

LA EDUCACIÓN EN ESCENARIOS INCIERTOS

Lecturas, experiencias y lecciones actuales

Cirila Cervera Delgado
Coordinadora



PENSAMIENTO Y CIENCIAS SOCIALES
AKADEMIA

En un escenario de gran complejidad e incertidumbre, caracterizado por una policrisis ideológica, política, económica y, por supuesto educativa, agudizada por la pandemia (o *sindemia*) provocada por el coronavirus SARS-CoV-2, se inserta el libro *La educación en escenarios inciertos. Lecturas, experiencias y lecciones actuales*. La obra, producto del trabajo colectivo y en red de investigadores, académicos y estudiantes de México y España, incluye las investigaciones abordadas desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas, que se abocan al análisis sobre el impacto que la pandemia ha ocasionado en las personas y sociedades, en las instituciones, autores y procesos educativos; además de incluir la discusión acerca de qué está haciendo y qué puede hacer la educación para propiciar escenarios más confortables, más seguros y más dignos; es decir, más humanistas, como alternativas de una pedagogía para otro mundo posible.

La educación en escenarios inciertos.
Lecturas, experiencias y lecciones actuales



PENSAMIENTO Y CIENCIAS SOCIALES
AKADEMIA

LA EDUCACIÓN EN ESCENARIOS
INCIERTOS. LECTURAS, EXPERIENCIAS
Y LECCIONES ACTUALES

Cirila Cervera Delgado
Coordinadora

UNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO



Fides

*La educación en escenarios inciertos. Lecturas,
experiencias y lecciones actuales*

D. R. © Universidad de Guanajuato
Lascuráin de Retana núm. 5, Centro
Guanajuato, Gto., México
C. P. 36000

Primera edición digital: 2021.

D. R. © Fides Ediciones
Seris 33 B, Col. CTM Culhuacán, Coyoacán, CDMX,
México C. P. 04440
www.fidesediciones.com.mx
fides.ediciones@gmail.com

Edición y producción: Fides Ediciones
Coordinación editorial: Lilia Granados

Los estudios del presente libro fueron dictaminados por expertos en el área mediante la modalidad de doble ciego.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción o transmisión parcial o total de esta obra bajo cualquiera de sus formas, electrónica o mecánica, sin el consentimiento previo y por escrito de los titulares del *copyright*.

ISBN DIGITAL UG: 978-607-441-894-1
ISBN DIGITAL FIDES: 978-607-99629-0-6

Hecho en México / *Made in Mexico*

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Prólogo | 9 |
| I. Del pandemónium a la esperanza. Rutas y escenarios de la educación <i>Cirila Cervera Delgado</i> | 17 |
| II. Educación y estilo de vida saludable: una aproximación reflexiva <i>Ma. Judit Durán Flores</i> | 39 |
| III. Condiciones y experiencias de vida de estudiantes de licenciatura y maestría en educación, al inicio de la pandemia COVID-19 <i>Enoc Obed de la Sancha Villa</i> <i>César Auándari Macías Alcocer</i> <i>Ma. Guadalupe Torres Velázquez</i> | 59 |
| IV. Rumbos y ritmos. Un estudio de trayectorias escolares de la licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato <i>Cirila Cervera Delgado</i> <i>Mireya Martí Reyes</i> <i>Enoc Obed de la Sancha Villa</i> | 83 |

| | |
|---|-----|
| V. Ser joven en tiempos de crisis: obstáculos, desafíos y oportunidades de jóvenes españoles migrantes <i>Magdalena Jiménez Ramírez</i> <i>Mónica Torres Sánchez</i> <i>Rocío Lorente García</i> | 105 |
| VI. La educación y las tecnologías de la información y comunicación. Hacia una nueva “normalidad” desde antes de la pandemia <i>Juan José Girón Sifuentes</i> <i>Verónica del Carmen Murillo Gallegos</i> | 131 |
| VII. Educación para el fin del mundo: educación ambiental y educación para la paz <i>Anna Maria D’Amore</i> <i>Evelyn Alfaro Rodríguez</i> | 151 |

PRÓLOGO

VIVIMOS EN UN MUNDO de gran complejidad e incertidumbre en el cual se ha generado una policrisis: ideológica, política, económica y, por supuesto, educativa. Esta crisis se ha agudizado en los últimos tiempos, coadyuvada por la pandemia causada por el coronavirus SARS-CoV-2, que provoca la enfermedad conocida como COVID-19, considerada por algunos científicos e investigadores como una *sindemia*, concepto que implica la interacción de dos o más enfermedades, cuyos resultados y afectaciones van más allá de la suma de estas enfermedades infecciosas y, por tanto, deberían ser tratadas no solo como un problema de salud, sino del contexto social de las personas.

Independientemente de la denominación que se emplee, este fenómeno de incertidumbre y profunda crisis no es nuevo, y se ha repetido a lo largo de la historia de manera cíclica. De esta gobernanza por lo imprevisto nos había alertado Nassim Nicholas Taleb, quien expresó que: “[...] el mundo en que vivimos tiene un número creciente de bucles de retroalimentación que hacen que los sucesos sean la causa de más sucesos, lo que genera un efecto de bola de nieve, que afecta a todo el planeta” (Nicholas, 2008: 28).

De igual manera, el padre del pensamiento complejo, Edgar Morin, define a nuestro tiempo y época como altamente complejos y afirma que “...la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total” (Morin, 1990: 101),

Morin nos hace ver un ser humano siempre en construcción, nunca completo; subraya la idea relacionada con el desarrollo de un pensamiento de la complejidad en los seres humanos, como una forma de encaminar a los individuos y las naciones hacia el bienestar, la evolución y la productividad.

Por su parte, Zigmunt Bauman, nos ha advertido acerca de la liquidez de la vida en cuanto a nuestras relaciones personales, en la economía y en el consumo. Destaca que: “Sería imprudente negar o menospreciar el profundo cambio que el advenimiento de la ‘modernidad’ fluida ha impuesto a la condición humana” (Bauman, 2003: 13, 14); e insiste en: “cómo los pilares sólidos que apuntalaban la identidad del individuo —un estado fuerte, una familia estable, un empleo definido...— se han ido licuando hasta esculpir una ciudadanía acongojada por la zozobra permanente y el miedo a quedarse atrás” (Suárez, 2016).

Sea pandemia o sindemia, es innegable que la COVID-19 ha conmocionado a todos los sectores y actores de la vida y, en particular, a los sistemas educativos, a las escuelas, a las y los estudiantes, al profesorado y a todo lo concerniente al campo de la educación. Morin ha descrito así esta situación emergente y extraordinaria:

A falta de poder darle un sentido a esta pandemia, aprendamos de ella para el futuro. [...] Es evidente que la historia ha conocido muchas pandemias, pero la novedad radical del Covid-19 es que ha provocado una policrisis mundial de componentes, interacciones e incertidumbres múltiples e interrelacionadas. La posepidemia será una aventura incierta, en la cual se desarrollarán las fuerzas de lo peor y de lo mejor, aunque estas últimas todavía son débiles y están dispersas. Pero lo peor no es seguro, y lo improbable puede acaecer (Morin, 2020).

En este contexto es que se inserta el libro titulado: *La educación en escenarios inciertos. Lecturas, experiencias y lecciones actuales*, el cual tengo el placer y el honor de prologar. Se trata de una obra que resulta del trabajo de un grupo de colegas investigadoras/es de México y España, adscritos a varias entidades académicas de distintas universidades, que, reunidos en Cuerpos Académicos y Grupos de investigación, desde hace casi dos décadas, nos hemos dedicado al estudio de las humanidades y la educación con nuestras propias perspectivas teóricas y metodológicas. Hemos disfrutado de las discusiones, del diálogo (desde la perspectiva freireana) e intercambio académico en diferentes modalidades: publicaciones anteriores, seminarios con especialistas y estudiantes y congresos realizados en distintas sedes, entre otras actividades compartidas. La peculiaridad común es que prevalece el gusto que compartimos por los temas que nos ocupan, el respeto por las diversas posturas y el interés genuino por aportar a la superación y al desarrollo de las y los integrantes de este núcleo, al que sumamos, en cada iniciativa, a estudiantes de grado y posgrado.

Coordinado por la Dra. Cirila Cervera Delgado, destacada académica e investigadora del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato, este libro es producto del trabajo colectivo y en red, más que por cumplir con un indicador o una exigencia académica, como una necesidad humana de interrelación, de comunicación, de afectividad, y como un ejemplo de lo que puede hacerse con voluntad, pero, sobre todo, con afecto y espíritu de colaboración. Incluye capítulos derivados de proyectos de investigación abordados desde la complejidad del presente y ante la incertidumbre del futuro; el hilo conductor es la educación y las humanidades, vistas y vividas en el ámbito cotidiano, trastocado por la inesperada crisis pandémica. El análisis conceptual se efectúa desde artículos periodísticos, pasando por el análisis teórico de las fuentes clásicas y otras de gran

actualidad; los enfoques metodológicos, en consecuencia, van desde los estudios de caso hasta la reflexión filosófica.

La constante vinculación que mantenemos como equipo de colegas que comparte experiencias positivas, desarrolla interactividad entre sus miembros y propicia un aprendizaje activo, nos permite ir perfilando los proyectos que vamos atendiendo. Y, como no podía ser de otra manera, nos propusimos abordar, desde nuestro campo de estudio, qué estaba pasando en nuestras vidas, comunidades académicas y sociedad, ante la aparición de la pandemia de la COVID-19, que azota a la humanidad desde su aparición, a finales de 2019. Con este principio en mente, nos trazamos el objetivo de compartir nuestras reflexiones y experiencias en investigación, con una mirada interdisciplinaria, ante la emergencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2.

Después de una primera evaluación, el libro quedó conformado por siete capítulos, con la participación de 14 autoras/es, entre ellos, dos estudiantes, colaboradores en un equipo de investigación. El libro abre con un capítulo cuyo título resume la esencia de la obra “Del pandemónium a la esperanza. Rutas y escenarios de la educación”, pues el recorrido que hace sintetiza el sentir y el pensamiento que ha experimentado la humanidad, la inacción obligada ante el azoro y la lenta recuperación hacia un mundo postcovid, en donde la autora, Cirila Cervera Delgado, enfatiza “las rutas de esperanza que puede significar la educación a través de las lecciones aprendidas por esta contingencia” porque, efectivamente, hemos aprendido a aprender, a desaprender; hemos concientizado la necesidad de un currículo con justicia social, “que se traduzca en nuevas formas pedagógicas y del conocimiento” y, sobre todo, hemos re-considerado el relevante papel que puede desempeñar la educación para lograr un mundo mejor, mucho más allá de la “nueva normalidad”.

El capítulo “Educación y estilo de vida saludable: una aproximación reflexiva”, de Ma. Judit Durán Flores, nos conduce a considerar la necesidad de procurar y mantener un sistema sano y saludable, desde el orden planetario hasta el personal y resalta la importancia de una educación para la salud, como parte de la formación integral. Es un capítulo que nos hace reflexionar sobre cómo el temido coronavirus encuentra las puertas abiertas en organismos débiles y, en contraparte, los beneficios de contar con una educación y un estilo de vida que hagan frente a este y otros tipos de amenazas, características de la complejidad actual.

El tercer capítulo, de Enoc Obed de la Sancha Villa, César Auándari Macías Alcocer y Ma. Guadalupe Torres Velázquez, titulado “Condiciones y experiencias de vida de estudiantes de licenciatura y maestría en educación al inicio de la pandemia COVID-19”, ofrece, de primera voz, las experiencias de estudiantes de grado y posgrado; los testimonios dan cuenta del modo en que viven este trance, pero también denota las brechas de desigualdad entre hombres y mujeres; entre contar o no con la tecnología para seguir las clases a la distancia; entre las respuestas que el profesorado ofreció: un ir entre la sorpresa, el tino y el desatino y la posterior reacción más o menos acertada ante el panorama nunca visto. Finalmente, se destaca la necesaria reflexión que debe generarse a partir de las experiencias del estudiantado, entre profesores, autoridades y la sociedad en general, en torno a la trascendencia del contacto humano (que tanto extrañamos en estos tiempos de confinamiento), y a la dedicación a actividades de aprendizaje.

Por su parte, en el capítulo “Rumbos y ritmos. Un estudio de trayectorias escolares de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato”, de Cirila Cervera Delgado, Mireya Martí Reyes y Enoc Obed de la Sancha Villa, no se hace eco de las vivencias de estudiantes durante la pandemia, pero sí

informa de cómo este inesperado giro mundial hizo concebir de distinta manera los objetos, procesos y resultados de las investigaciones mismas. Y es que, un evento de tal magnitud no deja incólumes a nadie ni a nada. Hace énfasis en las trayectorias, concebidas como el camino recorrido por un grupo de estudiantes desde el ingreso, la permanencia o el tránsito y el egreso de un programa educativo en un tiempo determinado. Se recupera el antes y se visualiza el posible después del programa de Licenciatura en Educación, tras 20 años de existencia. Y, las reflexiones derivadas de este estudio impulsan a dar continuidad a estas investigaciones en función de un mayor conocimiento y, sobre todo, de la mejora continua.

Magdalena Jiménez Ramírez, Mónica Torres Sánchez y Rocío Lorente García, colegas de la Universidad de Granada, España, en el quinto capítulo “Ser joven en tiempos de crisis: obstáculos, desafíos y oportunidades de jóvenes españoles migrantes”, nos remonta a otro país y con una condición adicional: ser migrantes. El texto es rico en relatos de las y los jóvenes que nos permiten ver que un océano no significa diferencia en las brechas de desigualdad, que vino a ponernos enfrente la pandemia. Como género humano, aún tenemos un enorme camino que recorrer en pos de fincar mejores oportunidades para las y los jóvenes, desde los sistemas educativos y como sociedad.

“La educación y las tecnologías de la información y comunicación. Hacia una nueva ‘normalidad’ desde antes de la pandemia”, de la autoría de Juan José Girón Sifuentes y Verónica del Carmen Murillo Gallegos, es un texto que parece recordarnos los bucles de la historia o las múltiples invitaciones y advertencias para estar prevenidos antes de las crisis. Ofrece un recorrido por propuestas fallidas (con algunos escasos éxitos) por integrar recursos tecnológicos a las aulas convencionales, datos de uso de las tecnologías de la información y comunicación durante el

confinamiento; así como propuestas de lo que debe hacer la educación en escenarios similares. Este capítulo resalta la paradoja de las TIC que, por una parte, permiten el manejo de una gran cantidad de información y, por otra, la generación de infinidad de oportunidades de perderse en la incomunicación, la incompreensión o el aislamiento.

Cierran el libro las reflexiones del capítulo “Educación para el fin del mundo: educación ambiental y educación para la paz”, de Anna Maria D’Amore y Evelyn Alfaro Rodríguez. Es un llamado a revertir la crisis provocada por el coronavirus SARS-CoV-2, desde la educación, particularmente, recuperando la educación para la paz, a partir del principio de aprender a convivir. Las aulas, los recintos educativos todos, deben ser escenarios de sana convivencia, ejemplos de unión ante un mundo dividido, como lo podemos ver en el resto de los capítulos, por brechas de enorme desigualdad en todos los órdenes de la vida. Nuevamente, se propugna la esperanza, por medio de la creación de escenarios armoniosos entre los seres humanos y la naturaleza; la creación de conciencia crítica entre educadores y educandos sobre la situación de nuestro mundo, y, fundamentalmente, el dar batalla por un mundo mejor.

En síntesis, los siete textos que conforman el libro se abocan al análisis sobre el impacto que la pandemia ha ocasionado en las personas y sociedades, en las instituciones y autores educativos; incluyen la discusión de qué está haciendo y qué puede hacer la educación para propiciar escenarios más confortables, más seguros, más dignos; es decir, más humanistas; como alternativas de una pedagogía para otro mundo posible, desde una educación con enfoque de derechos y con un currículum para la justicia social.

Las y los autores de los capítulos que conforman el libro *La educación en escenarios inciertos. Lecturas, experiencias y lecciones actuales*, comparten la pasión por sus áreas de estudio, por medio

de la cual invitan a las y los lectores a intervenir con sus puntos de vista, sean acordes o no con los presentados, puesto que la educación es un crisol que da cabida a múltiples interpretaciones, como una de las características que le permite gozar de actualidad e interés en sociedades sólidas y líquidas, estables e inciertas, singulares y complejas. Los siete capítulos que integran este libro dan cuenta cabal de ello, por lo que nos permitimos invitarlas/os a acercarse a estas *lecturas*, a conocer las *experiencias* compartidas y a tomar estas *lecciones actuales* para contribuir a una mejor *educación en escenarios inciertos*.

MIREYA MARTÍ REYES

Referencias

- Bauman, B. (2003). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Argentina: Gedisa.
- (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. España: Paidós.
- Nicholas Taleb, N. (2008). *El Cisne Negro. El impacto de lo altamente improbable*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, G. (2016). Entrevista a Zigmunt Bauman, *El Mundo*. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/papel/lideres/2016/11/07/58205c8ae5fdeaed768b45d0.html>

I. DEL PANDEMÓNIUM A LA ESPERANZA. RUTAS Y ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN

Cirila Cervera Delgado

*Para el mundo que va naciendo, entre ruinas,
sollozos y bombardeos, metralla y muerte,
miseria y sangre, estamos todos los artistas,
todos los pensadores, obligados a imaginar un
vivir mejor.*

Jaime Torres Bodet

LA HISTORIA DE LA humanidad, aun antes de que fuera escrita, está llena de ciclos que parecen repetirse, aunque, por más semejantes que nos parezcan, todos son diferentes y, progresivamente, los emergentes superan a los anteriores. La historia de la educación, en lo particular, también sigue los parámetros de aquella. Solemos identificar los ciclos que nos ponen en riesgo, que trastocan las estructuras.

Las generaciones actuales estamos viviendo el peor bucle de la historia. Un coronavirus, el SARS-CoV-2, ha provocado una pandemia que puso en crisis todos los sistemas; siendo una emergencia sanitaria, llegó para sacudir todas las estructuras de la civilización. También para demostrar las fortalezas y debilidades de las concepciones y construcciones humanas.

Como parte de la megaestructura, la educación, como sistema y conjunto de prácticas escolares, no ha escapado de esta crisis global. Si bien estamos lejos de conocer sus reales efectos, los resultados están a la vista: millones de alumnos/as y profesores, de

todos los niveles educativos, que interrumpieron sus actividades desde hace doce meses y que cambiaron los modos y modalidades de hacer la educación, lejos de las escuelas. La pandemia sanitaria ha puesto al descubierto las enormes brechas de desigualdad entre países, instituciones y personas que, en el campo educativo, se manifiestan igual, dolorosamente.

En un mundo sufriente, ¿qué se le puede pedir a la educación?, ¿es verdad que la educación puede conducirnos a un mundo mejor? El propósito de este capítulo es mostrar cómo se ha materializado este desiderátum y cómo, entre varios intentos de retomar el rumbo, podemos, como afirma Boaventura de Sousa, imaginar una educación para otro mundo posible¹.

Así pues, el texto comienza describiendo el contexto en donde asomó la pandemia; los diversos escenarios de la educación y las reacciones que se han dado; continúa con las rutas de esperanza que puede significar la educación a través de las lecciones aprendidas por esta contingencia y, finalmente, a manera de epílogo, expone algunas reflexiones sobre la superación del bucle, como única manera de amanecer en un mundo mejor, mucho más allá de la “nueva normalidad”.

Un escenario [im]previsible

*En la oscuridad, toda la incredulidad sin aliento del día
—¡Esto no me puede estar pasando!—
daba paso en ella a un asombro tardó y sin emoción.*

John Banville

¹ Me refiero al libro *Educación para otro mundo posible*, que Boaventura de Sousa publicó en 2019.

*Los hombres de ciencia sospechan algo sobre ese mundo,
pero lo ignoran casi todo.
Los sabios interpretan los sueños, y los dioses se ríen.*

Howard Phillips Lovecraft

La pandemia provocada por la inesperada aparición del virus SARS-CoV-2 provocó y sigue provocando una sacudida a las más sólidas estructuras creadas por la humanidad. Las noticias de su aparición, en algún punto de la enorme China a finales de 2019, no recibieron la lectura y la atención entre el público común, más allá de, quizás, una natural curiosidad y un exceso de confianza en que la ciencia podría con el bicho que amenazaba. En el recuerdo de muchas personas estaba la amenaza de la influenza; tal vez creímos que a este virus lo íbamos a vencer como ocurrió en 2009, con el virus de la influenza A (H1N1)². O depositamos nuestro sentido de seguridad en los tantos avances en la ciencia y la tecnología; confiamos en que este bicho inanimado iba a ser extinguido antes de que nos provocara ningún “catarrito”.

Poco a poco, el mapa del mundo se iba coloreando con la presencia y los estragos que el SARS-CoV-2 estaba provocando. Ingenuamente creímos que nuestro país estaba muy lejos de China y no era posible que llegara, olvidando la evidente interdependencia de los países a través del proceso de globalización (concepto aplicado con todas sus bondades no solo en el nivel teórico, sino también en la práctica de los países, organismos y personas). Inclusive, apelamos a las teorías negacionistas y conspiracionistas para seguir creyendo que acá no llegaría ni, mucho menos, nos dañaría ese virus desconocido. Aun en marzo de

² Un buen esquema de descripción y explicación contextualizada sobre la influenza A (H1N1) en México está en Alonso, C. (2010), “La influenza A (H1N1) y las medidas adoptadas por las autoridades sanitarias”.

2020, cuando se hizo oficial el primer caso en México, seguimos suponiendo que lo evidente no era verdad.

Como en todo trauma, la reacción fue de negación. Luego vendrían otros estados emocionales, como el enojo y el miedo. Después, vivimos la ansiedad, la angustia, el pánico. Todas estas vivencias en permanentes disyuntivas:

- a) Sucede – no sucede
- b) Creo – no creo
- c) Me quedo en casa – salgo
- d) Me aísto – sigo siendo social

Boaventura de Sousa ofrece una interpretación del anterior estado de negación, incredulidad, angustia, miedo e incertidumbre: “La etimología del término pandemia dice exactamente eso: reunión del pueblo. La tragedia es que, en este caso, para demostrar solidaridad lo mejor es aislarnos y evitar tocar a otras personas. Es una extraña comunión de destinos. ¿Serán posibles otras?” (De Sousa, 2020: 23).

Cuando por fin lo aceptamos y creímos, ya era demasiado tarde. La pandemia estaba cobrando víctimas y lo hacía, además, con mucho dolor y sufrimiento. A la par, el conocimiento sobre el virus avanzaba y éste sorprendía por su agresividad y crudeza. Los aparatos gubernamentales y de salud, en una especie de ensayo y error, dictaban y suprimían medidas para evitar el contagio y la propagación. El azoro era el sello común.

Es increíble, cómo a estas alturas, que después de casi dos y medio millones de víctimas mortales en el mundo —de las cuales 180.536 han ocurrido en México—³ subsistan ideas de que el

³ Datos actualizados al 22 de febrero de 2021, según la Universidad Johns Hopkins. Recuperado de: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>

virus y la COVID-19 no existen o no existen para todos. Entre estas poblaciones están las muchas personas, cuyos comportamientos (ir de fiesta, acudir a eventos artísticos y deportivos masivos, a los tianguis o mercadillos abarrotados) desafían la evidente realidad, gracias a sus condiciones de ser asintomáticas a la infección o porque solo les provoca “un catarrito”. Entre esa gente también se encuentran algunos políticos y jefes de Estado o de gobierno y líderes de opinión que tienen el poder de tomar o de influir en la toma de decisiones, desde pronunciar sus discursos hasta tomar medidas preventivas, en algunos casos de no tomarlas, en una postura darwinista de que sobreviva el más fuerte, por una selección natural.

A estos grupos que abiertamente desafían la lógica de las medidas de distanciamiento social, se suman las muchas personas que se ven a diario en las calles y plazas, en países y localidades en donde las medidas no son obligatorias, sino recomendadas y sugeridas. Las contradicciones confunden las decisiones y actuaciones de la población: por una parte, cierran los centros comerciales y, por otra, los tianguis que se mantienen en operación convocan a cientos de personas (aunque en algunos se tomen ciertas medidas de precaución como colocar despachadores de gel hidroalcohólico); mientras se adecúan los centros fabriles, una inmensa mayoría de trabajadores llega allí utilizando el transporte público, en donde es imposible guardar la sana distancia y no se obliga a abordarlo con cubrebocas. Mientras se escuchan las sugerencias de los científicos, ciertos políticos se comportan como apelando a su fuero contra la infección.

Además de las esferas política y sanitaria, la otra gran protagonista en este pandemónium es la base económica, probablemente, la más vapuleada. Desde que los mercados otorgaron valor a las personas, tasándolas con el valor del dinero, habíamos perdido rumbo. Erróneamente se creyó que la posesión de

riquezas hacía inmunes las personas, sociedades y países poderosos económicamente. Este virus vino a demostrar que también son falibles y que, de la catástrofe que provoca, nadie saldrá incólume.

De Sousa afirma: “A diferencia de dios, el mercado es omnipresente en este mundo y no en el más allá. Y, a diferencia del virus, es una bendición para los poderosos y una maldición para todos los demás” (2020: 33). Así pues, la brecha de desigualdad asomó con todo su rigor. A diario, en noticieros de índole política, deportiva, artística o de la *socialité*, se proyectan episodios que dejan al descubierto la profunda desigualdad que prima en todos los aspectos.

No es lo mismo pasar una cuarentena múltiple en una mansión, que en la casa de alguno de nuestros humildes barrios o colonias de habitantes obreros, jornaleros o empleados temporales o informales (según la denominación oficial).

No es lo mismo presumir que se sigue una rutina sofisticada de gimnasio, que hace más llevadero el confinamiento o aislamiento, cuando la preocupación está en cubrir las necesidades básicas: pagar servicios primarios o el arrendamiento.

No es lo mismo quejarse de las medidas restrictivas que privan de unas vacaciones de lujo de verano y de invierno, que ver pasar las horas y los días con la esperanza de que la pandemia permita salir, no para irse de vacaciones, sino para recuperar el trabajo, esto es, el sustento.

No es lo mismo estar acostumbrados al uso de los teléfonos inteligentes que disponer siquiera de una conexión a internet; o de poder hacer una llamada a un familiar o amigo internado en los servicios públicos de salud. El valor de un teléfono, como vemos, es totalmente relativo, como todos los valores que esta pandemia vino a relativizar, incluyendo el monetario.

El periodista Roberto Zedillo (2020) retoma una nota del diario británico *The Guardian*, que no podía ser más contundente respecto a la situación que describo anteriormente:

[...] Varias familias adineradas han contratado vuelos privados para transportarse y buscado construir búnkers subterráneos para almacenar provisiones o garantizarse un refugio. Comparemos dicha situación con la de quienes diariamente se desplazan en transporte público y, además, no cuentan con ingresos suficientes para comprar por adelantado siquiera los víveres de una semana. Evidentemente, las posibilidades de evitar los tumultos o los espacios sociales para estos últimos son mucho menores.

Como país, en México se veían remarcados los amplios contrastes. Alexandra Haas (2020), en *The Washington Post* denunciaba:

México no es un país pobre, pero sí es un país de pobres. Es un país que tiene industria y recursos naturales, pero también informalidad y marginación. Desde hace años se ha hablado de “los dos Méxicos” y hoy son más visibles ante la pandemia del coronavirus COVID-19, cuando todas las personas temen por sus vidas, pero las soluciones para algunas parecen la condena de otras.

A la vez que declaraba, Zedillo (2020), en la revista *Nexos*:

[...] señalo que muchos grupos históricamente discriminados —las personas en situación de pobreza, las y los migrantes, las personas con discapacidad, los pueblos y comunidades indígenas, las mujeres— enfrentan esta situación. Ello se debe a que, como resultado de desigualdades arraigadas, dichos colectivos tienen mayor probabilidad de estar expuestos al virus o cuentan con menos acceso a los servicios de salud. Por ende, **nuestra respuesta ante la pandemia debe incorporar una perspectiva antidiscriminatoria** [Las negritas son mías].

El escenario imprevisible aplica para el azote que representa la aparición y estragos del SARS-CoV-2, en particular; pero no lo es en cuanto a que cualquier crisis —aun de menor magnitud— iba a tambalear y resquebrajar los cimientos de las sociedades todas, pero profundamente desiguales. El escenario catastrófico era previsible.

Los escenarios en la educación

*Nuestra civilización, modelo de desarrollo,
¿no estará enferma de desarrollo?*

Edgar Morin

Como parte de la sociedad, la educación comparte su situación y circunstancias. Las instituciones educativas, de todos los niveles, también viven los estragos de la pandemia. Como la sociedad, es diversa en impactos y reacciones; pero como sistema, guarda condiciones más o menos aplicables de manera general.

