

LA UNIVERSIDAD EN LA POSPANDEMIA

Yobanni Cuahutle Zamora
Carmen Leticia Flores Moreno
Coordinadores





La universidad en la pospandemia

**Yobanni Cuahutle Zamora
Carmen Leticia Flores Moreno**
Coordinadores



Primera edición: 12 de enero del 2026

© **Universidad Autónoma de Tlaxcala**

Av. Universidad No. 1, Santa María Acuitlapilco,

C.P. 90006, Tlaxcala, México

www.uatx.mx

ISBN: 978-607-545-154-1

Esta publicación, arbitrada por pares académicos con el proceso de doble ciego, se privilegia con el aval de la institución editora.

Derechos reservados conforme a la ley.

Queda prohibida la reproducción total o parcial en cualquier medio, sin la autorización previa por escrito de los editores.

Hecho en México

Made in Mexico

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Dr. Serafín Ortiz Ortiz
Rectoría

Mtro. Alejandro Palma Suárez
Secretaría Académica

Dra. Margarita Martínez Gómez
Secretaría de Investigación Científica y Posgrado

Mtra. Diana Selene Ávila Casco
Secretaría de Extensión Universitaria y Difusión Cultural

Arq. Miguel Moisés García de Oca
Secretaría Administrativa

M.C. Roberto Carlos Cruz Becerril
Secretaría Técnica

Dra. Gloria Ramírez Elías
Secretaría de Autorrealización

Dr. José Alfonso Lima Gutiérrez
Coordinador General del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias
Sobre Desarrollo Regional

Comité de Arbitraje

La presente publicación ha sido dictaminada bajo un proceso de doble ciego por pares académicos del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional (CIISDER) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), y del Centro de Estudios del Desarrollo Económico y Social (CEDES) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Cuidado de la edición, diagramación, diseño editorial: José Salvador Armas Ruiz

Portada: ilustración digital de José Martínez Quintero



Contenido

- 8 Introducción
Yobanni Cuahutle Zamora y Carmen Leticia Flores Moreno
- 15 El sistema educativo mexicano: alcances y limitaciones desde la
pandemia de COVID-19
Yobanni Cuahutle Zamora y Carmen Leticia Flores Moreno
- 35 Acciones institucionales ante la pandemia del COVID-19 en la Bene-
mérita Universidad Autónoma de Puebla
Luis Ochoa Bilbao
- 49 Acciones institucionales y experiencias educativas durante la
pandemia de COVID-19: el caso de la Facultad de Derecho de la
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla 2020-2023
Reyna María Bravo Espejel
- 66 Sentir y vivir desde la Coordinación de la Maestría en Desarrollo
Económico y Cooperación Internacional en pandemia y
pospandemia
Angélica Quiroz Reyes, José de Jesús Rivera de la Rosa y Yobanni Cuahutle Zamora



89

Retorno a la presencialidad, retos y avenencias: Las dos caras de la moneda para los estudiantes de la Universidad Autónoma de Tlaxcala

Alejandrina Santillán Martínez

101

De la transculturación digital docente al desarraigo digital en la educación superior: una crisis pospandemia

José Ricardo González Martínez y Alberto Ramírez Martinell

128

Límites al proceso de enseñanza aprendizaje desde una experiencia docente

Julio C. Gambina

143

La calidad de la educación en tiempos de pandemia, experiencia de dos posgrados CONACYT

Abigail Rosas Morrugares y Pedro Macario Caudillo García



— Introducción —

El presente libro tiene como objetivo mostrar el estado actual que guardan las universidades con respecto a cómo se han reorganizado en términos escolares, administrativos, docentes y estudiantiles durante el regreso escalonado y el regreso, completo o no, a las aulas al final de los tres años de la pandemia por COVID-19. De manera puntual, nos hemos concentrado en analizar los casos de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

En ese sentido, es fundamental desarrollar una pequeña descripción de dichas comunidades escolares, así como describir parte de los resultados y hallazgos ubicados en el trabajo de campo desarrollado a lo largo del segundo semestre del 2023 en dichas instituciones públicas de la región Puebla-Tlaxcala. Todo ello con la firme intención de contextualizar los estudios y análisis de casos.

La BUAP se ha colocado como una de las IES más importantes del Estado de Puebla, entidad que en 2022 albergó un total de 229 universidades, ocupando así el tercer lugar a nivel nacional, solamente detrás de la Ciudad de México, con 339, y del Estado de México, con 242 instituciones. Ahora bien, de las 229 instituciones, 153 se ubicaron en el municipio de Puebla, el resto —76 IES— se localizaron en 40 municipios, destacando los casos de Tehuacán, con 13 universidades; San Andrés Cholula y San Martín Texmelucan, con 8 cada una, para finalizar con Teziutlán y Acatlán, con 6 respectivamente.¹ Como podemos constatar tanto a nivel nacional, estatal y municipal, encontramos una alta concentración y centralización de las IES, acontecer que suele arrojar toda una serie de retos a superar mediante la formulación de alternativas deseables y viables.

Tomando como base el anuario estadístico 2021-2022 de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2022), contextualizamos las características cuantitativas de la BUAP, institución que para el ciclo escolar 2021-2022 contó con una matrícula total de 120,432 estudiantes, de los cuales 24,359 pertenecie-

1 La información expuesta ha sido consultada del Sistema de información cultural. (2022).

ron a bachillerato, seguidos de 846 alumnos en el nivel técnico, 532 en el rubro de técnico superior universitario, 91,860 en licenciatura y 2,832 en posgrado. Puntualizando, tenemos que, del total de alumnos de la universidad, 78,924 estudiantes cursaron sus estudios en programas de calidad reconocida y 1,777 en programas nacionales de posgrados de calidad (PNPC).

Un elemento por destacar es la característica de la matrícula de los posgrados de la BUAP, en la que para el ciclo escolar 2021-2022, de un total de 2,832 alumnos, 1,382 estudiantes reportaron como lugar de nacimiento la entidad poblana, seguido de 1,353 nacidos en otras entidades del país, para finalizar con 97 estudiantes extranjeros, de los cuales 68 provinieron de Sudamérica, 17 de Centroamérica y el Caribe, 10 de Europa y 2 del continente asiático.

Ahora bien, la Universidad Autónoma de Puebla tuvo 90 programas de licenciatura y 102 de posgrado. De estos, 71 se encontraron registrados en el padrón de programas nacionales de calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), ubicándose 8 en el nivel de competencia internacional, 29 en consolidados, 23 en desarrollo y 11 en reciente creación. Igualmente, la BUAP ofertó programas de técnico superior, técnico, y bachillerato, cada uno de ellos con 2 programas.

Todos estos programas educativos fueron respaldados por una planta docente de 1,903 profesores de tiempo completo de nivel superior reconocidos por PRODEP. Entre ellos 1,170 contaron con perfil PRODEP. En lo referente a profesores-investigadores, la universidad reportó 816 miembros en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), cantidad que se distribuyó de la siguiente manera: 141 para el nivel candidato; 493, 127, 47 y 8 en los niveles I, II, III y emérito, respectivamente. Asimismo la BUAP contó con 263 cuerpos académicos conformados, 127 como consolidados, 86 en consolidación y 50 en formación.

Para el eje de infraestructura, la universidad cuenta con 18 preparatorias en sedes regionales, 8 preparatorias, 2 bachilleratos, 5 complejos regionales, 5 institutos, 23 facultades y una escuela. En lo que respecta a los subsidios asignados a la BUAP, en 2021 accedió a 7,507,760,539 pesos, siendo 4,517,984,561 de orden federal y 2,225,275,978 de origen estatal (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2021b). Sin lugar a duda, el impacto de una institución de educación no solamente se puede medir desde su infraestructura y recursos financieros, sino también desde el papel que desempeñan día con día sus comunidades escolares.

El segundo gran espacio de análisis del presente estudio es la UATx, institución que cuenta con una amplia trayectoria de docencia e investigación,

ubicándola como la IES más importante y representativa del Estado de Tlaxcala, entidad que albergó para 2022 un total de 39 universidades tanto públicas como privadas.

En lo que respecta a la Universidad Autónoma de Tlaxcala, ofrece un total de 95 programas de estudios de licenciatura y posgrado, los cuales están integrados por 41 licenciaturas, 37 maestrías, 4 especialidades, 12 doctorados y una unidad académica multidisciplinaria. Dichos programas son sustentados por una infraestructura física de 7 centros de investigación y 11 facultades, mismas que se ubican en 11 municipios del estado.

Para el Ciclo Escolar 2022-2023, el total de estudiantes matriculados en la UATx se ubicó en 14,995, con 789 alumnos de posgrado.

En ese orden de ideas, la presente publicación está integrada por ocho capítulos. En el primer capítulo, Yobanni Cuahutle Zamora realiza una reflexión general de las principales implicaciones, retos y obstáculos por los cuales ha transitado el sistema educativo mexicano a raíz de la pandemia de COVID-19. Mismas que, nos señala el autor, son resultado de los procesos estructurales y coyunturales derivados de las políticas y reformas implementadas durante el siglo XX y principios del XXI en dicho sistema; de ahí que la pandemia haya sido solamente un elemento detonante que coadyuvó a agudizar cada una de las limitaciones, desigualdades y complicaciones registradas. En esa sintonía, se concluye que una de las enseñanzas de lo vivido a partir del 16 de marzo de 2020 sea la necesidad de generar respuestas de tipo estructural a las problemáticas presentadas, enfatizando que hoy día debemos encaminarnos a analizar los contextos del sector educativo desde órbitas estructurales y transversales que posibiliten ver lo acontecido en los últimos años, más allá de la mera contingencia y emergencia sanitaria, en donde, además, el sentir y pensar de las comunidades escolares (estudiantes, docentes, administrativos) sea el principio articulador en última instancia de toda proyección de futuro.

En el segundo capítulo, Luis Ochoa Bilbao desarrolla un análisis crítico a la luz de los resultados obtenidos de las medidas y estrategias administrativas, académicas y de gestión adoptadas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), de marzo de 2020 al verano de 2022 –fecha del regreso escalonado a las actividades presenciales– que hicieron frente a la pandemia de COVID-19. Medidas que, en un primer momento, respondieron a una situación de emergencia y posteriormente de ajuste, buscando en todo momento desarrollar el compromiso de formación estudiantil, de investigación, titulación y funcionamiento de la estructura de gobierno de la institución. Para así, nos señala el autor,

mantener ante todo momento y circunstancia social, económica, política, de salud, etc., la continuidad de la vida universitaria de la BUAP, siendo ejemplo de ello las clases en línea, los reajustes en fechas y procedimientos de las elecciones universitarias, la puesta en marcha de elecciones electrónicas y a distancia. Bajo dicho entorno, el capítulo nos invita a la reflexión crítica de lo alcanzado y lo que falta por mejorar, sobre todo en tiempos de pospandemia.

Reyna María Bravo Espejel, en el tercer capítulo, pone el foco de atención en el estudio de las acciones implementadas por la BUAP, de manera general, y en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, de forma particular, durante la pandemia de COVID-19, entorno que contextualiza de marzo de 2020 al primer semestre de 2023. De ahí que el documento tenga como base la revisión realizada por la autora a la información oficial emitida por la BUAP respecto a las estrategias y medidas diseñadas, colocando especial atención en los resultados obtenidos a partir de las experiencias de su comunidad estudiantil. Para ello se presentan los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes de la licenciatura de Derecho en su modalidad escolarizada, los cuales tuvieron que llevar a cabo sus quehaceres académicos hacia la educación a distancia, a raíz de la suspensión de las actividades presenciales por la emergencia sanitaria.

En el cuarto capítulo, Angélica Quiroz Reyes y José de Jesús Rivera de la Rosa, nos comparten, en primera persona, las experiencias transitadas desde la coordinación de la Maestría en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional (MDECI) de la Facultad de Economía de la BUAP, a lo largo del desarrollo de la pandemia por COVID-19 y durante el regreso escalonado a la presencialidad. Enfatizando el cómo cada una de las actividades académicas, docentes, administrativas, etc., se tuvieron que ir adaptando de manera constante a las nuevas realidades por las cuales se iba transitando. Un elemento que nos destacan los autores es el de las formas y medios utilizados, sus alcances y limitaciones presentadas en el quehacer universitario; sin embargo, la articulación de los trabajos de la coordinación de la maestría, el apoyo administrativo, las dinámicas estudiantiles, así como el apoyo en las tecnologías de la comunicación e información, posibilitaron el logro de los objetivos y metas establecidos durante la pandemia.

En el quinto capítulo, Alejandrina Santillán Martínez nos expone los principales retos por los cuales las y los estudiantes de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) transitaron a lo largo del retorno a las clases presenciales después de más de dos años de virtualidad obligada. De ahí que en el documento se presenten los resultados de la investigación “Condiciones de la comunidad universitaria ante la pandemia: regreso a la presencialidad en las aulas”, realizada

en 2022, y que a su vez tomó como base los estudios realizados en 2020 y 2021 por la Comisión del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias, grupo multidisciplinario integrado por docentes/investigadores de la UATx. En esa sintonía, Alejandrina Santillán nos remarca los contextos adversos a los que se enfrentó la comunidad estudiantil universitaria en el regreso escalonado a la presencialidad, momento drástico y que implicó un proceso de readaptación no solamente académico. Cabe destacar que, a pesar de las dificultades, complicaciones y demás aspectos, los estudiantes de dicha casa de estudios reportaron una preferencia significativa para el desarrollo de su formación académica y profesional hacia el modelo presencial.

En el sexto capítulo, José Ricardo González Martínez y Alberto Ramírez Martinell, abordan las experiencias de profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) durante el desarrollo de la pandemia por COVID-19 y a lo largo del regreso a la normalidad (en la pospandemia). De manera puntual, González Martínez y Ramírez Martinell ponen especial atención en analizar cómo, durante la pandemia, los docentes tuvieron que sumergirse en procesos de transculturación digital, como fue el uso y aplicación de las tecnologías digitales y de las llamadas prácticas educativas emergentes en contextos virtuales y/o en línea. Herramientas y conocimientos que en el regreso a la nueva normalidad pospandemia han sido desarraigados, evidenciando con ello las dificultades y complicaciones de los profesores para seguir reproduciendo las innovaciones desarrolladas en la pandemia y en el modelo educativo presencial. Se concluye que, en la etapa actual, la educación superior tiene el gran reto de repensar el rol del docente en entornos digitales, siendo indispensable para ello el fortalecimiento de las políticas institucionales que incentiven la integración de las tecnologías en el quehacer educativo universitario.

En el séptimo capítulo, Julio C. Gambina expone su experiencia como docente en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, colocando especial atención en la situación vivida antes, durante y posteriormente a la pandemia, es decir, entre los años 2019 a 2023. Así, a lo largo del capítulo, se señalan los cambios, retos, complicaciones y desafíos tanto a nivel institucional, de manera puntual en lo que respecta al funcionamiento y dinámicas de los espacios educativos, como en lo correspondiente a la práctica docente, en las que se vieron inmersos estudiantes, docentes, los movimientos y la comunidad universitaria en general. Finalmente, el autor enfatiza la necesidad de colocar en la mesa de la discusión qué tipo de educación necesitamos, qué contextos institucionales y académicos son necesarios para el desarrollo estu-

diantil; aspectos que se vuelven, hoy más que nunca, apremiantes de debatir y analizar a la luz de lo generado en la pospandemia.

Para el octavo y último capítulo del libro, Abigail Rosas Morrugares y Pedro Macario Caudillo García analizan las experiencias vividas por los estudiantes de dos posgrados de CONACYT, a partir de su transitar por el uso y aplicación de las tecnologías de aprendizaje ante las contingencias por la pandemia de COVID-19. De ahí que, en dicho capítulo, se muestran los principales problemas tecnológico-educativos a los cuales se tuvieron que enfrentar las y los estudiantes, así como sus procesos de aprendizaje. Aunado a ello, se remarca en el escrito las diferencias del aprendizaje generado en la etapa de pandemia, todo ello mediante una recolección de información en trabajo de campo. Se puntualiza la necesidad de utilizar una mayor cantidad de recursos didácticos online para mejorar los contextos de aprendizaje.

Finalmente, quisiéramos agradecer el apoyo de cada una de las y los autores que integran la presente obra por haber atendido al llamado para participar con sus capítulos. Igualmente, agradecemos el respaldo administrativo e institucional del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias Sobre Desarrollo Regional (CIISDER), de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx).

Sirva la presente publicación para incentivar y abonar al diálogo, debate e intercambio de ideas que posibiliten colocar en la mesa de discusión las voces, el sentir y pensar de las comunidades escolares para la articulación de proyectos de futuro, donde lo aprendido a lo largo de la pandemia de COVID-19 sea pieza fundamental y no quede en el horizonte del olvido.

Yobanni Cuahutle Zamora²

Carmen Leticia Flores Moreno³

2 Estancia posdoctoral en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional (CIISDER) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx).
yobas87@gmail.com

3 Profesora investigadora del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional (CIISDER) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx).
carmenleticiafloresmoreno@gmail.com

Bibliografía

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2022). *Anuario estadístico 2021-2022*. [en línea]. Editorial BUAP. [Consultado el 06 de diciembre de 2022]. Recuperado de: https://repositorio.buap.mx/rplaneacion/public/inf_public/2022/0/Anuario_2021_2022.pdf
- _____. (2021). *Estadística 911 2021-2022*. [en línea]. Editorial BUAP. [Consultado el 06 de diciembre de 2022]. Recuperado de: https://repositorio.buap.mx/rplaneacion/public/inf_public/2021/7/911_2021_2022.pdf
- _____. (2021a). *Plan de desarrollo institucional 2021-2025*. [en línea]. Editorial BUAP. [Consultado el 06 de diciembre de 2022]. Recuperado de: https://repositorio.buap.mx/rplaneacion/public/inf_public/2022/0/PDI_2021-2025.pdf
- _____. (2021b). *Proyecto anual de ingresos y presupuesto de egresos 2021*. [en línea]. [Consultado el 15 de diciembre de 2022]. Recuperado de: http://www.tesoreria.buap.mx/sites/default/files/Presupuesto_2021.pdf
- Sistema de información cultural. (2022). *Directorio de universidades*. [en línea]. Editorial SIC México. [Consultado el 08 de diciembre de 2022]. Recuperado de: https://sic.cultura.gob.mx/datos.php?table=universidad&ces-tado_id=21

El sistema educativo mexicano: alcances y limitaciones desde la pandemia de COVID-19



Yobanni Cuahutle Zamora

Estancia posdoctoral en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional (CIISDER) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx).

yobas87@gmail.com

Carmen Leticia Flores Moreno

Profesora investigadora del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional (CIISDER) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx).

carmenleticiafloresmoreno@gmail.com



Introducción

El 16 de marzo de 2020 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto por el cual se suspendían actividades en el sistema educativo mexicano, llevando el desarrollo de las actividades académicas, administrativas y de investigación a la modalidad en línea, que se prolongó por más de dos años, contexto que implicó la readaptación constante del quehacer educativo, tanto en el confinamiento como en el posconfinamiento, a causa de la pandemia por COVID-19.

De ahí que dicho sistema de educación mexicano haya ido registrando como una de sus principales expresiones de representación la interrelación entre los determinantes establecidos por las Instituciones de Educación Superior (IES), sus comunidades escolares, así como por las organizaciones gubernamentales, sobre qué y cómo se tenían que llevar a cabo los quehaceres estudiantiles, docentes y administrativos durante la pandemia, medidas que fueron encontrando una diversidad de expresiones heterogéneas, contextualizadas por aspectos objetivos (uso y aplicación de la tecnología, infraestructura, por ejemplo) y subjetivos (actividades de enseñanza-aprendizaje, procesos pedagógicos) de las comunidades escolares, mismas que a través de sus praxis, tanto colectivas como individuales, han ido direccionando sus quehaceres para el cumplimiento de los aspectos de enseñanza-aprendizaje en entornos donde las clases en línea fueron el camino hegemónico transitado.

Así, los alcances y limitaciones de lo desarrollado durante la pandemia y del contexto transitado han sido el resultado de las políticas y reformas implementadas durante el siglo XX y principios del XXI. Dentro de dicho entorno, el objetivo del documento es realizar una reflexión general de las implicaciones tanto a nivel teórico como práctico por las cuales atravesó el sistema educativo mexicano a raíz de la pandemia de COVID-19. Enfatizando que actualmente,

después de lo vivido en los últimos años, es trascendental analizar el contexto del sector educativo desde enfoques estructurales y transversales, que se encaminen a ver lo sucedido más allá de la mera contingencia y emergencia sanitaria. He ahí una de las tareas pendientes a emprender.

Del contexto general del sistema educativo mexicano

La educación institucional, bajo la modalidad presencial, ha registrado a lo largo de la historia una infinidad de obstáculos para su desarrollo y consolidación en nuestro país, siendo algunos de sus principales males y retos los temas de cobertura poblacional, calidad académica, gestión y administración de los recursos monetarios, concentración de las instituciones educativas en términos espaciales, aunado a una descentralización educativa en la toma de decisiones que no necesariamente ha implicado una descentralización fiscal.

Es decir, el sistema educativo mexicano tiene las connotaciones en todos sus niveles de tener una forma piramidal demasiado jerarquizada, estructurada y pesada, aspectos que se presentan tanto al interior de cada nivel educativo como entre los diferentes eslabones que componen dicho sistema, trayendo como consecuencia la generación de un alto grado de desigualdad en su acceso, mismo que viene determinado por factores socioeconómicos, colocándose en el centro de la discusión las relaciones e impactos entre los aprovechamientos escolares de los alumnos y sus condiciones socioeconómicas, derivadas tanto de sus ámbitos familiares como de las generadas por las instituciones educativas.

Así, bajo el desarrollo del modelo económico estabilizador vigente de 1960 a 1980, el sistema educativo mexicano colocó el mayor peso de su quehacer en la maduración del nivel primaria, buscando en primera instancia, su expansión y consolidación, ello como mecanismo de respuesta al incremento poblacional del país, principalmente para el caso de niños y jóvenes, cuyas edades oscilaban entre los 3 a los 24 años de edad, de ahí que para “el ciclo escolar 1963-1964, contaba con 39,224 escuelas y 203,343 maestros, que atendían a 7,379,770 alumnos. En ese momento, la presión demográfica significaba un reto que llevó a que el sistema se concentrará en la educación primaria” (Olvera, 2013, p. 77). Sumado al incremento de la tasa poblacional, también se registró un aumento de la población que vivía en el ámbito rural.

Para la década de los 80 el sistema educativo buscó su expansión enraizando en la noción de la descentralización de las estructuras organizativas,

contexto que se acompañó de la idea de que las evaluaciones eran los ejes para establecer los lineamientos de calidad, marcando así lo que apuntala Gómez “un antes y un después en el sistema educativo gracias a las reformas efectuadas en la materia como la reestructuración de orden normativo, político, social y educativo, a través de las reformas de Primera, Segunda y Tercera generación” (2017, p. 145). Dentro de este contexto surgirá la educación bajo la modalidad a distancia buscando principalmente la disminución de las limitantes en el acceso a las instituciones educativas en el entorno presencial.

Pero antes de ahondar en las características cuantitativas y cualitativas de dicha modalidad es importante señalar que a lo largo de la década de los 90 del siglo pasado, el sistema educativo se desarrolló con la premisa de incrementar considerablemente el gasto público en búsqueda de ampliar la matrícula y elevar la eficiencia terminal en cada uno de sus niveles, es decir, “de 1994 al año 2000 las políticas educativas dieron continuidad al ANMEB destacando que la educación básica (primaria y secundaria) era de 9 años. Se registró un aumento en la cobertura de la educación y en la eficiencia terminal” (Gómez, 2017, p. 146).

Asimismo, en dicha década se buscó aumentar la calidad educativa, en este sentido se comenzó a establecer una diversidad de pruebas y evaluaciones llevadas a cabo ya sea por organismos y/o instituciones nacionales e internacionales, creando los *rankings* y los comparativos a largo plazo como es el caso de las pruebas aplicadas por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) o lo que en los últimos años han sido las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), las cuales tienen como objetivo fundamental “medir la capacidad de los alumnos de 15 años para utilizar sus conocimientos y habilidades de lectura, matemáticas y ciencias para afrontar los retos de la vida real” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2022), mismas que se aplican cada tres años.

Finalmente, en los albores del siglo XXI el sistema educativo mexicano ha tenido como ejes reproductores la obtención de la calidad mediante las pruebas estandarizadas, la reducción de las desigualdades sociales, la búsqueda de la generación de competencias, el uso y aprovechamiento de las TIC's, haciendo “hincapié en que la educación es un derecho humano al que todo mexicano debe tener acceso” (Gómez, 2017, p. 147). Así, cada uno de los programas educativos creados en los primeros 20 años del presente siglo han estado encaminados a impulsar en diferentes grados cada uno de los ejes antes señalados.

Sin embargo, el cumplimiento de dichas metas dista mucho de lo colocado en los programas educativos e incluso en lo señalado en los Planes Nacionales de Desarrollo, de ahí que un punto fundamental y contradictorio lo podamos ver en las relaciones establecidas entre la Tasa Bruta de Cobertura (TBC), la tasa de absorción, la deserción escolar y la eficiencia terminal, mismas que tienden a presentar un comportamiento muy heterogéneo si las analizamos para cada uno de los niveles educativos del país.

En ese sentido, Ordorika & Rodríguez (2013) nos muestran que la TBC para el periodo 2000-2013 se fue incrementando para todos los niveles que conformaban el sistema educativo nacional; señalando que el nivel superior tiene el segundo lugar más bajo de cobertura con apenas un 34.6 por ciento para el periodo 2012-2013, tasa que presenta un comportamiento totalmente contrario si nos ubicamos en la educación básica—integrada por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria— en donde se ha alcanzado un 100 por ciento de cobertura, esto quiere decir que en la educación “primaria es prácticamente universal o al menos cuenta con una infraestructura material y docente para brindar atención a la totalidad del grupo de edad correspondiente: seis a 12 años” (p. 201).

Aunque “conviene insistir, sin embargo, en que el indicador refleja, única y exclusivamente, las capacidades de atención a la demanda demográfica potencial” (Ordorika & Rodríguez, 2013, p. 200), ya que la TBC puede aumentar como consecuencia no de un incremento de la población matriculada, sino como respuesta a una disminución de la población total de ese nivel poblacional.

En lo que respecta a la educación secundaria, los autores citados nos señalan que en dicho nivel se muestra un foco rojo debido al alto porcentaje de abandono escolar principalmente de las zonas con menores ingresos, de ahí que para el periodo de 1994 a 2003 el servicio de telesecundaria fuera el que más se expandió.

Otro dato importante para destacar es que, si bien, los niveles básicos de educación del sistema mexicano tienen una TBC cercana o igual al 100 por ciento, también presentan grados de pérdida escolar muy significativos, lo que “implican que, cuando menos, una quinta parte de los inscritos en el Sistema Educativo Nacional no consigue concluir siquiera la educación básica” (Ordorika & Rodríguez, 2013, p. 200); no obstante, los grados de pérdida escolar más altos se ubican en el sector de la educación media superior que comprende el nivel bachillerato y la educación profesional técnica.

Cabe señalar que para el caso de la educación superior —la cual se conforma por tres niveles: técnico superior, licenciatura y posgrado— desde inicios del

siglo XXI ha habido una fuerte participación del sector privado, al igual que se ha acompañado de una expansión creciente de la educación a distancia.

Ahora bien, haciendo una pequeña reflexión de lo descrito en los párrafos anteriores, se tiene que:

Todo lo anterior apunta a que la política educativa en las cinco décadas analizadas apostó al crecimiento del sistema, entendido como la creación de escuelas y la contratación de maestros para atender la creciente demanda potencial. Eso tuvo un efecto importante, pues se ha logrado llegar, en promedio, al 70% de la educación en edad escolar, además de que se ha hecho de forma diversificada, es decir, no se concentra solo en la atención de un nivel educativo, como sí ocurrió en la década de los sesenta. (Olvera, 2013, p. 96)

Esta ha sido parte de la historia por la cual ha transitado el sistema educativo mexicano, acontecer que ha estado marcado por políticas y reformas que han obedecido a las necesidades de los modelos económicos-sociales hegemónicos, todos ellos vinculados de manera directa a las lógicas y retóricas de la Totalidad vigente del sistema civilizatorio capitalista.

Así, el desarrollo de la pandemia por COVID-19 lo que provocó fue la visibilización en un grado mayor de los alcances y limitaciones de dicho sistema educativo tanto en el terreno social, pedagógico, económico, de cobertura e infraestructura, etc. Ese ha sido el principal impacto de la pandemia, colocar en el centro del debate todas aquellas deficiencias del sistema educativo que nunca se habían querido ver y muchos menos resolver.

Pero hoy más que nunca, en la etapa de la pospandemia, se vuelve fundamental analizar, debatir y generar propuestas viables, deseables y posibles a cada una de las problemáticas por las cuales atraviesa, ya sean estructurales o coyunturales, el sistema educativo nacional, todo ello desde ópticas de estudio transversales y longitudinales que retomen las diferentes experiencias, principalmente, de las comunidades escolares, llámense estudiantes, académicos, administrativos, aspecto que deberá estar acompañado de una revisión puntual de la historia del sistema educativo del país.

Y dentro de los múltiples puntos a considerar de dichas revisiones, se deberá tener más que presente el sentir y pensar de las comunidades escolares, así como los alcances, limitaciones y la historia misma de dicho sistema educativo. El no tener presente a las comunidades escolares nos llevará muy probablemente a la generación de diagnósticos excelentemente contruidos, pero con un nulo sostenimiento y respaldo de los sujetos y actores que en su quehacer cotidiano dan vida al sector en cuestión.

El sistema educativo mexicano ante la pandemia de COVID-19: alcances y limitaciones

Bajo el contexto antes descrito de políticas y reformas desarrolladas a lo largo del siglo XX e inicios del XXI, el sistema educativo mexicano se constituyó como pieza clave, con sus múltiples alcances y limitaciones, para el quehacer social.

Así entonces, el 16 de marzo de 2020 surgió uno de los mayores retos que ha enfrentado dicho sistema, ello como resultado del llamado a la suspensión de labores presenciales que se planteó para el periodo del 23 de marzo al 17 de abril del 2020, siendo una medida de carácter preventivo que buscaba la disminución de los contagios y la propagación del SARS-CoV-2.

Sin embargo, nadie se imaginó que tal suspensión pasaría a un retorno a las actividades académicas, administrativas y de investigación bajo la modalidad en línea que se prolongó por más de dos años.

Durante todo ese tiempo, y a más de cuatro años desde la publicación en marzo de 2020 del decreto en el Diario Oficial de la Federación, se fueron generando toda una serie de herramientas y formas tecnológicas que buscaron dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la virtualidad; cada una de ellas derivando en una gran heterogeneidad de alcances y limitaciones a raíz de sus formulaciones e implementaciones. En ese sentido Puiggrós (2022) nos enfatiza en la necesidad de emprender un análisis de la pandemia que parta de un enfoque multicausal y que sea acompañado de una lectura detallada de tipo transversal de lo ocurrido desde inicios del 2019; ya que el no tener presente dicho tipo de reflexión y articulación con la realidad acontecida, nos podría llevar a una agudización de los múltiples males provocados por la propagación del COVID-19, reproduciendo así las desigualdades al grado de enraizarse aún más bajo el manto del sistema opresor.¹

Por su parte, Torres (2022) hace una lectura articulada sobre lo vivido durante la pandemia preguntándose ¿Cuál es el papel de la universidad en y para la sociedad?, interrogante que contextualiza bajo la premisa de que la universidad ha sido y es un espacio que se encuentra de manera constante en disputa por la generación de conocimiento, por lo que “en este contexto, es importante considerar que la universidad dejó de ser la única institución donde se impartía

1 De ahí que “las corporaciones y el conjunto del mercado de la educación —que había crecido de manera inédita en las últimas décadas— encontraron en la pandemia un marco apto para su expansión” (Puiggrós, 2022, p. 26).

la educación superior. Esta pérdida de hegemonía se vio acompañada de la construcción de una “nueva trama de instituciones” con la creación de otros establecimientos a cargo de la formación profesional” (p. 36).

En consecuencia, una de las metas y visiones que deberá tener presente la universidad en la pospandemia será la generación no solamente de diagnósticos sobre las desigualdades sociales, económicas, etc., del sistema educativo mexicano, sino que tendrá que transitar, al igual que sus comunidades escolares (docentes, estudiantes, directivos, ...), hacia la construcción de propuestas viables, deseables y posibles de solución a las problemáticas que aquejan a dicho sistema, de manera particular, y a la sociedad, de forma general; como lo expresa M. Chehaibar (2020), la pandemia de COVID-19 no solo visibilizó las graves desigualdades del sistema educativo mexicano, sino que también las profundizó y reforzó, provocando una mayor exclusión y rezago educativo.

De acuerdo con Lomelí, durante la pandemia se generaron nuevos procesos de exclusión educativa y social que nos obligan, hoy día en la pospandemia, a repensar el papel de la universidad y de la educación superior en su totalidad, ello como consecuencia de que en dichos espacios de enseñanza-aprendizaje se han gestado los cambios y transformaciones sociales en el pasado, en ese sentido:

Puede afirmarse que las universidades han sido, al menos en el último cuarto de milenio, actores privilegiados del cambio económico, político, social y cultural en su sentido más amplio. Cuando el pensamiento dominante se ha anquilosado, han sido los universitarios quienes han abierto nuevos cauces de reflexión que permiten reorientar las transformaciones sociales que el mundo requiere para superar periodos de estancamiento, como el que actualmente estamos enfrentando en todo el mundo. Las universidades son espacios de reflexión por excelencia. (2022, pp. 79-80)

Ante esa situación, es necesario tomar en consideración la importancia que deberá asumir la universidad como espacio de reflexión crítica que derive en la creación de propuestas de sociedad que rompan con las lógicas y retóricas impuestas por la totalidad sistémica capitalista; ya que como muy bien lo argumenta Muñoz (2022), lo sucedido en la pandemia nos tiene que llevar a colocar en la mesa de discusión el papel de la universidad y del sistema educativo, así como de sus modos de producción del saber.

En esa lógica de pensamiento y del qué hacer a partir de los impactos y consecuencias de la pandemia en el sector educativo, Díaz-Barriga (2020) nos

propone adentrarnos en un proceso de replanteamiento que gire alrededor de las concepciones de escuela, y nosotros agregaríamos igualmente del sistema de educación y de la universidad, buscando trascender su significado como institución emanada de la modernidad, misma que ha sido colocada como el espacio único y hegemónico donde se proporciona educación a la población. Reestructuración que también tiene que permear al ámbito de los modelos académicos, los cuales desde la visión de Didriksoon (2022), están totalmente rebasados para dar cuenta de las realidades y complejidades que hoy día vivimos, por ello se vuelve trascendental debatir cuál o cuáles son las funciones sociales de la universidad, de la educación y de sus estructuras organizativas, a qué realidades responden sus visiones y misiones, etc.

Si bien la argumentación realizada por Didriksoon coloca en el punto de la discusión en el papel de las IES, podemos concluir que dicho panorama puede extrapolarse al sistema educativo mexicano en general, por lo que:

Se debe avanzar en superar de manera definitiva y radical el dominio de un currículo y de una gestión académica de corte liberal y disciplinaria, a menudo demasiado burocrática, hacia modelos alternativos que se sustenten en la interdisciplina, la generación de procesos cognitivos autónomos, una formación docente proactiva y generadora de múltiples capacidades y plataformas de aprendizaje social, avanzando (en medio de una profunda crisis sanitaria, social y económica) hacia un desarrollo nacional con equidad, justicia e igualdad. (2022, p. 110)

De ahí que coincidamos con Fernández, *et al.* (2020), quienes nos señalan que uno de los grandes retos y obstáculos que presentó el sistema educativo ante el cierre de las aulas, como consecuencia de la propagación de la pandemia de COVID-19, fue el incremento de los costos educativos, los cuales en primera instancia fueron asumidos por los estudiantes y docentes. Ya que bajo el manto del neoliberalismo se mermó la capacidad de acción y respuesta del Estado en sus diferentes ámbitos de incidencia, como ha sido el caso de la salud y la educación.

Aunado a lo anterior y desde el análisis de Lloyd (2020), nos remarca la noción de que los factores que impactan a la educación como proceso y sistema no solamente tienen que ver con aspectos socioeconómicos, sino también hay que considerar en todo momento ejes como la ubicación geográfica, el tipo de institución educativa a la que pertenecen los estudiantes, el género, etc.

Es decir, las desigualdades en el acceso a la educación que la pandemia potencializó tienen que ser analizadas a partir de elementos multifactoriales, ya que ubicarnos solamente en el estudio, por ejemplo, del acceso digital resultaría en una reflexión muy superficial de lo que verdaderamente aconteció. En ese orden de ideas, Ladrón (2022) reconoce que los estudios sobre los impactos de la pandemia en las IES fueron colocando sus focos de atención en la reproducción de las desigualdades económicas, culturales, sociales, digitales, a partir de una lectura parcial de la realidad; dejando de lado los análisis sobre el papel del Estado y de lo que dejó de hacer.

Pero a pesar de ello, el autor nos remarca que las TIC's nos pueden acompañar como un elemento más para abatir las desigualdades; de ahí que estemos en presencia de “un nuevo reto en el que las universidades debemos trabajar para contribuir a abatir esas condiciones de inequidad. Si no todos tienen acceso a internet, no tienen acceso a la educación, a la salud, a la cultura, a las artes, y a todas esas manifestaciones que son tan humanas que preferimos hacerlas de manera presencial” (p. 118).

