositivos de comunicación e información tengan alguna presencia en los procesos educativos. Incluso, se les considera la única manera de ampliar, en poco tiempo, el acceso al conocimiento. Para que las promesas que ofrece la

tecnología se materialicen, la OCDE (2015) aconseja que los gobiernos inviertan en infraestructura de manera eficaz y que se aseguren de que el profesorado vaya a la vanguardia en el diseño y la aplicación de los cambios necesarios.

Hasta aquí parecería que —aunque nos lleve tiempo y recursos de todo tipo—, eventualmente, incorporaremos los medios y las TIC a la educación formal, pues es la exigencia en la sociedad de la información y el conocimiento. Pero ¿qué pasaría si por alguna razón todos los centros educativos del país tuvieran que cerrar y nos viéramos obligados a permanecer en nuestra casa por más de 60 días? ¿Cómo usaríamos estas tecnologías —digitales y análogas— en las interacciones sociales diarias, en la búsqueda de información, en la comunicación y para continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje que niños, niñas y jóvenes tuvieron que suspender de súbito? ¿Estaríamos preparados para hacerlo? Aunque este escenario parece de ciencia ficción, lo estamos experimentando con la aparición y dispersión del virus SARS-COV-2 en todo el mundo.

En nuestro país, desde el 20 de marzo, 36.6 millones de estudiantes están en cuarentena, lo que alteró sustantivamente la tarea histórica de la escuela: fungir como la institución que tiene el monopolio de la enseñanza formal. Ante este escenario, la SEP propuso continuar las clases durante el confinamiento, mediante la estrategia denominada “Aprende en casa”. Ésta consiste en utilizar canales de televisión públicos —Once Niños y Niñas (11.2) e Ingenio TV (14.2)— para transmitir programas que abordan los contenidos programáticos de los distintos grados escolares de educación básica y hasta media superior; al finalizar cada segmento, se sugieren una serie de actividades que los alumnos entregarán una vez superada la crisis sanitaria.

Estos canales públicos tienen una cobertura limitada —se pueden sintonizar en poco más de 70 por ciento del territorio nacional—, sólo llegan a las principales ciudades del país y su índice de cobertura en cada entidad federativa suele ser muy bajo. La alternativa a la televisión es seguir las clases a través del canal de YouTube.

Este extraordinario acontecimiento reveló situaciones que se han estudiado desde hace algunos años, pero que ahora se mostraron con toda su dureza. Una de ellas es la enorme brecha digital que existe en México. De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, 56.4 por ciento de las familias mexicanas disponen de internet, ya sea mediante una conexión fija o móvil; sin embargo, el porcentaje desciende a 43 por ciento cuando se les pregunta si tienen al menos una computadora en casa.

La disparidad en el acceso a las tecnologías es signo de la desigualdad social; en medio de una crisis de salud como la que vivimos, ésta provoca que las brechas se vuelvan abismos. Dado que en otros ensayos de este libro se reflexiona sobre la brecha digital, aquí sólo apuntaremos que ésta se amplía cuando, además de no tener acceso, no se cuenta con las competencias en el uso y aprovechamiento de las TIC. Estamos frente a una doble brecha digital educativa, donde la desigualdad es el mayor freno para emprender estrategias que permitan alcanzar la educación que todos deseamos, dentro y fuera de los centros escolares.

La segunda brecha educativa tiene que ver con el limitado desarrollo de las competencias para usar y aprovechar las tecnologías y medios de comunicación. Esto es consecuencia, en buena medida, de que no se ha sabido incorpo-

rar adecuadamente las tecnologías en el sistema educativo nacional. En primer lugar, porque los diversos gobiernos han sido poco eficientes en la creación de infraestructura y en la provisión de recursos tecnológicos. En segundo lugar, porque los programas públicos han obviado la necesidad de adecuar los planes de estudio al presente ecosistema mediático. Y, en tercer lugar, debido a que ha sido insuficiente y mal entendida la formación didáctica del profesorado con respecto a la creación de ambientes mediáticos y digitales de aprendizaje, pues la educación que incluye tecnologías requiere, entre otras cosas, que los docentes comprendan la lógica que sugiere la literacidad mediática y digital.

Antes de la pandemia era claro que las carencias materiales y la falta de formación de profesores y estudiantes en tecnologías obstaculizaba la configuración de ambientes de aprendizaje que respondieran a las necesidades de la época actual. La elaboración de materiales digitales, por ejemplo, requiere de grupos de especialistas en pedagogía y con competencias digitales, todo esto contemplado en un plan de estudios que reconozca que la inclusión de tecnologías provoca procesos intelectuales y cognitivos distintos a los tradicionales. Valga advertir que no se hace referencia a lo que se conoce como educación a distancia o educación virtual, sino que esta reflexión también es pertinente para la educación presencial.

La escuela física no se reemplaza automáticamente con la escuela a distancia, porque la didáctica no se reduce a la tecnología, ni la pedagogía a usar internet. Son dos modalidades con lógicas y funcionamientos propios y eso siempre debe considerarse.

Ahora más que nunca resulta necesario que los estudiantes desarrollen habilidades para la investigación en línea, como procesos de comprensión lectora centrados en la autogestión y el análisis crítico de la información que encuentran en la red, pero también en los medios de comunicación tradicionales. En este sentido, aprender sobre, de o con las computadoras y medios requiere superar obstáculos estructurales, pero también político-administrativos y, desde luego, ontológicos.

Lo que demuestra la crisis que atravesamos es que la introducción de tecnologías al aula debe estar más allá de pensarlas como un recurso didáctico, pues se trata de artugios que potencian la productividad, la (re)creación cultural y la participación política y social en las sociedades contemporáneas. Todo lo cual tiene efectos en la vida de los agentes escolares: estudiantes, profesores, padres de familia, autoridades. Por ello, es insuficiente tener acceso a medios de comunicación y TIC, incluso es reduccionista enseñar computación o el manejo de un *software* determinado. Se propone sumar otros saberes, otras disposiciones y sensibilidades que permitan enriquecer la vida académica y personal de los alumnos, fomentar en ellos la necesidad de plantearse preguntas y reflexiones que desborden el currículo escolar. Ésa es la propuesta de la alfabetización mediática y digital.

Prepararnos para las crisis, como la actual pandemia, no sólo requiere de urdir estrategias de seguimiento a las actividades productivas tradicionales, sino desarrollar capacidades para la autogestión del conocimiento, la exploración de la creatividad, el autocuidado físico y psicológico ante el uso no deseado de las mismas tecnologías (como la

propagación de las noticias falsas), pero también para fomentar la solidaridad, la participación ciudadana y la responsabilidad social. Todo ello aparejado de la capacidad de esquivar la dependencia tecnológica; es decir, aprender a desconectarse.

La tarea principal de la escuela no es cubrir contenidos, sino crear ambientes para el desarrollo armónico de niñas, niños y jóvenes. En el siglo XXI, más allá de que las escuelas estén conectadas a internet, de que cuenten con enciclopedias digitales o diversos materiales computacionales, resulta imprescindible discutir los criterios básicos para formar al estudiantado en el trabajo con y a partir de información amplia, fragmentada, dispersa y diversa.

Queda un largo trecho para saldar la deuda en el acceso a medios y tecnologías en una importante parte de la población mexicana. Pero el problema es más amplio; paralelamente, se tiene que trabajar en el desarrollo de competencias para acceder a información de calidad, para comprender, hacer críticas y reflexionar sobre los mensajes que recibimos de los diferentes medios. Además, es preciso capacitar a docentes y estudiantes en la generación de conocimientos y productos culturales propios; es decir, ser partícipes activos, no sólo receptores de la retórica que promueve la innovación educativa y la conformación de una sociedad de la información y el conocimiento.

Referencias

OCDE (2015), “Se necesita un nuevo enfoque para materializar el potencial de la tecnología en las escuelas”,

septiembre, <<https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/se-necesita-un-nuevo-enfoque-para-materializar-el-potencial-de-la-tecnologia-en-las-escuelas.htm>>, consultado el 7 de mayo, 2020.

Robótica pedagógica móvil y pensamiento computacional. Una propuesta de actividad lúdica

Enrique Ruiz Velasco Sánchez

Introducción

La robótica pedagógica móvil es una disciplina que permite concebir, diseñar y desarrollar robots educativos para que los estudiantes se inicien, desde muy jóvenes, en el estudio de las ciencias en general y de la tecnología en particular (Ruiz *et al.*, 2014). Privilegia el aprendizaje inductivo y por descubrimiento guiado. Utiliza materiales de reciclaje y recuperación. No se puede usar sustrato tecnológico alguno implicado en la robótica pedagógica móvil, si no se estudia a cabalidad su funcionamiento.

El pensamiento computacional, según su autora Jeanette M. Wing (2006), “representa una actitud universalmente aplicable y un conjunto de habilidades para todos [...] implica resolver problemas, diseñar sistemas y comprender el comportamiento humano, recurriendo a los conceptos fundamentales de la informática. El pensamiento computacional incluye una variedad de herramientas mentales que reflejan la amplitud de [este] campo”.

La programación informática es importante porque permite: “plantear y resolver problemas de manera diferente en modo abstracto; el conocimiento de lenguajes artificiales; tener una visión holista del problema a resolver; estructurar y resolver problemas de manera algorítmica; facilita resolver problemas utilizando un lenguaje artificial, restringido pero poderoso; modelar y formalizar problemas” (Velasco, 2014).

Como puede observarse, estas tres definiciones sustentarán el trabajo que se realizará en y desde la distancia, en posiciones remotas, por los distintos miembros de las familias interesadas en aprender estos tópicos. El pretexto es la construcción de un robot pedagógico móvil; los medios son la aplicación del pensamiento computacional y la concepción, desarrollo y puesta en marcha de un programa informático. En efecto, se diseñaron un conjunto de situaciones didácticas constructivistas, construccionistas y conectivistas (en el sentido piagetiano, papertiano y downiano) para que, en la medida en que las van resolviendo, desarrollen el conjunto de habilidades que les facilitarán alcanzar los objetivos tecnopedagógicos que sustentan estas acciones educativas.

La robótica pedagógica móvil permitirá detonar la capacidad de imaginación mental para concebir, diseñar y echar a andar (programar) un robot en y desde la distancia. Esto quiere decir que, una vez construido, algunos de los participantes podrán controlarlo desde distintas posiciones remotas; controlar y ceder el control, mediante la programación a través de un teléfono celular.

El pensamiento computacional facilitará a los usuarios analizar, organizar y relacionar las ideas, así como repre-

sentarlas de manera lógica. Una vez hecha esta actividad, el público objetivo estará en posibilidad mental de crear, desarrollar y proponer distintas codificaciones de estas representaciones lógicas para echar a andar uno o distintos programas informáticos.

Como puede observarse, la robótica pedagógica móvil incluye e integra distintas dimensiones como son la mecánica, la eléctrica, la electrónica y la informática. Estas dimensiones, a su vez, son intervenidas de manera continua por el pensamiento computacional y, finalmente, por la programación informática, con el objetivo de formar un contenido único, que da cuenta de la solución de un problema informático, resolviéndolo mediante el pensamiento computacional y concretándolo a través de la robótica. Nótese cómo estas tres disciplinas están completamente imbricadas, son codependientes y no se pueden disociar, puesto que forman un todo continuo e inseparable. Aquí radica la innovación de esta propuesta tecnopedagógica. Son tres en una. Una para todas y todas para una.

Se desea entablar un tipo diferente de relaciones educativas entre los miembros de las familias, adaptándolas a sus actuales condiciones de vida y convivencia. Estamos conscientes de que no en todos los hogares existen las posibilidades de acceso a internet ni de salir a conseguir los materiales específicos para llevar a cabo todas las actividades programadas. Por ello, proponemos estas actividades sólo en el caso de que existan las condiciones materiales y de conectividad adecuadas, se esté en casa y no haya riesgo alguno de exponerse al contagio.

Propuesta de actividad lúdica

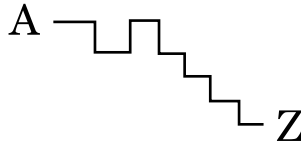
Se sugiere hacer llegar al público interesado el conjunto de situaciones didácticas para que niños, jóvenes y adultos, desde el interior de sus casas, las desarrollen, las ejerciten y, al mismo tiempo, aprenden los conocimientos básicos de la robótica pedagógica y de la programación informática vía el pensamiento computacional, y conformen comunidades de aprendizaje. Estas situaciones didácticas diseñadas *ex-profeso* pueden ser desarrolladas en casa y los resultados podrán compartirse con familiares y amigos, para que puedan ser acompañados en la construcción de estos aprendizajes.

En seguida, se muestran algunas de las situaciones didácticas que pueden realizarse y compartirse:

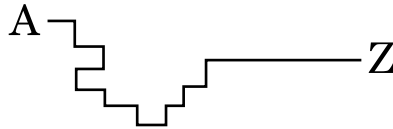
1. Curso de robótica. Este curso se encuentra disponible en la plataforma Coursera, es completamente gratuito y está dirigido para todo el público. Lo único que tienes que saber es leer y escribir, y por supuesto, estar interesado en aprender las bases de la robótica. Si decides tomarlo, podrás terminarlo muy rápido. Al final, además de aprender las bases de la robótica, habrás construido y programado un robot móvil. Este robot lo podrás programar y controlar en y desde la distancia. Lo único que tienes que hacer es entrar a la plataforma Coursera desde cualquier navegador y buscar el curso “robótica”. ¡Mucha suerte!
2. Fabricar un robot con material de recuperación y/o de reciclaje. Podrás fabricar un carro, un molino de viento, una rueda de la fortuna, una montaña rusa,

una casa de fantasmas, una cucaracha robótica, una muñeca bailadora, unos volantines, un alebrije robótico, etcétera (Robótica Pedagógica Móvil, s. d.).

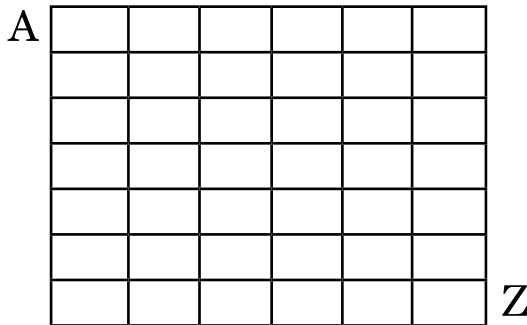
3. Jugando al robot. Con tus hermanitos o tus papás puedes jugar a ser un robot. Esto es, podrás darle instrucciones para que se desplace de un lugar a otro. Se necesita que una persona quiera asumir el papel de robot. Una vez que ya se decidió quién será el robot, el juego se puede iniciar. Las reglas de movimiento del robot son: sólo puede moverse un paso hacia adelante y girar, ya sea hacia la derecha (90°) o hacia la izquierda (90°). Sólo una persona puede darle órdenes al robot. Los demás pueden observar y calificar si las instrucciones fueron las adecuadas para que el robot hiciera los desplazamientos ordenados. Le puedes dar instrucciones al robot de desplazarse de la cocina a una de las recámaras, o del comedor al baño. Una vez realizado este juego, puedes intercambiar papeles. Ahora, algún otro miembro de la familia será el robot. ¡Denle instrucciones!
4. Escoge y lee un cuento. Ahora, trata de reducirlo al máximo, rescribiéndolo con tus propias palabras. Encuentra las acciones (verbos en infinitivo) y dales un orden (secuencial) para que quede en forma de programa informático (instrucción seguida de otra instrucción). Escríbelo y compártelo con familiares y amigos.
5. Escribe un programa informático que permita que un robot llegue del punto A al punto Z. El robot sólo puede caminar un paso a la vez y girar 90° , ya sea a la derecha o a la izquierda.



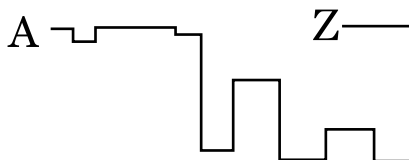
6. Escribe un programa describiendo la siguiente ruta:



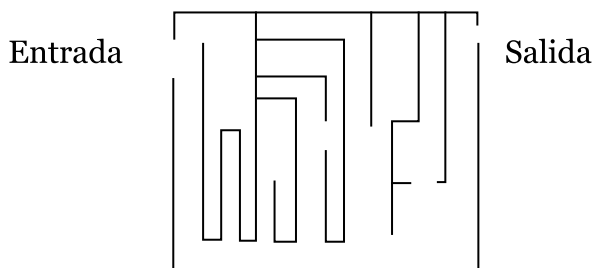
7. Escribe un texto que le permita al robot desplazar una mercancía del punto A al punto Z.



8. El robot prisionero. Un robot está prisionero en una cárcel. En estos momentos los guardias están durmiendo. Tú puedes darle las instrucciones para que, si las sigue correctamente, pueda salir de la cárcel.



9. Inventa un robot. Dibújalo y describe cuáles son sus principales funciones.



10. Dibuja un laberinto para que lo recorra el robot y escribe las instrucciones para lograrlo. Recuerda, las reglas son: sólo puede caminar hacia adelante o hacia atrás un paso, y girar 90°, ya sea hacia la izquierda o derecha.
11. Utiliza la aplicación ROMPI para programar tu robot, la cual está disponible de manera gratuita para teléfonos celulares, tanto en sistema operativo iOS como Android. Lee cuidadosamente las instrucciones que se despliegan en la pantalla del teléfono después de descargar la aplicación.

Referencias

Robótica Pedagógica Móvil (s. d.), “Situación didáctica constructivista-construccionista-conectivista ‘El robot controlado y programado vía teléfono celular’”, <<http://roboticapedagogicamovil.blogspot.com/>>, consultado el 10 de mayo, 2020 (entrada de blog).

- Ruiz Velasco, E. (2014), “Aprendizaje móvil de lenguajes informáticos en educación primaria”, <<https://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/VE14.245.pdf>>, consultado el 28 de abril, 2020 (artículo en línea).
- Ruiz Velasco, E., J. M. Sánchez, J. Franco, J. C. Ponce, R. Mújica, D. Mocencahua, E. Velarde y E. Piña (2014), “Récord Guinness de robots pedagógicos móviles (robótica pedagógica móvil)”, *Virtual educa 2014*, <<https://virtualeduca.red/documentos/23/Enrique%20Ruiz%20Velasco%20S%C3%A1nchez%20-%20R%C3%A9cord%20Guinness%20de%20Rob%C3%B3tica%20Pedag%C3%B3gica%20M%C3%B3vil.pdf>>, consultado el 29 de abril, 2020.
- Wing, J. M. (2006), “Computational thinking”, *Communications of the ACM*, vol. 49, núm. 3, pp. 33-35, <<https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wingo6-ct.pdf>>, consultado el 29 de abril, 2020.

Aprende en casa con #SanaDistancia en tiempos de #COVID-19

Rocío Amador Bautista

Organismos internacionales frente a la pandemia de COVID-19¹

El 1 de enero de 2020 la oms emitió una declaración de alerta sobre un nuevo caso de neumonía provocada por un coronavirus, a partir de la información proporcionada el 31 de diciembre de 2019 por el gobierno de China. El 21 de enero, este organismo internacional informó de los primeros contagios importados de Wuhan, China, en Japón, Tailandia, Corea del Sur y Estados Unidos. El 30 de enero, declaró la epidemia de COVID-19 como una emergencia de salud pública de importancia internacional, y el 7 de febrero informó de su expansión en cinco de las regiones de la organización. El 11 de marzo, la oms declaró finalmente la pandemia por COVID-19.

Durante los meses de enero a marzo, este organismo envió reportes técnicos a los representantes de la asociación, la comunidad internacional de investigación y de salud, y los gobiernos de los países para seguir las medidas preven-

- 1 Las declaraciones de la oms están disponibles en: <<https://www.who.int/es/news-room/statements/1>>.

tivas de contención y control en espacios públicos y privados, abiertos y cerrados, durante las tres primeras fases de contingencia epidemiológica. La población en general fue alertada a través de los medios de comunicación y las redes sociales sobre los riesgos y recomendaciones para hacer frente al nuevo coronavirus.

El 20 de marzo, la oms anunció el lanzamiento de una alerta sanitaria mundial a través de su sitio web, así como en Facebook, WhatsApp y otras redes sociales, para asegurar la difusión de la información científica, por su importancia como fuentes de comunicación de las actuales y futuras generaciones. El 20 de abril, la oms y la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), con el apoyo del UNICEF, emitieron la declaración conjunta “Desencadenar el potencial de la tecnología de la información para derrotar la COVID-19”. Las empresas de telecomunicaciones acordaron enviar mensajes de información vital sobre la pandemia por medio de los teléfonos celulares para proteger la salud de aproximadamente 3,600 millones de personas de bajos ingresos que carecen de conexión a internet en el mundo.

Estos organismos internacionales reconocieron que ésta es la primera vez en la historia de la humanidad en que se utilizan a gran escala las tecnologías digitales para difundir información, especialmente las redes sociales para la conexión entre personas físicamente separadas. Sin embargo, la oms también ha advertido que, desde 2019, surgió un fenómeno de propagación de noticias falsas o inexactas en redes sociales sobre las epidemias, pandemias y vacunas, con graves consecuencias para la población. Los ciberataques se han multiplicado de manera exponencial y la organización

ha puesto en alerta los sistemas de seguridad cibernética para hacerles frente en diferentes países.

La UNESCO ha respaldado las políticas, estrategias y acciones de la OMS que atañen al campo de la educación, y en colaboración con Facebook, WhatsApp y YouTube, entre otras, se comprometieron a difundir información fidedigna sobre la prevención de la pandemia y a luchar contra la propagación de noticias falsas que afectan a la población.

Para enfrentar la problemática de la educación, que afecta a más de 1,300 millones de niños y jóvenes en el mundo, la UNESCO propuso una Coalición Mundial para la Educación COVID-19, con el propósito de enfrentar las consecuencias del cierre de escuelas y el confinamiento en los hogares como medidas de contención de la epidemia, y ofrecer opciones de aprendizaje abiertas, flexibles y a distancia, a través de las plataformas educativas de los ministerios de educación de los cinco continentes.

El 30 de abril, la UNESCO emitió el comunicado “Las nuevas directrices proporcionan una hoja de ruta para la reapertura segura de las escuelas”, con el respaldo del UNICEF, del Programa Mundial de Alimentos y del Banco Mundial, con el fin de garantizar los derechos de la infancia a la educación, la salud, la seguridad y la nutrición. En dicho documento se lee:

En los países más pobres, los niños suelen depender de las escuelas para recibir su única comida del día. Pero ahora que muchas escuelas están cerradas debido a la COVID-19, 370 millones de niños se ven privados de esas comidas nutritivas que constituyen un salvavidas para las familias pobres. También se les niega el apoyo sanitario que habitualmente obtienen en la escuela. Esta situación podría causar un perjuicio duradero y, por ello, cuando las escuelas

vuelvan a abrir es fundamental que se restablezcan estos programas de alimentación y servicios de salud, que también puede ayudar a que los niños más vulnerables vuelvan a la escuela.

Aprende en casa, #QuédateEnCasa y #SanaDistancia frente a la #COVID-19Mx

El gobierno federal mexicano, por medio de la Dirección General de Epidemiología de la Secretaría de Salud y la SEP, adoptó las políticas, estrategias y acciones propuestas por la OMS y la UNESCO para enfrentar las tres primeras fases de contingencia epidemiológica por COVID-19. La primera fase, de propagación del virus por importación, inició el 28 de febrero y la Secretaría de Salud alertó a la población de la pandemia a través de los medios de comunicación y las redes sociales. En la segunda fase, por contagio comunitario, se llevó a cabo una campaña, del 20 de marzo al 20 de abril, de prevención sobre los contagios en espacios públicos abiertos y cerrados, mediante medidas de aislamiento preventivo, con la suspensión de clases y actividades no esenciales, y las medidas de higiene básicas.

La tercera fase, por contagio epidémico, inició el 21 de abril y la SEP impulsó una campaña de difusión de información sobre la COVID-19 a través de los medios de comunicación y las redes sociales con los *hashtags* #SanaDistancia y #QuédateEnCasa, acompañados de la frase “No son vacaciones”, así como #COVID19Mx, entre otros. A partir de esta fecha, la SEP puso en marcha el programa de educación a distancia “Aprende en casa” para niñas y niños de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, a través de la red de

televisoras del Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano, por los canales Once TV, Ingenio TV, TV UNAM y la televisión por cable.

La SEP continuó con los programas de telesecundaria y el telebachillerato para alumnos de zonas rurales a través de la red Edusat, que opera el ILCE. Asimismo, implementó la Estrategia Radiofónica para Comunidades y Pueblos Indígenas con la participación del INEA y el INPI, a través de 18 radiodifusoras en lenguas indígenas. Además, propuso integrar una barra programática con materiales auditivos para comunidades indígenas con la participación del INPI, el Conafe, el INALI, la Dirección General de Educación Indígena y la Dirección General de Culturas Populares, Indígenas y Urbanas. Por último, puso a disposición la plataforma digital Aprende 2.0 con libros de texto, guías y materiales en línea para alumnos, docentes, familias y personas discapacitadas.

“Aprende en casa” es un programa de educación a distancia al que subyace un complejo sistema integrado por instituciones gubernamentales educativas y de salud, redes de telecomunicaciones de radio y televisión, redes sociodigitales por internet, y comunidades diversas; es el primero en la historia de México destinado a una población de 30 millones de alumnos de educación básica, de alcances y dimensiones inconmensurables.

Retos y desafíos de la educación a distancia

La estrategia de educación a distancia del gobierno federal ofrece grandes oportunidades educativas, pero también

plantea enormes desafíos para las familias en situación vulnerable. En primer lugar, hay que destacar las profundas desigualdades económicas, sociales y educativas entre las zonas urbanas y rurales, de grandes y pequeñas ciudades, pueblos, rancherías y comunidades que no cuentan, en muchos casos, con las condiciones necesarias para su desarrollo. Asimismo, en estos tiempos de pandemia, resulta difícil para los padres de familia, muchos sin empleo remunerado y confinados en las casas, involucrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los hijos e hijas, aun con la disponibilidad de los textos gratuitos impresos, los programas educativos por radio y televisión, y las guías.

En segundo lugar, la educación a distancia requiere del conocimiento previo de las materias y de los métodos, las estrategias y las prácticas pedagógicas y didácticas que desconocen los padres de familia y son competencia de los docentes.

En tercer lugar, el acceso a las plataformas digitales resulta imposible, cuando la infraestructura tecnológica y los equipos de cómputo conectados a internet no están disponibles en los hogares de escasos recursos, y requieren de una capacitación o formación para la enseñanza y el aprendizaje en línea.

Reflexión final

La educación es un derecho humano de las niñas y los niños del mundo, y como tal deben recibirla en condiciones de igualdad y equidad para una vida digna, especialmente los más vulnerables. Los derechos de las niñas y los niños de-

ben garantizar el acceso a la educación y al conocimiento, al agua, la alimentación, la salud y la vivienda, y el derecho al acceso a internet ha sido reconocido por la ONU en 2011, y establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 2013.

Equipos directivos de educación primaria. Improvisar la alfabetización digital durante la cuarentena

Miguel Ángel Díaz Delgado

Presentación

El presente texto describe algunas dinámicas improvisadas de alfabetización digital que, ante la cuarentena por la pandemia de COVID-19, implementaron algunos equipos directivos de educación primaria pública de México. Para ello, se utilizaron dos fuentes principales: en primer lugar, lo expresado por las supervisoras y directoras del nivel en Jalisco, que atienden contextos escolares mixtos, urbanos, rurales, periurbanos, rururbanos y remotos —sin atención a comunidades indígenas—, y en segundo, la observación sistemática de la labor de los cuadros directivos que se ha venido realizando desde hace ya algún tiempo.

“Aprender en casa”, un *collage* de tensiones

El confinamiento de 2020 por la pandemia de COVID-19 puso en evidencia una serie de desafíos en todos los ámbitos de México, a tal grado que se suman voces por replan-

tear profundamente la organización social y económica de nuestro país.

Por el momento, las implicaciones sociales son inabarcables; conllevan una fuerte ruptura con las estrategias de reproducción social y económica, además de los modos de dominación imperantes (Bourdieu, 2011). En un extracto minúsculo de la realidad social, la escuela primaria pública, se observó una fuerte crisis del sector que remarcó las arraigadas carencias que impiden la educación a distancia: la inequidad en el acceso a las tecnologías y la poca familiaridad con éstas, evidenciando que el sistema “funcionaba” ya con grandes necesidades en la modalidad presencial.

En este lapso, la SEP requirió súbitamente que los profesores mantuvieran las clases a distancia. No obstante, en medio de la crisis sanitaria, las indicaciones oficiales fueron contradictorias; se carecía de plataformas digitales institucionales adecuadas, se ignoraron las condiciones desiguales de acceso a las TIC de maestros y estudiantes, además de que se pasó por alto que las prioridades eran la salud física y emocional de los agentes educativos, de manera que varias secretarías de educación estatales solicitaron a directores de escuela las “evidencias” de enseñanza en línea a los pocos días de declarada la cuarentena.

Por su parte, las comunidades educativas tenían su propia agenda. Los hijos estaban en casa el día entero, cuestión que multiplicaba la labor de los padres, muchos de los cuales tenían que seguir trabajando; las tareas escolares se convirtieron en un listado interminable de quehaceres enviados en grupos de WhatsApp y ni qué decir de las comunidades ubicadas en localidades remotas, en la rururbanidad o en la periferia de las ciudades, donde el acceso a internet es limitado o ineficiente, en el mejor de los casos.

El profesorado incursionó en la enseñanza en línea, ámbito que regularmente le es ajeno, atendió las indicaciones de los múltiples niveles de autoridad educativa y participó súbitamente en las extensas reuniones a distancia convocadas por sus directores. Asimismo, un sector del magisterio se las ingenió con sus propios recursos y estrategias para ofrecer clases a pequeños grupos de estudiantes de manera alterna, tratando de mantener el barco a flote. A este *collage* de tensiones entre las indicaciones de las secretarías de educación —estatales y federal— y la comunidad escolar se le denominó “Aprender en casa”.

Alfabetización digital improvisada, la intervención de los equipos directivos

Obviando las pluralidades del concepto, la alfabetización digital radica en el uso competente de las TIC y sus herramientas de interacción con personas cercanas y lejanas. Saber utilizar las herramientas digitales implica integrarlas de manera sistemática al proceso educativo, atendiendo a las necesidades y particularidades de los distintos contextos (Arrieta y Montes, 2011).

En el escenario antes descrito, los equipos directivos, conformados por directores y supervisores de primaria, intervinieron de manera improvisada, pero resiliente, en cuatro sentidos: a) hacia la estructura de la SEP, cabildeando el reconocimiento de las condiciones de las comunidades escolares; b) hacia el profesorado, acompañando sus saberes y reconociendo cómo avanzaban en la enseñanza a distancia; c) hacia la comunidad educativa, proveyendo de

contención emocional, y d) hacia sí mismos, de manera autodidacta y profesionalizante.

Hacia las autoridades, labor de cabildeo

La Secretaría de Educación de Jalisco (SEJ) depende de una estructura piramidal, que implica, por lo menos, que las instrucciones “bajen” seis niveles, desde el secretario de Educación hasta penúltimo escaño, donde se encuentran los supervisores y directores (Díaz Delgado, 2019). Esta estructura propicia que los funcionarios de la SEJ estén distantes de las condiciones comunitarias y escolares, por lo que las órdenes referidas a la cuarentena se limitaron suspender clases y solicitar se mantuviera la enseñanza a distancia a través de “Aprende en casa”.

El profesorado respondió de inmediato, pero cuestionó qué seguir enseñando, con qué instrumentos, qué recursos emplear, en qué horarios o circunstancias, y cómo atender la diversidad e inequidad en los accesos tecnológicos en sus comunidades escolares. Ante estas preguntas, los cuadros directivos retroalimentaron las órdenes de la autoridad educativa, establecieron comunicación virtual con los funcionarios, filtraron las indicaciones hacia el profesorado y pugnaron, vía redes sociales y correos electrónicos, por la reducción de los requerimientos desde la administración.