La postura de los principales actores educativos (profesores/as, estudiantes y madres y padres de familia), como la del resto de los habitantes de este planeta, vino después de momentos de incredulidad, negación y rebeldía. Luego, las acciones han sido titubeantes y por obligación, en algunos casos; pero poco a poco se han gestado respuestas más conscientes, aun con todas las dudas, tratando, en lo posible, de rescatar el ciclo lectivo y de cumplir con un programa.

Las y los profesores, con la distancia que imponen las obligadas diferencias, se han convertido en administradores de grupos de WhatsApp, en emisarios y receptores de evidencias (por lo común son fotografías) de tal cantidad de tareas que las y los alumnos hacen en casa, que, supongo, les dará tiempo de

descargar, pero no de ver ni mucho menos de retroalimentar. Me refiero especialmente al magisterio de educación primaria en México, pero el juicio no excluye a un sector significativo de secundaria y nivel medio superior y superior.

La población estudiantil —en los grupos de edad que corresponde— ha descubierto que su presumible experticia en el uso de artefactos tecnológicos no le alcanza para fines educativos; se ha visto atiborrada de tareas, en un extremo, y casi de vacaciones, en el otro.

Tanto profesores/as como estudiantes han dado acuse de una serie de trastornos en su salud física, mental y emocional. La ejecución de sus quehaceres ha cambiado por completo; lo que conlleva mucho más tiempo estar sentados y frente a una pantalla. Además, significa otra forma de relacionarse con las personas y el mundo. Los expertos opinan sobre la confusión que esto puede ocasionar en las niñas y niños más pequeños, por ejemplo.

Los padres, pero, sobre todo, las madres de familia, están haciendo las funciones de enseñar, o de vigilar que sus hijas e hijos —ahora en el papel de alumnas/os en casa—, cumplan con las enormes listas de actividades que les envían sus profesoras/es; están también vigilantes del desayuno y de la hora de la clase por televisión o por videoconferencia, o de los envíos de las fotografías de las tareas, para lo que muy pocas veces, o nunca, media una respuesta de recibido; es decir, complementan la labor de las y los profesores sin la interacción necesaria.

Tampoco hay respuestas homogéneas en cuanto a las instituciones educativas, pues hay profundas diferencias entre el ámbito público y privado e igualmente por niveles: no podemos siquiera pretender equiparar las de los planteles de educación preescolar, con la primaria, la secundaria, el bachillerato ni el nivel superior. Asimismo, en el nivel superior hay profundas diferencias según las áreas de conocimiento o vocación.

En pocas palabras, identifico que las estrategias ensayadas en el ámbito personal e institucional, han cancelado una verdadera educación: la creatividad, el asombro del descubrimiento, el regocijo del reconocimiento del logro, entre otras manifestaciones del *ser* humano. En síntesis, la exploración del mundo se ha pospuesto en la educación básica. Entre los mayores, se ha dejado de lado el diálogo, el análisis, la discusión y la síntesis; a un lado ha quedado el conocimiento compartido. Sobre todo, me parece extremadamente grave que, ante el cúmulo de información en torno al virus, la pandemia y sus efectos, las aulas de educación superior permanezcan en silencio o simulando un intercambio que no se da a través de las pantallas. Cuando más se precisa el pensamiento crítico, se encuentra secuestrado por el aislamiento, e imposibilitado por las plataformas tecnológicas, por más propicias que nos parezcan.

Los efectos son negativos y no se puede calcular aún su real dimensión en la educación auténtica, holística y pertinente. Edgar Morin asienta, en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*: “Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (1999: 47).

Durante el primer año de la pandemia, las reacciones han sido personales, por plantel, por zona escolar cuando las ha habido. Porque, lamentablemente, sabemos que hay autores/actores omisos, por distintas y hasta justificables razones.

En torno a las respuestas que debieron haber venido a nivel de las políticas públicas, están pendientes o incompletas. México no tiene una respuesta de Estado: es verdad que se han tomado medidas, como contratar tiempo en televisión (en lugar de

invertir para fortalecer la infraestructura de internet o en la adquisición de equipos de cómputo, como se ha hecho en otros países)⁴. Políticas educativas tampoco las ha habido: no ha habido una propuesta para que actúe el magisterio, más allá de tratar de “virtualizar” la materia.

Se entiende la alternativa de la televisión como una solución a corto plazo; esto porque la mayoría de los hogares cuentan con este artefacto, no así con internet. La Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) de 2019⁵, revela que nueve de cada 10 mexicanos tienen televisor; contra 44.3% que dispone de una computadora. La brecha de desigualdad se amplía, pues menos de la mitad de quienes viven en zonas rurales (47.7%) cuentan con acceso a internet.

En estos momentos (finales de febrero de 2021), la asociación que agrupa a las escuelas particulares amaga con regresar a la presencialidad. No niego que sea por una seria convicción en su labor de educar, pero, sin duda, además, es para salir de la crisis financiera que les ha afectado. Lo paradójico es que, desde la perspectiva de la salud, nadie explica la diferencia entre una

⁴ Según un informe de Unicef, publicado el 20 de junio de 2020, en Uruguay, la alianza entre Plan CEIBAL y la empresa de telecomunicaciones ANTEL ha proporcionado acceso a todos los contenidos educativos del gobierno sin consumo de datos. En Jamaica, el Ministerio de Educación está ofreciendo clases de todos los niveles a través de la televisión pública nacional, la radio, las plataformas de internet y WhatsApp. Además, se está trabajando para organizar el acceso a tabletas con conectividad y contenidos para 210 de los estudiantes más vulnerables, con el fin de facilitarles los estudios. Recuperado de: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/falta-igualdad-acceso-educacion-distancia-podria-agravar-crisis-aprendizaje> el 4 de diciembre de 2020.

⁵ Información recuperada de: <https://www.inegi.org.mx/programas/du-tih/2019/> el 8 de diciembre de 2020.

escuela privada y una pública para poder entender por qué en unas se podría regresar a las aulas y en las otras no.

Las medidas y estrategias que he mencionado conforman una realidad, pero no son un modelo de actuación educativa ni docente. Abarataría yo el concepto de modelo educativo si admito tal acepción, si bien se ha retomado la educación a distancia (al hacerlo por canales de televisión se retrocede a los modelos en boga en las décadas de los años 60 y 70 del siglo pasado). La transmisión televisada no da pausas, no se complementa con la intervención docente; es un medio que impide la interacción. Por si fuera poco, se está confundiendo que tener ocupados a las y los alumnos equivale a que están aprendiendo. Las y los profesores están revisando tareas, no aprendizajes. Al más puro estilo de la educación bancaria, tenemos el más claro ejemplo de un currículum de colección, saturado, pero empobrecido y mediocre, y lo más grave: sin la mínima mediación humana directa.

En resumen, se han hecho sinónimos “educación a distancia” y “educación virtual”; se emplean medios de comunicación electrónica síncrona y asíncrona; se ha intentado convertir al profesorado en asesores y tutores en línea; se ha intentado virtualizar la enseñanza escaneando material impreso... pero no se puede afirmar que se está educando. Aunque, también reconozco, habrá habido casos de enseñanza-aprendizaje con relativo éxito empleando la tecnología con fines educacionales. Aun así, la pregunta clave es: ¿la tecnología propone una nueva pedagogía? No. La tecnología no tiene con qué modificar de fondo ni sustituir a la pedagogía: como la pizarra, las plataformas en uso son solo medios. Y lo están siendo para transmitir contenidos, dudo mucho que sea para educar, en el sentido más justo del término. De Sousa nos recuerda que “El objetivo último de una educación transformadora es transformar la educación, convirtiéndola en el proceso de adquisición de aquello que se aprende, mas no se

enseña, el sentido común” (2019: 31). Esto es, se aprende más en la vida cotidiana que en los contenidos programáticos.

Al cancelar el diálogo por estos canales digitales, se abre la posibilidad de discutir no solo el contenido, sino también los significados, entre ellos el de la vida misma... o la muerte. El autor ilustra:

[...] el aula tiene que transformarse en un campo de posibilidades de conocimiento, dentro del cual hay que elegir. Eligen los alumnos tanto como los profesores y las opciones de unos y otros no tienen que coincidir ni son irreversibles. Las opciones no se basan exclusivamente en ideas, ya que las ideas dejaron de ser desestabilizadoras en nuestro tiempo. Se basan igualmente en emociones, sentimientos y pasiones que confieren a los contenidos curriculares sentidos inagotables (2019: 31).

Una profesora con puesto de supervisora en preescolar me dio una clave⁶. Reproduzco aquí algunos fragmentos de nuestra conversación, derivada de mi pregunta sobre cómo estaban pasando la emergencia profesoras/es y niñas y niños de ese ciclo, que en México va de los tres hasta antes de cumplir los seis años.

Ely: Yo le he apostado a que debemos trabajar lo socioemocional en este aislamiento y lo académico se dará por agregado. Ya cuando vuelvan a la escuela presencial se pondrán al corriente, ahorita es estar y sentirse bien.

Yo: Excelente estrategia... en los otros ciclos apremia cumplir un programa conforme a otros criterios de evaluación...

Ely: ¡Y terminan frustrados con malos resultados! ¿Para qué? [...] Si en nuestras manos está en hacer llevadero esto, ¿por qué no hacerlo?

⁶ Me refiero a la maestra Rosa Elizabeth Flores Rodríguez, en conversación por WhatsApp, el 12 de diciembre de 2020.

Yo: ¿Has visto cómo los directores les pasan lista a los profes? ¡Responden al control! No a la formación. En primaria es muy serio esto...

Ely: Pues en todos los niveles se da.

Yo: De acuerdo, pero más los que están sujetos a evaluaciones externas: para contestar exámenes de PISA y Planea, por ejemplo.

Ely: Pues sí, ésa es la ventaja de preescolar, que no hay evaluación externa.

Identificar el “Estar y sentir” es una de las claves de la propuesta de De Sousa y de otros pedagogos humanistas, cuyas máximas han sido soterradas por el academicismo y la mal entendida rigurosidad de la ciencia. La calidad de la educación no mide esos valores, sino parámetros que se adecúan al modelo positivista de *lo objetivo*. Con la pandemia, por fin, y solo con esta dura lección, parece que la importancia de la persona empieza a recuperarse. Es tan relevante incluir los sentimientos como los pensamientos en las aulas. La planeación situada recupera los contextos, pero también la situación de cada estudiante. Parece, si no imposible, sí muy complicado hacerlo a través de una pantalla de televisión sin la interacción humana y pedagógica.

Así que las y los profesores debemos estar alertas ante la falacia que nos puede producir el uso de los medios, que nunca nos harán mejores profesoras/es. No pretendamos decir que una herramienta está por encima de las personas. No. Una persona no será puntual solo porque tiene muchos relojes. La relación pedagógica es la clave en la calidad de la educación mediada y no se está dando, por más que así lo queramos, sin la presencialidad.

No estoy negando las bondades de los modelos de educación a distancia. Pero es que los ensayos que estamos gestando no lo son. Un cambio de modelo (no digo educativo, tan solo instruccional) requeriría modificar desde los contratos colectivos, pasando por la capacitación tecnológica para todas y todos los

actores (que, aun con los costos, es lo más sencillo), diseñar y aplicar planes de estudio con enfoque de inclusión y justicia curricular (que implica la transformación del sistema-mundo).

Sin embargo, sin estos intentos de continuar las clases, el destino para las generaciones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes estudiantes sería aún más lamentable. La Secretaría de Educación Pública (SEP) estima que el abandono escolar durante la pandemia es de cerca de 8%. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) podría alcanzar 15%, esto es, que 630 mil estudiantes podrían abandonar la escuela y que 1.4 millones no regresarían a clases en el ciclo escolar 2020-2021⁷. En la breve nota que informaba al respecto, se calculaba que el ciclo más afectado sería el Nivel Medio Superior (NMS) —ya de por sí con cifras históricas de rezago—, pues se estimaba que 15.55% de los alumnos no continuará sus estudios; añade que el mismo porcentaje se proyectaba en la matrícula de jóvenes registrados en educación superior y posgrado.

El caso del NMS es uno de los tantos rasgos de la desigualdad que hemos venido vislumbrando desde el inicio de este texto. La condición de inclusión-exclusión es sumamente complejo y, como proceso, no se trata solo de superar un episodio. Esta pandemia, como epidemias anteriores en la historia, funciona como una lupa de gran poder para mostrarnos las grandes brechas de desigualdad que provocan exclusión social y educativa; con mayor crudeza se expresa en los diversos sectores:

⁷ Los datos se derivan del informe presentado por el Secretario General de la Organización de las Naciones Unidas, Antonio Guterres, consultado en “Covid, escuelas, México... las noticias del martes”. Recuperado de: <https://news.un.org/es/story/2020/08/1478322>, 4 de agosto de 2020.

- Rural y urbano
- Urbano y suburbano
- Público y privado
- Hombres y mujeres
- Adultos y niños/as
- Ricos y pobres

La pandemia ha hecho más vulnerables a las poblaciones más vulnerables y los ejemplos saltan a la vista. Solo quiero resaltar la condición de las niñas y jóvenes, porque, al estar en casa, muchas son obligadas a realizar trabajos domésticos, lo que dificulta su regreso a la escuela; pero, lo más lamentable, es “que se ha visto un aumento en el embarazo adolescente, lo que indica que los cierres son especialmente perjudiciales para ellas” (Carranza, 2020).

Otras poblaciones sumamente vulnerables son las asentadas en zonas rurales, marginadas e indígenas. Alejandra Haas (2020), en una nota del *The Washington Post*, denunciaba:

De acuerdo con el Instituto Federal de Comunicaciones “en las zonas urbanas 73% de la población de seis años o más usa internet, mientras que en las zonas rurales sólo 41%”. A esta diferencia se suma que no hay traducción a lenguas indígenas, información apropiada y diferenciada para zonas rurales, ni se divulga la información general en formatos accesibles para personas con discapacidad. Este problema no es nuevo, pero sí es más grave en las circunstancias actuales.

Como lo he sostenido: la pandemia no vino a crear desigualdades, sino a abrirnos los ojos para ver las enormes brechas de desigualdad social que trasmina hacia el sistema educativo. El tomar conciencia de ello obliga a actuar. Esta es una tarea y un compromiso enorme para la educación en otro mundo posible.

¿De verdad la educación puede salvarnos?

...el objetivo principal del proyecto educativo emancipador consiste en recuperar la capacidad de asombro y de indignación, y orientarla hacia la conformación de subjetividades inconformistas y rebeldes.

Boaventura de Sousa

Así, también de repente, vivimos lo peor de la pandemia: para estar a salvo, debemos estar solos, quedar aislados, privarnos de la convivencia con nuestras familias, amigos y compañeros del trabajo y de la escuela; privarnos de compartir el duelo y de recibir consuelo ante la partida de tantas personas queridas que nos está cobrando la enfermedad. Sin duda alguna, una de las más grandes lecciones que nos está dando este virus microscópico e inanimado es trabajar a la distancia, aprender y enseñar a la distancia, abrazarnos a la distancia, amarnos a la distancia. De ello depende, en gran medida y mientras la ciencia da otras respuestas, nuestra salud y nuestras vidas.

Y es que, mientras haya vida, hay esperanza. Nos toca poner cara y seguir adelante. Por convicción y por aprendizaje, guardo la certeza de que la educación puede salvar al mundo. Sebastián Plá⁸ afirma que “*si algo nos ha robado la pandemia es la idea de futuro*”. Aun así, intentaré decir qué nos tocaría hacer en un futuro que no sabemos si sucederá ni cómo sucederá. La fórmula es sencilla y la han expresado especialistas de todos los frentes: económico, sanitario, político, cultural, educativo, etc., o nos reinventamos o desaparecemos. Pero la concreción de la fórmula es tan avasallante y compleja que, desde mi perspectiva, me conviene

⁸ Comunicación de Sebastián Plá en el Coloquio “La universidad y su futuro. Una mirada desde el 2020”, que se llevó a cabo del 22 al 24 de septiembre de 2020, a través de la plataforma Zoom.

abordarla por fragmentos; sin embargo, cada parte debe hacer lo que le corresponda, porque cada cual tiene atribuciones y derechos.

Para las y los docentes, las pantallas son vías por las cuales transcurre la escolarización remota de emergencia. Pero esa pantalla, además, ha sido espejo de nuestra ignorancia en la complejidad, ignorancia de lo que es la docencia y el vínculo pedagógico, como tajantemente lo sostiene Manuel Gil Antón⁹. Incluso, el contexto pandémico ha hecho trastabillar frases universalmente aceptadas como la de que “Cualquiera puede enseñar; muy pocos pueden educar”, porque la pantalla-espejo ha revelado que no es fácil enseñar.

En el plano optimista, hemos de admitir que también aprendimos. Definitivamente, las estrategias que hemos empleado por emergencia y obligación se quedarán como complemento a la presencialidad. Hemos probado que nuestras acciones llegan a un público distante que jamás podría “estar” si no fuera por los medios de comunicación síncrona. Nuestros cursos se van a complementar, porque la flexibilidad de tiempo-espacio es posible. Hemos reafirmado que las personas aprendemos cuando hay una necesidad imperiosa y, además, esta vez lo hemos hecho en tiempo récord.

Sin embargo, queda mucho por hacer para una educación concebida desde un enfoque de derechos: se trata de crear oportunidades, no de dar regalos. Esto implica dar un salto pedagógico: comenzando por la recuperación de las subjetividades, con una visión antropológica y no solo sociológica o pedagógica, ni mucho menos solo económica o política; se precisa de una

⁹ Comunicación de Manuel Gil Antón en el Coloquio “La universidad y su futuro. Una mirada desde el 2020”, que se llevó a cabo del 22 al 24 de septiembre de 2020, a través de la plataforma Zoom.

perspectiva del cuidado de la vida y de las personas. Desde la educación inicial, es menester un enfoque con sostenimiento afectivo, en donde la pedagogía situada lo es porque responde a las características de cada persona y a las del tiempo-espacio.

Sobre todo, se impone un currículo con justicia social que se traduzca en nuevas formas pedagógicas y del conocimiento. No olvidemos que la brecha digital, que ahora percibimos con tanta claridad, es consecuencia de la brecha social y educativa. Habrá que ver con otra mirada, crítica, el uso de las tecnologías que son claves para el aprendizaje; pero, así en abstracto, no garantizan la emancipación de la sociedad ni de sus estructuras o instituciones.

En congruencia con el primer artículo de la Constitución, nuestros gobiernos (a nivel federal y estatal) están obligados a adoptar una mirada antidiscriminatoria. Ello contribuirá a evitar que esta pandemia profundice aún más las asimetrías sociales. A la vez y en congruencia con el artículo 3° de la Constitución, la educación tenderá al desarrollo armónico de las personas, de las competencias genéricas (en el sentido más estricto de la educación y del currículo) y de las competencias complejas, plasmadas con toda claridad en el Informe a la Unesco que hace Jacques Delors (1996):

- Aprender a ser
- Aprender a aprender
- Aprender a hacer
- Aprender a convivir

Para hacer posible la construcción de sociedades incluyentes y accesibles, primero, como lo recuerda Haas (2020):

Necesitamos comprender que, en México, la mayoría de la población sufre de discriminación y vive en desigualdad y pobreza. Por

ello, todas las soluciones ante la pandemia que se propongan desde los gobiernos deben prever los efectos colaterales que tienen sobre esa mayoría, y se deben emitir de inmediato medidas de mitigación de esos impactos. Solo así podremos sobrepasar este difícil periodo.

Cerrar los ojos no acaba con los problemas. No podemos ignorar la lacerante realidad que prevalece en nuestras regiones y países; en nuestros barrios y colonias; en nuestras escuelas entre las y los estudiantes y personal académico y administrativo. Es vital actualizar la fotografía y tener los datos a la mano, esto es, elaborar un diagnóstico que arroje datos reales. Es caro, pero lo será más no invertir en la ampliación del internet y en la distribución de equipos; pero, al mismo tiempo, también brindar apoyo didáctico, tecnológico y económico, lo mismo se debe hacer con el aspecto emocional, tanto de estudiantes como de maestras/os. Y, a fin de disminuir la brecha, se requiere contactar a estudiantes que se han ido de la escuela; probablemente, con el soporte requerido, puedan salvar su proyecto educativo.

Epílogo

Un currículo con justicia social, en un marco ético y de derechos, debería atender la formación de las personas, como sujetos sociales y profesionales, por medio de estrategias activas y contextuales, a través del aprendizaje basado en problemas y proyectos, a partir de los intereses de las y los educandos. Se trata de comprender que el acceso a una lista o a un aula, no es igual que el acceso a un conocimiento relevante: ese, que forma en la vida, para la vida.

A la vuelta de la pandemia no podemos encontrarnos en una nueva normalidad. Eso sería replicar los errores y las injusticias

que estamos padeciendo. La pandemia nos transformará en mejores personas si pasamos a un nuevo sistema de organización mundial y planetaria.

Se requiere de un trabajo en equipo, colaborativo y dialógico, en donde nadie sabe todo de la misma manera que nadie ignora todo, según las máximas de Paulo Freire. No es la solución, pero puede funcionar la estrategia: conformar equipos de profesionales que propicien entornos de inclusión e igualdad en los distintos órdenes de la vida social y educativa. En esta dimensión se precisa de canales alternativos que favorezcan el desarrollo de la autonomía de las y los estudiantes; que lleven a la toma de conciencia del ser y estar; que transformen las realidades en espacios más propicios para la vida toda, en una convivencia intra e interpersonal comunitaria y planetaria.

Soy una fiel convencida de que la educación puede salvarnos. Por lo que, desde mi punto de vista, hay que agregar otro pilar a los fincados por Delors: Aprender a desaprender. La pandemia nos abre los ojos para desaprender lo que no viene bien en el orden individual y colectivo. Si con tan dura lección no aprendemos, de verdad, otras muchas pandemias vendrán en lo subsecuente, con consecuencias aún más dolorosas y lamentables.

Referencias

- Alonso Reynoso, C. (2010). La influenza A (H1N1) y las medidas adoptadas por las autoridades sanitarias. *Desacatos*, 32, 35-52. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2010000100004&lng=es&tlng=es
- Carranza Jiménez, D. C. (2020). PNUD estima que 1.4 millones de estudiantes no regresarán a clase en México debido a la pandemia. Agencia Anadolu. Recuperado de: <https://www.aa.com.tr/es/>

mundo/pnud-estima-que-1-4-millones-de-estudiantes-no-regresar%C3%A1n-a-clase-en-m%C3%A9xico-debido-a-la-pandemia/1932558

- De Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO / Medellín: CEDALC.
- (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO (Masa Crítica / Batthyany, Karina).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro, informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: Unesco.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Haas, A. (2020). La población desprotegida debe ser prioridad en esta pandemia. *The Washington Post*. Recuperado de: <https://www.washingtonpost.com/es/post-opinion/2020/03/25/la-poblacion-desprotegida-debe-ser-prioridad-en-esta-pandemia/>
- INEGI (2019). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información (ENDUTIH) 2019. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas (Unesco) (2020). *Covid, escuelas, México... las noticias del martes*. Recuperado de: <https://news.un.org/es/story/2020/08/1478322>
- Unicef (2020). La falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la COVID-19 podría agravar la crisis mundial del aprendizaje. Recuperado de: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/falta-igualdad-acceso-educacion-distancia-podria-agravar-crisis-aprendizaje>
- Zedillo Ortega, R. (2020). La mirada antidiscriminatoria: enfrentar el COVID-19 sin perpetuar las desigualdades. *Nexos*. Recuperado de: <https://redaccion.nexos.com.mx/?p=11549>

II. EDUCACIÓN Y ESTILO DE VIDA SALUDABLE: UNA APROXIMACIÓN REFLEXIVA

Ma. Judit Durán Flores

*Estamos ante la globalización de un estilo
de vida no saludable.
Las acciones y la inercia deben ser relevadas
por acciones concretas sin esperar.*

Margaret Chan

EN NUESTRO PAÍS, EL panorama epidemiológico ha trascendido de un perfil de enfermedades propias de la pobreza y el subdesarrollo, hacia la presencia de afecciones asociadas a los estilos de vida modernos (altos niveles de estrés, mala alimentación, sedentarismo, principalmente) no saludables que estimulan la generación de enfermedades crónico-degenerativas (sobrepeso, obesidad, enfermedad cardiovascular, diabetes II, otras) y favorecen el desarrollo de enfermedades (emergentes) agudas infecciosas, como la pandemia actual de la COVID-19 a la que se enfrenta el mundo entero¹⁰.

¹⁰ La enfermedad por coronavirus (COVID-19) es una patología infecciosa causada por un coronavirus recientemente descubierto, la mayoría de las personas que enferman por esta causa experimentan síntomas de leves a moderados y se recuperan sin tratamiento especial. En casos severos, la enfermedad puede progresar rápidamente, causando síndrome de dificultad respiratoria aguda, shock séptico, acidosis metabólica irreversible y trastornos de la coagulación en cuestión de días. La mayoría de las y los pacientes

De igual forma, también las necesidades cambian, hoy más que nunca podemos darnos cuenta de que la medicina curativa convencional es insuficiente como sistema de salud, puesto que se encuentra centrada, en la mayoría de los casos, en condicionantes biológicos o psicológicos, dejando de lado los fenómenos socioeducativos, contextuales (creencias, hábitos, roles, otros) y

tienen un buen pronóstico. Aproximadamente 1-2% de los casos se vuelven críticos y esto puede ocasionar la muerte (Zhou, 2020).

Considero que la experiencia que estamos viviendo ante la propagación del COVID-19 puede ser el parteaguas de la conciencia social y cultural hacia una educación en el autocuidado de sí mismos/as y la responsabilidad en la generación de salud. Dicha pandemia, ha corroborado la importancia de transitar de un modelo curativo de la enfermedad a la prevención de la misma: el aumento de personas diagnosticadas con padecimientos crónicos y sus complicaciones que derivan en fallas orgánicas, discapacidades y disfuncionalidad del sistema inmune, incrementa la vulnerabilidad a padecer enfermedades infecciosas. Además, es necesario señalar que el sobrepeso y la obesidad a cualquier edad, presentan: inmunidad deteriorada, inflamación crónica sintomática o silenciosa e hipercoagulabilidad sanguínea, todo lo cual puede empeorar la enfermedad por COVID-19.

Lighter et al. (2020), recientemente, señalan que los sujetos con obesidad tienen más riesgo de desarrollar una enfermedad más grave por coronavirus, muestran que la obesidad (factor de riesgo 1, en el desarrollo grave de COVID-19 en personas menores de 55 años) es un factor de riesgo para la hospitalización, el ingreso a la unidad de cuidados intensivos (UCI) y el desarrollo de consecuencias graves que llevan a la muerte por esta enfermedad.

En México, el sobrepeso y la obesidad afectan a 75% de los adultos, 36.3% de los adolescentes y 33% de menores de cinco años. También, se reporta la mayor incidencia de exceso de peso en infantes mayores de cinco años en Latinoamérica, con 43.9%, este padecimiento es la principal causa de enfermedades crónico-degenerativas como hipertensión y diabetes mellitus (Unicef, 2020), cuyo inicio se encuentra en la mayoría de los casos en edades tempranas del ciclo de vida. Lo cual, nos responsabiliza en el establecimiento de una educación integral que pueda proporcionar a las nuevas generaciones estilos de vida funcionales y saludables que favorezcan y promuevan su bienestar integral y pleno desarrollo.

la importancia de un estilo de vida saludable, determinante en el proceso salud-enfermedad¹¹ de las personas.

Actualmente, existen varias investigaciones que demuestran que un estilo de vida no saludable (Blackburn y Epel, 2017; Longo, 2017; Ornish, 1990, 2005) es el principal responsable de la morbimortalidad registrada en cualquier país. Lo cual, nos permite observar que la salud no es solo ausencia de enfermedad y condición que aleja de la muerte. La debemos entender como un fenómeno integral: vivir a plenitud, con bienestar y calidad de vida durante todas las etapas del ciclo vital, desde el punto de vista físico, psíquico, sociocultural¹² como material y espiritual.

Además, la salud es un derecho humano inalienable y un elemento esencial que promueve el desarrollo humano sostenible. La OMS, en 1997 y 2015, subraya la importancia de establecer una educación en salud que contribuya al desarrollo de las naciones a través de un mejor rendimiento escolar/académico, de la reducción del gasto en atención de enfermedades y del aumento

¹¹ La salud dista mucho de ser estática o puntual, es ante todo un proceso dinámico complejo integral producto de la interacción que cada ser humano tiene con su entorno. Se puede entender como un proceso de desequilibrio y reequilibrio constante entre varios sistemas y relaciones: la biología, cultura, sociedad, creencias, afectos, hábitos, educación, estilos de vida y otros factores que influyen en la adaptación funcional (autorregulación) de los seres humanos con el medio. En consecuencia, la salud y la enfermedad no son los puntos extremos de una recta, quizá sería más propio llamarlo proceso salud-enfermedad no existe un punto límite exacto entre ellos (Durán, 2020).