A pesar del posible optimismo que se pueda colocar al desempeño en el uso y aplicación de las TIC como pilar para la disolución de las desigualdades potenciadas a raíz de la pandemia, estas no serían la solución; Casanova & Gonzales (2022) advierten que lo vivido durante la propagación de la COVID-19 ha sido reflejo de los procesos de privatización que ha mostrado el sistema educativo a lo largo del neoliberalismo.

En otras palabras, para Canon (2022), el punto de inflexión es el debate sobre el nuevo papel que deberá presentar la extensión universitaria a raíz de la pandemia de COVID-19, siendo necesario que la vinculación entre las universidades y las sociedades deba consolidarse en una estrecha relación que afronte y dé respuesta a las problemáticas que vive la población; siendo la relación universidad-sociedad la que se ha visto trastocada y puesta en función de las demandas del mercado en las últimas décadas, ello bajo el contexto de una crisis civilizatoria que también es epistemológica.

Lo anterior permite comprender la argumentación realizada por Plán (2020), quien caracteriza al sistema de educación mexicano como una estructura pesada y autoritaria que al final de cuentas ha estado enmarcada como reproductora de una educación capitalista; de manera que la pandemia nos tiene que situar en una reflexión donde se tenga que pensar a la escuela y a su educación en función de la sociedad, tenemos que “pensar la escuela para la sociedad, no para

la escuela. Esto llevaría a cambiar las finalidades del sistema educativo, porque el diagnóstico sería distinto. [...] Una escuela que en vez de formar al líder del mañana, evite al macho del mañana” (pp. 37-38).

En resumen, la pandemia nos ha dejado como una de las principales tareas el desarrollo de análisis multifactoriales sobre los alcances y limitaciones del sistema educativo mexicano, en general, y del universitario, en particular. Todo ello encaminado a la consolidación no solamente de diagnósticos sobre lo que está bien o mal, sino que busquen trascender dichas metas de estudio hacia la generación de propuestas enfocadas a la creación de contextos viables, deseables y factibles del sector educativo, y en donde el sentir y pensar de sus comunidades escolares sea el principio articulador en última instancia.

Hacia una nueva era educativa representada en los modelos educativos híbridos

Una de las principales respuestas que las IES tuvieron ante el embate de la pandemia y suspensión de las actividades presenciales, fue echar mano del uso de las TIC para el desarrollo de clases a distancia, así como de los procesos administrativos y académicos de sus comunidades escolares. Pero a pesar de ello, Trejo-Quintana (2020) nos señalaba que si bien el uso y aplicación de las tecnologías no era un tema nuevo para el sistema educativo mexicano, sí implicó todo un contexto de adaptaciones y aprendizajes novedosos, ya que no bastaba con saber usar las tecnologías, sino que también era fundamental asimilarlas y acoplarlas a los procesos educativos en su totalidad.

Desde la óptica de Ruiz (2020), el centro de la discusión es la rearticulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han registrado a lo largo del desarrollo de la educación que ha sido guiada por entornos no tradicionales, como es el caso de las experiencias de educación a distancia, en línea, virtual y de aprendizaje electrónico; concluyendo que los docentes a raíz del confinamiento por el COVID-19 no solamente se han visto en la necesidad de reaprender desde el aislamiento cada uno de los elementos y procedimientos que los nuevos contextos les ha ido imponiendo, derivando todo ello en un nuevo tipo de interacción y relación docente-estudiante horizontal.

Corona & Téllez (2021), nos argumentan al respecto que estamos transitando hacia nuevas formas, tanto subjetivas como objetivas, de educación donde los procesos de enseñanza-aprendizaje se están dando fuera del salón de clases,

siendo reflejo de ello la importancia que actualmente tienen los contextos educativos híbridos, en consecuencia, “el sistema educativo mexicano tiene que reconocer que el hecho educativo sucede fuera del aula y que se debe transitar hacia entornos de aprendizaje híbridos para estar en condiciones de garantizar el ejercicio del derecho humano a recibir educación de calidad” (p. 124). Mismos que a partir de la pandemia se convirtieron en elementos fundamentales para el desarrollo y consolidación de las actividades académicas, administrativas y de investigación.

Aunado a lo anterior y desde el análisis de Viera (2022), el acento de la discusión deberá tomar como base los aprendizajes generados a lo largo de los últimos años, de manera puntual a partir de la implementación y auge de los modelos educativos híbridos, ya que un punto a favor de ellos, es que dichos modelos permiten que las comunidades escolares sean hasta cierto grado los responsables de sus procesos de aprendizaje, los cuales a raíz de una interacción más activa desde una diversidad de actividades con diferentes actores, rompen con la visión tradicional de la educación vertical.

Quisiéramos retomar las argumentaciones que Claudio Rama (2021) desarrolla en su libro titulado “La nueva educación híbrida”, en el cual realiza un recorrido detallado sobre las transformaciones de los procesos, métodos y pedagogías de enseñanza-aprendizaje desde la educación presencial hasta la implementación de los modelos educativos híbridos.

Así, para el caso de las IES el autor nos señala que la alta concentración y centralización que ha presentado a lo largo de la historia dichas instituciones educativas ha tenido como una de sus principales consecuencias la generación de grados cada vez mayores de desigualdad en el acceso a la educación de tipo presencial, fenómeno que se agudizó mediante el desarrollo de paradigmas educativos que tenían como ejes transversales la memorización y repetición de información, donde además la relación docente-estudiante era totalmente jerárquica de tipo activo-pasivo.

Dentro del panorama descrito, las décadas de los 70-80 quedan marcadas como el tiempo-espacio de arranque de la modalidad a distancia impulsada de manera directa por el auge de las TIC's. Con ello la disrupción en los escenarios educativos de las redes digitales y su posterior generalización en su uso y aplicación fueron madurando la convergencia digital hacia nuevas relaciones más allá de las tradicionales cara-a-cara, provocando una imbricación de interacciones tanto sincrónicas como asincrónicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje encaminadas a la creación, desarrollo y, hoy día, consolidación de nuevas pedagogías digitales.

Con los cambios y transformaciones generadas a raíz de las integraciones cada vez más crecientes en el uso y aplicación de los componentes tecnológicos para el desarrollo de las actividades en el sector educativo durante la segunda mitad del siglo XX, se sentaron las bases para el surgimiento, aunque sea incipiente, de las modalidades educativas híbridas, las cuales con la pandemia por COVID-19 encontraron sus vías de desarrollo y maduración. En este orden de ideas, el autor nos proporciona una conceptualización de cómo concebir a la educación desde una óptica híbrida, señalando que es una:

Educación mediada solo por tecnologías digitales y basada en el aprovechamiento de multimodalidades. Es una enseñanza centrada en una combinatoria de modalidades virtuales de aprendizaje, tanto sincrónicas como asincrónicas. En el caso de la educación sincrónica, se manifiesta en una enseñanza sincrónica virtual, y en actividades en laboratorios digitales presenciales o en red para la adquisición de competencias. En el caso de la educación asincrónica de tipo virtual, se puede apoyar tanto en plataformas LMS, solo de uso de recursos, de actividades prácticas o incluso con presencia y trabajos de tutores como en plataformas de MOOC sin presencia tutorial.

No es una educación semipresencial que combina una enseñanza presencial con un apoyo en plataformas, sino una modalidad totalmente virtual pero que diferencia entre formas sincrónicas y asincrónicas de aprendizaje, con diversidad de grados de utilización según los objetivos de aprendizaje y los contenidos.

Se caracteriza por la alta diversidad de sistemas de interacción y de trabajo educativo de enseñanza en entornos virtuales, y propende a la utilización de un conjunto diverso de tecnologías pedagógicas o de pedagogías informáticas para alcanzar el aprendizaje. (Rama, 2021, p. 120)

Por lo tanto, desde nuestra óptica de análisis debemos poner atención en desmenuzar los alcances y limitaciones de dichos modelos híbridos tanto en el plano teórico como práctico, enfatizando en el estudio de los nuevos ejes de innovación como es el caso de las plataformas digitales usadas, las formas de transmisión, accesibilidad, recursos y comunicaciones aplicadas, en los sistemas de evaluación, seguimiento y gestión creados, así como los tipos de financiamientos requeridos.

Uno de los ejes que nos ha dejado la pandemia es el impulso de los modelos híbridos como formas semipresenciales para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje acompañados de sus respectivas pedagogías digitales, es

decir, estamos en presencia de entender a los entornos digitales como una de las posibles herramientas que puedan coadyuvar a incentivar las transformaciones educativas en el siglo XXI.

Sin embargo, para el caso del sistema educativo mexicano, en general, y el sector universitario, en particular, resulta trascendental analizar, comprender y criticar los alcances y limitaciones de los modelos híbridos aplicados a la educación, ello a partir de la óptica de dar voz a las comunidades escolares (alumnos, docentes y administrativos) desde sus procesos de asimilación y adaptación a dichos modelos, siendo fundamental en vísperas de entrar a una etapa de posconfinamiento donde el regreso a la llamada normalidad tiene que ser todo menos normal.

Es conveniente subrayar que la pandemia:

Está reorientando las estrategias de sobrevivencia y las opciones de las personas en el nuevo contexto. Se constata ya en todas partes una tendencia al aumento de los estudios por parte de las personas. Bien sea de quienes han salido de los mercados de trabajo y que buscan en un futuro reinsertarse con mayores competencias, como de quienes mantienen sus trabajos pero tienen claro el cambio de las competencias laborales necesarias y el aumento de demandas de trabajo que hace al mercado laboral más competitivo. Este proceso de incremento de los estudios se tiende a producir en el corto y mediano plazo en los procesos de crisis. En el auge económico, la gente prefiere trabajar y la propensión a estudiar se reduce ante los aumentos salariales que derrama el crecimiento. Inversamente, en las crisis, las personas optan por aprovechar el tiempo libre para aumentar su capital humano, invirtiendo los recursos ahorrados en estudios o para realizar un sobreesfuerzo para compaginar más educación y trabajo. La educación híbrida contribuirá a estas nuevas demandas al permitir mayor flexibilidad en los accesos y los estudios. (Rama, 2021, p. 95)

En consecuencia, uno de los cambios que nos ha dejado la pandemia es la reestructuración de las subjetividades de la vida académica de las comunidades escolares. Tomando como referencia lo anterior, Aretio (2021) se cuestiona sobre cuáles han sido las percepciones de los sujetos del sistema educativo frente a las modalidades de educación a distancia antes, durante y después del confinamiento, ya que se ha estipulado que en los momentos pre-COVID la educación fue muy cuestionada por sus múltiples limitaciones tanto de carácter cuantitativo como cualitativo.

Por ello, en la etapa del confinamiento se tuvo que partir y retomar aquel sistema educativo que a pesar de sus múltiples problemas, ya contaba con cierta experiencia en la modalidad digital, generando una bola de nieve a raíz de las dificultades de conectividad, deserción escolar y demás problemas propios del contexto en línea llevado a cabo desde la periferia del sistema económico.

Finalmente en el momento del posconfinamiento se tiene la tarea de trascender de actividades educativas tradicionales hacia la búsqueda de nuevas metodologías educativas, pedagógicas, de enseñanza-aprendizaje, en las cuales la flexibilidad sea uno de los pilares transversales, debido a que:

El impacto de esta pandemia y la concomitante crisis económica, han generado un cambio en cómo, cuándo y dónde ocurre el aprendizaje del estudiante (Fox, et al., 2020). La renovación e innovación pedagógica siempre recomendada y, generalmente, aplazada, podrá contar ahora con la gran oportunidad para hacerse realidad y ganar en calidad y equidad educativas (Pedró, 2020). Se precisan para un futuro inmediato sistemas educativos resilientes, con capacidad de respuesta ante situaciones de emergencia y con salvaguarda para aminorar las desigualdades que se vieron agravadas como nunca. En realidad, el COVID-19 puede presentarse como acelerador de la transformación de la educación superior que supondrá que el aprendizaje en línea y flexible vinieron para quedarse. (Aretio, 2021, p. 23)

Y en esos procesos de cambio, donde el cómo, cuándo y dónde ocurren los procesos de enseñanza-aprendizaje, sumado a la voz y el conocimiento de las comunidades escolares se vuelve fundamental analizar y retomar para la consolidación de los modelos educativos, ya sean presenciales, a distancia, en línea o híbridos. En esa reflexión, Miguel (2020) nos señala que “poco ha sido explorado en el sentido de conocer qué piensan sus actores: estudiantes, docentes y administrativos, cuáles son los obstáculos reales, los retos a los que se enfrentan y cuáles son las competencias que están desarrollando o necesitan desarrollar para hacer frente a este contexto de pandemia por Covid-19” (p. 15); ello como consecuencia de que lo analizado en los discursos académicos e institucionales se ha concentrado en el estudio de la infraestructura tecnológica, en los temas de conectividad a internet, en los usos de aplicaciones y plataformas educativas digitales.

Derivando en la generación de argumentaciones y propuestas donde el sentir y pensar de los estudiantes, docentes y administrativos ha ido quedando

totalmente relegada. Ante ello Miguel (2020), llega a la conclusión de que en la pospandemia se tiene la necesidad imperiosa de educar para la incertidumbre y la complejidad más allá de la simple memorización y repetición de datos e información, así como retomar para la creación de propuestas educativas las experiencias de los caminos transitados por las comunidades escolares hasta hoy día.

En ese contexto, por ejemplo, Alcántara (2020) retoma lo sucedido con las TIC durante la pandemia y establece que las carencias o limitaciones del uso y aplicación de dichas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje han sido el resultado no solamente del analfabetismo digital de los estudiantes y docentes, sino que también proviene directamente de lo que dejaron de hacer las instituciones educativas; las cuales mediante el desarrollo de la emergencia sanitaria se volvieron más vulnerables llevando a que las brechas digitales y de aprendizaje se fueran ensanchando aún más. Por lo consiguiente, “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. [...] temer que la brecha digital y la del aprendizaje se puedan seguir ensanchando” (p. 80).

Conclusión

Los modelos educativos híbridos pueden constituirse en formas de estructurar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que permita dar respuesta a las limitaciones de la educación presencial, es decir, argumentamos que en el periodo de la pospandemia y a partir de todo el proceso de conocimientos derivados de la educación en línea, hoy día, la educación híbrida se coloca como un posible espacio de solución parcial.

Por lo anterior, concluimos que partiendo de las realidades de la sociedad mexicana, de su historia social, cultural, educativa, tecnológica y de infraestructura, es fundamental construir propuestas que den respuesta a las problemáticas que vive el sector educativo; lo anterior, tomando como base lo aprendido en los últimos años.

En esta sintonía, los modelos educativos híbridos se nos muestran como una salida para dar respuesta en el corto plazo a dichos problemas, sin embargo, es importante no perder de vista que la solución a las problemáticas tiene que enfatizar cuestionamientos estructurales que critiquen el funcionamiento del sistema capitalista y que propongan alternativas viables, deseables y posibles; de ahí que las respuestas tengan que ser estructurales y transversales también.

Bibliografía

- Alcántara, A. (2020). “Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada”, en IISUE. *Educación y pandemia. Una visión académica*. (pp. 75-82). (1er. ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Aretio, L. (2021). “COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento”. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1). pp. 9-32. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331464460001/331464460001.pdf>
- Canon, A. (2022). “La extensión universitaria ante el acontecimiento o la catástrofe”, en Lomelí, L. & Casanova, H. (coords.), *Universidad y futuro: los retos de la pandemia*. (pp. 123-141). (1er. ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Serie: Colección Educación Superior Contemporánea.
- Casanova, H. & González, M. (2022). “Universidad y pandemia: entre el triaje educativo y la reivindicación de lo público”, en Lomelí, L. & Casanova, H. (coords.), *Universidad y futuro: los retos de la pandemia*. (pp. 141-168). (1er. ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Serie: Colección Educación Superior Contemporánea.
- Corona, M. & Téllez, J. (2021). “Educación postpandemia y la importancia de los ambientes de aprendizaje híbridos”. *Regiones y Desarrollo Sustentable*, 21(42). pp. 122-153. <http://www.coltlax.edu.mx/openj/index.php/ReyDS/article/view/175/pdf>
- De Ibarrola, M. (2012). “Los grandes problemas del sistema educativo mexicano”. *Perfiles Educativos*, 34. pp.: 16 – 28. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13229959003.pdf>
- De Obesso, M. & Núñez, M. (2020). “El modelo educativo híbrido: una respuesta necesaria de la enseñanza universitaria a partir de la Covid-19”. [en línea]. [Consultado el 15 de octubre de 2022]. <https://bit.ly/3kfqnRN>
- Díaz-Barriga, Á. (2020). “La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado”, en IISUE. *Educación y pandemia. Una visión académica*. (pp. 19-29). (1er. ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Didriksoon, A. (2022). “Los futuros de la universidad: librarse del cortoplacismo”, en Lomelí, L. & Casanova, H. (coords.), *Universidad y futuro: los retos de la pandemia*. (pp. 95-111). (1er. ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Serie: Colección Educación Superior Contemporánea.
- Fernández, M., et al. (2020). “Lecciones del Covid-19 para el sistema educativo mexicano. Distancia por tiempos”. Blog de educación. <https://educacion.nexos.com.mx/lecciones-del-covid-19-para-el-sistema-educativo-mexicano/>
- Gómez, M. E. (2017). “Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. Innovación educativa”.17(74). pp.: 143-163. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200143&lng=es&tlng=en
- Ladrón, S. (2022). “La universidad y su futuro”, en Lomelí, L. & Casanova, H. (coords.), *Universidad y futuro: los retos de la pandemia*. (pp. 112-122). (1er. ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Serie: Colección Educación Superior Contemporánea.
- Lloyd, M. (2020). “Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempo de COVID-19”, en IISUE. *Educación y pandemia. Una visión académica*. (pp. 115-121). (1er. ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Lomelí, L. (2022). “La universidad nacional y su futuro: una reflexión en los meses de la pandemia”, en Lomelí, L. & Casanova, H. (coords.), *Universidad y futuro: los retos de la pandemia*. (pp. 77-94). (1er. ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Serie: Colección Educación Superior Contemporánea.
- M. Chehaibar, L. (2020). “Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempo de pandemia”, en IISUE. *Educación y pandemia. Una visión académica*. (pp. 83-91). (1er. ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Miguel, J. (2020). “La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo”. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, L(-). pp.: 13-40. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>

- Muñoz, H. (2022). “Humanidades y ciencias sociales para el futuro de la universidad”, en Lomelí, L. & Casanova, H. (coords.), *Universidad y futuro: los retos de la pandemia*. (pp. 185-200). (1er. ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Serie: Colección Educación Superior Contemporánea.
- Ordorika, I. & Rodríguez, R. (2013). “Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: Problemática y propuestas”, en *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. (pp. 197-222). (1er. ed.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. ¿Qué es PISA? [en línea]. Editorial OCDE. [Consultado el 03 de noviembre de 2022]. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-es/>
- Olvera, A. (2013). “Las últimas cinco décadas del sistema educativo mexicano”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIII (3). pp.: 73-97. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27028898003.pdf>
- Plán, S. (2020). “La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza”, en IISUE. *Educación y pandemia. Una visión académica*. (pp. 30-38). (1er. ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Puiggrós, A. (2022). “Problemas y perspectivas de la universidad después de la pandemia”, en Lomelí, L. & Casanova, H. (coords.), *Universidad y futuro: los retos de la pandemia*. (pp. 23-34). (1er. ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Serie: Colección Educación Superior Contemporánea.
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. (1er. ed.). Cuadernos de Universidades, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. https://udualc.org/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf
- Ruiz, E. (2020). “La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio”, en IISUE. *Educación y pandemia. Una visión académica*. (pp. 83-113). (1er. ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Sánchez, M. (2022). “Tecnología y aprendizaje: ¡No más onfaloskepsis!”, en Lomelí, L. & Casanova, H. (coords.), *Universidad y futuro: los retos de la pandemia*. (pp. 47-62). (1er. ed.). Universidad Nacional Autónoma de

- México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Serie: Colección Educación Superior Contemporánea.
- Torres, R. (2022). “Retos de la universidad en 2020 ante la pandemia”, en Lomelí, L. & Casanova, H. (coords.), *Universidad y futuro: los retos de la pandemia*. (pp. 35-46). (1er. ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Serie: Colección Educación Superior Contemporánea.
- Trejo-Quintana, J. (2020). “La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México”, en IISUE. Educación y pandemia. Una visión académica. (pp. 122-129). (1er. ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Viera, I. (2022). “Implementación de la Enseñanza Híbrida como Derivación del COVID-19”. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(1). pp.: 5-10. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/305/730>

Acciones institucionales ante la pandemia del COVID-19 en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla



Luis Ochoa Bilbao

Profesor investigador de la Facultad de Ciencias
Políticas y Sociales (FCPyS) de la Benemérita
Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

luis.ochoa@correo.buap.mx



Introducción

Las universidades en México afrontaron la pandemia de COVID-19 con dificultades que pudieron superarse gracias al respaldo de los mecanismos institucionales en la toma de decisiones. En el caso particular de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), fue el Consejo Universitario el órgano que adoptó medidas, primero de emergencia y posteriormente de ajuste para mantener vigente el compromiso de la universidad con la formación de estudiantes, la investigación, la titulación y el funcionamiento de su estructura de gobierno.

El capítulo hace una revisión mediante el método de investigación documental, de las medidas de gestión que se tomaron en la BUAP desde marzo del año 2020 y hasta el proceso de regreso a las actividades presenciales en el verano del 2022. El propósito es realizar un análisis crítico de dichas medidas a la luz de sus resultados que se consideran positivos y de las acciones pospandemia que se han mantenido vigentes en la institución.

Desarrollo

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) enfrentó a principios del año 2020 dos retos que pusieron a prueba su solidez institucional: el paro estudiantil de febrero y la pandemia de Covid-19 en marzo. Ambos eventos están relacionados en lo que se refiere a la suspensión de las clases presenciales en la institución.

El paro estudiantil inició en diferentes unidades académicas de la BUAP el 26 de febrero del 2020, para exigir a las autoridades del gobierno del Estado el esclarecimiento de los homicidios de tres estudiantes de medicina y un conductor de la plataforma UBER ocurridos el 23 de febrero del 2020. De inmediato, se presentaron nuevas demandas en materia de seguridad para estudiantes dentro

de la universidad y para la sociedad en general. Los alumnos tomaron las instalaciones y las clases presenciales se cancelaron.

Sin embargo, la inmensa mayoría de los estudiantes universitarios se organizaron con sus respectivas Facultades y docentes para retomar las clases a distancia. Se utilizaron los medios disponibles más elementales como las conexiones por *Zoom*, el uso de correos electrónicos, los mensajes vía *WhatsApp* o las herramientas de *Teams*.

El 11 de marzo la Organización Mundial de la Salud calificó como pandemia el brote de COVID-19. El gobierno federal mexicano publicó el “30 de marzo en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo por el que se declara como emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia de enfermedad generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19)”. A partir de ese momento, las clases presenciales en todo el sistema educativo del país se suspendieron para migrar a la modalidad a distancia. Se trató de una política nacional similar a la que se siguió en todo el mundo. En efecto, “Jamás en la historia se produjo un cierre universal de instalaciones educativas presenciales como el sucedido con motivo de la pandemia provocada por el COVID-19. Según datos actualizados de la UNESCO, gobiernos de casi 200 países decretaron el cierre total o parcial de centros educativos” (García, 2021, p. 9).

En la BUAP ocurrió lo mismo incluso con las actividades administrativas, motivo por el cual comenzaron a tomarse medidas para salvar el semestre de los estudiantes de educación media, licenciaturas y posgrados, así como para continuar con los procesos y plazos establecidos para la elección de autoridades personales, es decir, directores de las unidades académicas de la universidad. En ese sentido, en apego a la normatividad universitaria, se puede leer en la *Gaceta Universidad BUAP* (marzo 2020, p. 4):

Que, en términos del referido artículo 2-2, del Reglamento de Elección de Autoridades Personales, con fecha 4 de febrero del año en curso fueron publicadas las convocatorias para la elección de autoridades personales en las siguientes unidades académicas: Bachillerato Internacional “5 de Mayo”; Preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”; Facultad de Ingeniería; Facultad de Arquitectura; Facultad de Economía; Facultad de Contaduría Pública; Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia; Facultad de Filosofía y Letras; Facultad de Psicología; Instituto de Ciencias y Facultad de Artes; en las que se señalaron los periodos en los que se llevaría a cabo las diferentes etapas del proceso de elección.

Sin embargo, el paro universitario obligó a la suspensión de dichos procesos electorales que se tenían previstos para fechas anteriores a la emergencia sanitaria. El paro se levantó con la entrega de las instalaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales el 16 de abril de 2020. Pero desde antes, las autoridades universitarias habían tomado las medidas pertinentes para mantener vigentes todos los procesos universitarios ante la pandemia de COVID-19. El primer paso consistió en la conformación de un equipo de especialistas nombrado por el rector Alfonso Esparza, quien “designó a un grupo de investigadores para integrar la Comisión Institucional para el Seguimiento y Evaluación de la Pandemia de Coronavirus (COVID19)” (Gaceta, marzo 2020, p. 4). Dicha comisión aprobó que:

[...] las actividades en las instalaciones de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla quedaban suspendidas a partir del lunes 23 de marzo del año en curso [2020] y hasta nuevo aviso. En diversos comunicados se indicó que las actividades académicas y docentes se suspenden en la modalidad presencial y que se llevarían a cabo a través de la modalidad en línea, a fin de continuar razonablemente con los objetivos previstos en los planes de estudio de los programas educativos que oferta la Institución. (Gaceta, marzo 2020, p. 5)

A partir de ese momento comenzó la organización institucional para enfrentar la pandemia. La Comisión Institucional sería la encargada de revisar las solicitudes de los universitarios para el ingreso a las instalaciones cumpliendo con las medidas de precaución necesarias. Toda solicitud era analizada y se otorgaban o no los permisos correspondientes. La Comisión Institucional debía evitar aglomeraciones dentro de las instalaciones. Así como se habían suspendido las clases presenciales para migrar a la modalidad a distancia, los trabajadores y administrativos universitarios debían quedarse en sus casas desarrollando sus actividades de gestión en la modalidad conocida como *home office*.

La Comisión Institucional terminó convirtiéndose en un elemento de equilibrio a la hora de tomar decisiones, ya que privilegiaba la salud de los universitarios al mismo tiempo que permitía que las actividades esenciales dentro del campus universitario siguieran operando: revisión de archivos, atención a edificios e infraestructura, impresión de actas, cuidado del mobiliario así como el mantenimiento de actividades relacionadas con la investigación en los laboratorios, entre muchas otras más.

A continuación, se describen de manera analítica las medidas institucionales adoptadas por la BUAP ante la pandemia de COVID-19. En primer lugar, se tocará el tema de las acciones provisionales que fueron necesarias para mantener la vigencia de los órganos de gobierno de la universidad; en segundo lugar, se revisarán las medidas institucionales en materia de salud adoptadas en la universidad; el tercer punto a revisar serán las acciones implementadas para mantener las actividades académicas a distancia; finalmente, se analizarán las medidas de colaboración con otras instituciones con el objetivo de afrontar los retos de la pandemia y del mantenimiento de las actividades fundamentales de la universidad.

Acciones provisionales

Se entienden por acciones provisionales aquellas medidas de carácter temporal, que se tomaron a fin de no afectar las actividades de gestión de la universidad. Las sesiones del Consejo Universitario se volvieron virtuales garantizando la presencia de los consejeros, su derecho a la intervención y al debate, así como su derecho al voto. De esta forma, en una sesión remota celebrada el 26 de mayo de 2020 “y con la participación de 192 consejeras y consejeros en 44 sedes, se aprobó un acuerdo que estableció las acciones provisionales para el cumplimiento de las tareas administrativas, académicas e institucionales de la Máxima Casa de Estudios de Puebla durante la contingencia por COVID-19” (Gaceta, mayo 2020, p. 1).

El acuerdo fue relevante, ya que extendió en el tiempo, ante la emergencia sanitaria, el cargo de dos funcionarios universitarios como el tesorero general y el contralor general. También resolvió el problema de los directores de unidades académicas que habían terminado su periodo de gestión, tal y como se establecía en la normatividad de la institución. De tal forma que “los directores de las unidades académicas que ya concluyeron el periodo correspondiente para el cual fueron nombrados, así como aquellos que terminen durante el tiempo que dure la suspensión de actividades presenciales, continuarán con sus funciones para no afectar el trabajo de cada escuela, facultad o instituto” (Gaceta, mayo 2020, p. 6).

A estas acciones provisionales de emergencia adoptadas en 2020, se sumarían otras a lo largo del 2021 que estarían orientadas a cumplir con el Estatuto Orgánico en lo referente a las elecciones de los Consejos de Unidad Académica.

mica, del Consejo Universitario, de las direcciones de las unidades académicas y de la elección para la rectoría en 2021. Los Consejos de Unidad Académica, así como el Consejo Universitario, están conformados por representantes académicos, estudiantiles y del personal no académico de toda la universidad. Entre sus funciones destacan la organización institucional, garantizar el cumplimiento de la norma universitaria, revisar y emitir dictámenes sobre las resoluciones que tomen las autoridades personales, entre otras más. Por lo tanto, en dichos consejos, los de unidad académica y el universitario, recae la responsabilidad de tomar medidas extraordinarias como las que se presentaron durante la pandemia, garantizando y legitimando la gestión universitaria.

Los consejos, así como las direcciones de unidades académicas y la oficina de la rectoría se eligen mediante procesos electorales claramente regulados. Por esta razón, se aprobó la modalidad en línea para realizar las elecciones correspondientes a las renovaciones de algunas direcciones y de los consejos. Como se indicó anteriormente, la renovación de algunas direcciones, que comenzó en febrero de 2020, tuvo que suspenderse primero por el paro universitario y luego por la pandemia. Precisamente, atendiendo a sus funciones, los consejos tomaron decisiones para postergar los procesos electorales y realizarlos mediante campañas y elecciones en línea.

Para las elecciones de directoras y directores se organizaron tres bloques de procesos durante el 17 y 26 de noviembre y culminando el 7 de diciembre de 2020 (BUAP, noviembre 2020). Durante el 2021 el reto fue diferente porque en ese año debían renovarse los consejos de unidad académica, el consejo universitario y la elección para la rectoría. Conforme al calendario electoral del 2021, tendría que haberse llevado a cabo primero el proceso de elección del Consejo Universitario y posteriormente el de la rectoría. Sin embargo, ante la necesidad de cambiar el calendario por la emergencia sanitaria, el Consejo Universitario aprobó en agosto de 2021 que primero se llevara a cabo la elección de rectoría (BUAP, agosto 2021).

Así como se decidió modificar el calendario electoral en la BUAP, también se tomaron decisiones en el seno de los consejos para llevar a cabo dichos procesos electorales de manera virtual. Tanto la convocatoria como las campañas y el día de la elección se llevaron a cabo de manera electrónica y a distancia. “A través de un procedimiento de doble autenticación desarrollado por la Dirección General de Cómputo y Tecnologías de la Información y Comunicaciones (DCyTIC) de la BUAP [...] la votación electrónica se realizó con

estrictas medidas, ya que debía realizarse solo a través del correo institucional y tras enviar un número de celular al que era enviada una contraseña” (BUAP, diciembre 2020).

Este procedimiento permitió que se llevaran a cabo las elecciones a distancia evitando la concentración de personas en momentos de emergencia sanitaria. Al hacerlo vía electrónica, también “se lograba el acceso seguro y transparente para emitir el voto y así observar la participación en tiempo real” (BUAP, diciembre 2020).

En resumen, la vida universitaria en la BUAP mantuvo su continuidad mediante las acciones provisionales aquí descritas: las clases en línea, los acuerdos de los consejos para modificar las fechas y los procedimientos de las elecciones universitarias y la implementación de elecciones electrónicas y a distancia. En el proceso de regreso a las clases presenciales y la reactivación de la normalidad en la pospandemia, estas tres acciones provisionales demostrarían su relevancia para la institución y serán discutidas en el apartado de las conclusiones.

Acciones para la salud y pruebas COVID-19

La crisis sanitaria por la pandemia terminó convirtiéndose en oportunidad de fortalecimiento institucional en la BUAP en lo que se refiere a la salud de los universitarios, la atención a la sociedad así como la investigación respecto al COVID-19. Como se mencionó antes, una primera decisión consistió en la conformación de la Comisión Institucional para el Seguimiento y Evaluación de la Pandemia de Coronavirus (COVID19). En otros frentes, la investigación en la universidad, así como los servicios del Hospital Universitario, se orientaron para atender la emergencia sanitaria.

El Centro de Detección Biomolecular de la BUAP se había convertido ya en un espacio dedicado a la “investigación médica y la vigilancia epidemiológica” desde “la pandemia ocurrida en 2009 con la aparición del virus de Influenza AH1N1” (BUAP, 2017). Dicho centro se reorganizó, ante la pandemia de COVID-19, para aplicar de manera “gratuita y abierta al público en general de mil pruebas PCR en tiempo real” (BUAP, octubre 2020), proceso que comenzó el 3 de noviembre del 2020. Las pruebas se han mantenido desde entonces, y mediante diversos llamados, la BUAP ha notificado de la aplicación de pruebas gratuitas (Pérez, 2022).

También, ante la emergencia sanitaria, tan pronto como en el mes de mayo de 2020, el “Hospital Universitario de Puebla (HUP) y el Instituto Mexi-

cano del Seguro Social (IMSS) firmaron un anexo modificatorio al convenio que ya opera desde hace dos años entre estas instituciones para que la atención y los servicios médicos ahora puedan ser bilaterales en favor de sus derechohabientes” (BUAP, mayo 2020). Esto significaría que el HUP atendería a derechohabientes del IMSS que “presenten específicamente problemas respiratorios, para garantizar así la atención médica [por parte del IMSS] en otras áreas” (BUAP, mayo 2020).

La contingencia sanitaria provocó que la BUAP revisara sus protocolos de actuación, atendiera las mejoras en el servicio en el HUP, ampliara su cobertura a los derechohabientes del IMSS y creara una estrategia de detección del COVID-19 así como de vacunación a sus trabajadores académicos y no académicos. Incluso, en colaboración con la Subsecretaría de Educación Superior, la BUAP fue sede de la “jornada de vacunación en Puebla para la prevención de COVID-19 para personal de instituciones educativas, públicas y privadas que se llevó a cabo del 25 al 29 de mayo” de 2021 (BUAP, mayo 2021).

Uso de plataformas para la educación a distancia

Un reto importante para la BUAP y las instituciones de educación superior en México fue mantener la continuidad de las clases, cursos, seminarios y talleres educativos ante la necesidad de resguardarse en las casas mediante la política de distanciamiento social. Tan pronto como en mayo del 2020, la posibilidad de mantener vigente el ciclo escolar se redujo a la única estrategia de la educación a distancia (Véase, Malo, et al., 2020, p. 9).

Esta consistió en “Generar y adecuar actividades de enseñanza-aprendizaje a distancia, de instrucción no escolarizada y de auto aprendizaje, así como de seguimiento, evaluación y generación de evidencias de aprendizaje que reduzcan el impacto negativo de la interrupción de las actividades presenciales en los estudiantes” (Malo, et al., 2020, pp. 11-12). La BUAP trabajó precisamente en ese sentido “el 20 de mayo, la BUAP puso en marcha una plataforma de *streaming* para la presentación de exámenes profesionales de posgrado en línea, con la finalidad de estimular y facilitar la conclusión de estudios. Como resultado, 12 egresados de siete programas de maestría y un doctorado realizaron su examen profesional en línea y lograron titularse” (Gaceta, mayo 2020, p. 1).

De la misma forma, la BUAP a través de la Dirección General de Computo y Tecnologías de la Información y Comunicaciones (DCyTIC) realizó las siguientes acciones para mantener la vigencia del ciclo escolar del 2020:

- Puso en marcha plataformas educativas, un portal para la continuidad académica y capacitación docente, además de ofrecer soporte técnico.
- Para la apertura de espacios de trabajo se utilizaron dos plataformas instruccionales, en las cuales se impartieron 615 cursos, 457 en Blackboard y 158 en Moodle. Con esta acción se benefició a 227 maestras/ os y a 15 mil 234 alumnas/os de 16 unidades académicas,
- Se habilitó el portal para la continuidad académica para compartir recursos digitales y ligas de acceso abierto, que pueden ser utilizados por cualquier integrante de las comunidades docente y estudiantil. La herramienta se organizó en ocho secciones: Moodle, Blackboard, Recursos digitales en línea, Correo BUAP, Microsoft Teams, Herramientas de videoconferencias, G Suite y Consejos para clases en línea. (Gaceta, junio 2020, p. 16)

De igual forma, la BUAP tuvo que diseñar un proceso de admisión sin precedentes ante la imposibilidad de llevar a cabo el examen de admisión de manera presencial. Los aspirantes debían cumplir los requisitos señalados en la convocatoria de ingreso, cursar un propedéutico digital y realizar el examen de admisión durante noviembre y diciembre, entendiendo que estas fechas eran necesarias, ya que el examen de admisión suele hacerse en junio de cada año. “El propedéutico digital contaba con una guía de acompañamiento e incluía cuatro asignaturas: Formación General Universitaria, Asignatura por Área de Conocimiento, Curso de Preparación Académica para el Examen y Habilidades de Literacidad Académica” (Gaceta, julio-agosto 2020, p. 7). Si los alumnos aprobaban los cursos propedéuticos y aprobaban el examen de admisión, las notas de esos cursos se contemplarían en su carga académica oficial que comenzaría a correr en primavera del 2021. A esta estrategia se le denominó “Rechazo cero”. El mismo proceso de ingreso mediante el examen de admisión en línea se realizó en agosto de 2021. En total, la matrícula de estudiantes de nuevo ingreso reportada en 2020 fue de 30 mil 382 estudiantes (Anuario Estadístico, 2021, p. 36).