Hacia el profesorado, labor de acompañamiento

Los maestros de primaria fueron los que tuvieron más carga laboral durante la cuarentena, si se toma en cuenta la

atención a grupos numerosos —entre 25 y 45 estudiantes—, los dobles turnos, la incipiente formación en TIC y la incesante e inconexa exigencia de los funcionarios de la secretaría. Además, muchos de ellos debían atender también las tareas escolares de sus hijos. Por ello, los cuadros directivos proporcionaron acompañamiento y apoyo tan pronto como detectaron estrés en los docentes. Según sus testimonios, los maestros trabajaban con tanta voluntad, como escasas herramientas.

Los directores fortalecieron la comunicación vía WhatsApp, organizaron al profesorado para delimitar los contenidos y, ayudándose de materiales de YouTube y textos en PDF, aprobaron los temas mínimos a enseñar. Los supervisores también fungieron como canales de información, ya que constataban y diseminaban las notificaciones de la autoridad educativa, esenciales y verídicas, ante una comunicación errática de la administración y la confusión provocada por las noticias falsas que inundaron la red.

Hacia la comunidad escolar, labor de contención

Si bien los docentes estuvieron en comunicación directa con los padres de familia, la labor de los cuadros directivos hacia la comunidad escolar fue de contención emocional, característica que complementó el acompañamiento a la docencia. En cuarentena, los padres de familia se convirtieron poco a poco en auxiliares de maestros, pues eran quienes supervisaban las tareas escolares y, ante ello, los directivos daban apoyo, rastreaban el progreso, pero, sobre todo, daban seguimiento al estatus de salud y ánimo de las comunidades.

Por medio de las redes difundieron videos donde, junto al profesorado, expresaban cariño a los alumnos; para ello hubo que improvisar la utilización de aplicaciones y programas de video, de edición rápida, y el uso de redes como TikTok, Instagram o Facebook. En escuelas unitarias, rururbanas o rurales, con limitado acceso a internet, hicieron llegar a los padres de familia materiales impresos para el trabajo a distancia, que luego era retroalimentado en WhatsApp o llamadas telefónicas por parte de los maestros; en estos mismos contextos, donde la mayoría de las escuelas son multigrado, también fue necesaria una adecuación curricular específica para dosificar los contenidos a desarrollar y disminuir la exclusión inherente al sistema.

Autoalfabetización digital, labor de profesionalización

El equipamiento y la preparación en herramientas digitales es una de las áreas de oportunidad de los equipos directivos; más allá de la brecha generacional, la formación de los profesionales de la educación pública en materia de tecnología ha sido menospreciada por el propio sistema educativo. Entonces, la improvisación más importante durante esta etapa de cuarentena fue la autoalfabetización digital. Esta labor fue más allá de un aprendizaje casual, pues implicó un compromiso profesional. A diferencia del acercamiento intuitivo a las TIC para el entretenimiento, el autoaprendizaje improvisado requirió reconocer las debilidades en su uso, aprender a utilizarlas expeditamente y aplicarlas con fines educativos.

Adaptación a una nueva realidad posCOVID-2019

Después de esta crisis, la normalidad tardará mucho tiempo en regresar; es más, es probable que aquella normalidad conocida antes de la COVID-19 nunca regrese. Ésta es una gran oportunidad para generar un cambio en la sociedad, que se había acostumbrado a normalizar la desigualdad; a observar las inequidades como responsabilidad individual, no sistémica; a preservar el *status quo*; al acaparamiento económico y de bienes no esenciales, y a pagar el alto costo de la inconsciencia ambiental, económica y política.

Sin embargo, de vuelta al reducido entorno de la educación primaria pública, parece que es tiempo de plantear una nueva realidad, donde sea posible la alfabetización digital con estricto sentido pedagógico, para lo que serán necesarios ciertos ajustes desde los equipos directivos. La primera adaptación tendrá que propiciar relaciones horizontales, que generen ambientes de confianza profesional y contribuyan a superar el cuasi militar concepto de “cuadros”, reemplazándolo por una genuina práctica de equipos directivos —como aquí fueron nombrados—, a través del empleo de los esquemas democráticos que aportan las tecnologías.

El nuevo escenario de alfabetización digital deberá apoyarse en las habilidades que los equipos directivos adquirieron durante la cuarentena. Es necesario asumir el compromiso de alfabetizar y alfabetizarse digitalmente, dejar de depender de la “capacitación” —casi siempre anticuada— que ofrecen las instancias oficiales y buscar el aprendizaje profesional de manera autónoma, permanente y con el menor costo.

Por último, los directivos también pueden generar dinámicas más empáticas, que construyan climas de desapego a la certidumbre, características que mostraron durante la emergencia sanitaria. Así, de manera gradual, más que una sola alfabetización digital, se puede avanzar en la construcción de una alfabetización cultural del servicio educativo público de primaria.

Referencias

- Arrieta, Adolfo y Donicer Montes (2011), “Alfabetización digital: El uso de las TIC’s más allá de una formación instrumental y una buena infraestructura”, *Revista Colombiana de Ciencia Animal*, vol. 1, núm. 3, pp. 180-197.
- Bourdieu, Pierre (2011), *Las estrategias de reproducción social*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Díaz Delgado, Miguel (2019), *Formación de directores escolares. Comparación de programas escolares en el contexto de la gestión*, Jalisco, Gobierno de Jalisco.

EDUCACIÓN, DESIGUALDAD Y GÉNERO

ANTE LA PANDEMIA, EVITAR REPRODUCIR LA DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCATIVA

Axel Didriksson T.

No hay un escenario seguro frente a la actual pandemia provocada por la COVID-19. Se le vea por el lado social o por el económico, por la respuesta de la ciencia o de la educación, del personal de salud o tan sólo por las acciones de gobierno, todo lo que se conocía tendrá que revisarse a fondo y ver lo que se viene.

No obstante, es innegable que quienes más la padecen son los pobres, los trabajadores que viven al día, quienes no cuentan con protección laboral o de salud alguna. En su gran mayoría son los jóvenes quienes tienen que hacerse cargo de las precarias condiciones de la familia o deben cumplir con las absurdas tareas de un sistema de salud y educativo que no piensa en ellos. También son los estudiantes que no tienen acceso a una computadora o que sus teléfonos móviles no tienen el crédito suficiente para tomar las horas de clase que les están imponiendo.

El mayor cuidado y en donde debe de enfocarse, de forma articulada e integral, una respuesta de las políticas públicas para que no se agraven los actuales niveles de desigualdad es en los dos sistemas sociales más grandes que

tiene el país: el de salud y el de educación. Ambos se ven afectados por la actual crisis económica que ha provocado la generalización, mundial y nacional, de la COVID-19. En este sentido, es evidente que no habrá una solución verdadera, en el corto y mediano plazos, con tan sólo equipar física y humanamente al sector salud, ni con las clases a distancia en el sector educativo. Se requiere una estrategia económica y de aprendizaje social que parta de la garantía de un salario universal para los trabajadores y de la organización de un sistema educativo paralelo al formal.

El confinamiento de los más desfavorecidos no podrá sostenerse en el tiempo. Si no se les ofrece una solución desde un Estado social, los trabajadores y los estudiantes tendrán que decidir entre salir de sus casas o entrar en circuitos clandestinos y de violencia. Para ello, se requiere que se aplique un régimen fiscal con mayores impuestos hacia el sector de los más ricos para orientarlos hacia la sanidad y la educación. No hay opción distinta.

Un problema de dimensiones globales necesita también soluciones globales

La COVID-19 no se gestó en México, se propagó, como en muchos países del mundo, por la globalización, por la facilidad de viajar de un lado a otro, por el comercio de bienes y servicios, por la concentración en megalópolis (Lee, 2020) y por las relaciones humanas cotidianas, que en cascada reprodujeron a un ínfimo protagonista microscópico que sigue infectando a millones de personas por la vía de minúsculas partículas de saliva.

El virus llegó tarde a México y las medidas que se tomaron también fueron indolentes. Por ejemplo, el cierre temporal de escuelas ocurrió cuando casi todo el mundo ya lo había implementado (UNESCO, 2020), con la pésima iniciativa de poner todo lo peor del sistema rígido y tradicional de las clases presenciales en línea o en televisión, sin reflexionar sobre lo que tanto se ha mencionado en las investigaciones educativas respecto de las limitaciones de reproducir el esquema formal en uno masivo informal. A ello se debe agregar que tampoco se han analizado ni se han tomado medidas para evitar profundizar la desigualdad escolar y social, porque más de 50 por ciento del total de los estudiantes en el sistema educativo nacional no cuenta con las herramientas, lugar de estudio, accesibilidad, conectividad de calidad o con alguna posibilidad de continuar con sus clases fuera de las aulas.

Tampoco se han tomado medidas con respecto a la crisis económica (que durará más que la pandemia) provocada por el confinamiento y la recesión mundial y nacional, que abarca a enormes sectores de la población, sobre todo los que viven en el mercado informal (que son más de los que cuentan con un trabajo en activo) (Foladori y Delgado, 2020), y que el FMI ha considerado como de mayor impacto que la de 1929 y el BM como una crisis más profunda que la de 2008.

De acuerdo con un artículo de Thomas Piketty publicado en *Le Monde*, esta crisis económica y social será larga, y afectará de manera importante a los países en desarrollo, que son los que no cuentan con condiciones para enfrentarla, dados sus precarios sistemas de salud y su profunda desigualdad económica. Según dicho autor, la extensión del confinamiento, en este estado de cosas, requerirá un verda-

dero Estado social y no uno carcelario, dado que se prevén estallidos sociales radicales ante el desempleo y la pobreza generalizada (su frase es: “la certeza es que apenas comienzan los grandes trastornos político-ideológicos”). Ante ello, propone, en el ámbito mundial, una moneda común y orientar las inversiones al servicio de un proyecto de desarrollo fundado en la juventud y en las infraestructuras, un registro financiero internacional para gravar a los grandes capitales y poder lograr el mejoramiento sanitario y educativo que beneficie a todos los habitantes del planeta.

Guillermo Foladori y Raúl Delgado Wise plantean dos escenarios: el inicio de una fase posneoliberal de desarrollo capitalista, o la génesis de un proceso de transición hacia otro régimen de organización social (2020: 147).

La propuesta que ha sido apoyada por la ONU, impulsada por el representante de México ante este organismo, el doctor Juan Ramón de la Fuente, ex rector de la UNAM, insiste en las soluciones de colaboración compartida y solidaria para evitar la mercantilización de las vidas y de los sistemas de salud ante la pandemia. Lo mismo están haciendo los grupos de médicos cubanos, muchas ONG y otras naciones. Esto da cuenta, así sea en tendencia, de que sólo una solución global, desde una nueva fase de organización social y económica, podrá evitar la profundización de la desigualdad que ha empezado a alcanzar niveles nunca antes vistos, tanto en México como en otros países del mundo, inclusive en aquellos considerados como desarrollados.

En este sentido, la UNESCO se ha manifestado de muchas maneras, articulando la misma condición imbricada de educación-pandemia-crisis económica, y por ello ha reorientado el trabajo de sus oficinas nacionales y regionales

para dar prioridad a las acciones en favor de los sectores más vulnerables y desfavorecidos, y facilitar la continuidad de la educación para todos a través del aprendizaje remoto, aunque no únicamente, dadas las amplias brechas digitales entre los países.

Para la educación superior, el Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO está impulsando un proyecto de reflexión regional sobre el papel de las instituciones de educación superior frente a la actual pandemia, poniendo énfasis en las condiciones de vida y estudio de millones de alumnos que han ingresado de manera abrupta a una dinámica no planificada de clases a distancia, que afecta su cotidianidad en el hogar y con sus familias, sus gastos, pero sobre todo el desarrollo de sus capacidades de aprendizaje y, en algunos casos, su estancia en otras universidades o su movilidad internacional.

El IESALC alerta sobre aquellos que no cuentan con las condiciones de calidad y continuidad en sus estudios, y que pueden ser un sector que vea frustradas sus aspiraciones académicas y deserten o entren en una situación de reza-go, dado que la educación a distancia requiere contar con una alta conectividad y que ésta sea de calidad, cuando el uso generalizado de teléfonos móviles aún es limitado y no se cuenta con la capacidad y el espacio requeridos, y esto afecta, sobre todo, a las poblaciones más pobres, rurales, indígenas o de existencia precaria urbana o semiurbana.

En el caso de México, de acuerdo con datos recientes, 56 por ciento de los habitantes no cuentan con conectividad ni con computadora; estas condiciones sólo las tiene 19 por ciento de la población de bajos ingresos, mientras

que en los estratos socioeconómicos más altos el porcentaje asciende a 89.7 por ciento. Incluso, sólo 17 por ciento de los estratos más bajos cuenta con un aparato de televisión (Villanueva, 2020).

A futuro, para el IESALC, el panorama que dejará la crisis sanitaria y educativa incidirá de manera profunda en las instituciones de educación superior, dado que implicará prepararse para un regreso a clases en una crisis económica, de recesión y con recortes en la inversión pública, al mismo tiempo que requerirá preparar iniciativas de inclusión, de igualdad educativa y de no discriminación, lo cual significa “atender las necesidades pedagógicas, económicas y también emocionales de aquellos estudiantes con mayores dificultades para continuar su formación en modalidades no tradicionales” (UNESCO, 2020: s. d.).

También enfatiza que en el periodo que se avecina después de la pandemia, la apertura de clases deberá de contar con nuevas medidas sanitarias, que generen seguridad, por ejemplo, distancia entre las bancas, en reuniones de grupo, asesorías, etcétera. Dichas medidas tendrán que organizarse pensando en un tiempo de larga duración y desde condiciones no previstas (por ahora no existentes), para asegurar “esquemas de continuidad formativa” (UNESCO, 2020: s. d.) que deberán plasmarse en modelos distintos de enseñanza-aprendizaje.

La pandemia desde lo nacional

Cuando aún se podían discutir estrategias, políticas y el desarrollo de experiencias, de innovaciones pedagógicas y de

gestión de los conocimientos, de las ciencias, de las humanidades, del arte, de las ciencias sociales y la tecnología, nos cayó el chubasco de la infección. La SEP decidió apostarle a la educación a distancia y por televisión, a las evaluaciones en línea, al cierre de escuelas y a mantener un ciclo escolar semiarreglado, sin pensar que se había legislado, apenas hace muy poco, una reforma educativa que permite la transformación del sistema educativo con iniciativas de gran calado y visión, para mejorar la equidad socioeducativa; promover la innovación y realizar mejoras pedagógicas sustanciales; impulsar una nueva gestión de la política pública; movilizar a los millones de maestros e investigadores con los que cuenta el país, como una fuerza para impulsar la reforma educativa (como lo mandata el nuevo artículo 3.º constitucional), y empezar a construir “la nueva escuela mexicana”. Las crisis siempre son espacios que permiten generar oportunidades. Pero no, se decidió reproducir el sistema escolar *tardío* de clases en aula, pero ahora en línea y en televisión.

La reforma al 3.º constitucional creó un organismo para impulsar esta capacidad crítica y transformadora: la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. ¿Alguien conoce lo que este órgano ha impulsado, propuesto u organizado desde todas sus comisiones (tiene una técnica, por ejemplo) para “mejorar” la educación o impulsar los cambios que se requieren en el sector magisterial para enfrentar la crisis sanitaria y educativa? Hasta ahora, es como si no existiera.

Conclusiones

Para finalizar, se considera que, en el sistema educativo de México, el régimen académico, ahora y frente al nuevo escenario que se viene, no debe estar sostenido por clases, ni por esquemas meramente formales y rígidos, tampoco debe ser sólo a distancia, sobre todo cuando se sabe que, en su gran mayoría —como se ha señalado antes—, los estudiantes pobres no cuentan con las condiciones para realizar tareas y clases de ese tipo. Los que tienen computadoras en sus casas, internet, teléfonos inteligentes, bibliotecas y facilidades para disponer del tiempo necesario para llevar a cabo sus tareas, son una minoría en el país.

Lo que ha cambiado con la pandemia —y dicho cambio será aún más profundo después de ésta— es el conocimiento. Lo que no se pudo prever, los paradigmas que se creían suficientemente desarrollados, la tecnología que se creía que todo lo podía hacer en un clic, los grandes laboratorios, las universidades que pensaban que contribuían con gran certeza en un nuevo desarrollo nacional, regional o mundial... todo se ha trastocado.

La SEP y las universidades deben de organizar un nuevo sistema de aprendizaje social que proporcione materiales de estudio de todo tipo (casa por casa); entregar laptops de forma masiva (hay algunas muy baratas que pueden conseguirse); que las compañías de telefonía móvil, comenzando por Telcel, otorguen, de forma gratuita, la capacidad y el tiempo aire necesarios a los estudiantes (ya se sabrá cómo controlar esto, por supuesto); diseñar y promover *software* accesible para toda la población escolar, que impulse una educación lúdica, entretenida, constructivista, con acceso a

libros, revistas, bancos de datos y bibliotecas de todo tipo; abrir todos los canales de televisión con programas de contenido educativo y cultural; organizar una línea telefónica masiva de profesores para consultas de los estudiantes de todo tipo y nivel; desterrar la idea de que quien no haya cubierto sus clases a distancia será reprobado cuando la pandemia esté controlada, y eliminar todo tipo de exámenes.

Todo esto urge. Ojalá que se pueda entender que estamos en un periodo de enorme incertidumbre, que requiere de un amplio consenso, sensibilidad social y decisiones a la altura de las circunstancias actuales, y evitar que durante el tiempo que dure esta calamidad, e incluso después, el país tenga más pobreza y desigualdad. Ésta es la gran tarea educativa y de aprendizaje que deben promover las universidades. El tiempo para llevar a cabo estos cambios será largo, pero la educación es permanente y para toda la vida.

Referencias

- Foladori, Guillermo y Raúl Delgado Wise (2020), “Para comprender el impacto disruptivo del COVID-19, un análisis desde la crítica de la economía política”, *Revista Migración y Desarrollo*, vol. 18, núm. 34, primer semestre, pp. 139-156.
- Lee, Vernon, Marc Ho, Chen Wen Kai, Ximena Aguilera, David Heymann y Annelies Wilder-Smith (2020), “Epidemic preparedness in urban sittings: new challenges and opportunities”, *The Lancet*, 27 de marzo, <<https://doi.org/10.1016/S1473-3099>>, consultado 20 de abril, 2020.

Piketty, Thomas (2020), “Eviter le pire”, *Le Monde*, 14 de abril, <<https://www.lemonde.fr/blog/piketty/category/en-francais/>>, consultado el 23 de abril, 2020.

UNESCO (2020), *Señal+*. *Boletín de la Oficina Regional de la UNESCO para la Ciencia en América Latina y el Caribe*, abril, <<https://mailchi.mp/cce61e4015f7/boletn-seal-newsletter-seal-3885101>>, consultado el 20 de abril, 2020.

Villanueva, Dora (2020), “Aflora brecha social ante urgente educación y trabajo *on line*”, *La Jornada*, 22 de abril.

Educación indígena en tiempos de COVID-19: viejos problemas, nuevos problemas

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

La conformación del sistema educativo nacional, desde su nacimiento en el siglo XIX, estableció un sólo referente cultural como sujeto pedagógico o de atención: el de la mexicanidad mestiza. Este referente alude a un currículo que únicamente incorpora una cultura homogénea como identidad nacional, el español como lengua dominante y la ciencia positivista como canon epistemológico de las ciencias escolares. Esta triada ha sostenido —y por tanto excluido— otras culturas, lenguas y conocimientos, como los de los pueblos originarios y afroamericanos.

En este sentido, la educación indígena nace como un apéndice del sistema educativo, para atender de manera periférica a dicha población, estableciendo así una relación de inclusión vía la exclusión del referente cultural que organiza la educación nacional. Lo anterior quiere decir que la educación destinada a los pueblos originarios tiene como máxima que abandonen su lengua y su cultura en aras de la identidad nacional que otorga la escuela mexicana, como medio de superación o mejoramiento de la identidad indí-

gena. Esta impronta racista funciona hasta nuestros días a través de varios mecanismos (Gallardo, 2014):

- a) El plan y los programas de estudio nacionales no contemplan una diversificación de los contenidos para que sean aceptables y relevantes para los pueblos originarios del país.
- b) El plan y los programas de estudio no incorporan como contenidos nacionales conocimientos, saberes y lenguas de los pueblos indígenas y afromexicanos para que toda la población que cursa este tramo educativo conozca, reconozca y valore la diversidad cultural como condición *sine qua non* de la identidad nacional.
- c) Existe la necesidad de materiales educativos. Por ejemplo, el programa Biblioteca Bilingüe, que tiene como objetivo editar y distribuir libros para los alumnos de educación básica en lenguas indígenas, ha producido de dos a tres libros al año en el último quinquenio, en comparación con los cerca de 20 libros que se editan en español.
- d) Las brechas en la disponibilidad de una computadora para uso educativo, según el “Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente, 2017” (INEE y UNICEF, 2018), es de 24.4 por ciento para las primarias indígenas; en contraste, hay al menos una computadora en 47.1 por ciento de las primarias generales.
- e) En este mismo documento (INEE y UNICEF, 2018), se advierte que sólo 24.3 por ciento de las primarias indígenas que cuentan con una computadora para uso

educativo tenía acceso a internet, contra 71.7 por ciento de las primarias generales.

Las primarias generales son aquellas para las que el referente identitario de la educación básica opera fluidamente, aunque también con grandes problemas; son escuelas urbanas o semiurbanas, con un profesor por grado y se utiliza el español como lengua de comunicación y enseñanza. Por su parte, las escuelas indígenas son en su mayoría rurales,¹ sólo tienen uno o dos profesores, por lo que son multi-grado, y se hablan lenguas indígenas, de ahí que el racismo estructural se reproduzca.

Otro viejo problema en la intersección educación indígena, currículo nacional y tecnología, es la modalidad de telesecundaria. En las comunidades rurales indígenas, 75 por ciento de las escuelas del nivel secundaria corresponden a esta modalidad (INEE y UNICEF, 2018: 20), y si bien el modelo didáctico se planteó, desde 2006, en un esquema de convergencia de medios, ha fracasado en cuanto a la incorporación de las TIC, como lo manifiesta el profesor Pedro Ramírez en una nota publicada el 3 de mayo en *La Jornada* (Poy, 2020).

Esta problemática es previa a la pandemia y, en el contexto actual, sólo se ha exacerbado, debido a que la tesis que subyace en la estrategia de la SEP, “Aprende en casa”, es la necesidad de que la escuela continúe como la conocemos, se trata de que “no se pierda el ciclo escolar”. Estos imperativos organizan las acciones para mantener la operación de un currículo nacional homogeneizante, a través

1 Aunque más de la mitad de niñas y niños indígenas viva en las ciudades, en éstas no existen servicios de educación indígena como tal.

de programas de televisión y del acuerdo comercial firmado entre la SEP y el gigante de internet Google, para usar las plataformas YouTube y Classroom, principalmente. Este afán de continuidad se asienta en la necesidad de mantener una normalidad ya de por sí distorsionada como realidad monocultural y monolingüe, que reproduce la escuela básica, sin mencionar las implicaciones de incluir a un privado como principal proveedor de infraestructura digital para la educación nacional, llevando de facto a una zona gris la relación entre lo público y lo privado cuando hablamos de la educación como un derecho.

De esta manera, al advertir que el programa “Aprende en casa” tiene pocas o nulas posibilidades de surtir efecto en las comunidades indígenas, la SEP generó un apéndice para esta población, ahora mediante un programa paralelo, pero con la misma intención de mantener el currículo nacional.

La SEP, en convenio con el INPI, ha dispuesto la emisión de programas de radio educativos para las comunidades, a través del sistema de radiodifusoras indígenas, mismas que han visto disminuidas sus posibilidades de crecimiento y reconocimiento con las últimas reformas a los medios de comunicación. Pese a todo, son espacios con relativa autonomía en los contenidos y programas que realizan, aunque es poco probable que puedan intervenir en el diseño de los programas educativos, que seguramente se determinarán de manera central.

También se ha notificado la elaboración de guías para los alumnos bajo el modelo pedagógico del INEA, con la participación de las instancias de educación indígena de la federación y del Conafe. Las mediaciones entre dicho modelo y la elaboración de las guías están por revelarse en las

próximas semanas; tal vez el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo del INEA ayude a aligerar un poco la carga de la “continuidad del currículo nacional”.

Mientras tanto, el profesorado indígena ha implementado las más diversas estrategias para estar en contacto con sus alumnos, como llevar a sus casas guías elaboradas por ellos o pegar las tareas a realizar en las bardas exteriores de la escuela, entre otras acciones que muestran su sobrado profesionalismo. Es interesante este *impasse* entre el 23 de marzo de 2020, cuando comenzó la Jornada Nacional de Sana Distancia, y el momento en que la SEP impondrá nuevamente el currículo nacional en las comunidades indígenas mediante las acciones antes descritas, porque en este contexto (de suspensión de clases) las maestras y los maestros han diseñado sus actividades y tareas; es decir, han tomado sus propias decisiones curriculares y didácticas, una auténtica autonomía curricular. Queda indagar estos atisbos y sus potencialidades, como ejemplos de formas en que el currículo nacional se reorganiza y resignifica la mexicanidad.

Mantener la alta prescripción curricular como meta muestra cómo opera la vieja lógica del pensamiento educativo nacionalista mexicano, reviviendo problemas ya de por sí arraigados en la educación básica y, lo más grave, actualizándolos y sofisticándolos, generando nuevas brechas y desigualdades.

Los contenidos televisados, radiados o virtuales no resuelven los procesos de aprendizaje en sí mismos; la relación entre maestros y alumnos es fundamental y no solamente por un contrato cognitivo, sino por los procesos de socialización y convivencia. Cómo se tejen estas redes en la

contingencia es de suma valía para la experiencia docente y para las niñas y niños indígenas, que al igual que el mundo entero, viven un momento inédito.

Referencias

- Gallardo, Ana Laura (2014), “Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano. Claves a partir de las reformas a la educación básica nacional, 2006 y 2011”, tesis de doctorado en Pedagogía, México, UNAM.
- INEE y UNICEF (2018), “Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente, 2017”, México, UNICEF.
- Poy Solano, Laura (2020), “Profesores de telesecundaria demandan mejorar conexión a internet”, *La Jornada*, 3 de mayo, <<https://www.jornada.com.mx/2020/05/03/sociedad/027n1soc?fbclid=IwAR2ZEsbyIzqIt-7GK94sWcBXJQikNDhpfJVdrvNoEqUUwurVH2QA-Cr8J3vdQ#.Xq69ZgTzovo.facebook>>, consultado el 6 de mayo, 2020.

Construcción de ciudadanía durante el confinamiento: una labor educativa

Diana Carbajosa

Por primera vez en nuestra vida, enfrentamos una pandemia que nos obliga a tomar medidas extremas de confinamiento en casa por un tiempo prolongado. Durante este periodo, hemos recibido numerosos mensajes que nos exhortan a acatar una serie de medidas sanitarias hasta hace poco inusuales. Todos los días, a toda hora, a través de todos los medios electrónicos, se reiteran estos mensajes. Es la voz de la autoridad científica y gubernamental que hace un llamado a la ciudadanía para que se comporte con civilidad y disciplina, pues de ello depende el bienestar de todos.

En México, la cualidad de ciudadano se obtiene al final de la adolescencia, cuando se ha alcanzado cierta madurez que nos permite asumir compromisos y responsabilidades. A los 18 años, el joven adquiere plenos derechos, como el de contraer matrimonio, a tener un trabajo asalariado, a votar, etcétera; todos los derechos que consagra la Constitución. Al ejercerlos, adquiere también obligaciones: mantener a su familia, pagar impuestos y acatar todas las leyes y disposiciones oficiales.

La construcción de ciudadanía es un proceso por el que pasa cada niño y adolescente, orientados por unos valores que su familia y comunidad consideran importantes, y que forman su personalidad y su vínculo con la sociedad y el Estado. Se trata de fomentar en los niños y jóvenes una conciencia empática, capaz de ejercer la crítica y autocrítica, con el fin de que lleguen a ser responsables y participativos en una sociedad democrática. Es una labor educativa de la familia, la escuela y las instituciones.

La pandemia ha puesto de manifiesto la importancia que tiene el sector salud, con toda su infraestructura, para el país. El esfuerzo extraordinario de médicos, enfermeras y todo el personal de apoyo de los hospitales requiere como complemento indispensable una respuesta consciente de la ciudadanía.

Sin embargo, los niños y adolescentes, aunque tienen derechos consagrados, los desconocen. Su relación con la sociedad implica responsabilidades que todavía no acaban de conocer y asumir a cabalidad. Deberes como el respeto irrestricto a la ley y a los derechos de las demás personas.

La amenaza de contagio y muerte nos hace ver la interdependencia de nuestras acciones con el resto de la sociedad, no sólo en cuanto a la salud, sino a la economía y la política, pues nuestro bienestar depende de decisiones políticas.

La construcción de ciudadanía empieza en casa. Los adultos tienen que predicar con el ejemplo; en primer lugar, deben respetar los derechos humanos y ser solidarios con los miembros de su familia y su entorno inmediato. Durante el confinamiento obligatorio, la cooperación y el respeto al otro son la clave de una sana convivencia. Cada familia

tendrá que hacer un examen de su situación y deliberar en conjunto cómo se van a enfrentar los retos, así como repartir las tareas del hogar de manera equitativa y establecer una organización del tiempo y el espacio que sea conveniente para todos. También será necesario dar una solución aceptable a los conflictos que pudieran surgir.

Formar ciudadanía es desarrollar una consciencia social que me dice “cuídate tú y así cuidas a los demás; desarrolla una actitud de cooperación y respeto a la comunidad”. En situación de confinamiento se puede promover la lectura y la escritura, actividades que permiten pasar el tiempo de manera provechosa y gratificante. Se puede canalizar la ansiedad que provoca el encierro escribiendo un diario en el que se plasmen todas las emociones, ideas o proyectos de vida que se puedan suscitar. Seguramente los niños tienen muchas preguntas sobre lo que está aconteciendo; es necesario escucharlos y atender sus inquietudes mediante el diálogo y disposición a buscar juntos las respuestas. La ciudadanía actual es resultado de procesos históricos; éste es un buen momento para conocerlos.

Construir ciudadanía es una labor educativa que nos hace reflexionar acerca de los asuntos públicos; por ejemplo, la manera como se organiza el sistema de salud público y privado, para atender a un número creciente de personas que requieren hospitalización. Las medidas restrictivas, que debe acatar la ciudadanía por el bien de todos, implican un meticuloso aseo y una disciplina que no todos pueden efectuar debido a la desigualdad extrema que existe en la sociedad. Mediante la reflexión y el diálogo, con una visión crítica y bien informada, se configura una visión del mundo que nos va a permitir ubicarnos en esta nueva realidad.

En consecuencia, la nueva ciudadanía tiene que considerar también el futuro incierto y adverso que se vislumbra, las desigualdades sociales y económicas que se incrementan. Entonces, ¿qué se puede hacer desde el ámbito educativo? En primer lugar, es un derecho ciudadano el acceso a la información fidedigna, así como un deber el estar informado para tomar decisiones razonadas.

En situación de confinamiento, podemos buscar fuentes confiables de información que nos permitan hacernos conscientes de qué manera lo que sucede en el país, en el mundo y en el entorno inmediato, nos afecta y determina de cierto modo nuestro proyecto de vida. En la medida en que ejerzamos una práctica educativa orientada a construir ciudadanía en la familia y en el ámbito escolar, podremos contribuir de mejor manera a enfrentar el desafío que representa la pandemia y su secuela de problemas económicos y sociales.

Géneros, equidad y violencias en tiempos de COVID-19: ¿dónde quedan la educación y la universidad?

Mauricio Zabalgoitia Herrera

Probablemente es muy pronto para saber cuáles serán los cambios en los órdenes de género imperantes en las sociedades urbanas de México como resultado de la pandemia de COVID-19, así como por la cuarentena sugerida por las autoridades e impuesta como la máxima medida de contención de los contagios.

Esta cuestión, la del confinamiento y la idea generalizada de que todas y todos los actores sociales pueden adaptar sus vidas productivas o educativas a la vida “en línea”, se presenta especialmente compleja en una metrópoli diversa y desmedida como la Ciudad de México. Esto sin olvidar las empobrecidas zonas rurales que, es evidente, se sitúan más allá del discurso homogeneizante y global, que presupone que las experiencias laborales y formativas de las subjetividades del ahora funcionan igual en Madrid, Roma, París o México.