¹² La Ecología Humana, estudia la vida y la actividad humana en los ecosistemas que ocupa nuestra singular especie en el presente, y en los que ha ocupado en el pasado, analizando en primer lugar su interacción biocultural y las consecuencias ambientales: explica por qué la cultura es el principal factor ambiental capaz de modificar los medios físico y biológico de los ecosistemas, de modular la expresión de los procesos biológicos y la salud de nuestra especie y de las especies que con ella conviven, y de condicionar sus tendencias a futuro (Restrepo, 2002).

de la cohesión social, principalmente. En consecuencia, la promoción de una buena salud en todas las edades extiende los beneficios del desarrollo a través de las generaciones, e invertir en atención primaria de salud —*educación*— mejora el bienestar integral y la calidad de vida de mujeres y hombres a cualquier edad.

Por lo tanto, referirse a la educación para la salud es remitirse a uno de esos problemas que hoy en día la ciencia ubica como fenómenos complejos inter y multidisciplinarios. Dicha denominación, revela con fuerza las múltiples mediaciones, determinaciones y condicionamientos que le son inmanentes. Revisar el proceso relacionado con la educación para la salud (EpS) y el establecimiento de estilos de vida saludables (EVS) es tratar de entenderlo como un sistema complejo abierto, representa abordarlo como un fenómeno de naturaleza biológica, psicológica y sociocultural, que las ciencias de la salud y otras disciplinas no deben soslayar.

Actualmente, los problemas sanitarios de la población trascienden los tradicionales campos de la medicina y requieren para su prevención un abordaje educativo. El objetivo de este trabajo es hacer una reflexión sobre los conceptos de educación para la salud (EpS) y estilo de vida saludable (EVS) como herramientas fundamentales que deberán estar presentes en cualquier contexto (familia-escuela, grupos, comunidades, instituciones, otros). En el desarrollo del trabajo se trata de establecer un diálogo entre varias disciplinas que nos ayuden a entender tal fenómeno; la revisión se hace en tres apartados: en el primero se habla acerca de la educación para la salud, se continúa con una revisión sobre los principales factores que integran un estilo de vida saludable y se concluye con algunas reflexiones finales.

*La educación para la salud: una realidad compleja*¹³

Los conceptos son productos de la creación humana que hacen posible a las personas descubrir y comunicar su percepción del mundo que les rodea. Como construcciones lógicas, tienen la función de guiar la observación o bien organizar la percepción para captar la realidad contextual a la que cada individuo pertenece. En forma más sencilla podemos decir que son un recurso mental para aprehender una realidad que en sí misma es una totalidad compleja e indivisible (Morón, 2015). Así, cuando el concepto (cualquier tipo) adquiere distintos sentidos y significados, dificulta la comunicación induciendo al error, situación en la que consideramos se ha visto inmerso el concepto de EpS, en el que se encuentran integrados los términos *educación* y *salud*, aunque este hecho no implica la conjunción de ambos.

¹³ Actualmente, el interés en el estudio y comprensión de los sistemas complejos ha estado en continuo ascenso, aunque, comúnmente, se acepta que los procesos biológicos por sí mismos son complejos y los socioculturales aún más, reiteradamente se delibera (varias disciplinas) sobre cuál será una definición de un sistema complejo. Sin embargo, considero que más que definir, la cuestión en primer lugar sería poder percibir, entender y explorar un fenómeno complejo.

No existe una definición universalmente aceptada de qué es un sistema complejo. Thurner et al. (2018), señalan que los sistemas complejos son sistemas que pueden modelarse como redes multicapas/multinivel con comportamientos co-evolutivos.

Aunque la variedad de sistemas complejos en ciencias y humanidades es muy extensa, algunas de las características que estos suelen tener en común son las siguientes: son sistemas conformados por muchos agentes que interactúan entre sí; estas interacciones suelen ser específicas y presentar diferentes estructuras a nivel global, las interacciones suelen depender del tiempo, son sistemas abiertos al entorno, se presentan propiedades emergentes, es decir, patrones de comportamiento global que no son totalmente explicados por las interacciones a nivel local, las dinámicas de coevolución suelen ser no lineales, son sistemas que suelen presentar criticalidad autoorganizada (García, 2006).

La EpS ha sido un asunto de interés para quienes desarrollan acciones en el campo de la salud, ya sea en el ámbito clínico, comunitario, académico, escolar o investigativo. Este interés ha posibilitado la construcción de un amplio y diverso desarrollo teórico y metodológico que abarca diferentes disciplinas, enfoques y paradigmas, lo cual ha gestado propuestas pedagógicas en consonancia con los cambios históricos, socioculturales y políticos que intervienen en las transformaciones de los paradigmas tanto en la salud como en la educación (Bauman, 2013; Freire, 1972; Morón, 2015; Oblitas y Becoña, 2006; Ornish et al., 2013).

Así, abordar el tema de EpS como un problema complejo es revisarlo a través de una nueva cultura de información, comunicación y conocimiento (Maass et al., 2012), representa entender la educación como práctica sociocultural cuyo origen se encuentra relacionado, en primer lugar, con la *comunidad familia-escuela* intencionalmente dirigida a reflexionar y fortalecer las percepciones y significados que, sobre la salud y la necesidad de profundizar en el logro de la misma, deberán llevar a la práctica los seres humanos desde las primeras etapas del ciclo vital. A continuación, se revisan algunos aspectos sobre los conceptos de educación y salud.

Educación

En este trabajo entendemos la educación como un proceso sistémico abierto y holístico¹⁴: el ser humano en interacción

¹⁴ Smuts (1926), desarrolla el vocablo holismo a partir de la raíz griega *holos* (entero, completo, total, todo). En su teoría explica de la siguiente manera la conexión entre las partes y el todo: “El todo es una síntesis o unidad de partes, tan cercano que afecta las actividades e interacciones entre esas partes, les imprime un carácter especial y las hace diferentes de lo que habrían

constante con el entorno que le rodea en su totalidad. Varios autores, subrayan la importancia que se le deberá de otorgar a la naturaleza no cerrada del sistema educativo (Bauman, 2013; Bensayag, 2015; Freire, 1972; Rocamora, 2016). Un sistema abierto inserto en un medio humano y sociocultural complejo y multiforme en cuya funcionalidad queda integrada la educación como un *determinante-determinado* influyendo decisivamente en dicho medio y siendo a su vez influida decisivamente por él (Piaget, 1973, 1978; Prigogine y Stengers, 2004).

Por lo tanto, el fenómeno de la educación se puede entender como una red estructural de relaciones y conocimientos en la que se sustente el desarrollo humano integral funcional y saludable de mujeres y hombres desde su nacimiento hasta la muerte. Entenderla como un sistema complejo representa: incluir los aspectos socioculturales, biológicos, psicológicos, físicos, ecológicos, económicos y de salud (otros), que tejen el hilo de la existencia. Actualmente, el sistema incluye también los medios de comunicación de masas, grupos informales, ambiente urbano, clase social, ocio, tiempo libre, entre otros.

Salud

La OMS (2008), define salud como un estado completo de bienestar físico, mental y social y agrega que no solo es la ausencia de afecciones o enfermedades. A través de este enunciado, se puede

sido en una combinación que no hubiera tenido esa unidad o síntesis (p. 122). Otro de los aspectos que el autor señala es el dinamismo creativo, que se manifiesta a través de un continuo proceso evolutivo, en donde “existe actividad creativa, un progreso y desarrollo de todos cada vez más complejos y significativos” (p. 105). Fenómeno en el que coinciden ampliamente Blackburn y Epel (2017).

observar la preocupación general por considerar a la salud como un sistema mucho más completo, al estado de no padecer ninguna situación indeseable concreta. Se trata de una definición holística y progresista que considera a la salud, ya no solo como un fenómeno somático y psicológico, sino también sociocultural.

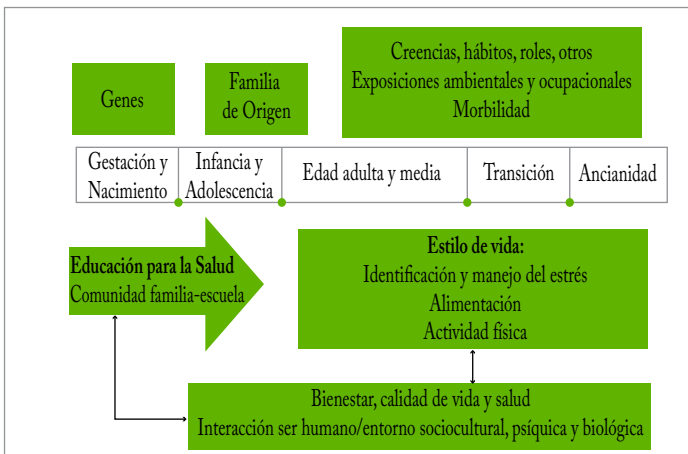
Así, la salud es considerada como un fenómeno complejo que debe ser abordado mediante la participación de varias ciencias (naturales, sociales y educativas, otras), para poder comprenderla, en su multidimensionalidad, es necesario que se establezca un diálogo a través de diversas disciplinas que interactúen y se integren entre sí. Esta sería una de las posibilidades a ser utilizada en el abordaje diferente de los problemas de la medicina contemporánea que, siendo básicamente biológica, ignora la etiología no-biológica de muchas enfermedades y su correspondiente abordaje, igualmente no biológico.

En el mismo sentido, Matarazzo (1980), integra en el concepto de salud el término conducta, conceptualizando la salud conductual como un campo interdisciplinar cuyo fin es la promoción de aquella filosofía de la salud que estimula la responsabilidad individual hacia la aplicación de los conocimientos y técnicas derivadas de las ciencias biomédicas, educativas y conductuales, para la prevención de las enfermedades y disfunciones; así como para el mantenimiento de la salud a través de la iniciativa individual en interacción con iniciativas socioculturales. La salud deja de ser un fenómeno exclusivamente médico, encerrado en el interior de los hospitales o en el consumo habitado de medicamentos, para conformar un tema que les atañe a todos los actores de la sociedad.

Así, de acuerdo con los conceptos revisados la *educación para la salud* puede entenderse como cualquier combinación de oportunidades de aprendizaje encaminadas a facilitar la adopción voluntaria y necesaria de comportamientos que mejoren o sirvan al

sostenimiento de la misma. Un proceso que informa, estimula, motiva y ayuda a la población (diversos contextos, grupos y comunidades) a adoptar, mantener prácticas y estilos de vida saludables, que les permita mantener una armonía funcional psicológica, biológica y sociocultural, a través de las diferentes etapas del ciclo vital (figura 1).

Figura 1
Educación para la salud.



Fuente: elaboración propia.

Aunque la educación para la salud tiene una función preventiva y correctiva que exige por parte de la persona, la familia, la escuela y otros grupos sociales, los conocimientos necesarios para la prevención de ciertas enfermedades, su principal finalidad no está en evitar la enfermedad, *sino en promover un estilo de vida saludable* que tiene un sentido positivo de ayuda y potenciación de la persona para la participación y gestión de su propia salud, calidad de vida y bienestar integral. Si la salud ha de mejorarse permitiendo a mujeres y hombres adoptar un estilo de

vida saludable —desde las primeras etapas de la vida, infancia y adolescencia— la acción debe ir dirigida no solamente a los individuos, sino también a las condiciones contextuales y socioculturales de vida que interactúan para producir y mantener esos patrones de comportamiento.

Estilo de vida saludable

Hablar de estilo de vida es hacer referencia al modo de vida de un individuo o grupo poblacional en el que influyen tanto las características personales y patrones de comportamiento individuales como las condiciones de vida en general y los aspectos socioculturales. La OMS (2008) conceptualiza *estilo de vida* como una forma de vida que se basa en patrones de comportamiento identificables, determinados por la interacción entre las características personales individuales, las interacciones sociales y las condiciones de vida socioeconómicas y ambientales. Además, observa la necesidad de diferenciar entre estilo de vida y estilo de vida saludable, enfatiza la importancia de abordar el estudio del estilo de vida saludable desde un enfoque más sociocultural que médico.

De igual forma, Bronfenbrenner (1987) señala que en la adquisición de un estilo de vida funcional o disfuncional es fundamental el proceso de socialización y el contexto relacional al que cada ser humano pertenece; es decir, cada persona es afectada de modo significativo por las interacciones de una serie de sistemas que se superponen: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema.

El *microsistema* es el entorno inmediato en el que se sitúa la persona en desarrollo. A través de la socialización del estilo de vida, algunos de los agentes socializadores de este nivel son la

familia, los padres, las madres, la escuela, los vecinos, el trabajo y los medios de comunicación. En el segundo nivel del ambiente ecológico se encuentra el *mesosistema*, que incluye las interrelaciones entre diversas instituciones. El *exosistema*, tercer nivel, constituye el entorno más amplio, donde se pueden situar diversas instituciones sociales: sistema escolar, sistema sanitario, contexto laboral, principalmente. Y como último nivel, el *macrosistema*, corresponde al contexto sociocultural en el cual el individuo nace y se desarrolla.

Los conceptos señalados ofrecen una organización de los contextos y sistemas que afectan el proceso de socialización de los estilos de vida. Cabe señalar, no obstante, que la investigación sobre dicho proceso se ha centrado fundamentalmente en estudiar al individuo y su entorno más inmediato; es decir, el microsistema que es el espacio dentro del cual se sientan las bases que estructuran el desarrollo integral del ser humano (comunidad familia-escuela) en las primeras etapas del ciclo vital, principalmente.

En el mismo sentido Bandura (1977), sustenta la teoría del aprendizaje social, analiza las conductas que se dan en el individuo. El autor señala que los procesos de imitación y modelado sirven de base para entender la socialización del estilo de vida. Observando el modo en que los demás se comportan, así como las consecuencias de sus comportamientos, los seres humanos se forman una idea de cómo ejecutar determinadas conductas y en el futuro la información codificada les sirve de guía para los propios comportamientos. Así, por ejemplo, la conducta de las madres, los padres, las/os amigas/os, los pares y las/os maestras/os influye en el aprendizaje del estilo de vida, en niñas/os y adolescentes.

Para Oblitas y Becoña (2006), cada vez es mayor la evidencia del peso que ejercen los factores psicológicos, la conducta, la educación y el contexto sociocultural en el que los seres humanos viven, sobre el proceso salud-enfermedad. Consideran que en la

adopción de un estilo de vida saludable es fundamental la valoración de los estados psicológicos: cogniciones, sentimientos y emociones que pueden repercutir, de manera positiva o negativa, en el bienestar de mujeres y hombres. Además, subrayan que *el estrés es el estado psicológico que más influye sobre la salud*, se le asocia con una variedad de efectos negativos (sobrepeso, obesidad, enfermedad cardiovascular, supresión del sistema inmune, cáncer, entre otros). La peculiaridad de tales padecimientos es su asociación estrechamente ligada a un estilo de vida disfuncional crónico, donde las consecuencias señaladas se incrementan de manera importante al avanzar en edad:

Por ello, en la actualidad es más adecuado hablar de patógenos y de inmunógenos conductuales. Por patógenos conductuales entendemos aquellas conductas que incrementan el riesgo de un individuo a enfermar (por ejemplo, fumar, beber alcohol). Al contrario, los inmunógenos conductuales son todos aquellos comportamientos que lo hacen menos susceptible de contraer enfermedades (Matarazzo citado en Oblitas y Becoña, 2006: 86).

Ornish (2005), analiza la calidad del estilo de vida dentro del proceso salud-enfermedad (como un fenómeno complejo), observa que la mayoría de las enfermedades pueden ser prevenidas o revertidas a partir de cambios efectuados en los comportamientos y conductas disfuncionales de las personas, lo que incluye: un programa nutricional vegetariano bajo en grasas saturadas, ejercicios físicos moderados, meditación, manejo del estrés y soporte social. Además, señala (Ornish et al., 2013) que un EVS puede rejuvenecer las células del organismo al aumentar la longitud de los telómeros (estructuras formadas por ADN y proteínas, ubicadas en los extremos de los cromosomas —genoma humano— que regulan el envejecimiento celular), el envejecimiento celular inicia

desde edades tempranas (infancia-adolescencia) en la adopción de estilos de vida disfuncionales¹⁵.

Así, un estilo de vida saludable deberá estimular el proceso de autorregulación, bienestar y salud integral en el organismo humano: esto se lleva a cabo a través de una serie de funciones integradoras también llamadas *macrofunciones*, las cuales, al operar correctamente hacen que se mantenga la capacidad de autorregulación, principal función de equilibrio armónico y defensa ante las alteraciones constantes de la interacción sistema/entorno. Dichas macrofunciones se pueden entender como una serie de funciones globales del organismo, las más conocidas son: la asimilación de nutrientes y sustancias eco/reguladoras y la eliminación de desechos y toxinas, así como las funciones de estímulos y respuestas (de todo tipo) (García-Chacón, 2010). Si el estilo de vida es saludable las funciones son óptimas (figura 2), lo que incrementa la generación de salud, de lo contrario la enfermedad se genera con mayor facilidad.

¹⁵ Blackburn y Epel (2017), señalan que el primer enemigo de las células del organismo es la *inflamación crónica* debida a una alimentación disfuncional y a los altos niveles de estrés que los seres humanos experimentan en las diferentes etapas del ciclo vital. Consideran que dicha alteración genera envejecimiento celular a través del cual se envían señales proinflamatorias que provocan que el sistema inmune del cuerpo se autoataque, dañando sus tejidos. La inflamación también suele provocar que las células inmunes se dividan y repliquen con telómeros (extremos de los cromosomas) aún más cortos. En consecuencia, una de las mejores formas de protegerse de la inflamación es dejar de alimentarla. La glucosa que se absorbe de las papas fritas, los carbohidratos refinados, golosinas, bebidas azucaradas, panes dulces, otros, llega al torrente sanguíneo de manera inmediata. Dichos aumentos de glucosa en sangre también causan el incremento de otras células inflamatorias (citoquinas, prostaglandinas) que incrementan la respuesta inflamatoria y establecen un círculo vicioso entre células y sustancias inflamatorias.

Figura 2

Factores de un estilo de vida saludable.



Fuente: adaptado de Durán Flores (2020).

Como se puede observar en la figura, tiene mucho más peso en la salud de los individuos la calidad de la interacción que se tiene con el entorno en el que se vive, que la dotación genética. Las nuevas orientaciones de la epigenética¹⁶ señalan que los genes se pueden activar o desactivar, la calidad del estilo de vida es determinante en dicho proceso: las influencias del medioambiente, de las condiciones socioculturales de vida, de la alimentación, la

¹⁶ Nuestro genoma también reacciona al ambiente y una de las principales maneras es a través de lo que denominamos mecanismos epigenéticos. La epigenética englobaría cualquier cambio heredable en la expresión de los genes que no es debida a una alteración en la secuencia genética (mutación). Los cambios epigenéticos pueden transmitirse desde una célula a sus células hijas y, a nivel de organismo, nuestra descendencia podría heredar todas aquellas modificaciones epigenéticas que se den en las células germinales (espermatozoides y óvulos). Este hecho tiene importantes implicaciones pues si alteramos nuestros patrones epigenéticos, a consecuencia de nuestro estilo de vida, nuestra descendencia podría heredar estas alteraciones y por lo tanto las implicaciones fisiológicas que estas conllevan (Peña y Loyola, 2017).

actividad física, el clima, otros (Blackburn y Epel, 2017; Ornish et al., 2013).

Así, es importante subrayar el papel que juega la educación en la adquisición de un estilo de vida saludable desde las primeras etapas del ciclo vital. El actual y complejo problema que se vive en el país relacionado con el incremento del sobrepeso y la obesidad infantil, son, en estos momentos, un problema sociocultural, educativo y de salud pública. Por un lado, porque dan paso a otras patologías de carácter crónico como diabetes mellitus, hipertensión arterial, dislipidemias, cáncer, entre otras, que si bien antes se presentaban en edades adultas, hoy en día niños, niñas y adolescentes las padecen. Por otro lado, porque el estado nutricional de esta población que se encuentra en edades donde se produce el máximo desarrollo corporal, es el momento en el que también adquieren los comportamientos socioculturales que guiarán sus estilos y hábitos de vida y, por lo tanto, su perfil en el estado de salud en la edad productiva o laboral (Castellano, Peñalvo, Bansilal y Fuster, 2014; Morón, 2015).

Llevar un estilo de vida saludable puede ejercer un gran impacto sobre la prevención de enfermedades crónicas: no fumar, no estar obeso, control del estrés, hacer ejercicio físico diariamente y comer de forma saludable (definido como aumentar el consumo de fruta, verdura, cereales integrales, frutos secos, proteína de origen vegetal). Blackburn y Epel, 2017; Longo, 2017 y Ornish et al., 2013, coinciden en señalar que tan solo estos factores explican 80% del riesgo de padecer cualquier enfermedad crónica.

Reflexiones finales

La educación integral es un factor determinante en la adquisición de un estilo de vida de calidad, eslabón de vital importancia en

la construcción de una sociedad disciplinada y saludable. Por lo tanto, la promoción de la salud implica, por un lado, la potenciación de estilos de vida saludables y por otro, la eliminación de creencias, pensamientos, hábitos y comportamientos precursores de disfuncionalidad y enfermedad de las personas. De manera que la reducción de conductas y problemas favorecedores del desarrollo de enfermedades requiere, necesariamente, de análisis y abordajes interdisciplinarios, dirigidos a estimular la promoción de la salud y la prevención de enfermedades para, así, modificar creencias, costumbres y hábitos no saludables, además de promover, proteger y fomentar la salud.

La educación para la salud deberá pertenecer a ese grupo de educaciones no sexistas, medioambientales, interculturales, transversales, para la paz y varias más, que entre otras cosas tienen en común la intención de contribuir a una mayor calidad de vida personal y colectiva, impulsando cambios que, poco a poco, lleven a las personas a construir un tipo de sociedad en la que todos y todas tengan la oportunidad de vivir en condiciones de dignidad e igualdad en la formación de un desarrollo humano integral y saludable. Todas estas educaciones son, en definitiva, piezas de un proceso más complejo de educación sociocultural comunitaria dirigido a transformar positivamente la realidad.

El momento actual en el que nos encontramos debido a la pandemia mundial —enfermedad por COVID-19—, nos subraya la imperiosa necesidad de educarnos y construirnos como seres humanos saludables. Por tal razón, convendría abrir un diálogo de conjunto (familia-escuela, grupos, comunidad, instituciones, sociedad en general) que nos permita observar y reflexionar a partir de esta experiencia, preguntarnos, por ejemplo: ¿qué aprendizajes nos deja la crisis para pensar el papel sociocultural de la escuela del siglo XXI?, ¿qué temas son prioridad para mejorar dentro del currículum escolar?

Finalmente, es importante subrayar que la educación para la salud es una necesidad urgente no resuelta y que no puede ser postergada. Es un tema central para explorar dentro de la comunidad *familia-escuela*, principalmente. Un estilo de vida saludable deberá estar presente desde las primeras etapas del ciclo vital.

Referencias

- Bandura, A. (1977). *Social Learning theory*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Barrera, A., et al. (2013). Escenario actual de la obesidad en México. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 51, 292-99.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Benasayag, M. (2015). *El cerebro aumentado, el hombre disminuido*. Buenos Aires: Paidós.
- Blackburn, E. y Epel, E. (2017). *La solución de los telómeros*. México: Aguilar.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Castellano, J., et al. (2014). Promoción de la salud cardiovascular en tres etapas de la vida: nunca es demasiado pronto, nunca demasiado tarde. *Rev. Esp. Cardiología*, 67(9), 731-737. Recuperado de: http://apps.wl.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=90341407&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=25&ty=55&accion=L&orig
- Durán, J. (2020). *Salud y estilo de vida de las mujeres mayores: Nuevo modelo para el envejecimiento activo* (tesis doctoral). México: Universidad Autónoma de Coahuila, Coahuila.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2020). Sobre peso y obesidad en niños y adolescentes. Recuperado de: <https://www.unicef.org/mexico/sobrepeso-y-obesidad-en-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-adolescentes>
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- García-Chacón, R. (2010). *Bases actuales de la medicina natural*. México: Herbal.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos*. Barcelona: Paidós.
- Lighter, J., et al. (2020). Obesity in Patients Younger than 60 Years Is a Risk Factor for COVID-19 Hospital Admission. *Clin Infect Dis*. Recuperado de: doi: 10.1093/cid/ciaa415. [en prensa] [PMC free article] [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]
- Longo, V. (2017). *La dieta de la longevidad*. México: Grijalbo.
- Maass, M., et al. (2012). *Sociocibernética, Cibercultur@y Sociedad*. México: UNAM.
- Matarazzo, J. (1980). Behavioral health's challenge to academic, scientific and professional psychology. *Am psychol*, 35, 807-817.
- Morón, A. (2015). *Investigar e intervenir en educación para la salud*. Madrid: Narcea.
- Oblitas, L. y Becoña, E. (2006). *Psicología de la salud y calidad de vida*. México: Thomson.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1997). Promoción de la salud a través de la escuela. Recuperado de: <http://www.who.int/iris/handle/10665/42206>
- (2008). Los determinantes sociales de la salud. Recuperado de: http://www.who.int/social_determinants/thecommission/finalreport/en/index.html
- (2012). Enfermedades crónicas. Recuperado de: http://www.who.int/topics/chronic_diseases/es/index.html
- (2015). Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud. Recuperado de: http://www.who.int/about/licensing/coyright_form/en/index.html
- Ornish, D. (1990). Can lifestyle changes reverse coronary heart disease? The Lifestyle Heart Trial. *The Lancet*, 37, 129-133. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1016/j.ejheart.2007.05.009/full>
- (2005). Intensive lifestyle changes may affect the progression of prostate cancer. *The Journal of Urology*, 174, 1065-1070. Recuperado

de: https://scholar.google.com/scholar?q=Ornish%2C+D.+%282005%29.+Intensive+lifestyle+changes+may+affect+the+progression+of+prostate+cancer.+J+Urol.+174%3A+1065-1070.&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5

- Ornish, D. et al. (2013). Effect of comprehensive lifestyle changes on telomerase activity and telomere length in men with biopsy-proven low-risk prostate cancer: 5-year follow-up of a descriptive pilot study. *The Lancet*, 13, 70366-8. Recuperado de: www.agenciasinc.es/Noticias/Una-vida-saludable-aumenta-el-tamano-de-los-telomeros
- Peña, C. y Loyola, V. (2017). *De la genética a la epigenética*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1973). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- (1978). *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*. México: Siglo XXI.
- Prigogine, I. y Stengers, I. (2004). *La nueva alianza. Metamorfosis de la Ciencia*. Madrid: Alianza.
- Restrepo, L. C. (2002). *Ecología humana: una estrategia de intervención cultural*. Bogotá: San Pablo.
- Rocamora, P. (2016). *Conciencia y psiquismo*. Barcelona: Icaria.
- Smuts, J. Ch. (1926). *Holism and evolution*. New York: The Macmillan Company.
- Thurner, S. et al. (2018). *Introduction to the theory of complex systems*. Oxford: University Press.
- Zhou, W. (2020). *Manual de prevención del coronavirus*. New York: Skyhorse Publishing.

III. CONDICIONES Y EXPERIENCIAS DE VIDA DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA Y MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, AL INICIO DE LA PANDEMIA COVID-19

Enoc Obed de la Sancha Villa
César Auándari Macías Alcocer
Ma. Guadalupe Torres Velázquez

EN DICIEMBRE DE 2019, las noticias nacionales e internacionales empezaron a mencionar la aparición de un nuevo virus en la República Popular China. A mediados de enero, la Organización Mundial de la Salud (OMS) informó que en al menos cinco países de Asia y en Estados Unidos, ya se encontraba el virus SARS-CoV-2, causante de la enfermedad que se denominaría COVID-19. Para el 30 de enero de 2020, dicho organismo reconoció la existencia de 7 818 casos alrededor del mundo. Declaró que el nuevo virus constituía una emergencia de salud pública de importancia internacional. Ante el aumento pronunciado de los casos, y de diversas acciones y evaluaciones realizadas por expertos de la salud y comitivas a nivel internacional, el 11 de marzo de 2020, la OMS concluyó que la enfermedad de COVID-19 debía ser considerada como una pandemia e hizo un llamado a todos los países para diseñar estrategias integrales dirigidas a la prevención de infecciones, a salvar vidas y a la reducción de las consecuencias negativas (OMS, 2020).