La planificación del nuevo ingreso en agosto de 2021 a la BUAP consistió, como se pudo ver, en la estrategia del uso de plataformas para la educación a distancia en lo que se refiere al curso propedéutico digital. La oferta de materias, cursos y seminarios a distancia se ha mantenido vigente en la BUAP incluso durante el proceso del regreso a las actividades presenciales. Lo mismo ha ocurrido con conferencias, mesas redondas, presentaciones de libros y organización de “webinars” que han ampliado la oferta de educación continua y de extensión universitaria. Ambos casos se explicarán en las conclusiones de este trabajo.

Conclusiones

El argumento del capítulo plantea que las acciones implementadas en la BUAP ante la emergencia de la pandemia COVID-19, fueron positivas; fundamentalmente por el hecho de que las actividades de gestión, de salud y educativas de la universidad continuaron a pesar del confinamiento y el distanciamiento social. Se puede considerar como una fortaleza de la institución el que todas las medidas de emergencia que se tomaron al inicio de la pandemia, y las que se fueron articulando conforme pasaba el tiempo, se hayan sustentado en la normatividad universitaria.

En los casos de la elección de autoridades personales como los directores de unidades académicas, el cargo de la rectoría y la elección de los consejos de unidad y del consejo universitario, las medidas implementadas para realizar la campaña de manera virtual y organizar las elecciones virtuales, contaron con el respaldo de la comunidad universitaria. Las medidas fueron aprobadas por el Consejo Universitario, máxima autoridad de la BUAP. Esto le otorgó legalidad y legitimidad a los procesos electorales, que se realizaron exitosamente mediante el trabajo de las instancias involucradas. Una vez que la universidad regresó a la presencialidad, organizó dos procesos electorales en 2023 que se llevaron a cabo de manera híbrida, con campañas presenciales y a distancia. En ambos casos, las elecciones se realizaron de manera virtual. Existe un consenso de que las elecciones virtuales en la BUAP se han consolidado por su eficacia, su seguridad, su bajo costo y el voto electrónico pareciera ir ganando su lugar en la nueva cultura universitaria.

En lo que se refiere a la gestión de la salud, la BUAP terminó consolidando su papel local y regional en los servicios que presta. Conforme se fue transitando hacia la pospandemia, la BUAP organizó diversas campañas de vacunación para su personal académico, no académico y para sus estudiantes. También, mantuvo las medidas sanitarias durante el otoño de 2022 y sigue realizando pruebas COVID-19 a los derechohabientes del Hospital Universitario.

Es cierto que en un análisis general de la respuesta de las universidades mexicanas ante la pandemia se “ha evidenciado que en materia de educación en situaciones de emergencia aún falta mucho por aprender y llevar a la práctica (Escudero, 2021; Rodríguez, 2020), ya que en la mayoría de los casos estas acciones se implementaron de manera aislada y reactiva para generar, por ejemplo, comunicados o pautas generales para transitar a una modalidad educativa en línea o, en muy pocos casos, estas acciones se articularon en planes más amplios de continui-

dad académica (Escudero, 2020)” (Niño Carrasco, et al., 2022, p. 2). Sin embargo, en el caso de la BUAP y las medidas de emergencia implementadas, se pudo detectar que en el terreno de la salud, las pruebas COVID-19 y las campañas de vacunación se trabajaron de manera coordinada con el sector salud y con la Secretaría de Educación Pública, lo que habla de una coordinación interinstitucional.

Del mismo modo, el regreso a las clases presenciales también ha estado marcado por mantener la estrategia de continuar con cursos, seminarios o sesiones virtuales. En varias unidades académicas, el contenido de las materias ha comenzado a dividirse, en la práctica, en un 70% presencial y un 30% virtual. Esto ha permitido que alumnos y docentes terminen por familiarizarse con las plataformas educativas, al mismo tiempo que el uso de los espacios y las aglomeraciones se han reducido toda vez que una parte de las clases se imparte de manera virtual. Incluso varias unidades académicas han orientado su mapa curricular para contar entre un 10 y un 15% de materias totalmente a distancia, ya sea sincrónicas o asincrónicas.

Es en este punto donde se puede apreciar un desafío importante para la universidad: ampliar la educación digital de sus estudiantes y docentes para que el uso de las plataformas educativas mejore en su aplicación y en los resultados del proceso enseñanza aprendizaje. Definitivamente la pandemia de COVID-19 dejó al descubierto el rezago en materia de cultura digital que había en la universidad. Otro tema que preocupa es que no todos los estudiantes de la BUAP tienen acceso a equipos o a cobertura de internet, especialmente en el interior del Estado, en sus comunidades y en los Complejos Regionales de la BUAP. Se puede señalar como una debilidad institucional la cobertura de internet dentro de las instalaciones universitarias, con capacidad de conectar a decenas de miles de estudiantes.

Por otro lado, la experiencia de la pandemia de COVID-19 ha permitido que se realicen diversos estudios sobre las respuestas institucionales que han dado como resultado la detección de riesgos y áreas de oportunidad. Por ejemplo, quedó claro que muchas universidades mexicanas no han “logrado forjar una cultura preventiva ante las emergencias y, en cambio, persisten las acciones paliativas que perecen paulatinamente” (Niño Carrasco, et al. 2022, p. 13). También, se ha señalado en otros estudios que algunas instituciones tomaron medidas precipitadas que redujeron la eficacia de sus resultados (Véase, Rodríguez, 2020; Pont, 2020; Niño-Carrasco, 2022).

La conclusión en el caso de este estudio es que, si bien se tomaron medidas de emergencia en la BUAP, todas estas fueron adoptadas dentro de los marcos institucionales, lo que permitió que fueran eficaces y estuvieran legitimadas ante

el consenso de los universitarios. Así ocurrió con la transición a las clases en línea y con los ajustes para las elecciones de autoridades personales y consejeros en la universidad. Como se señaló antes, las clases en línea se han mantenido en cierta medida dentro de la oferta de la universidad, al mismo tiempo que las elecciones electrónicas se han consolidado en la BUAP. Por lo tanto, la continuidad de estas medidas en la pospandemia, así como los nuevos alcances en materia de salud, evidencian que los resultados fueron positivos y que la BUAP pudo responder con éxito al reto que la pandemia de COVID-19 le planteó a la institución.

Bibliografía

- Anuario Estadístico (2021). *BUAP Anuario Estadístico 2020-2021*. Disponible en: (https://repositorio.buap.mx/rplaneacion/public/inf_public/2021/0/Anuario_2020-2021.pdf).
- BUAP (2017). “El Centro de Detección Biomolecular de la BUAP, espacio de primer nivel para la investigación y vigilancia epidemiológica”. *Página Oficial de la BUAP*, 8 de mayo. Disponible en: (<https://www.buap.mx/content/el-centro-de-detecci%C3%B3n-biomolecular-de-la-buap-es-pacio-de-primer-nivel-para-la-investigaci%C3%B3n>).
- _____. (octubre 2020). “Firman convenio de colaboración HUP e IMSS para garantizar atención bilateral en beneficio de sus derechohabientes”. *Boletines BUAP*, 6 de mayo. Disponible en: (<https://www.boletin.buap.mx/node/1694>).
- _____. (octubre 2020). “BUAP realizará mil pruebas gratuitas de detección de COVID-19, anuncia el Rector Alfonso Esparza”. *Boletines BUAP*, 26 de octubre. Disponible en: (<https://www.boletin.buap.mx/node/1808>).
- _____. (noviembre 2020). “En un proceso inédito y transparente se eligen directores en cuatro unidades académicas de la BUAP”. *Boletines BUAP*, 17 de noviembre. Disponible en: (<https://www.boletin.buap.mx/node/1831>).
- _____. (diciembre 2020). “Finalizan en BUAP elecciones 2020 en Unidades Académicas”. *Boletines BUAP*, 7 de diciembre. Disponible en: (<https://www.boletin.buap.mx/node/1859>).
- _____. (mayo 2021). “Con éxito arranca jornada de vacunación contra COVID-19 en sede BUAP”. *Boletines BUAP*, 25 de mayo. Disponible en: (<https://boletin.buap.mx/node/2018>).

- _____. (agosto 2021). “Consejo Universitario aprueba convocatoria para elección rectoral de la BUAP”. *Boletines BUAP*, 18 de agosto. Disponible en: (<https://boletin.buap.mx/node/2097>).
- _____. (mayo 2020). “Con éxito arranca jornada de vacunación contra COVID-19 en sede BUAP”. *Boletines BUAP*, 25 de mayo. Disponible en: (<https://boletin.buap.mx/node/1694>).
- Gaceta (marzo 2020). *Gaceta Universidad BUAP*, No. 245, año XXXVIII. Disponible en: (<https://comunicacion.buap.mx/sites/default/files/gaceta245.pdf>).
- _____. (mayo 2020). *Gaceta Universidad BUAP*, No. 247, año XXXIX. Disponible en: (<https://comunicacion.buap.mx/sites/default/files/gaceta247.pdf>).
- _____. (julio-agosto 2020). *Gaceta Universidad BUAP*, No. 249, año XXXIX. Disponible en: (<https://comunicacion.buap.mx/sites/default/files/gaceta249.pdf>).
- García, L. (2021). “COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento”. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 24, núm. 1, pp. 9-25. Disponible en: (<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331464460001/331464460001.pdf>).
- Malo, S., Maldonado, A., Gacel, J. y Marmolejo, F. (2020). “Impacto del COVID-19 en la educación superior en México”. *Revista de Educación Superior en América Latina. ESAL* 8, julio, diciembre, pp. 9-14. Disponible en: (<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13402/214421444830>).
- Pérez, J. A. (2022). “BUAP hace pruebas COVID gratis a la comunidad universitaria”. *Diario Cambio*, 23 de enero. Disponible en: (<https://www.diariocambio.com.mx/2021/secciones/homo-sapiens/item/39360-buap-hace-pruebas-covid-gratis-a-la-comunidad-universitaria>).
- Niño-Carrasco, S., Castellanos J. C., Bermúdez, R. (2022). “Acciones institucionales ante el COVID-19: análisis de sitios web de universidades mexicanas públicas autónomas”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 24. Disponible en: (https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412022000100012).
- Pont, J. (2020). “Gobernanza de la pandemia del COVID-19 y modelos de gestión ¿Hacia un nuevo tipo de vínculo sociedad-Estado?”. *Revista do*

Serviço Público, vol. 71, pp. 235-265. Disponible en: (<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/4833>).

Rodríguez, R. (2020). “Universidades ante la pandemia”. *Campus Milenio*, No. 843. Disponible en (<https://www.puees.unam.mx/rodriguez/index.php?seccion=articulo&cidart=2763>).

Acciones institucionales y experiencias educativas durante la pandemia de COVID-19: el caso de la Facultad de Derecho de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla 2020-2023



Reyna María Bravo Espejel

Profesora investigadora de la Facultad de Derecho
(FD) de la Benemérita Universidad Autónoma de
Puebla (BUAP).

reyna.bravo@correo.buap.mx



Introducción

El propósito de este trabajo es señalar de manera general las estrategias que la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), específicamente en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDYCS), implementó con el fin de sustentar las actividades académicas durante la pandemia, evaluando los resultados obtenidos a partir de las experiencias de los estudiantes.

La emergencia sanitaria derivada de la propagación del COVID-19 provocó que los estudiantes universitarios se vieran obligados a permanecer en sus hogares durante la primavera de 2020, adoptando medidas de confinamiento como precaución ante la amenaza sanitaria. Este escenario desafiante llevó a la máxima casa de estudios a pensar y poner en práctica una serie de estrategias con el objetivo de asegurar la continuidad del año académico y prevenir la pérdida de cursos.

La interrogante principal que surge de este contexto es la efectividad de dichas estrategias. ¿Logró la institución mitigar los impactos negativos de la interrupción presencial y mantener un entorno educativo activo y productivo? Esta incógnita sirve como piedra angular para este estudio que se centra en la BUAP, teniendo como caso de estudio la experiencia de los estudiantes en la FDYCS.

El trabajo combinará la información oficial de la BUAP respecto a las estrategias diseñadas, pero analizará de manera más detallada los resultados obtenidos a partir de las experiencias de los estudiantes para evaluar sus logros o sus deficiencias. El contenido del trabajo se basa en los cuestionarios que fueron levantados entre los estudiantes de la licenciatura en Derecho en su modalidad escolarizada que se vieron obligados a migrar hacia la educación a distancia una vez suspendidas las actividades presenciales por el confinamiento ante la pandemia. El objetivo es presentar un análisis a partir de las respuestas de un cuestionario que se levantó a los alumnos de la licenciatura en derecho presencial de la BUAP, que realizaron actividades educativas a distancia durante el confinamiento por la pandemia del COVID-19 (2020-2021).

Contexto global: Descripción de la pandemia y su repercusión en la educación superior a nivel mundial y en México

La pandemia de COVID-19, que comenzó a manifestarse a fines de 2019 y fue declarada oficialmente por la Organización Mundial de la Salud en marzo de 2020, ha tenido un impacto profundo y generalizado en diversas esferas de la sociedad a nivel mundial (OMS, 2020). Uno de los sectores más afectados ha sido la educación superior, que se vio obligada a adaptarse rápidamente a las circunstancias cambiantes para garantizar la continuidad de los procesos educativos (UNESCO, 2022).

A nivel global, la pandemia generó una serie de desafíos para las instituciones de educación superior. La propagación rápida del virus llevó a la implementación de medidas de confinamiento y distanciamiento social en todo el mundo, obligando a cerrar campus universitarios y suspendiendo las clases presenciales. Este escenario sin precedentes condujo a la necesidad urgente de adoptar modalidades de enseñanza a distancia y tecnologías educativas para asegurar que los estudiantes pudieran seguir participando en actividades académicas desde la seguridad de sus hogares (Ordorika, 2020).

La Encuesta Internacional realizada por la *International Association of Universities*, expone que la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) indican que la enseñanza-aprendizaje se vio impactada por el COVID-19, con la educación en línea asumiendo el lugar de la presencial. Este cambio ha generado considerables desafíos en términos tecnológicos, pedagógicos y de habilidades (Ordorika, 2020).

Las instituciones educativas a nivel mundial se enfrentaron a la tarea de rediseñar sus programas académicos y adoptar plataformas virtuales para impartir clases, realizar evaluaciones y mantener la comunicación entre estudiantes y profesores. Esta transición repentina evidenció desafíos relacionados con la infraestructura tecnológica, la capacitación docente en tecnologías educativas y la equidad en el acceso a recursos digitales, destacando disparidades existentes entre diversas instituciones y regiones del mundo.

En el caso específico de México, la pandemia tuvo un impacto significativo en el sistema de educación superior. Las universidades mexicanas, entre ellas la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), se vieron obligadas a replantear sus estrategias educativas para adaptarse a la nueva realidad impuesta

por la crisis sanitaria. La transición a la educación a distancia se convirtió en un desafío adicional en un contexto donde no solo se debían superar barreras tecnológicas, sino también abordar cuestiones relacionadas con la equidad de acceso tecnológico y la participación efectiva de estudiantes y docentes en entornos virtuales. La adaptación a plataformas en línea, el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica y la implementación de estrategias de apoyo para estudiantes y profesores se convirtieron en prioridades clave.

Estrategias educativas de emergencia en la BUAP en marzo de 2020

En marzo de 2020, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) estableció la Comisión Institucional para el Seguimiento y Evaluación de la Pandemia de Coronavirus (COVID-19), compuesta por investigadores de diversas disciplinas. Esta comisión tomó la decisión de suspender las clases y las actividades administrativas presenciales el 23 de marzo de 2020 debido a la pandemia (BUAP, marzo 2020, p. 7).

A raíz de esta situación, las unidades académicas de la BUAP recibieron directrices para adaptar todas las materias de los programas de licenciatura y posgrado a la modalidad en línea. “[...], la BUAP y ocho instituciones integraron la Red de Innovación Educativa (RIE 360), una colaboración interinstitucional cuyo objetivo es impulsar el aprendizaje de las y los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes, mediante la creación, implementación y evaluación de innovaciones educativas” (BUAP, abril 2020, p. 8).

Adicionalmente la BUAP implementó el 20 de mayo una plataforma de *streaming* para llevar a cabo exámenes profesionales de posgrado en línea. El objetivo era incentivar y facilitar la finalización de estudios. Como resultado, 12 graduados de siete programas de maestría y un doctorado pudieron realizar sus exámenes profesionales en línea, logrando así obtener sus títulos (BUAP, mayo 2020, p. 1).

En junio de 2020 fueron abiertos espacios de trabajo donde “se utilizaron dos plataformas instruccionales, en las cuales se impartieron 615 cursos, 457 en Blackboard y 158 en Moodle. Con esta acción se benefició a 227 maestras/ os y a 15 mil 234 alumnas/os de 16 unidades académicas” (BUAP, junio 2020, p. 16).

Así mismo, se “realizó una jornada de cursos en línea acerca del uso de herramientas tecnológicas, como Office 365, Microsoft Teams y Moodle. En esta jornada participaron 2 mil 273 integrantes de la comunidad universitaria, de ellos 2 mil 18 son docentes y 255 personal administrativo” (BUAP, junio 2020, p. 16).

El cuestionario que se levantó entre los estudiantes tiene la intención de arrojar información sobre sus experiencias respecto a la transición y efectividad de la modalidad a distancia de los cursos, como medida de emergencia ante la pandemia. A continuación, se describen y analizan los resultados de los cuestionarios levantados.

Resultados de las estrategias educativas de emergencia en marzo de 2020.

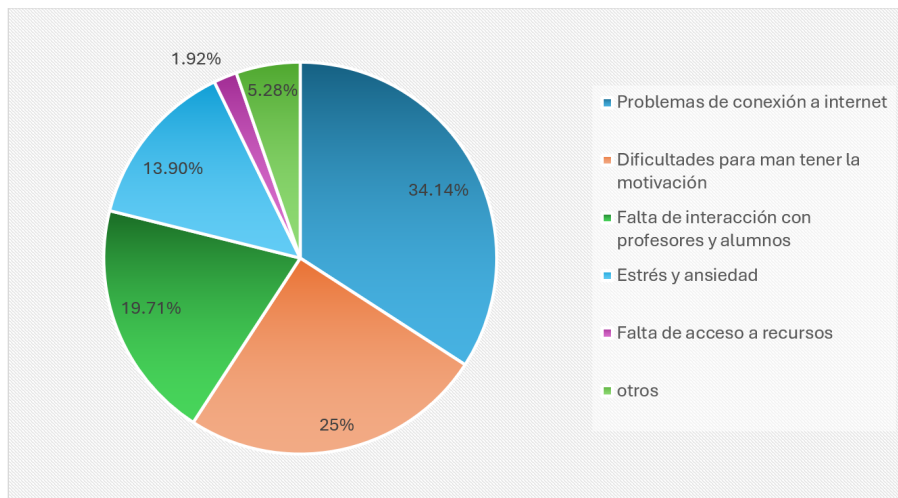
Análisis del cuestionario

El estudio se realizó a través de un cuestionario de 15 preguntas cerradas y 5 abiertas realizado a 208 alumnos de la licenciatura en Derecho de la BUAP, de la FDYCS, durante el mes de octubre de 2023. Para los objetivos de este trabajo se seleccionaron solo 7 preguntas del cuestionario. Esa Facultad contaba en marzo del 2020 con cerca de 9 mil estudiantes de nivel licenciatura de su oferta académica. La licenciatura en derecho era la más numerosa con casi 5,900 estudiantes. La licenciatura en derecho se ofrece en tres modalidades: presencial, semiescolarizada y a distancia. Los cuestionarios se levantaron entre estudiantes de la modalidad presencial, quienes tuvieron que cambiar radicalmente su experiencia en la universidad. El cuestionario estuvo orientado a ofrecer información cualitativa y no estadística. Se trata de un muestreo no probabilístico realizado a sujetos disponibles, dispuestos y preseleccionados. Por esta razón, no se pueden generalizar los resultados ni a la licenciatura en derecho, a la Facultad o a la universidad. Sin embargo, en términos metodológicos, sí permite presentar una primera aproximación al objeto de estudio (Blalock, 1994; Babbie, 2010).

Los resultados de las respuestas se presentan en las siguientes gráficas, indicando los porcentajes de las respuestas obtenidas a partir de las preguntas que se indican a continuación. La primera pregunta (Gráfica 1) fue general respecto a las afectaciones a la educación que pudieran identificar los alumnos.

La pregunta aborda el impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación universitaria y las respuestas indican diversas experiencias de los estudiantes. Un aspecto destacado es que el 25% de los estudiantes reportaron dificultades en la interacción con los profesores. Estas dificultades abarcan problemas de comunicación, una disminución en la participación y obstáculos para recibir el apoyo necesario por parte de los docentes. Esta situación resalta la importancia de utilizar no solo los aspectos tecnológicos de la educación en línea, sino también las dimensiones humanas y sociales que afectan la calidad de la enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia.

Gráfica 1
¿Cómo ha afectado la pandemia de COVID-19 a tu educación universitaria?



Fuente: elaboración propia.

Es significativo destacar que un notable 20% de los estudiantes informa sentirse cómodo con las clases en línea. Estos estudiantes no solo han logrado adaptarse fácilmente a este nuevo modo de aprendizaje, sino que también han identificado ventajas y han aprovechado las oportunidades que ofrece la modalidad en línea. Este grupo puede estar experimentando beneficios como mayor flexibilidad en el horario de estudio, acceso a recursos en línea enriquecedores y la posibilidad de personalizar su propio ritmo de aprendizaje.

Es esencial examinar detenidamente los demás porcentajes, ya que proporcionan una visión más completa de los impactos de la pandemia en la educación. Un 15% de los estudiantes ha enfrentado la falta de oportunidades prácticas, lo que puede afectar negativamente la adquisición de habilidades y experiencias prácticas, como sería en la licenciatura de derecho, aprender en los juzgados, en algún despacho o dependencia, lo que subraya la necesidad de desarrollar alternativas creativas para garantizar un aprendizaje más integral.

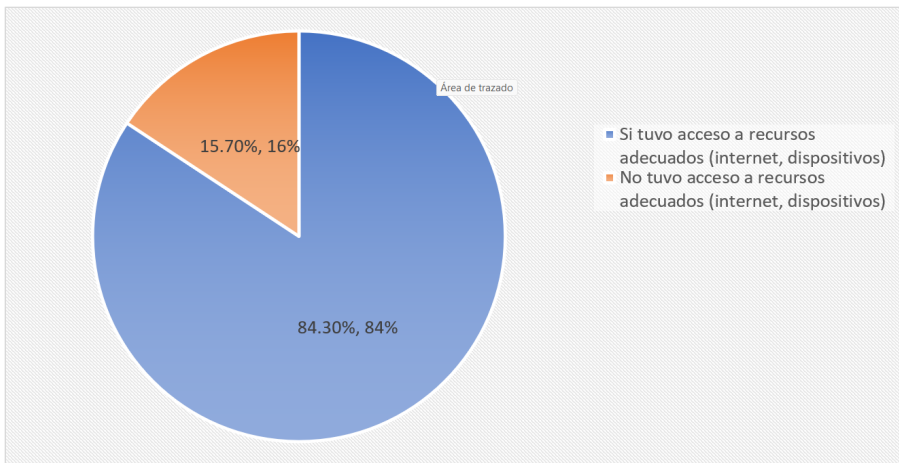
Adicionalmente, otro 15% de los estudiantes señala que la pandemia ha tenido un impacto en su salud mental, concentración y motivación. La adaptación a las nuevas condiciones impuestas por la situación pandémica podría haber generado desafíos emocionales y de concentración, afectando la calidad de la experiencia educativa para este grupo de estudiantes. Esta revelación destaca

la importancia de proporcionar apoyo psicológico y recursos para el bienestar emocional, así como la implementación de estrategias pedagógicas que tengan en cuenta el aspecto emocional de los estudiantes.

En conjunto, estos resultados subrayan la diversidad de experiencias entre los estudiantes durante la pandemia y la necesidad de abordar no solo los desafíos académicos, sino también los aspectos prácticos y emocionales para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos.

La gráfica 2 ilustra el problema del acceso al internet entre los alumnos, así como su disponibilidad de equipos para la conexión.

Gráfica 2
¿Tuviste acceso a recursos adecuados, como internet y dispositivos para participar en clases en línea?



Fuente: elaboración propia.

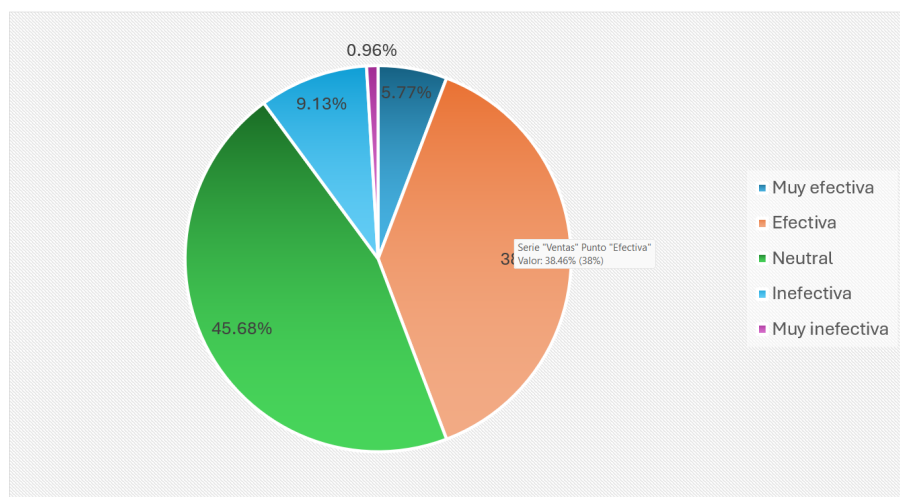
El análisis de la información proporcionada revela que la gran mayoría de los encuestados (84.30%) tuvieron acceso a recursos adecuados, como internet y dispositivos, para participar en clases en línea. Este resultado apunta a que una gran parte de los estudiantes contaba con las herramientas necesarias para continuar con su educación a distancia durante la pandemia.

Por otro lado, un 15.70% indicó que no tuvo acceso a dichos recursos. Esto puede deberse a diversos motivos, como limitaciones económicas, falta de infraestructura en la ubicación de los alumnos, o dificultades personales, por ejemplo, compartir solo una computadora con los demás miembros de la familia.

Es importante señalar que la brecha en el acceso a la tecnología puede tener implicaciones en la calidad y equidad de la educación durante situaciones de emergencia, como la pandemia de COVID-19. Los datos muestran que es importante disminuir estas diferencias para asegurarnos de que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para aprender en línea. Esto podría significar mejorar la conexión a internet, dar dispositivos a estudiantes que los necesiten o usar estrategias educativas que incluyan a todos.

La siguiente pregunta (Gráfica 3) abordó la calificación que los alumnos le otorgaron a la transición educativa implementada por la BUAP ante la contingencia sanitaria.

Gráfica 3
¿Cómo calificarías la transición de la educación en línea de la BUAP durante la pandemia?



Fuente: elaboración propia.

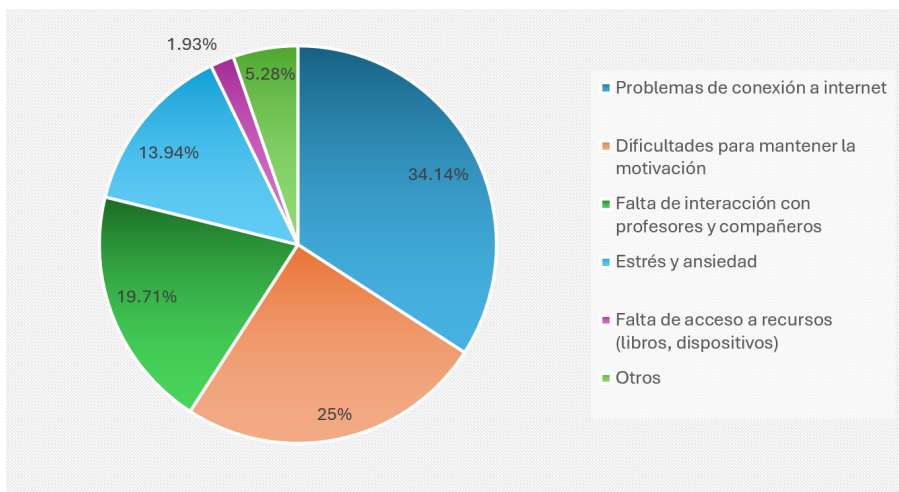
La calificación “Neutral” otorgada por el 45.68% de los participantes a la transición de la educación en línea de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) durante la pandemia podría interpretarse de diversas maneras. Este resultado sugiere una percepción neutra o equitativa por parte de los estudiantes, quienes no están claramente inclinados hacia una evaluación positiva o negativa de la experiencia de aprendizaje en línea. La neutralidad podría reflejar la adaptación práctica de los estudiantes a la educación en línea. Aunque no muestran entusiasmo particular, también podrían no haber experimentado problemas

significativos o insatisfacción extrema. Otro punto de vista podría ser que los estudiantes esperaban más beneficios o mejoras con la transición a la educación en línea, y al no ver cumplidas completamente sus expectativas, optaron por una evaluación neutral.

En oposición a lo antes manifestado, un gran número de los participantes, representando el 38.46%, consideraron que la transición fue “Efectiva”. Esta es una evaluación positiva que indica que la BUAP logró, en gran medida, implementar con éxito la educación en línea durante la pandemia, satisfaciendo las expectativas y necesidades de la mayoría de los estudiantes. En general, el hecho de que la mayoría de los participantes hayan elegido respuestas neutrales sugiere que la percepción sobre la transición de la educación en línea en la BUAP durante la pandemia es mixta. Puede haber áreas de mejora identificables y es fundamental comprender las razones detrás de las calificaciones neutrales para realizar ajustes que mejoren la experiencia educativa en línea.

En la gráfica 4 se pueden ver los resultados obtenidos ante la pregunta sobre las dificultades experimentadas por los estudiantes con la modalidad remota.

Gráfica 4
¿Qué dificultades has experimentado al estudiar de forma remota?



Fuente: elaboración propia.

Se proporciona una visión general de las dificultades que los alumnos han experimentado al estudiar de forma remota. Por lo tanto, el 34.14% menciona que la dificultad más común es la falta de una conexión a internet estable, ya que

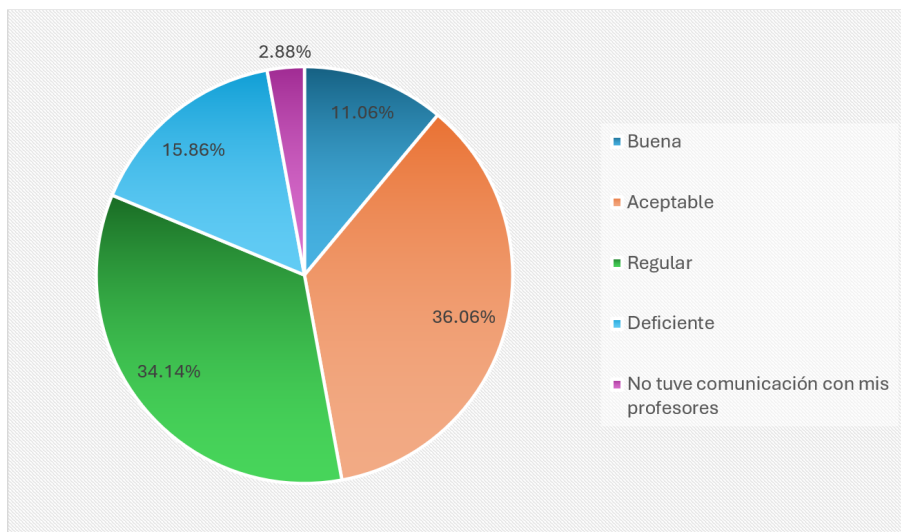
la falta de conexión afectaba negativamente la participación en clases en línea, la entrega de tareas y la comunicación con profesores y compañeros.

La falta de motivación, mencionada por el 25% de los estudiantes como una dificultad al estudiar de forma remota, es un aspecto vital que impacta significativamente en la experiencia educativa. Por lo tanto, la ausencia de interacción física con compañeros y profesores puede llevar a un sentimiento de aislamiento, lo que impacta negativamente en la motivación. El aprendizaje remoto puede carecer de la dinámica social y del apoyo emocional que se experimenta en un entorno presencial. Y si a ello le sumamos el tiempo prolongado frente a pantallas que genera fatiga visual y mental, contribuye también a una disminución en la motivación y el compromiso.

Abordar estos desafíos requiere estrategias integrales que van más allá de lo puramente académico. La implementación de actividades que fomenten la interacción social, el apoyo emocional, la capacitación en habilidades de estudio en entornos virtuales y la consideración de la carga tecnológica son elementos clave para mejorar la motivación y la participación de los estudiantes en el aprendizaje remoto.

La quinta pregunta (Gráfica 5) es importante porque hace referencia a la relación estudiante-docente en lo que se refiere a la comunicación.

Gráfica 5
¿Qué opinas sobre la calidad de la comunicación con tus profesores durante la pandemia?



Fuente: elaboración propia.

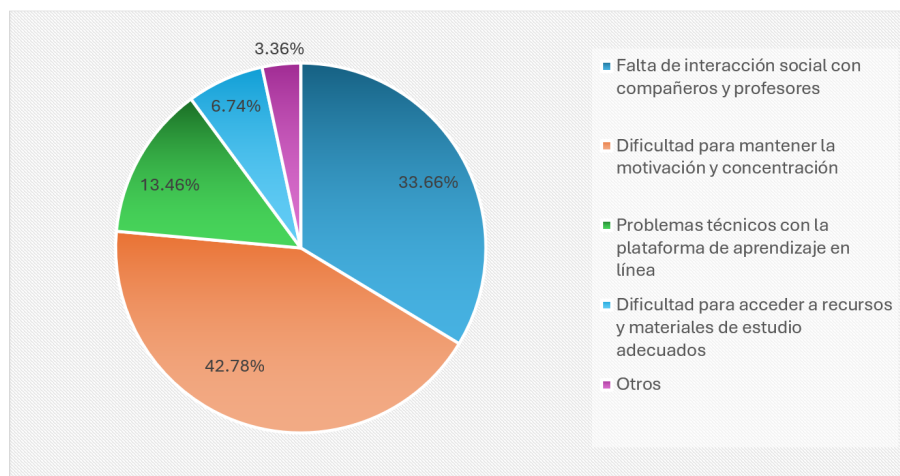
La pregunta sobre la calidad de la comunicación con los profesores durante la pandemia proporciona una perspectiva sobre la experiencia de los estudiantes en términos de interacción con el personal docente. Por lo que el 36.06% de los encuestados clasifican la comunicación como aceptable. Esto indica que, en general, los estudiantes sienten que han recibido la información necesaria y han tenido la oportunidad de comunicarse con sus profesores, aunque puede haber aspectos que podrían mejorarse. El 34.14% de los encuestados considera la comunicación como “Regular”, lo que implica que hay espacio para mejorar en la calidad de la interacción con los profesores. Esto podría señalar que algunos estudiantes han enfrentado desafíos, como problemas con la tecnología, instrucciones poco claras o dificultades para acceder a la disponibilidad de los profesores.

El reto mayor para las/os maestras/os fue la necesidad de acompañar e intentar contener emocionalmente a las/os estudiantes. Ellas/os sentían que no tenían las herramientas psicológicas para orientarlos; sin embargo, les ayudó sentirse identificados con los problemas de las/os estudiantes. Tuvieron que generar sus propias estrategias y adaptarlas, ya que en una primera etapa se trataba de convencer a las/os estudiantes de guardar el confinamiento y de asumir la educación a distancia. En la segunda etapa de la pandemia, el reto mayor fue lidiar con el cansancio y el desinterés de los jóvenes, para, de esta manera, evitar a toda costa que abandonaran los estudios. (Guzmán, 2022, p. 56)

En una evaluación general, se les planteó a los alumnos cuál consideran que fue el mayor desafío que tuvieron que enfrentar para adaptarse a la educación en línea durante la pandemia (Gráfica 6).

Los resultados muestran que el 42.78% de los estudiantes se enfrentan principalmente a problemas de motivación y concentración. El cambio de clases presenciales a virtuales ha sido difícil para los estudiantes, y los desafíos se han intensificado durante la pandemia. En casa, la mayoría de los estudiantes no cuentan con un espacio específico para tomar sus clases, por lo que tienen a la vista diversos distractores como ruidos y dispositivos no relacionados con la clase. Además, la comodidad del hogar les dificulta la concentración y si sumamos el tiempo prolongado frente a las pantallas, esto afecta más la atención y el interés en el contenido de la clase. Algunos estudiantes al no tener el hábito del autoestudio o autoconocimiento pueden enfrentar dificultades para establecer rutinas efectivas y mantener la motivación sin la estructura física de un entorno escolar tradicional.