En la capital del país, los debates en torno a la cuarentena se han dado no sólo en los medios tradicionales, sino en la comunicación digital, con la inmediatez e intensidad que la caracteriza. Sea a través de tuits con intenciones po-

líticas o por medio del humor y sus recursos paródicos e irónicos vertidos en los denominados memes, los lenguajes más eficientes que se han encontrado para lidiar con lo terrible e inédito —las violencias, las crisis generalizadas, las pandemias— han apuntado más que nunca a la desigualdad imperante en los medios, modos y rituales; así, por ejemplo, se ha señalado la imposibilidad de que enormes sectores del comercio o del trabajo informal, así como doméstico, practiquen el mantra “quédate en casa”.

En esta línea, de manera un tanto complementaria se ha denunciado, con mayor o menor solemnidad, la evidente falta de acceso a las TIC (incluso a tabletas o teléfonos inteligentes) por parte del estudiantado de los más diversos niveles educativos. No se hable de conexión a internet. En el mejor de los casos, los debates y las críticas han girado en torno al número de miembros de la familia y su posibilidad de usar los dispositivos, o sobre la velocidad y ancho de banda que permita combinar reuniones laborales con clases a distancia. En todos los casos, pocos tuits, memes o denuncias en Facebook han profundizado en aspectos de género; en las formas en las que se reproducen o exacerban inequidades y machismos en el confinamiento; en los roles y rituales de la vida doméstica; en la división sexual de las tareas, o —lo que es aún más grave— en las violencias por razones de género, sean simbólicas, micro o lleguen al uso de la fuerza, las amenazas o la muerte.

Sólo desde algunos frentes se ha denunciado cómo para las mujeres —madres, hijas, hermanas, etcétera— la vida ha resultado en una suerte de triple jornada laboral. Ahora, además de cumplir con las exigencias de sus trabajos formales, han de llevar la carga más dura en las labores do-

mésticas de cuidado, limpieza y organización. A estas cuestiones, que acaso en la vida regular quedan normalizadas o invisibilizadas, se suman las actividades permanentes de la educación de niños, niñas y adolescentes.

Al parecer, en panoramas como éste, tres esferas del *modus vivendi* de la actualidad sexogenérica se combinan: 1) la presunción de equidad, que como discurso libertario esconde una nueva economía del hogar, en la que sin el apoyo de la fuerza laboral de las mujeres resulta prácticamente imposible vivir en la Ciudad de México; 2) el acuerdo social tácito según el cual ellas son más eficientes en las cuestiones domésticas, en la limpieza y el funcionamiento del hogar, así como en lo relativo a la alimentación; 3) se renueva, como muchas otras mitologías vigentes en la matriz histórica de dominación masculina, la figura de la natural disposición de la mujer para formar a las hijas e hijos. En resumen, algunos medios con perspectiva de género feminista se han apresurado a manifestar cómo esta triada está haciendo de la cuarentena, para muchas mujeres, una experiencia de triple jornada, a tiempo completo, y sin oportunidad para el esparcimiento y el descanso.

Es evidente que esta cuestión configura un relato que reconstruye una posición extrema. Nos gustaría pensar, en todo caso, que la incidencia de décadas de feminismos y discursos de igualdad de género han provocado algo más que una pantalla de equidad y comunidad al interior de los hogares. Y con esto nos referimos no sólo a los que funcionan aún bajo una noción tradicional de familia, sino a los que son diversos, constituidos por dos padres o dos madres, familias extendidas, figuras monoparentales o bajo uniones de amistad o emergencia social o afectiva. Éstos, en la Ciu-

dad de México, según censos de años recientes, representan más de la mitad de los casos. Se pensaría, así, que los varones no sólo están cocinando, asando la carne los domingos o lavando los trastes, sino limpiando escusados, cambiando pañales y realizando las tareas de matemáticas, arte o español, con paciencia y buena cara.

Ahora bien, sin duda resulta más preocupante que el hecho de que salgan a la luz las grietas de inequidad en un sistema que se pretende paritario, los llamados de alarma que están señalando un repunte en las diversas formas de violencia doméstica e intrafamiliar, ejercidas, como en todos los ámbitos, fundamentalmente por hombres, siendo las víctimas mujeres, niñas, niños, adultos y adultas mayores.

A este respecto, algunos medios tradicionales y alternativos están denunciando en redes sociales un notable ascenso de casos y denuncias, sean formales o informales, por razón de violencia al interior de las lógicas inéditas de la vida en confinamiento. Desde la comunicación organizada, a partir de *colectivas* como Luchadoras, se han propuesto replantear algunos términos, como *confinamiento* o *aislamiento* por *resguardo*, precisamente para no reproducir los mecanismos mediante los cuales se suelen opacar las violencias estructurales, simbólicas o físicas. De acuerdo con su lectura de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares de 2016, la percepción de que 6 de cada 10 mexicanas están en peligro de sufrir violencia doméstica ha ido en aumento durante los últimos años. A esto, Luchadoras suman una pandemia no del todo reconocida: la de violencias contra las mujeres en México, iniciada hace décadas, y que habría llegado a un punto álgido hacia fines de 2019 y principios de este año, de ahí una suerte de

movilización social femenina sin precedentes. Ésta no sólo se ha visto cómodamente opacada por el coronavirus, sino que se ha reavivado por el confinamiento. *Publimetro* (Alcocer, 2020) da cuenta de 103 feminicidios ocurridos tras la cuarentena declarada el 30 de marzo.

La ONU Mujeres (México) ha expresado la urgencia de establecer una estrategia con perspectiva de género ante la pandemia de COVID-19; es decir, que tome en cuenta el impacto y los efectos que podría tener en mujeres y niñas, en una diversidad de niveles y esferas —incluida la doméstica. Tal petición, de hecho, conlleva la certeza de que, en un ambiente de aislamiento en el que las lógicas violentas por razones de género pueden tensarse, son las mujeres y la infancia quienes están peor situadas. Así, y de manera aún más terrible, son las niñas las que suelen sufrir formas de violencia de carácter sexual en experiencias de hacinamiento o confinamiento.

Medios como *Expansión Política* (Galván, 2020) hablan de “otra contingencia”, en relación con el aumento de formas de violencia contra las mujeres en la cuarentena. Según sus fuentes, desde que ésta inició, los ingresos de ellas a los refugios han aumentado 5 por ciento, en consonancia con el aumento de 7.2 por ciento de las detenciones por cuestiones de violencia intrafamiliar. Por su parte, *SDPnoticias* (Gómez, 2020) reporta un promedio de 87 llamadas por hora al 911 y Locatel por denuncias de este tipo, lo que representa un aumento de 23 por ciento de febrero a marzo. La Ciudad de México estaría a la cabeza, junto con el Estado de México y Chihuahua. El *Diario de Yucatán* (2020) precisa algunas de estas manifestaciones: 6,171 llamadas de emergencia por incidentes de violencia contra la mujer; 22,628 por agresio-

nes en relaciones de pareja; 1,017 por acoso y hostigamiento de tipo sexual; 545 por incidentes de abuso sexual, y 395 por violación.

Se podría seguir con cifras y llamados urgentes de atención por parte de instituciones, medios, colectivos y organizaciones, así como de instancias y asociaciones civiles. Desde un punto de vista global, reportes internacionales, como el confeccionado por Pharmaceutical Research and Manufacturers of America, referido en *Politico* (Heath y Rayasam, 2020), hablan de una guerra de la COVID-19 contra las mujeres, recalcando un repunte universal de violencias domésticas, así como de cuestiones alarmantes y que difícilmente se están tomando en cuenta en las políticas públicas o transnacionales, como la expectativa de cerca de siete millones de embarazos no esperados. Esta situación, desde una perspectiva de género, a quienes suele afectar más en los distintos ámbitos de la vida es a las mujeres, lo que nos permite aseverar que la pandemia está remarcando, de forma imprevisible, la inequidad en una multiplicidad de frentes.

Este breve repaso por los meses de inicio de una pandemia que ha modificado la vida de forma acelerada y que, de hecho, cuestiona como nunca la noción de “normalidad” desde el punto de vista de la educación y los géneros, renueva, por una parte, los consabidos temas ligados a los modos en los que se reproducen —o resisten— las estrategias, los mecanismos y las lógicas de la dominación y el control, cuya herramienta más efectiva son las violencias. Por otra parte, pone en duda si la transversalización de género en los distintos espacios de lo educativo estaría surtiendo efecto a la hora de formar en temas como la transformación o replicación de roles y estereotipos, la violencia implícita al bina-

rismo sexual, o la falta de herramientas teóricas o prácticas a la hora de educar, bajo la certeza de que la denominada “diferencia sexual” se encuentra en el seno de todos los comportamientos sociales y sus problemas.

Como experimento inevitable para observar la relación entre variables como educación, hogar y violencias, la pandemia y su cara más visible en la lógica de la vida, la cuarentena, exponen la necesidad de ahondar en el diseño de programas y mecanismos en los que, desde la educación, se nombren, aborden y atajen las violencias. Pero también —y de manera mucho más significativa— ponen en entredicho su papel fundamental en el entramado social, en su carácter configurador de saberes e imaginarios capaces de incidir no ya en la superficie de prácticas y discursos, sino en la dimensión simbólica. Ésta es una tarea enorme para la educación, pero igual lo es para el resto de las instancias e instituciones que deben asumirla.

Lo que las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFFYL) de la UNAM han expuesto, a lo largo de los cinco meses que ha durado el paro en dicha facultad, parece quedar mucho más claro cuando lo primero que se recrudece al interior de las casas, una vez suspendidas las actividades externas, son las variadas y sofisticadas formas de violencia por razones de género. Cómo, entonces, repensar en la universidad —y desde ésta— lo que muchas han denunciado desde todos los frentes —incluidas las aulas— y desde hace décadas. ¿No será que se plantea un momento en el que el tema vehicular de la educación sean las violencias? Como ha venido insistiendo Luis Bonino (2008), se trata de un problema que es de los hombres y que afecta, como a nadie, a las mujeres. Quizá con este cambio estructural tengamos una suerte de nuevo principio.

Lo que esta pandemia y sus violencias e inequidades exhiben a los ojos de la educación y la universidad, se configura a partir de tres ejes. El primero tiene que ver con este desplazamiento profundo de algunos de los significantes de base, como pensar en conjunto —por *todos*— que las violencias son un problema de los hombres y no sólo de las mujeres, y de las disciplinas y discursos con los que ellas, fundamentalmente, los han abordado en la academia y las aulas.

El segundo tiene que ver con el reconocimiento común de que la universidad es el espacio en el que se han de enseñar, con mayor hondura y rigor, las teorías, saberes y adelantos científicos y académicos de la formación de género. Educar en feminismos. Educar en masculinidades. En teoría queer. El logro, por parte de las MOFFYL, de instaurar este tipo de asignaturas como obligatorias y comunes a todas las carreras y programas es histórico, y reconoce el trabajo de mujeres académicas durante décadas. Es algo que debe celebrarse y que no responde ni a la imposición de una ideología generacional ni a una moda.

Finalmente, el último eje tiene que ver con el reconocimiento de un ambiente bélico que va desde los hogares hacia las calles, hacia las aulas y universidades, y que se recrudece en crisis como la del coronavirus. Se trata de una guerra en contra de las mujeres y sus cuerpos, como lo ha argumentado Rita Segato (2016) con apabullante claridad, así como en contra de los cuerpos más inocentes de esa guerra. Esto es lo que nos está fragmentando y erosionando con mayor efectividad. Es la tarea que se vuelve a imponer en el mundo que vendrá tras el confinamiento.

Referencias

- Alcocer Miranda, Jennifer (2020), “Se registran 103 feminicidios durante cuarentena por COVID-19”, *Publímetro*, 13 de abril, <<https://www.publimetro.com.mx/mx/noticias/2020/04/13/se-registran-103-feminicidios-cuarentena-covid-19.html>>, consultado el 9 de mayo, 2020.
- Bonino, Luis (2008), *Hombres y violencia de género. Más allá de los maltratadores y de los factores de riesgo, contra la violencia de género. Documentos 2*, Madrid, Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Diario de Yucatán* (2020), “Más violencia contra ellas en cuarentena”, 27 de abril, <<https://www.yucatan.com.mx/mexico/mas-violencia-contra-ellas-en-cuarentena>>, consultado el 9 de mayo, 2020.
- Galván, Melissa (2020), “Otra contingencia: la violencia contra las mujeres va en aumento”, *Expansión Política*, 5 de abril, <<https://politica.expansion.mx/mexico/2020/04/05/otra-contingencia-la-violencia-contra-las-mujeres-va-en-aumento>>, consultado el 9 de mayo, 2020.
- Gómez, Nancy (2020), “Reciben 87 llamadas por hora al 911 para denunciar violencia familiar”, *SDPnoticias*, 28 de abril, <<https://www.sdpnoticias.com/nacional/llamadas-911-violencia-mujeres-contingencia-covid-19.html>>, consultado el 9 de mayo, 2020.
- Heath, Ryan y Renuka Rayasam (2020), “COVID’s war on women”, *Político*, 29 de abril, <<https://www.politico.com/newsletters/politico-nightly-coronavirus-special-edition/2020/04/29/covids-war-on-women-489076>>, consultado el 9 de mayo, 2020.
- Segato, Rita (2016), *La guerra contra las mujeres*, Madrid, Traficantes de Sueños.

Igualdad educativa y postpandemia

Gabriela Delgado Ballesteros

Educación y crisis

Se ha reconocido que la educación está en crisis por no estar a la altura de las motivaciones, intereses y necesidades del alumnado e incluso de quienes conformamos la academia. La propagación de la COVID-19 no sólo confirma esta situación, sino que demuestra lo interconectado que está el mundo, bajo un modelo económico neoliberal que ha determinado que las instituciones de educación superior respondan al sistema político y económico del país al que se deben, manteniendo relaciones de dominio y subordinación —como decían Foucault y Freire, entre otros.

La crisis de la pandemia impacta en distinto grado a los integrantes de las comunidades universitarias; es cierto e innegable que las desigualdades existentes se profundizarán si no reflexionamos cómo cambiar las actuales circunstancias.

Las crisis previas y la pandemia actual que nos aqueja son pocas en comparación con los efectos sociales y económicos que se prevén; ello nos hace reflexionar y deconstruir

los paradigmas educativos tradicionales y el para qué de las universidades. Asimismo, nos obliga a analizar las condiciones de género de la población estudiantil y de quienes estamos en la academia, tanto en la formación de profesionales como en los objetos y planteamientos de los problemas a investigar.

Con respecto al estudiantado, de seguro han entrado en crisis tanto las mujeres como los hombres por la situación y su condición de género, por cumplir o no con los estereotipos asignados cultural y ancestralmente por la heteronormatividad androcéntrica que tenemos.

Vislumbramos, cuando menos, tres factores que provoca la crisis de la pandemia: 1) la posibilidad de contagio de ellas y ellos, así como de algún familiar, que puede generar secuelas que van desde la enfermedad hasta la muerte; 2) dejar la responsabilidad del cuidado, en mayor proporción, a las mujeres; 3) constatar que se avecina un desempleo antes desconocido, ya que las posibilidades de encontrar trabajo disminuirán, más para las mujeres por razones de género y para aquellas personas que no cumplan con los parámetros de heterosexualidad establecidos. Las pocas ofertas en el mercado laboral, la alta concentración en carreras tradicionales, la emergente automatización, entre otras cosas, determinarán la falta de empleo para quienes egresen de la universidad o simplemente no regresen a sus aulas. A este respecto, según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, en 2019 el desempleo se incrementaba de manera sostenida; 30 por ciento de las y los desocupados tenían educación superior (INEGI, 2020).

Quienes trabajamos en la academia debemos preguntarnos: ¿Qué pasará con aquellas personas que tienen con-

tratos por hora o que no han obtenido la definitividad? ¿De qué manera se va a lidiar con los rezagos del alumnado? ¿Para qué sirve investigar o cómo se pueden resolver las problemáticas a partir de lo que se investiga? Una de las certezas es que los efectos —mal llamados colaterales— de la pandemia impactarán las relaciones sociales, políticas y económicas que, en la realidad y en el imaginario social, pueden llegar a ser peores que la enfermedad misma. ¿Quién no entra en crisis ante estas situaciones?

El encierro apela e impele a reflexionar sobre la praxis en las universidades desde otra perspectiva, sin caer en posiciones neoliberales individualistas y en relaciones desiguales de poder. Hay que tomar conciencia de cómo se ejerce el poder entre autoridades y sindicatos; entre docentes y estudiantes, y entre los mismos alumnos, principalmente entre hombres y mujeres, condiciones en las que siempre hay un subordinado y un opresor; su ejercicio, dada la fragilidad e incertidumbre que aqueja a la comunidad en los momentos de la pandemia y posterior a ella, puede llegar a ser más perjudicial e intolerable.

Imaginemos cómo deseamos actuar después de esta enfermedad física, mental y social; demos un valor ético y humanista a la crisis. Para ello, basta con recordar algunas voces científicas. Albert Einstein dijo: “Si tienes deseos de cambio, no puedes seguir haciendo lo mismo”; idea que apoyaron grandes educadores, como Freire, quien daba el mismo valor a los saberes y al conocimiento, o Piaget (1972) y Vygotsky (2015), quienes comprobaron que la crisis o ruptura de la homeostasis es el momento justo de la toma de conciencia y el comienzo del desarrollo de las personas.

Deconstruir la crisis para lograr el bienestar y la justicia social nos impele a ejercer, garantizar y demandar los *derechos humanos* y la importancia de la educación como clave necesaria para todos los otros derechos.

Importancia de la igualdad sustantiva

El relator especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación ha establecido que los Estados tienen la obligación de respetar, proteger y garantizar este derecho, independientemente de si una situación de emergencia prevalece o no. Uno de los derechos fundamentales es la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, la cual consta de cuatro factores necesarios para su cumplimiento: las oportunidades, la participación, el trato y los resultados.

La UNAM ha cumplido con el primer factor: 51.1 por ciento de sus estudiantes son mujeres y 48.9 son hombres (UNAM, s. d.). Sin embargo, no ha cumplido con el segundo factor, el de participación, pues aunque hay más mujeres, su participación es mayoritariamente en las disciplinas humanísticas y sociales, y los hombres en las mal llamadas ciencias duras. Con relación al tercero, el trato, ha sido más que evidente que las violencias por razones de género en la UNAM son dirigidas en su gran mayoría hacia las mujeres, independientemente del rol que tienen en la institución.

Ante este panorama, no hace falta decir que el cuarto y más importante factor, los resultados, están a favor de los hombres.

El máximo logro de la educación es que las personas que egresan tengan el trabajo que corresponda a su formación

y que les permita el bienestar. En esta línea, son evidentes las grandes diferencias en los salarios laborales; Sellgren (2018) demuestra que, en un mismo trabajo y puesto, generalmente ellas ganan menos que los varones. El último informe de Naciones Unidas no deja lugar a dudas con respecto a que la pandemia puede revertir los limitados avances mundiales en materia de igualdad de género y derechos de las mujeres (ONU, 2020).

Asegurar el derecho a la educación de todas las personas, en un marco de igualdad sustantiva y de no-discriminación, debe ser la principal responsabilidad y la prioridad en el marco de la educación superior, como se estipula en los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Nuevos tiempos y temporalidades

En estos tiempos vale recordar a Renato Leduc, quien en uno de sus poemas decía: “Aquí se habla del tiempo perdido [...] Sabia virtud de conocer el tiempo; a tiempo amar y desatarse a tiempo [...] que no sentí jamás correr el tiempo tan acremente como en este tiempo”. O a Stefan Zweig en sus memorias: “Mi hoy difiere tanto de cada uno de mis ayeres [...] debido a nuestra nueva organización de la simultaneidad, vivíamos siempre incluidos en el tiempo”.

Recuperar los avances en los derechos de las mujeres puede tardar años, y en su concepción del tiempo pueden ser siglos. La juventud, que ahora no asiste a clases como solía hacerlo, podría no regresar nunca a la universidad, fenómeno que se vivió en una de las huelgas más largas de la UNAM.

Volver a imaginar el futuro que prometía el pasado es imposible; en este presente, pareciera por momentos que se cancelan todas las posibilidades de imaginar: ¿Cómo será mi devenir en un porvenir incierto? ¿Cómo medir y valorar el tiempo del mañana?

Se cierra la ventana del pasado, hay que abrir la puerta del futuro, pero ¿cómo?

Nuevos paradigmas psicoeducativos para la educación

Sobre la pedagogía tradicional, Zweig, en su libro *Tres maestros*, escribió: “La tradición es una muralla de piedra hecha de pasados que rodea el presente: quien quiere ir hacia el futuro tiene que saltarla, pues la Naturaleza no tolera altos en el camino del conocimiento [...] parece defender el orden, sin embargo, sólo ama a quien la destruye para crear un orden nuevo”.

Rememorando a Rita Segato (2016) con su categoría de la pedagogía de la crueldad, y a Judith Butler (2001) con su concepto de performance de los cuerpos, tenemos la obligación de crear nuevos paradigmas psicoeducativos para la educación; marcos que permitan tomar en cuenta que el motor del comportamiento *humane* son sus afectos y sus emociones, elementos que, en las aulas de todos los niveles educativos, se han olvidado. Los temores, las angustias, el pánico de no poder planear lo que se quiere ser en el futuro, ya que el presente se ha interrumpido y sabemos que nada será igual, nos obligan a pensar en una pedagogía crítica y feminista.

Pedagogía crítica feminista

La pedagogía crítica implica, ante todo, el respeto a la libertad de pensamiento, así como la participación y la expresión de todas las personas, en un contexto de enseñanza-aprendizaje horizontal, en donde prime el análisis, el debate y la crítica a la vida cotidiana para llevarla a la reflexión teórico-práctica. En ésta se pretende instrumentar la transdisciplina y los estudios interdisciplinarios, terminar con la partición o sectorización de los fenómenos y el conocimiento; que no exista un ejercicio de poder vertical de dominación y opresión, sino, por el contrario, fomentar el poder de hacer, imaginar, crear y, ante todo, la autonomía del ser como ente, con y entre las otras personas y la otredad.

Feminista porque es una lucha política, colectiva y transgresora, que busca la transformación del *statu quo* para el bienestar y la justicia social, que hace los aprendizajes significativos y significantes en los contextos específicos del estudiantado o de los objetos de investigación. Por otro lado, las mujeres han demostrado que las relaciones afectivas y emocionales dejan huellas en sus estructuras mentales. En ocasiones, esto permite recuperar la confianza y la certidumbre del presente, e imaginar o suponer que el entorno, que hoy es frágil, que pudo prevenirse y se volvió sombrío, puede cambiar.

Es necesario repensar cómo una pedagogía crítica feminista se enfrentará a los nuevos retos tecnológicos, evitando los riesgos de la enseñanza en línea —que en esta pandemia ha resultado una herramienta, aunque sin reflexiones por parte de estudiantes y docentes—, en cuanto a la profundi-

zación de las desigualdades educativas, el individualismo y las relaciones *humanes* que puedan producirse.

La pedagogía crítica feminista apela a la colectividad, a la formación de comunidades en las que las diferencias y las diversidades de las personas sean la suma para enfrentar los retos con perspectivas disimiles, para la sostenibilidad y sustentabilidad de la Madre Tierra, con sus habitantes y recursos.

Comunidad

Toda lucha o revolución requiere de pactos y acuerdos entre su comunidad; la UNAM tuvo excelentes experiencias cuando existían claustros, colegios y asociaciones de personal académico en los que privaba el respeto a la institución y no la institucionalidad de quienes poseen el poder vertical.

Participar en comunidad, con principios éticos sólidos, potencia la enorme capacidad de investigación y de formación de cuadros; eleva los niveles de adaptación y superación para la transformación de los seres humanos, sin distinción ni discriminación de género, sobre todo ante situaciones absolutamente inéditas como las que vivimos.

Deberíamos cambiar las expectativas sobre nuestro trabajo individualista y competitivo; transformar la forma en que nos comunicamos, y repensar lo que significa ser profesionales comprometidos con sistemas de valores. Para preservarnos como *humanes*, hay que ponderar las implicaciones psicológicas, sociales, políticas y ambientales de las actividades académicas.

No olvidar que ese yo que soy es gracias a los ojos de las otras personas que me miran, y que lo que yo haga o deje de hacer puede dañar a mis congéneres. Las relaciones *humanes* se establecen con conocidos y extraños; abrir el ángulo de la mirada y la acción permitiría comunidades que piensen en colectivo y a favor de todo ser viviente. Esto nos alimenta el cuerpo y el espíritu.

Es necesario centrarnos y actuar por lo importante, para que pocas cosas lleguen a ser urgentes. Hagamos del poder de la naturaleza, el poder de nuestra voluntad comunitaria, como pertenecientes a una universidad pública, autónoma, gratuita y laica. Esto implica priorizar objetivos colectivos, con perspectiva de género e igualdad sustantiva, en lugar de individualidades, jerárquicas y burocratizadas.

Empeñemos nuestra energía en lo necesario; cambiemos el lema actual de la UNAM a: “Por mi *humanidad* hablará el espíritu”. Aprender a enseñar aprendiendo; orientar y apoyar a las alumnas y alumnos; rediseñar los objetivos de investigación en colaboración con equipos interdisciplinarios; ser socias de proyectos, y contribuir a iniciativas institucionales destinadas a fomentar la colegialidad, la comunidad y las resiliencias; todo lo anterior puede ser más gratificante.

La comunidad requiere del respeto a todas las personas, independientemente de su género, con pertenencia y respeto institucional, y ante todo, empatía emocional.

De esta manera podríamos ser más útiles a la sociedad a la que nos debemos como academia, para construir conocimientos y dar soporte al diseño de las políticas públicas de Estado.

Conclusión

El futuro siempre ha sido incierto, el gran engaño es que se pensó que teníamos certidumbre, cuando en realidad nunca sabemos qué va a pasar mañana. La COVID-19 nos reafirma que la realidad y el mundo en el que habíamos basado la cotidianidad era un castillo de naipes. La incertidumbre ha sido y es la regla. No estamos preparados porque no pensamos en el futuro; desde hace años se preveía la llegada de alguna pandemia, no se sabía cuándo, pero sí que sucedería, al igual que se sabe que habrá más temblores, pero no cuándo.

Esto nos interpela a que las universidades sean espacios de educación resilientes para prevenir y anticipar los escenarios futuros, deconstruyendo y ponderando el concepto del valor, preguntándonos ¿dónde está el valor de la gente y de las cosas?

Desde mi punto de vista, en los servicios públicos, en especial los relacionados con la salud y la educación, debe haber salarios dignos y no pauperizados, bajo los principios de igualdad sustantiva, bienestar social y justicia para todos los géneros en sus comunidades.

Queda claro que en estos momentos —y en el futuro— las profesiones y la investigación deberían enfocarse no en la producción de riqueza económica (Graeber, 2018), sino en la empatía por la Tierra y entre las personas. Por ello, es menester cambiar a paradigmas educativos y de investigación críticos y feministas.

Se debe revalorar a toda la gente dedicada a los servicios salvavidas, por ejemplo, quienes se dedican a la enfermería o a la medicina; a la alimentación, vendedores de comida

natural o procesada; a la limpieza, quienes barren y reco-gen la basura de la ciudad, o quienes cuidan de las perso-nas adultas mayores y de la infancia. Y la academia, porque forma a los futuros profesionistas y a quienes realizarán las investigaciones para el bien de las mujeres, los hombres y la conservación del medio ambiente. La humanidad entera y la sobrevivencia de nuestro planeta, ése es el verdadero derecho *humane* a la educación.

Referencias

- Butler, Judith (2001), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, México, Paidós, UNAM.
- Graeber, David (2018), “Trabajos de mierda, renta básica, Kurdistan: entrevista”, *Sin Permiso*, 18 de mayo, <<https://www.sinpermiso.info/textos/trabajos-de-mierda-renta-basica-kurdistan-entrevista>>, consultado el 9 de mayo, 2020.
- INEGI (2020), “Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE). Población de 15 años y más de edad”, México, <<https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15y-mas/>>, consultado el 9 de mayo, 2020.
- ONU (2020), “Los planes de respuesta al coronavirus deben incluir el impacto de la pandemia en las mujeres”, *Noticias ONU*, 9 de abril, <<https://news.un.org/es/story/2020/04/1472672>>, consultado el 9 de mayo, 2020.
- Piaget, Jean (1972), *El nacimiento de la inteligencia*, España, Aguilar.

- Segato, Rita (2016), *La guerra contra las mujeres*, Madrid, Traficantes de Sueños.
- Sellgren, Katherine (2018), “Genderpay gap starts from graduation, data suggests”, *BBC News*, 15 de marzo, <https://www.google.com/search?rlz=1C1OKWM_en-MX879MX879&sxsrf=ALeKko3LrmYSamocn-TnKp-JW2l_MhQEOEog:1588439346043&q=Sellgren,+Katherine.+2018.+Gender+Pay+gap+starts+from+graduation,+data+suggests.+By+BBC+News+Education+Reporter&spell=1&sa=X&ved=2ahUKEwiC-7d7X1ZXpAhVJLkoKHb8ZALgQBSgAegQICxAq&biw=1821&bih=876>, consultado el 9 de mayo, 2020.
- UNAM (s. d.), “La UNAM en números, 2019-2020”, <<http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>>, consultado el 9 de mayo, 2020.
- Vygotsky, Leontieve (2015), *Pensamiento y lenguaje*, México, Paidós.

Feminismo, pandemia y el tortuoso regreso a clases. Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, mayo de 2020

Clara Inés Ramírez González

Introducción

Atravesamos una situación doblemente extraordinaria. Por un lado, la pandemia de COVID-19 ha llevado a la UNAM a implementar cursos en línea, sin la preparación adecuada por parte de los profesores y sin la seguridad de que las y los alumnos cuenten con la conexión necesaria a la red. Además, la UNAM no cuenta con los recursos digitales óptimos para asegurar el éxito de este paso precipitado desde la educación presencial hacia la educación a distancia. Por otro lado, la toma de la Facultad de Filosofía y Letras por parte de las Mujeres Organizadas de la Facultad y Filosofía y Letras (MOFFYL) no se resolvió en el diálogo y, en cambio, se vio interrumpida de una forma abrupta, sin un cierre adecuado.

La primera condición, el acceso a la educación a distancia, es algo común a todas las facultades de la UNAM y a otras universidades, incluso del planeta, y se irá resolviendo de manera paulatina y de manera casuística. En cambio, la segunda situación extraordinaria, la interrupción de la toma de la facultad por las MOFFYL, es un problema de la facultad

y de algunas otras dependencias universitarias, el cual debe resolverse apropiadamente si queremos un adecuado regreso a las aulas, aunque sean virtuales. No puede olvidarse esta herida abierta, porque no sirve de nada ocultarla. En cambio, debemos trabajar para cerrarla de manera óptima. Por tanto, me detendré ahora en esta cuestión.

Contra el olvido y por todo lo que se vivió en este movimiento, presento a continuación algunas reflexiones sobre cómo podría la teoría feminista, en su dimensión histórica, ayudarnos a entender lo que está pasando en la Facultad de Filosofía y Letras y, en particular, la toma de las instalaciones por parte de las MOFFYL entre el 4 de noviembre de 2019 y el 14 de abril de 2020. Son reflexiones sustentadas en años de trabajo académico como historiadora de las universidades y como feminista. Están guiadas por una convicción: comprender los sucesos históricos, situándolos en procesos de larga duración, nos permite formarnos un juicio crítico de nuestro devenir y proponer soluciones adecuadas para seguir adelante.

Propuesta

¿Qué puede enseñarnos el feminismo para entender el paro de las MOFFYL de la UNAM y, de manera más general, el movimiento de mujeres en el ámbito mundial? Por mi parte, y desde mi óptica particular, presento algunos comentarios al compás de algunas lecturas feministas.

1. Durante los años setenta del siglo xx, el movimiento feminista tuvo manifestaciones radicales que mostraban el

grado de conciencia alcanzado en ese momento por una lucha que ya tenía una historia centenaria. En Italia ocurrió una gran revelación que se expandió como un contagio inmediato. En 1970, Carla Lonzi escribió, junto con otras mujeres de Rivolta Femminile, el *Manifiesto* en el que proponían axiomas desconcertantes aún hoy, sobre todo porque provenían de mujeres universitarias. En dicho documento se lee, por ejemplo: “Escupamos sobre Hegel” o “Para la mujer, liberarse no quiere decir aceptar idéntica vida a la del varón, que es invivable, sino expresar su sentido de la existencia”. Desde entonces, algunas feministas italianas emprendieron una revolución en busca del sentido libre de ser mujer, articulada en torno a la Librería de Mujeres de Milán, iniciativa que aún pervive.