El primer caso de COVID-19, en México, se reportó a finales de febrero de 2020; veinte días después se presentó el primer fallecimiento. El 14 de marzo, el Gobierno Federal informó que México ingresaba a la fase dos y anunció que el programa denominado “Jornada Nacional de Sana Distancia” empezaría a partir del 23 de marzo (Secretaría de Salud, 2020). Este programa instauró, como medida principal, la suspensión de actividades no esenciales, entre ellas los eventos que pudieran generar aglomeraciones y así propiciar el contagio masivo, así como, la suspensión de toda actividad escolar en la modalidad presencial¹⁷. El regreso a las actividades presenciales fue propuesto, al menos para la educación básica, para el 1 de junio; a la fecha, 25 de enero de 2021, toda actividad académica se ha realizado bajo la modalidad a distancia.

En el caso de la educación superior, las fechas de suspensión de actividades presenciales y las estrategias para promover la continuidad de la formación de sus alumnos, han recaído en las autoridades y en los órganos directivos y de toma de decisiones de las universidades. En términos de impacto, y partir de la información brindada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2020), se estima que al menos cuatro millones de estudiantes de este nivel y miles de docentes dejaron de asistir a las escuelas y transitaron a la modalidad virtual.

¹⁷ De acuerdo con el Informe Cepal-Unesco (2020), la contingencia derivada de la propagación del virus SARS-CoV-2 llevó al cierre de las instituciones educativas en más de 190 países. En tal sentido, en el mes de mayo se calculaba que más de 1200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza alrededor del mundo habían dejado de asistir a clases frente a un profesor. De América Latina y el Caribe se calculan al menos 160 millones de alumnos trabajando a distancia.

En el caso del estado de Guanajuato, el viernes 15 de marzo, el Gobernador informó que a partir del siguiente lunes estarían suspendidas las actividades en las sedes físicas de las instituciones escolares (Rodríguez, 2020). En concordancia por lo planteado por el Gobierno del Estado para los servicios educativos, en la Universidad de Guanajuato (UG) las actividades presenciales fueron suspendidas y el retorno presencial fue planteado para el lunes 20 de abril de 2020, igual que en el caso de la educación básica, a la fecha la UG sigue trabajando en la modalidad a distancia.

La suspensión de actividades antes de lo planeado generó diversas reacciones en la comunidad educativa de la UG: algunos vieron adelantadas sus vacaciones, otros quedaron en la inseguridad respecto a las labores que realizaban en su servicio social y prácticas, algunos se preguntaban cómo sería la manera en que se reiniciarían las actividades o si el semestre continuaba o finalizaba en ese momento. A pesar de todas las interrogantes e incertidumbre, la comunidad de profesores, personal administrativo, directivos y alumnos, reiniciaron, en muchos casos, desde el poco o mucho conocimiento que se tenía sobre el uso de plataformas, las sesiones y actividades requeridas para facilitar los procesos de aprendizaje y los institucionales desde la modalidad virtual.

Las primeras semanas de actividades bajo la modalidad virtual se caracterizaron por la desorganización y desinformación en la comunidad estudiantil. La gran mayoría de los alumnos, aunque hábiles para el manejo de las redes sociales y alguna paquetería básica de procesadores de textos o presentaciones, nunca habían trabajado en una plataforma de manera sincrónica o asíncrona. En la misma situación se encontraban algunos profesores quienes, a partir de tutoriales o mediante el uso de herramientas como el WhatsApp® o Facebook®, empezaron a retomar las actividades.

Las comunicaciones entre profesores y alumnos, ahora a partir de medios digitales, empezaron a dar cuenta de varias situaciones que resultaban, en la mayoría de los casos, no apropiadas para el desarrollo académico. Por ejemplo, se sabía que algunos docentes no habían reiniciado actividades y llevaban al menos tres semanas sin contactarse con sus grupos, algunos alumnos no habían respondido a las llamadas a asistir a las sesiones y no se sabía nada de ellos, se tenían reportes de estudiantes que regresaron a sus lugares de origen y no contaban con internet o una computadora o, en el peor de los casos, el desempleo o enfermedad de algunos padres de familia orilló a algunos alumnos a ponerse a trabajar y descuidar los estudios.

Este trabajo pretende rescatar algunas condiciones que vivieron los universitarios durante los primeros tres meses de la contingencia derivada del COVID-19. Se reconoce que, aunque en la actualidad se cuenta con información respecto a la manera en que el confinamiento ha afectado diversas áreas de interacción de las personas, en los primeros momentos era muy difícil encontrar información sobre la manera en que la pandemia impactó a la comunidad estudiantil. El trabajo también es un ejercicio de contrastación de lo expuesto en la literatura sobre el impacto del confinamiento en las formas y condiciones de vida de los estudiantes y lo reportado en esta investigación con estudiantes de programas de licenciatura y maestría. Se considera que este tipo de trabajo es importante, al menos, por tres razones: 1) porque hay pocos reportes estadísticos de lo que han vivido los estudiantes durante los primeros meses de confinamiento; 2) porque se requiere tener documentado lo que una situación extraordinaria promovió en los diferentes actores educativos, en este caso en alumnos de nivel superior; 3) porque los resultados abarcan dimensiones que las instituciones deben tomar en cuenta, en el caso de querer implementar la modalidad virtual en algunos de sus

programas o la necesidad de seguir bajo esta modalidad debido a la pandemia. Por último, de esta introducción, es necesario resaltar que los datos aquí presentados son una parte de lo reportado en un cuestionario y su selección obedece a lo que fue considerado más importante y al espacio que puede dársele en un capítulo de un libro.

Método

a) *Participantes*

Respondieron un cuestionario 120 estudiantes universitarios: 98 alumnos de licenciatura que cursaban el segundo, cuarto, sexto u octavo semestres y 22 alumnos de maestría de cuarto semestre. En la licenciatura, respondieron 79 mujeres con una edad promedio de 21.5 años (DM= 2.26) y 19 hombres con una edad promedio de 22.8 años (DM= 2.75). En la maestría contestaron 12 mujeres con una edad promedio de 30.4 años (DM= 4.81) y 10 hombres con una edad promedio de 32.9 (DM= 4.93).

b) *Instrumento*

Se utilizó un cuestionario autoadministrable y diseñado en la herramienta de *software* gratuita Google Forms®. El instrumento contenía preguntas abiertas y de opción múltiple; algunas de estas últimas eran secuenciadas en dependencia de la respuesta. Los cuestionamientos fueron derivados del establecimiento de categorías principales, subcategorías, ítems y preguntas. El cuestionario se piloteó con varios alumnos para reconocer errores de redacción, omisiones o necesidad de cambio en las preguntas. Después del piloteo se hicieron los cambios necesarios.

c) *Procedimiento*

El cuestionario se aplicó durante tres días a partir de diversas estrategias: 1) preguntar al jefe de grupo de cada salón la posibilidad de ingresar a un grupo de WhatsApp® donde estuvieran todos sus compañeros de aula. Una vez aceptado por los miembros del grupo de la red social, se les explicaba la intención de la encuesta y se les solicitaba su apoyo. Se les pedía, además, que mandaran captura de pantalla al terminar de contestar la encuesta; 2) se registraba quiénes habían contestado la encuesta y se mandaba un correo a quienes no lo habían hecho; y 3) si no se tenía respuesta en los dos casos anteriores, se contactaba vía redes a los alumnos faltantes y se les solicitaba su apoyo.

d) *Análisis de resultados*

Se hizo con estadística descriptiva para las preguntas de opción múltiple, mientras que las preguntas abiertas fueron analizadas mediante la técnica de codificación (cfr. Rincón, 2014).

Resultados: Contrastes y coincidencias con lo reportado en la literatura

Antes del confinamiento era común encargar a los alumnos trabajos en computadora. No parecía ser un gran problema: se consideraba que todos tenían al menos una computadora en casa, podían asistir al centro de cómputo de la institución o, en el peor de los casos, rentar un equipo en algún local comercial. El confinamiento derivado de la contingencia de COVID-19 (de aquí en adelante solo “contingencia”) puso de manifiesto necesidades estructurales básicas para poder continuar con la formación

académica. De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2018), 18% de estudiantes de nivel superior no cuenta con una computadora o con servicio de internet, observándose que a menores posibilidades económicas menor acceso a estos servicios.

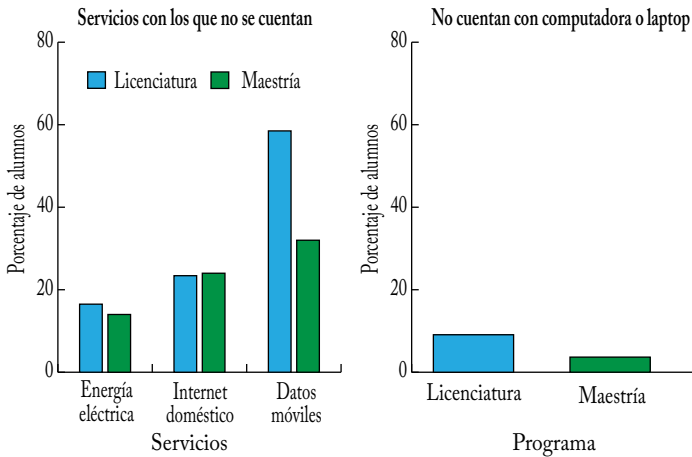
En la gráfica izquierda, de la figura 1, se muestra el porcentaje de alumnos de licenciatura y maestría que afirmaron no contar con servicio ilimitado de energía eléctrica, internet de casa o datos móviles en el celular. En términos de acceso ilimitado a la luz eléctrica, al menos 16% de licenciatura y 14% de maestría afirmaron no contar con ello. Esto no implica que no tengan, necesariamente, corriente eléctrica en su casa, sino que, probablemente, no tienen la “libertad” para realizar altos gastos en este servicio. En relación con el internet en casa, casi una cuarta parte, tanto del nivel licenciatura (23.45%) como de maestría (24%), manifestó no tener uno de uso doméstico. Las cifras se incrementan para el nivel licenciatura cuando se preguntó por el acceso ilimitado a un plan de datos móviles, ya que 58% señaló no contar con ello. En la gráfica derecha de la misma figura 1 se observa que 14% de alumnos de licenciatura y 5% de estudiantes de maestría afirmaron no contar con una computadora de escritorio o portátil.

De acuerdo con los informes de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), México es el país miembro con mayor desigualdad social entre los miembros de este organismo. La desigualdad es tal, que el Instituto Mexicano para la Competitividad (Mazari y Ruiz, 2019) ha señalado que de cada 100 mexicanos que nacen en pobreza 70 no podrán dejar esa condición a lo largo de su vida, y solo tres lograrán llegar a lo más alto. Por el contrario, 57 de cada 100 personas nacidas en hogares ricos mantendrán esa condición. La desigualdad se hace notoria cuando se comparan las regiones norte, centro y sur del país, siendo esta última la que peores condiciones de vida

plantea para sus habitantes. La pandemia no solo vino a mostrar las carencias en condiciones necesarias para llevar el trabajo a distancia, en muchos casos, las medidas de confinamiento y cierre obligatorio de espacios de trabajo generaron desempleo o menor ingreso económico para los miembros de una familia.

Figura 1

Porcentaje de alumnos que afirmaron no tener acceso ilimitado a servicios básicos para llevar actividades en la modalidad virtual.



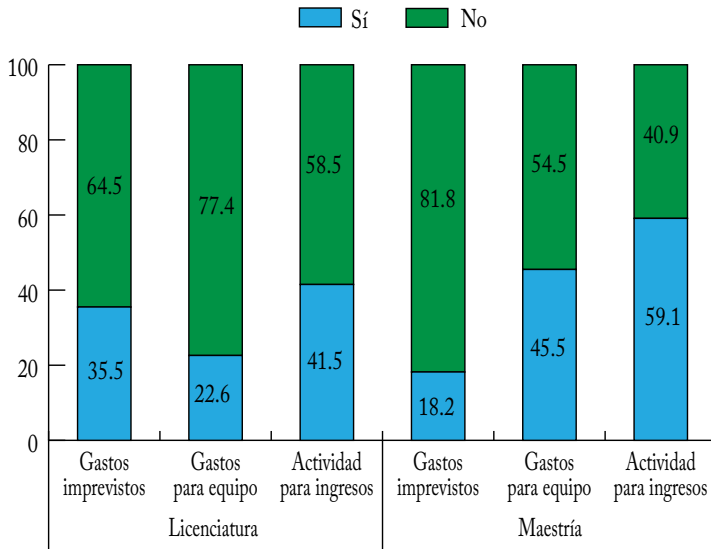
Fuente: elaboración propia.

La figura 2 muestra que, tanto a nivel licenciatura como en posgrado, los estudiantes tuvieron que realizar diferentes tipos de gastos imprevistos. En el caso de la licenciatura, un poco más de una tercera parte mencionó realizar gastos imprevistos, en comparación con menos de una quinta parte de la maestría. Entre las principales erogaciones, mencionadas en este rubro, se encontraron: instalación de internet, recargas para teléfono, impresiones del material, un teléfono que permitiera aplicaciones,

internet en un local comercial, viaje a la sede para recoger documentos, entre otros. Vinculado con lo anterior, los estudiantes también dijeron haber tenido la necesidad de adquirir un equipo para poder tomar las actividades a distancia. En este caso se invirtió la tendencia anterior, observándose que casi la mitad de los alumnos de maestría (45.65%) y casi una cuarta parte de los estudiantes de licenciatura (22.6%) adquirieron un equipo. Entre los equipos mencionados sobresalen: computadora, celular, memoria USB, escritorio pequeño, cargador para laptop, entre otros.

Figura 2

Porcentaje de alumnos de licenciatura y maestría que reportaron incluirse en actividades para generar ingresos o realizar gastos para las actividades a distancia.



Fuente: elaboración propia.

La figura 2, también muestra que al menos 41% de la población encuestada de licenciatura y 59% de maestría, manifestaron haber tenido que realizar algún tipo de actividad para generar ingresos. Entre dichas actividades se encuentran: trabajar en mostrador, en casa de algún familiar o conocido, vender comida o postres de manera independiente o para alguien, venta de ropa y accesorios en línea, vender paletas de hielo, cosméticos, dulces, ayudar a familiares con tareas, entre muchas otras actividades que, por espacio, mas no por negar su relevancia, se omiten.

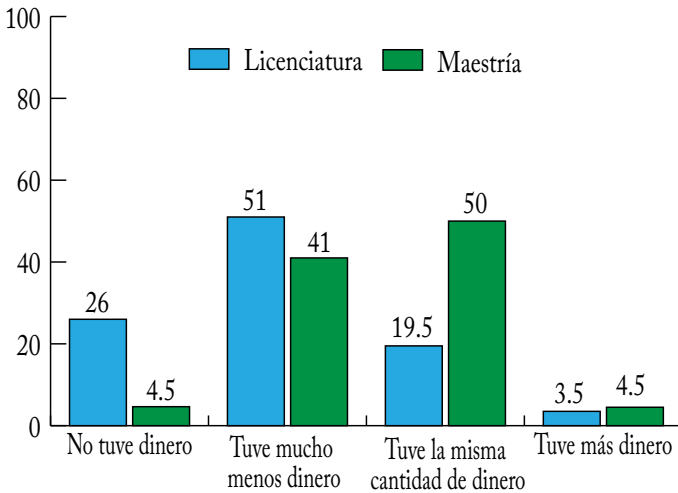
A la par de las necesidades económicas, de servicios o de material que tienen los alumnos, una situación común es que el dinero del cual dispone la mayoría, es el que los familiares les brindan para poder sufragar sus gastos durante cada semana o quincena. Esto es más común entre estudiantes que llegan a vivir a la ciudad sede, pero no es privativo de ellos. La pandemia, como se ha señalado, no solamente afectó aspectos académicos, sino socioeconómicos. En tal sentido, la figura 3 muestra la disposición de efectivo de los estudiantes de licenciatura o maestría durante los primeros tres meses. Como era de esperarse, tanto a nivel licenciatura como en posgrado, menos de 5% reportaron tener más dinero durante los primeros tres meses de confinamiento. Ambos programas se diferencian en que la mayor cantidad de respuestas de licenciatura se ubicaron en tener mucho menos o no contar con dinero (77%), mientras que las respuestas de maestría se concentraron en mucho menos o la misma cantidad (91 por ciento).

Las dificultades emergentes por la pandemia no solo se vinculan con tener o no ciertos servicios o aparatos. Como bien señalan López y Rodríguez (2020), llevar la educación en casa se presta a la interrupción o amplitud de actividades para atender labores del hogar, a otros familiares u otras actividades que se imponen con la cotidianidad. La Organización de Estados

Americanos (2020) ha resaltado que, dado que los hogares se han vuelto el epicentro donde todo ocurre, las crisis de los cuidados se han exacerbado y aunque la respuesta a tales necesidades debería ser colectiva, “la realidad es que no se distribuye equitativamente, sino que recae principalmente en las mujeres, y no está valorada ni social ni colectivamente” (p. 4).

Figura 3

Disposición de efectivo de los estudiantes de licenciatura o maestría durante los primeros tres meses de confinamiento.



Fuente: elaboración propia.

En la tabla 1, puede observarse que tanto mujeres como hombres han visto incrementadas la realización de labores del hogar y el requerimiento de actividades familiares reductoras del tiempo para trabajo académico. Resalta que, aunque los porcentajes de alumnos y alumnas de licenciatura que han tenido que realizar labores del hogar, que no solían hacer, son casi idénticos;

pero la cantidad de horas dedicadas a los “quehaceres” del hogar sí es diferente entre ambos géneros, aunque no se observaron diferencias estadísticamente significativas. En coincidencia con lo señalado en la literatura, son las estudiantes quienes reportaron mayor tiempo dedicado a las actividades emergentes que no tenían en la modalidad presencial. Por el contrario, en el nivel de maestría, la totalidad de alumnos varones reportaron la necesidad de involucrarse en actividades del hogar, en comparación con menos de la mitad de las mujeres. No obstante, al observar la cantidad de horas dedicadas al quehacer del hogar, las alumnas superan en tiempo a los varones.

Tabla 1

Porcentaje de respuestas de estudiantes de licenciatura y maestría a cuestiones vinculadas con las labores del hogar y actividades familiares.

| Licenciatura | | Maestría | |
|--|---------|----------|---------|
| Realización de labores del hogar que no solían hacerse en la modalidad presencial | | | |
| Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres |
| 90% | 89% | 45% | 100% |
| Horas dedicadas a las labores del hogar emergentes | | | |
| Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres |
| 4.26% | 3.06% | 3.45% | 2.2% |
| Requerimiento de actividades familiares reductoras de tiempo para trabajo académico | | | |
| Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres |
| 62.2% | 42.2% | 50% | 50% |

Fuente: elaboración propia.

Podría pensarse que el alto porcentaje de estudiantes de licenciatura que reportaron incluirse en actividades del hogar, tiene que ver con el hecho de que la mayoría son de otros municipios lejanos a la sede donde cursan su programa y, al regresar a sus hogares, le son asignados deberes. Un análisis estadístico, sin embargo, no encontró diferencias significativas entre estudiantes que viven en la ciudad de la sede en la que se estudia y aquellos que llegan de otros municipios a rentar. La concordancia con el porcentaje de alumnos que afirmaron haber sido requeridos en actividades familiares reductoras de tiempo de estudio, sugiere que la integración a actividades del hogar o familiares, por voluntad o de manera obligada, fue una constante entre los estudiantes, independientemente del semestre, sexo o lugar de residencia.

Estos datos son importantes porque enfatizan la cantidad de trabajo adicional que se sumó a las horas que los estudiantes deben pasar frente a la computadora. En el peor de los escenarios, esta carga extra de trabajo se presenta de manera intermitente, lo que lleva a la suspensión y/o desatención de las actividades escolares. Desafortunadamente, en ambos niveles educativos se observa que siguen siendo las mujeres quienes realizan mayores tiempos de trabajo en el hogar, en comparación de los hombres. La figura 4 muestra cuáles fueron las actividades que más les pidieron a los estudiantes de licenciatura y maestría, durante los primeros meses de confinamiento. Como puede observarse, las acciones son diversas, pero las que más sobresalen son aquellas vinculadas con actividades de limpieza del hogar y de la ropa, aunque también se pueden observar algunas otras como “ayudar en el negocio familiar”, “apoyar en las tareas de mis hijos” y “cuidar a mi sobrino”.

Algunos autores ya han señalado cómo el confinamiento, ocasionado por la contingencia COVID-19, ha afectado las

relaciones familiares y ha generado conflictos durante la estadía en casa obligada. También se ha resaltado cómo el aislamiento extremo promueve el desarrollo de emociones vinculadas a la ansiedad, irritabilidad, el estrés, tristeza, entre otros. Transitar de una forma de vida en la que se interactúa con diversas personas, conocidas o no, en la que diversos contextos forman parte de la cotidianidad, a interacciones permanentes y sin posibilidad de rutas de “escape” o distracción a las situaciones que se van generando en el seno familiar, puede generar desorganización, caos y conflicto. En el caso de los estudiantes, se empiezan a generar tensiones desde el mismo hecho de no contar con un espacio propio para el desarrollo de actividades, la necesidad de compartir equipos o la falta de privacidad a la que muchos estaban acostumbrados, sobre todo en aquellos que vivían lejos de sus familias.

Figura 4

Actividades emergentes que más les pidieron a los estudiantes de licenciatura y maestría, durante los primeros meses de confinamiento.



Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2 se presentan respuestas de estudiantes de licenciatura y maestría ante adversidades y conflictos que se suscitaron durante los primeros meses de cuarentena. En primer lugar, destaca que, tanto a nivel licenciatura como en maestría, los porcentajes de alumnos que reportan no tener un lugar específico para trabajar son de 40%. Esto de entrada implica modificar espacios para continuar con la formación o, en el peor de los casos, realizar las actividades sincrónicas en contigüidad espacio-temporal con lo que otros miembros de la familia realizan; ya ni decir del hecho de tener que mostrar, en ocasiones, los espacios privados o íntimos a los que antes solamente tenían acceso las personas de mayor confianza. Algunos de los espacios que los estudiantes debieron adoptar para poder cursar a distancia su programa fueron: la sala, el cuarto, la cocina, el comedor, un pasillo, la casa de los abuelos y, en su caso, respuestas tan inusuales como “en el hospital porque estuvo internado mi abuelo”, “el negocio de mi papá” o “donde trabajaba”.

Respecto a los diferentes conflictos que tuvieron los estudiantes a lo largo de los primeros tres meses, puede decirse que la necesidad de ocupar el mismo equipo con otras personas, estudiantes o no, fue el que tuvo una mayor tendencia hacia la poca o nula presentación de esta situación: en licenciatura y maestría 84.5% y 73% de estudiantes, respectivamente, respondieron que nunca o muy poco existió tal situación. Por otra parte, la respuesta con mayor tendencia a la presentación de conflicto fue el no contar con momentos de privacidad: en el caso de licenciatura solo 23.5% comentó que nunca hubo conflicto, mientras que en maestría 40% no reportaron conflicto por esta condición. Con puntajes muy parecidos, se mencionó el conflicto por la convivencia cotidiana: en el caso de licenciatura solo 28% reportó no haberlo vivido y en maestría 41 por ciento.

Tabla 2

Adversidad y conflictos suscitados durante los primeros meses de cuarentena.

| Licenciatura | | Maestría | | | | | |
|---|--------------|---------------------|--------------|-------|--------------|---------------------|--------------|
| Tener un lugar específico para trabajar | | | | | | | |
| Sí | No | Sí | | No | | | |
| 59.5% | 40.5% | 60% | | 40% | | | |
| Conflicto por la necesidad de ocupar el mismo equipo | | | | | | | |
| Nunca | Casi no hubo | En varias ocasiones | Siempre hubo | Nunca | Casi no hubo | En varias ocasiones | Siempre hubo |
| 51.5% | 23% | 23.5% | 0% | 55% | 18% | 23% | 4% |
| Conflicto por no contar con momentos de privacidad | | | | | | | |
| Nunca | Casi no hubo | En varias ocasiones | Siempre hubo | Nunca | Casi no hubo | En varias ocasiones | Siempre hubo |
| 23.5% | 29.5% | 34.5% | 12.5% | 40% | 10% | 40% | 10% |

| Conflicto por la convivencia cotidiana | | | | | | | |
|---|--------------|---------------------|-----------------|-------|--------------|---------------------|-----------------|
| Nunca | Casi no hubo | En varias ocasiones | Siempre lo hubo | Nunca | Casi no hubo | En varias ocasiones | Siempre lo hubo |
| 28% | 33% | 35% | 4% | 41% | 32% | 18% | 9% |
| Conflicto por no tener un espacio personal | | | | | | | |
| Nunca | Casi no hubo | En varias ocasiones | Siempre lo hubo | Nunca | Casi no hubo | En varias ocasiones | Siempre lo hubo |
| 30.5% | 26% | 32% | 11.5% | 50% | 18% | 23% | 9% |

Fuente: elaboración propia.

Este apartado de resultados cierra con uno de los aspectos de mayor trascendencia en el desarrollo académico y humano de los alumnos: el socioemocional. Algunos estudios ya han apuntado a la forma en que la contingencia ha impactado en el estado socioemocional y de salud de los estudiantes (Heredia-Escorza, 2020). En Chile, por ejemplo, la Fundación 2020 realizó una encuesta entre estudiantes, docentes y directivos de ese país, los resultados: “un 63% indicó sentir aburrimiento, un 41% manifestó sentir ansiedad o estrés, seguido por frustración y molestia (35%); mientras que un 21% dijo sentir tranquilidad y solo un 3% indicó sentirse ‘feliz’ de estar en casa” (Fundación 2020: párr. 2).

En México, y en el caso particular de alumnos universitarios, se han realizado algunas encuestas donde se han observado situaciones como: “estrés (31.92%), psicósomáticos (5.9%), problemas para dormir (36.3%), disfunción social en la actividad diaria (9.5%) y depresivos (4.9%), especialmente en el grupo de las mujeres y en los estudiantes más jóvenes (18-25 años) (González-Jaimes, et al., 2020). Las afectaciones socioemocionales reportadas por los estudiantes de licenciatura y maestría se muestran en la tabla 3. Respecto a la modificación en los horarios para dormir, destaca que la agrupación de respuestas de alumnos de licenciatura se vincula con la presentación frecuente de esta situación (61.5%), mientras que a nivel maestría se ubica en términos medios (54%). Las respuestas vinculadas al estrés muestran dos cambios respecto a los horarios para dormir: en ambos niveles escolares se incrementan hacia la presentación de tal situación y en el caso de los de licenciatura manifiestan valores muy altos (84.8%). En el caso de los reportes de ansiedad se observa un descenso en los porcentajes de respuesta, aunque todavía muy altas en el caso de licenciatura (casi 85%) y medias para el nivel de maestría (cerca de 60%). Los reportes sobre eventos de irritabilidad siguieron la misma tendencia de la ansiedad: mayores niveles para los alumnos de licenciatura (71%) que los de maestría (59%). Por último, se observa que en estudiantes de licenciatura la procrastinación fue de 67% por 45% de maestría.

Tabla 3

Afectaciones socioemocionales suscitadas durante los primeros meses de cuarentena.

| Licenciatura | | | | Maestría | | | | | |
|--|---------------------|---------------------|--------------|-----------------|-----------------|---------------------|---------------------|--------------|-----------------|
| No me aconteció | Fue poco recurrente | En varias ocasiones | Casi siempre | La tuve siempre | No me aconteció | Fue poco recurrente | En varias ocasiones | Casi siempre | La tuve siempre |
| Modificación en los horarios de ir a dormir | | | | | | | | | |
| 17.5% | 20.5% | 17.5% | 24% | 20% | 14% | 32% | 4% | 23% | 27% |
| Estrés | | | | | | | | | |
| 3.3% | 11.9% | 26.9% | 30.8% | 27.1% | 4.5% | 18.1% | 41% | 9% | 27.2% |
| Ansiedad | | | | | | | | | |
| 12.65% | 15.15% | 21.3% | 24.45% | 26.35% | 9.1% | 31.8% | 13.6% | 18.2% | 27.3% |
| Irritabilidad | | | | | | | | | |
| 18.5% | 10.1% | 26.5% | 22.1% | 22.8% | 13.6% | 27.3% | 36.4% | 18.2% | 4.5% |
| Procrastinación | | | | | | | | | |
| 11.6% | 21.2% | 22.4% | 26.4% | 18.5% | 22.7% | 31.8% | 27.3% | 9.1% | 9.1% |

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

El esparcimiento global del virus SARS-CoV-2 produjo cambios en los diferentes sectores sociales de todos los países. El primer gran impacto en el ámbito educativo fue el cierre de las sedes escolares donde acudían a formarse alumnos de todos los niveles educativos. El cambio abrupto e inesperado a la modalidad a distancia bajo plataformas virtuales y redes sociales fue el primer gran desafío para los diferentes agentes educativos: maestros, alumnos, directivos y padres de familia, tuvieron que hacer cambios en sus formas de vida para satisfacer los requerimientos educativos que la contingencia ha planteado.