Gráfica 6
¿Cuál ha sido el mayor desafío que has enfrentado al adaptarte a la educación en línea durante la pandemia?



Fuente: elaboración propia.

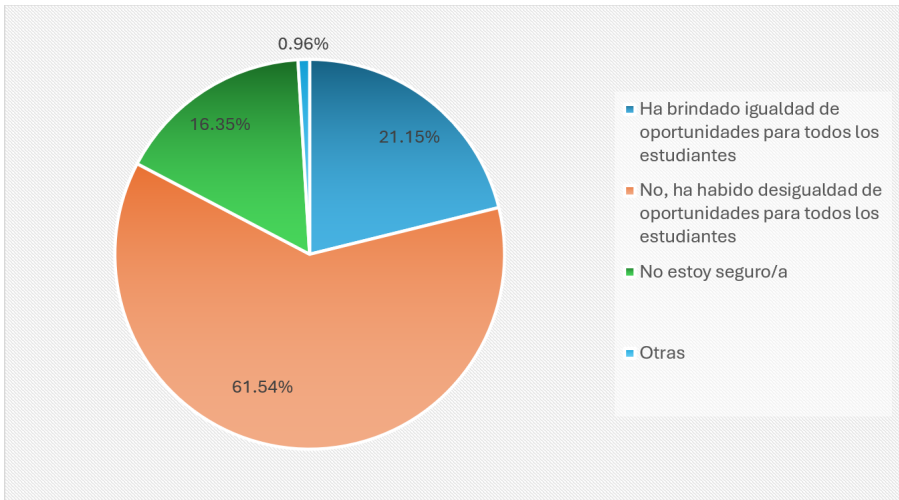
La conexión personal y la dinámica social son elementos importantes en el proceso de aprendizaje. El 33.66% de los estudiantes enfrentan un desafío relacionado con la importancia de la interacción social en el entorno educativo. La ausencia de interacciones cara a cara puede afectar negativamente la experiencia de aprendizaje, generar sentimientos de aislamiento y hacer que los estudiantes se sientan desconectados del proceso educativo. Para abordar estos desafíos, es esencial que las instituciones educativas y los profesores implementen estrategias que fomenten la participación y la conexión emocional en el entorno virtual. Esto podría incluir el uso de métodos pedagógicos interactivos, el diseño de clases que rompan la monotonía, y el ofrecimiento de apoyo adicional para ayudar a los estudiantes a adaptarse a las demandas de la educación a distancia.

Finalmente, la séptima pregunta intenta evaluar si se logró el criterio de igualdad en el acceso a la educación, con la migración a las clases en línea durante la pandemia (Gráfica 7).

La pregunta sobre si la educación en línea ha brindado igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes durante la pandemia revela percepciones variadas sobre la equidad en el acceso a la educación.

Gráfica 7

¿Crees que la educación en línea ha brindado igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes durante la pandemia?



Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los encuestados (61.54%) expresan que la educación en línea no ha sido igualitaria en términos de oportunidades de aprendizaje. Esto podría deberse a diversas razones, como la falta de acceso a tecnología y conectividad, diferencias en el entorno de aprendizaje en el hogar, desigualdades económicas para garantizar un aprendizaje equitativo.

El aprendizaje desde casa ha destacado que la situación educativa de los estudiantes no es igual para todos, dejando en desventaja a aquellos que no tienen un acceso adecuado a Internet o carecen de dispositivos tecnológicos avanzados. Es evidente que los estudiantes han enfrentado diversos desafíos, ya que nadie estaba preparado para cambiar radicalmente la forma de aprender. Sin embargo, como respuesta a esta situación, el sistema educativo ha introducido el entorno virtual como una alternativa de enseñanza, buscando adaptarse a las circunstancias y garantizar la continuidad de la educación (Ibañez-Aguilar, 2021).

Conclusiones

En conclusión, las experiencias de los estudiantes respecto a las acciones implementadas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales durante la emergencia sanitaria por la pandemia de COVID-19, varían notablemente. Un 25% informó dificultades en la interacción con profesores, abordando problemas de comunicación y obstáculos para recibir apoyo. Contrariamente, un destacado 20% se sintió cómodo con las clases en línea, aprovechando la flexibilidad y ventajas de este formato.

La gran mayoría de los encuestados (84.30%) tuvo acceso adecuado a recursos para la educación en línea, mientras que un 15.70% enfrentó limitaciones, posiblemente debido a problemas económicos o falta de infraestructura. En cuanto a la transición a la educación en línea, el 45.68% dio una evaluación “Neutral”, sugiriendo adaptación práctica, mientras que el 38.46% la consideró “Efectiva”, indicando una implementación exitosa por parte de la BUAP.

Los desafíos en el aprendizaje remoto incluyen la falta de conexión estable (34.14%) y la disminución de la motivación (25%), afectada por la ausencia de interacción social y el tiempo prolongado frente a pantallas. La comunicación se calificó como aceptable (36.06%) o regular (34.14%), señalando áreas para mejorar. Un 42.78% enfrenta problemas de motivación y concentración, destacando la dificultad del cambio a clases virtuales. Además, el 33.66% resalta la importancia de la interacción social en el entorno educativo.

La percepción de igualdad en la educación en línea es variada, con un 61.54% indicando desigualdad debido a la falta de acceso a tecnología, diferencias en el entorno de aprendizaje y desigualdades económicas. En conjunto, estos hallazgos destacan la complejidad y diversidad de experiencias de los estudiantes durante la pandemia.

En respuesta a una realidad alterada por el COVID-19, el retorno a las clases presenciales representó una transición exitosa para la comunidad universitaria. Este proceso, centrado en la salud y la integridad de sus miembros, dio lugar a la propuesta de una nueva cultura universitaria caracterizada por la resiliencia, transparencia, colaboración, calidad y la capacidad para emprender nuevos proyectos.

De las estrategias emergentes que surgieron con la pandemia, conforme transcurría el tiempo, alumnos y docentes fueron aprendiendo simultáneamente el uso de plataformas, teniendo en el caso de la BUAP la plataforma de *Microsoft*

Teams, Blackboard y Moodle. De las dos últimas se han dado capacitaciones a docentes, alumnos y administrativos para el adecuado y eficiente uso de estas, las cuales llegaron para quedarse de manera permanente.

La Universidad ha instaurado una nueva cultura digital universitaria, introduciendo la Aplicación Móvil de Servicios Digitales Universitarios para docentes, estudiantes y personal administrativo como un respaldo esencial. Se estableció el acceso a las instalaciones de la BUAP mediante la credencial universitaria, identificación INE o el código QR. El uso de herramientas digitales ha posibilitado la detección temprana de posibles brotes de COVID-19, permitiendo así frenar cadenas de transmisión dentro de la institución. Este enfoque digital se implementó con el propósito de preservar la vida y la salud de la comunidad universitaria (Gaceta, septiembre, 2022).

Otras acciones implementadas por la universidad fueron incrementar el número de trámites escolares mediante plataformas digitales y la actualización de su portal de citas. Se llevaron a cabo también campañas de comunicación mediante más de 178 mil mensajes SMS y correos electrónicos, explorando nuevas vías de difusión digitales para llegar a las y los jóvenes. Se destaca como el inicio de una nueva y diferente era digital, evidenciando claramente el uso de aplicaciones sustentadas en la tecnología. El siguiente proceso será la implementación de la identificación digital para permitir un mayor uso de los servicios ofrecidos por la Dirección de Asuntos Escolares (DAE), con el objetivo de brindar una atención rápida y fomentar una nueva cultura digital universitaria (Gaceta, septiembre, 2022).

Y por último es importante mencionar un proyecto innovador denominado ECOBUAP, el cual es un ecosistema de aprendizaje abierto en el que se puede generar un aprendizaje activo e interactuar con diferentes personas. Se pueden subir objetos digitales donde se podrán compartir materiales tecnológicos que sirvan de apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje y que fomenten la innovación educativa. Además, proporciona cursos, talleres, seminarios y diplomados.

Podemos concluir señalando que la epidemia de COVID-19 dejó un legado positivo en la BUAP. Este podría ser reconocido como el periodo en el que las Tecnologías Digitales (TD) se incorporaron de manera definitiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje, trascendiendo los métodos tradicionales, dando lugar a avances y transformaciones significativas en los contenidos, la estructura y las modalidades de dicho nivel educativo. Al mismo tiempo, la pandemia eviden-

ció la necesidad de formar a los docentes en el uso de las nuevas tecnologías de la información, toda vez que los estudiantes, a pesar de las limitaciones descritas en este trabajo, usan cotidianamente la tecnología para comunicarse y realizar infinidad de actividades. Lograr que la planta docente de la universidad maneje las nuevas tecnologías de la información al mismo nivel que sus estudiantes es un reto que debe afrontar la BUAP en el corto plazo.

Bibliografía

- Babbie, E. (2010). *The Practice of Social Research*. Cengage Learning.
- Blalock, H. M. (1994). *Estadística Social*. Fondo de Cultura Económica.
- BUAP, (2020, marzo). *Gaceta Universidad BUAP*. Año XXXVIII, No. 245. (<https://comunicacion.buap.mx/sites/default/files/gaceta245.pdf>).
- _____. 2020, junio). *Gaceta Universidad BUAP*. Año XXXIX, No. 248. (<https://comunicacion.buap.mx/sites/default/files/gaceta248.pdf>).
- _____. (2022, septiembre). *Gaceta Universidad BUAP*. Año XLI No. 272. (<https://comunicacion.buap.mx/sites/default/files/gaceta272-digital.pdf>).
- Guzmán, C. (2022). “Cambios en las condiciones, prácticas y relaciones maestros-estudiantes durante la pandemia por COVID-19 en los bachilleratos rurales mexicanos”. *Apuntes*, vol. 49, núm. 92, pp. 33-60, 2022. Universidad del Pacífico. Centro de Investigación (<https://www.redalyc.org/journal/6840/684074484003/html/>).
- Ibáñez-Aguilar, Luis Alexis. (2021). “La pandemia educativa: desigualdades y retos emergentes en el nivel superior”. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*. Año IV, Núm. 8, agosto 2021-enero 2022, pp. 116-124. (<https://eduscientia.com/index.php/journal/article/download/138/90>).
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, vol.49 no.194, abril-junio. (https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000200001)
- OMS (2020, marzo). “La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia”. *Organización Panamericana de la Salud*, 11 de marzo. (<https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>).
- UNESCO (2022, mayo). “Informe revela el estado de la educación superior dos años después de la disrupción de Covid-19.”. *UNESCO*, 18 de mayo. (<https://www.iesalc.unesco.org/2022/05/18/informe-revela-el-estado-de-la-educacion-superior-dos-anos-despues-de-la-disrupcion-de-covid-19/>)

- _____. (2022). *Resuming or Reforming? Tracking the global impact of the COVID-19 pandemic on higher education after two years of disruption*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382402>)

Sentir y vivir desde la Coordinación de la Maestría en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional en pandemia y pospandemia



Angélica Quiroz Reyes

Estudiante de la Maestría en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional (MDE-CI) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

angelica.quiroz@correo.buap.mx

José de Jesús Rivera de la Rosa

Profesor investigador del Centro de Estudios del Desarrollo Económico y Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

jjesusriverar@gmail.com

Yobanni Cuahutle Zamora

Estancia posdoctoral en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional (CIISDER) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx).

yobas87@gmail.com



Introducción

El 23 de febrero de 2020 dos estudiantes de Colombia que se encontraban de intercambio en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), un estudiante de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y el chofer de la aplicación Uber fueron asesinados tras asistir a las fiestas del carnaval de Huejotzingo, Puebla.

Resultado de ello, estudiantes tomaron pacíficamente los accesos a Ciudad Universitaria (CU), facultades del área de Salud y el Complejo Cultural Universitario, por lo que las autoridades de la BUAP declararon el 26 de febrero del mismo año paro indefinido en la Universidad. Ese evento fue una primera dificultad que atravesaron algunos/as docentes de la Maestría en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional (MDECI), ya que estaba vigente la convocatoria de reingreso al SNI 2020, la cual cerraba el domingo 15 de marzo y no se podía ingresar a las instalaciones de la Facultad para recoger documentos.

Para el 10 de marzo, aunque no se reanudaron las clases, se activaron actividades administrativas y docentes, pudiendo ingresar a CU, teniendo así pocos días para recuperar la información física, ya que el viernes 13 y lunes 16 eran días inhábiles marcados en el calendario oficial de la Universidad.

Posterior a este suceso, en comunicados oficiales, la BUAP informó el 16 de marzo de 2020 que la Comisión Institucional para el Seguimiento y Evaluación de la Pandemia COVID-19, para salvaguardar la integridad física, evitar la transmisión y con el objetivo de ser preventivos, se tomó la medida de suspender clases presenciales, al igual que las actividades y eventos académicos, deportivos y sociales, todo ello a partir del 17 de marzo y hasta nuevo aviso.

Las dependencias administrativas mantuvieron sus labores de forma presencial, con atención permanente a los protocolos y guías de seguridad e higiene. El 22 de marzo se establecieron los procesos y acciones preventivas para hacer frente a la pandemia del COVID-19, de ahí que todas las actividades en las

instalaciones de la BUAP quedaron suspendidas a partir del lunes 23 de marzo de 2020 y hasta nuevo aviso. El personal académico y/o administrativo que considerara indispensable su asistencia a las instalaciones tenía que enviar un correo electrónico a la Comisión Institucional para el Seguimiento y Evaluación de la Pandemia COVID-19 (comisión.covid19@correo.buap.mx) para autorizar el ingreso y determinar las acciones a seguir. A partir de este momento, las clases y actividades se realizaron cien por ciento en línea, lo cual representó todo un reto para el mundo académico, estudiantil y administrativo.

Desde la Coordinación de la maestría

El entonces Coordinador de la maestría el Dr. Pedro Macario García Caudillo y una servidora la Licenciada Angélica Quiroz Reyes, apoyo administrativo del programa, nos pusimos de acuerdo de manera breve sobre cómo trabajaríamos durante los quince días de cuarentena, tiempo señalado inicialmente por la Organización Mundial de la Salud (OMS); para ello, la maestría contaba con una laptop la cual ayudaría a realizar el trabajo administrativo desde casa, además de que recientemente se había adquirido el servicio de alojamiento de archivos de Dropbox con el objetivo de no perder la información del programa por causa de que fallara o se descompusiera el equipo de cómputo asignado, pero aunque se estaba transitando a la digitalización de documentos, cabe señalar que faltaban muchos archivos por escanear y tener a la mano en versión PDF.

Ambos acordamos continuar revisando nuestros correos institucionales, el Dr. Pedro, el correo personal (porque le llegaban notificaciones como Coordinador) y, en mi caso, el de la maestría, además de mantener continua comunicación a través de WhatsApp y vía telefónica.

Transcurrieron sin mayor problema los quince días de la cuarentena, sin embargo, la OMS y las autoridades mexicanas mencionaron que se extendería el tiempo pronosticado a un mes, después a dos meses y así sucesivamente se fue prolongando la cuarentena, llegando al grado de respirar una gran incertidumbre de cuándo finalizaría. Es oportuno destacar que, aunque se sabía por las noticias que en otros países se encontraba el pico de casos por COVID y se conocían varios sucesos en la CDMX, en Puebla se detonó el hecho hasta el mes de mayo de 2020.

La primera dificultad de la MDECI apareció en el mes de abril, ya que el Núcleo Académico Básico (NAB) de la maestría decidió publicar que se pospo-

nía la Convocatoria de Admisión 2020 –la cual se había emitido desde el 17 de enero– y que se encontraba en el periodo de registro de aspirantes por medio de recepción de documentos físicos del 10 de febrero al 29 de abril, aplicación de los exámenes EXANI III del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y de Área en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional el 7 de mayo, examen de Competencias de inglés a nivel posgrado el 8 de mayo, entrevistas entre el 11 y 30 de junio, entrega de resultados el 03 de julio.

Pero debido a que las etapas del proceso de admisión estaban diseñadas para llevarse a cabo de manera presencial, se reestructuró la convocatoria quedando de la siguiente forma: registro y recepción de documentos del 12 de mayo al 12 de junio, el/la aspirante enviaría su expediente completo al correo de la maestría en una carpeta compartida a través de un drive –de preferencia Dropbox–, el examen de Área en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional el 16 de junio, el cual se aplicaría utilizando Microsoft Forms de Outlook, entrevistas para evaluar la pertinencia de las solicitudes por zoom del 17 al 30 de junio y entrega de resultados el 3 de julio, lo que convirtió, por primera vez en la historia de la maestría, a todo el proceso de selección en línea.

El NAB consideró que la experiencia resultó mejor de lo que se esperaba, que a pesar de haber aplazado los tiempos del proceso de selección y omitir los exámenes del EXANI III y conocimientos de inglés por causas del poco tiempo de reconstrucción en el caso del CENEVAL y para adaptar el examen de inglés a su versión en línea, porque la Dirección General de Innovación Educativa (DGIE) de la Universidad solo apoyaba con la aplicación del examen de manera física en las computadoras de sus instalaciones. La planta docente concluyó que se recibieron buenos aspirantes, que la elección de estudiantes fue exitosa porque se apoyó en el examen de área, la revisión objetiva y estricta de los *curriculum vitae*, junto con su evidencia, así como de las entrevistas que permitían ampliar la información de cada candidato/a.

El martes 28 de abril de 2020 llegó un correo por parte de la Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado (SIEP) de la Facultad de Economía de la BUAP, comunicando a las coordinaciones de posgrado y a los Centros de Investigación de la Facultad que debíamos atender la Convocatoria del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) 2020, la información requerida era de las actividades del año 2019, la fecha límite de entrega era el viernes 1 de mayo, se debía llenar la base de datos que abarcaba a todos/as los/las docentes de la planta básica de la maestría y docentes colaboradores de la

misma Facultad y subir evidencia de documentos en PDF en carpetas personalizadas según los siguientes rubros:

Rubro	Personalización carpeta	Evidencia requerida
Actualización de programas de estudio de materias	Por programa de cada materia	-Programa actualizado -Programa anterior -Acta de reunión de la planta donde se presentaba y aprobaba el programa de la asignatura.
Tesis de posgrado	Por estudiante que haya presentado examen de grado	-Dictamen de grado -Portada de tesis -Nombramiento de revisores -Nombramiento de director/a de tesis -Nombramiento de comité tutorial
Otros factores:		
Integrante del comité tutorial	Por docente y después por estudiantes	-Nombramiento de dirección de tesis o comité tutorial -Formato de reunión de la evaluación de avance del trabajo de grado por el comité tutorial debidamente firmado y sellado
Coordinador posgrado	Por docente coordinador de posgrado	-Acta nombramiento del coordinador por parte de la planta académica básica de la maestría -Nombramiento coordinador de posgrado por parte del Director de la Facultad

Fuente: elaboración propia

Aunque previamente el 17 de marzo habíamos recibido un correo de la SIEP, en el que se pretendía estar preparados para cuando se emitiera la convocatoria y se nos solicitó que fuéramos llenando la base de datos. La complicación llegó porque hasta el 2019 las evidencias se entregaban de manera física (fotocopias); entonces la Coordinación de la maestría solicitó al Secretario Administrativo de la Facultad apoyo para que gestionara a la comisión COVID el acceso a las instalaciones de la Universidad, mientras llegaba la respuesta se avanzaba con el llenado correcto de la base de datos.

Una vez que llegó el aval el apoyo administrativo del programa asistió en automóvil a las instalaciones del Centro de Estudios del Desarrollo Económico y Social (CEDES) –Centro de Estudios que alberga físicamente a la maestría– con el fin de ir a la oficina por las carpetas correspondientes de todos los rubros señalados y por la impresora para poder escanear la documentación. Debido al poco tiempo de entrega fueron días de trabajo intenso y noches de desvelo.

Otro gran reto fue establecer una comunicación efectiva con varias dependencias de la Universidad, en el caso de la maestría el canal de intermediación fue a través de la SIEP de la Facultad de Economía, con las áreas que principalmente se requería un trámite que eran con la Dirección de Administración Escolar (DAE), la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP) y la oficina de la Abogada General.

En un inicio el tiempo de espera para recibir respuesta de un trámite era lento mientras cada área se acoplaba al trabajo en línea, por ejemplo, en la MDE-CI, la generación 2018-2020 a partir de la segunda quincena de junio del 2020 podría solicitar el certificado de estudios, que es el historial de calificaciones del/la estudiante cuando cuenta con el cien por ciento de créditos del plan de estudios del posgrado.

Fue entonces cuando la coordinación de la maestría preguntó a la SIEP cuál sería el procedimiento a seguir tanto para el trámite de certificado de estudios y solicitud de dictámenes de grado –que es el documento oficial que firma el jurado del examen junto con el veredicto que se le asigna al sustentante–, ya que dichos trámites los realizaban los/las estudiantes de manera presencial en las oficinas de la DAE.

La respuesta oficial de la DAE llegó por correo electrónico por medio de la SIEP el 13 de agosto que mencionaba lo siguiente: “respecto a su solicitud le informo que aún no estamos laborando físicamente en la DAE, por lo que a partir del 18 de agosto se podrá solicitar el trámite del certificado en línea para posteriormente continuar con el dictamen de examen (servicio que se encuentra ya en línea)”, aunado a ello la SIEP escribió “les comento que para el trámite de solicitud de nombramiento de jurados se les indicará en fechas próximas el proceso, así como la presentación de la defensa de tesis”; es decir, los trámites no se podían solicitar, ya que las diferentes dependencias estaban organizando y convirtiendo los procesos que se desarrollaban de forma presencial a la modalidad en línea. Aun cuando se reestructuraron los procedimientos en línea para continuar atendiendo a los usuarios, la entrega de los documentos era lenta porque se generaron atrasos.

En cuanto a la maestría los estudiantes de la generación 2018, debían presentar su examen de grado a más tardar el 31 de enero de 2021 con la finalidad de cumplir con lo establecido en el Título tercero, capítulo III “De la pertenencia”, artículo 65 del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, aprobado por el H. Consejo Universitario en Sesión Extraordinaria, 23 de noviembre del 2015:

Artículo 65. El tiempo de permanencia de un alumno en el programa, desde su inscripción hasta la obtención del grado, será:

III. Hasta dos años y seis meses para las maestrías, exceptuando aquellas cuyo plan de estudios sea mayor de dos años en donde se otorgará un periodo de hasta seis meses posteriores a la conclusión del plan de estudios correspondiente;

VI. En casos excepcionales y debidamente justificados, el alumno podrá extender su permanencia hasta por seis meses más, previo análisis y autorización del Comité Académico y con el aval del director de tesis;

VII. En caso de exceder el tiempo de permanencia, el alumno será dado de baja del programa;

VIII. El Coordinador del programa deberá notificar la extensión de la permanencia o baja del alumno a la DAE.

Sólo procederá la excepción a los periodos señalados por causa debidamente justificada, con las constancias correspondientes siempre y cuando exista autorización de la Unidad Académica a través del Comité Académico del programa al que pertenezca y sea notificado oportunamente ante la DAE, misma que no podrá exceder de un año. (pp. 20-21)

Tanto la Coordinación de la maestría como el Secretario de Investigación y Estudios de Posgrado de la Facultad, con el objetivo de no atrasar a los estudiantes con la fecha límite que tenían dentro de la Universidad para continuar con la cantidad de alumnos y que además fueran considerados/as como eficiencia terminal ante el entonces Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), acordaron que, de manera interna, se iniciara el trámite de nombramiento de jurado con un Kardex simple actualizado, en donde se visualizara que el/la estudiante contaba con el cien por ciento de créditos y el comprobante de que se había solicitado el certificado de estudios ante la DAE mientras dicha estancia les entregaba el documento original.

La coordinación del programa pensó que sería difícil alcanzar el porcentaje de eficiencia terminal en aquella generación, ya que solamente 10 estu-

diantes presentaron su examen de grado a tiempo (a más tardar el 31 de enero de 2021); sin embargo, y afortunadamente, después CONACYT por pandemia incrementó a seis meses más el tiempo que cubre la eficiencia; es decir, un año posterior al término de los estudios del posgrado. La nueva fecha sería el 31 de julio de 2020, pero no contando el periodo vacacional el último día de presentación de examen de grado podría ser el 3 de julio, con esta extensión de tiempo 12 sustentantes defendieron su examen de grado y con ello se incrementaría a 22 el número de estudiantes los que se graduaron a tiempo, manteniendo una excelente estadística en dicho rubro como a continuación se puede visualizar:

Generación	Estudiantes	Graduados en tiempo	% de graduados Eficiencia Terminal
2008	14	11	78
2009	9	7	88
2010	24	18	83
2012	35	26	77
2014	35	28	91
2016	27	21	77
2018	35	22	74

Fuente: Elaboración propia

Es importante señalar que los exámenes se realizaron en línea, la VIEP generaba sesiones en Google Meet, ya que contaban con privilegios de cuenta premium, para no tener problema con el tiempo de duración de la defensa y se encontraba un asistente técnico de dicha instancia para apoyar tanto al o a la sustentante como a los tres integrantes del jurado con la parte tecnológica de la sesión y para grabar el examen, la SIEP era la encargada de compartir el enlace de Meet por correo electrónico a todas las partes interesadas.

Dada la entrega lenta de los dictámenes de grado, los exámenes se realizaban con dictámenes provisionales, los cuales la SIEP elaboraba en hojas membretadas de la Facultad y enviaba al o a la presidente del jurado, quien era el/ la responsable de llenar el documento y recabar las firmas digitales en azul de los tres integrantes del jurado. El/la presidente del jurado, en varias ocasiones tardaba mucho en regresar el dictamen provisional a la SIEP o entregaba el archivo con mala visibilidad de las firmas, de ahí que esta optó por delegar esta responsabilidad a la coordinación de la maestría manejando una fecha límite de

entrega, siendo entonces nuestra función la de dar seguimiento al documento, de apoyar al jurado con las firmas digitales cuando presentaban problemas y de regresar por correo electrónico el acta provisional a la SIEP debidamente llenada, en tiempo y forma.

Sin lugar a duda el desafío más importante de trabajar para la maestría en periodo de pandemia fue la evaluación de renovación del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) 2020 por parte del CONACYT, esta evaluación fue muy particular porque por primera vez el CONACYT estaría evaluando a programas de maestría, doctorado y especialidades cien por ciento en línea.

En el caso de la MDECI esta evaluación se empató junto con el proceso de admisión, así que la carga de trabajo fue pesada. La Comisión de Evaluación y Seguimiento Curricular conformada por tres docentes de la planta básica, más el Dr. Pedro García-coordinador de la maestría y la Lic. Angélica Quiroz-apoyo administrativo del programa, fueron los encargados de llevar la batuta en la organización de la evaluación.

Lo primero que realizó la Lic. Quiroz fue tomar capturas de pantalla de la plataforma para conocer las secciones y criterios que contenía cada una, así como saber cuál era el número máximo de caracteres permitidos y que cada rubro tenía que ir acompañado de un análisis FODA (fortalezas y debilidades) y de un objetivo para el plan de mejora. La Comisión distribuyó los criterios a los docentes del claustro académico, nombrando responsables en la redacción de la autoevaluación, para ello cada docente se apoyaría en solicitar a la administrativa de la maestría información a través de tablas, bases, archivos y preguntando al resto del grupo colegiado cuando requiriera datos específicos.

La Lic. Quiroz fue la responsable de actualizar la parte de la estadística del programa y de homogenizar la presentación de los medios de verificación que pedía la plataforma, los cuales preparó la Comisión junto con ella. La VIEP mantenía reuniones en línea para revisar los avances capturados en la plataforma con el coordinador y apoyo administrativo del programa, a su vez la Comisión se reunía periódicamente con el NAB y por separado para tener lista la autoevaluación.

Cabe señalar que fue una etapa sin descanso para la Comisión y apoyo administrativo, ya que el proceso cubrió todo el periodo vacacional debido a que CONACYT emitió la convocatoria el 10 de junio de 2020 y cerró el 31 de julio. La entrevista por parte del comité de pares de CONACYT se llevó a cabo de manera virtual por la aplicación Blue Jeans en formato de videoconferencia el 27 de octubre, para ello los encargados de asistir a la entrevista fueron el Dr.

Pedro García-Coordinador de la MDECI y la Dra. Ada Cabrera-Coordinadora del CEDES e integrante del NAB de la maestría. Gracias al buen desempeño del NAB, de los estudiantes y apoyo administrativo el dictamen de la evaluación por parte del PNPC de CONACYT fue aprobado por tres años y subió de nivel “En desarrollo” a programa “consolidado”.

Otro cambio sustancial que ocurrió en la maestría fue el nombramiento del nuevo coordinador del posgrado, el periodo de coordinación del Dr. Pedro M. García Caudillo 2017-2021 finalizó el 7 de septiembre de 2021; sin embargo, mientras se organizó y emitió la convocatoria de elección —proceso que al igual que todos los demás sería por primera vez en línea—, fue hasta el 19 de noviembre de 2021 que el Núcleo Académico Básico de la MDECI, con la presencia del Secretario de Investigación y Estudios de Posgrados y el Director de la Facultad eligieron al Dr. José de Jesús Rivera de la Rosa coordinador de la maestría para el periodo 2021-2025.

Debido a la experiencia del Dr. Rivera como coordinador del Centro de Estudios del Desarrollo Económico y Social y del Doctorado Interinstitucional en Economía Social Solidaria (DIESS) su adaptación a la coordinación de la MDECI le resultó fácil a pesar de encontrarse en pandemia.

Estudiantes

Generación 2018-2020

En el plan de estudios de la MDECI, en específico en el cuarto y último semestre, los estudiantes deben realizar un *prácticum* que es una estancia de investigación en alguna Institución o Sector de Interés a nivel local, nacional o internacional. La experiencia del *prácticum* es muy importante para los estudiantes porque viven un periodo intensivo de vinculación con la práctica, mediante un proceso de inserción guiado por los/las directores/as de Tesis y los/las Tutores/as externos que los reciben y orientan, y bajo un seguimiento de parte de la Coordinación de la maestría.

Es decir, el *prácticum* además de ser un instrumento de vinculación con organizaciones de la sociedad civil, con las agencias para el desarrollo o de las instituciones gubernamentales relacionadas con el desarrollo y la cooperación, es un esquema de movilidad que contribuye a sus trabajos de tesis porque los estudiantes recaban información de primera mano a través de entrevistas, encuestas, etc. Asimismo, los estudiantes adquieren destrezas ampliamente demandadas por

la sociedad actual y participan directamente en tareas ligadas con los proyectos de cooperación de diferentes agentes y actores del desarrollo.

Sin lugar a duda, la experiencia más complicada de movilidad ha sido para los estudiantes de la generación 2018-2020, quienes deberían realizar su *prácticum* en primavera de 2020. Como ya se mencionó al inicio del presente documento el primer comunicado oficial por parte de la BUAP de suspender clases presenciales fue hasta el 16 de marzo de 2020, pero a principios del año en México no se tenía información clara sobre la dimensión de la pandemia, a pesar de que en China ya estaba el auge de la contingencia. Es por ello, que el Dr. Pedro García coordinador de la maestría, se reunió en enero con la Dirección General de Desarrollo Internacional para preguntar por las indicaciones de la Universidad respecto a si los estudiantes podían llevar a cabo el *prácticum*, la respuesta fue que hasta ese entonces no existía ninguna prohibición para no hacerlo y que los estudiantes sí podían movilizarse. Bajo dicha respuesta, la coordinación de la maestría se reunió con la planta básica docente del programa y se acordó avalar las estancias.

14 estudiantes realizaron su <i>prácticum</i> en el extranjero				
No.	Estudiante	Institución receptora	Lugar	Periodo <i>prácticum</i> (año 2020)
1	A	Universidad Federal Fluminense Campos dos Goytacazes-RJ	Brasil	02 marzo-29 mayo
2	B	Tecnológico de Costa Rica	Costa Rica	15 marzo-15 junio
3	C	Universidad Federal Fluminense Campos dos Goytacazes-RJ	Brasil	02 marzo-29 mayo
4	D	Universidad de Cantabria	Santander, España	01 marzo-29 mayo
5	E	Université de Bretagne Occidentale	Brest, Francia	24 febrero-12 mayo
6	F	Instituto del Conurbano - Universidad Nacional General de Sarmiento	Buenos Aires, Argentina	24 febrero-06 junio

7	G	Universidad Francisco de Paula Santander	Ocaña, Colombia	18 febrero-20 mayo
8	H	University of Reading	Inglaterra	02 marzo-29 mayo
9	I	Universidad de Murcia	Murcia, España	09 marzo-08 junio
10	J	Universidad de Bretaña Occidental	Brest, Francia	24 febrero-04 mayo
11	K	Universidad de Buenos Aires	Buenos Aires, Argentina	05 marzo-23 mayo
12	L	Universidad de la República (UDELaR)	Uruguay	05 marzo-02 junio
13	M	Universidad de Cantabria	Santander, España	01 marzo-29 mayo
14	N	Universidad de Ámsterdam	Ámsterdam, Países Bajos.	12 marzo-21 abril

Fuente: elaboración propia

3 estudiantes pretendían realizar su <i>prácticum</i> en el extranjero, finalmente se quedaron en Puebla por restricciones para ingresar a otros países				
No.	Estudiante	Institución receptora	Lugar	Periodo <i>prácticum</i>
1	O	Unión Iberoamericana de Municipalistas	Granada, España	23 marzo-05 junio
2	P	Universidad de Granada	Granada, España	24 marzo-12 mayo
3	Q	Instituto Universitario de Investigaciones Feministas	España	16 abril-26 mayo

Fuente: elaboración propia

17 estudiantes realizaron su <i>prácticum</i> nacional				
No.	Estudiante	Institución receptora	Lugar	Periodo <i>prácticum</i> (año 2020)
1	R	Universidad del Caribe	Cancún, Quintana Roo.	13 enero-29 mayo
2	S	El Colegio de México	CDMX	02 marzo-31 mayo
3	T	Universidad Autónoma de Nuevo León	Nuevo León	13 abril-06 junio
4	U	Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica	San Cristóbal de las Casas, Chiapas	23 marzo-06 junio
5	V	Artesanos de la Región del Alto Balsas	Guerrero	01 abril-01 junio
6	W	Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales Universidad Veracruzana	Veracruz	02 marzo-29 mayo
7	X	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional	Tlaxcala	02 marzo-30 abril
8	Y	Clínica el Buen Samaritano	Veracruz	03 febrero-08 de mayo
9	Z	Secretaría del Bienestar	Puebla	15 marzo-06 junio
10	AA	Colegio de la Frontera Sur Unidad Campeche	Campeche	17 febrero-15 de mayo
11	AB	Universidad de Guadalajara	Guadalajara, Jalisco	02 marzo-05 junio
12	AC	El Colegio de la Frontera Sur, Unidad Chetumal.	Quintana Roo.	01 marzo-29 mayo
13	AD	Universidad Autónoma de Nuevo León - Incubadora de Negocios - FACPYA	Nuevo León	15 marzo-15 junio

14	AE	Universidad Autónoma de Nuevo León	Nuevo León	20 abril-29 mayo
15	AF	Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias UNAM	Cuernavaca, Morelos	08 febrero-07 de marzo
16	AG	BUAP	Puebla	01 marzo-29 mayo
17	AH	Vinculación y Desarrollo Agroecológico en Café, AC	Veracruz	17 febrero-05 de junio

Fuente: elaboración propia

Finalmente, lo que sucedió es que cuando se encontraban realizando su *prácticum*, en todo el mundo se extendió la contingencia sanitaria y con ello llegó la aplicación de muchas restricciones, el cierre de Instituciones y varias actividades del Sector de Interés. Por consecuencia, varios/as estudiantes no cumplieron con el tiempo de *prácticum* establecido en la carta aceptación, como fue el caso de una estudiante quien realizaría su estancia en la Universidad Federal Fluminense (UFF):

Mi estancia del “Prácticum” estaba programada para 3 meses en el “Núcleo de Pesquisas e Estudos Socioambientais, NESA” de la UFF en el estado de Rio de Janeiro, Brasil. Sin embargo, debido a la contingencia del COVID-19, sólo pude tomar el curso intensivo de portugués para extranjeros, comprendido del 02 al 13 de marzo de 2020 de forma presencial. Las actividades posteriores fueron en línea con mi asesora. Y, permanecí en el país 2 meses completos, por lo que la estancia duro menos de lo que la Carta de Aceptación había convenido.

O el caso de un estudiante que llevo a cabo su estancia en el Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires en Argentina:

El tiempo fue menor. De tres meses contemplados solo estuve dos meses. La cuestión fue que necesariamente debía tomar el vuelo de repatriación. Como todos los vuelos de regreso a México se habían cancelado, originalmente el regreso era el 23 de mayo de 2020. Dada la cancelación de vuelos indefinidos, tuve que tomar uno gratuito a mediados de abril.

Solo un caso en particular de toda la generación fue el de una estudiante quien realizó su movilidad en el Tecnológico de Costa Rica. Ya que se extendió el tiempo de su estancia:

El tiempo se extendió, fue un plazo mayor, cerca del doble de tiempo establecido (de tres meses se prolongó a casi seis meses). La realización de mi *prácticum* en la Institución receptora se llevó a cabo de forma parcial, al cerrar la Universidad se cancelaron actividades en la Facultad, pero al ser un proyecto de extensión, debía continuar en monitoreo y se realizó de forma controlada, en relación con el número de participantes por gira de campo.