En las propuestas de las feministas radicales italianas estaba ya presente la rabia que expresan hoy las mujeres organizadas; esa búsqueda de nuestro sentido libre de ser mujeres es una estafeta que muchas hemos tomado, no necesariamente conscientes, de las propuestas que nos han antecedido.

El *Manifiesto* comenzaba con una cita de Olympe de Gouges, escrita en 1791. Tejían así un lazo fuerte con el feminismo radical del siglo XVIII, que parecía olvidado. Olympe había propuesto a la Asamblea Nacional de Francia que se aprobaran, al mismo tiempo que los derechos del hombre y del ciudadano, los derechos de la mujer y la ciudadana. La propuesta fue rechazada, y Olympe, guillotizada por los revolucionarios franceses. La frase de Olympe que retomaron las feministas italianas fue: “¿Las mujeres siempre estarán divididas entre sí? ¿Lograrán alguna vez formar un único cuerpo?”. Hoy, 50 años después de publicado el *Manifiesto*,

parece que las mujeres del mundo nos hemos unido en un propósito común: frenar la violencia contra las mujeres en todo el planeta, y bailamos al grito de “El violador eres tú”. La consigna “si tocan a una, nos tocan a todas” era ya un anhelo feminista formulado hace 229 años que le costó la vida a su escritora. La unión de tantas mujeres diversas en el #MeToo, que ha sorprendido y asustado a tantos, no ha sido una casualidad fortuita: ha habido mujeres que llevan más de dos siglos preparándola. Si muchos no lo vieron venir, es porque nunca nos miraron o nos creyeron muertas, sumergidas en el olvido.

2. El radicalismo feminista de los años setenta quedó plasmado en otro texto clásico, escrito en otras latitudes. En 1975, Gayle Rubin publicó, en Michigan, Estados Unidos, un artículo estremecedor: “El tráfico de mujeres y la ‘economía política’ del sexo”. Ahí demuestra que la trata de mujeres, a través de su dominación violenta por parte de hombres, ha sido, desde el principio mismo de la humanidad, la base de la civilización. Analizaba obras de pensadores revolucionarios, como Marx, Lenin, Freud o Lévi-Strauss, donde los autores registran “la domesticación de las mujeres, bajo otros nombres” como eje de la sociedad; sin embargo, Rubin hace ver cómo “ni Freud ni Lévi-Strauss [...] echaron una mirada crítica al proceso que describen”, y con su silencio, fueron cómplices de un sistema sexo/género de dominación, anterior al capitalismo y común a muchas sociedades desarrolladas, de donde parten los modelos patriarcales que retomó Europa.

El tráfico de mujeres, develado como estructura básica de las civilizaciones humanas, le permite a Rubin com-

prender mejor la violencia que se ejerce en su contra. A los hombres, a todos, se les exige participar de la violencia que mantiene sumisas a las mujeres para lograr, en conjunto, el control de su cuerpo y la reproducción de la especie. Estas conclusiones, ya claras y rotundas en 1975, nos permiten hoy una mejor comprensión de los alcances y la profundidad de la gran revolución que se gesta detrás de las reivindicaciones de las mujeres contemporáneas en todo el mundo. Tampoco la resistencia de hoy es nueva. Es tan vieja como la opresión misma. Pero es profunda. Pedir inviolabilidad para el cuerpo es escapar de un control que ha resultado vital para la organización de una sociedad opresora. Por eso, no es fácil atender las demandas de las mujeres actuales, pues son retoños con raíces muy profundas.

En México mueren entre 10 y 12 mujeres diariamente por feminicidios, muchos de ellos cometidos por sus parejas sentimentales. Como maestra, conocí a Alí Dessiré Cuevas Castrejón, alumna de la Facultad de Filosofía y Letras, asesinada por Osvaldo Morgan, su ex pareja. Como ella, han muerto muchas otras alumnas y otras han sido maltratadas por maestros y estudiantes. Muchos y muchas profesoras lo ignoran, o no lo quieren saber. Ante tanta violencia, algunas sentimos que hay que quemarlo todo. Y gritamos: “Nos quitaron tanto, que nos quitaron hasta el miedo”. Las mujeres del Kurdistán enviaron un mensaje a las mujeres de América Latina, el 8 de marzo de 2018, que todavía se puede ver en la red. En él, llamaban a la unidad de luchas:

Ahora hay una terrible Tercera Guerra Mundial, que es principalmente contra las mujeres, por eso nosotras debemos formar un frente contra esta gran guerra. [...] El siglo XXI será el siglo de la

liberación y la revolución de las mujeres de todo el mundo porque hoy con los colores, con sus valores y el liderazgo de nosotras las mujeres, queremos inventar y crear un mundo nuevo.

Por su parte, las italianas aseguran que el patriarcado ha terminado, porque las mujeres ya no callamos la violencia. Y advierten que, en su caída, puede arrastrar muchas cosas, incluso algunas muy valiosas... ¿será esta una lucha mortal, sin cuarteles y sin ejércitos? Muchos se asustan al pensarlo.

Gayle Rubin sostuvo que la violencia contra las mujeres, la dominación de éstas por parte de los hombres, es un sistema relacional que puede transformarse. El movimiento feminista busca pensar de otra manera, no quiere fomentar una guerra. Nosotras luchamos por la vida, como ya lo decían las escritoras del *Manifiesto*, en 1970: “La transmisión de la vida, el respeto a la vida, el sentido de la vida son intensas experiencias de la mujer, valores que la mujer reivindica”. Nuestra apuesta es por la vida y por la libertad de las mujeres. Pero la rabia existe y ahora la sacamos de dentro. Mas no se trata de matar a nadie, sólo queremos que las cosas cambien, por el bien de todos. Poco a poco, en el mundo se va percibiendo la diferencia de la política de ellas. Una política asentada en la relación entre mujeres y en el respeto a la autoridad fundante de la sociedad, que es la madre, su lengua y el lugar que nos abre en el mundo.

3. No hay a qué temer. Los llamados privilegios masculinos les pesan también a los hombres. También ellos deben encontrar la libertad de ser hombres no patriarcales. El cambio está por venir, y sí, vendrá... y el mundo será mejor para todas las personas que lo habitamos. Si la pandemia nos

recuerda que somos naturaleza frágil, el feminismo apela a nuestra posibilidad de cambiar. Tal vez tengamos una segunda oportunidad sobre la Tierra.

Referencias

- Librería de Mujeres de Milán (1991), *No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres*, Madrid, Horas y Horas.
- Lonzi, Carla (2018), *Escupamos sobre Hegel y otros ensayos*, Madrid, Traficantes de Sueños, <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS_map52_Escupamos%20sobre%20Hegel_web.pdf>, consultado el 3 de mayo, 2020.
- Rubin, Gayle (1986), “El tráfico de mujeres: Notas sobre la ‘economía política’ del sexo”, *Nueva Antropología*, vol. 8, núm. 30, pp. 95-145.

EDUCACIÓN Y CULTURA. LA DIMENSIÓN HISTÓRICA

El coronavirus, ¿una crisis inédita?

Enrique González González

Los registros escritos acerca de las epidemias, y de sus hermanas gemelas, el hambre y la muerte, para no hablar de las guerras, existen desde tiempos muy antiguos. Ya Tucídides, al referirse a la plaga que asoló a Atenas en el siglo v a. C., aporta varios de los elementos que serían una constante en los relatos y en la explicación de tan infaustos sucesos: el auxilio de los médicos resultó inútil; ellos mismos morían en vez de restaurar la salud. Tampoco las ceremonias religiosas lograban detenerla. Además de describir la sintomatología, estimar el número de muertos y señalar la dificultad para sepultarlos, aseguró que su origen era externo: llegó de China, de África, de Persia. Por fin, Tucídides y muchos otros han relatado los esfuerzos individuales y colectivos para superarla, una vez que invadía una ciudad, un territorio o buena parte del mundo conocido. En particular, se habla de las medidas de higiene social —diríamos hoy— ordenadas por las autoridades locales; una de ellas: el confinamiento en sus casas. Como si se tratara de un formulario burocrático a llenar, no hay relato de una epidemia, a lo largo del tiempo, que se abstenga de informar sobre cada uno

de los mencionados elementos. Esto obedece, sin duda, a lo recurrente del fenómeno.

El florentino Giovanni Boccaccio (1313-1375) sobrevivió a la peste negra que estalló en Europa a comienzos de 1348 y, a falta de estadísticas, se estima que mató a la mitad de la población europea (en algunas partes, a dos tercios). Según los demógrafos, hubo regiones que sólo con la Revolución Industrial del siglo XIX recobraron la cifra de habitantes previa a la epidemia. En su famosa “Introducción” al *Decamerón*, Boccaccio hizo un dramático recuento de esos días que, a una con los elementos tradicionales de tales relatos, aporta reflexiones originales. No pocos de sus señalamientos recuerdan a los de nuestra actual crisis de COVID-19.

La peste entró en Florencia, dice Boccaccio, la primavera de 1348, causada ya fuera por los astros o por justa ira divina. Llegó del Oriente, donde había cobrado innumerables vidas. Tal vez porque Florencia carecía de puerto, Boccaccio se abstiene de señalar el papel de los mercaderes que, al surcar los mares, llevaron la peste a Europa, junto con sus artículos. Toda previsión fue vana: las autoridades mandaron limpiar de inmundicias las calles, prohibieron la entrada a personas infectadas, dictaron diversas medidas, incluida la celebración de procesiones. Pero apenas comenzaron los contagios, se propagaron como el fuego. Bastaba el contacto con los afectados o con sus ropas u objetos. En las ingles y axilas de hombres y mujeres aparecían unas bolas del tamaño de manzanas o de huevos que, al cundir por el resto del cuerpo, se ponían negras o lívidas, indicio de muerte inminente. Los médicos fueron incapaces de combatirla, bien por incompetencia o porque la naturaleza del mal rebasaba las posibilidades de la ciencia. Entonces, el

miedo, la falta de información fidedigna y la inminencia de la muerte, provocaron que una multitud, sin “doctrina médica alguna”, propusiera los remedios más inverosímiles.

En tales circunstancias, hubo quienes se encerraron en sus casas, huyendo de todo contacto humano y de excesos en la comida, bebida o concupiscencia. Otros, seguros de que estaban por morir, se dieron a la disipación en banquetes, bailes, borracheras y desenfreno sexual. Abarrotaban las tabernas día y noche, o los recibían potentados dispuestos a consumir sus bienes antes de que llegara el fin. Unos más, en la mitad de esos dos extremos, circulaban por la ciudad llevando a la nariz ramos de flores o de hierbas aromáticas (se creía que la contaminación la traían los olores, literalmente, pestilentes), y se daban con moderación a los placeres, incluida la música. También había quienes huían de la ciudad, como si la ira divina se limitara a los que estaban dentro, y esparcían el contagio por villas y campos. Y como ninguna de esas medidas bastó para impedir la muerte, la ciudad se volvió un cementerio: se huía de los apestados, fuesen esposas, hijos o parientes; los cadáveres se tiraban a las calles, pues no cabían en las iglesias ni en los cementerios. Hubo que abrir enormes fosas donde se arrojaban los cuerpos, como si se tratara de cabras, hasta quedar repletas. La peor parte tocó a los pobres. Sin auxilio alguno, sin “caridad” de nadie, se encerraban en sus casas hasta que los vecinos, por el olor, descubrían que todos, dentro, habían muerto.

Las epidemias, lejos de desaparecer, constantemente se reavivaban en una ciudad o región, o se expandían por Europa y Asia. La de 1348, que acabó bautizada como peste negra, fue un punto de inflexión y propició que, al menos

desde 1350, cundieran por Europa frescos, composiciones en verso y representaciones teatrales en que la muerte, convertida en un personaje de hueso —aunque no de carne— llevaba a todos a su baile, del papa y el emperador al más pobre campesino. Petrarca sobrevivió a la epidemia, pero no su amada Laura. En sus famosos *Triunfos*, dedicó uno a la muerte. Laura paseaba, radiante, con un grupo de amigas, cuando irrumpió una loca furiosa, vestida de negro, y le plantó su mordida. Detrás de la huesuda se extendían campos llenos de muertos, desde “Catay y Marruecos hasta España”. A principios del siglo xvi, en los dramáticos grabados de Durero, la muerte va junto al caballero, o bien se aprecia el furor desbocado de los cuatro jinetes del apocalipsis: guerra, hambre, peste, muerte...

Las plagas del xvii, a veces más localizadas territorialmente, no fueron menos terribles. La de Londres, de 1665, fue narrada por Daniel Defoe en 1722. A más de los elementos tradicionales, el *Diario del año de la peste* resalta el pánico de la población, que la llevaba a aceptar las más delirantes explicaciones y remedios inútiles de charlatanes y predicadores, cuando los mismos médicos eran impotentes. Narra también el papel de las autoridades y sus estrictas medidas, en especial, la escalofriante de confinar en casa a todos los miembros de la familia donde aparecía un enfermo. Los inspectores sanitarios sellaban la puerta por fuera y sólo se abría al anochecer, al pasar el carro de los muertos, si había un cadáver que sacar, y si aún quedaba alguien dentro capaz de echarlo. También en el xvii surgió el pintoresco atuendo de los médicos cuya mascarilla, con pico de ave a modo de nariz y gafas protectoras, pretendía salvarlos del contagio, gracias a que la nariz se llenaba de

hierbas aromáticas que debían librar al galeno de inhalar los efluvios de la peste. A falta de nociones precisas sobre el agente transmisor y su actividad, cualquier medida que se tomara era dar palos de ciego.

Basta con repasar las tablas cronológicas de epidemias ocurridas todos los siglos en el mundo —y en nuestro país, a partir de la Conquista— para darnos cuenta de su presencia constante, de la insuficiencia de las medidas tomadas y de los devastadores efectos del mal. De ahí el similar modo como son narradas en los distintos tiempos y lugares. Dado que se expandían a lo largo y ancho de vastos territorios, o incluso de varios continentes, siempre hubo argumentos para culpar de su origen a naciones que gozaban de escasa simpatía en cada una de las regiones afectadas. Consideraciones religiosas aparte, siempre había un agente maligno, encarnado por aquellos considerados ajenos al rebaño, fuesen los turcos, los judíos o los chinos... Y, todavía a fines del siglo xx, los sodomitas.

Apenas terminar la mortífera Primera Guerra Mundial, con sus secuelas de hambre y devastación, la llamada gripe española, de 1918, cobró más de 50 millones de vidas. A continuación, gracias a que durante la primera mitad del siglo pasado se logró el progresivo control de la peste bubónica, se llegó a fantasear que los avances científicos y tecnológicos habían permitido a la humanidad domar las plagas. Sin embargo, baste recordar que, en las décadas finales del xx, surgieron pandemias como la del vih, que ha causado más de 40 millones de muertes, o las diversas y letales oleadas de influenza, para no hablar del ébola, circunscrito al sur de África.

Lejos, pues, de ser una novedad, y por más agresivas que nos resulten sus actuales manifestaciones específicas,

la plaga de COVID-19 que padecemos es apenas otro episodio de una penosa cadena. Nos recuerda que distamos mucho de haber vencido a las pandemias, con sus centenares de miles de muertos, sus secuelas de hambre y crisis económicas, cuando no también de guerras. Vivimos de nuevo una espeluznante realidad cuyos alcances y catastróficas consecuencias aún no estamos en condiciones de medir.

Sin lugar a dudas, hoy tenemos mejor información que nunca antes —y también más noticias falsas— sobre el agente portador de la pandemia, sus principales vías de contagio, y esperamos hallar pronto una vacuna que lo derrote. Con todo, a medida que marginamos de nuestro horizonte intelectual el estudio de la historia, olvidamos que las plagas son una constante en la vida y la muerte de la humanidad, y en vez de proclamar triunfos sobre ellas, nos toca prever las gravísimas consecuencias de olvidarlo, desmantelando o descuidando los sistemas públicos de salud. Un ahorro que, en circunstancias como las actuales, acaba por resultar infinitamente más costoso que los precarios beneficios de restringir el gasto en sanidad y, por supuesto, en ciencia, tecnología y educación. Una elocuente muestra de ese desdén por parte de los gobiernos lo da el caso de la financiación de la oms. Al retirarse recientemente Estados Unidos, que aportaba casi 15 por ciento del total de su presupuesto, resulta que, hoy en día, más de 80 por ciento de sus fondos proceden de fundaciones privadas y laboratorios. Unas y otros, sin sombra de duda, responden a intereses muy concretos. En contraste, los gobiernos de todo el mundo desdennan sus responsabilidades, y el total de sus aportes apenas si cubre el restante 20 por ciento, según datos de la misma organización. México, por cierto, aparece en el último lugar de la lista, con una contribución de ¡264 dólares! en 2019.

Las primeras autopsias en México durante la epidemia de 1576

Gerardo Martínez Hernández

Oyendo los gritos de alegría que subían de la ciudad, Rieux tenía presente que esta alegría está siempre amenazada. Pues él sabía que esta muchedumbre dichosa ignoraba lo que se puede leer en los libros, que el bacilo de la peste no muere ni desaparece jamás, que puede permanecer durante decenios dormido en los muebles, en la ropa, que espera pacientemente en las alcobas, en las bodegas, en las maletas, los pañuelos y los papeles, y que puede llegar un día en que la peste, para desgracia y enseñanza de los hombres, despierte a sus ratas y las mande a morir en una ciudad dichosa.

Albert Camus, *La Peste*.

En fin del mes de agosto de mil quinientos setenta y seis años se comenzó a sentir en esta ciudad de México una muy terrible enfermedad de la cual morían muchos de los indios naturales; y es sabido por el muy excelente señor virrey de esta Nueva España don Martín Enríquez lo que pasaba acerca de esta enfermedad, y para satisfacerse de la verdad envió al gobernador y alcaldes de los naturales y a un intérprete o nahuatato, de su casa y a mí me llevaron consigo. En el barrio de Santa María visitamos en un día más de cien enfermos y de que en esto tenían parecer, para certificarse qué enfermedad era, porque morían muchos de los naturales de ella, los cuales naturales llaman a esta enfermedad *cocolistle*.

Alonso López de Hinojosos, *Suma y recopilación de cirugía*.

El maestro Alonso López de Hinojosos fue cirujano y mayordomo del Hospital Real de Naturales de la Ciudad de México, y esta cita de su *Suma y recopilación de cirugía*, impresa en la capital novohispana en 1578, habla del *cocoliztli* de 1576, la última de las tres grandes epidemias del siglo xvi que, según diversos testigos de aquellos aciagos días, fue tan devastadora que hacía pensar en la desaparición de la población indígena. Desde los primeros años posteriores al contacto con los europeos, las poblaciones autóctonas habían comenzado a ser presa de diferentes enfermedades, cuya mortandad nunca había sido vista. Los indios sucumbieron a agentes patógenos que trajeron involuntariamente consigo los conquistadores, lo cual fue un factor decisivo en la derrota militar del imperio mexica y en el declive poblacional indígena durante el primer siglo posterior a la Conquista.

Hacia mediados del siglo xvi, cronistas, religiosos y laicos comenzaron a reflexionar sobre las epidemias y enfermedades que estaban diezmando la salud de los naturales de la Nueva España. En 1542, Motolinía escribía sobre los tres grandes males que aquejaron a los indios de estas tierras durante la Conquista: la guerra, la pestilencia y la hambruna. El fraile franciscano hacía referencia a la guerra de Conquista, a la epidemia de viruela de 1520 y a su consecuente carestía y hambre. Tres años después del escrito de Motolinía, en 1545, hizo su aparición “una pestilencia grandísima y universal, donde, en toda esta Nueva España, murió la mayor parte de la gente que en ella había”. Esta segunda gran epidemia, conocida como el *cocoliztli* de 1545, fue quizá la más letal del siglo xvi; sin embargo, es la que tiene un número menor de fuentes documentales.

Finalmente, el *cocoliztli* de 1576 completa el cuadro de las grandes epidemias del siglo xvi novohispano. A diferencia de la anterior de 1545, esta última cuenta con una amplia gama de registros civiles, eclesiásticos y médicos que han permitido a los historiadores conocer mejor las enfermedades epidémicas del siglo xvi.

Entre las referencias documentales de 1576, sobresalen los primeros testimonios que refieren la práctica de anatomías o autopsias que se hicieron con fines científicos para conocer la etiología del *cocoliztli*. Las explicaciones médicas directas sobre la epidemia de 1576 que han llegado a nuestros días son las del ya mencionado cirujano Alonso López de Hinojosos y del protomédico real Francisco Hernández. Por ejemplo, sobre el foco de epidemia, el primero decía que:

Los astrólogos dijeron que la causa era la conjunción de ciertas estrellas. Los médicos decían que era pestilencia. Esto cuadró por ser tiempo de estío y no haber llovido muchos años había y por hacer excesivo frío y excesiva calor en poca distancia de tiempo, y anublar y no llover. Con estas causas y razones se creyó que era pestilencia.

En los escritos que legaron tanto López de Hinojosos como Hernández aparecen descripciones bastante detalladas sobre lo que les sucedía a los enfermos. Así lo corrobora el cuadro clínico que elaboró el protomédico Hernández:

Las fiebres eran contagiosas, abrasadoras y continuas, mas todas pestilentes y, en gran parte letales. La lengua seca y negra. Sed intensa, orinas de color verde marino, verde (vegetal) y negro, mas de cuando en cuando pasando de la coloración verdosa a la pálida. Pulsos frecuentes y débiles; de vez en cuando hasta nulos. Los ojos

y todo el cuerpo, amarillos. Seguía (a lo dicho) delirio y convulsión. Aparecían postemas detrás de una o ambas orejas, y tumor duro y doloroso, dolor de corazón, pecho y vientre, temblor y gran angustia y disenterías; la sangre, que salía al cortar una vena, era de color verde o muy pálido, seca y sin ninguna serosidad. A algunos gangrenas y esfácelos invadían los labios, las partes pudendas y otras regiones del cuerpo con miembros putrefactos, y les manaba sangre de los oídos; a muchos en verdad fluía la sangre de las narices.

Hernández declaraba que la enfermedad raramente afectaba a las personas mayores. La mayoría de las víctimas mortales eran jóvenes. En este caso, la terapéutica seguida por López de Hinojosos y Hernández jugó un papel importante en el restablecimiento de la salud de los escasos sobrevivientes. En el tratamiento que se aplicaba a los enfermos sobresale el uso de distintos remedios herbales de origen indígena, los cuales fueron puestos a prueba como parte de las investigaciones que Hernández y López de Hinojosos realizaban en el Hospital Real de Indios.

Mas si la enfermedad persistía era remedio a utilizar ungüentos desobstruyentes ungidos alrededor de todo el vientre y beber jugo de cebada cocida, de cortezas de raíces de apio de huerte, de raíz de *coanepilli* y de simiente de hinojo, y de cuando en cuando también emplear *cococtlacotl*, *chipacoac* y *atochietl*.

En la terapéutica descrita se puede advertir un rasgo común en los hospitales novohispanos y muy marcado especialmente en el Real de Indios: un privilegiado intercambio de determinados conocimientos entre las culturas española e indígena. En las descripciones de Hernández y de López

de Hinojosos se hace mención del uso de varios remedios indígenas en combinación con la terapéutica galénica. La utilización de plantas americanas con fines curativos por parte de los médicos occidentales denota un proceso de mestizaje de la medicina. Ambos personajes indican que con el tratamiento descrito algunos pacientes lograron el restablecimiento de la salud. No obstante, se trataba de excepciones, pues la alta mortalidad fue el sello de esta epidemia. Ante tal escenario, se hizo necesario esclarecer de qué tipo de enfermedad se trataba. Para llevar a cabo la indagación sobre la etiología del padecimiento fue necesario recurrir a un método que recientemente se había comenzado a utilizar en Europa: la anatomía patológica.

Sabido por el muy excelente señor virrey que los remedios de tan famosos médicos y sus pareceres no aprovechaban, mandó que se hiciesen anatomías; y por ser el hospital real más acomodado y dónde hay mayor refrigerio que en toda la Nueva España por favorecerlo tan ampliamente como siempre lo favorece su excelencia por respeto de ser este bien para los naturales, y haber en el dicho hospital, en el dicho tiempo, más de doscientos enfermos de ordinario, y así se hicieron en él anatomías y yo propio por mis manos las hice estando presente el doctor Francisco Hernández, protomédico de su majestad que al presente estaba haciendo experiencia de las yerbas medicinales, purgativas y otras cosas naturales de esta Nueva España, las cuales hacía por mandato de su majestad; el cual después de haber visto las anatomías que se hicieron dio noticia de ello a su excelencia.

Los textos de López de Hinojosos y Francisco Hernández detallan lo observado en una serie de autopsias realizadas a los indios, víctimas de la epidemia. Por ejemplo, las

investigaciones de López de Hinojosos incluyen la siguiente información basada directamente en la disección de un cadáver:

tenían los enfermos el hígado acirrado y muy duro, que se les paraba tan deforme que parecía hígado de toro y alzaba las costillas hacia arriba y hacía el pecho muy deforme, porque con su grandeza y tumor hacía monstruosidad. Los bofes o livianos tenían azules y secos; la hiel apostemada y opilada y muy grande; la cólera que dentro estaba se pudría y la cólera que quedaba fuera no podía entrar dentro. Por esta causa se paraban los heridos de este mal muy amarillos y atiriciados.

Las descripciones que hicieron estos médicos reiteran la corrupción de los cuerpos afectados por la enfermedad; no obstante, ninguno define con exactitud el tipo de morbilidad. *Cocoliztli* es un término náhuatl que se podría traducir literalmente como epidemia o enfermedad. Acorde con algunos autores del siglo XVI, la epidemia de 1576 mató a cerca de dos millones de indios. Los historiadores que se han encargado de estudiar este padecimiento han propuesto varias hipótesis: tabardillo o *matlazáhuatl* (como se conocía al tifo exantemático), gripe hemorrágica, fiebre amarilla, infecciones virales, fiebre hemorrágica e incluso paludismo. Hay quienes han tratado de zanjar el asunto refiriendo que se trató de varias enfermedades que atacaron al mismo tiempo. Actualmente es poco probable que se pueda identificar una enfermedad que aconteció hace casi 450 años; sin embargo, lo que sí se puede hacer es buscar nuevas formas de estudiarla y esto se puede lograr a través de una adecuada interpretación de los escritos que nos legaron quienes vivieron de cerca aquellas terribles catástrofes.

Por último, hay que señalar que las disecciones realizadas en el Hospital Real de Naturales de la Ciudad de México durante la epidemia de *cocoliztli* en 1576 estuvieron enmarcadas dentro del movimiento anatómico renacentista. La figura emblemática de este movimiento fue el médico flamenco Andrés Vesalio, autor del paradigmático texto *De humani corporis fabrica*. En dicho texto, se expuso por primera vez una pormenorizada descripción de la anatomía humana, la cual fue ilustrada con admirables y detallados grabados de Jan van Calcar. La renovación del saber anatómico del Renacimiento inició en Italia y posteriormente se extendió a otras latitudes europeas. A mediados del siglo xvi había, en diversas universidades españolas, un grupo de docentes que fueron discípulos y seguidores de Vesalio. En este renovador ambiente se formó el protomédico Francisco Hernández que, como se vio, fue uno de los ejecutores de las anatomías de 1576 en la Ciudad de México. El movimiento anatómico renacentista comenzó a romper con los cánones escolásticos del medioevo que estaban basados en las descripciones contenidas en los tratados galénicos. Éstos, a su vez, se apoyaban en disecciones animales y en debates dialécticos que poco tenían que ver con la naturaleza del cuerpo humano. La comparación entre lo establecido por los clásicos grecolatinos y la observación directa de la naturaleza dio como resultado una nueva interpretación del mundo y, en este caso, de la constitución física humana. Así, la disección anatómica empezó a ser la fuente principal de conocimiento sobre el cuerpo humano, tal como lo reflejan las autopsias hechas en 1576 en la Ciudad de México.

Referencias

- Florescano, Enrique y Elsa Malvido (comps.) (1982), *Ensayos sobre la historia de las epidemias en México*, 2 t., México, IMSS.
- Hernández, Francisco (1984), *Obras completas*, t. VI: *Escritos varios*, México, UNAM.
- López de Hinojosos, Alonso (1977), *Suma y recopilación de cirugía con un arte para sangrar muy útil y provechosa*, México, Academia Nacional de Medicina.

Imaginarios y realidades de las epidemias

Rafael Castañeda García

En periodos de epidemias y de guerras, la muerte es la protagonista. Durante la transición de la Edad Media a la llamada Edad Moderna, la presencia de la peste en Europa fue cada vez más esporádica, pero en el siglo xvii, los brotes fueron más violentos. Italia, por ejemplo, perdió 14 por ciento de sus residentes en la primera mitad de dicha centuria; Barcelona, 40 por ciento de sus habitantes, y Sevilla, en apenas dos años (1649-1650), enterró 60,000 habitantes de un total de 120,000.

Estos episodios cíclicos se acompañaron de pánico colectivo y muchas veces de carestía de alimentos —lo que se conoce como crisis de subsistencia. El paisaje era desolador y lo sufría toda la población por igual. En este escenario, dice el historiador francés Jean Delumeau, se fueron integrando en la memoria colectiva diversas representaciones de la peste. Se le podía identificar como una nube devoradora venida del extranjero que se desplazaba de comarca a comarca a gran velocidad, sembrando la muerte a su paso; como un incendio, que si comenzaba en una gran ciudad, incrementaba su furia y podía devastarla en toda su exten-

sión; finalmente, era también una lluvia de flechas abatiendo repentinamente a los hombres por voluntad de un dios colérico.

El lector debe saber que, en aquella época, los hechos sobrenaturales eran parte de las explicaciones para entender el mundo y que las noticias se transmitían de boca en boca. En este proceso, su divulgación memorizada podía tomar la forma de chismes o de libelos. Esta literatura popular, conocida como pliegos de cordel, según Claudia Carranza, “se caracterizó por explotar los temores básicos a partir de relatos espeluznantes sobre castigos sobrenaturales”, en una sociedad mayoritariamente analfabeta; las narraciones más escabrosas fueron transmitidas mediante la lectura colectiva en calles, plazas y demás lugares públicos. Con el tiempo, dichas historias se convirtieron en verdaderos productos culturales; podríamos decir que fue la materialización del miedo como cultura.

En este tráfico de rumores, junto a las repetidas reapariciones de las epidemias, que generaban un estado de ansiedad y miedo en las poblaciones, ¿cómo combatieron las autoridades políticas y religiosas estas representaciones escatológicas y apocalípticas? Numerosos bandos y avisos fueron fijados en muros, puertas y demás lugares públicos; correspondía al pregonero, personaje que recorría las calles y plazas, vociferar los comunicados oficiales que, primordialmente, buscaban establecer normas de limpieza urbana para contrarrestar la insalubridad pública que se vivía, pues la calle era el lugar para desalojar la basura, las aguas sucias y los excrementos humanos. El incumplimiento de las órdenes fue lo natural en estos tiempos de mucha pobreza y poca infraestructura; así, el terreno para la muerte esta-

ba preparado. La peste tenía en las pulgas y las ratas sus vectores específicos de transmisión, pero la acumulación de basura y los abundantes residuos en descomposición contribuyeron a que el contagio interhumano se difundiera con prontitud.

Sin embargo, el recurso más recurrente para combatir los temores colectivos fueron las imágenes religiosas y las procesiones, particularmente antes de la Ilustración. La Iglesia revalorizó a san Sebastián como una de las advocaciones contra las epidemias. Este santo, según sus hagiógrafos, había muerto acribillado a flechazos. El tema de las flechas se retoma en la iconografía, pero con un sentido particular: los devotos se convencieron de que su culto los protegía de las flechas de la peste. Fue en la transición del siglo xvi al xvii cuando se multiplicaron en la Europa católica las advocaciones especializadas contra diversas calamidades, las hubo contra los incendios, las inundaciones, los terremotos, los rayos y, desde luego, la peste; ésta última desapareció de Occidente en 1721.

Del otro lado del Atlántico no debió ser tan diferente la forma de asumir el trauma psíquico que conllevó ver morir a tanta gente a causa de una “enfermedad con prisa”. La Conquista de México o lo que algunos definen como la expansión imperial de la monarquía de Castilla y Aragón, trajo consigo un circuito de intercambios que, por primera vez, tenían una dimensión planetaria; había un tránsito constante de personas, animales, textiles y metales, así como de enfermedades entre el Viejo y el Nuevo Mundo.