En este escrito se mostraron algunas condiciones y situaciones que vivieron estudiantes de nivel licenciatura y maestría de programas de Educación de la Universidad de Guanajuato. El primer aspecto sobresaliente fue observar que varios alumnos, no pocos, mencionaron no contar con los elementos indispensables, los equipos o servicios *sine qua non* es imposible acceder, ya no se diga a los ambientes de aprendizaje virtual, si no a los materiales necesarios para poder avanzar de manera autodidacta. La situación se vuelve más complicada si, en lugar de tener la posibilidad de acceder a los equipos y materiales en otros espacios o con otras personas, no tienes permitido desplazarte o hacerlo implica un riesgo de salud que puede llevar a la muerte, o si las personas que proveían de los recursos para poder hacer frente a las necesidades escolares, de un día para otro, dejan de percibir ingresos.

La contingencia no solamente obligó a los estudiantes a estar en sus casas, les impuso condiciones “naturales” vinculadas a los requerimientos e interacciones familiares. De esta manera, el estudio evidenció que la gran mayoría de estudiantes se han visto interrumpidos en sus horarios de estudio o clases por diferentes labores del hogar o necesidades familiares. Las mujeres,

como ya se ha reportado en otras situaciones a nivel mundial, han sido las que más han resentido el confinamiento, en general, e independientemente del cursar un programa de licenciatura o maestría, han sido ellas quienes más responsabilidades y actividades, que resultan en mayor tiempo de trabajo no remunerado, han tenido. Estas situaciones, y aquellas vinculadas con la necesidad de incluirse a un trabajo durante el periodo de contingencia han suscitado, como mínimo, interrupciones a las actividades que los estudiantes deberían estar desarrollando para su crecimiento académico y, en el peor de los casos, el abandono escolar como forma de dar respuesta a las necesidades que surgen en la cotidianidad.

El estudio también mostró que el confinamiento tiene repercusiones en el tipo de situaciones que se viven al interior de las familias y en los aspectos socioemocionales de los estudiantes. En general, fueron los alumnos de licenciatura, en comparación con los del nivel de maestría, quienes puntuaron más alto en los diferentes conflictos que se presentaron en el hogar. La misma tendencia se observó ante afectaciones emocionales, aunque en algunos casos se obtuvieron porcentajes de respuesta similares o cercanos. Una posibilidad acerca de estos resultados se relaciona con las exigencias cotidianas, de lunes a viernes que tienen los alumnos de licenciatura en comparación con sesiones de uno o dos días de los jóvenes de maestría. Otra posibilidad es la capacidad para afrontar las adversidades, generalmente, con el transcurso de la edad se desarrollan mayores capacidades de afrontamiento a las situaciones estresantes.

Independientemente de los distintos intentos que las instituciones han realizado para poder continuar con la formación de los alumnos, la realidad es que la contingencia derivada de la pandemia por la COVID-19 ha marcado un antes y un después en la forma de concebir el fenómeno educativo. Ahora, alumnos

y profesores valoran la importancia de un espacio físico en el que pueden dedicarse única y exclusivamente a las actividades de aprendizaje, a fomentar relaciones interpersonales con amistades y compañeros, a poder hablar sincrónicamente en cualquier momento, interrumpir o, simplemente, poder escribir más en la libreta. Como se ha visto en estos tiempos de educación virtual, las escuelas no solamente son el lugar donde se desarrollan competencias disciplinares, también son espacios que promueven formas de vida socialmente ajustadas, en los que se aprende uno del otro y se retroalimenta sobre las acciones que se van tomando. Las experiencias reportadas por los alumnos en su confinamiento deben, sin duda, hacer reflexionar a profesores, autoridades y sociedad en general, acerca de la importancia del contacto humano, de espacios y tiempos dedicados exclusivamente a las labores de aprendizaje.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2020). Anuarios estadísticos de la educación superior ciclo escolar 2019-2020. Licenciatura y posgrado. México. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Cepal-Unesco (2020). Informe COVID-19. Naciones Unidas. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Comisión Interamericana de las Mujeres (CIM) (2020). COVID-19 en la vida de las mujeres, razones para reconocer los impactos diferenciados. Recuperado de: <https://www.oas.org/es/cim/docs/ArgumentarioCOVID19-ES.pdf>

- Fundación 2020 (2020). Encuesta #EstamosConectados. Recuperado de: <http://educacion2020.cl/noticias/encuesta-educacion-2020-y-estado-de-animo-de-estudiantes-ante-la-pandemia-63-se-siente-aburrido-y-solo-un-3-esta-feliz-en-casa/>
- González-Jaimes et al. (2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19. Informe preliminar. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/342107521_Impacto_psicologico_en_estudiantes_universitarios_mexicanos_por_confinamiento_durante_la_pandemia_por_Covid-19
- Heredia-Escorza, Y. (2020). El desarrollo emocional es tan importante como el académico. *Observatorio de Innovación Educativa*. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/importancia-del-desarrollo-emocional-estudiantes>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática (INEGI) (2018). Encuesta sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información de los hogares. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/>
- López, M. y Rodríguez, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir? En H. Casanova (coord.), *Educación y Pandemia: Una visión académica* (pp. 103-108). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM. Recuperado de: <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Mazari, I. y Ruiz, C. (2019). Desigualdad en México: El que quiere no siempre puede. Instituto Mexicano Para la Competitividad. Recuperado de: http://imco.org.mx/pub_indices/wp-content/uploads/2019/11/ICI2019IMCO-cap1.pdf
- Organización de Estados Americanos (OEA) (2020). COVID-19 en la vida de las mujeres. Razones para reconocer los impactos diferenciados. Comisión Interamericana de Mujeres. Recuperado de: <https://www.oas.org/es/cim/docs/ArgumentarioCOVID19-ES.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). Cronología de la Respuesta de la OMS a la COVID-19. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>

- Palacios, B. (2020). Breve cronología de la pandemia 28 de febrero/14 de septiembre (p. 1-6). *IBERO*. Recuperado de: <http://revistas.iberomx/ibero/uploads/volumenes/55/pdf/breve-cronologia-de-la-pandemia.pdf>
- Rincón, W. (2014). Preguntas abiertas en encuestas ¿cómo realizar su análisis? *Comunicaciones en Estadística* 7(2), 139-156.
- Rodríguez, D. (2020). He instruido a la @EducacionSEG adelantar la suspensión de clases a partir del próximo martes 17 de marzo y hasta. Twitter. Recuperado de: <https://twitter.com/diegosinhue/status/1239322905454030853>
- Secretaría de Salud (SS) (2020). Jornada Nacional de Sana Distancia. Secretaría de Salud. Recuperado de: http://seech.gob.mx/site/sites/default/files/2020_03/Jornada%20Nacional%20de%20Sana%20Distancia.pdf
- Universidad de Guanajuato (2020). Comunicado COVID/003/20-RG. Recuperado de: <https://www.ugto.mx/images/pdf/comunicados/comunicado-covid19-ug.pdf>

IV. RUMBOS Y RITMOS. UN ESTUDIO DE TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

Cirila Cervera Delgado
Mireya Martí Reyes
Enoc Obed de la Sancha Villa

EL CAPÍTULO SE DERIVA de la investigación colectiva “Análisis de trayectorias escolares de estudiantes de la Licenciatura en Educación”. En su formulación original, la indagatoria considera tanto el estudio de las trayectorias como el de egresados. En este trabajo presentamos lo relacionado con el primer ámbito: el de las trayectorias.

Los estudios de trayectorias brindan información necesaria para orientar en pertinencia y vigencia a los programas educativos; es decir, son parte de un sistema para la toma de decisiones, pero, a la vez, ofrecen datos valiosos que permiten identificar aquellos elementos que van configurando la identidad de cada proyecto. En uno u otro sentido son útiles como materia de análisis y estudio para las evaluaciones interna (autoevaluación), como externas con fines de reconocimiento y acreditación.

En sus veinte años de existencia, la Licenciatura en Educación ha originado suficiente información que da cuenta de los procesos de selección, ingreso, tramo formativo y egreso del programa. No obstante, se denota la carencia de un mecanismo de sistematización de esta data y de un instrumento que se aplique

a cada cohorte. Esta fue una motivación para emprender la investigación.

Así pues, el texto es una ajustada presentación de los referentes conceptuales, teóricos y metodológicos que fundamentaron la investigación. Y, principalmente, se muestran algunos resultados que ilustran las fortalezas y áreas de oportunidad del Programa, principalmente, derivados del análisis de la respuesta a un formulario autoadministrable que atendieron 102 de los 120 estudiantes de cuatro cohortes generacionales.

Apenas iniciado el proceso de investigación, nos sorprendió la pandemia de la COVID-19 provocada por el virus SARS-CoV-2. La emergencia nos impuso un cambio en todas las formas de hacer nuestro trabajo, fuera docencia o investigación. En este caso, no solo modificó la ruta metodológica inicial, sino que, además, implicó una forma distinta de ver nuestro objeto de estudio, esto es, *nuestro* Programa, estudiantes, colegas profesoras/es y a nosotros mismos, como equipo, integrantes de un cuerpo académico del claustro profesoral de la licenciatura y como investigadoras e investigador de un objeto de estudio del que además somos parte y al que vimos modificarse a lo largo de dos décadas y de modo acelerado en los meses de la dura pandemia.

Si bien aceptamos el corpus analítico que ha propuesto Zigmunt Bauman (2003, 2013), estábamos aún sostenidos por una estructura sólida que el virus vino a trastocar, pulverizando los cimientos de nuestras instituciones y nuestras creencias. Esta manifiesta vulnerabilidad y sentido de lo efímero, nos posicionó en otra perspectiva epistemológica: vimos, realmente con otros ojos, la obra que se había gestado en los últimos veinte años. Y, no cabe duda que esos ojos también influyeron en el modo en que procesamos la investigación y particularmente los resultados del trabajo de campo, y, en consecuencia, en el significado de las conclusiones.

Muy probablemente en este tramo pandémico recuperamos otro sentido de las subjetividades en el proceso de la investigación, que traslapamos al objeto de estudio: “nuestro” programa. Decimos “nuestro” no en el sentido de propiedad, sino de pertenencia. Un objeto de estudio y de trabajo al que terminamos por aproximarnos de manera distinta ante la amenaza que representó la pandemia para todo lo existente. Comprendimos que veinte años han producido una gran historia, pero que puede cambiar (como de hecho ha sucedido) ante una coyuntura como la aparición del virus; el programa y sus actores nos hemos adaptado lo mejor posible para continuar la vida académica a la distancia, pero se han dejado las relaciones personales directas, la charla en el espacio de la cafetería, el encuentro en una sala de reuniones, el saludo en los pasillos, las discusiones y el diálogo en las aulas. Rescatamos estos enunciados porque condensan uno de los ingredientes que todas y todos cuantos hemos sido parte de la licenciatura mencionamos entre lo más significativo: el componente humano. Y, esas relaciones humanas, sin duda, influyen en el modo de vivir el Programa, e inciden en el rumbo y en el ritmo de la trayectoria que sigue cada estudiante.

En este quiebre mundial del ahora recuperamos el antes y vemos el probable después de la Licenciatura en Educación. Parte del resultado de este acercamiento lo presentamos en este capítulo.

Una aproximación al objeto de estudio

*El destino es algo que se debe mirar
volviéndose hacia atrás
no algo que deba saberse de antemano.*

Haruki Murakami

El programa de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guanajuato recibió a su primera generación en agosto de 1999. Los resultados de las evaluaciones externas (de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIEES] y del Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C. [CEPPE]) dan cuenta de la calidad del programa; no obstante, existen áreas de oportunidad como la carencia de un seguimiento de trayectorias escolares. No afirmamos que no existan datos al respecto, solo que no se han sistematizado de modo que sean una fuente de consulta o de investigación y análisis que, en determinado momento, coadyuven a la mejora de la licenciatura.

Por ejemplo, hay un elevado índice de abandono en el primer semestre, pero no tenemos datos precisos que confirmen la magnitud del problema ni la detección de los factores que lo causan. De modo semejante, hay evidencias de un buen índice de titulación (obtención del grado), y del éxito profesional de las y los egresados, pues se incorporan rápidamente al campo laboral vinculado con su formación y aun antes del egreso formal de la carrera; sin embargo, únicamente se ha realizado un estudio de egresados que, puesto que data de hace más de diez años, es útil solo como referencia. Es lógico que los resultados ya no se correspondan por las realidades distintas de los estudiantes y por las modificaciones que se han realizado al plan de estudios, especialmente la efectuada en 2007.

La transformación de la organización académico-administrativa que se empezó a operar desde 2007 (con la aprobación de una nueva Ley Orgánica de la Universidad de Guanajuato), ha sido una significativa coyuntura que, para decirlo en pocas palabras, se tradujo en que la Licenciatura en Educación no perteneciera más al Instituto de Investigaciones en Educación, sino a un

ente nuevo: la División de Ciencias Sociales y Humanidades del Campus Guanajuato.

Después, el Programa se adecuó al Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato, cambio que se materializó en el Plan de Estudios del año 2018 y solo meses después se realizó una actualización para armonizarlo con la normatividad institucional publicada en octubre de 2018, y con vigencia a partir del 1 de enero de 2019; esta última operación, entre otros cambios de fondo, regula la concepción y realización del servicio social universitario y profesional (ahora Componente 1 y Componente 2, respectivamente), suprime la titulación por el concepto de “obtención del título de”, por lo tanto presupone concebir la investigación como una tarea que consideramos esencial para el desarrollo de habilidades necesarias para el presente y altamente recomendada para el futuro de las y los egresados. Por ello, aunque no destinadas a la construcción de una tesis, se mantiene una serie de Unidades de Aprendizaje (UDA), que actualizadas colegiadamente buscan brindar las herramientas necesarias para que las y los estudiantes aprendan a hacer investigación educativa.

Asimismo, durante el lapso de dos décadas, se han producido otros datos que tampoco se han sistematizado: el índice de rezago, las áreas que presentan mayor tasa de reprobación, el impacto del *prácticum* (sobresaliente en el Programa por la realización de las Estancias y las Prácticas profesionales); hay un consenso no escrito que atribuye el éxito de la incorporación laboral a las Estancias, pero tampoco está plenamente documentado este supuesto, por citar solo algunos tópicos más. En síntesis, este breve panorama demuestra la necesidad de emprender un estudio sobre las trayectorias en la Licenciatura en Educación.

Así pues, nos planteamos como objetivos: a) Identificar las principales fortalezas, desafíos y obstáculos de las trayectorias de las y los estudiantes de la Licenciatura en Educación, mediante

un análisis preliminar y diagnóstico, que permita diseñar acciones (a nivel de Programa e institucional) para atender las probables áreas de oportunidad en el ingreso, estancia y egreso; b) determinar las principales dimensiones e indicadores que han caracterizado a las y los estudiantes de cuatro cohortes de la Licenciatura en Educación desde antes de su ingreso y durante su permanencia en el programa; c) identificar las fortalezas del programa educativo y, sobre todo, las debilidades, que pueden constituirse en áreas de oportunidad para su mejora, desde la perspectiva de las y los estudiantes; y d) establecer las vertientes en las que el programa de Licenciatura en Educación puede orientar la mejora continua y la toma de decisiones de las autoridades competentes.

Algunos estudios previos

*El peor enemigo del conocimiento no es la ignorancia,
es la ilusión del conocimiento.*

*La raza humana necesita un desafío intelectual.
Debe ser aburrido ser Dios y no tener nada que descubrir.*

Stephen Hawking

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) recomienda el estudio sistemático de las trayectorias escolares como herramienta para detectar las fortalezas de los programas educativos, pero mayormente en las debilidades y amenazas que, oportuna y pertinentemente atendidas, mantengan o tiendan hacia la calidad educativa sobre todo en la respuesta que deben dar a las necesidades sociales.

A pesar de la recomendación de la ANUIES, son escasos los trabajos documentados de trayectorias, en comparación con las de egresados. Parte de las investigaciones que analizamos en la

construcción del estado del conocimiento en esta temática, dan cuenta de la problemática y consiguiente necesidad de emprender indagaciones sobre las trayectorias escolares, por su utilidad práctica y por cuánto aportan los resultados a la mejora continua de los programas y sus principales componentes y autores como: plan de estudios, profesores y estudiantes. Especialmente, se nota un vacío en investigaciones que abunden en las causas de rezago y abandono que evidencien, desde la experiencia vivida, los factores que ralentizan las trayectorias y que a la larga, en la evaluación externa, se convierten en áreas de oportunidad y posteriores amenazas para la eficiencia terminal.

El estudio de estas cuestiones tiene una especial significación en la medida en que son fenómenos marcadamente extendidos y constituyen problemáticas muy serias, pero relativamente estudiadas y poco comprendidas. No sólo el nivel superior atiende apenas al 11.5 % de la demanda potencial, sino que, además, como lo demuestran algunos informes, la mitad de los estudiantes de primer ingreso a la educación superior abandona los estudios a lo largo de su tránsito por las instituciones (Chaín y Ramírez, 1997: 1).

El estudio de las trayectorias proporciona información que se convierte en herramienta para diseñar acciones encaminadas a lograr un mejor recorrido del estudiante en la institución educativa, y, por ende, contribuir a la mejora continua del programa. Siendo así, tiene impacto en la institución y en el desempeño académico de las y los estudiantes: “Los estudios sobre trayectorias resultan indispensables para identificar los problemas relacionados con el bajo rendimiento escolar, la discontinuidad o rezago académico y la reprobación” (Mares et al., 2015: 3, citados por Pérez et al., 2017: s.p.). Como el mismo Bonifacio Pérez et al. (2017) afirman, estos estudios brindan información también a nivel de la institución educativa, pues permiten conocer y

verificar el grado en el que se están cumpliendo los objetivos de la universidad, es decir, el grado de apropiación de conocimientos y la consolidación de perfiles profesionales.

Es con estos antecedentes, que nos dimos a la tarea de emprender el estudio de trayectorias escolares en la Licenciatura en Educación.

Concepto de trayectoria escolar

*No puedes conectar los puntos mirando hacia adelante:
sólo puedes conectarlos mirando atrás.
Entonces debes confiar en que los puntos se conectarán
de alguna manera en tu futuro.
Tienes que confiar en algo: tu instinto, el destino,
la vida, el karma, lo que sea.
Esta perspectiva nunca me ha decepcionado,
y ha hecho toda la diferencia en mi vida.*

Steve Jobs

Sobre el concepto de *trayectorias*, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) recoge la definición que formula Cuevas (2001), como “el conjunto de factores y datos que afectan y dan cuenta del comportamiento escolar de los estudiantes durante su estancia en la universidad” (ANUIES, 2007: 32). Dichos factores pueden ser de tipo psicológico y sociológico (cualitativos), o pueden proporcionar datos precisos sobre los resultados académicos tanto de los estudiantes como de la institución (cuantitativos).

La trayectoria escolar se refiere al camino que sigue un alumno o un grupo de estudiantes desde el ingreso, estancia —o tránsito— y egreso del programa educativo. Para el propósito de este texto, nos acogemos al concepto que formulan Valle, Rojas

y Villa, quienes retoman el sentido de la trayectoria escolar como “el recorrido que sigue una cohorte de estudiantes en un tiempo determinado, a partir de su ingreso a un plan de estudios específico” (2001: 70).

Este significado lo operacionalizamos incluyendo (en el instrumento de trabajo de campo), indicadores sociobiográficos de las y los estudiantes desde el momento cuando aspiran a ingresar al programa, cómo viven el plan de estudios y sus expectativas al egresar de la Licenciatura. Los indicadores se señalan en el siguiente apartado.

Enfoque metodológico

*No dejaremos de explorar.
Y al final de nuestra búsqueda
llegaremos a donde empezamos
y conoceremos por primera vez el lugar.*

Thomas Stearns Eliot

Diseñamos la indagatoria en dos fases básicas: un estudio de aproximación tanto contextual como teórica y metodológica al programa y a los estudios de trayectorias, respectivamente y uno que, además de describir, permita comprender las principales áreas de oportunidad.

Los indicadores que se incluyen en los estudios de trayectorias varían, según su enfoque, alcance y propósitos. En esta investigación abarcamos los siguientes: número de aspirantes a cursar el programa, resultados del examen de admisión, porcentaje de alumnos que ingresaron, porcentaje de alumnos que egresaron, porcentaje de alumnos que desertaron, porcentaje de alumnos en rezago escolar, índices de aprobación, índices de reprobación, áreas, asignaturas o Unidades de Aprendizaje (UDA)

con mayor índice de reprobación, áreas, asignaturas o UDA con mejor aprovechamiento, índice de titulación total y por modalidades, satisfacción de alumnos con el programa y tasa de inserción de los egresados al empleo.

En consecuencia, recurrimos a dos tipos de información: 1) de tipo documental, en la que se exploraron bases de datos, registros inéditos y archivos electrónicos para obtener información de todas las generaciones; y 2) la originada de un cuestionario autoadministrable dirigido a las y los alumnos de generaciones 2019, 2018, 2017 y 2016. En este capítulo presentamos los resultados derivados particularmente del análisis de estas cuatro cohortes generacionales.

El cuestionario para el análisis por cohorte se estructuró con preguntas de opción múltiple y abiertas con la herramienta de *software* libre Google Forms®. La encuesta fue atendida por 102 de 120 estudiantes en un rango de edad entre 18 y 29 años. De estos, 23 fueron hombres. El cuestionario incluyó preguntas de tipo: sociobiográficas, datos escolares y condiciones previas al ingreso a la Licenciatura, aspectos personales e intereses durante el trayecto y valoraciones de condiciones y elementos presentes en el plan de estudios.

Resultados

*No somos disparados a la existencia como una bala de fusil
cuya trayectoria está absolutamente determinada.*

*Es falso decir que lo que nos determina son las
circunstancias.*

*Al contrario, las circunstancias son el dilema
ante el cual tenemos que decidirnos.*

José Ortega y Gasset

Por cuestiones de espacio, presentamos un indicador por cada una de las categorías: datos escolares y condiciones previas al ingreso, situación personal e intereses durante el trayecto y valoraciones de condiciones y elementos presentes en el plan de estudios.

Es de llamar la atención el conocimiento que tienen las y los recién ingresados a la licenciatura, esto es, cuánto saben de un proyecto que será parte de sus vidas. Las respuestas apuntan a que las y los estudiantes no reconocen la diferencia de la Licenciatura en Educación con la oferta de las escuelas formadoras de docentes ni los campos probables de empleo. Generalmente, llegan al programa con la idea de que van a estudiar para ser profesores, un imaginario más cercano a la formación normalista, pero con cierto nivel de conciencia de la diferencia, puesto que algunos, desde el inicio, identifican que pueden ser docentes en niveles y modalidades distintas a la educación básica.

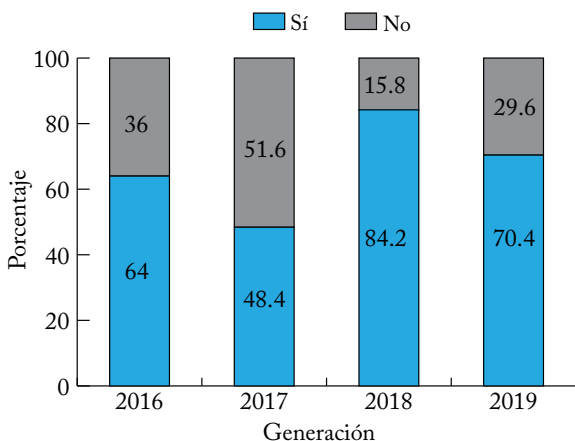
Estrechamente vinculado con lo anterior, se encuentra el resultado (figura 1) acerca de si cursar este programa fue la primera opción para los interesados.

Muy relacionadas con el conocimiento (y desconocimiento) de la esencia del programa, se ubican las respuestas sobre si cursarlo era o no su primera opción. Del lado del “No” se inclina la generación 2017, con más de la mitad de quienes contestaron. En el otro sentido, 84% de la generación 2018, confiesan que sí. Si bien no existen más series que señalen una tendencia positiva (que se rompe por la generación 2017), se aprecia una buena proporción de estudiantes que dicen que la Licenciatura en Educación sí fue su primera opción. Es de destacar que las primeras opciones, según el promedio de las cuatro cohortes, se inclinan hacia las áreas de ciencias sociales y de la salud; como carreras particulares, sobresalen: Docencia (en escuelas Normales), Psicología y Enfermería. Este resultado explica en parte la vocación

que demuestran las y los estudiantes durante la licenciatura, pues una buena parte se inclina por la docencia y, notoriamente, muchos manifiestan su elección por el área temática de Orientación Educativa (con un fuerte ingrediente de Psicología).

Figura 1

Respuesta ante el cuestionamiento vinculado a la Licenciatura en Educación como primera opción.



Fuente: elaboración propia con base en los datos obtenidos del formulario Encuesta sobre las trayectorias de estudiantes de la Licenciatura en Educación.

Esta proporción encuentra un referente similar con el número de estudiantes, poco más de 30%, que, en algún semestre (aun el octavo), pensaron cambiar de carrera. Los motivos pueden agruparse en dos grandes categorías: los personales y los académicos. Dentro de los primeros sobresalen la falta de motivación (13) y de interés (8), pues juntos suman un rotundo 70%. Las razones de índole académica las sintetizamos en: a) La carga teórica excesiva en algunas UDA, particularmente en los tres primeros semestres. Las y los estudiantes, esperan contenidos

con un enfoque más práctico; b) Limitaciones en el plan de estudios, con planeaciones deficientes de cada UDA y poca conexión lógica con el plan; c) Actitudes de algunas/os profesores.

Entre los rasgos favorables, destacan las respuestas sobre el cuerpo profesoral. Los estudiantes consideraron de manera positiva, con al menos 70% de respuestas, las labores del docente vinculadas a: la explicación sobre las materias o unidades de aprendizaje (UDA), el dominio de las asignaturas que imparten, la promoción de habilidades y competencias y la promoción de personas íntegras y honorables. Y, en efecto, las evaluaciones externas revelan una calificación altamente aprobatoria para la categoría del personal académico, fundamentada en su grado de preparación, en el perfil *ad hoc* para el programa y su desempeño áulico.

Como lo enunciamos, el *prácticum* es un distintivo del programa. Aquí únicamente destacamos el ámbito de las Estancias Profesionales, con el concentrado en la tabla uno.

Las opiniones de las y los estudiantes respecto a las Estancias permiten identificar que tal espacio formativo está cumpliendo con uno de sus objetivos: acercar a los estudiantes a los diferentes ámbitos en los que pueden desarrollarse como especialistas de la Educación y les apoyan a conocer las áreas temáticas en las que quieren especializarse.

Parte de las preguntas finales de la encuesta, se relacionaron con el nivel de satisfacción con la formación recibida en la licenciatura. Como se lee en la tabla 2, la mayoría de las respuestas se concentraron en aspectos positivos de la escala, siendo el valor más cercano a la opción totalmente satisfecho el que mayor puntaje obtuvo. En términos globales, con excepción de la generación 2017, que puntuó 80.6% en respuestas favorables, las otras tres generaciones calificaron de manera satisfactoria, y con al

menos 93% de respuestas, la formación que reciben en la Licenciatura en Educación.

Tabla 1

Consideración de los estudiantes respecto a la influencia de las Prácticas Profesionales en la posibilidad de obtener un trabajo.

| Respuestas positivas | | | | | | | | |
|----------------------|-------------------------|--|--------------------------------------|--------------------|--------------------------|--|--------------------------------|-------------------------|
| Generación | No aplica/no he cursado | Las instituciones te recomiendan u ofrecen trabajo | Me lleva a obtener buenas relaciones | Genera experiencia | Crece mi currículo vitae | Ayuda a probar conocimientos y habilidades | Sí, pero no explica el por qué | Respuestas individuales |
| 2016 | 4.76 | 14.29 | 19.05 | 28.57 | 9.52 | 4.76 | 4.76 | 14.29 |
| 2017 | 33.33 | 28.57 | 9.52 | 4.76 | 0.00 | 9.52 | 14.29 | 0.00 |
| 2018 | 71.43 | 4.76 | 4.76 | 4.76 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 |
| 2019 | 100.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 |

Fuente: elaboración propia con base en los datos obtenidos del formulario Encuesta sobre las trayectorias de estudiantes de la Licenciatura en Educación.