Afortunadamente, todos/as las estudiantes recibieron apoyo de parte de la Institución o Sector de Interés receptores para realizar su *prácticum* en pandemia, ya que no se perdió comunicación y recibían asesorías de manera virtual. Tal y como el siguiente testimonio:

La institución siempre estaba en contacto mediante correos y WhatsApp, no sólo para los comunicados oficiales sobre la reanudación de las clases, sino también ofrecían apoyo psicológico y médico a través de un grupo de voluntarios de psicología clínica en caso de necesitar ayuda. Este programa denotó un excelente acompañamiento y seguimiento por parte de la Institución. Además, la comunicación entre mi asesora brasileña y yo era muy buena, la doctora siempre estuvo al pendiente, nos mantuvimos en contacto a través de varios canales como: correo electrónico, WhatsApp y videollamadas durante mi estancia en Brasil, a pesar de que no llegamos a conocernos en persona ella mantuvo asesorías virtuales y compartimos bibliografía sobre el tema de estudio.

Entre los principales retos personales a los que se enfrentaron los estudiantes en la pandemia para el desarrollo de su *prácticum* fue gestionar la incertidumbre, el presupuesto económico, la parte emocional, desconocer cómo regresar a México, así como saber qué se podría hacer si se necesitaban servicios médicos de urgencia, a pesar de contar con seguro, ya que los hospitales estaban saturados. Tal y como nos contó una estudiante que hizo su *prácticum* en la Universidad Nacional General de Sarmiento en Buenos Aires Argentina:

Pasé tres semanas sola en el departamento de Buenos Aires que compartía, esto debido a las fuertes medidas de su cuarentena y a que la otra persona que habitaba el departa-

mento viajó a su estado antes de que prohibieran el libre tránsito. Durante este tiempo, los mayores retos a los que me enfrenté fueron, por un lado, crear una rutina que me permitiera mantenerme emocionalmente estable en un entorno de gran incertidumbre, ansiedad y soledad. Por otro lado, gran parte de mi energía estaba enfocada en buscar opciones para volver a México y resolver las cuestiones prácticas que esto implicaba, tales como dar seguimiento a las noticias, gestionar la devolución del pago del hospedaje que no iba a utilizar y revisar con los contactos locales cómo podría reestructurar las actividades que había planteado inicialmente para mi prácticum. En ese momento realmente no estaba preocupada por el prácticum ni por el COVID, sino por regresar a México.

El retorno de los/las estudiantes que se encontraban en el extranjero para regresar a México ocurrió de varias formas, algunos/as afortunados/as fue viajar antes de que muchos países emitieran una restricción temporal a la libertad de tránsito ante la emergencia sanitaria del COVID-19, algunos recibieron un correo de parte de las embajadas de México en los países en los que se encontraban para repatriarlos de forma gratuita, otros compraron un vuelo sugerido por la embajada de México y adelantaron su retorno. Otros, debido a la alta demanda y restricciones de diferentes países, tuvieron que adquirir boletos con varias escalas y pagar la diferencia en los costos de sus vuelos.

A continuación, se colocan cuatro vivencias de retorno de algunos/as estudiantes que se encontraban en el extranjero:

Vivencia 1

En realidad, fue algo inesperado, pero muy oportuno, consecuencia de un evento desafortunado; ya que me encontraba junto con una compañera de la MDECI y otro mexicano con el que coincidimos en la UFF. Lamentablemente, sufrimos un asalto y nuestro amigo mexicano fue despojado de todo su equipaje, perdiendo su pasaporte y documentación oficial, tuvimos que acudir a levantar una demanda y al consulado de México en Brasil para que ayudaran a nuestro amigo a generar la reposición de su pasaporte, gracias a eso, el consulado nos contempló en un vuelo humanitario y nos trajo de vuelta al país junto con un grupo de otros mexicanos en Brasil que solicitaron volver a México.

Vivencia 2

La SRE mexicana logró gestionar vuelos humanitarios para que los ciudadanos que aún estábamos varados en territorio argentino pudiésemos salir. La embajada se encargó de emitir los salvoconductos necesarios para poder atravesar la ciudad rumbo al aeropuerto

y una vez ahí, el ejército nos proveyó del equipo médico de protección necesario -guantes, cubrebocas, etc.- para realizar el vuelo en apego a ciertas medidas sanitarias. Desde el inicio de la cuarentena estricta en Argentina, hasta el vuelo, pasó un mes.

Vivencia 3

El primer vuelo de repatriación lo perdí; luego, me cancelaron el regreso que era en mayo. De manera inesperada, la embajada de México me llamó para decirme que en dos días habría un vuelo con algunos lugares libres. Era un vuelo de misioneros (mormones, creo) mexicanos que estaban en Argentina, pero como les habían sobrado lugares, los regalaba a la Embajada de México. La embajada me gestionó una circular para transitar por Buenos Aires y pude llegar al aeropuerto de Ezeiza. Luego fueron 10 horas de vuelo directo hacia la Ciudad de México.

Vivencia 4

Recibimos correo de parte de la Embajada de México en España en el que nos dan seguimiento a la asistencia y orientación que nos habían venido brindado buscando retorno a México. El correo decía que se hace de nuestro conocimiento que la Secretaría de Relaciones Exteriores ha anunciado que la agencia de viajes “Mundo Joven”, realizará un vuelo comercial con Aeroméxico en la ruta Madrid-Ciudad de México (vuelo directo y sencillo) con un costo de \$399 dólares estadounidenses por persona. El vuelo se estaría llevando a cabo el 18 de mayo y que aún contaban con plazas disponibles. La agencia de viajes administraba directamente el pago de los boletos y brindaba información mediante un correo de correo que nos proporcionaron y vía WhatsApp. Se destacaba que se trataba de un vuelo comercial de una agencia de viajes privada y no un vuelo gestionado por el Gobierno de México, pero que esta información se enviaba a partir del seguimiento de la Embajada y como una alternativa. Asimismo, nos aseguraban que dicha Embajada se encontraba realizando esfuerzos para seguir identificando opciones que permitieran el regreso de las personas mexicanas que nos encontrábamos en necesidad de retorno inmediato a territorio nacional, así como para orientar y acompañar a las personas que permaneceríamos en España.

Otra repercusión fundamental para los estudiantes es que CONACYT no emitió la convocatoria 2020 de becas de movilidad para becarios/as nacionales “de movilidad en el extranjero, de movilidad nacional, de movilidad en los sectores de interés, de movilidad para programas de doble titulación”, ante ello, desde la Coordinación de la maestría se solicitó a la SIEP se gestionará ante la

VIEP apoyos económicos para siete estudiantes de la generación 2018-2020 que realizaron su *prácticum* en el extranjero y que contaban con su documentación completa.

Afortunadamente la respuesta fue positiva, tal y como se puede observar en la siguiente base:

No.	Estudiante	Institución Internacional	Monto solicitado	Monto aprobado por VIEP	Concepto
1	AI	Universidad Tecnológica de Costa Rica	\$17,171.51	\$12,000.00	Boleto de avión y hospedaje
2	AJ	Universidad de Cantabria	\$10,775.00	\$9,975.00	Boleto de avión
3	AK	Instituto de Geoarquitectura en Brest, Francia	\$11,240.96	\$7,911.22	Boleto de avión
4	AL	Universidad Nacional de General Sarmiento	\$20,957.87	\$12,000.00	Boleto de avión
5	AM	Universidad de Murcia	\$16,282.95	\$10,000.00	Boleto de avión
6	AN	Instituto de Geoarquitectura en Brest, Francia	\$11,240.96	\$7,889.88	Boleto de avión
7	AO	Universidad de Cantabria	\$10,775.00	\$9,975.00	Boleto de avión

Fuente: elaboración propia

Al resto de estudiantes que realizaron su *prácticum* en el extranjero y presentaron examen de grado en tiempo y forma, la coordinación de la maestría, con sus recursos propios, los apoyo económicamente con el reembolso de gastos de empastado de tesis.

Generación 2020-2022

Los estudios de esta generación ha sido la más particular de todas, ya que desde el proceso de admisión y los dos años del cumplimiento del plan de estudios fue cien por ciento en línea, es decir, nunca existió una convivencia presencial entre

compañeros/as, no tuvieron la oportunidad de conocer a sus docentes, ni tomar clases en las instalaciones del CEDES, ni contacto físico con la parte administrativa del posgrado.

La Coordinación de la maestría mantenía comunicación a través de reuniones por Microsoft Teams, desde el curso de inducción donde se dieron a conocer los reglamentos y lineamientos que rigen a los programas de posgrado en la Universidad, la forma de trabajar en tres secciones de grupos, la presentación de docentes a través de sus curriculums, se formó un grupo de WhatsApp de la generación con el Coordinador de la maestría y el apoyo administrativo para una comunicación fluida y eficiente, cuando se asignaron tutores/as académicos y directores/as de tesis y explicación de cómo se llevaría la realización de su *prácticum*. En esta reunión se les informó la experiencia de la generación anterior, de todas las complicaciones y limitaciones a las que se habían enfrentado por pandemia, sobre todo que CONACYT no publicó la convocatoria de movilidad para becarios/as nacionales, que existía mucha incertidumbre sobre su emisión en el 2022, finalmente no se emitió la convocatoria y dejó de existir hasta la actualidad.

Ante dicho recorte presupuestal la maestría flexibilizó los tiempos de realización de *prácticum* con la opción de desarrollarlo total o parcialmente en línea, es decir, de las 200 horas o tres meses ahora los estudiantes contaban con la opción de realizar por ejemplo 1 mes de manera presencial y el resto en línea.

En la reunión también se contó con la participación de varios/as egresados/as de generaciones pasadas quienes les contaron sus experiencias/vivencias y les compartieron recomendaciones o sugerencias. Gracias a ello, se tuvieron muchos casos de éxito sobre sus estancias académicas ya sea de índole local, nacional o internacional, además de que fue la primera generación donde se combinó la forma híbrida de efectuar sus *prácticums*, ya que en primavera del 2022 varias Instituciones u Organizaciones aún contaban con restricciones sanitarias y muchas otras trabajaban bajo el esquema de regreso escalonado.

El primer contacto presencial entre algunos/as estudiantes de la generación 2020 y la Coordinación de la maestría fue hasta que su comité tutorial avalaba que sus trabajos de tesis contaban con los requisitos necesarios para iniciar con sus trámites de liberación con el objetivo de presentar sus exámenes de grado. Lo extraordinario es que los estudiantes llegaban preguntando por la ubicación de las oficinas del Coordinador del posgrado y apoyo administrativo porque la comunicación siempre fue por correo, Teams y Whats, y cuando llega-

ban a saludar era para presentarse. Muchos exámenes de defensas de tesis fueron presenciales, otros híbridos y muy pocos en línea.

Mi experiencia desde el apoyo administrativo de la maestría

Si tuviera que definir en una sola palabra mi experiencia laboral en pandemia sería traumática; ya que al inicio fue una etapa de desahogo por salir de la cotidianidad, pero con el tiempo, la incertidumbre, la carga de trabajo, con el discurso de las autoridades y diferentes instancias que hablaban de flexibilidad -comprensión por estar en contingencia mundial, siempre y cuando se mantuviera la calidad-, desde mi perspectiva no existió dicha flexibilidad, ya que los procesos fueron igual de estrictos que en la normalidad, con el mismo nivel de exigencia en los tiempos de entrega de varias evaluaciones como ESDEPED, SNI, Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), renovación PNPC de CONACYT, etc.

Lo anterior, debido a que se mezclaron tanto los tiempos como los espacios laborales y personales, por ejemplo, el medio de comunicación con mayor utilización fue el WhatsApp donde me atrevo a mencionar que un 85% de su ocupación era para el trabajo y el 15% para la parte personal.

Además de que desafortunadamente no se respetaban los horarios de trabajo, recibía mensajes desde antes de las ocho de la mañana hasta las once de la noche, ya que además de colaborar administrativamente con la maestría, también estaba con el DIESS el cual la BUAP es la sede principal y se tiene convenio con la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) -ambos posgrados inscritos en el entonces PNPC de CONACYT-.

Entonces mi jefe del DIESS trabajaba por las mañanas y me escribía por Whats o llamada telefónica inclusive desde antes de las 8 de la mañana y mi jefe de la maestría era por las tardes-noches, por lo que en algunas ocasiones podía recibir mensajes incluso a las 12 de la noche. Además de que continuamente mantenía comunicación con la coordinación del DIESS Chapingo.

En pandemia tuve la obsesión de tratar de responder a la brevedad posible lo que se me solicitará, de demostrar ser muy eficiente, decisión equivocada porque dejaba de realizar la actividad del quehacer del hogar en la que me encontrará y de incentivar a los coordinadores, docentes y estudiantes a romper la regla de respetar el horario laboral.

Además de ser trabajadora, me desempeñaba como esposa, madre, hija, roles que tenían un peso importante de trabajo, ya que ejercía actividades que en

la “normalidad” no hacía, es decir, antes de resguardarse en casa me encargaba de llevar a mi hijo al preescolar y mis papás lo recogían del colegio, pero ahora en pandemia bajo el esquema de clases en línea fue muy complicado trabajar con un niño pequeño de cinco años, desde lograr que se sentará frente a una computadora, mantuviera atención a la *Miss* y elaborará sus tareas (cabe señalar que apenas estaba aprendiendo el control correcto de agarre de lápiz, que no tenía una rutina de horario escolar, que no estaba acostumbrado a hacer tareas) fue una etapa muy difícil de manejo de emociones, donde al principio hubo peleas, llanto, rabietas por no querer hacerlo y que además en su preescolar dejaban muchas planas diarias que en lo personal no encontraba sentido alguno.

La decisión que al final tomamos junto con mi esposo, dada la incertidumbre del fin de clases en línea, fue inscribirlo en otro kínder y solicitar repetir el tercer año de preescolar –ya que, al nacer en diciembre al principio lo habíamos adelantado– porque sentíamos que no estaba listo para ingresar a la primaria y tratar de que el impacto del rezago escolar por pandemia no fuera agresivo para él. Ahora con el tiempo, sabemos que fue la mejor decisión que pudimos haber tomado.

Mi esposo fue docente de licenciatura y bachillerato en pandemia, con un horario de ocho de la mañana a dos de la tarde, y en el 2021 –primavera y otoño– impartió clase de maestría por las tardes. Entonces me encargaba de apoyarlo de que se efectuará el menor ruido posible para no interponernos con sus actividades, de ponerle atención a nuestro hijo –que al ser pequeño aún demandaba mucha dedicación–, como mis papás vivían con nosotros muchas veces tenía que adaptarme a su ritmo y a los tiempos que decidían llevar a cabo quehaceres del hogar.

Un hecho que recuerdo mucho es cuando estaba preparando sopa y me marcó la administrativa del Secretario de Investigación y Estudios de Posgrado indicándome que su jefe requería una reunión de improviso de carácter urgente por el caso de una estudiante del DIESS extranjera, lo que hice fue no encender la cámara, estar cocinando y en la reunión al mismo tiempo. Por todo ello, lo que decidí fue de día cumplir con mis roles de ama de casa, madre, hija y dar salida al trabajo imperante y, por las noches, dedicarle tiempo al trabajo que requería de mayor atención como bases de datos, informes, organización de carpetas y evaluaciones que le realizaban a ambos posgrados.

De hecho, el proceso de admisión 2020 y la evaluación de renovación del PNPC de CONACYT a la maestría la trabajé en las madrugadas. Recuerdo que trabajaba en un cuarto independiente a la casa –que es donde dormía mi

familia— para no hacerles ruido y molestarlos con la luz encendida. En ese cuarto independiente ponía música o escuchaba pódcast para llevar más ligeras las horas de trabajo; como hasta la fecha, tengo dos gatitas y por sentirme acompañada por ellas dejaba la puerta abierta para que pudieran entrar y salir las veces que ellas requirieran, aunque el frío en las madrugadas ya se sentía fuerte. Dicho evento originó que desarrollara una alergia; al principio inicié con síntomas básicos de lagrimeo y nariz congestionada que con loratadina se me quitaban momentáneamente, pero después se acentuó el problema porque por muchos meses hablé como gangosa a causa de tener las fosas nasales congestionadas la mayor parte del tiempo. Por todo lo relatado, fue hasta ese momento que, además de la alergia, conocí por primera vez en mi vida los trastornos emocionales como el estrés y ansiedad, los cuales he estado trabajando hasta el día de hoy.

Para mí cuando la Coordinación Administrativa nos informó en abril (después de las vacaciones) del 2022 que regresaríamos a trabajar de manera presencial a las instalaciones de la Facultad de Economía, pero de manera escalonada, es decir, asistiríamos dos veces a la semana durante cuatro horas resultó en un gran desahogo emocional. Casi de manera simultánea también mi hijo comenzó a asistir a sus clases de preescolar de manera escalonada, coincidiendo afortunadamente con los días que me asignaron en el trabajo.

Conclusión

Durante la pandemia por COVID-19 tuvimos que transitar por toda una serie de retos personales, profesionales, familiares, laborales, la premisa fue estar en constante adaptación. Así entonces, los impactos y consecuencias en esos mismos ámbitos han sido, sin lugar a dudas, extremadamente fuertes, desde cuestiones de salud, bienestar emocional, laboral, etc., de ahí que, hoy día, debemos tener muy presente y enfrentar de manera institucional las consecuencias generadas, mismas que más que diluirse, están constituyéndose como problemas sociales estructurales.

Lo expuesto en párrafos anteriores, nos sitúa en la necesidad de comprender lo vivido en la pandemia desde esferas multidimensionales y factoriales. El no tener en cuenta ello, nos imposibilita para seguir mejorando como sociedad.

En consecuencia, y desde nuestro espacio de incidencias, la tarea que tienen por delante las IES es ardua y apremiante, en dicho horizonte de futuro las soluciones a las problemáticas deberán partir de cuestionamientos sobre qué

bases sociales, voces, sentires y pensares se tendrán que apuntalar la creación de alternativas viables, deseables y posibles.

En ese escenario, se vuelve primordial la creación de diagnósticos que tengan como principio en última instancia a las comunidades escolares y que busquen, además, trascender la mera visualización de si algo está bien o mal, de si ha funcionado o no.

Ya que una de las principales enseñanzas que nos ha dejado la pandemia de COVID-19, es la necesidad de analizar y reflexionar los problemas desde premisas de estudio estructurales y multifactoriales donde, nuevamente lo señalamos, la base sea el sentir y pensar de estudiantes, docentes y administrativos.

Bibliografía

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2015). *Reglamento General de Estudios de Posgrado*. [en línea]. [Consultado el 06 de diciembre de 2023]. Recuperado de: <https://viep.buap.mx/posgrados/pdf/reglamento-de-estudios-de-posgrado>

Retorno a la presencialidad, retos y avenencias: Las dos caras de la moneda para los estudiantes de la Universidad Autónoma de Tlaxcala



Alejandrina Santillán Martínez

Profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) e integrante del equipo directivo del Observatorio de dicha institución.

alex_nebur@hotmail.com



Introducción

En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia de COVID-19 (enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2 que se convirtió rápidamente en pandemia debido a la facilidad y rapidez de su propagación, así como a la gravedad de sus síntomas que en la mayoría de los contagios causaba la muerte). Ante esta situación, para disminuir la posibilidad de propagación del virus, las naciones implementaron como estrategias el confinamiento social. En el terreno educativo, esta decisión implicó la suspensión de las clases presenciales. Ante esta condición, los gobiernos determinaron estrategias para la continuidad de la educación, en México, solo se implementaron acciones a nivel básico, lo cual se operó con el programa Aprende en Casa. Sin embargo, para la educación media superior y superior no hubo un plan de acción nacional, lo que implicó que cada universidad decidiera y pusiera en marcha, con sus propios recursos, los mecanismos necesarios para no dejar de brindar sus servicios educativos.

En Tlaxcala, la situación no fue diferente y la Universidad Autónoma de Tlaxcala implementó las estrategias necesarias para continuar con su proceso formativo de forma completamente virtual. Ante esta virtualización improvisada y apresurada, la institución determinó realizar un estudio exploratorio que permitiera conocer las condiciones en las que sus docentes y estudiantes se enfrentaron a este reto. Así se llevó a cabo el primer estudio (Padilla, 2023) coordinado por la Comisión del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias, el cual dio como resultado una serie de aspectos a considerar para la continuidad del proceso virtual.

En el 2021, se replica el estudio para conocer si las condiciones eran las mismas o se habían modificado, con el propósito de mantener o redireccionar las políticas institucionales que permitieran condiciones adecuadas para los estudiantes (Elizalde, 2023). Así se constituye otro referente importante para la

continuidad de la labor universitaria. Esta situación permitió tener un referente de cómo abordar lo que sucedió en agosto de 2022, cuando se reiniciaron las actividades presenciales. La Universidad Autónoma de Tlaxcala decidió reanudar, de forma parcial y escalonada, las clases presenciales y esto implicó la realización de un nuevo estudio, el cual diera dirección a las actividades que debían guiar este proceso. Así se lleva a cabo la investigación “Condiciones de la comunidad universitaria ante la pandemia: regreso a la presencialidad en las aulas” (Comisión MHIC, 2022), la cual se analizará en el presente texto, con la finalidad de reflexionar sobre los retos que implicó el regreso a clases presenciales.

Desarrollo

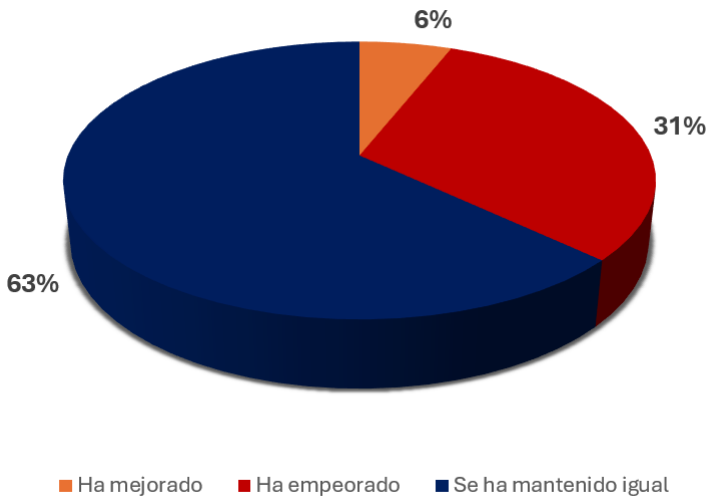
Durante el tiempo del confinamiento que derivó de la pandemia por COVID-19 varias fueron las posturas con respecto a la virtualidad obligada. Por un lado, se desarrollaron algunas que establecen las bondades del uso de la tecnología al atender situaciones desiguales en los estudiantes. Desde el análisis de Kriscautzki & Rodríguez (2018), a partir de la virtualidad se pueden ampliar los espacios universitarios y así la posibilidad de acceso y cobertura. Sin embargo, bajo la consideración de las brechas de desigualdad que rodean a los estudiantes universitarios, surgieron posturas contrarias como las de García & Lobato (2015), quienes reconocen los beneficios de la educación virtual, pero también advierten que estos no pueden darse en contextos heterogéneos en los que la desigualdad es una característica prevaleciente.

Aunado a lo anterior, Lloyd (2020) reconoce que la virtualidad se volvió protagonista en los procesos de desigualdad que ya rodean a los estudiantes universitarios. Dadas las condiciones inequitativas que los estudiantes de la UATx vivieron durante el inicio del confinamiento, fue indispensable retornar a la presencialidad en cuanto las condiciones sanitarias lo permitieron. Ante esta situación, la universidad se enfrentó a un nuevo reto dado que las condiciones en las que se había desarrollado el proceso formativo a lo largo de más de dos años habían modificado, otra vez, las condiciones contextuales de los estudiantes y requería una readaptación nuevamente.

Como determinante principal de las condiciones de desigualdad en los estudiantes, la condición económica se manifestó como un primer reto originado por el cambio de dinámica de lo virtual a lo presencial. Como se muestra en la gráfica 1, uno de cada tres estudiantes (31%) expresó que su situación econó-

mica familiar había empeorado a partir del regreso a las clases presenciales. Esta condición surge a partir de la reintegración a las aulas, misma que demandó el abandono de los empleos que más de la mitad de los estudiantes realizaban durante la virtualidad obligada (Elizalde et al, 2023), así como el incremento en los gastos debido a la movilidad, la alimentación fuera del hogar y en algunos casos los gastos resultantes del cuidado de los hijos por terceros.

Gráfica 1. Situación económica



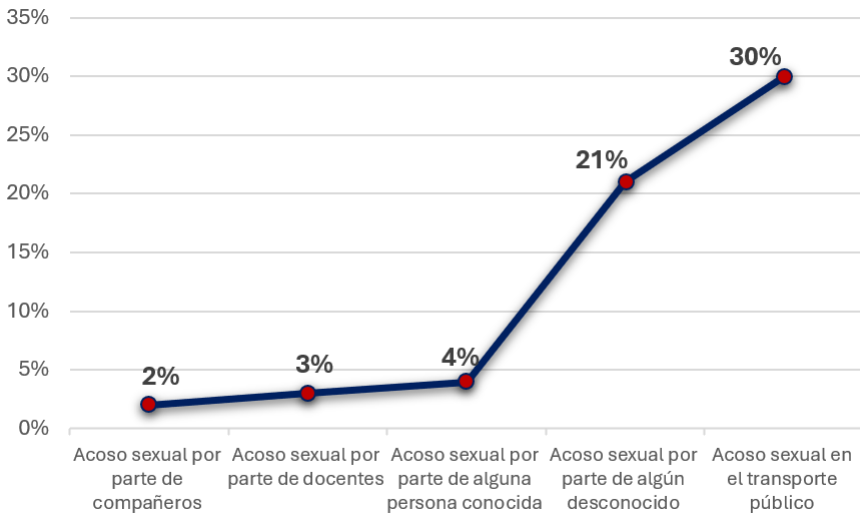
Fuente. Elaboración propia basada en cuestionario a estudiantes (Comisión MHIC, 2022)

Otro de los retos que la universidad enfrenta en el retorno presencial a las aulas, es el incremento de la violencia que vivieron los estudiantes al reincorporarse a los espacios físicos. Si bien durante la pandemia la violencia se convirtió en una constante que los estudiantes padecieron en sus propios hogares, como se refleja en los estudios realizados al inicio de la pandemia (Padilla et al., 2023) y a un año de la virtualidad obligada (Elizalde et al., 2023), esta no disminuyó al regreso presencial. Las formas de violencia pasaron de ser una expresión intrafamiliar, caracterizada por las discusiones y agresiones al interior del seno familiar, para manifestarse a través de procesos de acoso dentro y fuera de la universidad.

En relación a ello, en la gráfica 2, se aprecia que dos de cada tres estudiantes reportaron haber sufrido acoso sexual por parte de desconocidos. En

esta misma situación se encuentra la tercera parte de los estudiantes, quienes reportaron haber sufrido algún tipo de acoso sexual en el transporte público. Otro dato alarmante es el hecho de que 5% de los encuestados comentan haber sufrido acoso sexual dentro de la universidad (2% por parte de compañeros y 3% de docentes), este dato se ha presentado a lo largo de los diferentes periodos que se han desarrollado desde el 2020, cuando inició la virtualidad obligada, donde a pesar de estar realizando el proceso formativo de manera remota, se dieron casos de acoso sexual. Dadas estas circunstancias, hay un fuerte llamado de atención a la universidad para erradicar por completo este tipo de conductas, sobre todo al considerar que los estudiantes ya se exponen en el trayecto a la institución.

Gráfica 2. Situaciones de violencia



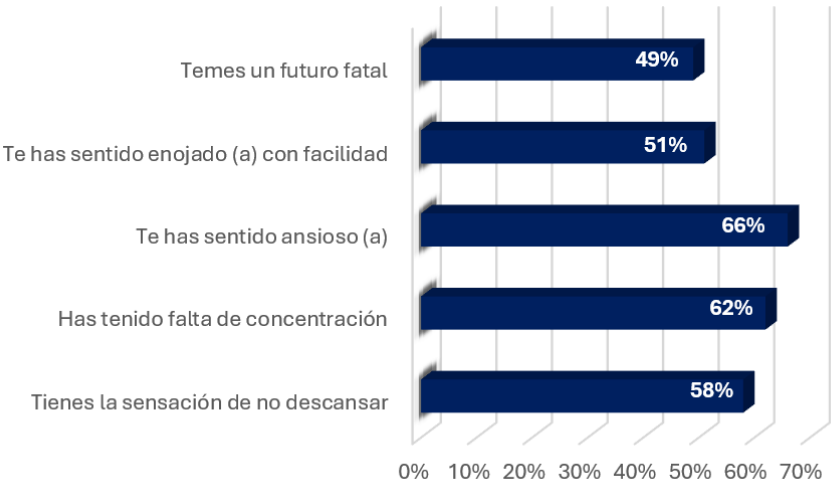
Fuente. Elaboración propia basada en cuestionario a estudiantes (Comisión MHIC, 2022)

Situaciones como las complicaciones económicas (gráfica 1) y las referentes a la violencia (gráfica 2) coadyuvaron a que los estudiantes desarrollaran percepciones negativas en torno a la presencialidad de las clases. Así, en la gráfica 3 se muestra como más de la mitad de los estudiantes se reconocieron con pensamientos relacionados con la ansiedad, el enojo, la falta de concentración y el cansancio. Esto se entiende al analizar los hábitos que se modificaron durante la

virtualidad obligada, mismas que sufrieron, nuevamente, un cambio radical al regresar a las clases presenciales.

En relación a lo anterior, se encontró que seis de cada diez estudiantes (58%) disminuyeron sus horas de sueño al retomar sus actividades presenciales en la universidad, lo cual se asocia al sentimiento de cansancio. La disminución de las horas de sueño fue asociada a la necesidad de traslado, el aumento de actividades presenciales en general y la acumulación de actividades escolares. Además, se reconoció que la calidad de la alimentación disminuyó al regresar a las aulas, esto debido a la necesidad de comer fuera de casa y a deshoras, lo cual se suma nuevamente a las complicaciones del tiempo y del traslado, sobre todo al considerar que uno de cada tres estudiantes tarda más de una hora para viajar de su casa a la escuela.

Gráfica 3. Percepciones a partir del regreso a la presencialidad



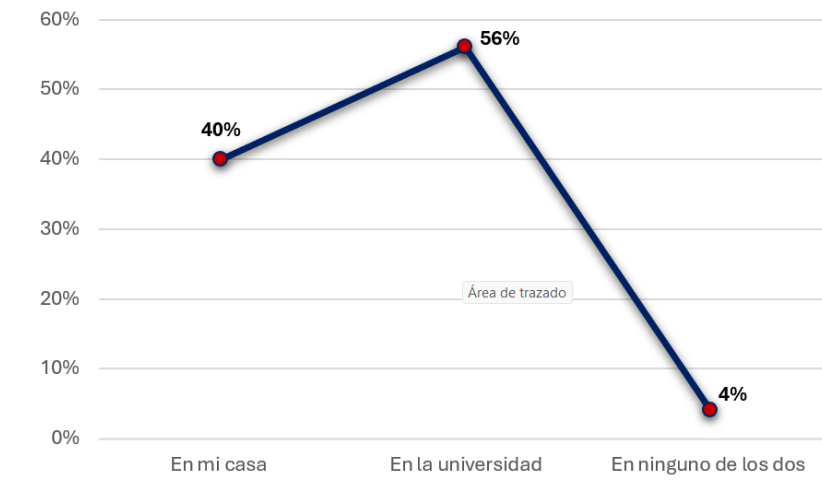
Fuente. Elaboración propia basada en cuestionario a estudiantes (Comisión MHIC, 2022)

Aunque los retos que se presentaron en el regreso a la presencialidad son complejos, los estudiantes refirieron en su mayoría (73%) que trabajan mejor de forma presencial. Lo anterior está relacionado con la baja percepción del logro de aprendizajes que los estudiantes reportaron durante las clases virtuales; así, en el estudio realizado en el 2021, solo el 40% de ellos consideraba haber desarrollado

las competencias establecidas en el programa educativo (Elizalde et al., 2023). Como resultado de ello, cinco de cada diez estudiantes (51%) refirieron la necesidad de realizar un repaso de los aprendizajes desarrollados durante las clases completamente virtuales.

En función de dichos hallazgos, parece contradictorio pensar que una comunidad estudiantil que refleja elementos contextuales tan adversos prefiere la modalidad presencial. Sin embargo, como se puede observar en la gráfica 4, más de la mitad de los estudiantes (56%) expresaron sentirse más seguros en la universidad que en sus propios hogares. Esto se explica a partir del análisis de situaciones de violencia que se analizaron desde el comienzo de la pandemia y el confinamiento social. En el primer estudio realizado al inicio de la pandemia en el 2020, se halló que cinco de cada diez estudiantes reconocieron un aumento de tensión y violencia verbal en sus hogares (Padilla et al., 2023), mientras que en el segundo estudio realizado a un año de la pandemia este número aumentó, para entonces seis de cada diez estudiantes refirieron condiciones de violencia verbal e intrafamiliar. Así, aunque en una proporción mínima, también se registraron casos de violencia física (6%) y sexual (3%) dentro de los hogares (Padilla et al., 2023 y Elizalde et al., 2023).

Gráfica 4. Sensación de seguridad



Fuente. Elaboración propia basada en cuestionario a estudiantes (Comisión MHIC, 2022)

Hasta este punto, se pueden vislumbrar algunos de los aspectos que la Universidad Autónoma de Tlaxcala enfrentó en su proceso de reanudación de las clases presenciales, las cuales, como ya se mencionó, fueron graduales en sus diferentes facultades debido a las características y necesidades particulares de cada una. Sin embargo, los retos son claros con respecto a la adecuación de un hábito que se generó a lo largo de dos años de clases completamente virtuales y que trajeron consigo un nuevo período de adaptación para los estudiantes, lo cual significó un proceso de desestabilidad que influyó en el proceso formativo, social y emocional de los estudiantes.

Discusión y conclusiones

El regreso a la presencialidad, parcial o total, indudablemente representó retos para las instituciones de educación superior y la Universidad Autónoma de Tlaxcala no fue la excepción. Sin embargo, las tendencias esperadas no se cumplieron, ya que la virtualidad obligada trajo consigo condiciones que se asociaron tanto al confinamiento social, como a las consecuencias de salud provocadas por el COVID19. Pero, cuando ambas condiciones disminuyeron (o desaparecieron), la adaptación de los escenarios provocó nuevamente un desajuste en las dinámicas de los estudiantes y, por lo tanto, el mantenimiento de situaciones adversas.

De acuerdo con Nemecio (2020) la economía mundial sufrió una desaceleración debido al confinamiento social, dado que la mínima circulación disminuyó considerablemente la actividad comercial y en algunos sectores la eliminó por completo. Así, de manera general la economía sufrió un golpe devastador debido a la pandemia por COVID19, por lo cual, el fin del encierro significó una promesa de mejora para este ámbito. Ante esta perspectiva, una de las condiciones que se esperaba mejorará con el regreso a la presencialidad fue la económica. Es importante señalar que las malas circunstancias respecto a ella se asociaron a la pérdida del trabajo, muerte de proveedores, disminución de ciertas actividades comerciales (Padilla 2023 y Anderete, 2022).

Pero, cuando la virtualidad terminó (o disminuyó), la dinámica cambió y se tuvieron que reiniciar aspectos que implican gastos, como fue la movilidad y la alimentación fuera de casa, además de la necesidad de abandonar su empleo en muchos casos. Esto trajo como resultado que la economía de los hogares tuviera que reajustarse nuevamente. Así, lo que en un inicio fue un problema y posteriormente se convierte en una ventaja, era nuevamente un escenario de incertidumbre que no permite revertir por completo las afectaciones a la economía familiar. Esta

situación se observa comprensible al recordar que la heterogeneidad económica de nuestros estudiantes es una característica resultado de la amplia desigualdad que padecen (Lloyd, 2020).

La incertidumbre que las cuestiones económicas generaron se sumó al malestar emocional que los estudiantes vivieron durante el período de virtualidad obligada y que ahora, al igual que sucedió con lo económico, no se observaba mejora. Es indiscutible que los dos años de confinamiento dejaron huella en la salud mental de los estudiantes, donde la depresión, ansiedad y estrés fueron los protagonistas (Cabezas et al., 2021; Padilla et al., 2023; Elizalde et al., 2023). El regreso a la presencialidad proyectaba la posibilidad de mejorar estas condiciones, pero la situación fue contraria, dado que se requería de un nuevo proceso de adaptación y como sucede con cualquier cambio, las tensiones del mismo generan desequilibrio.

Esto se entiende al analizar las circunstancias que rodearon el reinicio presencial, pues no se retornaba a lo conocido, sino a una nueva realidad matizada por los estragos (económicos, educativos, sociales, de salud) que el COVID-19 había dejado y aún seguía provocando. Este contexto denominado “nueva normalidad” implicaba una forma distinta de actuación, restricciones y modos de comportamiento que no eran mejores que el propio confinamiento (Pierce et al., 2021). Ante este escenario, las perspectivas negativas predominaron y evitaron disminuir las condiciones emocionales negativas que los estudiantes presentaron, ya que, como lo menciona Cabezas et al. (2021), las características de salud mental dependen de diversas condiciones entre las que se pueden mencionar las sociales, contextuales, biológicas y en el caso de la pandemia, la presencia amenazante del COVID-19 que no permitía considerar al entorno seguro debido al riesgo de enfermedad.