La catástrofe demográfica de la población indígena fue ocasionada, más que por la guerra, por el funesto efecto de la viruela, introducida en Mesoamérica en 1520. La trage-

dia humanitaria fue de tal magnitud que hasta el día de hoy los especialistas no se ponen de acuerdo en las cifras, que van de 3 a 10 millones de personas fallecidas. Veinticinco años después, otra enfermedad volvió a arrasar a los habitantes de la nueva sociedad novohispana: el sarampión. Tras estas dos epidemias, desaparecieron pueblos enteros, particularmente en las regiones costeras.

Ya con defensas biológicas y ciertos recursos específicos para combatirlas, los siglos venideros fueron más benévolos, pero las diversas epidemias conocidas bajo el término genérico de *peste* continuaron. Fue la Iglesia quien tomó la batuta mediante la caridad y la asistencia en la fundación de algunos hospitales. Para calmar el estado anímico colectivo y la creencia de un castigo divino, la religión se presentó, frente a estas nuevas poblaciones originarias, europeas, africanas, mestizas y asiáticas, como el único agente para la salvación espiritual. Esto le permitió tener mayor influencia social en un contexto donde las causas y soluciones cotidianas estaban en el bien o en el mal, en dios o en el diablo.

Protégeme de todo mal, guárdame de todo peligro...

En su diario, don Gregorio Martín de Guijo registró, entre 1648 y 1664, diversas noticias de la Nueva España, por ejemplo: tempestades de aire y agua, temblores, sequías, carestía de maíz y de trigo, y diversas enfermedades como el *cocoliztli* y las viruelas. Su texto describe cómo la sociedad respondía en estos momentos críticos mediante rogativas por la salud. Fue la Virgen de los Remedios, advocación española cuya ermita se ubicaba a las afueras de la ciudad, en

Naucalpan, la que escogieron los habitantes de la capital del virreinato para rogar por el alivio de los males colectivos.

En ese mismo siglo, pero en Potosí —virreinato del Perú—, se llevaron a cabo procesiones por la esterilidad del tiempo, para lo que se trasladaba a Nuestra Señora de Copacabana de su parroquia a la iglesia mayor. En el virreinato de la Nueva Granada, el jesuita san Francisco de Borja fue nombrado patrono protector en la villa de la Candelaria, en Medellín, contra “temblores, borrascas y tempestades” en 1730. En el bajío novohispano, la Virgen del Pueblito era llevada en procesión desde su templo a la ciudad de Querétaro cuando azotaba alguna epidemia. Como se dijo antes, la gente concebía estas enfermedades como un castigo divino, por esa razón recurrieron a ciertas imágenes marianas, cristos y distintos santos con atributos especiales para aliviar la salud; eran creencias populares que podían ayudar a calmar la incertidumbre, pero no ofrecieron ninguna solución real.

El siglo XVIII fue un periodo crítico con epidemias como el matlazahuatl, la viruela y el sarampión. Hubo sequías y plagas de langosta, heladas, insuficiencia alimentaria, y huracanes, que en el Golfo de México y las costas del Pacífico devastaron poblaciones enteras.

No obstante, fue durante la segunda mitad de esta centuria cuando la viruela adquirió una renovada fuerza en América. Según Chantal Cramaussel, la mortalidad que causó en la Nueva España en 1778-1782 no tiene comparación con las epidemias posteriores; fue la que dejó mayores estragos en la última fase de la historia colonial. “La velocidad de la propagación de la viruela desde la Ciudad de México hacia el norte fue fulminante”, dice Cramaussel. A fines de 1779 estaba ya en Durango y llegó a Sinaloa y Sonora en mar-

zo de 1780. Humboldt señaló: “todas las noches andaban por las calles los carros para recoger los cadáveres, como se hace en Filadelfia en la época de la fiebre amarilla”. El virrey Martín de Mayorga atestiguaba que “no se veían en la calle sino cadáveres, ni se oían en la ciudad sino clamores y lamentos”. Ambos testimonios se referían a la Ciudad de México en 1779. Fue en estas situaciones de malestar cuando también se multiplicaron pasquines y rumores con noticias falsas, discursos que afirmaban que se avecinaba el fin del mundo; la incertidumbre sacaba el lado más irracional de los pobladores, cualquier cosa se podía esperar.

En plena Ilustración, las autoridades capitalinas emitieron diversos bandos en la segunda mitad del siglo xviii y principios del xix. Prohibieron que se arrojase basura, “estiércoles ni otras inmundicias a las calles”, aplicando diversas penas para quien no lo acatase. Se recomendaba también que los vecinos en tiempos de verano y seca regaran con agua limpia las calles por las mañanas, “y no por las noches”. Otra comunicación oficial de 1802, referente al reglamento de coches, prohibía que se alquilaran para conducir enfermos y trasladar cadáveres; sólo se permitía “llevar heridos o accidentados”. Diez años después, otro prohibió que las casas de alquiler de ataúdes, sábanas, almohadas y camas para los cadáveres siguieran operando en el centro, por lo que les dio cuatro días para mudarse a los arrabales o periferia de la ciudad, y de esta manera evitar que la “peste devoradora” se difundiera.

La ciencia ya estaba presente en el virreinato; sin embargo, correspondió a los curas transmitir los mensajes desde el púlpito. En el último cuarto del Siglo de las Luces se dijeron sermones que referían a algún reglamento de salud

y se indicaba la manera correcta de alimentarse, vestirse, evitar las enfermedades, prevenir o curar las que existían. Pero aun con los saberes médicos, la gente se horrorizaba en estos periodos ante la extraordinaria mortalidad, por lo que las procesiones continuaron. Dominó entonces un discurso providencialista que buscó encontrar las causas y los efectos para enmendar el destino catastrófico. Obispos y sacerdotes instaron a sus feligreses a reconocer sus pecados, confesarlos y pedir perdón, para aplacar la ira de dios.

Ayer como hoy, en momentos de crisis frente a las epidemias o pandemias, los imaginarios y las realidades se entremezclan, la incertidumbre se generaliza y la difusión de rumores inunda el espacio cotidiano. Ante tal situación, la gente suele acudir a ciertos símbolos religiosos o de otro tipo, no para remediar el mal en sí, sino para encontrar un poco de esperanza en un círculo social con pocas certezas. En estos tiempos de COVID-19, la Iglesia ha tenido que cerrar sus parroquias, las ceremonias religiosas masivas y procesiones son inviables, y en cambio están las nuevas tecnologías que difícilmente comunican emociones. A la par, un sector de la sociedad civil ha tenido diversas acciones solidarias que no debemos olvidar. Las noticias falsas continúan y los miedos colectivos han hecho que el personal médico reciba agresiones. Ya no se cree en el castigo divino, pero mientras la ciencia y las autoridades encuentran la solución, las poblaciones en el mundo buscan medios para mejorar su estado anímico.

Referencias

- Carranza Vera, Claudia (2014), *De la realidad a la maravilla. Motivos y recursos de lo sobrenatural en relaciones de sucesos hispánicas (s. xvii)*, México, El Colegio de San Luis.
- Castillo Gómez, Antonio (2016), *Leer y oír leer. Ensayos sobre la lectura en los Siglos de Oro*, Madrid, Iberoamericana-Vervuert.
- Cramaussel, Chantal (ed.) (2010), *El impacto demográfico de la viruela en México de la época colonial al siglo xx: La viruela antes de la introducción de la vacuna*, México, El Colegio de Michoacán.
- Delumeau, Jean (2002), *El miedo en Occidente*, México, Taurus.

Privilegios universitarios en tiempos de peste

Leticia Pérez Puente

En la actual crisis sanitaria, deseo hablar de las acciones tomadas frente a la peste por un grupo de universitarios del siglo xvii, de la ciudad de Alcalá de Henares, mas no porque pretenda elaborar un juicio sobre sus errores o aciertos. La historia no es la maestra de vida, ni se repetirá. La historia, escribió Lucien Febvre, sólo son aquellos acontecimientos que buscamos poner de relieve para poder comprender el tiempo presente y ayudarnos a vivirlo. En este sentido, las acciones tomadas por aquellos universitarios alcalaínos hoy nos podrían ayudar a reflexionar sobre lo que vivimos y a planear nuestro futuro, pues toda necesidad presente está vinculada con una idea del porvenir.

Entre los documentos custodiados en el Archivo General de Indias se encuentra un pequeño expediente de la Universidad de Alcalá de Henares. Es el acta de un claustro pleno de julio de 1637, donde quedó constancia de la deliberación de dicho órgano del gobierno universitario sobre las medidas que adoptaría frente a la amenaza de la peste.

Un par de días antes de aquella reunión, hombres encabalgados esparcieron la noticia de que Málaga había sido

azotada por la enfermedad. Algunos autores señalan cómo esa pestilencia fue de tanta actividad y malicia que en tres o cuatro meses murieron 20,000 personas en la ciudad y campos circunvecinos.

La peste, hoy lo sabemos, se propaga por la picadura de una pulga habitual en los roedores, como las ratas, portadora de la bacteria, o por la manipulación de un animal infectado. Pero en aquel entonces los médicos aseguraban que se originaba en el aire corrupto, pues aun sin contacto se trasladaba de un cuerpo a otro. Según los tratadistas, en Málaga se había introducido en barcas cargadas con grano infectado, pues pensaban que se dispersaba en alimentos y mercancías, especialmente en telas provenientes de lugares donde existía la enfermedad. Incluso se tenía la certeza de que los lazos usados para atar la correspondencia podían contagiar ese mal, por lo que se recomendaba remojar las cartas en vinagre y quemar sus cuerdas afuera de las ciudades.

Francisco Salado, en una obra titulada *Política contra peste* (1653), recogió las medidas sanitarias más usadas y autorizadas en ese entonces. Allí advirtió cómo, ante la amenaza de la enfermedad, lo más importante era poner a resguardo las ciudades, protegiéndolas de las infectadas; además, para impedir que se corrompieran el aire y el agua, señaló cómo debían cuidarse los sumideros y caños de desperdicios para evitar los malos olores y vapores pútridos; ubicar los mataderos en los márgenes de las poblaciones, así como limpiar las calles y plazas públicas, regándolas en el verano.

Por lo mismo, los ayuntamientos eran de suma importancia en tiempos de enfermedad. A ellos tocaba establecer

medidas sanitarias, conminar a la población a cumplirlas, resolver los problemas de abasto y orden público. En tales lances, decía Salado, el cabildo debía informar a la población y coordinar múltiples tareas, asesorándose de médicos “cada día y aún cada hora”. Para cumplir con todo el trabajo, optimizarlo y evitar la confusión, convenía crear diputaciones; esto es, pequeños cuerpos con autoridad absoluta, que se reunirían diariamente para evaluar las acciones tomadas y las que se debían emprender. Cuando llegaba la noticia de un contagio próximo, correspondía a las autoridades guarecer la ciudad, ordenando toques de queda y nuevos horarios para el tránsito; poner guardas a caballo en los parajes en torno a las villas para prohibir la entrada de todo lo que fuera sospechoso; levantar cercas, reparar murallas y clausurar en éstas el mayor número de puertas posibles, “poniendo en cada una dos o tres guardas con su diputado, que sepa leer y escribir”. Esos guardas, advertía Salado, debían ser cuidadosamente elegidos, pues se sabía que a algunos los habían sobornado para introducir mercancías y así se habían infestado y perdido urbes.

En ciudades universitarias, como la de Alcalá de Henares, las comunidades de letrados, esto es, colegios y universidades, también tenían un importante papel que cumplir en tiempos de catástrofes. Los médicos, por supuesto, contribuían con tratados, manuales y recomendaciones para prevenir y curar el mal; los canonistas y legistas escribían sobre bienes testamentarios y demás legados piadosos; los teólogos redactaban sermones, sumas y novenas de oración, disertaban sobre la administración de los sacramentos, el mantenimiento de la pureza de la fe y los cuidados del alma. Por ejemplo, la extremaunción fue motivo de dis-

putas ante la gran peste de 1648, pues debido a la cantidad de enfermos y la falta de sacerdotes, se publicó un pequeño texto donde se aseguraba que, en caso de necesidad, bastaba ungir con aceite la mejilla o la frente del enfermo, medida calificada por la Santa Inquisición como una práctica demoniaca, pues burlaba la salvación del alma.

Además de aquellas medidas para poder sanar y sobrevivir, los habitantes de las ciudades necesitaban creer que tarde o temprano la república se restablecería y ellos volverían a su vida habitual; por ello, se consideraba imperativo procurar la conservación del orden social, cuya fragilidad se incrementaba por el miedo al contagio y a la muerte. De ahí que la Universidad de Alcalá de Henares decidiera, en 1637, protestar por la forma como el gobernador había ordenado proteger la villa.

Alcalá era una ciudad episcopal, amurallada y con importante tráfico comercial, que se convirtió en el paso obligado de las tierras del sur hacia el Ebro y el Mediterráneo. A fines del siglo xv, en 1495, la fundación de la universidad por el cardenal Francisco Jiménez de Cisneros marcó su desarrollo. Desde entonces, Alcalá experimentó un continuo proceso de reformas urbanísticas que transformaron radicalmente la estructura y la imagen de la antigua villa medieval. Se acondicionaron las vías de entrada y los caminos de acceso, también se construyeron puentes, se adecuó la red de alcantarillado y se trazaron y pavimentaron nuevas calles. Esa estructura regular y armoniosa ideada por el cardenal Cisneros pronto se vio afectada por el incremento de estudiantes, pues se estima que en el siglo xvi éstos llegaron a ser 12,000, y tanto ellos como los profesores requirieron de un lugar de residencia y todo tipo de servicios. A fin de

responder a esa demanda, entre 1510 y 1550 se construyeron al menos 10 colegios, y en la segunda mitad del mismo siglo se añadieron ocho conventos y siete colegios-conventos más.

De igual forma, Carrasco Tezanos, quien estudió el paisaje urbano de Alcalá, anota que la primera mitad del siglo xvi fue la época de construcción de edificios públicos. El aumento del gusto por desfiles, procesiones y espectáculos callejeros, como justas y torneos, requerían de escenarios urbanos adecuados y rodearse de una arquitectura apropiada, abierta al exterior, lo cual obligó a que las principales avenidas adquirieran un aspecto ancho y rectilíneo. En respuesta a las necesidades de la población y de abasto de la ciudad, para 1545 su muralla llegó a contar con siete puertas: de Vado, del Postigo, de Madrid, de las Tenerías, de Burgos, de Santiago y de Guadalajara o de los Mártires, muchas de las cuales debieron atrancarse en 1637 y otras protegerse con guardas ante el aviso de la peste en Málaga.

Precisamente, serían esas medidas para la protección de la ciudad lo que desató el conflicto entre la universidad y el ayuntamiento, pues el corregidor había ordenado al secretario del estudio y al bedel asistir a la guarda de la puerta de los Mártires, lo que, a consideración de la universidad, no podía ni debía tolerarse.

El secretario y el bedel, argumentó la corporación educativa, tenían diversas obligaciones, entre las que estaban vigilar y cuidar la buena marcha de las lecciones, exámenes y otros ministerios; asimismo, parecía excesiva la multa impuesta de 500 ducados en caso de desobediencia. Pero, además, el principal problema radicaba en que el gobernador no podía mandar a ningún universitario, pues doctores,

maestros, licenciados, estudiantes, oficiales y ministros en general, eran súbditos del rector y gozaban de inmunidad, concedida por la autoridad pontificia y regia. La orden del corregidor significaba, pues, atentar contra los privilegios del estudio. Por ello, el claustro pleno de la universidad acordó exhortar al corregidor y a cualquier otra justicia de la ciudad a no nombrar a persona alguna de su comunidad para la guarda de las puertas, en virtud de la santa obediencia y bajo pena inmediata de excomunión y multa de 2,000 ducados.

Con todo, por tratarse de una causa común, encaminada al bien público, que tocaba a la conservación de la salud y defensa de la vida, los universitarios acordaron colaborar. Lo anterior, siempre y cuando el corregidor hiciera la solicitud de manera directa al rector, quien era juez privativo del estudio, y tenía “conocimiento de los puestos, grados, calidades y ocupaciones” de cada uno de sus miembros y, como a súbditos suyos, podía nombrarlos y exigirles ocupar el puesto que el corregidor dispusiera. De esa forma, la universidad ayudaría a frenar la peste, siempre y cuando se le solicitara en forma y por los conductos adecuados para no poner en peligro sus fueros.

A raíz de conflictos como éste, Salado advirtió que las diputaciones, organizadas para atender los problemas de las ciudades en tiempos de peste, debían estar formadas por quienes detentaban jurisdicción, como el rector, “para que ninguno de ningún estado y calidad se privilegie para no hacer lo que le mandan”. El orden social terreno, como proyección del celestial, hacía de la desigualdad un estado natural y, por tanto, no podría alterarse, aunque se tratara de contener la epidemia. Así, la Junta de Salud de Ma-

drid ordenó, ese mismo mes de julio de 1637, que habiendo seglares bastantes para hacer guardias en las puertas, no debía mandarse a los eclesiásticos, colegiales y estudiantes matriculados, y sólo en caso de ser indispensables podrían acudir, pero por nombramiento de su rector. Orden compleja de cumplir en una ciudad como la de Alcalá, donde la inmensa mayoría eran estudiantes y clérigos.

La epidemia de 1637 que había comenzado rápida y aceleradamente en Málaga se extinguió en pocos meses, así, al parecer, los universitarios de Alcalá no se vieron obligados a colaborar con la defensa de su ciudad. No obstante, 10 años después el rector mandó hacer copia de los documentos y órdenes de la Junta de Salud y los volvió a entregar al corregidor, para que éste no olvidara cómo la universidad gozaba de fuero y privilegios. Esto porque, en 1647-1648, la peste se declaró en Alcalá. Después de haber golpeado Valencia y arrasado con sus campos, el contagio se extendió por el reino de Aragón, y luego por la parte occidental de España, siguiendo la orilla del mediterráneo e infectando los pueblos de Alicante, Cartagena, Cádiz, Sanlúcar, Jerez y Sevilla.

Los sevillanos, cuenta Salado, hicieron esfuerzos extraordinarios para contener el contagio. Los señores de más calidad, jueces, caballeros y personas principales guardaron la ciudad, “sin que ninguno se quisiese privilegiar”, antes deseaban la ocasión y “andaban de unas partes a otras de sanidad y, en muchos, [había] sed de asistencia”. Ese ejemplo llevó a cuestionar los privilegios del clero, pues no faltó quien afirmara que, en tiempos de necesidades extremas, “deben los eclesiásticos contribuir, y sus bienes ponerse a la custodia y guarda de la ciudad cercada y al reparo de sus

muros sitiados”, pues, a fin de cuentas, se trataba de acciones piadosas y en beneficio del bien común. Pero, como anotó aquel autor, también hubo opiniones contrarias y muy doctamente escritas.

De tal forma, luego de cundir en Sevilla, la enfermedad imparable se dirigió a las partes orientales, Tortosa, Barcelona, Gerona y casi toda Cataluña. Registra Joaquín de Villalba (1802), en su libro de *Epidemiología española...*, que durante la peste de 1647-1648, sólo en dos meses y medio murieron en Murcia 26,000 personas, en Málaga 20,000, en Sevilla 200,000 y de ahí “pasó con los españoles a las indias occidentales”, en los galeones que atravesaban el Atlántico.

No encontré registros del arribo de la peste a América, pero de haberse extendido, las reacciones de los universitarios novohispanos o peruanos seguramente habrían sido iguales a las de los alcalaínos. Así como ellos, formaban parte de una corporación empeñada en la conservación de tradiciones y privilegios que, consideraban, los definían frente al resto de la sociedad; por lo mismo, renunciar a éstos significaría la pérdida del sentido de su existencia como grupo. Así, era necesario mantener el poder y la preminencia, aunque se atentara contra la vida de todos. A fin de cuentas, ese orden estamental era el único que podían imaginar.

¿En estos momentos de crisis podremos nosotros renunciar a los privilegios que creemos nos definen, para hacer frente como sociedad a la pandemia? ¿Tendremos la capacidad de idear la construcción de un nuevo orden social?

José Ignacio Bartolache y sus instrucciones para la cura de las viruelas epidémicas. Ciudad de México, 1799

Mónica Hidalgo Pego

Desde 1520, en pleno proceso de conquista del territorio mesoamericano, las enfermedades europeas hicieron su aparición, diezmando rápidamente a una población carente de anticuerpos que la defendieran de infecciones como la gripe, el sarampión o la viruela. Los padecimientos introducidos ocasionaron diversos brotes epidémicos en la época virreinal, siendo la viruela la más mortífera, ya que se contagiaba de forma rápida y sencilla. En el siglo XVIII, las epidemias de viruela fueron constantes; la primera se registró en 1707 y la última en 1798, y aunque todas causaron graves estragos, no se comparan con los daños ocasionados por la de 1779-1780.

En el combate a las epidemias participaron diferentes actores, como la Iglesia, las autoridades civiles y los gremios dedicados al cuidado de la salud. Los médicos, además de atender a los enfermos, se ocuparon de escribir textos científicos o periodísticos relativos a las enfermedades y sus tratamientos, tal fue el caso del médico guanajuatense José Ignacio Bartolache.

La epidemia de viruela de 1779-1780

Las primeras manifestaciones de la enfermedad se dieron en la Ciudad de México hacia el 20 de agosto. Un mes después, las autoridades civiles y sanitarias proclamaron de manera oficial la epidemia, que alcanzó su pico más alto de infectados y fallecidos en el mes de noviembre. El brote comenzó a disminuir en diciembre y dejó de representar un peligro para la capital de la Nueva España en enero, por el reducido número de contagios y defunciones.

En los cerca de 100 días que duró la epidemia, hubo 45,000 infectados entre niños y adultos, y las defunciones alcanzaron la cifra de 10,706. Estas cantidades corresponden únicamente a la Ciudad de México, aunque la enfermedad se extendió a otros lugares como Puebla, Chiapas, Zacatecas, Michoacán, Jalisco y Oaxaca.

Poco tiempo después de los primeros contagios, los religiosos hospitalarios de San Juan de Dios, que atendían el hospital de Nuestra Señora de los Desamparados, se dieron cuenta del creciente número de infectados, por lo que, mediante una representación, notificaron al virrey Martín de Mayorga sobre la epidemia, además de solicitarle ayuda para atender a los enfermos. El documento de los juaninos fue entregado al ayuntamiento, quien después de examinarlo emitió el 15 de octubre un decreto en el cual se disponía que la ciudad proveería al hospital de sus rentas y dinero, 100 armazones de cama, con igual número de colchones, 100 cobertores y hasta 400 sábanas, además de algún dinero para ayudar a la compra de alimentos. El hospital recibiría diariamente 10 pesos, los cuales se obtendrían de los billetes repartidos por el ayuntamiento a las personas aco-

modadas de la ciudad para que contribuyeran con lo que les dictase su piedad.

Otras providencias contenidas en el decreto fueron las de erigir uno o dos cementerios para sepultar los cadáveres infectados, practicar inoculaciones a quienes voluntariamente quisieran, recaudar más fondos para la asistencia de los enfermos pobres, así como encomendar a algunos vecinos de honor el cuidado de éstos en los barrios carentes de apoyo o cuando no había posibilidades de trasladar a los contagiados a un hospital.

Las resoluciones tomadas por el ayuntamiento fueron remitidas al virrey mediante oficio; en respuesta, Mayorga envió un escrito en el que disponía que los vecinos debían ir acompañados del párroco o sacerdote más distinguido de cada parroquia, para visitar diariamente a los enfermos y coleccionar con los residentes algunos donativos. Con respecto a la creación de cementerios, aceptó la propuesta y agregó que en ellos o en parajes alejados se quemaran los tules donde se envolvía a los muertos, así como los petates y frazadas ocupadas por los enfermos, para impedir el progreso de la epidemia. Otra medida apoyada por Mayorga consistió en la publicación del folleto escrito por Bartolache. Como se puede observar, el ayuntamiento fue el actor principal en la estrategia sanitaria para combatir la enfermedad.

Las Instrucciones de Bartolache

El doctor José Ignacio Bartolache (1730-1790), quien había sido catedrático de Matemáticas y Medicina en la Real Universidad de México, contaba con algunos escritos dedicados

a cuestiones médicas, los cuales fueron publicados en su periódico *Mercurio Volante* entre 1772 y 1773. La epidemia de viruela que azotaba a la Ciudad de México lo llevó a escribir sus conocimientos, experiencias y consejos sobre este padecimiento en un texto titulado *Instrucción que puede servir para que se cure a los enfermos de las viruelas epidémicas*. El manuscrito, presentado al virrey, fue enviado al cabildo en septiembre para que diera su parecer. Una vez revisado, el ayuntamiento lo aprobó por considerar que los remedios físicos que proponía resultaban acordes con los temas consultados y aprobados por Mayorga. El texto, pagado con recursos del cabildo, se editó en 1779 en la imprenta de Felipe de Zúñiga y Ontiveros; consta de una introducción y tres puntos: “¿Qué son las viruelas?”, “¿Cómo se curan bien las viruelas?” y “¿Cómo se curan mal las viruelas?”.

El folleto estaba dirigido principalmente a la gente pobre que no contaba con recursos para acudir a un médico u hospital, o a las boticas de la ciudad para comprar medicamentos. Por tanto, el impreso tenía como finalidad ofrecer a dicho sector de la población algunas instrucciones para reconocer el padecimiento, curar a los enfermos e impedir su propagación. El texto, según palabras de Bartolache, estaba escrito en un lenguaje simple para que el pueblo lo entendiese y para facilitar aún más su comprensión dividía sus explicaciones en cláusulas breves. Antes de desarrollar cada cláusula, el autor solicitó al público creer en sus palabras, pues era médico graduado y ex profesor de Medicina en la universidad.

¿Qué cosas son las viruelas?

En primer lugar, Bartolache hacía saber al público que la viruela no era una enfermedad, sino un remedio de la naturaleza para purgar y evacuar cierta cantidad de mal humor sacado del seno de las madres. Por tanto, en las mujeres, los niños y las personas flemáticas y de naturaleza húmeda, las viruelas no engrosaban tanto, pero en los hombres maduros, cálidos, resecos y con capacidad natural para cicatrizar sus heridas, si sucedía.

Aclaradas las causas del mal, el médico describía las viruelas: unas eran las llamadas locas y se distinguían por ser pocas, gordas y salteadas; las otras eran las de mala casta, por resultar generalmente fatales, y se diferenciaban de las anteriores por ser tupidas, pequeñas y purulentas, en especial si tenían un olor fétido o no producían pus blanca o medio amarilla. Luego exponía el desarrollo del padecimiento: en tres o cuatro días salían las primeras viruelas, siendo menos peligrosas si tardaban más tiempo en aparecer; en otros tres o cuatro días terminaban de salir, y en los siguientes cinco o seis días segregaban un líquido y maduraban. Para evitar el contagio, que era de persona a persona, el médico aconsejaba el uso de vinagre fino aplicado en la boca y la nariz, y para el estado mental recomendaba tener buen ánimo y eliminar los comportamientos aprensivos.

¿Cómo se curan las viruelas?

En esta parte del folleto, Bartolache detalla el tratamiento a seguir durante cada etapa de la enfermedad. La primera

iniciaba con fiebre y vómito; para paliar dichos síntomas sugería beber agua tibia con sal y plumas, provocarse posteriormente el vómito, y hacerse una o dos lavativas con agua de malvas, endulzada con miel de abeja. Después de las lavativas, el paciente debía ingerir un cuatro de agua caliente a sorbos, taparse y acostarse extendido. La siguiente infusión se preparaba con agua, flor de amapola o de borraja, salitre refinado o sal de grano; ésta podía beberse a cualquier hora y en la cantidad deseada. Para los niños con convulsiones, indicaba frotar de forma suave el cuerpo en seco o con aceite común u otro que no estuviera rancio.

En la segunda etapa disminuía la fiebre y empezaban a brotar las viruelas. Sus remedios iban dirigidos, en primera instancia, al cuidado de la garganta y los ojos; para la garganta aconsejaba hacer gárgaras con vinagre o atole agrio, y para los ojos utilizar agua pura. En segunda instancia, exhortaba a mantener aseado el lugar donde estaba postrado el enfermo, evitar las bebidas de botica y las visitas. La alimentación, como al comienzo de la enfermedad, debía consistir únicamente de atole.

Cuando las viruelas ya estaban gordas y comenzaban a supurar, iniciaba la tercera etapa del padecimiento. Para disminuir el tiempo de secreción, el autor proponía untarlas con aceite vulgar, de almendras dulces o de ajonjolí, lo cual ayudaba con la comezón.

La última etapa era reconocible porque las viruelas ya habían madurado y era momento de pincharlas una a una sin tocar la carne de abajo o apretarlas con un hilo suave, limpiando luego el pus. En esta fase el doliente podía agregar a su dieta migas con sal, peras y manzanas cocidas; la curación terminaba con un purgante suave. Según Barto-

lache, las instrucciones para eliminar las viruelas maduras era un remedio eficaz para disminuir los días de convalecencia y para evitar las cicatrices que afeaban el rostro.

¿Cómo se curan mal las viruelas?

El médico indicó en este punto tres errores cometidos en los tratamientos contra la viruela: el primero era la realización de demasiadas sangrías al paciente; el segundo, la ingesta de medicamentos diferentes cada día, y el tercero, dejarse llevar por personas ignorantes a quienes les encanta expedir recetas.

Epílogo

La descripción de Bartolache sobre el origen de la viruela se apegaba a la vieja teoría humoral de Hipócrates y a la teoría de los temperamentos de Galeno, desarrollada sobre las bases del primero. Los humores eran cuatro: sangre, flema, bilis amarilla y bilis negra. A éstos les correspondían cuatro cualidades: tibio, frío, húmedo y seco, e igual número de temperamentos: sanguíneo, flemático, colérico y melancólico. Dichas teorías, aprendidas en sus años de estudiante universitario, perduraron hasta el final de la centuria e incluso en parte del siguiente siglo. Pese a su pervivencia, desde fines del siglo XVIII comenzaron a darse algunos avances en el conocimiento sobre el origen de las enfermedades, alcanzando su punto más relevante con la teoría microbiana del último tercio del siglo XIX, la cual proponía que los mi-

crorganismos eran la causa de una amplia gama de padecimientos infecciosos; esos microbios podían ser bacterias, hongos o virus, como la viruela.

Al describir la enfermedad y su desarrollo, Bartolache la llama simplemente viruelas que engrosan, supuran y maduran. Con el trascurso del tiempo, a lo que él llamaba viruelas se les identificó como máculas o manchas rojas; al engrosamiento se le denominó pápula, es decir, lesión elevada y sólida llena de pus; a la supuración se le conoció como úlcera, y a la madurez como costra. El proceso de la enfermedad iba más allá de los seis días, pues duraba 14 aproximadamente.

Los tratamientos propuestos por el ex catedrático no diferían de los dados por otros médicos, aunque hoy se podrían considerar como remedios caseros o recetas de la abuela. En esta cuestión, la ciencia no avanzó, pues no existe un medicamento para la viruela, aunque en el tiempo que vivió Bartolache se creó la primera vacuna para la enfermedad, pero la gente no la aceptó por miedo. Fue 25 años después, gracias a la expedición filantrópica ordenada por el rey, que se pudo vacunar a un número considerable de personas.

En la actualidad, con la aparición de la pandemia de COVID-19, los científicos, guardando su distancia, se parecen un poco a Bartolache, a sus contemporáneos y a los hombres que les sucedieron, al tratar de descubrir el origen de la enfermedad, los tratamientos para combatirla, pero, sobre todo, una vacuna para erradicarla.

La epidemia de cólera en una vecindad del Colegio de San Juan de Letrán, México (1833)

*Rosalina Ríos
Cristian Rosas*

La historia global nos ha mostrado y señalado los efectos de las pandemias. Hoy como ayer, la humanidad ha tenido que hacer frente no sólo a un buen número de ellas, sino a sus consecuencias, pues un evento de esa magnitud afecta la salud, la vida cotidiana, la economía de las familias, la educación e, incluso, pone en jaque las creencias religiosas, además de poner a prueba a los gobiernos y sus políticas. Así sucedió en el siglo XIX cuando, como el resto del país en ciernes, los habitantes de la Ciudad de México padecieron la terrible epidemia del cólera morbus, en 1833.