Tabla 2

Nivel de satisfacción de los alumnos de las cuatro generaciones con la formación que han recibido en la Licenciatura en Educación.

| Generación | Escala | | | | |
|------------|-------------------------|---|------|------|-------------------------------|
| | 1 Nada Satisfecho | 2 | 3 | 4 | 5 Totalmente Satisfecho |
| 2016 | 0 | 0 | 4 | 68 | 28 |
| 2017 | 0 | 0 | 19.4 | 64.5 | 16.1 |
| 2018 | 0 | 0 | 0 | 52.6 | 47.4 |
| 2019 | 0 | 0 | 3.7 | 40.7 | 55.6 |
| Media | 0 | 0 | 6.8 | 56.5 | 36.7 |

Fuente: elaboración propia con base en los datos obtenidos del formulario Encuesta sobre las trayectorias de estudiantes de la Licenciatura en Educación.

Por último, altamente significativa es la consideración de los estudiantes en relación con los programas educativos de posgrado como posible opción para continuar sus estudios. Al menos 83% de los estudiantes considerarían a los programas de posgrado del Departamento de Educación para seguir creciendo académicamente. Este dato es importante, porque actualmente los programas han recibido mayor atención por las generaciones egresadas y puede empezar a formar una tendencia para rescatar el área de investigación y especialización de los estudiantes como característica de los egresados de la Licenciatura en Educación.

Otros resultados también dan pistas para continuar en ciertas vetas, por ejemplo, indagar en aquellas UDA que desde la percepción de las y los estudiantes encuestados, no les aportan conocimientos relevantes. Al respecto de las cuatro áreas temáticas (en el plan de estudios inicial se identificaron como áreas terminales), que se cursan a partir del quinto semestre como

oferta de UDA selectivas, Orientación Educativa es a la que se inscriben más estudiantes (como ya adelantamos), seguida por Desarrollo Curricular y educación no convencional, Gestión y política educativa, y Desarrollo comunitario. Hacemos hincapié en que la cultura escolar demuestra que las y los estudiantes optan por combinar UDA de dos de estas áreas y eventualmente de tres; pero, tendríamos que seguir las huellas de cómo o por qué, a medida que transcurren los semestres, va cambiando la predilección por las cuatro áreas temáticas. En torno a este último punto, y de manera primordial, se impone averiguar el concepto que las y los estudiantes reciben del profesorado en torno a la insistencia de que la Licenciatura no se dirige a formar para la docencia. Sin negar que esto es un principio más que certero, valdría la pena conocer si no se cae en el extremo, al grado de saturar con esta idea a las y los estudiantes, más, cuando es sabido que una buena parte de egresados se vincula con la docencia en el terreno profesional.

En relación con las UDA que las y los estudiantes juzgan con un exagerado contenido teórico / filosófico, debemos profundizar en el análisis de, si son necesarias, procurar que las y los docentes tengan las herramientas didácticas que hagan de esas UDA lo más comprensible y digerible para un estudiantado que proviene de un nivel medio superior (NMS) desprovisto de esas herramientas de análisis y, tal vez, de una exigencia horaria más relajada. No podemos omitir la opinión de algunos encuestados acerca de que estas UDA no son el problema, sino el desempeño y comportamiento de los profesores que las atienden.

Asimismo, las y los estudiantes afirman que sienten una excesiva carga crediticia en los primeros dos semestres. Sus impresiones de pasar muchas horas en el aula, de que prevalecen demasiados contenidos teóricos, de la sobrada exigencia de algunos/as profesores para el cumplimiento de las actividades y tareas

—además de los reiterados señalamientos que hacen respecto al enfoque de la licenciatura, de que no es para formar docentes—, configuran un posible panorama difícil de superar para una buena cantidad de jóvenes que abandonan la carrera en el primer año.

La inclusión del inglés como UDA, aun con la buena intención de apoyar al estudiantado a cumplir con un requisito para titularse, es otro escollo en las trayectorias de las y los estudiantes porque, en su opinión, es la que ocupa el último lugar en cuanto a lo que aporta en la licenciatura. Definitivamente, es una coyuntura que requiere de otro tipo de indagación para delinear posibles explicaciones que incluyan la presencia y el funcionamiento permanente del Centro de Autoacceso para el Aprendizaje de Idiomas (CAADI), a disposición de toda la comunidad estudiantil.

Especulamos que una razón de estas respuestas puede encontrarse en que, además del inglés —que se ofrece para todas y todos en el CAADI— no son pocos las y los alumnos que acuden a aprender otro idioma a las instalaciones de la Universidad colindantes con el edificio central, la zona que es el corazón de la vida estudiantil universitaria. En esos espacios conocen y conviven con compañeras/os que cursan otras carreras, que provienen de otros lugares y países, que están aprendiendo temas muy diferentes. Esa parte de la cultura estudiantil por excelencia, por supuesto, la extrañan y reclaman en la sede Yerbabuena, ubicada lejos del centro de la ciudad.

La sede, sin embargo y a pesar de no estar localizada en una zona céntrica ni concurrida, representa a la comunidad académica y humana que las y los estudiantes señalan como un emblema de su trayecto formativo: la convivencia, colaboración, apoyo, respeto y cariño que han presenciado entre todas las personas, independientemente de su estatus y rol, y de la que han sido parte. Esa comunidad, sin duda, es factor en el rumbo y en el ritmo de su paso por la Licenciatura en Educación.

Conclusiones

*No está en las estrellas
mantener nuestro destino,
sino en nosotros mismos.*

William Shakespeare

La investigación “Análisis de trayectorias escolares de estudiantes de la Licenciatura en Educación”, nos ha generado una gran cantidad de conocimientos respecto a los veinte años de la Licenciatura en Educación y muchos e invariables momentos entrañables en el ámbito académico, pero esencialmente, y sobre todo, humanos que indudablemente han moldeado el abordaje y construcción del proyecto. Cada veta y hallazgo, cada decisión y dato, los miramos desde nuestra perspectiva de copartícipes y responsables del programa.

Fernand Braudel (1979) nos heredó el concepto de la larga duración, de cómo la historia suele recuperar periodos de largo aliento, pero que, de vez en vez y no por casualidad, suceden hechos que marcan una coyuntura, trastocando el ritmo acostumbrado, todo lo sabido y consabido. Las coyunturas históricas acaban con los periodos largos que estudia la historia de las mentalidades y rompen con la totalidad de estructuras, especialmente con las que parecían más sólidas, porque lo sólido es lo que se rompe más estrepitosamente; poniendo las estructuras no solo a prueba, sino en punto final. La coyuntura la marcó la pandemia, que dio otro toque al estudio, a su abordaje y al significado de los resultados.

Este preámbulo tiene sentido porque los episodios que conforman el estudio, desde su concepción como proyecto de investigación y posterior desarrollo y análisis, son un poco de la

historia del programa de la Licenciatura y del momento actual. La serie de modificaciones y actualizaciones operadas al Plan de Estudios son consecuencia de las recomendaciones de los organismos evaluadores, tanto internos como externos, responde a los requerimientos del profesorado y que el comité académico convierte en propuestas de discusión colegiada, con el fin de mantener la pertinencia social y académica del programa; son resultado de las opiniones y sugerencias de las y los estudiantes que han logrado sumar cambios a componentes tan representativos como las Estancias y las cuatro áreas temáticas. Otro factor de cambio ha sido la vida institucional, que va indicando los rumbos y marcos de acción a seguir en toda la vida académica y, de manera esencial, en los programas educativos que ofrece nuestra Universidad.

El ritmo de estas transformaciones, si bien en algún momento han sido más que consecutivas, simultáneas, provenían de procesos previsibles, con resultados previsibles, hasta cierto punto. Y, como todo en un terreno conocido, contábamos con las herramientas conocidas. Los resultados indican que estos cambios han sido aceptados y acertados; aunque de pronto causen confusiones en todas las personas que intervenimos en ellos. Ha sido cuestión de tiempo conocer y aplicar nuevas nomenclaturas y enfoques y continuar. Pero la pandemia no nos da tiempo de acomodar las piezas, porque justo es lo que menos da: tiempo ni idea de futuro. De modo que estos meses los hemos vivido en otra frecuencia de investigación, académica, docente y personal.

Aceptando que las trayectorias constituyen un proceso y no un episodio, es fácil reconocer que los resultados muestran una fotografía del momento. Es así más en la descripción del estudio de las cuatro cohortes; sin embargo, dado el alto índice de estudiantes que contestaron el formulario (102 de 120), podemos inferir que esa fotografía revela datos compartidos y válidos en el

margen de confiabilidad de los resultados. Como rasgos positivos, destaca el índice global de satisfacción de las y los encuestados, que en tres de las cohortes está por arriba de 93% (la generación 2017 otorga 80.6%), que, desde otra lectura, resulta de que las y los estudiantes califican como “Excelente” o “Muy bien” rasgos como: el logro del perfil de egreso, la preparación y dedicación de las y los profesores, la vinculación con el campo de trabajo a través de las Estancias, Prácticas y Servicio Social; el respaldo económico de los padres y madres, el apoyo institucional que han recibido en forma de becas para la realización de la carrera y su participación en eventos académicos (también para las Estancias, vale comentarlo); la formación integral que identifican en el logro de componentes extracurriculares del ámbito académico y valoral-actitudinal.

Asimismo, son aspectos bien calificados, la estructura del Plan de Estudios en general, el Eje de profundización concreta en las áreas temáticas, en donde sobresale la de Orientación Educativa, seguida de la opción de Diseño curricular y educación no convencional. Parece ser que la Orientación educativa tiene una relación directa con quienes no ubicaban ser licenciados en educación como primera preferencia en la universidad, pero sí se inclinaban por la Psicología. Egresados y egresadas de esta área temática los ubicamos en planteles educativos de todos los niveles, sobresaliendo el Nivel Medio Superior, desempeñando funciones en los departamentos psicopedagógicos.

De forma similar, el hecho de que ocho de cada diez estudiantes afirman que, entre sus opciones para continuar un posgrado está hacerlo en los programas académicos que alberga el Departamento, es positivo en dos sentidos: por una parte es un reconocimiento a la calidad del claustro de profesores y por la otra, parecen estar diciendo que, a pesar de su ubicación geográfica, vale la pena continuar en un espacio que también es

tranquilo y cálido, en donde han establecido relaciones de amistad y cariño, algunas de ellas, seguramente, para toda la vida. Porque, en efecto, desde su construcción en la comunidad de la Yerbabuena, el ahora Departamento de Educación es un espacio de convivencia en donde se estrechan los vínculos humanos, se gestan relaciones de afecto, compañerismo y amistad, en el marco del respeto y la solidaridad.

Estas reflexiones nos impelen a continuar con el estudio de las trayectorias, para dar respuestas a las tendencias de evaluación de los programas educativos, pero, sobre todo, para seguir conociendo y, con ello, mejorando, la Licenciatura en Educación. En tal sentido, tomamos los resultados de este primer acercamiento como vetas que debemos continuar explorando y sistematizando.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2007). *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*. México: Autor.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2013). *Vida líquida*. México: Ediciones Culturales Paidós.
- Braudel, F. (1979). *La Historia y las Ciencias Sociales* (4ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Chaín, R. y Ramírez, C. (1997). Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana. Publicaciones de la ANUIES. Recuperado de: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista102_S2A2ES.pdf
- Cuevas, M. (2001). La trayectoria escolar universitaria: un acercamiento desde las habilidades básicas de pensamiento y el rendimiento académico. *Revista didac*, (38), 45-49.

- García, O. y Barrón, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Revista Perfiles Educativos*, XXXIII(131), 94-113.
- Pérez, B. D., Reyes, C. y Carreto, F. (2017). Indicadores tipo de trayectorias escolares de estudiantes que ingresan en segunda opción a la Licenciatura en Geografía en la UAEMex. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14). Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v7n14/2007-7467-ride-7-14-00345.pdf>
- Universidad de Guanajuato (2019). *Normatividad de la Universidad de Guanajuato*, Vigente a partir del 1 de enero de 2019. Reglamentación publicada en Gaceta Universitaria el 30 de octubre de 2018. México: Autor. Recuperado de: <https://www.ugto.mx/gacetauniversitaria/images/compendio-normativo.pdf>
- Universidad de Guanajuato / División de Ciencias Sociales y Humanidades / Departamento de Educación (2018). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación. Adecuación curricular al Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato*. México.
- Universidad de Guanajuato / Instituto de Investigaciones en Educación (1999). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación*. México.
- Universidad de Guanajuato / Instituto de Investigaciones en Educación (2007). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación*. México.
- Valle, R. M., Rojas, G. y Villa, A. (2001). El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis. En *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES propuesta metodológica para su estudio* (pp. 51-74). México: ANUIES.

V. SER JOVEN EN TIEMPOS DE CRISIS: OBSTÁCULOS, DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DE JÓVENES ESPAÑOLES MIGRANTES¹⁸

Magdalena Jiménez Ramírez
Mónica Torres Sánchez
Rocío Lorente García

LA GRAN CRISIS SOCIOECONÓMICA iniciada en 2008 ha configurado un panorama social complejo para abordar las transiciones juveniles caracterizadas por la precariedad, la incertidumbre y la falta de expectativas laborales, conformando un futuro incierto para los jóvenes. Esta carencia de oportunidades ha detonado que opten por la movilidad hacia otros países en la búsqueda de mejores expectativas para su trayectoria vital. En consonancia con esta panorámica acontecida, el objetivo es estudiar el proyecto migratorio de jóvenes españoles que han elegido Escocia, como país de destino, en la búsqueda de mejores oportunidades para su emancipación. Presentamos los discursos relacionados con la complejidad de transitar a la vida adulta en unas condiciones laborales y económicas precarizadas, que merman sus posibilidades de independencia y autonomía.

¹⁸ Estudio realizado durante una estancia de investigación financiada por el Proyecto *Policies Supporting Young People in their Life Course. A Comparative Perspective of Lifelong Learning and Inclusion in Education and Work in Europe* (Horizon 2020-YOUNG-SOCIETY-2015), con financiación complementaria del Plan Propio de Investigación del Vicerrectorado de Política Científica e Investigación de la Universidad de Granada.

Para avanzar en este propósito, iniciamos el capítulo con un apartado de contextualización sobre la crisis económica internacional y sus efectos en España, a partir de indicadores básicos e investigaciones referidas al tema estudiado, para situar la migración de los jóvenes españoles en el contexto europeo durante la Gran Crisis, según la tercera etapa del ciclo migratorio establecida por Arango (1993). A continuación, describimos los aspectos metodológicos. Se ha seguido una metodología de tipo cualitativo y se ha empleado como técnica la entrevista, dirigida a jóvenes entre 22 y 35 años, todos con estudios medios y superiores —mayoritariamente, solo dos tienen estudios básicos—, y en desempleo o con trabajos precarios antes de emigrar.

Seguidamente, se presenta el análisis del discurso realizado basado en categorías establecidas a partir del *software* RQDA, y se discuten los datos cualitativos obtenidos a partir del debate académico generado sobre nuestra temática de estudio. Concluimos con algunas reflexiones derivadas de la investigación, y mostramos que los jóvenes entrevistados afrontan este proceso migratorio como una oportunidad para replantearse sus trayectorias vitales de manera positiva, en la medida en que están integrados en el mercado laboral, casi todos en puestos de trabajo relacionados con su formación académica, y con expectativas de continuidad y ascenso en su carrera profesional en el país de destino.

Un contexto complicado para ser joven: crisis económica internacional y sus efectos en España

La denominada Gran Crisis iniciada en el año 2008 ha tenido un enorme impacto sobre diferentes aspectos de la vida económica y social en varios países europeos, incluso algunos de sus efectos siguen estando presentes en la actualidad, transcurrida

ya más de una década, agudizados por la crisis sanitaria de la COVID-19. Este deterioro económico y social no ha tenido un impacto simétrico en los países europeos, han sido los países del sur de la Unión Europea (UE), entre ellos España, los más afectados (Stanek y Lafleur, 2017). El derrumbe de su sistema financiero y las políticas de austeridad fiscal (Rodríguez, 2017) desencadenaron un efecto dominó generando, en estos países, el aumento de las tasas de desempleo, el incremento de las desigualdades sociales y el deterioro de las condiciones de vida (Bação, Maia y Portugal, 2013) en amplios segmentos de la población y especialmente en los jóvenes.

Los jóvenes se han convertido, pues, en uno de los grupos de población más vulnerables (Gutiérrez y Albarracín, 2008), que forman parte de lo que Standing (2013) identifica como “precarizado”; es decir, de una nueva clase originada en la era de la globalización en la que destacan, entre otros colectivos, jóvenes que se encuentran en una situación de vulnerabilidad y falta de seguridad vital, debido a que adaptan sus expectativas básicas a empleos y formas de vida inseguras, sufriendo una pérdida de control sobre el propio tiempo y sobre el desarrollo y uso de sus capacidades. Standing (2014) afirma que se produce un conflicto entre el viejo proletariado que sigue teniendo empleos seguros (aunque de baja calidad) y beneficios tanto empresariales como estatales, y el nuevo precariado formado principalmente por jóvenes cualificados que han ido perdiendo sistemáticamente derechos laborales con trabajos inestables, sin identidad profesional y realizando tareas por debajo de sus habilidades. Desde el inicio de la crisis, indicadores como el nivel de desempleo, la temporalidad y el nivel de ingresos evolucionaron muy negativamente, lo que ha dificultado el logro de una vida más estable y, en consecuencia, de una sociedad más cohesionada.

En el caso de España, la tasa de paro se incrementó desde 2006 a 2014, 16.9 puntos porcentuales a lo largo de esos ocho años. Según los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA), España alcanzó una tasa de desempleo en torno a 8-9% entre 2006 y 2007; con la llegada de la crisis en 2008, esta tasa creció rápidamente superando 20% en 2011 y alcanzando su punto más alto en el primer trimestre de 2013 con 26.9%. Si realizamos un análisis por grupos de edad, podemos observar que en el primer trimestre de 2014 la tasa total de paro (25.9%) se incrementó a 70.2% en los jóvenes de 16 a 19 años; a 52.9% en aquellos con una edad comprendida entre los 20 y 24 años, a 32.8% en los que tenían entre 25 y 29 años y no llegó a igualarse con la media nacional hasta los 30 años. Unido al desempleo, la tasa de temporalidad en España, entendida como el porcentaje de contratos temporales sobre el total de asalariados fue, en 2014, la segunda más elevada (28%) tras Polonia, y la tercera con mayor tasa de temporalidad juvenil (69.1%), detrás de Eslovenia (72.7%) y Polonia (71.2%) (Eurostat, 2014). Si lo analizamos por edades, se puede observar cómo la temporalidad afecta más a la población joven; así, la tasa general que en 2014 se encontraba en 24.2%, se incrementó a 86.3% en los jóvenes de 16 a 19 años; a 67.4% en aquellos con una edad comprendida entre los 20 y 24 años, a 44.2% entre los 25 y 29 años y no llegó a aproximarse con la media nacional hasta los 30 años (EPA, 2014), una tasa de temporalidad que, contra lo que se podría esperar, afecta más a aquellos con una titulación universitaria.

Finalmente, pero no menos importante, es la diferente evolución de los ingresos medios por trabajador. Los jóvenes que tenían entre 20 y 24 años vieron reducidos sus ingresos medios en 20% y aquellos entre 25 y 29 años, en 11%; mientras que los demás grupos de edad se mantuvieron prácticamente igual o sufrieron una reducción leve (EAES, 2008-2013). De esta forma,

la ganancia media anual por trabajador que se situaba en 2013 en 22.698 euros, se reducía a 10.668 en los jóvenes de 20 a 24 años, a los 15.587 en los de 25 a 29, a 19.422 en los de 30 a 35 años y no llegaba a aproximarse con la media nacional hasta los 40 años.

Estos indicadores no pueden ser aislados del tejido productivo español durante la crisis económica de 2008, caracterizado por una escasa competitividad y baja productividad, por un desmesurado peso del sector de la construcción, su falta de posición en el sector industrial y una escasa inversión en I+D+i (Peña, Jiménez y Ruiz, 2013; Moldes y Gómez, 2015).

Como indica Santos (2013), este contexto de crisis, unido al precario tejido productivo español, ha llevado a los jóvenes a emprender diferentes proyectos migratorios, incluso con un cambio de actitud hacia la movilidad geográfica respecto a momentos anteriores. En este sentido, según el Eurobarómetro que la Comisión Europea dedicó a la movilidad interna a finales del año 2009, solo 12% de los españoles consideraba la posibilidad de trabajar en otro país, frente a 69% en 2011, dos años más tarde.

La migración de los jóvenes españoles en el contexto europeo durante la Gran Crisis

Tradicionalmente, la movilidad geográfica y la migración¹⁹ han sido consideradas por los científicos sociales como estrategias

¹⁹ A lo largo de este capítulo, se van a utilizar de manera indistinta los conceptos de movilidad y migración. No obstante, en este momento conviene explicar la diferencia. Como señalan Aybek et al. (2015), los estudios sobre movilidad y migración tienen orígenes históricamente diferentes. Los estudios de movilidad han surgido en un contexto de progreso de las tecnologías de comunicación y transporte desde finales del siglo XX. Desde esta perspectiva, la migración internacional —definida como el traslado a largo plazo a través de una frontera internacional— es solo una de las posibles

fundamentales empleadas por los individuos para hacer frente a las dificultades económicas y, de hecho, hay estudios científicos que muestran que los ciudadanos europeos han respondido al deterioro de sus condiciones de vida trasladándose a otros países. Como señala Fleur, Boin y T'Hart (2001) las crisis suelen ser consideradas “puntos de inflexión”, *turning points*, que desencadenan fenómenos sociales como la migración. Si bien históricamente las crisis económicas han supuesto un punto de inflexión para la migración, la crisis económica e internacional iniciada en 2008 constituye el inicio de lo que se ha denominado la tercera etapa del ciclo migratorio europeo (Arango, 1993; Moldes y Gómez, 2015) caracterizada por la salida masiva de jóvenes procedentes de países del sur de Europa hacia los países más prósperos del norte.

No obstante, a diferencia de las fases anteriores²⁰, la complejidad del fenómeno relacionada con quién y cuántos emigran, por qué o para qué, pone de manifiesto la necesidad de aproximarnos a diferentes planteamientos teóricos y metodológicos para analizar todas las dimensiones de las migraciones contemporáneas,

transformaciones en la vida de las personas. En este caso, la migración internacional está estrechamente relacionada con la definición de “frontera” como constructo social que, además, cambia probablemente a lo largo del tiempo (véase Favell, 2007) y denota la llegada a la UE de ciudadanos procedentes de terceros países. El concepto de movilidad, por el contrario, se utiliza para describir los cambios de residencia de un Estado miembro de la UE a otro. No obstante, a pesar de su uso indistinto, se entiende que los migrantes tanto dentro de la UE como procedentes de otros países no son grupos homogéneos.

²⁰ El “sistema migratorio europeo” se configura después de la Segunda Guerra Mundial con el auge de las masivas migraciones económicas. Hasta el momento se han establecido tres fases: la primera durante los años cincuenta, sesenta y setenta desde los países del sur hacia los del norte, la segunda donde los países tradicionalmente emisores se convierten en receptores de inmigrantes a lo largo de los ochenta, y la tercera iniciada con la crisis económica de 2008.

especialmente las de los jóvenes cualificados. En este sentido, en todas las fases del ciclo migratorio, la movilidad pretende mejorar las condiciones laborales; sin embargo, hay características distintivas en esta etapa.

Por un lado, *quién emigra o cuál es el perfil del joven migrante*. En este sentido, los jóvenes migrantes pertenecen, alrededor de 30%, al grupo de edad comprendido entre los 25 y 34 años, lo que indica, que no solo es una emigración de carácter formativo, más propia del grupo de edad de 16 a 24 años, sino de naturaleza laboral y que coincide con un momento del ciclo vital, la transición a la vida adulta, caracterizada por una mayor responsabilidad y preocupación por lograr un trabajo, lo que dificulta, al mismo tiempo, la posibilidad de retorno. Además, los jóvenes con estudios superiores son los más dispuestos a desplazarse por motivos laborales, de ahí que esta nueva emigración española es principalmente juvenil y cualificada.

Por otro lado, el *contexto económico* anteriormente mencionado, caracterizado por el desempleo, la extensión de los empleos de baja productividad, con malas condiciones laborales y casi sin beneficios salariales (Standing, 2014) agravado por el desajuste de las competencias en el mercado de trabajo, es decir, coexisten tanto la sobreeducación y el exceso de competencias con la subeducación y la escasez de competencias (OIT, 2014). Además, la aparición y rápido desarrollo de *nuevas formas de comunicación* permiten mantener el contacto con los familiares y amigos y reducir el carácter dramático de estas emigraciones. Del mismo modo, estas formas de comunicación han posibilitado una nueva manera de construir relaciones sociales transnacionales (Solé y Parella, 2006) que favorece los procesos migratorios como forma de satisfacer las necesidades emocionales e instrumentales, generando un sentimiento de identidad colectiva (Moldes y Gómez, 2015). Como apunta Castells (2012), el incremento y

desarrollo de las herramientas web 2.0 ha permitido que los migrantes generen discursos compartidos y establezcan relaciones en la distancia.

Dentro de esta nueva fase, nuestra investigación pretende estudiar el proyecto migratorio de jóvenes españoles que viajan a Escocia a partir de la denominada Gran Crisis, con la finalidad de identificar las causas que motivan la decisión de los jóvenes para emigrar, los elementos que influyen en la elección del país de destino, así como conocer estas redes de sociabilidad que están emergiendo y cómo influyen en su proyecto vital dentro su proceso migratorio.

La elección de Escocia responde a que tanto Reino Unido como Alemania se han convertido en los dos países receptores de jóvenes migrantes españoles. Según la Estadística de variaciones residenciales del INE (2014), los principales destinos de los emigrantes españoles, con una edad comprendida entre los 25 y los 34 años, son, por orden de importancia: Reino Unido con 17.3%, Alemania, Francia y Estados Unidos. Además, según los datos aportados por Navarrete (2014), desde 2002 a 2008, las cifras de españoles en el registro del Sistema de Seguridad Social británicos se mantuvieron estables en torno a los diez mil u once mil nuevos registros anuales. A partir de esa fecha, comenzó a crecer y a partir del 2011 se produjo un aumento de 85% respecto al año anterior hasta alcanzar la cifra de 24.370 nuevos registros. En el periodo 2012/2013 se había producido un incremento a nivel global de 417% respecto al año 2007. En el ranking de países con mayor número de migrantes solicitantes del número de la seguridad social ofrecido por el Departamento de Trabajo a través de la Oficina de Estadística británica, situó a España en el quinto puesto a nivel mundial y en el tercer puesto de la Eurozona en 2011, sin embargo, con anterioridad a 2010 ni siquiera figuraba en el *ranking*.

Metodología

Al margen de las cifras, que indican la magnitud del fenómeno migratorio, es necesario analizar los propios discursos y biografías de los jóvenes emigrados²¹ para conocer cómo son estos procesos, a qué obedecen, de qué manera se inician y a qué dificultades se enfrentan. Para ello, se ha seguido un estudio de tipo cualitativo, donde la entrevista semiestructurada ha sido la herramienta que nos ha permitido recoger los discursos y narraciones generados por los jóvenes. El guion de estas entrevistas ha girado sobre algunos aspectos de su biografía personal, formativa y laboral.

El contacto con los jóvenes se estableció mediante el muestreo de “bola de nieve”, en el que, a partir de unos contactos iniciales, se fueron localizando a otros jóvenes españoles que habían emigrado y que les interesaba contar sus relatos sobre su proceso migratorio para optar a unas condiciones más estables para su emancipación. En consecuencia, es un muestreo cualitativo no probabilístico e intencional, con la finalidad de obtener los informantes necesarios para alcanzar la saturación de la información que demanda el análisis (Ispizua y Lavía, 2016).

La investigación se fundamenta en los datos obtenidos a través de las 15 entrevistas en profundidad realizadas a jóvenes (6 hombres y 9 mujeres) de edades comprendidas entre los 22 y los 35 años, con estudios medios y superiores (solo dos varones graduados en educación secundaria) y que se encontraban en una situación de desempleo o con trabajos precarios antes de emigrar durante el periodo de 2008 a 2016. La fase de recogida de

²¹ Véase en el ANEXO la tabla 1 de características sociodemográficas de los jóvenes entrevistados. Utilizamos “H” para referirnos a hombre y “M” para mujer.

información se llevó a cabo en los meses de octubre y noviembre de 2016 en las ciudades de Edimburgo y Glasgow.