En relación a ello, no se debe olvidar que muchos de los estudiantes arrastraban pérdidas importantes derivadas de la enfermedad a causa del COVID-19, tales como muertes, pérdidas económicas, afectaciones crónicas a su salud o las de sus familiares entre otros. Por todo ello, se entiende que a pesar del reconocimiento de querer regresar a las actividades presenciales (en la universidad), relacionadas con una percepción de no aprendizaje en la virtualidad, los resultados vertidos en Elizalde et al. (2023), muestran una importante inclinación a la continuidad de las clases virtuales o mixtas.

Aunado a lo anterior, las manifestaciones de la violencia también han jugado un papel importante, tanto en el confinamiento como en el regreso a la presencialidad. La violencia intrafamiliar no es algo que haya surgido durante la

pandemia, pero al igual que los otros factores analizados, se agravó durante este período. Como lo expone Rodríguez et al. (2021) durante la pandemia se dio un aumento considerable de la violencia al interior de los hogares. Aunque la expresión de las agresiones impactó fuertemente a niños y adolescentes, fue la violencia de género la que protagonizó el escenario. Según los reportes de la ONU (2020), el aumento de los asesinatos, las llamadas de auxilio y los casos de agresiones dentro de los hogares en México se incrementaron de forma significativa.

Dado el panorama anterior, nuevamente el fin del confinamiento se ve como una promesa, si no del fin de la violencia, por lo menos del regreso al estado anterior. Pero se olvida el hecho de que el confinamiento expuso a los estudiantes (principalmente a las mujeres) a un escenario poco propicio, pero los alejó de otros. En nuestro país la violencia no es un tema actual y tampoco se minimiza, pero hasta la fecha no se han logrado resultados para su disminución. Tlaxcala no es una excepción y los universitarios son blanco fácil para sufrir las consecuencias de un contexto anómico.

Pero es aquí donde los resultados del estudio realizado por la Comisión del MHIC de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (2022), nos presentan un dilema importante para analizar. A pesar de las inconveniencias económicas, emocionales y de violencia, los estudiantes manifestaron sentirse más seguros dentro de los espacios físicos de la universidad. Aunque esto pueda sonar contradictorio, no se debe perder de vista que la universidad es para quienes sufren violencia grave dentro de sus hogares, un espacio seguro, el cual, además, disminuye las desigualdades particulares que se matizan en casa.

Aunque los entornos escolares, en este caso los universitarios, no están libres de diversas formas de violencia, desde la perspectiva de los estudiantes, es un mejor entorno que sus propios ambientes familiares. Aunque este aspecto no se profundizó en ninguno de los estudios realizados en 2020 (Padilla et al., 2023), 2021 (Elizalde et al., 2023) y 2022 (Comisión MHIC, 2022), es evidente que la violencia presente en los hogares de los estudiantes se considera, por ellos mismos, de menor tolerancia que la que viven debido al regreso presencial. Sin embargo y a pesar del análisis de esta contradicción, no se debe perder de vista que esta percepción (de preferir la presencialidad) puede estar contaminada por todos los aspectos negativos que rodearon al confinamiento.

Sea cual sea la razón por la cual pareciera que el regreso a la presencialidad está lleno de ambivalencias que parecieran no tener sentido, la realidad nos encamina hacia la misma condición que se dio al inicio de la pandemia, la necesidad de adaptación. Es claro que los estudiantes han tenido que sufrir grandes

transformaciones no solo a nivel académico, sino fisiológico, social, familiar, entre otros, en un período muy corto. Esta situación ha derivado en nuevos y constantes cambios que implican la misma rapidez de respuesta de las instituciones de educación superior. Innegablemente, el mayor reto es el diseño e implementación de políticas institucionales que estén basadas en las características contextuales de los estudiantes y así, promuevan la creación de condiciones adecuadas que disminuyan los elementos negativos y la posible exclusión. Lo anterior es indispensable al considerar que la universidad tiene la obligación de generar planes de acción ante cualquier contingencia que amenace la continuidad de sus funciones formativas, como lo establece la Agenda 2030.

Bibliografía

- Anderete, M. (2022). *El confinamiento y la vuelta a clases en Argentina: relatos de docentes sobre la desigualdad en pandemia*. Texto Livre, 15, 1-11.
- Cabezas-Heredia, E., Herrera-Chávez, R., Ricaurte-Ortiz, P., & Novillo-Yahuarshungo, C. (2021). *Depresión, Ansiedad, estrés en estudiantes y docentes: Análisis a partir del Covid 19*. Revista Venezolana de Gerencia, 26(94), 602-617.
- Comisión del MHIC. (2022). *Condiciones de la comunidad universitaria ante la pandemia: regreso a la presencialidad en las aulas*. UATx.
- Elizalde, R.; Rivera, E.; Hernández, I. A.; Peralta, B. A.; Santillán, A.; Martínez, O.; Báez, E.; Vázquez, R.; Badillo, M. I.; Suárez, J.; Barrientos, G. y Grada, J. (2023). *La comunidad universitaria a un año de iniciada la pandemia por COVID-19*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- García, A. y Lobato, V. (2015). “El posicionamiento de Internet en el contexto de la educación mexicana”. En A. Ramírez Martinell, y M. Casillas Alvarado, *Internet en Educación Superior*, (págs. 55-78). Editorial Brujas.
- Kriscautzki, M., y Rodríguez, G. (2018). *Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en la Educación Superior de México*. DGTIC-UNAM.
- Lloyd, M. (2020). “Desigualdades educativas y la brecha digital”. En H. Casanova Cardiel, *Educación y pandemia. Una mirada académica* (págs. 115-121). UNAM.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de desarrollo sostenible*. Santiago: Naciones Unidas.
- Nemecio, J. L. (2020). *Determinaciones socioambientales del COVID-19 y vulnerabilidad económica, espacial y sanitario-institucional*. Revista de ciencias sociales, 26(2), 21- 26.

- ONU. (2020). *Las dos pandemias. Violencias contra las mujeres en México en el contexto de COVID-19*. Informe elaborado para la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, sus causas y consecuencias. ONU.
- Padilla, B.; Salazar De Gante, E.; Mecalco, M.; Vázquez, R.; Atonal, T.; Cuaxilo, J.; Elizalde, R.; Rivera, E. y Santillán, A. (2023). *La comunidad universitaria ante el confinamiento social por COVID-19*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Pierce, M., McManus, S., Hope, H., Hotopf, M., Ford, T., Hatch, S. L., John, A., Kontopantelis, E., Webb, R. T., Wessely, S., & Abel, K. M. (2021). Mental health responses to the COVID-19 pandemic: a latent class trajectory analysis using longitudinal UK data. *Lancet Psychiatry*, 8, 610-19.
- Rodríguez, C. G., Álvarez, M. E. y Proaño, D. S. (2021). La violencia intrafamiliar en el contexto de la emergencia sanitaria derivada del COVID-19. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe4), 1-16.

De la transculturación digital docente al desarraigo digital en la educación superior: una crisis pospandemia



José Ricardo González Martínez

Profesor investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx).

jrgonzalezm@uatx.mx

Alberto Ramírez Martinell

Profesor investigador del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana (UV), Campus Sur.

albramirez@uv.mx



Introducción

Sin in duda, el escenario impuesto por la pandemia de COVID-19 ha representado uno de los mayores desafíos para las instituciones educativas en la historia reciente en todos sus niveles, especialmente en la educación superior. En cuestión de días, las instituciones de educación superior (IES) se vieron obligadas a migrar de manera abrupta a modalidades de enseñanza no presencial (en línea, virtual o a distancia), desafiando las prácticas tradicionales y forzando a los docentes universitarios a adoptar nuevas herramientas y metodologías digitales. A este proceso de transición acelerada se le ha denominado transculturación digital, un concepto que se basa en la noción de transculturación propuesta por el antropólogo cubano Fernando Ortiz (1940) y el crítico uruguayo Ángel Rama (1982).

A partir del análisis de los documentos de Ortiz (1940) y Rama (1982), la transculturación implica la incorporación de elementos culturales (en este caso digitales) en un contexto previamente ajeno a ellos, dando lugar a una síntesis cultural nueva y compleja. En la educación superior, durante la pandemia, los docentes universitarios se vieron sumergidos en un proceso acelerado de adopción de tecnologías digitales, plataformas de enseñanza en línea y metodologías de aprendizaje, es decir en una transculturación digital, que se manifestó mediante un uso masivo de recursos tecnológicos, pasando de una cultura incipiente a una cultura avanzada. Esta transformación radical en sus prácticas pedagógicas representó un choque cultural que requirió adaptación, negociación y resignificación de su identidad profesional, como se verá más adelante.

Sin embargo, a medida que las restricciones sanitarias se fueron levantando, y dando paso a la denominada nueva normalidad, término promovido en el discurso oficial de las instituciones públicas del país, o etapa de pospandemia, muchos docentes universitarios experimentaron un proceso que podríamos denominar de desarraigo digital. Este concepto, inspirado en la noción de desa-

rraigo, propuesto por el Bourdieu y Sayad (2017) entendida como una ruptura con las raíces culturales y sociales que desestabiliza la identidad y el sentido de pertenencia de los individuos ante una cultura. Nos referiremos a este fenómeno como el desapego o enajenación (ruptura/enajenación) de las prácticas digitales adquiridas durante el confinamiento, al regresar a las modalidades de enseñanza presencial.

Ante este escenario, se analiza la práctica docente pospandemia en la educación superior, en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), tomando como muestra la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE), a través de una investigación cualitativa basada en entrevistas a docentes de los diferentes programas de licenciatura, para describir mediante un análisis lexicométrico, cómo la transculturación digital experimentada durante la pandemia moldeó las prácticas pedagógicas de los profesores y cómo estas se han visto rechazadas al regresar a la enseñanza presencial desde las tensiones y contradicciones que se manifestaron durante este proceso.

La Universidad Autónoma de Tlaxcala ante el confinamiento sanitario

De acuerdo con lo establecido por la Asociación Nacional de Universidades de Educación Superior (ANUIES), el 24 de abril de 2020 la UATx, determinó el uso de la modalidad en línea para concluir el ciclo escolar en curso, mismo que se detalla en el siguiente comunicado institucional:

Bajo el principio de flexibilidad, los catedráticos deberán replantear sus objetivos generales de modo que satisfagan razonablemente los contenidos de las materias, elegir una bibliografía mínima en formato electrónico y con base en ella, plantear un mecanismo de evaluación que pueda ser resuelto y comunicado también por medios electrónicos, y los estudiantes deberán desahogar las tareas escolares desde sus hogares para lo que resta del actual semestre. (UATx, 2020a, párr. 4)

Considerando lo anterior, de acuerdo con Corona y González (2021):

Entre las directrices establecidas, se presentan [dos] acciones fundamentales por parte de los docentes para poder concluir el semestre: la primera, reformular los programas académicos para una educación no presencial emergente, lo que incluye aspectos como las temáticas, objetivos, situaciones de aprendizaje o actividades, recursos didácticos, herra-

mientas tecnológicas, bibliografía, productos (entregables) y mecanismos de evaluación, incluyendo fechas para su asignación y entrega. En la segunda acción, se estableció como prioridad el contacto con los estudiantes para mantenerlos informados; para ello se crearon grupos de alumnos y docentes en la aplicación de WhatsApp, no obstante, estos últimos tuvieron libertad para establecer comunicación por otras vías tecnológicas (p. 2). Tales como, llamadas telefónicas, mensajes de textos, correo electrónico y Facebook.

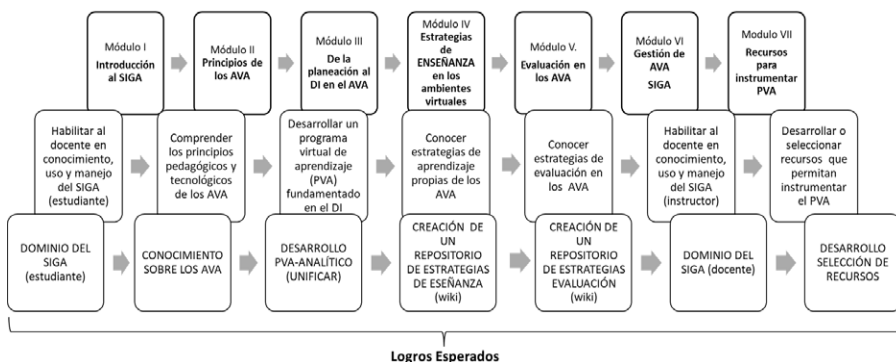
Al concluir el periodo primavera 2020 en la UATx, correspondiente a los meses de enero mayo, el escenario de la educación superior en Tlaxcala, al igual que en todo el país y muchos otros países, se mostraba incierto y afectado por las medidas de confinamiento sanitario, en el caso de la universidad se describen las siguientes manifestaciones:

- Una transición abrupta a la educación en línea: la UATx a la par de otras instituciones de educación superior se vieron obligadas a transitar a una modalidad educativa no presencial, condición que generó desafíos tanto para profesores como para estudiantes y actividades administrativas.
- Desigualdad en el acceso a la educación: Dicha transición a la educación no presencial agudizó las desigualdades de accesos a la educación, ya que aun cuando Tlaxcala es un estado pequeño, el acceso a internet en algunos de sus municipios y comunidades era limitado; también, se dejó ver disparidades en el acceso y la capacidad de utilizar las TIC (brecha digital).
- Desafíos tecnológicos y capacitación: Tanto profesores como estudiantes enfrentaron desafíos tecnológicos, desde la familiarización con plataformas de aprendizaje, hasta la resolución de problemas técnicos durante las clases virtuales, tanto estudiantes como profesores necesitaban capacitación adicional sobre cómo diseñar y ofrecer contenido educativo para la modalidad no presencial.
- Impacto en la experiencia estudiantil: La falta de interacción en persona y el cambio a clases a una modalidad no presencial, afectaron la experiencia educativa de los estudiantes y el estado emocional, así lo expresaban docentes y estudiantes de la UATx (Corona y González, 2021).
- Adaptación de los procesos administrativos: La UATx inició una revisión y digitalización de la mayoría de sus procesos administrativos,

como la inscripción, el pago de colegiatura y la gestión de becas, para funcionar en un entorno predominantemente en línea.

Así, para el periodo otoño 2020, la Rectoría de la UATx a través de la Secretaría Académica, la Secretaria Técnica y el apoyo académico de la Facultad de Ciencias de la Educación; además del respaldo del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (STUAT) y con la colaboración de la Comisión del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) estableció como nueva directriz para el inicio de dicho ciclo, la formación de más de 1500 docentes mediante el “Diplomado en Desarrollo y Gestión de Ambientes Virtuales de Aprendizaje SIGA”. Este programa tuvo como propósito habilitar a los docentes en el desarrollo y gestión de programas en ambientes virtuales de aprendizaje a partir del dominio del Sistema Integral de Gestión del Aprendizaje (SIGA) para implementarlo en sus unidades de aprendizaje, el diplomado se desarrolló considerando la siguiente estructura:

Figura 1. Estructura, propósitos y logros del Diplomado en Desarrollo y Gestión de Ambientes Virtuales de Aprendizaje SIGA



Fuente: González (2020)

Con una estructura curricular integrada por siete módulos y el propósito de reforzar el proceso hacia la comprensión de la enseñanza virtual a través del uso del SIGA de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, el Dr. Luis González Placencia, Rector de la UATx, puso en marcha dicho diplomado el 14 de julio de 2020, el cual finalizaría el 14 de agosto del mismo año.

Sin precedente alguno en su historia, la Universidad Autónoma de Tlaxcala ponía en marcha un programa de formación dirigido a todo su personal docente con el fin de acelerar el cambio de cultura digital o transculturación digital, mismo que se impartió en una modalidad en línea a través de la plataforma *Zoom* con una capacidad para 1000 asistentes.

Transculturación digital docente

En la educación superior, durante la pandemia, los docentes universitarios se vieron inmersos en un proceso de transculturación digital, es decir, un cambio de cultura donde coexiste la modalidad de la educación tradicional y la nascente educación no presencial, donde incorporaron elementos digitales en un contexto ajeno para algunos de ellos. Dicho proceso implicó la adopción de tecnologías digitales, plataformas de enseñanza en línea y metodologías de aprendizaje no presenciales, dando lugar a una síntesis cultural nueva y compleja desde lo digital.

El concepto de transculturación fue introducido por Ortiz en su obra “Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar” (1940) donde lo definió como “un proceso en el cual siempre se da algo a cambio de lo que se recibe, es decir, el trance de toda relación entre culturas, donde ambas partes de la ecuación resultan modificadas” (p. 96). Ortiz propuso este término como una alternativa al fenómeno de aculturación, que implicaba una asimilación unilateral de una cultura por otra. Así también, en la introducción al libro de Ortiz, Malinowski explica a la:

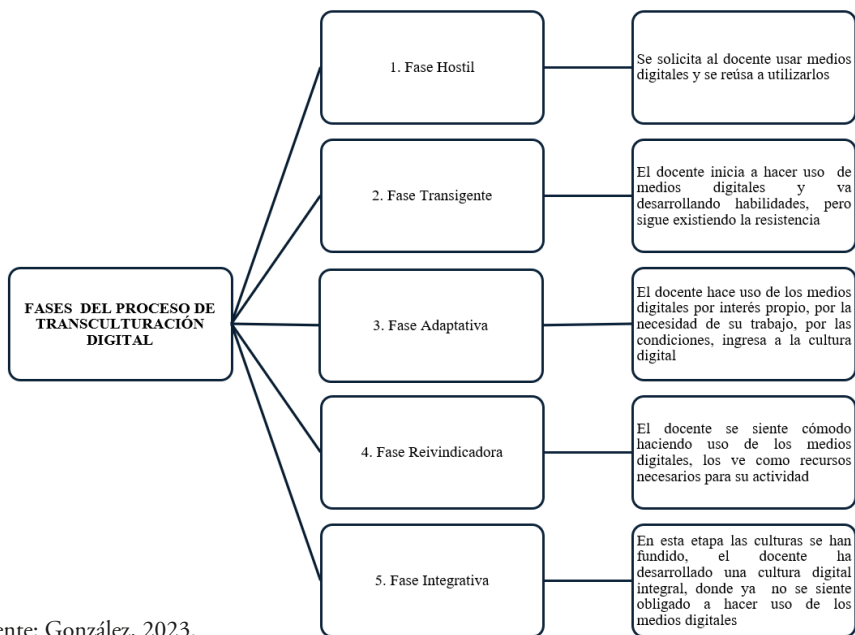
Transculturación como un proceso en el cual emerge una nueva realidad compuesta y compleja; una realidad que no es una aglomeración mecánica de caracteres, ni siquiera un mosaico, sino un fenómeno nuevo original e independiente. [Se describe dicho proceso como una] [...] transición entre dos culturas, ambas activas, ambas contribuyentes con sendos aportes, y ambas cooperantes al advenimiento de una nueva realidad de civilización. (p. 107)

Posteriormente, Rama (1982) retomó y amplió la noción de transculturación, en el contexto de la narrativa latinoamericana, describiéndola como un fenómeno en el cual “una cultura se enriquece con los aportes de otras culturas, pero a su vez modifica y recrea esos aportes” (p. 38). De acuerdo con Rama, la transculturación no implica una simple síntesis o yuxtaposición de elementos culturales, sino una verdadera recreación y resignificación de estos.

Este proceso de transculturación desde la dimensión digital o transculturación digital se vio ampliamente acelerado durante el periodo de aislamiento, esta cultura computacional que se venía gestando desde la década de los 90 del siglo pasado, con la aparición de un amplio número de programas, cursos, seminarios, diplomados, maestrías y doctorados no había encontrado el punto de inflexión para conformar una nueva cultura digital que traspasara del campo teórico al contexto práctico los conocimientos adquiridos.

La condición de confinamiento obligó a los docentes universitarios a una acelerada la transformación digital de la educación superior que evidenció las carencias en formación, conocimiento y habilidades digitales, tanto en docentes, estudiantes y en general en todos los espacios institucionales.

Sin duda, el punto de quiebre para un cambio de cultura digital lo conformó el contexto de emergencia sanitaria que aceleró en un par de meses el cambio de una cultura digital ofimática y de consumo a una cultura digital empleadora de recursos especializados como sistemas de gestión de aprendizaje, plataformas, gestión de recursos digitales, elaboración de videos, podcast, uso de repositorios y/o redes sociales en la educación superior; el proceso de transculturación digital, marchó aceleradamente dentro de las cinco fases del fenómeno, como se presenta en la Figura 2.



Fuente: González, 2023.

Estas fases se observaron durante el proceso de transculturación digital en la UATx, con la implementación del Diplomado en desarrollo y gestión de ambientes virtuales de aprendizaje SIGA, los profesores universitarios transitaban de una cultura digital básica, a otra cuyo avance estuvo determinada por las condiciones impuestas por la irrupción de las tecnologías digitales en las prácticas docentes, migrando hacia modalidades de enseñanza en línea, mediadas por plataformas virtuales y herramientas digitales impuestas por un confinamiento sanitario, o también visto como un exilio forzado, más que el resultado de una decisión libre basada en el deseo (Bourdieu y Sayad, 2017, p. 37).

Arraigo y desarraigo digital

En los primeros meses de confinamiento sanitario los profesores tuvieron que desarraigarse de la educación en la presencialidad, considerado como un fenómeno migratorio hacia la no presencialidad. El 7 de octubre de 2021 con el llamado del presidente de la república, Andrés Manuel López Obrador, a las instituciones de educación superior y a sus sindicatos a volver a las clases presenciales, tanto las Instituciones de Educación Superior (IES) como los docentes se enfrentaban a la disyuntiva de volver a la enseñanza tradicional; es decir, retornar a su lugar de origen, pero ahora con la inseguridad que generaba la enajenación o desapego del *habitus* digital alcanzado

Ante el retorno a la normalidad o también denominada presencialidad se produjo en los docentes un nuevo desapego o desculturación de lo que habían llegado a adoptar e interiorizar durante el periodo de transculturación digital; es decir un desarraigo de lo digital, proceso que se vio espoleado por la confusa hibridación (del aprendizaje, la enseñanza, la educación), la poca organización en el llamado regreso escalonado, y la incertidumbre ante la aparición de contagios del SARS-CoV-2.

Para comprender los desafíos y tensiones que enfrentaron los docentes al regresar a la enseñanza presencial en la etapa pospandemia, en un primer momento, es útil recurrir al concepto de arraigo propuesto por el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1999), quien lo definió como el conjunto de disposiciones duraderas que adquieren los individuos a través de su socialización y experiencias vitales, disposiciones a las que también denominó *habitus* o conocimientos o experiencias duraderas.

Dentro de contexto que se aborda esta reflexión, se entiende al arraigo como aquellas prácticas pedagógicas, valores y hábitos que los docentes han in-

teriorizado y naturalizado a lo largo de su trayectoria profesional; sin embargo, durante el aislamiento sanitario, los profesores se vieron obligados a enajenarse parcialmente de estas prácticas tradicionales y adoptar nuevas formas de enseñanza digital lo que hemos denominado transculturación digital en una modalidad no presencial, las cuales correrían la misma suerte de ser desarraigada al dejar atrás el confinamiento y retornar a la presencialidad.

Considerando tal escenario, a partir del análisis de la obra *El Desarraigo* de Bourdieu y Sayad (2017), publicada en 1965, se busca explicar las implicaciones profundas que conllevó el denominado desapego o desculturación del proceso de transculturación digital en la práctica docente dentro la nueva normalidad. Haciendo una apología de la cita de los autores: muchos campesinos tuvieron que renunciar a trabajar la tierra, faltos de la necesaria fuerza de tracción, al verse imposibilitados de arrendar ganado durante o después del reagrupamiento (97). En este contexto el fenómeno del desarraigo se puede explicar como el retorno docente a las prácticas educativas tradicionales o renunciar al trabajo en línea, faltos de la necesaria fuerza de tracción al verse imposibilitados por la normatividad de seguir utilizando tecnologías después del confinamiento.

Es decir, al retornar a la enseñanza presencial en la etapa de pospandemia, los docentes experimentaron el denominado desarraigo digital, refiriéndonos a este como un proceso de desapego de las prácticas digitales adquiridas durante el confinamiento.

Desde los aportes Bourdieu y Sayad (2017) se identifican varios factores que contribuyen al desarraigo, ver Figura 3, a partir de los cuales se puede explicar este fenómeno en docentes universitarios:

1. Migración forzada: Los inmigrantes fueron expulsados de su país de origen debido a razones políticas y económicas, lo que resultó en una ruptura abrupta con sus raíces culturales y sociales.
2. Ruptura de los vínculos sociales y culturales: El acto de migrar implica abandonar el entorno familiar, las redes sociales y las tradiciones culturales. Esto genera un sentimiento de pérdida y desconexión con el lugar de origen.
3. Condiciones precarias y explotación laboral: Los migrantes a menudo se encuentran en situaciones de precariedad laboral, con condiciones de trabajo difíciles y salarios bajos. Esto reforzaba su condición de “extranjeros” y dificultaba su integración en la sociedad francesa.

- 4. Discriminación y marginación: Los migrantes enfrentan actitudes discriminatorias y formas de marginación por parte de la sociedad receptora, condición que afecta su plena integración y pertenencia.
- 5. Choque cultural y lingüístico: Las diferencias culturales y lingüísticas generan sentimientos de alienación y dificultades para adaptarse al nuevo entorno.
- 6. Etapa de identidad y pertenencia: El desarraigo plantea interrogantes sobre la identidad y la pertenencia de los migrantes. Surgen conflictos internos al tratar de reconciliar su identidad de origen con la necesidad de adaptarse a la nueva sociedad.

Figura 3. Factores de Desarraigo Digital					
Migración forzada	Ruptura de vínculos sociales y culturales	Condiciones precarias y explotación laboral	Discriminación y marginación	Choque cultural y lingüístico	Etapa de identidad y pertenencia
Los docentes universitarios se vieron forzados a migrar de una modalidad educativa presencial a un espacio virtual (modalidad no presencial) debido a una normativa internacional, condición que modificó abruptamente su práctica docente (habitus).	La migración a una modalidad educativa diferente (tradicional o virtual) implicó el abandono, cambio del tipo de interacción y modificación de la práctica docente, generando sentimiento de pérdida y desconexión con el contexto del que se migra (presencial/no presencial).	Al migrar a una modalidad educativa (virtual o presencial) los docentes experimentan condiciones laborales complejas, cargas de trabajo y horarios excesivos, gastos en internet y kits sanitarios; además, nulo incremento de salario o algún subsidio, esto refuerza enajenación ante el cambio de modalidad educativa.	Al transitar de una modalidad a otra, los docentes enfrentan actitudes injustas por parte de los alumnos (no sabe utilizar recursos digitales/estábamos mejor en modalidad a distancia) al integrarse a nuevos espacios con condiciones de operación diferentes, características que afectan su pronta integración y pertenencia a la modalidad de cambio.	Las diferencias disciplinares y técnicas de los docentes universitarios (sobre cultura digital y tecnología al llamado aprendizaje híbrido) generan sentimientos de enajenación y dificultades para adaptarse al cambio de modalidad educativa.	El fenómeno del desarraigo plantea interrogantes sobre la identidad y la pertenencia de los docentes a una modalidad educativa, donde surgen tensiones al tratar de mantener la identidad en una modalidad educativa determinada, con la necesidad de adaptarse a una nueva.

Fuente: Elaboración propia a partir de análisis del Desarraigo de Bourdieu y Sayad (2017) publicada en 1965.

Desde esta perspectiva el desarraigo digital se puede entender como una tensión entre el *habitus* previamente adquirido por los docentes centrado en las nuevas prácticas digitales incorporadas durante la pandemia, y la nostalgia por las formas tradicionales de enseñanza y dificultades para mantener las innovaciones digitales en el contexto pospandemia.

Para concluir este apartado, los conceptos de arraigo y desarraigo propuestos Bourdieu (1999) y Bourdieu y Sayad (2017), respectivamente, permiten un acercamiento a la comprensión de las evoluciones culturales desde la dimen-

sión digital y pedagógica que conllevó la transculturación digital o cambio de cultura digital ante una modalidad educativa emergente producto de una migración (modalidad presencial-modalidad no presencial-<modalidad híbrida> modalidad presencial), cambios de elementos culturales, como la transformación de las prácticas, estructuras, identidades y roles de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala en el contexto de la irrupción de las tecnologías digitales y su retorno a la presencialidad.

Transculturación y desarraigo digital desde la lexicometría

Para comprender a profundidad los procesos de transculturación digital y desarraigo digital experimentados por los docentes universitarios durante y después de la pandemia del COVID-19, se realizó una investigación con un enfoque mixto y un estudio fenomenológico que tuvo como propósito explorar y describir las experiencias de los docentes en relación con la adopción de tecnologías digitales y las prácticas educativas emergentes durante la pandemia; así como, las dificultades y percepciones al regresar a la normalidad pospandémica.

Para dicho proceso investigativo, se integró una muestra de 87 docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala de diferentes áreas disciplinares, niveles de experiencia y grados académicos, con el fin de capturar una diversidad de perspectivas. Se les aplicó una entrevista semi-estructurada conformada por cinco preguntas de identificación y 13 preguntas orientadas a la transculturación y al desarraigo digital, principales categorías de análisis; asimismo, se consideraron como principales indicadores las prácticas educativas emergentes, la resistencia al cambio, dificultades para mantener prácticas innovadoras y experiencias de retorno al modelo presencial educativo.

Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los participantes para facilitar su posterior sistematización y análisis. Las transcripciones de las entrevistas se codificaron en una base de datos de Excel, y se realizó un análisis de contenido apoyados de ATLAS.ti para examinar patrones léxicos, identificar tendencias, co-ocurrencia de términos y estudiar las relaciones entre palabras.

Como técnica para el análisis se consideró a la lexicometría, de acuerdo con Romero, et. al. (2018) es una herramienta poderosa para el análisis lingüístico, ya que proporciona métodos objetivos y cuantitativos para estudiar el lenguaje en contextos diversos, desde la identificación de términos clave en un texto hasta la extracción de información relevante y la redefinición de conceptos a partir de la representación colectiva de los datos textuales.

Transculturación, arraigo y desarraigo en la nueva normalidad

Con apoyo de un *software* de análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador (CAQDAS), se realizó un análisis de frecuencias de palabras de las respuestas de cada pregunta de la entrevista, generándose nubes de palabras lo que permitió visualizar e interpretar los campos léxico-semánticos respecto a las categorías. En los siguientes incisos se presentan los resultados de los indicadores valorados.

a) Experiencia personal de cambio a enseñanza no presencial

Como se observa en la nube de palabras (figura 4) los docentes entrevistados refieren que su experiencia sobre la transición a la enseñanza en línea fue compleja pero enriquecedora, con constantes desafíos técnicos y de participación de los alumnos. Presentaron dificultades, pero también oportunidades para innovar y desarrollar nuevas habilidades educativas. La mayoría de los docentes tuvieron que adaptarse rápidamente a nuevas herramientas y estrategias, enfrentando retos tanto tecnológicos como de interacción con los estudiantes, algunos encontraron la experiencia gratificante y de crecimiento, mientras que otros la describieron como caótica y estresante.

Figura 4. Experiencia docente a la transición a la enseñanza en línea

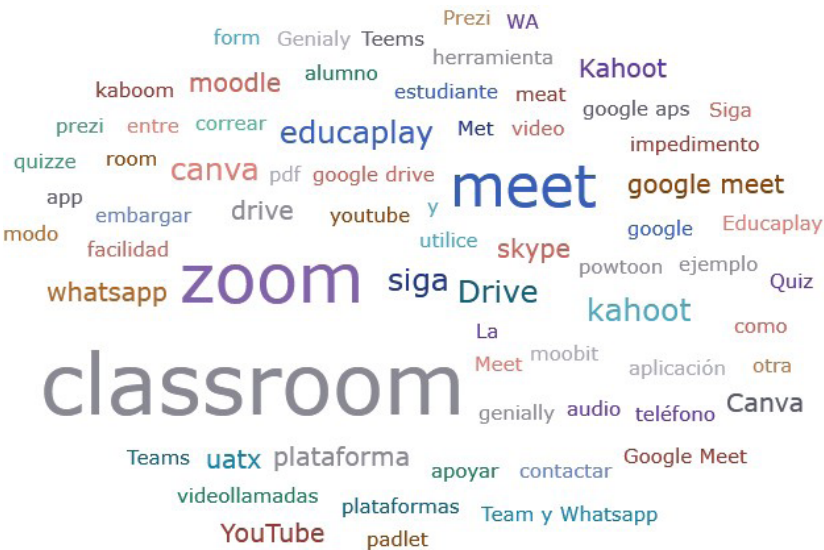


En general, la adaptación a la enseñanza en línea implicó superar obstáculos y aprender de forma continua, con impactos diversos en la comunidad educativa.

b) Plataformas o herramientas digitales adoptadas en modalidad no presencial

Los docentes refieren haber hecho uso de diversos recursos y medio digitales como plataformas y herramientas online como SIGA (LMS de la UATx), *YouTube*, *Google Drive*, *WhatsApp*, *Zoom*, *Meet*, *Google Classroom*, *Moobit*, *Kahoot*, *Educaplay*, *PDF*, *Powtoon*, *Canva*, *Genially*, *Google Scholar*, y diversas aplicaciones educativas, audio y recursos de vídeo, como se muestra en la siguiente representación de palabras.

Figura 5. Recursos y medio digitales adoptados durante la pandemia



También, sostienen que utilizaron diferentes combinaciones de plataformas como *Moodle*, *Teams*, *WhatsApp* y herramientas de *streaming* como *Zoom* con fines de comunicación y enseñanza; asimismo recurrieron a herramientas adicionales como *H5P*, *Quiz*, *Prezi*, *Edpuzzle*, *Skype*, *Mentimeter*, *Padlet* y *Google Apps*.

c) Metodologías de enseñanza y aprendizaje implementadas en el confinamiento

Respecto a las metodologías de enseñanza y aprendizaje implementadas, los docentes exploraron diferentes enfoques de aprendizaje como el sincrónico, asíncrono y la gamificación, en contextos de aula invertida y con elementos de coordinación por parte de los alumnos, como se puede observar en la siguiente figura:

Figura 6. Metodologías de enseñanza y aprendizaje implementadas



Los docentes también se apoyaron en plataformas educativas y materiales interactivos para favorecer la comprensión y práctica de conocimientos de manera creativa y autodirigida.

d) Principales desafíos u obstáculos al incorporar las tecnologías digitales

Al respecto, los entrevistados mencionaron que entre los principales desafíos u obstáculos estuvo la falta de recursos tecnológicos y de conexión a internet de parte de los alumnos como de los propios docentes, condiciones que limitaron la implementación de estrategias innovadoras en la enseñanza, ver figura 7.

Figura 7. Desafíos y obstáculos en la incorporación de tecnologías



Otros obstáculos fueron el dominio de herramientas digitales, la poca motivación de los estudiantes, la adaptación de la información empleada en las clases presenciales al medio digital y la disponibilidad del servicio de internet.

Aun cuando algunos docentes han tenido experiencias en el uso de tecnología mencionaron que es importante adaptar las actividades de enseñanza-aprendizaje y ser paciente en el proceso de aprendizaje. Otros han enfrentado obstáculos como la baja calidad de señal de internet, ruidos ambientales y falta de equipamiento. También, los entrevistados afirmaron que el dominio de aplicaciones especializadas y el conocimiento profundo de las tecnologías son clave para superar estas dificultades y lograr una enseñanza efectiva en línea.

e) Percepción sobre la capacitación o apoyo institucional en la transición a la no presencialidad

Los participantes expresaron opiniones variadas sobre la capacitación recibida por la universidad para la educación en línea, algunos la consideran excelente y de gran ayuda, mientras que otros la encuentran insuficiente o casi nula. Otros participantes ya contaban con formación previa en tecnologías de la informa-

ción, lo que influyó en su percepción de la capacitación. Hubo casos en los que la ayuda fue pertinente y oportuna, pero también hubo quienes sintieron que necesitaban más orientación, especialmente aquellos menos familiarizados con la era digital. En general, se destaca la importancia del apoyo institucional y la formación constante y continua, como se puede observar a continuación:

Figura 8. Apoyo institucional para la capacitación



f) Impacto de la adopción de prácticas digitales en el enfoque pedagógico e identidad como docente

Los docentes de la facultad de Ciencias de la Educación consideran que la adopción de prácticas digitales durante la pandemia tuvo un impacto significativo, pues se adaptaron, aprendieron y beneficiaron del uso de plataformas digitales para la enseñanza, lo que les permitió innovar en su práctica docente, mejorar la interacción con sus estudiantes y ofrecerles más herramientas para el aprendizaje. A pesar de algunas dificultades, el impacto general fue positivo y les permitió desarrollar nuevas habilidades y conocimientos en materia de cultura digital. Como se destaca en la siguiente nube de palabras:

Figura 9. Impacto de las prácticas digitales docentes



g) Integración de prácticas digitales adoptadas durante el confinamiento a la enseñanza presencial

Los docentes entrevistados comentan que al retornar a la enseñanza presencial siguen creando material digital en la plataforma SIGA (*moodle*) para uso en clase, combinan sesiones presenciales, plataforma SIGA y videollamadas.

Figura 10. Prácticas digitales adoptadas durante el confinamiento



Los docentes entrevistados comentan que al retornar a la enseñanza presencial siguen creando material digital en la plataforma SIGA (*moodle*) para uso en clase, combinan sesiones presenciales, plataforma SIGA y videollamadas.