El cólera morbus, como se le llamó en la época, es una fuerte infección intestinal que provoca diarrea, vómito y deshidratación; en aquel entonces, quien lo padecía moría a las 24 horas. Se creía que se transmitía mediante el agua. Hoy se conoce, como lo explica Lourdes Márquez Morfín, que la enfermedad es causada por un bacilo que sobrevive fuera del organismo por siete días y que lo propician ambientes húmedos y templados. En el agua contaminada por desechos orgánicos sobrevive más tiempo. La fuente de infección son las heces y los vómitos de los enfermos que

se vierten en el agua, ésta es arrastrada por la corriente y después puede ser utilizada en el riego o limpieza de los alimentos, y al consumirlos se provoca el contagio. La higiene, purificar el agua y actualmente el uso de antibióticos, previenen la infección por cólera.

Conocer los efectos de la enfermedad en cada región del mundo, país y lugar debe explicarse a partir de una historia en escalas. Aquí solamente mostramos cuáles fueron los efectos que tuvo la primera epidemia de cólera sobre la población de una vecindad de la Ciudad de México; es decir, la historia en una escala social realizada a partir de documentos anteriores y posteriores a la epidemia.

La llegada de la enfermedad

La primera epidemia de cólera morbus llegó a la Ciudad de México hacia principios de agosto de 1833, después de haber sido anunciado por la prensa, desde meses atrás, su arribo a ciudades de la costa noreste y sureste del país. Después fue propagándose hacia el interior. A lo largo de los meses, desde febrero de ese año, las noticias generales reproducidas en la prensa informaron sobre los estragos de la enfermedad, así como algunas de las medidas tomadas por las autoridades civiles y eclesiásticas de los estados. Asimismo, se publicaron incontables anuncios para promocionar remedios contra la mortal enfermedad (se decía que era buena la planta medicinal llamada guaco), la venta de libros sobre ésta e incluso ropa especial para protegerse de ella.

En la Ciudad de México, el gobierno procedió a formar una Junta de Médicos que estuvieran al tanto de la progre-

sión de la enfermedad y las medidas a tomar; más adelante, hizo la petición a los militares de proporcionar alguno de sus espacios para acondicionarlo como hospital, con dos secciones para los enfermos, una para mujeres y otra para hombres; tomó provisiones para evitar el desabasto y el encarecimiento de los alimentos; buscó proteger a la población más pobre, y sobre todo, hizo el llamado a cuidar la higiene de cada uno de los ocho cuarteles, entre otras medidas. En particular, tocaba poner en práctica esas políticas al municipio de la ciudad.

La capital, pese a los esfuerzos de las autoridades por imponer medidas higiénicas, mantuvo zonas sucias, proclives a ser focos de infección. Incluso, fue publicado en *El Fenix de la Libertad*, el 11 de agosto de 1833, un decreto que incluyó los diversos bandos que hasta la fecha había publicado el ayuntamiento para la limpieza y aseo de la ciudad, así como todos los ordenamientos que pretendieron proteger a sus habitantes. Los propios vecinos de algunos cuarteles hicieron un llamado enérgico a las autoridades para que tomara cartas en el asunto y se realizaran las acciones necesarias de protección a la población. No obstante, la situación pronto se complicó y el número de infectados y muertos comenzó a crecer.

Sabemos que en abril de ese año llegó al poder el general Antonio López de Santa Anna y como vicepresidente Valentín Gómez Farías. Las radicales medidas reformistas que promovió y el arribo de la epidemia coincidieron algunos meses, y se llegó a decir, tanto por los opositores a su gobierno —entre ellos la Iglesia— como por la población, que la enfermedad había sido un castigo divino. La Iglesia incluso invitó a los fieles a salir en procesión por las calles

pidiendo clemencia divina. Dichas actitudes reflejaron parte de las posiciones políticas e ideológicas que mantuvieron en guerra a los bandos en pugna en esos meses críticos. Lejos de eso, la pandemia, que había tocado los diferentes continentes y zonas del planeta, que dejó en México cerca de 14,000 muertos según los estudios, tuvo como principal caldo de cultivo las condiciones insalubres en las que vivía la mayoría de la población.

La vecindad de San Juan de Letrán

Las vecindades fueron la unidad de habitación, organización, reunión y convivencia social más común en el siglo XIX (y se mantendrían en el siglo XX). Generaron rentas que representaron uno de los mayores ingresos para el sostén de algunas de las heterogéneas corporaciones educativas, entre ellas el Colegio de San Juan de Letrán. Esta corporación, creada en el siglo XVI para acoger niños y jóvenes mestizos, mantuvo en el siglo XIX una importante presencia en la Ciudad de México.

Ahora bien, entre sus diversas propiedades poseyó una vecindad contigua al colegio, ubicada en la calle San Juan de Letrán esquina con Zuleta (entre las calles de las Damas y la del Hospital Real, en el cuartel 8, subcuartel 29, al margen de la ciudad). El edificio estaba dividido en cuartos o viviendas, accesorias para comercios o talleres, y unos lavaderos. Por cada uno de esos tres tipos de instalaciones recibía alquiler. Los cuartos de vivienda y descanso estaban ubicados en el primer piso, y las accesorias y talleres en la planta baja, disposición que todavía es posible ver en caso-

nas del centro de la Ciudad de México. En su famoso libro *Memorias de mis tiempos*, Guillermo Prieto, quien vivió en esta vecindad, la definió para su época como una vivienda principal con vecinos, trabajadores y espacios comerciales.

Los inquilinos eran mayoritariamente mexicanos, aunque también llegó a tener extranjeros, especialmente de Francia e Inglaterra, quienes podían, a su vez, estar rentando una accesoria. Como lo dice Prieto: “era una población que no pertenecía a los grupos de léperos, gente que no llegaba a ‘decente’, pero que lucía chaquetas blancas, pantalones o tapabalazo, zapatos de rechinido, faldas amponas y tiesas a fuerza de almidón, mascadas de colores chillantes al cuello, rebozos de bolita torcidos y mantones de Manila corrientes para los domingos”. El total de sus 32 cuartos casi siempre se mantuvo ocupado, excepto el habitado por la casera.

De las 33 accesorias, 18 estaban dedicadas al comercio; cuatro eran talleres (dos de peletero o curtidor, uno de herrero y uno de carpintero), tres eran cocinas, dos almacenes, hubo una botica, una chocolatería y una panadería. Como se encontraban a nivel de calle, “convivieron” con la acequia real que desembocaba en la calle del Apartado. Es decir, el espacio de las tiendas y talleres propició la convivencia humana, pero a la vez se hallaron en constante roce con basura y escombros de curtidurías y tocinerías, tanto propias como de los alrededores. Todo ello causó que la grasa que se desechaba de estos espacios tapara el correr de las aguas, provocando charcos de miasmas que a la larga estancaron el agua en la ciudad. Por si fuera poco, en la esquina del colegio existió una fuente “pública”.

Por lo que toca a la zona de lavaderos, fue un punto que también reunió a muchos vecinos —hombres, mujeres y niños, habitantes del barrio y no sólo ocupantes de la vecindad—, situación que se volvió preocupante debido a que el agua, que debió estar ya contaminada, era utilizada tanto para el consumo humano como para el lavado de ropa o cualquier otro uso relacionado con la limpieza.

Los inquilinos no escaparon al contagio, especialmente por la ubicación del edificio expuesto a las fuentes de agua y miasmas que lo rodearon. De hecho, la epidemia debió propagarse por medio del agua de los lavaderos del colegio. Éstos fueron clausurados a la par que se utilizaba la toma o fuente pública que abastecía a esa parte de la ciudad para la limpieza de plazas, casas y la Alameda, que quedaba muy cerca. Se urgió también a los vecinos a que limpiaran los baños contiguos al colegio y a mantener limpias las calles de todo el cuartel. No obstante, ya habían enfermado de vómito y diarreas tres mujeres y un hombre de la vecindad. Además, pese a haber seguido las medidas de cuarentena, otras mujeres enfermaron. Al enterarse, las autoridades dijeron estar esperando instrucciones sobre si debían aislar a las enfermas o dejarlas continuar con sus labores. Es decir, aún con las prevenciones puestas en marcha no se evitó el contagio, por lo que se procedió a cerrar sus habitaciones y se conminó a la población a no acercarse a la fuente contigua al colegio. Las accesorias también reportaron 14 enfermos, lo que obligó a clausurar el comercio.

No tenemos certeza sobre cuántos contagios y muertes hubo en la vecindad. Listados anteriores y posteriores acerca del pago de alquileres nos permiten conocer la ausencia de inquilinos; esto es, nos acercan a conocer el enorme

daño hecho por el cólera en la población de la ciudad, visto a partir de este caso. Por ejemplo, la información sobre el herrero anterior a la epidemia indicaba que tenía dos hijas. Una vez declarada la cuarentena, el herrero dio noticia de la muerte de una de ellas.

En cuanto a la vecindad, una vez declarado el fin de la epidemia y levantada la cuarentena, no se cerró, como tampoco los lavaderos ni las accesorias, pues además de ofrecer posibilidad de vivienda y espacios para el comercio y talleres a la población, continuó su función de generar una porción de su financiamiento al colegio, al menos hasta 1856, cuando la desamortización puesta en marcha en ese año cambió totalmente la situación de las propiedades de la corporación. No pasó lo mismo con la fuente pública, la que todo parece indicar fue clausurada después de la epidemia de 1833, como lo señala Lourdes Márquez Morfin.

Epílogo

Esta primera epidemia del cólera morbus comenzó a desaparecer en octubre en la Ciudad de México. Lo había hecho de otras ciudades de la república de manera escalonada. Sabemos, no obstante, que sólo se contuvo algunos años, pues hubo brotes posteriores, también muy dañinos, en los siguientes años. Entre 1849-1850 ocurrió el mayor de ellos, luego aparecieron otros en 1854, 1866 y 1883. Se volvió una enfermedad endémica del siglo XIX, lo fue en una escala no sólo local o nacional, sino global.

En ese sentido, la historia local de lo que pasó en 1833 en la vecindad propiedad del Colegio de San Juan de Letrán

nos permite acercarnos y recuperar, mediante el estudio de los efectos que tuvo en los inquilinos de esa unidad habitacional —traducidos en cierre de comercios o talleres, enfermedad y muerte—, la experiencia que se vivió durante esa terrible pandemia. Se trató, sin duda, de una situación que mostró la fragilidad de la especie humana ante los embates de la naturaleza y, sobre todo, la falta de políticas públicas y sociales que ayudaran a resolver las condiciones de pobreza, hacinamiento e ignorancia que, actualmente, todavía aquejan a parte de la sociedad.

El Consejo Superior de Educación Pública y el debate de la higiene escolar en la escuela primaria (1907-1908)

Moisés Ornelas Hernández

En la historiografía sobre la educación pública en México es frecuente encontrar puntos de coincidencia sobre el uso que el Estado mexicano intentó dar a la instrucción como formadora de una conciencia nacional, del sentido de pertenencia a la nación, así como de la ciudadanización del individuo ante sus responsabilidades con el grupo social. En este sentido, durante décadas se atribuyó a la instrucción pública la facultad de resolver los más diversos males sociales, mediante la acción educativa de la escuela.

Un momento culminante en esas revisiones historiográficas educativas se encuentra en las propuestas de Justo Sierra, toda vez que, desde importantes cargos públicos, tuvo la ocasión para teorizar, pero al mismo tiempo, para ejecutar la política educativa que sería la culminación del esfuerzo modernizador del largo régimen porfirista. En efecto, Sierra logró, con no pocos obstáculos, la integración del Consejo Superior de Educación Pública, órgano consultivo plural e interdisciplinario que, a partir de 1902, estuvo encargado de revisar y discutir numerosos y complejos componentes de la educación nacional.

De los amplios y variados temas discutidos por el consejo traemos a colación la relación entre la higiene —como asunto de interés público— y su enseñanza temprana como responsabilidad de la escuela o, más específicamente, del docente de primaria. Encontramos importantes declaraciones, posturas y controversias al respecto durante la discusión, en el seno del Consejo Superior de Educación Pública, de dos artículos de la Ley Constitutiva de la Educación Primaria abordados entre diciembre de 1907 y mayo de 1908.

Pero antes de entrar de lleno a la revisión del debate higienista, conviene rememorar la nueva tendencia pedagógica expuesta por Sierra en el discurso de apertura del consejo, el 13 de septiembre de 1902, que exigía la preparación armónica de las facultades morales, intelectuales y físicas bajo el principio de que toda instrucción era un elemento de educación. Consideró a la escuela primaria elemental como pieza clave debido a que en ella, por ser obligatoria, el gobierno impartía educación integral. La primaria, en sus dos niveles (elemental y superior), debía alcanzar el objetivo de enseñar a leer y escribir, pues se requería abrir a los niños la puerta de la ciencia para explicar el mundo. Su carácter obligatorio ayudaría a unificar el idioma como lazo moral de la nación, a fin de propagar la cultura y formar la conciencia patria. Reconoció la labor y el papel principal de los maestros en la enseñanza, pues aseguró que ejercían un verdadero sacerdocio, formando el alma colectiva de la infancia que era el futuro de la nación.

A estas funciones de crear ciudadanos y de homogeneizar culturalmente a la población, Sierra añadiría las de civilizar, en amplio sentido, a pobladores en condición de ignorancia y pobreza secular. Tal objetivo, asignado a

la educación pública, incluía la formación moral, inculcar buenas costumbres y, de manera especial, el forjar hábitos de higiene.

Acercarse a una discusión educativa sobre la higiene, a la luz de la situación actual de una pandemia inimaginable a principios del siglo pasado, nos orilla a plantear algunas preguntas: ¿A quién corresponde enseñar hábitos de higiene? ¿Es obligación de la familia? ¿Le corresponde al docente en lo individual o a la escuela de manera institucional? ¿Enseñar principios teóricos de higiene es lo mismo que inculcar hábitos de higiene? En asuntos de prevención, ¿qué es más útil, tener conocimiento de los principios o ejecutar, incluso de manera mecánica, las medidas higiénicas? ¿Qué papel juega el Estado en este tipo de enseñanza?

Ahora bien, retornando al México que se asomaba a un movimiento revolucionario, el mencionado órgano consultor, respetado como un connotado grupo de intelectuales de amplia capacidad y sentido moral, que conocía a profundidad la situación escolar del país, recibió la versión preliminar del proyecto de ley el 19 de diciembre de 1907, a fin de revisar las reglas que regían en el funcionamiento de la escuela primaria.

Por la importancia del proyecto de ley que se discutiría, el pleno nombró una comisión especial de siete integrantes y, para apoyar el trabajo de dicha comisión, Justo Sierra nombró un grupo que llamó *comisarios*, cinco distinguidos profesores que defenderían de forma razonada los principios de la ley en el pleno.

Así pues, después de un profundo análisis, la comisión especial presentó, el 30 de abril de 1908, la versión corregida, que incluyó 25 artículos que suscitaron una amplia dis-

cusión. La ley reafirmaba la importancia de inculcar en los niños el amor a la patria, con una orientación laica, y agregó la gratuidad y la obligatoriedad. El grueso de los artículos tendió a afirmar el papel político que otorgó al Estado la facultad de intervenir en la educación pública, pero propició una amplia y encendida discusión debido a las distintas posiciones políticas y educativas de los consejeros.

En este sentido, el interés del presente texto será dar cuenta, de manera sucinta, de la discusión que propiciaron en el pleno los artículos 4.º y 5.º del proyecto de ley, ya que hicieron referencia a la higiene escolar, pues insistían en inculcar los hábitos tempranos de aseo personal y ejercicios físicos. Ambos artículos generarían una reñida discusión higienista y pedagógica de la enseñanza, pues el reto a vencer era conciliar la forma en la que se impartirían los conocimientos de esta materia a los niños. La idea que la comisión presentó era partir de lo general a lo particular, lo que exigía explicar las nociones generales y los conocimientos teóricos de higiene y profilaxis en ambos niveles de la escuela primaria. El objetivo final de la discusión era concretar un programa de estudios en este nivel de enseñanza, que se diseñaría pensando en los alcances que debería cumplir cada uno de los grados de primaria. La novedad consistiría en incorporar la enseñanza de la higiene con una visión práctica acorde con la educación integral y pedagógica, que desearía las cartillas de higiene decimonónicas por ser anacrónicas ante la realidad social, que imponía a la educación desempeñar un papel más activo en la formación de la infancia.

El artículo 4.º de la ley, discutido a fines de mayo de 1908, estableció que la función última de la escuela prima-

ria elemental era promover la *educación integral*, a fin de crear en el niño hábitos que lo hicieran apto para desempeñar funciones sociales y ofrecer conocimientos para realizar dicho desempeño. Por ello, incluyó a la educación física, cuyo punto de partida sería la higiene y la profilaxis, entendida como el conjunto de medidas dirigidas para prevenir de cualquier enfermedad. En este sentido, el artículo subrayó el valor del ejercicio, de manera particular en el juego y los deportes infantiles. Cabe señalar que la idea de implantar esta educación en las escuelas públicas se tomó del modelo educativo de Estados Unidos para corregir y evitar malos hábitos en los alumnos.

En el pleno, algunos consejeros exigieron suprimir el término profilaxis, al considerar que estaba fuera de contexto para el nivel elemental, pues era propio de enfermedades transmisibles. Otros pugnaron en mantenerlo, ya que remitía al aseo personal, lo cual ayudaría a evitar el contagio de enfermedades como la tuberculosis; para este grupo, era urgente acercar al niño a la ciencia aplicada para romper la resistencia de la gente común que, por ejemplo, se oponía a la vacuna j Jenneriana, a pesar de ser el único medio de evitar la viruela. Un integrante de la comisión especial explicó que la idea de incluir el término profilaxis radicaba en el vínculo que tenía con la higiene, a fin de evitar males físicos. Afirmó que era ineludible hacer visibles ambos términos, en particular a los maestros, pues aseguró que incluso connotados pedagogos no los entendían con facilidad, así que pugnó por ofrecer mayor precisión. Ahora bien, a pesar de las objeciones, el artículo 4.º fue aprobado por el pleno, dando paso a la discusión del 5.º artículo.

En el marco de la revisión, la comisión especial señaló que no omitió de forma intencional integrar la higiene, sino que se centró en el carácter que debía tener la escuela primaria elemental y superior. Apuntó que la elemental enseñaría conocimientos básicos e intuitivos de fenómenos cercanos a los niños. Con este ánimo, conocerían cuestiones fisiológicas del cuerpo humano acompañadas de nociones higiénicas, sin llegar a una enseñanza más científica. Se buscó imponer una educación simple, que ofreciera a los pequeños las bases y las nociones científicas que después serían reafirmadas con un conocimiento mayor en la educación primaria superior.

La discusión se centró en añadir en el programa de educación primaria elemental los conocimientos básicos de higiene, como se hizo en la primaria superior, pues recibía a niños de 6 a 14 años. La inclusión de la materia se justificaba en función de que la primaria superior no tenía el carácter obligatorio y esos alumnos estarían en peligro de no recibir dichos conocimientos. Señaló que los egresados de la elemental, por lo general, no seguían en la escuela y optaban por un oficio para enfrentar la vida, así que la educación básica de higiene debía llegar a ellos para complementar los conocimientos expuestos en el 5.º artículo. Hubo coincidencia en integrar las nociones de higiene, aunque con un planteamiento sencillo, pues no era necesario introducirlos a conceptos y reglas, sino crear hábitos. Así, los niños de la primaria superior recibirían una enseñanza que ahondaría no sólo en los hábitos de higiene, sino en el carácter científico sustentado en nociones fisiológicas.

Otras voces que conocían a fondo la educación primaria cuestionaron el término *nociones de higiene* que abarcaría

conocimientos de fisiología, insistiendo en que bajo el principio pedagógico de la concentración habría que impartir estos preceptos ligados con otras asignaturas relacionadas. Por ejemplo, ejercicios manuales y físicos, trabajos agrícolas, lecciones de moral y trabajos domésticos. Insistió que se perseguía la idea de enseñar conocimientos de manera jerarquizada, para lograr una mayor comprensión, aunque en la escuela elemental sería de forma sencilla y en la superior tendría una misión claramente instructiva.

Una consejera, que era profesora, insistió en el pleno en no olvidar que la ley tenía como característica principal la práctica, pues explicaba lo que se proponía y no encontraba sentido alguno a las observaciones hechas por los consejeros. Advirtió que la intención era crear hábitos de higiene en los niños y para corroborar esto invitó a visitar las primarias para advertir que el sujeto de la enseñanza era lo primero. Señaló que la intención era enseñar higiene para forjar hábitos prácticos en los alumnos de 11 años, como llevar las uñas cortas y llegar aseados a la clase, actitudes que reflejarían la disciplina material adquirida en la escuela, aunque para ello se debía hacer más explícito a los maestros cómo enseñar esta materia en clase.

El pleno insistió en que la enseñanza práctica de la higiene buscaría inculcar conocimientos a fin de convertirlos en hábitos. Asimismo, se hizo un llamado a los higienistas presentes para no crear alarma acerca de que la ley omitía lo relativo a la enseñanza de nociones de higiene, pues en las escuelas había inspectores médicos que cuidarían el cumplimiento de estos preceptos. Dicha labor sería supervisada por el Consejo Superior de Salubridad, para que las escuelas observaran las reglas con respecto a este rubro.

Con el ánimo de hacer explícito el proceso de adquirir hábitos, un consejero tomó el ejemplo del campesino indígena que ingresaba al ejército y pronto se acostumbraba a usar calzado y mejorar su arreglo personal, indicando que un fenómeno parecido sucedería con los niños en el tema de la creación de hábitos de higiene. Señaló que, consciente del valor que tenía en la formación de la infancia, Justo Sierra promovió reorganizar este punto y decidió no usar más la cartilla de higiene que estipulaba reglas escritas, por considerar que era estéril, y apelaba a enseñarla bajo una propuesta pedagógica diferente e integral. Apuntó que se dejaba de practicar la higiene por la falta de una educación adecuada y no por ignorancia o falta de conocimientos. Advirtió que impulsar una educación de higiene escolar no sólo la promovía en el ramo de Instrucción, sino también involucraba a otras autoridades, que obligaban a los directores de las escuelas a crear los medios idóneos para que los niños desarrollaran los conocimientos, pues la higiene era un aspecto de la moral.

Apoyó una enseñanza práctica, pues lo que importaba era promover esta educación fomentando hábitos, sin mayor pretensión teórica, pues debía quedar claro a los maestros que la intención era ejecutar prácticas de higiene y no teorías de higiene.

En suma, el presidente del pleno, ante la discordia, señaló que las sugerencias de los consejeros estaban en la propia ley, por ejemplo, advirtió que la higiene en las escuelas sería practicada por los niños en todo momento, en los juegos y en el resto de sus actividades escolares. Sería enseñada, en efecto, no sólo en la práctica que el alumno adquiriría, sino ubicándola en un medio higiénico como la

escuela, a través del edificio, muebles, libros, y en la propia persona del profesor. Predominó la idea de que la primaria elemental tenía que enseñar sólo lo concreto y dejar fuera lo abstracto por el problema cognitivo que provocaría en los niños. Sugirió seguir el consejo de los pedagogos que imponía ir de lo concreto a lo abstracto. Por último, recordó que la intención era abordar la higiene y la moral en cualquier momento, no como una asignatura tradicional, sino intercalada con el resto. Así pues, el artículo 5.º quedó aprobado en esa sesión del 25 de mayo de 1908.

En esta breve revisión hemos pretendido destacar la importancia conferida por políticos, educadores y científicos a la higiene como parte fundamental de la correcta formación integral del individuo como ciudadano, toda vez que de las acciones personales e individuales en este tema depende el bien colectivo, en su forma de una salud pública adecuada y accesible. Ahora bien, la discusión mostrada cobra una significación mayor si la ubicamos en el contexto sanitario de la sociedad mexicana de la época, que tenía presente el fantasma de la epidemia de tuberculosis llamada también *peste blanca*, que asoló a la república a fines del siglo XIX y principios del XX. Asimismo, había brotes de viruela, sarampión y fiebre amarilla, que exigieron a los educadores recurrir a la escuela como un medio de prevención y contención, pues ayudaría a crear hábitos de higiene para hacer frente a futuras emergencias sanitarias.

Cabe recordar que el proceso de reorganización de la escuela mexicana, y en particular de la primaria, se gestó en los albores del levantamiento armado de 1910, que traería consigo un fuerte éxodo del campo a las ciudades, en especial a la de México, en busca de protección. Esta mi-

gración interna provocaría el hacinamiento de muchas familias que vivían en situación de pobreza y estaban lejos de cumplir con las reglas de higiene elementales. Dicho problema volvería a ser denunciado en la Ciudad de México por el Consejo Superior de Salubridad en 1918, cuando llegó al país el brote epidémico de influenza española, otra enfermedad respiratoria que generó alarma en la población por sus mortíferos efectos. Recordemos que el combate de la epidemia en el país se hizo difícil, pues intentaba salir de la lucha armada y daba pasos firmes por establecer un régimen constitucional, aunque todavía enfrentaba a grupos de bandoleros que inquietaban al gobierno carrancista. En el marco internacional, el mundo libraba la Primera Guerra Mundial y fue en el frente en el que se desarrolló dicha enfermedad, la cual tomó visos de epidemia y se expendió a escala mundial. Esta nueva pandemia puso en evidencia las diferencias sociales y el precario estado sanitario de la Ciudad de México y de buena parte de las poblaciones del interior, que padecieron sus violentos efectos.

Los avances científicos alcanzados a lo largo del siglo xx han generado la expectativa de que las vacunas, aun siendo cuestionadas en los tiempos recientes, consisten en la mejor solución para evitar las epidemias. Sin embargo, la COVID-19 ha colocado al mundo en una emergencia sanitaria que remite, por su fuerza y mortandad, a la *gripe española*. Mientras no se cuente con una vacuna efectiva, esta enfermedad plantea severas reflexiones sobre la prevención mediante hábitos de higiene muy elementales. En efecto, sociedades de primer mundo, que cuentan con condiciones higiénicas y mejores sistemas de salud, han padecido tanta o más mortandad que los países menos desarrollados.

Mientras la ciencia no aporte una solución, a la humanidad sólo le queda parapetarse en prácticas tan elementales de higiene que sorprende que se tenga que insistir reiteradamente en su aplicación.

Como última reflexión apelaríamos a la función de los sistemas globales de comunicación, que operan prácticamente en tiempo real, para dar las indicaciones sanitarias que nuestros educadores y políticos de hace más de un siglo discernían si correspondían a la familia, a la escuela o al gobierno, mediante la educación elemental.

Entre políticos y científicos: La influenza A (H1N1) en México, 2009

Denisse de Jesús Cejudo Ramos

La influenza A (H1N1) en México

En el siglo pasado hubo al menos cuatro episodios pandémicos protagonizados por influencias: la influenza española en 1918, la gripe asiática de 1957, la gripe de Hong Kong en 1968 y la gripe aviar de 1997. Y apenas comenzando el siglo XXI se registró un nuevo brote de esta última, a partir del cual la oms evaluó el establecimiento de protocolos de actuación generales para los países, entre los que se encuentra la celebración anual, a partir del 15 de octubre de 2008, del día internacional del lavado de manos. Mientras tanto, desde el campo científico empezaron a publicarse cientos de artículos que apuntaron la necesaria organización de los Estados frente a estos eventos, anunciando en sus títulos “la pandemia que llegará”.

El jueves 23 de abril de 2020, en medio del incremento acelerado de contagio por la pandemia de COVID-19, el doctor Hugo López-Gatell, subsecretario de Prevención y Promoción de la Salud del gobierno de México, afirmó que hace 11 años en nuestro país se vivió un momento históri-

co al reconocer la existencia en el territorio nacional de la influenza A (H1N1), también conocida como gripe porcina. Fue el 23 de abril de 2009 cuando se estableció oficialmente la llegada de la epidemia al país y, días más tarde, la oms declaró la emergencia internacional.

México vería llegar el punto de inflexión al detectar un elevado número de casos de enfermedades respiratorias agudas en abril de 2009. La influenza A (H1N1), una enfermedad causada por un virus que contraen los cerdos del que se desprendió una agresiva cepa que ataca a los humanos, se propaga de persona a persona y manifiesta síntomas similares a los de una gripe común. Dependiendo de las condiciones de salud del enfermo, el ataque al sistema inmunológico puede ser mortal. Ese año, el sector más afectado de la población fueron los jóvenes.

Aunque desde días antes las autoridades mexicanas informaron a la oms sobre el aumento de casos en entidades del sur del país que fueron confirmados como gripe porcina, el subsecretario de Prevención y Promoción de la Salud, Mauricio Hernández Ávila, confirmó el día 23 de abril que no había motivos para alarmarse. Al mismo tiempo, el secretario de Salud, José Ángel Córdova, explicó que sólo se trataba de un cambio en las fechas de aparición de la influenza estacionaria, que las pocas defunciones eran las esperadas y, según lo recogido por la prensa, que debido a la mayor información y conocimiento de la población sobre las implicaciones de la enfermedad se desató una “reacción psicológica muy exagerada”.

Al día siguiente, después de una reunión del gabinete convocada por el presidente Felipe Calderón, se declaró la alerta epidemiológica, iniciando las medidas de prevención

y mitigación en el Distrito Federal y el Estado de México, en los que se contaban 97 casos, de los que se inferían 18 de origen porcino. De un día para otro se cancelaron clases en todos los niveles educativos, así como eventos multitudinarios, limitaron las actividades públicas y hubo una controlada paralización de las actividades no esenciales. Las calles lucieron vacías, cines y teatros cerrados, junto a esto inició una campaña masiva sobre medidas de higiene para aprender a lavarse las manos, hacer el estornudo de etiqueta, utilizar los cubrebocas y usar de forma generalizada el alcohol en gel. Finalmente, emprendieron la delimitación de cercos epidemiológicos a lo largo del país.

Desde el 25 de abril y hasta el 7 de mayo se desarrollaron estrategias para evitar la propagación, seguidas de un enérgico llamado del presidente Felipe Calderón, en cadena nacional, en el que pedía a la población quedarse en casa, no salir de vacaciones y mantener la calma, porque tenían los medicamentos para curar la enfermedad. Sólo seis días después de la llamada de alerta, el secretario de Salud presentó nuevas cifras: había 2,498 casos, de los que 1,311 estaban graves, y no quedó claro si eran 7, 159 o 311 los fallecimientos.

Durante abril y mayo fue constante la duda sobre las cifras y hasta el día de hoy no se tiene certeza al respecto. Como sostiene la investigadora América Molina del Villar, la epidemia dejó al descubierto las deficiencias del sistema de salud y evidenció graves fracturas en el sistema político para prevenir y afrontar un evento de esta naturaleza.

Entre políticos y científicos

Las emergencias sanitarias no sólo afectan la salud de las personas, también traen consigo replanteamientos sobre la solidaridad colectiva, ponen a discusión las libertades individuales y golpean las economías estatales. Todo esto se pone en la balanza cuando se toman decisiones sobre la salud pública y eso también fue evidente en el periodo de emergencia de 2009, en el que los argumentos de los burocratas mexicanos estuvieron distantes de aquellos que la comunidad científica planteaba.

Los discursos de las autoridades fueron contradictorios con respecto a la importancia del problema sanitario. Por un lado, el secretario de Salud puso en marcha una estrategia nacional y el presidente aludió a la necesidad de quedarse en casa, y por otro, insistieron en que no debía pararse la economía, ya que no habría grandes pérdidas humanas y se tenía controlada la situación, aunque en la comunidad internacional se hablaba diariamente de la dificultad de procesar pronto una vacuna debido a las posibles mutaciones del virus.

Uno de los temas más polémicos —discutido hasta el día de hoy como un episodio borroso de las finanzas nacionales— fue el decreto presidencial del 25 de abril de 2009, en el que se instruyó sobre las acciones que se llevarían a cabo con el fin de combatir la epidemia, otorgándole facultades extraordinarias a la Secretaría de Salud para realizarlas. En primer lugar, permitió allanar domicilios o locales para el control de enfermedades, lo que implicaba que las autoridades podían aislar, sin su consentimiento, a cualquier ciudadano que fuera portador o sospechoso de la enfermedad.

Además, dejaron abiertas las puertas para las compras estatales de todo tipo de bienes y servicios que se requirieran.