Las entrevistas fueron grabadas, y se llevaron a cabo tanto de forma presencial como *online* (a través de Skype) en función de la posibilidad de movilidad de los participantes. Una vez realizadas, se procedió a su transcripción y se utilizó como técnica el análisis del discurso. La categorización y codificación de las entrevistas se ha realizado a través del *software* de análisis de datos cualitativos RQDA. Esto ha posibilitado la organización de toda la información con base en categorías que han permitido estructurar los resultados en torno a diferentes temáticas. Concretamente, para la elaboración de este capítulo se han utilizado los resultados emanados del análisis del discurso de las siguientes categorías: “decisión/motivación de emigrar”, “acceso al mercado laboral en España”, “acceso al mercado laboral extranjero”, “expectativas de emigrar” y “relación entre experiencia laboral en el extranjero e inserción laboral en España”.

Resultados y discusión

El motivo principal que justifica la decisión de los jóvenes de emigrar a Escocia, alude a razones relacionadas con la precariedad laboral y económica que padecen en el mercado de trabajo en España. De su discurso emana este planteamiento como el principal argumento que sostienen para irse al extranjero, máxime cuando casi la mitad de los jóvenes entrevistados tomaron esta decisión tras un tiempo prolongado de desempleo, a pesar de haberse implicado sin éxito en la búsqueda activa de empleo.

[...] he estado durante un año allí buscando trabajo en relación a lo mío y, o no he encontrado nada, o lo que he encontrado no

tiene realmente nada que ver con lo que a mí me hacer sentir bien, con lo que yo considero que es mi trabajo, y si ha habido algo del estilo, pues, los salarios de vergüenza. (Joven 5, M)

Bueno, estábamos mi novio y yo, que llevábamos los dos buscando trabajo en Sevilla un año, efectivamente, y es que no nos llamaban de ningún sitio. (Joven 12, M)

Si profundizamos más en la precariedad del mercado de trabajo, en su discurso se vislumbra que esto ocurrió, además, en un contexto económico y laboral muy complejo derivado del *boom* inmobiliario y el terrible cataclismo de 2008 (Castel, 2014), que tuvo consecuencias muy negativas para los jóvenes en la realización de sus transiciones laborales, generando procesos de vulnerabilidad y exclusión social. Este hecho se identifica en sus relatos, en los que hacen mención explícita a este contexto de crisis.

[...] yo me salí de España cuando España entró en crisis. La empresa en la que yo estaba trabajando cerró, obviamente me quedé sin trabajo, estuve buscando trabajo y... pues no salía nada y después de un año de estar buscando pues mi hermano, que ya estaba trabajando aquí en Glasgow, me dijo: prueba venirte aquí... pues aquí parece que hay trabajo. (Joven 13, M)

Es que cuando yo empecé a trabajar era diferente porque el trabajo de, no sé... antes éramos en plantilla veinticinco y después éramos diez, cuando empezó lo de la crisis... Claro porque... no sé los empresarios se dieron cuenta que el trabajo que hacían cuatro lo podía hacer uno. (Joven 11, H)

La desaceleración económica, como ya se ha apuntado, si bien afectó a todos los países de la UE durante la década de 2000-2010, fue especialmente acuciante en España a partir del año 2008 y se prolongó durante el inicio del cambio de década. Este empeoramiento del mercado laboral afectó especialmente a

determinados segmentos de la población (trabajadores no cualificados —especialmente del sector de la construcción—, personas mayores de 55 años...), y supuso una elevada tasa del desempleo juvenil. No solo dificultó la inserción de los jóvenes en el mercado laboral, sino también expulsó a muchos fuera de él o los posicionó en situaciones laborales precarias. Esto es, no solo se produjo la pérdida de empleos en España, sino, además, también supuso una disminución en la calidad de este.

Como describen Merino, Somarriba y Negro (2012),

la importancia de determinados aspectos del trabajo como la remuneración, la jornada y su distribución, la autonomía laboral, las condiciones físicas, los riesgos en el puesto de trabajo o el entorno sociolaboral influyen de forma notable en la calidad del empleo [...]. A la destrucción de empleo a lo largo de estos últimos años, hay que sumar la situación de inseguridad que tienen muchos trabajadores, con los efectos que ello puede tener en su salud y su bienestar, aspectos que influyen en la calidad del empleo (p. 265).

Por ello, los procesos de movilidad de los jóvenes se relacionan con procesos más estructurales de precariedad en el empleo, unidos a otro conjunto de factores vulnerables característicos de las trayectorias laborales que son compartidas por la población juvenil en un contexto laboral derivado de la crisis de 2008, que empezó a mermar, aún más, las expectativas laborales de los jóvenes en España y a iniciar procesos migratorio forzados por el desempleo (Santos y Muñoz, 2015; Navarrete, 2014).

Esto también queda reflejado en el discurso de los jóvenes, pues algunos de ellos, si bien sí se encontraban trabajando en España, las condiciones en que lo hacían eran paupérrimas, con una degradación de sus derechos laborales y una precarización de sus condiciones, lo que les impulsó a emigrar al extranjero al no estar satisfechos con su situación.

Así, encontramos en el discurso juvenil alusiones a su frustración, a las malas condiciones laborales, incluso a situaciones de esclavitud por las condiciones de algunos trabajos y su escasa remuneración, así como circunstancias de explotación laboral que han sufrido debido a la manera en cómo el voluntariado está encubriendo estas situaciones:

[...] me llevé un poco de chasco porque cuando acabé la carrera fue como que esas prácticas continuarían dos o tres años, pagándote a lo mejor pues, lo dicho, trescientos euros al mes y... trabajando como si estuvieses a jornada completa y con todas las obligaciones de una persona que está trabajando y ganando, a lo mejor, dos mil euros al mes. (Joven 6, M)

Yo llevaba en España más de dos años sobreviviendo a base de empleos precarios, estando en paro, sin encontrar nada decente... (Joven 2, H)

Para mí, lo que están haciendo con los jóvenes en muchos sitios es explotación pura y dura. A mí me han ofrecido trabajar de voluntaria unas horas de trabajo laboral, una jornada laboral normal, pero solo como voluntaria, sin pagarme, con opción a, quizás, en un futuro contratarme, que es una forma de enganche ¿no? (Joven 5, M)

Algunos de los jóvenes entrevistados que hablan de vida precaria en España, se encontraban en situaciones laborales diferentes, mientras unos estaban en situación de desempleo, alguno sí estaba trabajando y, a pesar de ello, las condiciones laborales no le permitían vivir de forma digna.

[...] en un principio yo vivía con mi pareja. Cuando había acabado la carrera pues estaba preparando la oposición y bueno, pues él llegó un punto en el que perdió su trabajo, se quedó sin prestación por desempleo... Yo, claro, seguía opositando y sin acceso a un empleo tampoco, entonces pues acabamos en una situación muy precaria y acabamos en casa [...] de mi madre. (Joven 1, M)

En el análisis del discurso de los jóvenes entrevistados también se evidencia que una titulación superior universitaria no es garantía para acceder a un puesto de trabajo acorde con la formación recibida y con el sueldo esperado. En este sentido, perciben dos dificultades relacionadas, como son el exceso de títulos obtenidos (*titulitis*) no valorados para el desarrollo de unos trabajos donde la sobrecualificación para ocupar empleos es una realidad en España, motivo que también les impulsa a valorar opciones laborales en otro país acorde con la formación realizada.

En España, tenemos una cosa [...] llamada “titulitis” que es que parece que tienes que necesitar dieciocho títulos, tres masters y un, no sé, un doctorado en Estados Unidos para trabajar friendo hamburguesas... y es así de lamentable. (Joven 2, H)

En España yo creo que hay mucha fijación por los títulos, tienes que tener un título específico, tienes que tener mucha, la llamada “titulitis”. Tienes que tener los diplomas, también formación de cursos, de... no sé, te piden como muchos títulos y no se fijan tanto en las habilidades que puedas tener (*skills*), forma de ser... (Joven 4, H)

La sobrecualificación de los universitarios en España, es una realidad evidenciada en diferentes estudios realizados, en los que se corrobora que los jóvenes tienen mayores probabilidades de desarrollar trabajos por debajo de sus cualificaciones, con el agregado de su desventaja salarial y el riesgo en la estabilización de sus carreras profesionales (Comisión Europea, 2012; Du Bois-Reymond y López, 2004). Esta situación, es la que les impulsa a la migración como opción para mejorar sus oportunidades profesionales y laborales (Navarrete, 2014).

¿Sobrecualificación te refieres? (entrevistadora). Sí, te contratan unas horas a la semana, además, muchos te contratan como monitor

que ni siquiera es tu formación, entonces... [...] Y te contratan para algo como inferior. Sino tú estás haciendo las funciones que debería hacer un terapeuta, pero tu contrato es monitor de ocio y tiempo libre y todo esto. (Joven 3, M)

Esta degradación de las condiciones laborales expresadas por estos jóvenes, es corroborada por otros jóvenes españoles emigrantes hacia Alemania, donde el motivo principal para salir de España lo fundamentan en la precarización del mercado de trabajo, su sentimiento de explotación, las escasas oportunidades para promocionar y la sobrecualificación que padecían en sus respectivos trabajos (Moldes y Gómez, 2015).

Si bien, en el discurso de la mayoría de los jóvenes, queda patente que la decisión de buscar trabajo en el extranjero está impulsada por una situación precaria debido a las condiciones del empleo en España, hay algunos jóvenes que también encuentran en la experiencia de vivir y trabajar en el extranjero otras motivaciones para configurar sus trayectorias de vida. Entre ellas, la más repetida en el relato de estos jóvenes es tener la experiencia de vivir fuera de España, viajar a otro país, conocer otras culturas y aprender o mejorar el idioma (el inglés), valorando el cosmopolitismo en un mundo interconectado más globalmente.

[...] yo acabo el máster en julio, no tengo trabajo, tampoco me he puesto a buscar seriamente pero... no tengo trabajo, y el Erasmus es algo que siempre ha estado ahí y nunca me he atrevido a hacer y... era ahora o nunca, tenía que, si quería probar la experiencia de salir fuera y conocer otras formas de trabajar de, igual no estudiar, porque no he venido a estudiar, pero de ver otra manera de, de comportarse o del trabajo, conocer otra cultura o sumergirme en ella... era el momento. (Joven 9, M)

Y a nivel personal, pues por cuestiones del idioma también, quería aprender y viajar a otro lugar, conocer otra cultura... (Joven 15, H)

Estas motivaciones para emigrar centradas en vivir nuevas experiencias, conocer otras culturas y ampliar las redes sociales se corroboran también en el estudio de Navarrete (2014). No obstante, sobre este asunto, las reflexiones de Santos y Muñoz (2015) precisan que los factores de tipo cultural no se pueden considerar como explicaciones definitivas para esa movilidad “cosmopolita” en la medida en que, en épocas de bonanza económica, los movimientos migratorios juveniles no son tan relevantes. El “enfoque cosmopolita ofrece una explicación descontextualizada y más bien normativa que descriptiva” (Santos y Muñoz, 2015: 29).

Los jóvenes que deciden emigrar a un país extranjero para adquirir y perfeccionar una habilidad lingüística —relevancia del aprendizaje del inglés— lo hacen para mejorar su inserción en el mercado laboral español, por lo que, de alguna forma, residir por un tiempo en otro país está motivado para la mejora de sus condiciones laborales en el país de origen.

Es una motivación intrínseca puramente porque yo tenía trabajo en España [...] Primero que durante mi carrera universitaria siempre me quedó la espinita de salir fuera de España, tipo Erasmus, y segundo que quería y quiero mejorar mi nivel de inglés. (Joven 14, M)

[...] cómo mejorar primero mi inglés y también coger soltura con la gente, el acento y más adelante poder conseguir algo y creo que puedo dar más en un trabajo sobre lo que he estudiado. (Joven 6, M)

La determinación de emigrar a otro país no es fácil en la medida en que se abandona contexto, amistades, familia —como red de solidaridad básica que da sostén a los jóvenes en los momentos de precariedad e incertidumbre en un Estado de bienestar *familiarista* como el español (Esping-Andersen, 2000;

Mari-Klose y Mari-Klose, 2006)— y se debe optar entre diferentes países para la movilidad. En la decisión de emigrar y, sobre todo, hacia dónde hacerlo, influyen varios factores. Varios jóvenes se dejan llevar por el efecto “llamada” de alguien que ya está en determinado país trabajando y optan por él, porque conocer a esa persona les facilita el contacto en el país de destino:

Después de un año de estar buscando pues mi hermano, que ya estaba trabajando aquí en Glasgow, me dijo: prueba venirte aquí, que... pues aquí parece que hay trabajo. (Joven 13, M)

Porque tengo unos amigos de mis padres que son escoceses, mis padres son músicos, y los conocen a esta gente de hace treinta años casi... Y ellos [...] me ofrecieron la casa... (Joven 8, H)

También, son varios los jóvenes que, antes de tomar la decisión de emigrar, analizan algunas características del país de destino y utilizan otras estrategias que les orientan en la toma de decisiones, como pueden ser amistades, familiares o vacaciones previas en ese país. Según estas características, ajustan sus opciones para salir fuera, decisiones que son tomadas de manera individual o consensuada desde una relación de pareja.

Y nada, conocimos a través de unos amigos de la madre de mi pareja [joven entrevistada 1, M] ¿no? Edimburgo... que aquí la situación estaba mejor, nos pusimos a investigar, y vimos tema sanidad, tema trabajo, tema que sólo tenía un 2% de paro, tema de coberturas, tema de aceptación de la inmigración, tema de que no había habido ningún tipo de problema racial, tema de inclusión, tema de colegios, tema de sistema educativo, tema de... investigamos diferentes y decidimos que Edimburgo era la mejor opción. (Joven 2, H)

[...] no nos llamaban de ningún sitio y él había venido aquí a Escocia de vacaciones con su madre, un par de años antes, y dijo: “aquí es que hay carteles en todos sitios, en todos los escaparates

de que buscan trabajadores, de que... bueno ¿y si nos vamos?, tampoco estamos haciendo nada aquí...[...] Entonces como él había estado aquí en Glasgow y había visto que era una ciudad muy activa, mucha gente, muchos sitios donde buscaban trabajadores... pues decidimos venirnos aquí. (Joven 12, M)

Por lo tanto, podemos afirmar que tienen un conocimiento previo del país de destino por experiencias previas de Erasmus, algún viaje turístico, por las redes sociales y familiares que se mantienen en el país de origen, aspectos que se identifican también en la investigación de Navarrete (2016) sobre la movilidad juvenil en Europa.

Algunas reflexiones para concluir

Si bien la precariedad laboral y la sensación de sentirse excluidos en el país de origen es el principal argumento esgrimido por los jóvenes para emigrar, este proceso de tránsito hacia el país de acogida lo interpretan como una oportunidad para mejorar sus expectativas laborales y la búsqueda de una promoción profesional y personal que pueda aportarles una experiencia laboral para su posterior acceso al mercado laboral en España, en caso de que decidan regresar, o consolidar su trayectoria profesional en un país que, *a priori*, les puede ofrecer mayores oportunidades de trabajo y de desarrollo personal. Por ello, este estudio posibilita una aproximación para conocer mejor la situación de los jóvenes que emigran, para, tal vez, contribuir a repensar las políticas que favorezcan su retorno y reducir el impacto que provoca la fuga de cerebros o el envejecimiento de la población.

Las justificaciones que los motivan para emigrar se identifican con uno de los tipos de proyectos migratorios indicados en

la investigación de Navarrete (2014), donde los jóvenes se marcan a otros países con o sin contrato por los contactos o porque piensan que hay oportunidades laborales ante la crisis económica. Así, los jóvenes entrevistados afrontan este proceso migratorio como una oportunidad para replantearse sus trayectorias vitales de manera positiva, en la medida en que están integrados en el mercado laboral, casi todos en puestos de trabajo relacionados con su formación académica, y con expectativas de continuidad y ascenso en su carrera profesional en el país de destino.

No obstante, el futuro del ciclo migratorio europeo, como también el de libre circulación depende, en gran parte, del futuro de la UE. En la actualidad, se abren nuevas incertidumbres debido a la crisis sanitaria derivada de la COVID-19 como de la crisis política tras la aprobación del Brexit y la reciente salida del Reino Unido de la UE. Las posibles restricciones en el acceso al mercado de trabajo como las inciertas perspectivas de permanencia de los migrantes que llegaron antes del Brexit constituirán un importante factor influyente en la decisión de emigrar o retornar de los jóvenes españoles. A juicio de Stanek y Lafleur (2017) “la desaparición del mapa de la movilidad intraeuropea del mercado y una incomparable capacidad de absorción de mano de obra puede llevar no tanto a un cambio de dirección del flujo sino a su disminución” (p. 197).

Referencias

Arango, J. (1993). El “Sur” en el sistema migratorio europeo. Evolución reciente y perspectivas. *Política y Sociedad*, 12, 7-19. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO9393120007A>

- Aybek, M., Huinink, J. & Muttarak, R. (2015). Migration, spatial mobility, and living arrangements: An introduction. In Can M. Aybek et al. (eds.), *Spatial mobility, migration, and living arrangements* (pp. 1-19). Heidelberg: Springer.
- Baçaõ, P., Maia, J. & Portugal, A. (2013). Financial Crisis and Domino Effect. In J. Andrade et al. (eds.), *Managing Structural Changes – Trends and Requirements* (pp. 199-213). Belgrado: Institute of Economic Sciences. Recuperado de: <https://econpapers.repec.org/bookchap/ibgchaptr/msc-11.htm>
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 15-24. Recuperado de: doi:10.3989/ris.2013.03.18
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza. Movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid: Alianza Editorial.
- Comisión Europea (2012). *¿Atrapados o flexibles? Transiciones de riesgo y políticas a desarrollar para las y los jóvenes trabajadores altamente cualificados en Europa*. Bruselas: Comisión Europea.
- Du Bois-Reymond, M. y López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11-29. Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/tema1.pdf>
- Encuesta Anual de Estructura Salarial (EAES) (2008-2013). Ganancia media anual por trabajador según grupos de edad. Recuperado de: <https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=4564&capsel=4568>
- Encuesta de Población Activa (EPA) (2014). Asalariados por tipo de contrato o relación laboral, sexo y grupo de edad. Recuperado de: <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=4238&L=0>
- Esping-Andersen, G. (2000). *Fundamentos de las economías postindustriales*. Barcelona: Ariel.
- Eurostat (2014). Proportion of employees with a contract of limited duration, age group 15-64, 2014 (% of total employees). Recuperado de: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Proportion_of_employees_with_a_contract_of_limited_

duration,_age_group_15%E2%80%9364,_2014_(%25_of_total_employees)_YB16.png

- Favell, A. (2007). Rebooting migration theory: Interdisciplinarity, globality, and postdisciplinarity in migration studies. In C. B. Brettell & J. F. Hollifield (eds.), *Migration theory: Talking across disciplines* (2nd ed.) (pp. 259-278). New York: Routledge.
- Fleur, A., Boin, A. & T'Hart, P. (2001). Institutional crises and reforms in policy sectors: The case of asylum policy in Europe. *Journal of European Public Policy*, 8(2), 286-306. Recuperado de: doi:10.1080/13501760151146487
- Gutiérrez, E. y Albarracín, D. (2008). Financiarización y economía real: perspectivas para una crisis civilizatoria. Viento sur. Recuperado de: <https://www.vientosur.info/documentos/Financiarizacion.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2014). Estadística de Variaciones Residenciales. Bajas por país de destino y edad. Recuperado de: https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/p307/a2014/10/&file=a2_30.px&L=0
- Ispizua, M. y Lavía, C. (2016). *La investigación como proceso. Planificación y desarrollo*. Madrid: Dextra Editorial.
- Mari-Klose, M. y Mari-Klose, P. (2006). *Edad del cambio. Jóvenes en los circuitos de solidaridad intergeneracional*. Madrid: CIS-Siglo XXI.
- Merino, M^a C., Somarriba, N. y Negro, A. M. (2012). Un análisis dinámico de la calidad del trabajo en España. Los efectos de la crisis económica. *Estudios de Economía Aplicada*, 30(1), 261-282. Recuperado de: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/eea/article/view/3388/3501>
- Moldes, R. y Gómez, F. (2015). *¿Por qué te vas? Jóvenes españoles en Alemania*. Madrid: La Catarata.
- Navarrete, L. (coord.), (2014). *La emigración de los jóvenes españoles en el contexto de la crisis. Análisis y datos de un fenómeno difícil de cuantificar*. Madrid: INJUVE. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/33085/>
- Navarrete, L. (2016). La movilidad juvenil en Europa. Un patrón de viaje aún asimétrico en España. *Revistas de Estudios de Juventud*, 113,

- 13-26. Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/revista113.pdf>
- OIT (2014). *Global Employment Trends*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- Peña, A. R., Jiménez, M. y Ruiz, J. (2013). *Análisis sectorial: el impacto de la crisis económica en las regiones españolas*. Centro de Estudios Andaluces. Recuperado de: <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/analisis-sectorial-el-impacto-de-la-crisis-economica-en-las-regiones-espanolas>
- Rodríguez, R. (2017). *La emigración de jóvenes universitarios españoles en el actual contexto de crisis: procesos y factores migratorios* (tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Santos, A. (2013). Fuga de cerebros y crisis en España: los jóvenes en el punto de mira de los discursos empresariales. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 32, 125-137. Recuperado de: <https://revistas.um.es/areas/article/view/192331>
- Santos, A. y Muñoz, D. (2015). Fuga de cerebros y biografías low cost: nueva etapa en la precarización de la juventud. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2015.16.2>
- Solé, C. y Parella, S. (2006). El papel de las TIC'S en la configuración de las "familias transnacionales". *Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática*, 3(1), 7-21. Recuperado de: [http://www.iiisci.org/journal/cv\\$/risci/pdfs/c083vp.pdf](http://www.iiisci.org/journal/cv$/risci/pdfs/c083vp.pdf)
- Stanek, M. y Lafleur, J.-M. (2017). Emigración de españoles en la UE: pautas, implicaciones y retos futuros. En J. Arango, et al., (dir.), *La inmigración en el ojo del huracán. Anuario CIBOD de la Inmigración*, (pp. 181-203). CIBOD. Recuperado de: doi.org/10.24241/AnuarioCIBODInmi.2017.180
- Standing, G. (2013). *El precariado. Una nueva clase social*. Barcelona: Ediciones Pasado & Presente.
- (2014). Por qué el precariado no es un "concepto espurio". *Sociología del Trabajo*, 82, 7-15. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/STRA/article/view/60419>

ANEXO

Tabla 1

Características sociodemográficas de los jóvenes entrevistados.

| Edad | Sexo | Ciudad | Tiempo residiendo en Escocia en el momento de realizar entrevista | Titulación | Ocupación en el momento de realizar entrevista |
|------|------|--------|---|--|--|
| 30 | M | Orense | 4 años y medio | Diplomatura Magisterio en Educación Infantil | Maestra en guardería infantil |
| 33 | H | Madrid | 4 años y medio | Graduado en Educación secundaria obligatoria, educación de adultos Curso formativo de masajista | Técnico mantenimiento en hospital Autónomo: masajista |
| 24 | M | Elche | 1 año | Grado en Terapia Ocupacional Máster Neurología | <i>Au pair</i> |

| | | | | | |
|----|---|---------------|------------------|---|---|
| 29 | H | Córdoba | 3 años y 4 meses | Diplomatura en Educación Social Licenciado Psicopedagogía Máster Universitario en Mujeres y Salud | Educador infantil en guardería |
| 23 | M | Alicante | 2 meses y medio | Grado en Trabajo Social | <i>Au pair</i> |
| 22 | M | Alicante | 3 semanas | Grado en Estadística Empresarial | Camarera |
| 30 | M | Madrid | 1 mes | Grado en Veterinaria | <i>Au pair</i> |
| 32 | H | Fuerteventura | 6 años | Bachillerato | Autónomo: camarero en restaurante propio |
| 24 | M | Valencia | 2 meses | Grado Ingeniería Química Máster en Ingeniería Química | Prácticas en laboratorio en Universidad de Glasgow |
| 32 | H | Granada | 3 años | Ingeniería Química | Estudiante de Doctorado en Universidad de Edimburgo |
| 29 | H | Fuerteventura | 3 años y medio | Graduado en Educación secundaria obligatoria | Autónomo: camarero en restaurante propio |
| 24 | M | Huelva | 2 años | Grado en Filología Hispánica | Jefa de restaurante |

| | | | | | |
|----|---|----------|---------|---|---|
| 35 | M | Valencia | 4 años | Licenciatura en Ingeniería Técnica Industrial | Ingeniera Técnica Industrial en multinacional |
| 34 | M | Tenerife | 5 meses | Licenciatura en Psicología | Camarera |
| 24 | H | Llanes | 3 meses | Diplomatura Magisterio Educación Primaria, especialidad en inglés | <i>Au pair</i> |

Fuente: elaboración propia.

VI. LA EDUCACIÓN Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN. HACIA UNA NUEVA “NORMALIDAD” DESDE ANTES DE LA PANDEMIA

Juan José Girón Sifuentes
Verónica del Carmen Murillo Gallegos

LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS HAN logrado formar parte de la educación formal, gracias a distintos proyectos y pese a los innumerables obstáculos. Su implementación, en este ámbito, parece haberse vuelto indispensable en estos tiempos de confinamiento, pero, precisamente por eso, es preciso revisar algunos de los cambios que ha provocado su uso con el fin de vislumbrar los nuevos retos para quienes, desde las aulas o desde las oficinas de planeación, deben dar cuenta de esta fundamental empresa.

En esta presentación, ofrecemos un panorama general de los programas que en México se propusieron para implementar los recursos tecnológicos en educación; apuntaremos algunos datos sobre los obstáculos que derivaron en su fracaso, así como los pequeños logros que derivaron en la creación de centros de cómputo o posgrados especializados en estos temas, en algunas instituciones educativas. Acto seguido, ofrecemos algunos datos sobre la educación y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el contexto de confinamiento por la pandemia desde marzo de 2020 y sus resultados. A partir de esto, planteamos otros factores (especialmente el cambio en nuestra percepción del tiempo) que surgieron con el uso de las TIC,

que afectan las maneras en que nos acercamos a las cosas, a las personas y que se han acentuado con la situación actual de confinamiento; por lo que deberían ser considerados también como elementos clave para explicar la manera en que se desarrolla la educación por medios virtuales. Nuestra propuesta es que, si bien no debemos soslayar las ventajas que el uso de las TIC ofrece en educación, es necesario poner de relieve algunas situaciones inéditas que la actividad misma ocasiona y que repercuten directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antecedentes

El uso de los recursos tecnológicos en las instituciones educativas ha pasado de ser una novedad, que generó no poca resistencia, a convertirse en algo imprescindible; sobre todo, en estos tiempos de confinamiento por pandemia. En México, con la llegada del nuevo milenio, muchos de los usuarios de las tecnologías de la información y la comunicación sentían temor debido a que desconocían, en gran parte, el funcionamiento de los sistemas computacionales, pero no pasó nada de lo que se temía, al contrario, se iniciaron muchos cambios y adelantos que permitieron la mejoría de las comunicaciones.

En nuestro país, al llegar el cambio de mando en la presidencia de la República en el año 2000, se implementó el proyecto *e-México*, en torno a lo que entonces se llamaban Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), y por el que se contemplaba ofrecer servicios de información y comunicación, ampliando la cobertura de las redes de los operadores para llevar los servicios de conectividad a más de 10 mil localidades, a través del establecimiento de Centros Comunitarios Digitales (CCD) y quioscos, instalados, de manera conjunta, por diferentes

dependencias de gobierno e instituciones privadas. Normativamente, la posibilidad de contar con conectividad digital para la instalación, la operación y el desarrollo de los CCD se sustenta en el artículo 50:

de la actual Ley Federal de Telecomunicaciones que señala, entre otras cuestiones, que la Secretaría de Comunicaciones y Transportes procurará la adecuada provisión de servicios de telecomunicaciones en todo el territorio nacional, con el propósito de que exista acceso a las redes públicas de telecomunicaciones para la atención de servicios públicos y sociales, de las unidades de producción y de la población en general (Sistema nacional e-México: 256).

En este sistema se tenían contemplados tres ejes principales a desarrollar —conectividad, contenidos y sistemas— que, aunque debían mantenerse coordinados, podían manejarse independientemente dadas sus características.

Aunado a esto, se implementó el proyecto *Enciclomedia* destinado a la educación. Sin embargo, las bases magisteriales no fueron consultadas ni se visitaron las localidades donde se iba a implementar, por lo que tal iniciativa presentó muchas fallas: en algunas comunidades no se tenía energía eléctrica, en otras no se contaba con acceso a internet, por lo que las computadoras fueron regresadas a las dependencias de educación que las habían enviado; en otros casos, los maestros asignados a las llamadas “Aulas de Medios”, no contaban con conocimientos de computación, por lo que los equipos no fueron utilizados.