Aún utilizan diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como herramientas como *Drive* y *WhatsApp*. A pesar de las limitaciones de acceso a internet, fomentan la retroalimentación a través de recursos digitales, han adoptado algunas tecnologías, como trabajo mediante *Drive* y *Meet*, pero encuentran complicaciones al adaptar contenidos a la presencialidad. En general, continúan empleando plataformas digitales y tecnología en sus clases.

h) Desarraigo de prácticas digitales adquiridas durante la pandemia

Con respecto al desarraigo experimentado hacia las prácticas digitales adquiridas durante de la pandemia los profesores aseveran que existe preferencia por clases presenciales, aun cuando la utilización de recursos digitales es de mucho apoyo, se prefiere lo presencial, es difícil equilibrar las estrategias de enseñanza, los estudiantes se distraen con el uso de sus teléfonos inteligentes, dificultando mantener su atención.

Figura 11. Desarraigo experimentado hacia las prácticas digitales

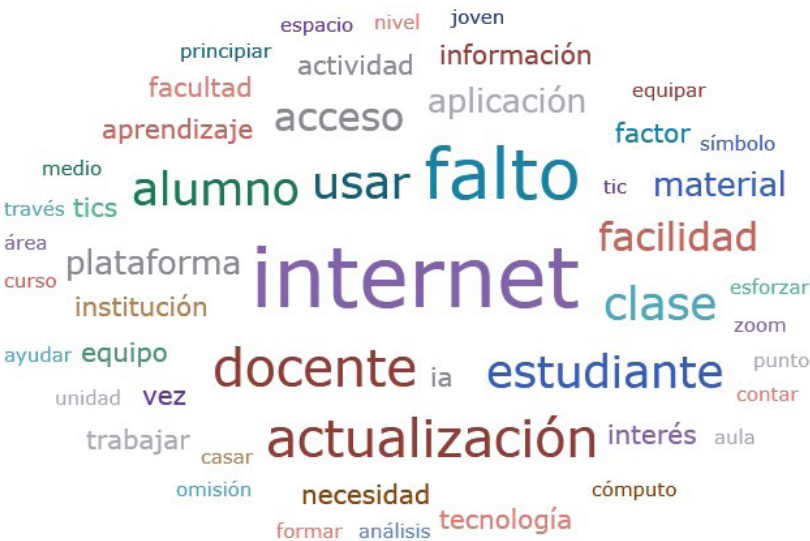


Los docentes refieren que el uso de las redes sociales por parte de los estudiantes puede entorpecer el trabajo y la falta de atención puede llegar a afectar la retención de información y generar resistencia al cambio en los métodos de enseñanza. A pesar de todo, se han desarrollado nuevas capacidades para innovar la práctica educativa en el contexto digital entre las que se rescata la utilización de recursos digitales como complemento en la enseñanza.

i) Factores que han permitido el arraigo de las prácticas digitales usadas en el periodo de confinamiento en el contexto presencial

Entre los factores que han influido para mantener las prácticas digitales en el contexto presencial actual, principalmente, se observa la falta de equipos de cómputo en la institución. A pesar de esto, la diversificación y flexibilidad de los medios digitales se ha convertido en una ventaja para interactuar con los estudiantes de nivel superior. Los docentes afirman que la necesidad de utilizar material educativo impulsa la continuación del desarrollo de habilidades, pero a veces resulta difícil debido a la falta de internet en las aulas.

Figura 12. Factores que favorecen el arraigo digital



De acuerdo con los sujetos de investigación, la actualización tecnológica tanto de docentes como de estudiantes es crucial para aprovechar al máximo las herramientas digitales en la educación, de igual manera, la capacitación docente y la comunicación efectiva son aspectos clave para potenciar la enseñanza a través de la tecnología; asimismo, ratifican que, a pesar de algunos desafíos, la mayoría de los implicados en el proceso educativo han logrado adaptarse y mejorar sus conocimientos sobre tecnologías digitales.

También es importante señalar que los docentes afirman que no se ha presentado muchos cambios en las unidades de aprendizaje que enseñó, simplemente se omitió el uso de la plataforma *Zoom*.

j) Tensiones o contradicciones al intentar integrar lo digital y lo presencial en su práctica docente actual

Las tensiones o contradicciones al intentar integrar lo digital y lo presencial por parte de los docentes es la poca flexibilidad curricular y uso de herramientas digitales en la enseñanza y la falta de internet, como se puede observar en la figura 13.

Figura 13. Tensiones o contradicciones al integrar lo digital y lo presencial



También señalan la falta de recursos tecnológicos para todos los estudiantes y la necesidad de ampliar conocimientos en el uso de herramientas digitales. Los docentes motivan a los estudiantes a explorar nuevas experiencias tecnológicas, pero hay tensiones debido a la dispersión en el enfoque de enseñanza y la falta de acceso a internet para todos.

k) Estrategias implementadas por los docentes para integrar de forma efectiva las tecnologías digitales en la enseñanza actual

Como se observa en la figura 14, entre las estrategias implementadas para adaptarse a la nueva realidad educativa y lograr una integración efectiva de las tecnologías digitales en su enseñanza actual, los entrevistados comentan haber realizado una búsqueda de nuevas herramientas tecnológicas y ser críticos en su uso, combinar lo presencial y virtual, utilizar plataformas como *Moodle* para reforzar el aprendizaje, implementar actividades interactivas, usar inteligencia artificial y editar videos.

Figura 14. Estrategias para integrar las tecnologías digitales en la enseñanza actual



Otras estrategias han sido mantenerse actualizado en tecnología y didáctica, compartir con sus estudiantes información por *WhatsApp* y *Google Drive*,

fomentar el aprendizaje activo y colaborativo en línea, y capacitarse continuamente sobre el uso de tecnología.

También han integrado la tecnología como apoyo en la digitalización de documentos y en el uso de aplicaciones móviles, en general describen que es importante aprovechar las herramientas digitales para mejorar el aprendizaje y llegar a los estudiantes de manera efectiva.

l) La pospandemia ha modificado su percepción sobre el rol del docente universitario en la era digital

Al respecto sobre si la pospandemia ha modificado la percepción sobre el rol del docente universitario en la era digital, los docentes respondieron que los ha llevado a adaptarse a las nuevas tecnologías, algunos refieren no hacer uso de las tecnologías por dificultades tanto técnicas como disciplinares; otro grupo de docentes valoraron más el uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza.

Figura 15. Percepción sobre el rol del docente universitario en la era digital



Así mismo comentan que, aunque ha cambiado la forma de trabajo, el rol del docente sigue siendo fundamental para guiar a los estudiantes, por eso es importante actualizarse y capacitarse constantemente para trascender en el rol docente.

Sostienen que la tecnología digital ha jugado un papel importante, pero el enfoque emocional y motivacional también es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y retoman que es esencial mantenerse actualizado y explorar nuevas posibilidades tecnológicas para garantizar una educación enriquecedora y relevante para los estudiantes.

m) Otras opiniones sobre la transculturación y el desarraigo digital

En la figura 16, se puede observar la opinión de los docentes sobre los temas abordados durante la entrevista, en su mayoría destacaron la importancia de enseñar de manera dinámica y no caer en la monotonía, explorar el uso de herramientas digitales en la enseñanza, fomentar la colaboración entre maestros jóvenes y mayores, y estar actualizados en el uso de *software* educativo.

Figura 16. Opinión docente sobre transculturación y desarraigo digital

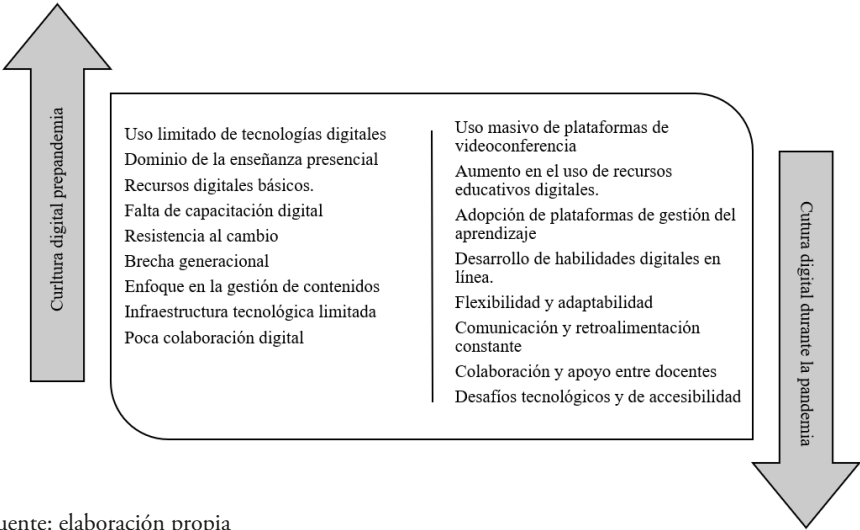


Como se deja ver en la figura, los docentes aseveran que la pandemia aceleró el uso de tecnología en la educación, pero es necesario concientizar sobre su uso adecuado, por lo que sugieren que se les brinden cursos de actualización docente en tecnología y promover el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Pospandemia momento de crisis para el arraigo digital

El proceso de pospandemia en la educación superior ha puesto de manifiesto la intersección entre los fenómenos de transculturación digital, arraigo y desarraigo. Primero, los docentes universitarios se enfrentaron a un proceso acelerado de transculturación digital durante el confinamiento, incorporando elementos culturales digitales a sus prácticas pedagógicas, es decir pasaron de una cultura digital prepandemia caracterizada por el uso básico de las TIC a una cultura digital avanzada que se identificó por el uso en recursos tecnológicos y digitales durante la pandemia, como se presenta en la figura 17.

Figura 17: Características de la Cultura digital docente prepandemia y durante la pandemia



Fuente: elaboración propia

Sin embargo, este proceso acelerado de transculturación digital desafió el arraigo de las prácticas tradicionales y el *habitus* previamente adquirido por los profesores durante el confinamiento.

Al retornar a la enseñanza presencial en la nueva normalidad, los docentes han experimentado un desarraigo de las prácticas digitales adoptadas durante casi dos años de confinamiento, al enfrentarse nuevamente al contexto presencial este desarraigo digital puede ser entendido como una tensión entre

la cultura digital adquirida durante el confinamiento y el retorno a la cultura tradicional (clases presenciales) previamente arraigada.

Estas tensiones reflejan la complejidad inherente al proceso de integración de las tecnologías digitales en la educación superior, donde convergen diferentes perspectivas, intereses y culturas institucionales como se observa y se describe en las fases de la transculturación digital en la figura 2.

Ante tal escenario se afirma que los docentes han logrado mantener e integrar las prácticas digitales en la nueva normalidad, mientras que otros han experimentado resistencias y una tendencia a retornar a las formas tradicionales de enseñanza, es decir un desarraigo digital docente observable a partir de los factores del desarraigo (propuestos en la figura 3) como: una migración forzada, la ruptura de vínculos sociales y culturales, condiciones precarias y explotación laboral, discriminación y marginación, un choque cultural y lingüístico, así como de identidad y pertenencia.

Conclusiones

Podemos concluir que la pandemia impuesta por la COVID-19 obligó a un cambio abrupto en la forma de impartir la educación, forzando a los docentes universitarios a migrar de la modalidad presencial a un espacio virtual de enseñanza. Esta transición obligada por normativas internacionales y nacionales modificó drásticamente las prácticas docentes habituales y el *habitus* docente.

La práctica docente se vio obligada a abandonar la interacción cara a cara con los estudiantes, cambiando radicalmente las estrategias de enseñanza. Este proceso generó en la gran mayoría de los docentes un profundo sentimiento de pérdida y enajenación con el contexto presencial al que estaban acostumbrados, lo que en términos de la transculturación se puede leer como un cambio de una cultura.

Además de este choque emocional, la migración a la modalidad virtual trajo consigo condiciones laborales complejas. Los docentes se enfrentaron a cargas de trabajo excesivas, horarios extenuantes, gastos adicionales en renta de internet, adquisición de equipos y licencias de *software*, sin recibir a cambio un incremento salarial o algún tipo de subsidio por parte de la universidad, arraigándose al uso de equipos y *software* poco actualizados y a prácticas docentes implementadas en la presencialidad.

La incorporación de los docentes a los espacios virtuales durante el periodo de confinamiento sanitario generó diversas condiciones de desempeño,

pues se vieron situados en actitudes poco empáticas por parte de algunos estudiantes, recibiendo críticas sobre la falta de habilidades digitales o expresiones de preferencia por la modalidad presencial, lo cual dificultó la integración y sentido de pertenencia a la modalidad no presencial.

Otro factor que generó sentimientos de enajenación y dificultades para la adaptación al cambio fueron las diferencias disciplinares y técnicas de los docentes universitarios. Los distintos niveles de cultura digital, manejo de tecnologías y familiaridad con la modalidad no presencial crearon brechas que dificultaron la transición.

El fenómeno del desarraigo también planteó interrogantes sobre la identidad y pertenencia a una modalidad virtual. Surgieron tensiones al tratar de mantener arraigada una cultura digital docente adquirida durante el periodo de confinamiento, mientras se veían obligados a adaptarse nuevamente a la presencialidad.

Esta condición reforzó el proceso de enajenación ante el cambio de modalidad educativa impuesto por el regreso a la presencialidad como fue la educación híbrida y el regreso escalonado, procesos que carecieron de las estrategias adecuadas para su implementación.

A pesar de estos desafíos, muchos docentes lograron superar el desarraigo y adaptarse a las modalidades virtuales de enseñanza y posteriormente a una modalidad híbrida y el regreso a la presencialidad. Ha sido un proceso de aprendizaje continuo, en el que los docentes han tenido que desarrollar nuevas habilidades digitales, estrategias pedagógicas y formas de interacción e interlocución con los estudiantes. Así, los docentes han aprendido a aprovechar las ventajas de la virtualidad, como la flexibilidad y la posibilidad de llegar a más estudiantes, aun en la nueva normalidad o retorno a la modalidad tradicional/presencial.

No obstante, es importante reconocer que el desarraigo vivido por los docentes universitarios durante estas transiciones han sido una experiencia compleja y multidimensional, han tenido que enfrentar no solo cambios en sus prácticas docentes, sino también desafíos emocionales, laborales, técnicos e identitarios. Es crucial que las instituciones educativas brinden el apoyo necesario, tanto en recursos como en capacitación y acompañamiento, para facilitar esta transición y evitar que los docentes se sientan completamente desarraigados en las modalidades educativas emergentes.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Bourdieu y Sayad. (2017). *El desarraigo. La violencia del capitalismo en una sociedad rural*. Siglo XXI.
- González, J. R. (2020). *Diplomado en Desarrollo y Gestión de Ambientes Virtuales de Aprendizaje, SIGA*. <https://es.scribd.com/document/718736616/Diplomado-en-Desarrollo-y-Gestion-de-Ambientes-Virtuales-de-Aprendizaje-SIGA-Por-aprendizaje-Dr-Jose-Ricardo-Gonzalez-Martinez>
- González, J. R. (2023). “Transculturación digital: Un fenómeno permanente en la educación superior”. En J. R. González Martínez (Coord.), *Universidad digital: De la reflexión a la acción ante un cambio cultural permanente* (pp. 9-30). Universidad Autónoma de Tlaxcala, Facultad de Ciencias de la Educación, Cuerpo Académico: Innovación y Comunicación en Procesos Formativos.
- Corona, D., & González, J. R. (2021). “Interacciones en el ecosistema educativo ante la pandemia del COVID-19: caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UATx”. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(22), 00012. Epub 06 de diciembre de 2021. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.903>
- Ortiz, F. (1940). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Editorial Jesús Montero.
- Rama, Á. (1982). *Transculturación narrativa en América Latina*. Siglo XXI.
- Romero-Pérez, I., Alarcón-Vásquez, Y., & García-Jiménez, R. (2018). *Lexicometría y análisis textual aplicados a la identificación de enfoques temáticos y redefinición de conceptos*. *Biblios*, (71). <https://doi.org/10.5195/biblios.2018.466>
- Universidad Autónoma de Tlaxcala. (2020a). *Establece UATx líneas de trabajo para la fase 3 durante la contingencia*. [boletín de prensa]. DCS/Bol. 069/2020. <https://uatx.mx/prensa/boletin/3010>
- Universidad Autónoma de Tlaxcala. (2020b). *Capacita UATx a docentes en desarrollo y gestión de ambientes virtuales*. [boletín de prensa] DCS/Bol. 118/2020. <https://uatx.mx/prensa/boletin/3059>

Límites al proceso de enseñanza aprendizaje desde una experiencia docente



Julio C. Gambina

Profesor investigador de Economía Política en
la Facultad de Derecho de la Universidad Na-
cional de Rosario (UNR), Argentina.

jcgambina@gmail.com



Introducción

Las consideraciones que siguen son producto de mi experiencia como docente universitario desde 1985, especialmente desde la designación a fines de ese año como profesor titular de Economía Política, cargo obtenido por concurso, en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, UNR, en la ciudad de Rosario, Argentina.

El funcionamiento de la cátedra es cuatrimestral y desarrolla actualmente la práctica pedagógica con un equipo docente de 9 personas, organizadas en 6 comisiones y un promedio anual de estudiantes, según los últimos años, que oscila entre 400 y 500 inscriptos.

Es un dato de la realidad señalar que la vuelta a la presencialidad luego del “aislamiento obligatorio” por la pandemia del COVID-19, supuso modificaciones sustanciales a la experiencia previa, ya que la “virtualidad obligada” durante la suspensión de la presencialidad facilitó procesos de digitalización incorporados a la actividad pedagógica. Un dato no menor remite a ciertas dificultades de docentes poco dispuestos a incorporar nuevos mecanismos y dispositivos auxiliares a la actividad docente, así como de estudiantes con limitaciones económicas para disponer de los dispositivos necesarios para la virtualidad y la digitalización.

La digitalización y la virtualidad es tanto una realidad, que, a modo de ejemplo, una de las comisiones en que la cátedra funciona en la actualidad, se desarrolla bajo la modalidad a distancia, favoreciendo la participación de estudiantes no residentes en la ciudad de Rosario, una de las más grandes ciudades del país, junto a Córdoba y luego de Buenos Aires. Es la primera vez en la dilatada experiencia docente, por más de tres décadas, que se ofrece a los estudiantes una Comisión para ser cursada totalmente de manera virtual, a distancia.

Resulta importante aclarar en mi práctica personal, que este avance de la virtualidad y la digitalización favoreció mi tarea como titular, ya que mi residencia está a 300 km de la Facultad, en la ciudad de Buenos Aires. De ese modo,

tanto las reuniones de cátedra, como las clases, se generalizaron a distancia. En rigor, restó tiempo y posibilidad de encuentros presenciales, con profesores y estudiantes, pero dinamizó la toma de decisiones relativas a la gestión docente, incluso amplió el contacto en clases “asimétricas” con el conjunto de los estudiantes.

El cambio de modalidad, de una total presencialidad a otra que combina lo presencial con lo remoto termina favoreciendo una actividad pedagógica que utiliza e incorpora nuevas formas para la didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata de una modalidad en donde lo virtual seguirá ganando terreno y cuyos resultados deberán evaluarse con el tiempo.

Puedo anticipar que crecerá la virtualidad como modalidad pedagógica, lo que se corresponde con cambios en la infraestructura y en la formación profesional de docentes y no docentes, incluso entre los estudiantes. Es algo que tendrá límites en la medida en que no se instrumenten mejoras presupuestarias con destino a la educación, especialmente a la universitaria. En lo personal, mi experiencia en actividad educativa de posgrado se desarrolla, prácticamente, bajo la modalidad a distancia y todo indica que será una realidad por profundizarse.

El retorno a la presencialidad pospandemia incorpora la virtualidad, prácticamente inexistente antes del proceso de suspensión de actividades desde el inicio de la pandemia en marzo del 2020, y no porque no estuvieran disponibles los mecanismos e instrumentos tecnológicos.

El encierro y suspensión de actividades presenciales aceleró la utilización de dispositivos, plataformas y medios a disposición de la educación, que eran insuficientemente utilizados.

De hecho, las plataformas usuales ahora en la educación son preexistentes a la pandemia e incluso existían mecanismos asociados a la difusión vía internet que estaban a disposición, pero insuficientemente utilizados en la práctica prepandemia. El siglo XXI emerge con la potencialidad de la comunicación satelital y el estímulo de las redes sociales de comunicación, que en el marco de la pandemia favorecieron su utilización pedagógica.

La virtualidad se impuso desde la clausura de la presencialidad en el 2020. El aislamiento se sustentaba en los temores al contagio y las incertezas de combate sanitario ante la amenaza del virus, exacerbada ante los límites de la atención médica ante la novedad del COVID, tanto como límites estructurales de un sistema de salud deteriorado por la disminución de los presupuestos públicos y la incapacidad de respuesta potenciada por restricciones en personal e

infraestructura sanitaria. Al mismo tiempo, la mercantilización y privatización de la salud, junto al deterioro de los presupuestos públicos alejaba a la población empobrecida de la atención adecuada de la salud.

El miedo al contagio impuso desde las autoridades de los países, modalidades de cierres de las diversas actividades, más o menos prolongados, y la virtualidad apareció con una “solución transitoria” que se fue generalizando para instalarse como nueva modalidad de trabajo y relaciones humanas.

El temor de la población ante lo desconocido, el virus, sumado al deterioro de la salud pública convocó al aislamiento más allá de las decisiones públicas, favoreciendo la generalización de la educación a distancia, por plataforma.

Lo que señalamos en general, actúa como un diagnóstico extensivo a lo específico relativo a la educación pública, y pertinente en la reflexión que analizamos relativa al impacto de la pandemia y la situación pospandemia en la educación superior.

El comienzo de la educación bajo modalidad virtual afectó al inicio el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que eran muchas las dificultades que la nueva modalidad imponía al cuerpo docente, al personal administrativo en las casas de estudio, e incluso a los estudiantes, con limitaciones propias para adecuarse a la novedad educativa. La cuestión se agravaba ante la insuficiencia de equipamiento y condiciones materiales y sociales de adecuación al novedoso formato que las circunstancias obligaron.

La nueva situación pedagógica supuso el traslado del territorio educativo, del aula al domicilio del estudiante o del docente. Remitimos al trabajo del docente, o al estudio de los educandos en el domicilio, en donde resulta común que se compartan el equipamiento y localización del grupo familiar para el uso de los medios técnicos y dispositivos para la formación virtual, la actividad laboral, o directamente de información o comunicación.

Apuntamos a señalar que las condiciones generales de empobrecimiento de la población, derivadas de políticas hegemónicas en los últimos años, constituyen una fuerte restricción asociada al problema de bajos ingresos registrados en la comunidad universitaria, en tiempos en que, especialmente el docente, debe aportar el equipamiento y la infraestructura hogareña, necesaria y suficiente, para el ejercicio de la docencia universitaria.

En la situación previa a la pandemia, alcanzaba con la voz del docente y mínimos utensilios, como tiza o fibras para trabajar en pizarras o papelógrafos. La nueva modalidad exige dispositivos adecuados a los nuevos desarrollos tec-

nológicos, incluso una conexión adecuada a internet para acceder en tiempo y forma a las demandas contemporáneas de saber convencional.

Sin embargo y pese a esos límites, fueron muchas las adecuaciones que se pudieron realizar en el equipo docente bajo mi titularidad para abordar la tarea educativa, ahora bajo nuevos desafíos de época. Por un lado, aceleré el proceso de incorporación de jóvenes profesionales, quienes venían desarrollando prácticas docentes en la cátedra, muchos de ellos *ad honorem*. El proceso de incorporación de jóvenes profesionales constituyó una dinámica analizada y aceptada por las autoridades ante los problemas que emergían por el “aislamiento” y la necesidad de continuar la tarea educativa. Coincidente con ello, se produjo la jubilación de docentes en edad de retiro, que arrastraban una práctica docente no adecuada a la nueva modalidad virtual.

Esa renovación generacional en la docencia facilitó la dinámica digitalizadora que se impuso en el proceso de enseñanza aprendizaje. Fue la base para extender los nuevos mecanismos pedagógicos en el regreso a la presencialidad al finalizar el aislamiento obligatorio. Lo que hoy tenemos es una combinación de formas tradicionales en el proceso pedagógico, junto a la inclusión de la digitalización y la virtualidad. La renovación generacional en la cátedra favoreció la amigabilidad entre docentes y medios necesarios para la actividad pedagógica bajo modalidad mayoritariamente virtual.

La reorganización de la experiencia docente está, por ende, fuertemente inducida por las nuevas condiciones que impuso la pandemia y que se manifiestan en la actualidad.

En la trayectoria de la cátedra, un conjunto de docentes se acogió a la jubilación, lo que renovó el equipo responsable de la tarea pedagógica de un colectivo que debía asumir la tradición histórica bajo nuevas condiciones de ejercicio docente.

Así, en esa dinámica, se incorporaron mecanismos audiovisuales para completar el uso de la bibliografía tradicional, ahora totalmente digitalizada. Puede destacarse el uso de plataformas y programas de comunicación que estrechan la relación entre los estudiantes y los docentes, en un mayor acercamiento a formas visuales de la comunicación educativa demandada por las jóvenes generaciones de estudiantes.

Cabe reconocer que existen límites a lo señalado, más por el contexto económico social que derivado de la voluntad de estudiantes y docentes.

Contexto

Esta experiencia concreta debe enmarcarse en el contexto más general en que se desarrolló la pandemia y la pospandemia, entre 2020 y 2023, ya que el COVID-19 afectó sensiblemente la cotidianeidad en todos los niveles de la sociedad, agravando problemas estructurales de arrastre, especialmente la desigualdad.

Si bien la desigualdad es un problema de larga data, se vio agravado en los últimos años, según puede verificarse en el “Informe global 2023 sobre la riqueza”¹ o para la región latinoamericana y caribeña en donde CEPAL señala: “La región sigue sumida en una doble trampa estructural de bajo crecimiento y altos niveles de pobreza y desigualdad”².

La desigualdad tiene consecuencias sociales graves e impacto en el proceso educativo, consolidando la brecha entre ricos y pobres, en desmedro de estos últimos. Las políticas hegemónicas en décadas, por la liberalización de la economía, deterioraron las condiciones de vida de la mayoría empobrecida, una situación agravada en condiciones de pandemia. Un problema estructural se potenció durante la pandemia, con secuelas que persisten más allá de la pobre dinámica de evolución económica global. La pandemia potenció fenómenos de empobrecimiento que venían de arrastre y que impactaron en el conjunto de la sociedad, por ende y de modo específico en la Universidad.

No solo se trata de una cuestión de ingresos de la población empobrecida, sino de acceso a derechos, caso de la salud o la educación. En este último sentido incluimos los derechos al acceso a la digitalización, lo que supone equipos y dispositivos imprescindibles para el proceso educativo bajo lógica digital y virtual. La Universidad tiene una especificidad al respecto, en tanto existen límites muy concretos al acceso tecnológico y material de los sectores empobrecidos, especialmente entre los estudiantes, pero también en el ámbito de los docentes.

Si bien la Argentina reconoce la tradición de la “Reforma universitaria” de 1918, proceso de lucha por la inclusión de sectores medios a la enseñanza superior, lo real es que, a más de un siglo de aquellos acontecimientos, los sectores más empobrecidos no tienen acceso generalizado a la enseñanza universitaria. La extensión de la desigualdad limitó la posibilidad de acceso a los estudios univer-

1 UBS. Credit Suisse. Global Wealth Report 2023 <https://www.visualcapitalist.com/wp-content/uploads/2023/10/gwr-2023-en-2-1.pdf>

2 CEPAL. Comunicado de prensa, noviembre del 2023, en: <https://www.cepal.org/es/comunicados/pobreza-america-latina-volvio-niveles-prepandemia-2022-informo-la-cepal-llamado-urgente>

sitarios de esa parte importante de la población empobrecida. Los datos oficiales de la Argentina contabilizan un 41% de hogares en situación de pobreza por ingresos³, un problema estructural que se arrastra desde los 90 del siglo pasado y en crecimiento.

La pandemia agravó esas restricciones relativas a lo económico, aun cuando la matrícula universitaria, de grado, creció en la comparativa de los últimos diez años entre 2012 y 2021 (Ministerio de Economía de la República Argentina, 2022). Un dato relevante es el carácter gratuito de los estudios de grado, incluso, en algunas Universidades públicas, también los posgrados para los egresados de esas casas de estudio. La mayoría de los cursos de posgrado son arancelados, lo que induce una perspectiva de privatización, ya que cada vez resultan más necesarios los títulos de posgrado en función del mercado laboral para profesionales.

Para tomar los últimos años, la cantidad de estudiantes universitarios, según el informe de referencia registra para el 2019, unos 2.187.292, que para el 2020 asciende a 2.318.255 y en el 2021 reconoce a 2.549.789. Algunos sostienen que la gratuidad favorece a la propia Universidad como un ámbito de contención del desempleo. Un símil de una “playa de estacionamiento” mientras dura la situación de marginación del mercado laboral. Por eso resulta complejo el análisis de la ampliación de la matrícula universitaria, con el contexto de empobrecimiento al que aludo. El crecimiento de la matrícula no resulta contradictorio con el deterioro por empobrecimiento de la población.

La pandemia no frenó la inscripción de nuevos universitarios, incluso la aceleró, ya que los nuevos inscriptos fueron 596.446 en 2019, 641.929 en 2020 y 710.699 en 2021. La retención educativa es más difícil, pues resalta la merma de egresados en el 2020, ya que fueron 138.908 en 2019, cifra que bajó a 122.679 en 2020, año de inicio de la pandemia, y volvió a subir a 142.826 en 2021.

A pesar de lo señalado, existe la convicción que los sectores más empobrecidos no tienen acceso a la Universidad. No deben sorprender las dificultades para la inserción de sectores empobrecidos en la educación superior, ya que la extensión del empobrecimiento limita la posibilidad del acceso educativo o a otros derechos constitucionalmente consagrados, no solo educación, sino también y especialmente la salud. Sin perjuicio de lo cual, la apertura de Universidades Pú-

3 INDEC. Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Segundo semestre de 2023, en: https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_03_2442F61D046F.pdf

blicas en territorios de concentración de la pobreza extendió la participación de sectores sociales de menores ingresos, no necesariamente los más empobrecidos, quienes continúan sin acceso a los estudios universitarios.

La escuela pública, especialmente la Universidad, sigue siendo en términos generales un igualador de posibilidades. Sin embargo, la virtualidad requiere una infraestructura de dispositivos y mecanismos, incluso de infraestructura edilicia en los domicilios particulares que son negados a medida que se baja en la escala de ingresos. No alcanza con ingresar a la Universidad “digitalizada” si luego no hay condiciones hogareñas para una conectividad adecuada, si no se tiene acceso a internet, o incluso a electricidad. Por eso, resulta complejo analizar el crecimiento de la matrícula universitaria, tal como destacan las cifras oficiales, con las nuevas condiciones de equipamiento que demanda la digitalización y virtualidad en el proceso educativo desde la emergencia de la pandemia.

Hay que adicionar que las políticas públicas impuestas en el último medio siglo, de liberalización de la economía, que incluyeron severas restricciones al gasto público social, especialmente en educación y salud, afectaron el financiamiento y el funcionamiento de la Universidad Pública, algo matizado en periodos en los que se intentó flexibilizar esas políticas. La tendencia por casi medio siglo desde el golpe militar de 1976 es al retroceso de los presupuestos educativos, con escasos momentos en que esa tendencia intentó ser revertida, especialmente entre 2003 y 2015. El retorno de políticas regresivas y contrarias al gasto público desde fines del 2015 hasta el 2019 derivó en una situación de precariedad en la respuesta educativa de la Universidad ante la presencia de la pandemia desde marzo del 2020.

En Argentina se agrava la situación ante el fuerte condicionante para el gasto público que suponen los crecientes intereses de la deuda pública, afectando los fondos destinados a sueldos en la administración pública, especialmente la docencia. La deuda se acrecentó especialmente en 2018 con un préstamo *stand by* del FMI por 45.000 millones de dólares, refinanciado en 2022, durante la emergencia de la pandemia. En rigor, no solo se trata de deuda con organismos internacionales, sino también con Fondos Financieros, que también renegociaron sus acreencias durante la pandemia. La deuda genera intereses que compiten con otros gastos del Estado, que, para nuestro caso, remite al gasto educativo.

Destacamos el impacto de la regresividad del ingreso en un largo periodo histórico, ya que ello se constituye en un fenómeno que impacta globalmente en las condiciones de vida de buena parte de la sociedad y limita el acceso a dere-

chos, entre ellos a la educación. La combinación de perjuicio sobre la educación y la salud pública es un elemento de contexto de importancia en tiempos de pandemia, de una recesión inducida por los cierres temporarios de la economía. A los problemas estructurales de la economía local se debieron agregar nuevos límites y restricciones por imperio de la pandemia. Por más gastos compensatorios a los sectores más vulnerables, estos no alcanzaron para resolver una demanda integral de la sociedad empobrecida, mucho menos en una orientación que favoreciera los estudios universitarios.

Vale mencionar que el crecimiento de la matrícula incluye la proliferación de Universidades Privadas, en las cuales y por los costos de ingreso y permanencia, impiden por definición el acceso de sectores de bajos ingresos. La universidad pública sigue siendo en el imaginario social la única posibilidad de acceso a estudios superiores, claro que con los límites que mencionamos respecto de la capacidad de resolver equipamiento adecuado y conectividad para adecuarse a los tiempos pedagógicos de la virtualidad.

Se indica en el informe citado que son 132 las universidades existentes en el país, de las cuales, 61 son nacionales, 6 son provinciales, totalizando 67 públicas, 64 son privadas y una de carácter internacional.

El 81% de los estudiantes de pregrado y grado, según esa información oficial, constituyen parte de las Universidades Públicas, relegando a las Universidades Privadas con solo el 19%.

Para ambos casos existen mayoría de mujeres, especialmente en la Universidad Pública. El posgrado registra un 74,7% de participación de las públicas, sobre un 25,3% en las privadas, con tendencia a una mayor inscripción en estas e incluso un creciente nivel de graduación en las privadas respecto de las públicas, aun cuando en todos los aspectos los datos de las públicas superan a las privadas.

La tendencia a la privatización educativa en general y universitaria en particular dificulta el acceso de sectores empobrecidos a los estudios universitarios, sean públicos o privados.

En términos generales, la matrícula universitaria aumentó durante la pandemia, según el informe citado, lo que no significa que la población de menos ingresos sea atraída a la Universidad.

Desde nuestra experiencia, las condiciones económico-sociales en que se desarrolla la práctica universitaria pospandemia presenta serios problemas de una infraestructura insuficientemente preparada para las nuevas condiciones educativas en situación de acelerada digitalización.

No solo se trata de problemas en los establecimientos educativos, sino en la capacidad tecnológica de estudiantes y docentes, en el acceso a conectividad adecuada, exacerbada por el alza de los precios de los servicios de electricidad e internet.

Ni docentes ni estudiantes acceden al equipamiento y a una infraestructura en hogares acorde al necesario que exigen las nuevas tecnologías, que están a disposición y sin embargo no necesariamente aprovechables para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Fortalezas y desafíos

Las medidas adoptadas para la adecuación docente durante el cierre de los establecimientos educativos favorecieron el proceso pedagógico de inclusión y generalización de la digitalización en el retorno al aula.

Entre otras cuestiones, la comunicación entre autoridades, el cuerpo docente y los estudiantes cursantes se agilizó con el uso de mecanismos virtuales, especialmente vía aplicaciones que se fueron generalizando con la extensión del uso de celulares de última generación.

No es menor señalar la amigabilidad de la juventud con la utilización de las redes sociales y las aplicaciones incluidas en las pantallas, especialmente de celulares, aunque también de computadoras personales.

Al mismo tiempo puede destacarse el límite económico de docentes y estudiantes para el acceso a dispositivos de última generación, sumado a lo cual debe incluirse las restricciones presupuestarias para una conectividad adecuada.

En ese sentido, existieron fenómenos que pudieron resolverse desde la propia experiencia de la cátedra, favorecida como destacamos por la incorporación de jóvenes docentes, sin prejuicios con el uso de las nuevas tecnologías.

La realidad es que algunos de los docentes de mayor antigüedad, que se acogieron al retiro en tiempos de pandemia, expresaban reticencia al uso de la tecnología y los nuevos formatos pedagógicos asociados a la digitalización.

Así, las incorporaciones de jóvenes a la docencia favorecen el uso de la tecnología de la digitalización, al tiempo que limitó la permanencia de experimentados educadores.

Sin perjuicio de las fortalezas señaladas, la digitalización alejó la dinámica presencial de debate entre los docentes, ya que la facilitación tecnológica incorporó más tiempo del docente con sus dispositivos, restando momentos

para la interacción personal en reuniones de planificación y debate relativos al funcionamiento regular de la cátedra.

Por eso, entre los desafíos suscitados en el retorno al aula aparece la necesidad de potenciar la interrelación personal del equipo docente, imprescindible en el proceso de evaluación y retroalimentación de la práctica pedagógica y el material bibliográfico y didáctico necesario para hacer efectivos los objetivos de enseñanza aprendizaje oportunamente diseñados.

Uno de los problemas de la educación superior en el país es que la mayoría de los docentes universitarios estamos a tiempo parcial, un caso generalizado en nuestra experiencia. En realidad, es coherente con los datos nacionales, ya que en el informe citado se registra que para el 2022, los docentes de dedicación exclusiva representan solo el 10,3%; los de semi-dedicación representan el 17,4% y los docentes de dedicación simple, la mayoría de la docencia universitaria, son el 69%. Otro 3,3% se completa bajo otras características de contratación.