Para cada decisión se contó con la ratificación del Consejo de Salubridad General, máxima autoridad sanitaria en México, conformado por los secretarios de Estado, representantes de las instituciones científicas y académicas más relevantes del país, entre ellos el rector de la UNAM, el doctor José Narro Robles. En medio de las discusiones públicas y las notas de prensa sobre las consecuencias del otorgamiento de las facultades extraordinarias, las cifras siguieron en la incertidumbre. El secretario de Salud argumentó que la discrepancia numérica se debía a una incapacidad de las instituciones estatales para informar puntualmente y, en otros momentos, sólo aludió a la falta de precisión científica.

En este contexto se identificaron algunas voces de profesores, científicos y activistas, que señalaron otros problemas generados por la epidemia. Por ejemplo, la incapacidad de llevar a cabo las medidas de higiene y regresar a clases sin peligro de contagios masivos en un sistema educativo con 30 por ciento de sus escuelas sin agua, sin drenaje o con mecanismos deficientes para garantizar la sanitización. El protocolo indicaba agua, jabón, toallas de papel y cestos de basura como lo mínimo indispensable. Las cifras sobre este problema también fueron opacas.

Hubo dos ejes de discusión que se mantuvieron a lo largo de la crisis: primero, la inminente recesión que se avecinaba por la paralización de las actividades económicas, para lo que la SHCP publicó un fondo de 6,000 millones de pesos con el fin de afrontar la emergencia; el otro eje fue el señalamiento contundente de la incapacidad tecnológica

y científica del país, al menos para documentar la epidemia. Frente a este escenario, la prensa empezó a construir y posicionar, a partir de entrevistas y reportajes, la idea de que la UNAM era el principal referente de certidumbre y que proveería las respuestas concretas.

Periodistas, como Javier Flores de *La Jornada*, pusieron énfasis durante los últimos días de abril en que México contaba con instituciones fuertes para la vigilancia epidemiológica y la salud pública, pero que la directriz científica mexicana era dependiente del extranjero. Por otro lado, la primera mención sobre la epidemia en medios institucionales de la UNAM dirigidos a la comunidad universitaria apareció hasta la inminente suspensión de actividades.

Aunque a través de diferentes espacios —como la página web sobre la influenza— se dio voz a los académicos universitarios, fue la serie *La influenza: las respuestas de la ciencia*, que se transmitió por Radio UNAM y TV UNAM, lo que estableció un punto de referencia sobre el discurso científico de la influenza A (H1N1). En las sesiones de discusión se presentaron posturas desde las diferentes disciplinas: médicos, químicos, científicos sociales, economistas, psicólogos y humanistas debatieron de forma pública sobre el conflicto de no tener la certeza para la cura de la enfermedad o la finalización de la epidemia.

Las transmisiones iniciaron el 28 de abril. Durante los diferentes episodios se recibieron llamadas del público que preguntaba desde cuestiones complejas sobre la composición del virus hasta consultas básicas de higiene doméstica, que en muchas ocasiones sorprendieron a los académicos invitados. Pero el argumento transversal en todos los episodios transmitidos fue la evidente descoordinación que

había entre las instituciones de administración de salud y aquellas en las que se hacía investigación, además de la falta de inversión en ciencia y tecnología en el país.

La voz del doctor Malaquías López Cervantes marcó la pauta de las discusiones; se iniciaron ejercicios de caracterización molecular del virus y se construyeron propuestas de modelos epidemiológicos de la influenza. Si bien no se generó una voz disruptiva desde la universidad contra las estrategias del gobierno federal, sí fue evidente la separación de la vida política y científica. Con la finalización de la emergencia sanitaria, el 12 de mayo terminaron las transmisiones de la serie, que buscó informar, de forma eficiente, sobre un suceso que se consideraba inédito.

Unos meses más tarde, en agosto de 2009, la SHCP propuso un recorte al presupuesto educativo de 7,800 millones de pesos para enfrentar las consecuencias económicas de la epidemia. El rector José Narro apuntó que se trataba de un despropósito, porque la crisis sanitaria había destapado las necesidades de educación y tecnología para el desarrollo del país. Narro no confrontó a las autoridades federales más allá de esta declaración, pero su figura continuaría siendo relevante en este tema, al convertirse en secretario de Salud durante los últimos años de gobierno de Enrique Peña Nieto.

Hoy Narro, retirado de la vida académica y fuera del gobierno federal, es uno de los críticos más férreos de López Gatell, quien encabeza la estrategia para superar la crisis sanitaria por COVID-19. El exrector ha mostrado, a través de discusiones públicas y basado en sus propios análisis de los datos, desconfianza hacia el funcionario argumentando que sus “cifras no cuadran, al mismo tiempo que generan

desconfianza e incertidumbre”. López Gatell estuvo a cargo, en 2009, de la Dirección de Epidemiología, desde donde también disputó la estrategia de sus superiores bajo el argumento de que las decisiones se tomaban alejadas de las referencias científicas. Son quizá estos actores dos buenos ejemplos de cómo los campos de la política y la ciencia están en constante intercambio.

Apuntes para una historia del presente

Hace tiempo ya que los historiadores consensuaron los momentos históricos como producto de las decisiones de los observadores, que atienden a las fuentes de información disponibles o construidas, y se contextualizan en sus límites metodológicos, mas no dependen del alejamiento temporal de nuestros objetos de estudio. Así, la necesidad de comprender nuestro presente nos lleva a demandar un reconocimiento del pasado reciente; en este caso, a identificar la epidemia de influenza de 2009 como un acontecimiento en el que se entrecruzan experiencia y memoria de los que ahora vivimos un tiempo aparentemente inédito por la amenaza del nuevo coronavirus.

La crisis sanitaria de 2009 es un episodio nebuloso de nuestro pasado reciente. Se dificulta entender una cronología básica de las estrategias gubernamentales y, sobre todo, de los resultados obtenidos. Hasta ahora desconocemos las cifras exactas: oficialmente fueron 1,289 muertes y 10 años más tarde los ex funcionarios de Salud declararon que la cifra real fue de 8,000. Además, se pronunció la crisis económica y se ha destapado la corrupción que ocurrió en las

compras por decreto. También hubo muchos que tacharon a la epidemia de ser un invento, porque no falleció nadie de su entorno cercano.

Los campos de la ciencia y la política están en tensión constante, aunque hay periodos de marcada distancia, siempre presentan traslapes. Durante 2009, el alejamiento silencioso entre estos espacios parece haber incidido en la falta de claridad de nuestro conocimiento sobre la contingencia sanitaria. Durante la pandemia de COVID-19 que vivimos actualmente se apela a continuar con esta separación. Pero cabe preguntarnos, ¿qué cambió en ese espacio de las políticas públicas de salud para que ahora sean los científicos los que establecen la pauta a seguir?

La experiencia de 2009 da lugar a la reflexión sobre el establecimiento de una sana relación entre los políticos y los científicos, debido a que sus decisiones afectan directamente a la sociedad y a las formas en que se enfrentan estas contingencias. Han pasado apenas 11 años de la epidemia de influenza A (H1N1) y es un buen momento para indagar qué sucedió. Verlo desde sus diferentes dimensiones, pero, sobre todo, revisar la experiencia institucional de las universidades en momentos de crisis.

La historia no se escribe como un juicio o para dar lecciones, sino para comprender los procesos humanos en el tiempo. El acercamiento al caso de la influenza A (H1N1) nos permite poner en el debate al menos dos cuestiones: por un lado, fue un momento histórico para la epidemiología, porque mostró la debilidad estatal y permitió al gobierno diseñar estrategias eficientes de detección, vigilancia y respuesta hacia una epidemia, y por otro, visibilizó tensio-

nes entre la política y la ciencia, que se atraen y se rechazan porque son también espacios de ejercicio del poder.

Pasó poco más de una década y como evidencia de ese episodio confuso, difícil de recordar con claridad, quedaron en total abandono los contenedores de alcohol en gel en las entradas de las escuelas. Algunos siguen ahí, esperando ser resignificados, y dan cuenta de una experiencia que puede ser revitalizada a través de la escritura de su historia.

Referencias

Molina, América (2010), “Presentación: Influenza A (H1N1): estudio de la contingencia sanitaria y el brote de una pandemia desde las perspectivas epidemiológica, social e histórica”, *Desacatos*, núm. 32, pp. 9-14.

TV UNAM (2009), “Influenza: las respuestas de la ciencia”, <<https://www.youtube.com/user/influenzaunam/videos>>, consultado el 3 de mayo, de 2020 (video).

TV UNAM (2009), “Más allá de la influenza... ¿qué? Las respuestas a los alumnos”, <<https://www.youtube.com/user/influenzaunam/videos>>, consultado el 3 de mayo, de 2020 (video).

LA EDUCACIÓN HACIA EL FUTURO

Los nuevos comienzos y la educación, reflexiones desde el confinamiento

Freddy Javier Álvarez González

Después de no haber parado de llover noche y día, a torrentes, durante 10 años en Macondo, Gabriel García Márquez nos cuenta en *Cien años de soledad*:

Los sobrevivientes de la catástrofe, los mismos que vivían en Macondo antes de que fuera sacudido por el huracán de la compañía bananera, estaban sentados en mitad de la calle gozando de los primeros soles. Todavía conservaban en la piel el verde de alga y el olor de rincón que les imprimió la lluvia, pero en el fondo de sus corazones parecían satisfechos de haber recuperado el pueblo en el que nacieron. La calle de los turcos era otra vez la de antes, la de los tiempos en que los árabes de pantuflas y argollas en las orejas que recorrían el mundo cambiando guacamayas por chucherías, hallaron en macondo un buen recodo para descansar de su milenaria condición de trashumantes [...]. Era tan asombrosa su fortaleza de ánimo frente a los escombros de las mesas de juego, los puestos de fritangas, las casetas de tiro al blanco y el callejón donde se interpretaban los sueños y se adivinaba el porvenir, que Aureliano segundo les preguntó con su informalidad habitual de qué recursos misteriosos se habían valido para no naufragar en la tormenta, cómo diablos habían hecho para no ahogarse, y uno tras

otro, de puerta en puerta, le devolvieron una sonrisa ladina y una mirada de ensueño, y todos le dijeron sin ponerse de acuerdo la misma respuesta: Nadando.

¿Como será el día después de COVID-19? ¿Morirá el capitalismo como lo predice Zizek o se normalizará el Estado de excepción de Agamben? ¿Aparecerá con fuerza una sociedad hipervigilada y controlada debido a la apropiación de nuestros datos como lo predice Byung Chul-Han? ¿Continuará y mejorará el *performance* de la *bio-política* de Foucault y se acentuará la necropolítica de Achille Mbembe, porque el poder decide quienes mueren o se salvan? ¿O seguiremos en la expansión de las discriminaciones y los racismos que descubre Expósito debido a la relación estrecha del *munus* de la *comunidad e inmunidad*?

¿Cuál es nuestra certeza del mañana, cuando nadie puede imaginar lo que pasará la próxima semana? ¿Qué tanto sabemos del futuro cuando los dioses nos han abandonado y sólo quedamos nosotros, desnudos, frágiles, con el miedo a morir, sobre el que nunca antes pensamos, aunque lo sabíamos desde el momento de nacer, que sólo experimentamos en los otros y nunca en nosotros mismos? Cargando nuestros muertos sin tiempo para llorarlos, ni para hablar de ellos porque son tragados por las cifras en tiempos de supervivencia mundial. Muertos invisibles en las casas y visibles en las calles por los videos de los celulares de los pobres, con su pobreza a costas desde mucho antes, acentuada por el neoliberalismo y convertida en miseria por la pandemia; gobernados por el vacío del Estado que no tiene más que la mentira y el autoritarismo; rodeados de políticos que se ponen la máscara de la falsa preocupación, a fin de esconder sus miserables y criminales intereses.

Cien años de soledad nos recuerda que venimos de millones de batallas, que no somos más que sobrevivientes, y aunque la incertidumbre sea el nombre del futuro, hemos aprendido a vivir, aunque tengamos algún salario, en el día a día del pueblo pobre y digno. Estamos seguros de que la vida continuará, no porque lo leímos, sino por nuestros viejos, amores, amantes, hijos, amigos y amigas son sus testigos contra el evangelio de la perdición que ha escrito Occidente, el Norte y el capitalismo; por la historia que nos contaron y que existe más allá de las bibliotecas; por la cultura que no está encerrada en los museos, y por la educación que está más allá de las escuelas. Por todo esto podemos decir a los empresarios que no hay economía sin vida, pues la muerte no se negocia y la vida no es una mercancía; que no hay política sin vida, pues de ser así, sólo tendríamos pequeños gestores de la maldad y principiantes de dictadores; que no hay educación sin vida, porque no se trata de saber más, sino de vivir con, vivir para, y no únicamente vivir. Que la vida es lo más importante, admitiendo que la muerte es esa parte de la vida que sólo puede llegar porque luchamos por ella y la celebramos, y fuera de este imperativo, sólo irrumpe la vergüenza y la deshonra que se ha alcanzado, por ejemplo, con Guayaquil, el nuevo Kosovo del siglo XXI, que provoca que la santa rabia remplace el miedo contra los que no se hicieron cargo de su responsabilidad y se exculpan en la mentira.

El *Sein zum Tode* de Heidegger se hizo trizas cuando se rompió el sueño de una Unión Europea o de una América en Latinoamérica, por esa derecha inmoral que nos gobierna mundialmente. Ya no morimos de manera consciente en el existente ontológico, si bien el virus no discrimina, la

mayoría de los que mueren son los viejos, los pobres, los negros, los migrantes, que nos recuerdan que el confinamiento es un privilegio. Aun así, se muere en una doble soledad: la de la muerte misma, porque morimos solos, y la del confinamiento, porque los cadáveres rompen el cuadro de cualquier estética, ni siquiera son contados; ya no se muere “antes de tiempo”, como lo denunciara Bartolomé de Las Casas, se muere fuera del tiempo y dentro de la ciudad, en los hogares, las tiendas, los cuartos, las calles, sin aviso, sin rituales, sin abrazos y sin lágrimas. El “ser para la muerte” sigue siendo “una buena noticia para el asesino”, como Trump y Bolsonaro, tal como lo pensó Levinas. “La muerte es la no respuesta”, decía él, en la que sobran las palabras y los consuelos; luego, sólo queda suspendida la pregunta del por qué en un hilo muy fino, mientras “el ángel de la historia” de Walter Benjamin, mirando hacia la destrucción del pasado, es empujado hacia el futuro apocalíptico si no nos atrevemos a hacer las preguntas insoslayables a partir de la vida y por *el buen vivir* de la naturaleza, y de todos y todas.

A pesar de todo, la vida únicamente existe como duración; es decir, no es un instante, no es el pasado, no es un mero recuerdo o sólo pesadillas. Bergson, en *Memoria y vida*, decía que “el universo dura. Cuanto más profundicemos en la naturaleza del tiempo, tanto más comprenderemos que duración significa invención, creación de formas, elaboración continua de lo absolutamente nuevo”. Lo que dura no es lo que se conserva, porque si la vida se guarda se pudre o se vuelve fría como el dinero; tampoco la duración es lo que se copia, ella se reproduce, se reinventa y da lugar a lo nuevo.

En este marco me gustaría preguntar ¿cuáles son los nuevos comienzos para una educación que es la garantía,

como decía Hannah Arendt, de “la continuación del mundo”? Una vacuna es imprescindible; la necesidad de tener sistemas de salud públicos de calidad, incontestable, así como un nuevo sistema de salud mundial para prevenir futuras pandemias. También es indispensable un sistema económico que no mercantilice lo común y lo público, y dé apertura a la vida; que mida el crecimiento en términos de protección a la naturaleza y a los más vulnerables; que proponga la felicidad como un indicador mundial, y que no confunda felicidad con el goce del consumo; que rompa con ese desequilibrio mortal y escandaloso de aquel 1 por ciento que es dueño de 80 por ciento de la riqueza mundial y deja a más de 50 por ciento sin nada, mientras que el otro 49 se reparte 20 por ciento de la riqueza y defiende la injusticia asesina de ese 1 por ciento. Se necesitan gobiernos que no destruyan la naturaleza como condición para el desarrollo, porque nos hunde en el subdesarrollo mental y nos condena a la muerte; una política que no construya fronteras, abierta al otro, consciente de que si se hacen guerras, recibirá desplazados, y que si explota y coloniza en otros lugares, estará cercada de migrantes; que sea consciente de que toda acción hacia afuera repercute adentro. Y sobre todo, es imprescindible un sistema de educación que dé lugar para construir *los nuevos comienzos*, que se hagan cargo de lo peor y de lo mejor.

Sólo en la educación podemos crear nuevos comienzos que permitan la duración de la vida, porque la educación no es un asunto de magia o de poder. Se necesita dinero para educar, pero no sólo eso. No por tener dinero se es más educado, ni por tener poder se puede conocer más. La educación requiere trabajo, pasión, dedicación y compromiso.

Un burócrata es un insulto para la educación, un pragmático es un hipócrita educativo. La educación de los nuevos comienzos es la de los comprometidos con la humanidad, de los enamorados de la vida, de los y las que sueñan con otros mundos, de los subalternos e insubordinados. Cada vez que se educa una niña, un niño o un adolescente, estamos rompiendo con el fatalismo de los aristócratas, distorsionamos las cifras de los economistas, y evitamos la tentación autoritaria de los poderosos. La educación es un *no al destino*, por eso compartimos el principio de educabilidad de Meirieu: “todo ser humano es educable”, y sin ninguna duda afirmamos que no habrá un nuevo comienzo sin que la educación sea *un derecho humano, un bien público y un deber del Estado*.

¿De qué dependen los comienzos de la educación? Los sistemas educativos nacionales suelen ser tan mediocres como sus gobernantes y directivos, y tan buenos como sus maestros y estudiantes. Los comienzos se gestan desde abajo, con ideas, fuerza, sueños, sacrificio y entrega. Siempre es bueno que haya una autoridad que empuje, pero lo importante nunca estará allí.

No hay comienzos sin rupturas. Un buen comienzo es romper con el matrimonio entre capitalismo y educación, pues de lo contrario nos lleva a decir, de manera casi inconsciente, que *la educación no puede parar*. ¿Por qué no puede parar? ¿Acaso tenemos que hacer creer a los niños y las niñas que afuera pasa nada, no nos damos cuenta de que tienen tanto miedo como nosotros? ¿Por qué repetir la perversión entre realidad y fantasía que retrata el film *La vida es bella*? Romper con este sistema es parar la vulgaridad del discurso del emprendedor como gran invención del capita-

lismo tardío, que camina hacia la destrucción del planeta y, por consiguiente, de todo lo que llamamos humano. La aceleración del capitalismo es nuestra aceleración. Vivimos dentro de un sistema que nos hace sentir culpables de no producir, aun en el confinamiento y donde pensar se volvió una pérdida de tiempo.

Un buen comienzo es reconciliarnos con *la lógica de lo viviente*. Sólo nos acordamos de la existencia de la naturaleza cuando ella nos demuestra su capacidad de destruirnos, como ahora, con un virus que todavía los científicos no se ponen de acuerdo si está vivo o no. Charles S. Cockell, astrobiólogo de la Universidad de Edimburgo, dice: “no importa si el virus está vivo o no y que no nos pongamos de acuerdo, lo relevante es conocer su biología, como interactúa y como lo podemos vencer”. Indudablemente, la noción de vida siempre ha sido un problema; mientras la vida sólo era atribuible a un cierto grupo, los animales, los llamados salvajes y la naturaleza debían estar a su servicio.

Llama la atención que ahora que nos sentimos amenazados por ella, *invitemos a la guerra* en contra de la naturaleza a la que hemos destrozado. Sobre todo, debemos advertir que su capacidad de destrucción está por encima de cualquier gobierno. Se trata de un enemigo más devastador que el de las guerras convencionales. Hasta la Segunda Guerra Mundial los enemigos eran los países, los Estados; desde 2001, fueron los terroristas que sólo podían estar en el mundo árabe. Ahora, “nuestro adversario” es global e impredecible. Los enemigos de nuestra civilización fueron decididos por países colonizadores y saqueadores, y no por las religiones, como lo quiso hacer parecer Huntington. Hoy, la lucha es contra un oponente que forma parte de *la*

lógica viviente, como lo señala la filósofa francesa Claire Marin, porque nuestros cuerpos están marcados por los estragos de los virus y nos recuerdan nuestro origen animal, y aunque encontremos —ojalá pronto— una vacuna, tendremos que aprender a vivir con él, con ellos, porque los virus nunca desaparecen.

¿Luego, estamos en una guerra o en momento inédito? En la guerra siempre hemos vivido. No son pocos los discursos invitando a hacer una guerra contra la pobreza o el analfabetismo. Salir de la guerra y aprovechar este tiempo inédito es hacer girar la educación. Sería un error para cualquier sistema educativo seguir formando estudiantes competitivos y exitosos para un modelo de desarrollo que enriquece a unos pocos, empobrece a la mayoría y a todos nos embrutece; que desarrolla nuestra inteligencia, pero que humanamente nos hace miserables; que pretende dominar la naturaleza, cuando en realidad nos encierra en nuestra casa y en un tipo de vida estresante, en ambientes contaminados, en delirantes ritmos de consumo y en la soledad de nuestras vidas, mientras la naturaleza hace implosión, ahora con sus límites desconocidos para la ciencia e inadvertidos para el planeta, y pronto en el ya previsible y no escuchado escenario del cambio climático; que forma individuos en la lógica letal y ridícula del neoliberalismo; que es abrazado por nacionalismos decimonónicos dentro del gran olvido ontológico de la interdependencia de la especie, la sociedad y el individuo; que continúa en la disciplina porque califica a la transdisciplina como un asunto de pedagogos mediocres; que inventa la fantasía de una inteligencia fuera de lo humano, porque cree que existen tecnologías libres e inteligentes; que no rompe con la creencia en una

ciencia sin deseos y sin estar inscrita en una visión del mundo, y que sigue apostando por las ciencias sin filosofía. El individuo no es autónomo; la sociedad no es omnipotente; el Estado no es un Leviatán que debe destruir la naturaleza; la ciencia es una forma de conocimiento entre otras, y el mercado no es la solución central de una sociedad. Tenemos que defender la vida dentro de la lógica de lo viviente.

Por último, un nuevo comienzo implica profanar lo inevitable. La máscara de lo inevitable la tiene el capitalismo; el desarrollo occidental, la educación en las matemáticas y el inglés; un igual modelo de universidad para el planeta; la globalización del mercado y su estética repetida en nuestro barroco moderno; los migrantes muriéndose en las pateras que navegan en el Mediterráneo, en Calais, Lampedusa, Lesbos, en las fronteras de Estados Unidos-México, España-Melilla, Israel-Palestina, Turquía-Grecia-Siria; la escandalosa desigualdad y pobreza; la aceleración ebria; la inteligencia artificial como la oportunidad de nuevas subjetividades.

La COVID-19 ha logrado la profanación de lo inevitable, nos coloca a todos y todas en el momento de lo posible. El filósofo italiano Franco *Bifo* Berardi escribe en los cuadernos de la peste: “lo que no ha podido hacer la voluntad política, podría hacerlo la potencia mutágena del virus. Pero esa figura debe prepararse imaginando lo posible, ahora que lo impredecible ha desgarrado el lienzo de lo inevitable”.

Un breve respiro de la naturaleza

Ma. Teresa Bravo Mercado

Con la pandemia del coronavirus nos hemos visto obligados a permanecer en casa por algún tiempo, ya que sólo evitar los espacios públicos podrá ayudar a detener el contagio de este virus, ante la carencia de una vacuna o un tratamiento médico. En este aislamiento social, hemos sido testigos del avistamiento de varios ejemplares de especies salvajes, una vez que los humanos hemos dejado libres las calles, las ciudades y los pueblos. Se han visto lobos, renos, canguros, entre otros animales. El confinamiento humano está convirtiéndose en *un breve respiro para la naturaleza*: el aire luce cada vez más limpio, ha disminuido el ruido, la extracción de recursos naturales se ha visto limitada, se ha reducido la emisión de dióxido de carbono, etcétera. Pero no echemos las campanas al vuelo; para que la naturaleza se pueda restablecer de los impactos negativos de la actividad humana necesitaría un tiempo mucho más largo y una serie de modificaciones en nuestra forma de vivir. No obstante, lo que esta situación evidencia es el poder de dominación que hemos ejercido como especie sobre la naturaleza.

Ante la presente pandemia varios se preguntan: ¿La crisis por el coronavirus es un signo de la crisis capitalista?

¿Es acaso un signo de una crisis de civilización? ¿La vida en las ciudades nos ha alejado de la propia naturaleza? ¿Hemos dejado de coevolucionar con ella y es ésta la razón de las altas afectaciones a la salud humana?

Interacción y cambio

La sociedad, la cultura, los ecosistemas, la Tierra, el sistema solar y el universo son producto de la interacción y el cambio de sus componentes. El origen de la vida y su evolución desde las primeras células hasta las aves y los mamíferos son historias de interacción y cambio, de integración en diferentes niveles de complejidad y del surgimiento de nuevas propiedades en cada nivel de agregación.

El origen y evolución del *homo sapiens*, su desarrollo sociocultural y sus impactos ambientales son también producto de la interacción y el cambio. Éstos, en diferentes niveles de complejidad, son rasgos comunes a los fenómenos naturales y sociales. No obstante, los procesos de cambio en la naturaleza se han producido en escala de tiempo geológico; esto es, en millones de años.

El *homo sapiens*, tal como lo conocemos ahora, con todas sus características modernas, existe desde hace 40,000 años, pero sólo en los últimos 300 su impacto en la naturaleza fue de mayor magnitud. Así, mientras que los cambios en los fenómenos naturales se producen en escalas de tiempo geológico, los provocados por los seres humanos se producen en lapsos de cientos o decenas de años, por lo que sus acciones se consideran una fuerza de gran calado que puede causar su propia extinción como especie.

Históricamente, la sociedad se ha apropiado de la naturaleza y la ha modificado. Asimismo, el medio natural ha sido fuente determinante en la cosmovisión e identidad de las culturas; esto es, los seres humanos hemos coevolucionado con la naturaleza desde que aparecimos en la Tierra. Sin embargo, por el poderío tecnológico y el crecimiento exponencial de nuestra especie, la hemos explotado más allá de los límites físicos que se habían valorado para no causar desequilibrios importantes. Así, el consumo desmesurado, el uso de energías no renovables y la explotación de los recursos han propiciado el cambio climático, con sus efectos negativos en los sistemas ecológicos. Se ha incrementado de manera intensa el dióxido de carbono en la atmósfera; hoy tenemos 414 partes por millón, contra las 280 partes de antes de la Revolución Industrial. Por el cambio climático, virus y bacterias ahora están en zonas donde antes no existían.

La pérdida de la biodiversidad, otro de los problemas ambientales más preocupantes a escala global, se relaciona con el cambio de uso del suelo para la producción alimentaria, que ha propiciado la deforestación y defaunación de selvas y bosques.

Toda esta problemática está en estrecha relación con un sistema que ya es insostenible, donde además del daño ecológico, tenemos daños a la salud humana. Vivimos en un planeta finito y no podemos pretender modificar las leyes de la naturaleza a nuestro antojo para ajustarlas a nuestras concepciones de desarrollo económico o financiero.

Desequilibrio de la naturaleza

Desde hace varios años se ha demandado con urgencia reducir la emisión de los gases de efecto invernadero para frenar el cambio climático que ya causa el sufrimiento de muchos seres humanos en el planeta. Este deterioro ambiental también puede acelerar la llegada de enfermedades como la que estamos sufriendo.

Si seguimos presionando los ecosistemas con un consumo exacerbado de recursos y territorio, podemos acercarnos a focos de contagio. También podemos perder la capacidad de resistir el embate de eventos climáticos extremos, así como nuestra capacidad de resiliencia como sociedad.

El deterioro ambiental afecta la función protectora de la biodiversidad, que gracias a efectos como la dilución de la carga vírica y la amortiguación del contagio, es una inmensa y eficaz barrera contra las zoonosis, como lo es el coronavirus que ahora nos aqueja.

El SARS-COV-2 ha coevolucionado largo tiempo con el murciélago, de forma que cuando éste se encuentra con buena salud, la carga vírica es mínima. Sin embargo, en estados de estrés, como cuando se le persigue, caza, manipula y consume, su sistema inmune se deprime y la carga vírica se dispara.

Algo similar ocurre con los demás hospedadores como el pangolín, objeto de caza y tráfico ilegal en muchas regiones de Asia y de África, debido a la demanda de su carne como alimento y a sus escamas de queratina (como nuestras uñas) destinadas a su uso en medicinas tradicionales orientales; son los mamíferos silvestres más cazados y traficados del mundo. Es en esa situación, con el hospedador

inmunodeprimido que ha alcanzado una alta carga vírica, cuando el virus resulta más peligroso para el ser humano.

Si a ello le agregamos que las sociedades humanas también hemos experimentado los problemas ambientales por muchos años, sobre todo en las ciudades, cuyas elevadas tasas de contaminación atmosférica tienen graves consecuencias para la salud —especialmente en poblaciones vulnerables—, se tiene un escenario propicio para la incidencia de enfermedades cardiorrespiratorias como COVID-19.

Un medio ambiente sano, con ecosistemas funcionales y ricos en especies, nos protege de una manera muy amplia ante infecciones por patógenos. La naturaleza, en general, nos ampara del polvo del desierto y reduce la contaminación atmosférica, dos vehículos que propagan los virus y que acentúan los síntomas respiratorios en los pacientes afectados por COVID-19.

Lo que resulta indiscutible es que son nuestros hábitos y comportamientos los que nos ponen en peligro. Porque detrás de esta pandemia se encuentra la destrucción del medio ambiente que hemos propiciado.

El confinamiento que ahora vivimos puede servirnos para aprender y reflexionar sobre cómo recuperaremos nuestra vida, cómo recuperaremos la normalidad. Pero ¿qué normalidad? ¿La que nos trajo aquí? ¿La normalidad que favorece pandemias, que destruye ecosistemas, que provoca el cambio climático, que genera desigualdad social y se basa en un modelo económico insostenible?

Esta emergencia sanitaria nos muestra con crudeza cuán sensibles somos a un medio natural que no funcione bien. La situación actual debería servir de ensayo para repensar una gran crisis que nos está esperando, que no cesa

y que es aún más compleja de gestionar y atajar que la del coronavirus: la del cambio climático y la pérdida de la biodiversidad.

En un mundo interrelacionado como el actual se ha incrementado la posibilidad de que aparezcan y se expandan rápidamente enfermedades infecciosas emergentes y re-emergentes. Este riesgo tiene su origen en varios factores: la aparición de nuevos patógenos, la facilidad de circulación de personas y alimentos, el aumento de microorganismos resistentes a determinados medicamentos, los avances en el ámbito de la biotecnología, o la adquisición de agentes patógenos por parte de grupos terroristas.

Las consecuencias de la expansión de una enfermedad infecciosa pueden llegar a ser catastróficas y afectar no sólo la salud de la población, como ahora, sino la economía mundial y la estabilidad social del país en donde se producen.

Lo que tenemos que hacer es perfilar una nueva normalidad, más en equilibrio con la naturaleza y que sea sostenible en el tiempo; para ello, es necesario cuestionar profundamente el marco social y económico en el que nos movemos.

Tareas pendientes

Varias son las tareas que nos deja esta experiencia, que aún no termina y no sabemos cuándo vaya a finalizar, tal vez será parte de nuestra vida futura.

Si las causas de la aparición de esta enfermedad se pueden encontrar en la rápida urbanización, los cambios en los sistemas agropecuarios, el deterioro de los ecosistemas

y una mayor globalización del tráfico de animales y de sus productos, será necesario cambiar de fondo nuestras prácticas sociales, nuestro consumo y nuestra relación con la naturaleza, como se ha insistido desde hace varios años. Éste podría ser uno de los últimos avisos de la Tierra. Las universidades tienen un amplio panorama de acción en estos temas, pues es su deber formar y educar en una cultura de sustentabilidad que implique reorientar el consumo racional; adecuar la producción agropecuaria, y fortalecer y aplicar la normatividad ambiental para inhibir el tráfico y consumo de animales de vida silvestre, más ahora que se ha denunciado la sexta extinción.

El límite de la capacidad de soporte humano del ecosistema Tierra no puede seguir ampliándose; a este respecto, la disminución del crecimiento poblacional es uno de los retos más importantes que debe afrontar la humanidad. En este sentido, es fundamental la orientación de las universidades en su comunidad y en la sociedad sobre un crecimiento racional de la población.

El responsable de manera más amplia es el sistema social, la civilización, en la que una minoría de menos de 1 por ciento de la población explota por igual la naturaleza y a otros seres humanos. La desigualdad social y ambiental está en el centro de muchos problemas actuales. Las universidades tienen como misión disminuir esta desigualdad, por lo que deberán buscar formas eficaces para equilibrar la vida de las personas.

Se ha propuesto el paso de una economía de mercado a una economía social y solidaria; de grandes empresas y corporaciones a empresas familiares y cooperativas (fin de los monopolios); de gigantescos bancos a cajas colectivas de

ahorro; de energía fósil a energías renovables; de sistemas agroalimentarios industriales a sistemas agroecológicos; de organizaciones centralistas y verticales a organizaciones descentralizadas y horizontales (redes); de una democracia representativa a una participativa. Pero, sobre todo, construir desde lo local (comunidades, municipios, microrregiones) un poder ciudadano capaz de enfrentar y controlar las acciones suicidas del Estado y del capital. En suma, una (eco)política desde, con y para la vida. La búsqueda del bien común en los mecanismos de desarrollo social es una tarea inaplazable en que las universidades pueden apoyar fuertemente.

En todo este tiempo, la asistencia sanitaria a los enfermos ha funcionado, pero en condiciones heroicas. Tenemos que lograr que a partir de ahora funcione en condiciones soportables, no bordeando el colapso. La seguridad higiénica ambiental deberá ser una tarea en la que las universidades aporten, además de la formación del personal del sector salud, en la generación de medicinas y tecnologías de cuidado y autocuidado, necesarias para procurar la salud.

Aprender que lo realmente importante es planificar, ampliar sustancialmente y desplegar rápido las armas de la salud pública, además de orientarlas a la supresión de los contagios y no sólo a su mitigación, ahora y en el futuro. En suma, estar preparados por si llega una nueva ola de contagios. En el medio plazo, parece inaplazable la reforma de nuestro sistema nacional de salud, con solvencia técnica y sabiduría política. Nuestros profesionales de la salud se merecen algo más que aplausos y un aumento de sueldo.

Las universidades del país deben ser partícipes de estas grandes tareas que nos ha dejado la experiencia de la pan-

demia de COVID-19. No sólo los estudiantes del sector salud, sino la universidad en su conjunto; ya que el problema es global, así debe buscarse su solución.

Referencias

- CEPAL (2020), “Informe especial COVID-19”, folleto núm. 2, 21 de abril.
- Fisk, R. (2020), “¿Quién es el verdadero enemigo?”, *La Jornada*, 25 de abril.
- Zibechi, R. (2020), “Pandemia y colapso civilizatorio”, *La jornada*, 10 de abril.

Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto

Alicia de Alba

La operación pedagógica en tiempos de coronavirus

La operación pedagógica, como invitación a un proyecto de vida familiar, comunitario, regional, nacional y mundial, se hace desde un espacio cronotrópico; esto es, situado en el tiempo, en el espacio, en formas de ser, de vivir, de percibir, de sentir, de inscribirse en la naturaleza. Esta operación pedagógica construye seres humanos, construye el tejido social. Con la respuesta por parte de las niñas y los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y mayores a esta interpelación o invitación, se movilizan las subjetividades, se articulan y se construyen vínculos e identidad.

En la invitación y su respuesta, se produce la operación pedagógica en los más disímiles grupos y sectores sociales, en su complejo y paradójico conjunto. De tal forma, todas y todos somos parte de sus mecanismos y dispositivos; por ello, se encuentra en constante movimiento, ya sea de manera fluida, confusa, compleja o casi inmóvil e invisible. Depende del espacio de enunciación de la interpelación y de cómo es escuchada y recibida por las subjetividades, así

como de las formas en las cuales construyen sus respuestas discursivas prácticas.

Entonces ¿cuál es la invitación, la llamada a gritos, clara y visible, invisibilizada de esta pandemia?

La interpelación hoy en día es “quédate en casa”, nos quedamos y nos quebramos. ¿Por qué? Porque “la crisis del pobre es mucho más grave que la crisis del rico” (Sampe-
dro, 2009). Como ha circulado en las redes: Estamos en la misma tempestad, pero no estamos en el mismo barco.

El desarrollo imposible: no estamos en el mismo barco

El acelerado contagio de COVID-19 tiene a una gran parte de los seres humanos en estado *shock*, de asombro e incredulidad. En el mundo-mundos, una polifonía de voces señalan, de diversas formas, una inextricable relación entre la pandemia actual del coronavirus y las formas occidentales de vida, las cuales se extienden cada vez más a las distintas ciudades, pueblos y naciones. Por ejemplo, José Luis Sampe-
dro (2009) refirió en entrevista:

Ya en 1947 descubrí o pensé una cosa que me lleva a ver esta crisis no como algo transitorio dentro de una estructura del capitalismo que no varía, sino al contrario, como una manifestación de cómo este sistema occidental de vida en el que vivimos se está desmoronando. Es decir, no se trata de una crisis transitoria en algo, sino que es una crisis que, junto con otras crisis, como la alimentaria, que es grave, como la crisis incluso del arte en general, y como otras, salvo la técnica y la ciencia que es lo único que funciona a toda velocidad en este sistema, salvo ello, lo demás se está desintegrando [...] El sistema de vida occidental se acaba. Es decir, que no pense-

mos, se está diciendo “hay que reformar el capitalismo”, el capitalismo se ha reformado bastantes veces. El primer capitalismo del siglo xv y xvi era mercantil, después viene un capitalismo industrial, después viene un capitalismo financiero y luego ha venido la globalización y casi un nuevo imperialismo; bueno, pues eso es un proceso vital de un sistema que sube, aumenta y se cae.

El regreso a la normalidad está lejos de garantizar un cambio radical, como lo han expresado intelectuales, analistas, líderes de opinión e *influencers*, desde un gran número y diversidad de perspectivas. Si bien el futuro es incierto, cabe esperar lo opuesto, como indica Boaventura de Sousa Santos:

Al contrario de lo que uno podría pensar, el periodo inmediato posterior a la cuarentena no será favorable para discutir alternativas, a menos que la normalidad a la que las personas quieran regresar no sea posible. Tengamos en cuenta que, en el periodo inmediatamente anterior a la pandemia, hubo protestas masivas en muchos países contra las desigualdades sociales, la corrupción y la falta de protección social. Lo más probable es que cuando finalice la cuarentena, regresen las protestas y los saqueos, sobre todo porque la pobreza y la pobreza extrema aumentarán. Al igual que antes, los gobiernos recurrirán a la represión en la medida de lo posible y, en cualquier caso, intentarán que los ciudadanos reduzcan aún más sus expectativas y se acostumbren a la nueva normalidad (2020: 80-81).

Esto es, la fuerza estructural de la dislocación sufrida por la COVID-19 podrá advertirse en un acontecer cronotrópico aún desconocido y difícil de predecir. Es posible vislumbrar las hendiduras, las grietas, la apertura por donde

podemos actuar desde lo educativo, a través de la operación pedagógica capaz de producir el dispositivo para la construcción del currículo incierto.

Construcción del currículo incierto. El surgimiento de otra normalidad

La responsabilidad en este momento crítico del sujeto social, en cada espacio social, cultural y político en el que se encuentre, es: si puedes, quédate en casa con los ojos, la mente y la voluntad abiertas y atentas; si tienes que salir, porque tienes necesidad de trabajar o no tienes techo, exige respeto, exige e infórmate.

¿La normalidad, finalmente, se ha dislocado a nivel estructural en el mundo-mundos? Como se ha afirmado, el futuro es incierto. La tarea, desde la educación y la pedagogía, es la construcción de la respuesta a la actual interpelación, compleja y acelerada (diciembre de 2019-mayo de 2020), a través de la cimentación y edificación de otra normalidad. Una que sea capaz de asumir, desde la subjetividad y el principio de realidad, interpelaciones pedagógicas que inviten a respuestas discursivas, político-culturales y humanas, que coadyuven al contacto cultural-humano, a la reconfiguración de nuestros vínculos sociales, políticos, culturales y pedagógicos, así como el vínculo con la naturaleza, con la Madre Tierra.

Desde lo educativo, se muestra la urgencia de una nueva y radical operación pedagógica capaz de construir vínculos y articular demandas, voces, valores, creencias, costumbres, juegos de lenguaje y formas de vida hacia la construcción

de otra era de la humanidad. Una que sea capaz de atender las demandas, las inquietudes, los sueños y los corajes bajo la égida de una radical justicia política, social, cultural y educativa; que reúna las voces que exigen erradicar las abismales desigualdades sociales y económicas, acabar con la pobreza, tener servicios de salud de calidad, escuchar, atender, asumir, abrirse al feminismo y a la perspectiva de género, atender la crisis ambiental y el calentamiento global, respetar los derechos humanos, promover el contacto cultural y la interculturalidad, así como la inclusión y la educación para la paz.

El currículo, como proyecto cultural, político y social, tendrá que abrirse a esas voces y asumirlas de manera estructural en contenidos, metodologías, perspectivas y prácticas didácticas. Abrirse para la construcción del currículo en ese futuro incierto, cada vez más presente.

Para sobrevivientes de COVID-19, la tarea es la construcción del nuevo puerto de arribo, que nadie se quede atrás (ONU, 2015). Esto es, erradicar las desigualdades, que ocasionan ir en distintos barcos en esta tempestad, aunque, cierto es, ninguno de ellos tiene garantizado su arribo a puerto seguro. El puerto se está desmoronando.

Referencias

ONU (2015), “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, <https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf>, consultado el 31 de marzo, 2020.

Sampedro, José Luis (2009), “Entrevista a José Luis Sampedro”, *Noches como ésta*, 15 de enero, <<https://www.rtve.es/alacarta/videos/en-noches-como-esta/noches-como-esta-jose-luis-sampedro/383341/>>, consultado 24 de enero, 2009 (video).

Sousa Santos, Boaventura de (2020), *La cruel pedagogía del virus*, trad. Paula Vasile, Buenos Aires, CLACSO, <http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>, consultado el 4 de mayo, 2020.

Contender con situaciones calamitosas: políticas y acciones ciudadanas

Judith Pérez-Castro

La compleja relación entre amenazas, riesgos y desastres

La pandemia por coronavirus 2 del síndrome respiratorio agudo grave (SARS-COV-2), también conocido como COVID-19, nos ha enfrentado una vez más con el tema de la fragilidad humana, la rapidez con la que ciertos fenómenos pueden salirse de control y la limitada capacidad de respuesta que a veces tenemos frente a ellos. Esto no es nuevo, de hecho, el siglo xx fue bastante catastrófico. De acuerdo con la Base de Datos Internacional sobre Desastres, de la Universidad Católica de Lovaina, entre 1950 y 1999 se registraron poco más de 10,000 desastres en todo el mundo entre ciclones, inundaciones, incendios, temblores, actividad volcánica, temperaturas extremas, plagas, hambrunas, epidemias, accidentes industriales y accidentes de transporte (CRED, 2020). Esto sin contar las guerras y las actividades terroristas. En este siglo, la tendencia va en aumento: entre 2000 y 2009, se contabilizaron 3,852 eventos sólo en la categoría de desastres naturales.

La advertencia siempre es la misma. Por una parte, que debemos estar preparados para hacer frente a este tipo de

situaciones y, por otra, que necesitamos disminuir los factores de riesgo. Sin embargo, ésta no es una tarea fácil, en primer lugar, porque un desastre o evento calamitoso es la interrupción grave del funcionamiento cotidiano de una comunidad o sociedad, que supera su capacidad para enfrentar la situación con sus propios recursos y genera enormes pérdidas en el ámbito económico, material, ambiental y humano (UNISDR, 2009). Es decir, no se trata de un incidente o crisis cualquiera, sino de un suceso que rebasa los activos y las estrategias institucionales e individuales, lo que disminuye las posibilidades de respuesta.

En segundo lugar, los desastres son producto de la compleja combinación entre las amenazas, los riesgos y la vulnerabilidad. Las amenazas son hechos, cosas o situaciones que bajo ciertas circunstancias pueden implicar daños o peligros (Palacio, 2000). Por ejemplo, si un volcán se encuentra en medio de una zona deshabitada es simplemente una estructura geológica, parte de la naturaleza; no obstante, si éste se localiza cerca de un poblado o ciudad, entonces se convierte en una amenaza para las personas que ahí habitan. Por su parte, los riesgos son una construcción que los sujetos hacen a partir de la probabilidad de que ocurra un determinado evento y de sus potenciales efectos (UNISDR, 2009). Dado que se trata de una elaboración, la idea del riesgo entre uno y otro individuo puede variar, dependiendo, entre otras cosas, de los insumos con los que cuente cada uno y de las consecuencias que estén dispuestos a asumir. Finalmente, la vulnerabilidad es un estado o condición resultante de un proceso acumulativo, en el que se combinan el tiempo y distintos factores de tipo individual, económico, social, político e institucional, entre otros (Palacio, 2000),

y que inciden en la capacidad de los sujetos para lidiar con las amenazas y los riesgos. Un desastre se origina cuando la existencia real de una amenaza se conjuga con diferentes factores de riesgo y altos niveles de vulnerabilidad, de ahí que su prevención y manejo no sean sencillos, porque implican la actuación sistemática en varios frentes, con las personas, las instituciones, el contexto social y el medio ambiente.

En tercer lugar, los desastres han cambiado debido al incremento de los factores de riesgo, a lo que nosotros hemos contribuido sistemáticamente. Como resultado, son más recurrentes y con impactos cada vez mayores, su distribución es más compleja y, a pesar de los avances en la ciencia y la tecnología, continúan siendo bastante impredecibles. De este modo, poco a poco, los desastres han aumentado la presión sobre nuestros mecanismos sociales para afrontarlos.

La configuración de la COVID-19 como un evento calamitoso

La pandemia de COVID-19 que enfrentamos en estos momentos ejemplifica varios de los aspectos anteriormente señalados. Cuando empezaron a registrarse los primeros casos con esta neumonía “atípica”, en diciembre de 2019, pocos se percataron de la presencia de una nueva amenaza, un virus que se comportaba como el SARS o el MERS, pero con una tasa de contagio más alta. La respuesta de las instituciones para asumir el riesgo fue reservada; el gobierno de China notificó a la OMS del surgimiento de este brote hasta fines de diciembre, cuando se calculaba que ya había poco más de 260 personas infectadas, y hasta el 23 de enero de

2020 el Comité de la OMS logró reunirse para valorar si se trataba de una emergencia de salud pública de alcance internacional. Durante el mes de febrero, se organizó un foro de expertos y una misión conjunta OMS-China para investigar sobre el nuevo virus. Finalmente, el 11 de marzo de 2020 se hizo la declaración de pandemia de COVID-19.

Sin duda, la singularidad de la amenaza y la rapidez con que se suscitaron los acontecimientos dieron poco margen para prever el futuro escenario, pero también intervinieron otras variables, como la falta de claridad en la información y el tiempo que tomó cumplir con los diferentes procedimientos institucionales, a pesar de que tanto los gobiernos nacionales como los organismos internacionales cuentan con protocolos para este tipo de situaciones.

El 13 de enero de 2020, se identificó el primer caso fuera de China, pero para cuando terminaba el mes, el virus había llegado a 26 países de tres continentes: Asia, Europa y América. Esto agregó un elemento más: los niveles de vulnerabilidad de cada nación, especialmente en lo referente a los sistemas de salud, pero también en otros ámbitos institucionales. Muy pronto, los hospitales se vieron rebasados, los insumos escasearon y se reforzaron las desigualdades sociales, en particular, cuando la permanencia en casa pasó de ser un exhorto a un imperativo, en un intento por disminuir la velocidad de expansión del virus y amortiguar la saturación de las instituciones de salud.

Las respuestas de los países fueron diversas, pero, en general, se ha señalado que no fueron las más adecuadas. Algunos, como Japón y Corea del Sur, aplicaron medidas rigurosas en un intento por frenar los contagios; otros, como España, Italia y el Reino Unido, al inicio tomaron las cosas

con calma, pero eventualmente tuvieron que cambiar de estrategia ante el rápido incremento de personas infectadas y el colapso de los hospitales; en otros más, como Estados Unidos de América y México, la respuesta fue lenta y por momentos contradictoria. Lo que nos interesa destacar aquí es la manera particular en que cada gobierno elaboró y procesó la idea de riesgo, a partir de la evaluación que hicieron frente a la amenaza, los recursos con que contaban y los costos que estaban dispuestos a asumir.

Estas diferencias también pueden observarse en el ámbito individual. Aquellos pertenecientes a los sectores más favorecidos económicamente pudieron tomar sus previsiones, moverse de las ciudades a sus residencias en los suburbios y prepararse con tiempo para la cuarentena. Los sectores medios de alguna manera u otra pudieron organizarse, principalmente después de tener la seguridad de que no había riesgo de perder sus empleos. Otro fue el escenario para las personas con empleos temporales o por contrato, las que trabajaban en el sector de los servicios, como meseros, recepcionistas o transportistas, los dueños de micro o pequeñas empresas, o quienes tenían compromisos económicos, ya sea pagar renta o una hipoteca. Para ellos, esta pandemia ha significado un cambio importante en sus vidas, la pérdida de sus ingresos y de la seguridad social, el cierre de sus negocios y, en muchos casos, la transición a la pobreza. Pero la situación más difícil ha sido para los que ya eran altamente vulnerables desde antes de la contingencia, las personas sin empleo o con empleos informales, sin vivienda, sin ningún tipo de servicios de salud o seguridad social, los que “viven al día”, como decimos cotidianamente.

Así, la pandemia ha representado pérdidas para todos, pero las consecuencias son mayores para los más vulnerables.

Paralelamente, las personas han hecho sus propias elaboraciones con respecto al riesgo. De este modo, sin importar el nivel socioeconómico o educativo, vemos que hay quienes aún dudan de la existencia del virus; otros que desafían las medidas de distanciamiento social porque las consideran demasiado severas o poco efectivas; también están los que se resisten porque, aunque se percatan del peligro, no tienen más alternativa que salir a trabajar, y por supuesto, están aquellos que han tratado de seguir de la mejor manera posible todas las recomendaciones.

En suma, a lo largo de este proceso han intervenido múltiples factores, en el ámbito de las instancias internacionales, de los gobiernos nacionales, de las instituciones públicas y de los individuos, a partir de los cuales la amenaza de este nuevo virus ha ido tomando los rasgos propios de un desastre.

Algunas acciones para prevenir y enfrentar los desastres

Conforme avanza la pandemia, han surgido diversas voces en los gobiernos, la academia y los medios de comunicación advirtiéndolo que “la vida no será la misma después de esto”, que “las formas de relación entre las personas y con el mundo cambiarán significativamente”, y que “el escenario que nos espera es bastante incierto”. Si bien está más o menos claro que las pérdidas serán cuantiosas, tanto para los individuos como para los países, lo cierto es que cada vez que ocurre un desastre pareciera que no estamos lo sufi-

cientemente preparados. Y en gran medida es comprensible porque, como hemos dicho, lo característico de un evento de este tipo, ya sea de origen natural, antrópico, social o tecnológico, es justamente que detiene el funcionamiento cotidiano y supera nuestra capacidad de respuesta.

Lo anterior, sin embargo, no significa quedarnos paralizados o dejar todo en “manos de la providencia”; por el contrario, siempre hay cosas que podemos hacer. En el ámbito gubernamental, es urgente incorporar el enfoque de la reducción de riesgo de desastre en los planes, políticas y programas institucionales, en donde se consideren las medidas a implementar antes, durante y después del evento calamitoso, así como la cadena de mando para realizarlas. También es necesario trazar un plan que permita brindar a las autoridades locales los medios, los recursos y la información para realizar acciones en este mismo sentido. Éstas son medidas que se han propuesto en numerosas ocasiones en los foros internacionales y que se refrendaron nuevamente en el Marco de Acción de Hyogo 2005-2015, pero que hasta ahora no han logrado concretarse o, cuando menos, no se dispone de evidencias al respecto.

En el ámbito personal, es importante educar continuamente para la prevención y el manejo de los desastres. La UNISDR ha insistido en que se debe comenzar desde los primeros años de formación y que en ello las instituciones educativas tienen un papel fundamental. Se pueden incluir desde actividades muy puntuales, como aprender a identificar las amenazas y saber los pasos a seguir dependiendo de su tipo, hasta la inclusión de contenidos curriculares sobre esta clase de eventos y el desarrollo de valores y prácticas solidarias.

Especialmente, en los países con economías emergentes y de bajos ingresos, es necesario pensar en políticas integrales y de largo alcance, ya que gran parte de su población carece de recursos, lo que incrementa sus pérdidas, disminuye sus posibilidades de salir del círculo de la vulnerabilidad y termina por acentuar las desigualdades sociales.

Por último, tenemos que construir sociedades resilientes, a partir de la conciencia y participación ciudadana. Para ello, podemos hacer varias cosas, por ejemplo, antes del desastre, trabajar en la divulgación de estrategias de prevención, así como en la organización de redes de apoyo con nuestros familiares, amigos o vecinos; durante el desastre, atender las indicaciones de las autoridades, mantenernos bien informados y evitar comportamientos o prácticas de riesgo, y después del desastre, poner en marcha las redes de apoyo y ayudar a la recuperación de nuestra localidad, en la medida de lo posible. Lo que no debemos olvidar es que la reducción de los desastres más que una opción, es un derecho y una obligación que tenemos todos los ciudadanos, especialmente de cara al incremento paulatino de este tipo de eventos y los diferentes costos que representan para cada uno de nosotros.

Referencias

CRED (2020), "EM-DAT. International Disasters Data Base", Bélgica, CRED/Université Catholique de Louvain, <<https://public.emdat.be/>>, consultado el 14 de abril, 2020.

Palacio, Magda (2000), *Promoción de la salud y prevención de la enfermedad de los niños en emergencias complejas o situaciones de desastre*, Bogotá, OPS.

UNISDR (2009), "Terminología sobre reducción del riesgo de desastre", Ginebra, <https://www.unisdr.org/files/7817_UNISDRTerminologySpanish.pdf>, consultado el 14 de abril, 2020.

Siglas y acrónimos

AFIRSE	Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BM	Banco Mundial
Cecyte	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEPPEMS	Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior de Baja California
Cinvestav	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
Colbach	Colegio de Bachilleres
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo
Conalep	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
Coneval	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
COVID-19	enfermedad del coronavirus
CRED	Centro de Investigación sobre la Epidemiología de Desastres
El Colmex	El Colegio de México
FMI	Fondo Monetario Internacional
IES	Instituciones de Educación Superior
IESALC	Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
ILCE	Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INPI	Instituto Nacional de Pueblos Indígenas
IPN	Instituto Politécnico Nacional
MERS	síndrome respiratorio de Oriente Medio
MOFFYL	Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras
Morena	Movimiento Regeneración Nacional
NMS	nivel medio superior
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	organización no gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OPS	Organización Panamericana de la Salud
PAN	Partido Acción Nacional
PEF	Presupuesto de Egresos de la Federación
PIB	producto interno bruto
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PRD	Partido de la Revolución Democrática
PRI	Partido Revolucionario Institucional
SARS-CoV-2	síndrome respiratorio agudo grave asociado al coronavirus
SARS	síndrome respiratorio agudo grave

SEJ	Secretaría de Educación de Jalisco
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SUA	Sistema de Universidad Abierta
SUAYED	Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia
TIC	tecnologías de la información y comunicación
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
UAAAN	Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UIT	Unión Internacional de Telecomunicaciones
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNISDR	Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

Sobre los autores

Jesús Aguilar Nery. Doctor en Ciencias, especialidad de Investigaciones Educativas por el Cinvestav. Es investigador titular A del IISUE de la UNAM y miembro del SNI nivel I. janery@unam.mx

Armando Alcántara Santuario. Doctor en Educación por la Universidad de California. Es investigador titular C del IISUE de la UNAM y miembro del SNI nivel I. aralsan@unam.mx

Freddy Álvarez González. Doctor en Filosofía por la Universidad de París 8. Es investigador visitante en el IISUE de la UNAM. alvarez.freddy@gmail.com

Rocío Amador Bautista. Doctora en Ciencias de la Información y la Comunicación por la Universidad de Burdeos III. Es investigadora titular C del IISUE de la UNAM. Miembro del SNI nivel II. amadorbr@yahoo.com

María Concepción Barrón Tirado. Doctora en Pedagogía por la UNAM. Es investigadora titular C del IISUE de la UNAM. Miembro del SNI nivel II. barront@unam.mx

Ma. Teresa Bravo Mercado. Maestra en Sociología por la UNAM. Es investigadora asociada C del IISUE de la UNAM. teresabm@unam.mx

Diana Carbajosa. Maestra en Sociología por la UNAM. Es investigadora asociada B del IISUE de la UNAM. karlabruny51@gmail.com

Hugo Casanova Cardiel. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Es investigador titular C del IISUE de la UNAM y miembro del SNI nivel III. hugoc@unam.mx

Rafael Castañeda García. Doctor en Historia por el Colegio de Michoacán. Es investigador asociado C del IISUE de la UNAM. Miembro del SNI nivel I. rafauami@hotmail.com

Denisse de Jesús Cejudo Ramos. Doctora en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Es investigadora asociada C del IISUE de la UNAM y candidata a investigadora nacional. denisse.cejudo@gmail.com

Lourdes M. Chehaibar. Maestra en Pedagogía por la UNAM. Es investigadora asociada C del IISUE de la UNAM. lmcn@unam.mx

Alicia de Alba. Doctora en Ciencias de la Educación por la UNED. Es investigadora titular C del IISUE de la UNAM y miembro del SNI nivel III. dealba98@yahoo.com

Gabriela de la Cruz Flores. Doctora en Psicología por la UNAM e investigadora titular A del IISUE de la UNAM. Miembro del SNI, nivel I. gabydc74@yahoo.com.mx

Gabriela Delgado Ballesteros. Maestra en Psicología Clínica por la UNAM. Es investigadora asociada C e integrante de la Comisión de Equidad de Género del IISUE de la UNAM. gaviotadelviento2000@yahoo.com.mx

Miguel Ángel Díaz Delgado. Doctor en Investigación Educativa y Aplicada por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Es investigador asociado C del IISUE de la UNAM y candidato a investigador nacional. interleader.diaz@gmail.com

Ángel Díaz-Barriga. Doctor en Pedagogía por la UNAM. Es investigador emérito de la UNAM y miembro del SNI nivel III. adbc@unam.mx

Axel Didriksson. Doctor en Economía por la UNAM. Es investigador titular C del IISUE de la UNAM y miembro del SNI nivel III. didrik@unam.mx

Patricia Ducoing Watty. Doctora en Pedagogía por la UNAM y profesora titular C del IISUE de la UNAM. Miembro del SNI nivel II. pducoingw@yahoo.com.mx

Ana Laura Gallardo Gutiérrez. Doctora en Pedagogía por la UNAM. Es investigadora titular A del IISUE de la UNAM. anag800@yahoo.com

Enrique González González. Doctor en Historia de las Universidades por la Universidad de Valencia. Es investigador titular C del IISUE de la UNAM e investigador emérito del SNI. enriqueg@unam.mx

Mónica Hidalgo Pego. Doctora en Historia por la UNAM. Es investigadora titular B del IISUE de la UNAM y miembro del SNI nivel I. mona@unam.mx

Marion Lloyd. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM. Es investigadora asociada C del IISUE de la UNAM y miembro del SNI nivel I. mlloyd@unam.mx

Mónica López Ramírez. Doctora en Ciencia Social, especialidad en Sociología por el Colegio de México. Es investigadora asociada C del IISUE de la UNAM y candidata a investigadora nacional. mlramirez.soc@gmail.com

Gerardo Martínez Hernández. Doctor en Fundamentos de la Investigación Histórica por la Universidad de Salamanca. Es investigador asociado C del IISUE de la UNAM. gemarh@yahoo.com

Javier Mendoza Rojas. Maestro en Sociología por la UNAM e investigador asociado C del IISUE de la UNAM. javiermr@unam.mx

Moisés Ornelas Hernández. Doctor en Historia por el Colegio de México. Es investigador asociado C del IISUE de la UNAM. ornelasmoi@hotmail.com

Judith Pérez Castro. Doctora en Ciencia Social, especialidad en Sociología por el Colegio de México. Es investigadora titular A del IISUE de la UNAM y miembro del SNI nivel II. pkjudith33@yahoo.com.mx

Leticia Pérez Puente. Doctora en Historia por la UNAM. Es investigadora titular C del IISUE de la UNAM y miembro del SNI nivel II. lpp@unam.mx

Sebastián Plá. Doctor en Pedagogía por la UNAM. Es investigador titular A del IISUE de la UNAM y miembro del SNI nivel II. sebastianpla@gmail.com

Clara Inés Ramírez. Doctora en Historia por la Universidad de Salamanca. Es investigadora titular C del IISUE de la UNAM y miembro del SNI nivel II. clarar@unam.mx

Rosalina Ríos. Doctora en Historia de América Latina por la Universidad de Pittsburgh. Es investigadora titular B del IISUE de la UNAM y miembro del SNI nivel II. rorst5@hotmail.com

Santiago Andrés Rodríguez. Doctor en Ciencia Social, especialidad en Sociología por el Colegio de México. Es investigador asociado C del IISUE de la UNAM y candidato a investigador nacional. sarodriguez513@gmail.com

Cristian Rosas. Doctorante en Historia por el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social-Peninsular. duncan_idaho@icloud.com

Estela Ruiz Larraguivel. Doctora en Ciencias Sociales por la UAM. Es investigadora titular B del IISUE de la UNAM. eruizlar@unam.mx

Enrique Ruiz Velasco Sánchez. Doctor en Filosofía por la Universidad de Montreal. Es investigador titular C del IISUE de la UNAM y miembro del SNI nivel II. enriques@unam.mx

Janneth Trejo Quintana. Doctora en Ciencia Social, especialidad en Sociología por el Colegio de México. Es investigadora asociada C del IISUE de la UNAM y candidata a investigadora nacional. jtrejoquintana@gmail.com

Mauricio Zabalgoitia Herrera. Doctor en Filología Española por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es investigador asociado C e integrante de la Comisión de Equidad de Género del IISUE de la UNAM. Miembro del SNI nivel I. mauricio.zabalgoitia@gmail.com

Nota del editor

Participar en la esfera pública requiere cierto grado de especialización, como ha quedado de manifiesto en el actual debate científico. Sin embargo, la pandemia no sólo requiere de conocimientos médicos, pues además de la salud, ha trastocado distintos aspectos de nuestras vidas: uno de fundamental importancia es el educativo. En ese sentido, la presente edición es una respuesta a la emergencia desde el campo educativo que se guía por los criterios de pluralidad y rigor académico.

El lector observará que no existe un estilo único en los distintos artículos, pues hemos privilegiado la multiplicidad de puntos de vista y narrativas al interior de la universidad. Si bien se siguieron pautas editoriales que dan forma a la obra, hemos pretendido que cada texto pueda sostenerse por sí mismo, de ahí que algunas siglas y acrónimos de uso no tan común se desaten en distintos momentos, mientras que otras conocidas como TIC, SEP o UNESCO se mantengan así. No obstante, hemos preparado un siglario para un mejor manejo de los conceptos, organizaciones e instituciones que se abordan a lo largo del libro.

También es de destacar que la emergencia en que la pandemia ha puesto a la educación y a la universidad requirió publicar esta obra con la mayor celeridad. Ante las actuales circunstancias, hubo una serie de retos que se afrontaron

con el compromiso y la seriedad de quienes participaron en la edición.

Por último, si bien el libro obedece a una coyuntura particular, el rigor académico fue el criterio que guio su realización. Esto se muestra en la solidez de cada una de las investigadoras e investigadores participantes, en el trabajo realizado por el comité encargado de la revisión y los procesos técnico-académicos que ha construido el IISUE a lo largo de su historia.

Educación y pandemia. Una visión académica

Se terminó el 15 de mayo de 2020. En su composición se utilizó la familia tipográfica Georgia diseñada por Matthew Carter en 1993 y Franklin Gothic creada por Morris Fuller Benton a principios del siglo xx.

La composición tipográfica estuvo a cargo
de Jonathan Girón Palau.