Por las características de las Facultades de Derecho, la mayoría de los docentes revisten como de dedicación simple. En nuestra cátedra, todos los docentes son de dedicación simple, ninguno reviste el carácter de semi o de dedicación completa. De los tres formatos de contratación (simple, semi, completa), el conjunto de la cátedra es de dedicación simple, lo que supone otros trabajos de cada docente para resolver ingresos que permitan la reproducción de la vida cotidiana.

Los bajos ingresos ofrecidos por las Universidades son un límite a la ampliación de la dedicación del cuerpo docente, de hecho, es el principal aspecto del conflicto docente en las Universidades públicas.

En este sentido puede destacarse que la Universidad incorporó el uso de la tecnología sobre la base de los límites de infraestructura existente y las dificultades para mejorar y ampliar el presupuesto universitario, como señalamos, con los déficits presupuestarios del contexto económico, social y político.

Puede señalarse en ese sentido que la universidad está escasamente preparada para enfrentar los desafíos de la época y que si bien se superó el proceso de pandemia, resulta complejo anticipar que ante la reiteración de acontecimientos de la misma gravedad no constituirían un serio traspié en el proceso de la educación superior.

En reunión reciente de las autoridades de la Facultad con el cuerpo docente se informaron sobre adecuaciones edilicias en proceso de construcción,

lo que supone un esfuerzo económico y dificultades en el dictado de clases por restricción de la obra, lo que ha motivado dificultades para clases, las que se resolvieron descentralizando las aulas en diversos edificios, no necesariamente aledaños a la Facultad.

Se trata en algunos casos de alquileres incurridos y resueltos con fondos solidarios aportados desde la “Cooperadora” de la Facultad, sustentada con aportes particulares, entre ellos, de los propios docentes, que aun en plan de lucha por recomposición salarial realizan aportes a la entidad promocionada por la propia Facultad.

En materia de infraestructura y soporte digital, se avanzó en un proceso de centralización en consonancia con las decisiones adoptadas desde la Universidad, desmontando en un proceso la política de plataforma específica desarrollada por la Facultad y articulando esfuerzos con el conjunto de Facultades de la UNR, mejorando la capacidad tecnológica de la unidad educativa.

Se puede señalar que era algo que reclamaban docentes con actividad en más de una Facultad, favoreciendo el trabajo administrativo derivado de la docencia. En nuestra cátedra, son varios los docentes que actúan en más de un establecimiento de la UNR.

Esta unificación del soporte tecnológico integrado requiere un proceso de capacitación docente para quienes, acostumbrados a un mecanismo, deberán ahora adecuarse a las nuevas modalidades y dispositivos.

Se destaca en ese sentido, que toda la información migrará durante este 2023 para tener cargada la información al comienzo del ciclo lectivo 2024, disponiendo de aulas preparadas para ensayar las prácticas docentes relativas a clases, prácticos, evaluaciones, etc.

Existe un proceso de actualización de los sistemas administrativos de información, un problema para la docencia, que se suma a la tarea pedagógica y sin mejora de ingresos.

De todas maneras, vale reconocer que la digitalización está desafiando al sistema universitario respecto de la gestión en su conjunto, desde la liquidación de haberes a los registros de estudiantes, docentes, no docentes, inscripciones y graduaciones, e incluso emisión de títulos, facilitando no solo el registro de datos, sino la información para la toma de decisiones.

En la reunión se presentaron algunos datos referidos a la cursada actual, con el 78% de carácter presencial, y el resto virtual e incluso mixto.

Conclusiones

Los cambios que trajo la pandemia están para continuar y profundizarse en la enseñanza universitaria.

Si bien existen especificidades, debe reconocerse una tendencia general que remite a la relación laboral, en donde el teletrabajo, la digitalización y los procesos asociados a la inteligencia artificial, constituye fenómenos actuales con potencialidad en el futuro cercano y de más largo aliento.

Del mismo modo debe registrarse que está en discusión el tipo de educación necesaria para un tiempo de innovación y cambio tecnológico acelerado.

En este plano insistiremos que ni docentes ni estudiantes que hoy integran la experiencia educativa en la Universidad pública en la Argentina y especialmente en la UNR, tienen todas las condiciones de contexto para adecuarse a las demandas de época.

La vuelta a la presencialidad era demandada por el movimiento universitario, estudiantil y docente, no necesariamente por la institucionalidad, la que siguió funcionando bajo la incorporación de la digitalización y extensión de la virtualidad, lo que achicó relativamente el gasto universitario.

En efecto, el cierre de las facultades para el dictado de clases disminuyó el gasto corriente que supone casas de estudio abiertas y en funcionamiento con miles de estudiantes y cientos de docentes transitando en sus edificios.

Claro que la adecuación tecnológica supuso gastos e inversiones no contemplados en la etapa previa a la digitalización, pero las autoridades “aprovecharon” las circunstancias para transitar un camino de austeridad que se imponía desde el gobierno más allá de la pandemia.

Hay que recordar que el país está inserto en un plan acordado con el FMI desde marzo del 2022, de disminución del déficit fiscal, lo que implica entre muchos aspectos restricciones y límites al gasto público educativo, especialmente universitario.

El retorno a las aulas durante el 2023 constituye un desafío para el colectivo docente, de adecuación al uso de las nuevas tecnologías que impone el proceso hacia la creciente digitalización, lo que requiere de adecuaciones culturales, capacidades y aptitudes técnico-profesionales para enfrentar ese desafío que las nuevas generaciones de docentes están mejor preparadas para resolver que la tradicional docencia universitaria, más allá de su calificación académica o intelectual.

Pero también resulta necesaria la ampliación de fondos públicos destinados a la enseñanza universitaria, sean para la formación de personal técnicamente capacitado como para una inversión tecnológica en tiempos de extensión de la inteligencia artificial.

El financiamiento educativo sigue siendo esencial para el logro de objetivos de una Universidad actualizada a la innovación tecnológica.

La Universidad actual ya no es como la institución previa a la pandemia y eso desafía la propia institucionalidad, relegada aún en actualización de sus mecanismos de toma de decisiones, los que deben incluir formas de participación directa de la comunidad universitaria en la toma de decisiones, algo que podría favorecer el proceso acelerado de digitalización.

Vale remarcar que una gran limitante es la cuestión financiera, en un momento en que se afirman tendencias a la privatización de derechos, caso de la salud o de la educación.

La cuestión financiera supera a la comunidad universitaria y remite a un debate general en la sociedad sobre el papel de la educación en general, de la universitaria en particular y más específico aun sobre qué lugar se asigna al proceso educativo en la planificación del presente y del futuro de la sociedad.

Con la digitalización se borraron los límites territoriales y el costo de acercar al aula el conocimiento y las síntesis promovidas desde cualquier lugar del planeta. Sin embargo, la ausencia del diálogo y el debate presencial más allá de la relación en el aula coloca límites al intercambio intelectual necesario para interpretar los nuevos rumbos de la sociedad contemporánea en el ámbito mundial.

La institución universitaria debe adecuarse a los nuevos tiempos, y así como la reforma universitaria a comienzos del siglo XX supuso una fuerte conmoción en las formas de gestión y de ser de la universidad pública, en el país y en la región; con la nueva situación es necesario pensar en cambios y renovación de las estrategias de construcción de la Universidad en estos tiempos de acelerado cambio tecnológico y desafíos civilizatorios.

Pero también supone desafíos para el movimiento universitario, estudiantil y de trabajadores docentes, investigadores y del conjunto social popular asociado a las casas de estudios universitarios, renovando el objetivo y sentido de la Universidad Pública, del compromiso con la sociedad en este tiempo histórico.

La sensación remite a un tiempo de cambio profundo en la Universidad y el formato del ejercicio profesional y docente, en correspondencia con un tiempo de cambios estructurales en la sociedad.

Ni la sociedad permanece quieta, ni lo hace la Universidad, mucho más en tiempos de crisis agravada hace poco por una pandemia y más recientemente por un escenario de guerra que amenaza con escalar en niveles destructivos, en concordancia con la gravedad que implica el cambio climático.

En ese marco es que pensamos los límites al proceso de enseñanza aprendizaje desde nuestra experiencia docente por casi cuatro décadas, desafiada en este tiempo por acelerados cambios y desafíos en la pandemia y más allá.

La realidad es que existe un futuro de perspectivas civilizatorias y emancipatorias en donde la Universidad pública puede aportar, sea como institución o como movimiento social, siendo nuestro lugar constituido en ambas facetas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía

- UBS. Credit Suisse. Global Wealth Report 2023, en: <https://www.visualcapitalist.com/wp-content/uploads/2023/10/gwr-2023-en-2-1.pdf>
- CEPAL. Comunicado de prensa, noviembre del 2023, en: <https://www.cepal.org/es/comunicados/pobreza-america-latina-volvio-niveles-prepandemia-2022-informo-la-cepal-llamado-urgente>
- INDEC. Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Segundo semestre de 2023, en: https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_03_2442F61D046F.pdf
- Ministerio de Educación de la República Argentina. Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2021-2022; en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2021-2022_sistema_universitario_argentino_-_ok.pdf

La calidad de la educación en tiempos de pandemia: la brecha digital en dos posgrados CONACYT



Abigail Rosas Morrugares

Egresada de la Maestría en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional (MDECI) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

makilavie@gmail.com

Pedro Macario Caudillo García

Profesor investigador del Centro de Estudios del Desarrollo Económico y Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

pedrom.garcia@correo.buap.mx



Introducción

Los humanos aprendemos a través de la experiencia. La pandemia fue un evento mundial que todos experimentamos. No es raro ver publicaciones nuevas cada día sobre el aprendizaje y las experiencias que sucedieron durante este periodo de aislamiento que vivió el mundo a partir del 2020, fecha en que la Organización Mundial de la Salud declaró una emergencia de salud pública de importancia internacional, de efectos globales e irreversibles.

De acuerdo con el reporte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) durante 2020 y parte de 2021 se cerraron escuelas, colegios y universidades en más de 124 países. Ello impactó a más de 2,200 millones de estudiantes de todo el mundo. Con mayor efecto negativo, por supuesto, en las sociedades más pobres y vulnerables.

Posterior a la declaración de pandemia por la OMS, la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó la suspensión de clases presenciales en las escuelas de educación básica, media superior y superior en México. La realidad virtual se impuso sin ningún aviso y sin ninguna preparación. De un día para otro, millones de estudiantes se encontraron en sesiones virtuales. Aunque también es cierto que muchos no tuvieron los recursos tecnológicos y las competencias necesarias para sobrellevar la situación. Si consideramos el tiempo que duró la pandemia, dos años, entonces podemos tener una idea de las consecuencias y dificultades.

A su vez, la pandemia también generó mucha investigación. Se recopiló información sobre las condiciones en las que se encontraba la población ante las circunstancias de educación virtual y a distancia: recursos tecnológicos, ayuda, espacios, carencias (materiales y habilidades). En México, se realizó la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED) 2020, un proyecto propuesto y realizado por el INEGI de manera especial para conocer las necesidades de la población estudiantil de 3 a 29 años de edad.

Si bien la encuesta nos dio información valiosa sobre lo que estaba sucediendo en ese momento, resultó ineficiente e insuficiente para conocer la situación detallada de los posgrados. Por ello, esta investigación cobra sentido, ya que en los siguientes párrafos, se expondrán las experiencias de aprendizaje de dos maestrías CONACYT para conocer sus travesías durante este periodo de aislamiento, que si bien trajo consecuencias negativas, también trajo ventajas y nuevos aprendizajes que no se pueden olvidar. Por lo anterior, este capítulo ha sido estructurado con extractos de la tesis de maestría titulada “Percepción de la calidad educativa en la modalidad virtual forzada por la pandemia COVID-19 en México: Caso de dos posgrados CONACYT, experiencias, retos y oportunidades”, misma que fue elaborada por la Maestra Abigail Rosas Morrugares, siendo el director de la misma el Dr. Pedro Macario Caudillo García.

Ahora bien, el objetivo del documento es mostrar los efectos que tuvo la pandemia en la educación superior en dos posgrados CONACYT: la Maestría en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional (MDECI), generación 2020-2022, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; y la Maestría en Educación, generación 2021-2023, de la Universidad Autónoma de Baja California.

El posgrado MDECI convoca cada dos años a todos los interesados a participar. En 2020, las nuevas generaciones empiezan con incertidumbre sus clases. Mientras que la maestría en educación de Baja California que se estudia se enfoca en la generación 2021. En ambos posgrados las sesiones fueron totalmente en línea.

Como bien enuncia Ruiz Cuéllar, “en todos los niveles educativos quienes hacemos labores de docencia, investigación o gestión académica nos hemos visto inmersos de forma súbita en escenarios enteramente virtuales que, aún con cierta experiencia en la materia, desafían nuestra capacidad de adaptación” (2020, p. 229). Es así como la MDECI y la maestría en educación, al igual que millones de estudiantes alrededor del mundo iniciaron una nueva travesía ante lo incierto.

Entre los desafíos más importantes que tuvieron que afrontar los dos posgrados está el tema de la calidad de la educación. Este ya representaba antes de la pandemia un desafío y un problema a resolver. En este nuevo contexto de virtualidad, se le añadió otro nivel de dificultad. Dado que a diferencia del modelo a distancia, donde aún se puede requerir de entregas presenciales, la educación virtual se hace directamente a través de herramientas tecnológicas, así

como de plataformas digitales que son cien por ciento en línea. Así, la calidad de la educación está en juego.

Esta modalidad virtual se llevó a cabo completamente alejada de las instalaciones educativas y restringió el contacto social entre los integrantes de la clase, por lo que es posible afirmar que afectó directamente la continuidad de las clases y de las actividades académicas. Por ende, afectó el aprendizaje y acrecentó también las problemáticas en torno a la brecha digital.

Desarrollo

Calidad educativa

La formación en educación superior es conocida por su alto grado de complejidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, las exigencias para cumplir con los objetivos de cada programa son igual de demandantes y rigurosos, puesto que de este rasgo depende la conservación de la calidad de cada institución y sistema educativo.

De manera general, se puede decir que “la calidad se refiere a la conformación de las características de un objeto, material o inmaterial, con una norma, criterio o patrón. El término objeto se utiliza aquí de manera muy amplia e incluye los objetos materiales propiamente dichos, los servicios, las ideas, la información y toda producción humana cuya calidad pueda ser susceptible de evaluación” (Silvio, 2000, p. 4). Pero, al referirse al ámbito educativo, la calidad es algo a lo que todas las instituciones alrededor del mundo aspiran. Por lo que recurren a este término y objetivo frecuentemente.

Pero ¿qué es realmente una educación de calidad? La pregunta es realmente compleja y es necesario responderla para continuar el análisis de este estudio. El concepto calidad ha venido evolucionando con el paso de las décadas. Su definición se puede hacer desde diversas perspectivas, por lo tanto, tiene un carácter multidimensional.

En el artículo *El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural*, Rodríguez (2010) remarca que la calidad es una percepción subjetiva, porque se define en función de distintos planteamientos ideológicos, intereses políticos y/o económicos. Por lo tanto, cada individuo puede entender el concepto de muy diversas formas. Es progresivo, porque está en constante construcción y evolución. No es un término estático, sino que a medida que pasa el tiempo se van agregando más elementos a su conceptualización.

Escudero, por su parte, plantea que la calidad es “una construcción histórica y dependiente de contextos sociales y políticos cambiantes” (Escudero, 2003, p. 27). Cada sistema educativo o institución deberá establecer sus propios criterios de calidad, a partir, entre otras cosas, del contexto, de los avances logrados en el campo educativo, de las metas que le quedan por alcanzar, y de los recursos humanos, materiales y financieros de los que dispongan.

Según la UNESCO, el concepto calidad tiene un significado diferente según los diversos países. No obstante, en su mayoría, se tiende a estar de acuerdo en tres principios generales: la necesidad de la relevancia, de la equidad de acceso y resultados y de un cumplimiento adecuado de los derechos individuales (2005).

Cabe señalar que en México, el enfoque proviene de una política económica de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) que impone un modelo neoliberal, individualista y competitivo. Así, la calidad en la educación consiste en fomentar el éxito de algunos cuantos en detrimento de los demás. Esta política ha reproducido la desigualdad social.

La educación virtual

Si bien, el proceso de aprendizaje que se busca como resultado de un programa educativo en espacios virtuales no es sumamente distinto de los objetivos que se persiguen en espacios no virtuales. Pero, es posible marcar un punto divisorio entre ambas modalidades de aprendizaje al explorar la calidad del aprendizaje que se busca obtener, de otra forma, si esto no ocurriera, no se estarían procurando mejoras.

Por lo tanto, se dice que “abordar la educación a distancia o virtual es evocar a la nueva modalidad de compartir conocimientos sin el acercamiento físico entre docentes y educandos, más si con la utilización de medios técnicos que permitan la interacción entre estos” (Hernández Covarrubias, 2021, p. 151). Esto quiere decir, que durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual los elementos involucrados, tales como el estudiante y el docente, recrean un patrón de factores, que a ambos beneficia, entre estos se encuentra: la información, la comunicación y el conocimiento. Por lo que no tendrán una participación aislada, sino que los vínculos entre estos, junto con los recursos educativos, deberán formar una organización conjunta aún más cercana que en espacios educativos presenciales.

Así, el proceso de aprendizaje, a diferencia de un pregrado, se convierte en un sistema complejo en donde no solo está involucrado un objetivo formativo, sino que se valoran multiprocesos porque constantemente se busca evolucionar a la par de los retos actuales, y aún más si se trata de entornos completamente virtuales, en los que además se procura el campo laboral y profesional.

Los objetivos de dicho proceso de aprendizaje no son muy diferentes a los que se procuran en espacios presenciales o en la llamada educación convencional. En ambos se busca alcanzar los mismos criterios de aprendizaje y cumplir con los estándares que cada programa establece. Pero, el hecho de compartir los mismos objetivos como programas educativos no implica que el proceso de aprendizaje deba acatarse de la misma forma que en un programa escolarizado, es decir, ambos programas buscan alcanzar los mismos estándares y son reconocidos como modelos estándares de aprendizaje, pero sus formas son muy diferentes.

Aún con lo anterior, para que la evaluación de los programas arroje resultados, se debe centrar en las características únicas que cada modalidad atiende, puesto que lo que es funcional para cierto entorno, para otro puede no serlo. En esto está sustentado que el aprendizaje durante la estancia en un plan de estudios sea de calidad, sobre todo si lo que se busca es que ambos programas brinden resultados en el transcurso y en la finalización de un estudio de posgrado, y en particular, un programa de maestría.

Por lo tanto, la educación en entornos virtuales no es la excepción: “es producto de la confluencia de una serie de factores socioeducativos y tecnológicos que han conducido a crear un nuevo paradigma de trabajo académico en la educación superior. Es decir, es un conjunto de artificios, principios, técnicas y prácticas estrechamente vinculadas a la evolución hacia la sociedad del conocimiento” (Silvio, 2006, p. 3). Para dicha evolución, son necesarias nuevas alternativas para afrontar las nuevas problemáticas, además de las que ya se encontraban presentes.

De esta forma, se estima que uno de los aspectos más importantes para hablar de calidad en la educación virtual es la brecha digital, dada la desigualdad social y el acceso a los recursos y plataformas digitales, así como la capacitación de docentes y estudiantes en cuanto al desarrollo de capacidades y habilidades tecnológicas. La adaptación al nuevo ambiente virtual y a las herramientas tecnológicas evidenciaron la falta de preparación pedagógica y las deficiencias de un sistema educativo. Esta modalidad derivó en interrupciones y en un intercambio incompleto, principalmente, de contenidos. Uno de los problemas más graves provocados fue la deserción escolar.

Retos educativos en la pandemia

La pandemia fue el parteaguas en el sistema educativo, de un sistema presencial a uno virtual. Si bien, las herramientas tecnológicas se encuentran presentes desde hace ya varias décadas, su uso en el ámbito educativo no es la excepción, dado que se relaciona directamente con la idea de un crecimiento y mejoras a nivel educativo, pero, más que representar una mejora educativa, a nivel nacional, se puede afirmar que el uso de las herramientas digitales se encuentra como uno de los retos o problemáticas más importantes, pues no todos tienen acceso a ellos o carecen del conocimiento adecuado para manipularlos.

De esta forma, debido a las disparidades que la población enfrenta en el acceso de las distintas tecnologías surge el concepto de brecha digital, la cual se puede entender como “una desigualdad de oportunidades en el acceso a las TIC, tales como computadoras personales, Internet y telefonía celular, entre otras, de unos grupos sociales con respecto a otros. El uso intensivo y extensivo de las TIC ha acentuado la brecha existente entre los distintos grupos sociales, en un desfase que tiene raíces en el orden económico, social y jurídico” (Bernal et al., 2010, p. 6).

Por otro lado, se encuentra también que “el crecimiento e inserción de las tecnologías de la comunicación (TIC) en la economía mundial, ha generado condiciones que afectan profundamente a nuestra sociedad, dividiéndola entre comunidades que apropian efectivamente estos recursos y aquellos que no lo hacen, situación denominada “brecha digital” (Berrio, 2014, p. 133).

Ante tal panorama, se puede asegurar que la brecha digital se estableció como el problema principal, no solo dentro del ámbito educativo, sino en todas las esferas que competen a la población, ya que al tratarse de una desigualdad, es un fiel reflejo de los componentes económico, político, social y desde luego el cultural-educativo de nuestro país, aunque también repercutió en todo el mundo.

Para la educación superior el panorama no es distinto. Mientras que la mayoría de las instituciones buscan implementar el uso de tecnologías en sus instalaciones y programas, la brecha digital se hace presente, no solo en la cantidad o forma de acceso que tienen los estudiantes en las universidades, sino también en la calidad de las habilidades y del aprendizaje que se brindan con tales recursos. Como bien apunta Guzmán, “cuando hablamos de acceso a la tecnología,

no solo nos referimos a contar con tecnología, sino a la existencia de una ‘brecha mental’, que comprende la habilidad en el manejo de computadoras y sentirse cómodo y familiarizado con estas tecnologías y su aprendizaje” (Guzmán, 2008, p. 25).

La deficiencia del uso y acceso a herramientas tecnológicas no es propia de la situación por la pandemia de COVID-19. Este problema ya se encontraba presente desde la primera década del siglo XXI. Prueba de esto son los datos recuperados por Micheli y Valle de 2015, en el que se establece que:

La evaluación de la brecha digital interna se realizó mediante el IDTMex con base en una metodología internacional y adaptado a la disponibilidad de información nacional para el 2015. Este índice muestra la disparidad entre los distintos estados de la nación. La jerarquización de los estados que arroja el IDTMex confirma los lugares extremos que corresponden en general a la geografía económica y social de México, pero también arroja interesantes resultados en el espacio medio, donde hay entidades de relevancia por su crecimiento reciente que, sin embargo, son débiles en materia de sociedad de la información. (Micheli & Valle, 2018, p. 52)

Discusión y conclusiones

Impacto y retos educativos durante pandemia

Así, el rezago en la formación y educación tecnológica existente, en conjunto con las dificultades que el confinamiento por pandemia trajo, provocó el crecimiento de la brecha digital. Ya existía, pero con la pandemia se exacerbó. La cancelación o resguardo de actividades en espacios presenciales comenzaron a desencadenar obstáculos para distintos ámbitos. La esfera educativa no fue la excepción. Entre los problemas que más dificultan el proceso de aprendizaje virtual y la calidad en la educación se encuentran: el abandono escolar, la falta de capacitación docente, falta de interacción, limitaciones tecnológicas y, el más importante, la brecha digital.

De esta forma, la interrelación entre la educación y ámbitos como el económico, cultural, social o emocional, hace que la esfera de la enseñanza y el aprendizaje se replantee y reforme constantemente. Debido al cierre de aulas ante la emergencia sanitaria, el proceso se precipitó sin ningún tipo de contemplación al respecto y peor aún, sin ningún tipo de consideración por las consecuencias.

Se trata de un nuevo entorno o espacio en el que es completamente necesario el uso de nuevas plataformas tecnológicas y dispositivos. La cuestión es que gran parte de la población de enseñantes y estudiantes no cuenta con un manejo o conocimiento completo porque no se han utilizado y no están familiarizados con ellos. Es más difícil cuando las instituciones no aseguran capacitaciones o actualizaciones de dichas plataformas ni aparatos, indispensables durante la pandemia.

También se puede hablar de la desigualdad de espacios que se deben adaptar para poder continuar con la regularidad de las actividades. Esto deriva en un problema mayor de tipo social en el que es posible distanciar y complicar todo tipo de comunicación con el resto de los compañeros y docentes, e incluso administrativos, provocando mayor retraso en trámites y procesos particulares. Pero resulta aún más inquietante que gran parte de la carga del proceso de educación recaiga en el estudiante, el cual pasa a ser receptor y emisor al mismo tiempo, lo que causa disfunciones en el aprendizaje y, por lo tanto, a nivel socioemocional, llegando incluso a la deserción. Vemos que la brecha digital y la falta de capacitación puede conllevar el abandono de los estudios y, desde luego, a un rezago educativo a nivel mundial.

Ante el panorama de las diversas afectaciones que acrecentó la pandemia, la brecha digital demostró ser el problema más amplio en la educación virtual, puesto que como se mencionó anteriormente, la brecha digital no se originó con la llegada de la pandemia. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) de 2022 “el porcentaje de mexicanos que usan internet ha aumentado de 69.6% en 2017 (previo a la pandemia) a 75.6% en 2021. Este aumento significativo hace eco de la tendencia mundial en materia de telecomunicaciones. A pesar de que casi 8 de cada 10 mexicanos son usuarios de internet y solo 6 de cada 10 (63%) hogares en el país poseen conexión a internet”. (ENDUTIH, 2022).

Se puede afirmar que, aunque existe un incremento en el uso y acceso de internet a nivel nacional, esto no significa que la desigualdad en el acceso y uso de herramientas tecnológicas haya disminuido. Esto podría encaminarse más a la idea de la presión que sostiene el cambiante modo de vida actual, en el que las herramientas tecnológicas y el uso de internet son indispensables. Por lo que, pareciera que mientras más uso o adquisición de aparatos se obtenga, mayor será el avance tecnológico, sin preocuparse por el aprendizaje que dichas herramientas representan. En conclusión, tener a la mano una computadora e internet no garantiza la calidad en la educación.

Ahora bien, la metodología empleada en esta investigación es la cuantitativa. Supone la aplicación de instrumentos de investigación como cuestionarios o encuestas para recolectar información relevante que se pueda medir y calcular en porcentajes. Ello nos muestra de manera numérica las tendencias de las comunidades; en este caso de los dos posgrados a analizar. En ese sentido, para obtener la información requerida en esta investigación se aplicaron dos cuestionarios: uno con 65 ítems paralelos a alumnos de ambas maestrías; y el otro de 28 ítems para medir la capacitación docente en ambas maestrías. Los cuestionarios comprenden preguntas de selección múltiple con una única respuesta en escala Likert.

De esta forma, a través de las opiniones recolectadas de docentes y alumnos acerca de su experiencia de aprendizaje durante la educación virtual en ambos grupos de posgrado, se puede decir que coinciden en los siguientes aspectos (Tabla 1). Aseguraron haber encontrado tanto ventajas como desventajas desde su perspectiva individual, pero se observa principalmente con sus respuestas que, tanto los maestros como estudiantes, enunciaron más desventajas, lo cual es muestra de las dificultades y condiciones a las que tuvieron que enfrentarse.

Así, en concreto en la BUAP, el 40% de los docentes “a veces” había utilizado las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC); mientras que el 30% “casi nunca” las empleó. Por otro lado, el 50% de los maestros recibió capacitación “a veces”; mientras que un 30% “nunca” la recibió. Así también, el 55.6% encontró “a veces” dificultades para acceder a los recursos tecnológicos. Por último, en un 60%, tanto docentes como estudiantes experimentaron problemas de conexión “a veces”; y en un 30% nunca recibieron apoyo técnico. Y la mayoría afirma en un 80% que no hubo ningún plan de contingencia ante las dificultades tecnológicas. De ahí que la brecha digital haya crecido (Rosas Morrugares, 2022, cap. 3).

Por su parte, los docentes y estudiantes de la UABC manifestaron en un 40% haber utilizado “casi siempre” los recursos tecnológicos antes de la pandemia, y otro 40% “a veces”. También señalan haber recibido capacitación en un 80% “siempre” y en un 60% “nunca” tuvieron dificultades para el acceso a las herramientas tecnológicas. En general, declaren tener mayor contacto con las tecnologías y menos dificultades debido a la relación más frecuente con esta modalidad virtual. Ello sustancialmente mejoró las relaciones educativas virtuales y redujo en cierta forma la brecha digital (*Ídem.*).

Tabla 1

Ventajas	Desventajas
Mayor tiempo para la elaboración de materiales/ resolución de tareas	Poca participación por parte de los estudiantes (en el caso docente)
Ahorro de tiempo de traslado	Falta de interacción
Ahorro económico	Acumulación de carga de trabajo
Respaldo digital de materiales	Mala calidad de conexión a internet
Acceso a información actualizada	Problemas con plataformas digitales
Mayor cumplimiento en los objetivos de las asignaturas	Dificultades técnicas
Flexibilidad de tiempo	Distracciones constantes
Oportunidad para actividades no curriculares	Disminución de interés y compromiso
Acceso a materiales y a cursos extra	Falta de herramientas pedagógicas
	Menor comprensión de temas
	Falta de actividades de campo
	Brevedad en la explicación de contenidos

Fuente: elaboración propia.

Con lo anterior y después de realizar el debido análisis de datos, se obtuvo que uno de los mayores retos y complicaciones que se presentan en la impartición de clases de ambos programas es la brecha digital y el difícil acceso a los recursos tecnológicos. Esto provocó la falta de interacción, puesto que se torna aún más difícil la comunicación síncrona entre los mismos estudiantes, así como de estudiantes con docentes y viceversa.

Otro de los factores que también influyeron fue la falta de interés y participación que también se percibe dentro del desarrollo del curso. A pesar de contar con las plataformas y contenidos establecidos, la poca interacción logra dividir los intereses compartidos entre el enseñante y el estudiante y provoca dificultades como el poco cumplimiento de los objetivos dentro del proceso de aprendizaje y el consecuente rezago educativo y, finalmente, la deserción.

De la misma forma, se presenta un gran reto para los docentes, así como para las instituciones directamente: la falta de apoyo y alternativas para los casos de estudiantes que no cuentan con los materiales o recursos para establecer una conexión virtual. En el caso de las dos maestrías, el porcentaje de contar con alternativas o planes de contingencia ante situaciones externas, así como para

aquellos sin acceso a las plataformas, fue de las valoraciones más bajas. Lo cual indica que no hubo atención para dichos casos en específico o que el proceso educativo fue detenido.

No obstante las dificultades ya tratadas, los estudiantes, gracias a las becas CONACYT, tuvieron la oportunidad de estar en menores desventajas económicas con respecto a la población nacional e incluso internacional. Dado que los apoyos podían utilizarse para hacerse cargo de gastos de conexión u obtención de herramientas digitales principalmente. Fue un aspecto positivo para la comunidad estudiantil que pertenece a dicho programa de becas el usar de forma asertiva el apoyo durante el curso virtual.

Por último, pero no menos importante, se encuentra una dificultad e incluso un reto todavía presente, dada la escasa capacitación docente en las primeras fases de la pandemia. Pero también y en mayor grado, en los escasos apoyos económicos con los que contaron los docentes, ya sea de parte de las propias instituciones académicas o bien, de centros gubernamentales. Por supuesto, ello es una debilidad del sistema educativo que no permite llevar a cabo la calidad en la educación y que concierne a más de un ámbito social.

Retos pospandemia

Después del análisis realizado con los datos estadísticos de ambos programas de maestría y tras el abordaje de los conceptos más significativos, se puede afirmar que los problemas centrales que compartieron y comparten dichos programas son la brecha digital, la falta de capacitación y el rezago y la deserción educativa.

Es sobresaliente la cifra que corrobora la falta de atención de estos aspectos. Además, también se deja de lado la búsqueda de capacitaciones que beneficien las dinámicas en la educación virtual, que eleven la calidad en la educación, así como el trabajo y la retroalimentación grupal.

En efecto, es importante también el balance dentro de los cursos en un entorno del aprendizaje grupal e individual. Muchas veces se procura que uno de ellos se lleve a cabo de forma constante, como el ámbito individual, en el que los estudiantes son responsables de su propio proceso de formación; pero, al involucrarse más en este aspecto, el ámbito de grupo se desatiende, y viceversa: se provoca que los estudiantes estén relacionados directamente con actividades o dinámicas grupales, se descuida el aspecto individual y es cuando se encuentran deficiencias en la autonomía de los estudiantes. Este balance del que se habla se

ve reflejado en los resultados de la maestría en desarrollo económico, así como en la maestría en educación, en donde se perciben afectaciones particulares especialmente en la autosuficiencia de los estudiantes ante las clases que volvieron al formato presencial.

Por lo que, tanto la brecha digital como las fallas y deterioros en la calidad educativa de los distintos programas de educación superior, fueron arrastrados hasta la actualidad. Aún en la pospandemia se enfrenta el rezago de aprendizaje del alumnado, así como el cambio en las metodologías de enseñanza y la continuidad en el uso de herramientas digitales.

Conclusiones

Es inminente que la educación superior y en todos los niveles ha cambiado, el aprendizaje y la enseñanza han atravesado por distintas transformaciones en este par de años. Si bien la pandemia fue un detonante para que el ámbito educativo se obligue a explorar con mayor amplitud los medios digitales, es esencial que se procure valorar más los procesos que llevan consigo la nueva educación tecnológica y no considerar a esta como una herramienta más, sino como un medio que permita continuar educando.

Si se pregunta si las universidades están preparadas para otra pandemia, se puede afirmar que los esfuerzos se deben enfocar en capacitar, en fortalecer y reducir las brechas sociales y digitales que existen, no entre los estudiantes, sino entre la sociedad en general: solo logrando la justicia social se pueden empezar a hacer cambios en las otras esferas importantes como la educación. No obstante, la respuesta nos la dará el tiempo, aunque está en nuestras manos la prevención.

Bibliografía

- Bernal, B., González, M., Ojeda, M., y Zanfrillo, A., I. (2010). *Brecha digital en la transferencia de conocimientos: educación superior en Argentina y México*. Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL, 3(1), 1-14.
- Berrío, Z., C., y Rojas, H. (2014). La brecha digital universitaria: La apropiación de las TIC en estudiantes de educación superior en Bogotá (Colombia). *Comunicar*, 21(43), 133-142.
- Covarrubias, H., L. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos*, 23(1).

- Escudero, M., M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública, *Educatio*, 20(21).
- Guzmán, A., J. (2008). Estudiantes universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje. *APERTURA*, 8(8).
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2019). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares* (ENDUTIH) 2018. INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares* (ENDUTIH) 2022. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2022/>
- Resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID- 19 en la educación (ECOVIED-ED). (2020). 185. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovidml/2020/>
- Micheli T., J. y Valle, Z., J. (2018). *La brecha digital y la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en las economías regionales de México*. Realidad, datos y espacio revista internacional de estadística y geografía, 9(2).
- Rodríguez, A. W. (2010). *El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural*. Revista electrónica Actualidades investigativas en educación, 10(1).
- Rosas, A. (2022). *Percepción de la calidad educativa en la modalidad virtual forzada por la pandemia COVID-19 en México: caso de dos posgrados CONACYT, experiencias, retos y oportunidades*. Tesis de maestría. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ruiz, C., G. (2020). *Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito*. Revista mexicana de investigación educativa, 25(85).
- Silvio, J. (2006). *Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia*. Revista de universidad y sociedad del conocimiento. 3(1).



La edición de este
libro estuvo a cargo del área
de Ediciones y Publicaciones del
Centro de Investigaciones Inter-
disciplinarias Sobre Desarrollo Re-
gional (CIISDER), perteneciente a la
Universidad Autónoma de Tlaxcala
(UATx), Blvd. Mariano Sánchez No.
5, Centro, C.P. 90000, Tlaxcala,
Tlaxcala.
12 de enero del
2026.





La pandemia de COVID-19 transformó radicalmente la Educación superior, forzando a las universidades a una reorganización sin precedentes. Este libro analiza el complejo regreso a las aulas a través del estudio de dos casos emblemáticos: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), ofreciendo un análisis riguroso del estado actual de las universidades públicas mexicanas tras tres años de pandemia.

La investigación examina la profunda reorganización académica, administrativa y estudiantil durante el confinamiento, el regreso escalonado y la anhelada vuelta a la presencialidad. A través de ocho capítulos basados en trabajo de campo, se exploran los desafíos institucionales, las medidas de emergencia implementadas y se recogen las voces de la comunidad universitaria. El estudio revela las adversidades de los estudiantes, su preferencia por la modalidad presencial, pese a las dificultades, y la “transculturación digital” que vivieron los docentes al desarrollar prácticas educativas emergentes.

Esta obra colectiva incluye testimonios de gestión académica que muestran cómo la articulación entre tecnología y administración permitió sortear la crisis, además de enriquecer la discusión con una perspectiva internacional desde Argentina. Más que un simple recuento, el libro constituye una invitación urgente al diálogo sobre el futuro de la educación superior, planteando la necesidad de generar respuestas estructurales que incorporen las lecciones de la pandemia para construir universidades más resilientes e inclusivas, donde las experiencias de las comunidades escolares sean el cimiento fundamental.