En 2006, con el segundo sexenio del Partido Acción Nacional (PAN), se dejó en el olvido *Enciclomedia* y se inició otro proyecto educativo llamado *Habilidades Digitales para Todos* (HDT), en concordancia con el “Programa Sectorial de Educación 2007-2012” (Prosedu), según el cual, la educación era

considerada no solo la principal impulsora de la transformación nacional, sino la que conforma una nueva realidad, por lo que se propuso que nuestro país hiciera de la educación, la ciencia y la tecnología los puntales para su desarrollo. El programa HDT fue la estrategia adoptada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para impulsar el desarrollo y utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las escuelas de educación básica. Es importante destacar que el objetivo del programa HDT era contribuir a desarrollar las habilidades digitales y el uso de las TIC no solo entre los alumnos, sino también entre directivos y maestros para favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento. Lo anterior, a partir de modelos educativos diferenciados, pertinentes y operables de acuerdo con cada nivel educativo. Al igual que el anterior programa, este tampoco obtuvo los resultados esperados y generó gastos que en algunos casos fueron elevados (Coneval, s.f.).

En 2012, cuando llegó a la presidencia de la República nuevamente el Partido Revolucionario Institucional (PRI) se implementó el programa *Tabletas para la educación*: se compraron miles de tabletas para ser regaladas a los alumnos de quinto y sexto grado de educación primaria de la mayor parte del país, con la consabida aplicación de muchos miles de pesos en ello. Tampoco se obtuvieron los resultados esperados: en la mayoría de los casos, los docentes no tenían los conocimientos informáticos necesarios, además de que los maestros tenían el temor a ser desplazados por no contar con las habilidades computacionales requeridas.

En cuanto a la Educación Superior, en la mayor parte de las universidades públicas se efectuó regularmente la implementación de las tecnologías informáticas, pero en algunas la incorporación a las tecnologías fue muy despacio, con grandes esfuerzos económicos, en medio de la resistencia de los docentes que temían ser desplazados y con poco personal capacitado para

apoyarlos. Pese a esto, a partir del año 2000, algunas universidades ofrecieron la posibilidad de realizar estudios a distancia, tanto en maestrías como doctorado, usando plataformas, en algunos casos de paga y en otros gratuitas. En la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), el uso de computadoras se inició en las Preparatorias, donde se instalaron centros de cómputo, luego se creó un centro general que se denominó Centro Universitario de Cómputo (CUC). En 2004, con la finalidad de apoyar a los docentes de esta institución, se creó la Especialidad en Tecnologías Informáticas Aplicadas a la Educación; esta tenía duración de un año, era presencial (viernes y sábado) y dio apoyo a 10 generaciones. En 2010, esta especialidad se transformó en la Maestría en Tecnología Informática Educativa, totalmente impartida de manera virtual, es decir “en línea”, misma que después de dos años se convirtió en la Maestría en Tecnologías Informáticas Educativas; actualmente, esta maestría tiene el reconocimiento del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y cuenta con una población estudiantil de 80 alumnos provenientes de varios estados del país. Su plan de estudios contempla el uso de *software* libre, pues se pretende hacer conciencia de que es mejor tener este tipo de *software* para no tener gastos por pago de licencias.

Educación y TIC en el contexto de pandemia

Con el cierre de escuelas y universidades debido a la situación del confinamiento por la pandemia que vivimos actualmente, muchos de los alumnos de los diferentes niveles educativos se vieron incapacitados para continuar sus estudios. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en su publicación “Desarrollo Humano y Covid-19 en México: Desafíos para una recuperación sostenible”, comentado por el periódico *El*

Financiero (Chávez, 2020), el sistema de educación en línea que implementó la SEP dejó sin estudios a 55.7% de los hogares mexicanos y sus niños; además, señala que únicamente 44.3% de los hogares cuenta con computadoras y solo 56.4% tiene acceso a internet. Este estudio también menciona que la diferencia en cuanto a contar con computadora y el acceso a internet es muy pronunciada: en el medio rural, 23.4% de los hogares cuenta con una computadora y conexión a internet; la diferencia entre los estratos sociales mexicanos es muy marcada, ya que en el nivel alto nueve de cada diez hogares tienen conexión a internet y en el bajo solo dos de cada diez la tienen. Según la empresa española Selectra (comparador de tarifas de televisión, teléfono fijo, móvil e internet), las empresas que ofrecen servicios digitales a la población de México son: Axtel, Blue Teleco, Dish, Gigacable, Guru Comm, HughesNet, IZZI, Maxcom, Megacable, Movistar, Nemi, ReteMex, Sky, Telcel, Telmex, etc. Analizando los elementos digitales para la educación en el contexto del confinamiento por pandemia, encontramos los siguientes datos:

1. *Internet*: en nuestro país hay 80.6 millones de usuarios de internet, que representan 70.1% de la población de seis años o más. Esta cifra revela un aumento de 4.3 puntos porcentuales respecto de la registrada en 2018 (65.8%) y de 12.7 puntos porcentuales respecto a 2015 (57.4%). Se estima en 20.1 millones, el número de hogares que disponen de internet es de 56.4%, ya sea mediante una conexión fija o móvil, lo que significa un incremento de 3.5 puntos porcentuales con respecto a 2018 y de 17.2 puntos porcentuales en comparación con los resultados de 2015 (39.2%). De los 80.6 millones de usuarios de internet de seis años o más, 51.6% son mujeres y 48.4% son hombres. Entre 2017 y 2019, los usuarios en la zona urbana pasaron de 71.2% a 76.6%, mientras

que en la zona rural el incremento fue de 39.2% a 47.7% de usuarios de seis años o más (INEGI, 2019).

Los tres principales medios para la conexión de usuarios a internet en 2019 fueron: celular inteligente (*smartphone*) con 95.3%; computadora portátil con 33.2%, y computadora de escritorio con 28.9%. Las principales actividades de los usuarios de internet en 2019 correspondieron a entretenimiento (91.5%), obtención de información (90.7%) y comunicación (90.6%). Los usuarios de internet identificaron como principales problemas al conectarse a la red: la lentitud en la transferencia de la información (50.1%), interrupciones en el servicio (38.6%) y exceso de información no deseada (25.5%). Las principales plataformas educativas utilizadas son Moodle y Classroom, por ser gratuitas (INEGI, 2019).

2. *Telefonía celular*: según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) e INEGI (2020), se estima que el país cuenta con 86.5 millones de usuarios de esta tecnología, lo que representa 75.1% de la población de seis años o más; y un incremento de 3.6 puntos porcentuales respecto de 2015. Nueve de cada diez usuarios de teléfono celular disponen de un celular inteligente (*smartphone*). La proporción de usuarios que solo dispusieron de un celular inteligente tuvo un crecimiento de 23 puntos porcentuales entre 2015 y 2019 (65.1 contra 88.1%, respectivamente).
3. *Computadora*: 43.0% de la población de seis años o más es usuaria de computadora (49.4 millones). La proporción es menor en 8.3% comparada con los usuarios que había en 2015 y menor en 2.0 puntos porcentuales respecto de los

registrados en 2018. La proporción de hogares que disponen de computadora registró un descenso marginal, al pasar de 44.9% en 2015 y 2018 a 44.3% en 2019, lo que significa una reducción de 0.6 puntos porcentuales.

4. *Televisión digital:* 92.5% de los hogares cuenta al menos con un televisor. Con respecto a 2018, se presenta una reducción de casi medio punto porcentual. Respecto del tipo de televisor disponible en los hogares, 76% de ellos cuentan con al menos uno de tipo digital, lo que representó un aumento de 3.6 puntos porcentuales respecto de 2018. De los hogares del país 96% reciben la señal de televisión a partir de televisor digital, señal de televisión de paga o decodificador.

La tragedia causada por la crisis del coronavirus en México se ha expandido a las escuelas. La SEP ha informado que al menos 2.5 millones de estudiantes dejaron las aulas de clases en 2020, después de que se suspendiera el ciclo escolar a causa de la contingencia sanitaria, que ha dejado ya más de 170 mil fallecidos en nuestro país por el coronavirus. Se trata de un fuerte golpe para la educación en un país que ya arrastraba grandes rezagos (Salinas, 2020). En el marco de la Red ECOs, que auspicia la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (Sectei) se celebró el conversatorio “Transformación digital de la educación superior para contribuir en la disminución del abandono escolar” donde participaron la titular de la Sectei, el rector de la UAM y expertos del Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Iberoamericana y la Universidad La Salle (Sectei, 2020). Ahí, un grupo de expertos de escuelas públicas y privadas analizaron las condiciones y factores en torno a la deserción escolar y establecieron que la mayoría de los estudiantes, de todos los niveles, carece de las condiciones para convertirse en alumnos en línea; externaron su preocupación ya que, según cifras

oficiales, en educación superior se registran 245 mil jóvenes por deserción escolar. Al darles la bienvenida por videoconferencia, la doctora Rosaura Ruiz Gutiérrez externó que se sabe que la mayoría de los estudiantes, en todos los niveles, no tienen las condiciones para convertirse en alumnos a distancia, en línea o a través de otros medios.

Datos de la SEP (Toribio, 2020) señalan que la deserción en el ciclo escolar 2019-2020 para el nivel básico alcanzó 10% de la matrícula, lo que significa que dos millones 525 mil 330 alumnos de preescolar, primaria y secundaria abandonaron sus estudios en plena contingencia sanitaria. Además, 305 mil 89 universitarios, equivalentes a 8% de la matrícula en ese nivel educativo, también lo hicieron. Se estima, además, que 800 mil alumnos ya no transitaron de la secundaria al bachillerato. Expertos en educación alertaron que la deserción escolar a nivel superior, que de por sí ya era alta, está aumentando con la pandemia debido a que no todos los jóvenes tienen las posibilidades de cumplir con los requerimientos de las clases en línea, lo que a su vez se traduce en pérdidas económicas. Rosaura Ruiz, titular de la Sectei de la Ciudad de México, reconoció la dificultad de que incluso en condiciones normales se pueda atender a todos los estudiantes en todos los niveles escolares, aunque apuntó que el mayor problema es que “no tenemos una cobertura adecuada para el tamaño de esta Ciudad en educación superior, luego el rezago educativo y, por supuesto, la deserción. Hace falta mucha discusión, análisis y grandes propuestas, sobre todo para estos momentos” (Morales, 2020).

Hilda Patiño, directora del departamento de educación de la Universidad Iberoamericana, planteó que existen diferentes teorías, desde las psicológicas hasta las ambientales, pasando por las económicas, para explicar el abandono en la educación superior, señaló que “la pandemia nos está obligando a esta transformación

digital, donde todos tenemos que poseer nuevas habilidades y esa meta de curiosidad para ir probando” (Sectei, 2020).

Por su parte Jorge Toro, secretario académico del IPN, aseguró que durante la pandemia 245 mil jóvenes han desertado de los estudios universitarios:

Es una cantidad importante que el Estado destina para cada estudiante, 80 mil pesos anuales en promedio, y este costo no cumple con su función para quienes desertan. En el caso de la virtualidad, el abandono también tiene que ver con la falta de insumos, muchos jóvenes no tienen las facilidades económicas para poder tener una computadora a la mano. En el caso, por ejemplo, del politécnico tuvimos un gran número de jóvenes que no tenían acceso a computadora ni conectividad (Morales, 2020).

De acuerdo con Rodrigo Muñoz (2020), por situaciones de la pandemia del coronavirus, hasta septiembre pasado había 36.5 millones de sillas no usadas por los alumnos mexicanos al menos durante los últimos seis meses. De manera preliminar, el primer saldo negativo en materia educativa, que ya dejó el confinamiento, son los tres millones de jóvenes que abandonaron la escuela y que se suman a los 4.1 millones que ya estaban fuera del sistema educativo.

Se puede ver que, en torno al uso de las TIC en nuestro país, durante esta pandemia existen muchas desventajas, cuyos obstáculos obedecen a varias condiciones. Aunque ha aumentado el número de personas que disponen de un teléfono celular, el acceso a computadoras o tabletas, que son más cómodas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha disminuido porcentualmente con respecto a años anteriores. Aun así, en la presente situación y cuando es casi el único recurso viable para continuar con la escolaridad institucionalizada, se ha vuelto más notoria la

falta de accesibilidad a equipos tecnológicos y al internet por parte de quienes participan en los procesos educativos.

La educación en el camino de las tecnologías...

La emergencia sanitaria a la que ahora estamos sujetos ha supuesto un antes y un después en la manera en que vivimos. Aunque en el ámbito educativo esto derivó en un mayor uso de las tecnologías, justo es reconocer que estas ya estaban presentes desde antes de la pandemia y que apenas ahora se ven con mayor claridad, e intensidad, algunas de sus repercusiones. Si bien muchos de nosotros nos iniciamos en el uso de las tecnologías de comunicación (por ejemplo, con el correo electrónico o escribiendo un trabajo en computadora) cuando ya finalizábamos un posgrado o incluso cuando ya nos desempeñábamos en el ámbito laboral, somos conscientes de que en la actualidad parece imposible realizar estudios universitarios o cualquier trabajo sin el apoyo de algún dispositivo digital. Es indudable que la disponibilidad de estos recursos ha evitado que la educación escolar cierre por completo en estos tiempos de confinamiento; pero también debemos reconocer que este cambio drástico en la manera de dar y recibir la educación formal tiene consecuencias que conviene considerar precisamente para saber que están ahí y que debemos prepararnos para ellas en la vida escolar e incluso en la vida cotidiana.

Antes de la emergencia sanitaria ya nos veíamos en aprietos frente a la generación de estudiantes que había crecido con el uso de tecnologías de la información: no podíamos olvidar un nombre o equivocarnos con un dato porque inmediatamente alguno de ellos lo buscaba en internet e intervenía corrigiéndonos. Eso afectaba nuestras estrategias de enseñanza, pues si antes podíamos enganchar a los alumnos con algún tema o lectura particular

contando historias a medias (con ejemplos tomados de la literatura, por poner un caso) que después podrían consultar en la biblioteca; actualmente, es más difícil hacerlo si cuando un profesor no termina de relacionar el tema de la clase con el nombre de una obra o personaje, el estudiante ya lo encontró en la web, mediante un dispositivo móvil portátil que suele tener a la mano, rápidamente leyó una síntesis, te informa lo que encontró y pierde el interés en la clase porque considera que ya se enteró de lo “esencial” del asunto. Esto, como profesores, nos hace más difícil seguir con la clase que teníamos preparada y volver a atraer la atención del alumno. Sin embargo, el cambio en esta generación de estudiantes no se limita a la disponibilidad de diversos distractores, sino que también se advierte en ellos que su percepción del mundo comienza a mostrarse muy diferente a la de quienes nos educamos, todavía, con tinta, papel y mucho tiempo en la biblioteca.

Quizá una de las cosas que más se han trastocado en nosotros, a partir del uso de las tecnologías de la información, es nuestra percepción del tiempo y, con ello, nuestra manera de vivirlo. Nuestra concepción tradicional del tiempo está enmarcada por un eje temporal lineal (pasado-presente-futuro), cuya correspondencia puede observarse en los tiempos verbales de nuestro idioma, aunque estos también corresponden a las distintas formas de ser de las cosas, pues los verbos también pueden referir situaciones hipotéticas, acciones continuas, etc., en suma, como decía el Estagirita, el ser se dice de muchas maneras (Aristóteles, 2006: 1003b). Sin embargo, conviene preguntarse si este eje temporal y sus maneras de expresión lingüística se mantienen pese al eterno tiempo presente de la web en que nos vemos envueltos por cuestiones de trabajo o, como en estos tiempos de confinamiento, por necesidad.

Hace algunos años, cuando daba la materia Humanidades a estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas, pedí a los alumnos que leyeran un fragmento de la *República* de Platón, se trataba de la parte donde el filósofo hacía una crítica a la educación de su tiempo y proyectaba un programa de estudios mediante el cual podría conformarse una sociedad perfecta donde cada uno se ubicaría en un estrato social de acuerdo con sus capacidades y habilidades. Sobre esta lectura debían hacer un pequeño resumen y realizar algún comentario personal. Me sorprendió que casi todos (era un grupo de diez jóvenes que rondaban los 20 años) escribieron que Platón hacía una simple y llana afirmación sobre la educación de la antigua Grecia; es decir, leyeron el texto platónico como si todos los verbos que ahí estaban expresaran afirmaciones en tiempo presente. Incluso, cuando empecé a barajar algunas oraciones para entender eso que para mí era extraño, parecía que los alumnos no distinguían entre el “es”, el “debería ser”, el “podría ser” y el “será”; todo lo exponían en términos de “Platón dijo que tal cosa es así o sucede así”. En ese momento, sospeché que su lectura obedecía a que, en matemáticas, por lo general se trabaja con cantidades exactas cuya suma —o resta o cualquier operación numérica que se realice en cualquier momento y en cualquier lugar— daba resultados exactos: $2+2$ siempre es 4. Desde entonces, me ha llamado la atención que va predominando, incluso en las revistas del ámbito de las humanidades, el uso del tiempo verbal presente pese a que el escrito verse sobre cuestiones remotas en el pasado: cada vez nos encontramos menos, por ejemplo, con una oración del tipo “Sor Juana Inés de la Cruz nació en 1648”, cada vez es más común leer algo como “Sor Juana Inés de la Cruz nace en 1648”.

Ahora bien, con la pandemia y el refugio de la educación en las tecnologías, lo que estas ya habían trastocado se vuelve no solamente más evidente, sino que también más generalizado

debido a que la percepción del tiempo que hemos señalado trastoca, a su vez, una serie de hábitos y estrategias en educación. Algunos autores han señalado que existe una confusión entre *aprendizaje* y *acumulación de información* (Cladellas y Castelló, 2010), porque los usuarios replican la información sin filtrarla ni reelaborarla; lo que deriva en plagio académico (copia y pega) y en lo paradójico que es que entre más información disponible se obtiene menor conocimiento. La rapidez en el acceso a la información, aunada a la cantidad disponible en la red, desemboca en que tenemos menos tiempo para procesar toda la información, ya que es prácticamente imposible compararla, valorarla y discernir de manera adecuada entre la que es pertinente para la materia y/o para el alumno o para el caso investigado. Es lo que ya George Steiner había advertido cuando afirmó que nos podemos *indigestar* con la multitud de discursos que, por su sola cantidad, es imposible *digerir* (Steiner, 1998). Es evidente que tal disponibilidad fomenta el autoaprendizaje, pero sigue siendo necesario establecer una adecuada relación maestro-alumno que potencie dicho autoaprendizaje para que el alumno conozca y para que el maestro pueda cumplir realmente con su función de “orientador y facilitador” del proceso.

Si los medios por los que percibimos el mundo cambian es natural que con ellos cambien, también, nuestra cotidianidad y nuestras maneras de expresión. El asunto es si estamos preparados para lidiar, en la educación, con ese cambio. Vivir en un presente perpetuo tiene repercusiones tanto en nuestras expresiones cotidianas y en la redacción de textos como en la manera en que nos relacionamos con los demás y con lo demás. El eterno presente que nos ofrecen las TIC trae consigo, también, el rápido acceso a “las cosas”, la respuesta corta e inmediata y la extrañeza ante mundos más lentos e inaccesibles de manera inmediata. ¿Cómo debemos prepararnos, por ejemplo, para acercarnos a los

textos antiguos o para ayudar a otros a hacerlo? Y no me refiero a acercarse al contenido de una obra como *La Ilíada* o la *Divina Comedia*, por mencionar un par de ejemplos. Me refiero a esa inmediatez a la que es fácil acostumbrarse y de la que las tecnologías contemporáneas son el más grande aliado, esa rapidez y brevedad a la que es muy difícil oponerle, por lo menos en el ámbito educativo, la lectura reposada de un libro de 300 páginas o más. Cada vez nos parece más increíble que ciertos humanistas antiguos hayan podido escribir obras que ahora se conjuntan en varios volúmenes bajo el título de “Obra completa”, sobre todo si nos dicen que tuvieron una vida que ni siquiera alcanzó los 50 años.

Para quienes no nacimos en la era digital es difícil ver cómo cuesta a los jóvenes leer un libro antiguo, por muy conocido que sea su autor y por muchas noticias que pudieran tener sobre la obra. La lectura de los clásicos, de cualquier disciplina humanística, ahora también viene mediada por ediciones que, si no son traducción, actualizan la ortografía, modernizan la puntuación, añaden un sinnúmero de notas explicativas o de plano se editan en versiones abreviadas que aligeran la lectura (cuando no se hacen películas o documentales sobre ellos que incluso eximen de leer) pero que privan del privilegio, y de la batalla, por adentrarnos en esos mundos extraños expresados en lenguajes muy diferentes a los nuestros, cuyos valores nos ayudan a comprender la diversidad que existe dentro de lo que tenemos de común como seres humanos. ¿Cómo puedes explicar ahora que haya surgido una guerra de diez años debido al rapto de una mujer? ¿Cómo hacer entendible la tragedia que acarrea para una joven perder la honra, allá a principios del siglo XX? ¿Y la vergüenza por el honor familiar ultrajado? ¿El gusto por el martirio en nombre de ideales religiosos? ¿Ese deseo, velado por el lenguaje, que no se atreve a traspasar la puerta de la consumación? O, ya sin alusiones poéticas ni literarias, ¿cómo incentivar la lectura cuidadosa de

una argumentación que se construyó y debe ser revisada paulatina y reflexivamente, atendiendo a supuestos que, muchas veces, nos son extraños?

Vivir en la web, trabajar de manera remota en internet, tener posibilidad de comunicarse y acceder inmediatamente a enormes cantidades de información en cualquier lugar y momento, también provocan un cambio en nuestra vida cotidiana: al vivir en un permanente presente es fácil desubicarnos en cuanto al día en que vivimos (y ello sin necesidad de desvelarse por seguir navegando), dejamos de percibir uniformemente el tiempo en que nos movemos (la red está lenta si tarda unos minutos en reaccionar a nuestro clic o una computadora es vieja si tiene un par de años de uso), nos desesperamos si no hay respuesta inmediata al mensaje que acabamos de enviar (sea por vía telefónica o por correo electrónico, esperamos que nuestro destinatario siempre esté disponible) y cosas por el estilo. De esto, ya habían hablado algunos analistas, pero poco se escucha acerca de lo que eso significa para las relaciones interpersonales, cada vez es más difícil respetar horarios (los propios y los demás), lo que se puede observar también en el tiempo efectivo de trabajo: ¿cómo se miden en la situación actual los horarios de trabajo laboral? La flexibilidad de horario fácilmente puede convertirse en no tener horario. Por otro lado, para quienes dicen que es una ventaja para la educación que pueda haber comunicación frecuente entre profesores y alumnos a cualquier hora y desde cualquier lugar con conectividad (Díaz, 2013) les pregunto: ¿Es realmente deseable poder llamar a cualquier hora y desde cualquier lugar al profesor, siendo alumno, y viceversa? Ante situaciones como esta, también cabría preguntarse por los límites entre el ámbito laboral y el privado... ¿Todavía existen esos ámbitos? ¿Todavía puede estar separado el ámbito privado del público (en este caso, el laboral) en una sociedad expuesta cotidianamente en los medios electrónicos?

Conclusiones

El avance progresivo de los medios tecnológicos ha ido incrementando paulatinamente el acceso a la información tanto como los canales de contacto entre las personas, pero también ha impuesto nuevos retos en la educación y ha derivado en una nueva forma de vivir el mundo. Al temor inicial ante la implementación de medios electrónicos se ha impuesto la realidad de un confinamiento que obliga al uso de las TIC para continuar con la educación formal, donde la biblioteca y el profesor han quedado reducidos a una computadora, una tableta o a un dispositivo que cabe en la palma de la mano; estos últimos, sin embargo, poco o nada sirven sin conectividad a internet. Las condiciones económicas, sociales y geográficas son factores importantes para la educación por medio de TIC, con ellas se explican el acceso de estudiantes y profesores a la educación en línea tanto como la creciente deserción en esta situación de confinamiento. Pero a todo esto debemos sumar los nuevos retos que la implementación de dispositivos electrónicos opone a la educación formal y cuyas repercusiones alcanzan incluso a la vida cotidiana.

El acceso a una educación a distancia se ha convertido en una necesidad en tiempos de confinamiento, pero con ello se hacen más evidentes los cambios que el uso de las TIC ocasionan tanto en los estudiantes como en los profesores. Las tecnologías nos han provisto de una nueva forma de acercamiento a la realidad que nos rodea, una nueva manera de conocimiento y, por ende, va imponiendo también una nueva forma de realizar la labor docente: la inmediatez en la obtención de información o en el contacto con las personas hacen impensable el tiempo que hasta hace unas décadas debíamos aguardar para recibir la carta del amigo o para conseguir, y leer, el libro que necesitábamos; que la relación con una persona pueda realizarse o terminarse con un

“clic”, hace que la presencia del otro sea prescindible, aunque, al mismo tiempo, está potencialmente disponible a cualquier hora y en cualquier lugar. Todo esto provoca que se diluyan los límites entre lo privado y lo público, entre el horario laboral y el familiar o entre lo formal y lo informal de las relaciones. La crisis en educación va más allá de la accesibilidad a la conexión de internet durante el confinamiento o la posesión de dispositivos electrónicos adecuados; con las TIC se ha instalado una forma inédita de vivir en el mundo pues los tiempos de la web, el espacio de la distancia entre las personas y la cantidad de información, hacen que la educación tenga múltiples veredas para realizarse pese a todas las circunstancias pero también, por eso mismo, se generan infinidad de oportunidades de perderse en la incomunicación, la incompreensión o el aislamiento.

Referencias

- Aristóteles (2006). *Metafísica*. España: Gredos.
- Chávez, V. (2020). Educación online de SEP dejó ‘fuera’ a 55.7% de alumnos en México. *El financiero*. Recuperado de: <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/educacion-online-de-sep-inaccesible-para-55-7-de-alumnos-en-mexico/>
- Cladellas Pros, R., y Castelló Tarrida, A. (2010). Aportes y perjuicios de las TIC's a la educación. Ponencia en Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización mediática y Culturas Digitales. Universidad de Sevilla. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/57115>
- Coneval (s.f.). Informe de la evaluación específica de desempeño 2010-2011. Valoración de la información contenida en el Sistema de Evaluación del Desempeño (SED). En *Habilidades digitales para todos*. Dirección General de Materiales Educativos. Recuperado de: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Eval_Especificas/Paginas/EED%202010-2011/EED-2010-2011.aspx

- Díaz, D. (2013). TIC en Educación Superior: ventajas y desventajas. *Educación y tecnología*, 4, 44-50. Recuperado de: <file:///C:/Users/Edicion/Downloads/Dialnet-TICEnEducacionSuperior-5072156.pdf>
- Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) (2019). Primera encuesta, usuarios de telecomunicaciones. Reportes que contienen los resultados de las encuestas realizadas a usuarios de servicios de telecomunicaciones, a efecto de identificar sus patrones de consumo, niveles de satisfacción y experiencias. Recuperado de: <http://www.ift.org.mx/usuarios-y-audiencias/primer-encuesta-2019-usuarios-de-servicios-de-telecomunicaciones>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la información en los Hogares. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/>
- (2020). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la información en los Hogares. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825194352.pdf
- Morales, A. (2020). Alertan por deserción escolar durante la pandemia. *Reforma*. Recuperado de: https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?__rval=1&curlredirect=https://www.reforma.com/alertan-por-desercion-escolar-durante-pandemia/ar2066118?referer=-7d616165662f3a3a6262623b727a7a-7279703b767a783b786d3a--
- Muñoz, R. (2020). Histórica deserción escolar en México por pandemia de Covid-19. *Meganoticias*. Recuperado de: <https://www.meganoticias.mx/index.php/hermosillo/noticia/historica-desercion-escolar-en-mexico-por-pandemia-de-covid-19/182418>
- Salinas, C. (2020). La crisis del coronavirus obliga a desertar a 2,5 millones de estudiantes mexicanos. *El País*. Recuperado de: <https://elpais.com/mexico/2020-08-09/la-crisis-del-coronavirus-obliga-a-desertar-a-25-millones-estudiantes-mexicanos.html>
- Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (Sectei) (2020). La deserción escolar en educación superior alcanza el

siete por ciento de la matrícula. México: Gobierno de la Ciudad de México. 6 de noviembre. Recuperado de: <https://www.sectei.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/la-desercion-escolar-em-educacion-superior-alcanza-el-siete-por-ciento-de-la-matricula>

Selectra México. Recuperado de: <https://selectra.mx/>

Sistema nacional e-México. Recuperado de: <https://www.sct.gob.mx/informacion-general/areas-de-la-sct/coordinacion-de-la-sociedad-de-la-informacion-y-el-conocimiento/el-sistema-nacional-e-mexico/>

Steiner, G. (1998). *Presencias reales*. España: Destino.

Toribio, L. (2020). Deserción escolar, otra pandemia; tres millones de estudiantes ya no continuaron su educación. *Excelsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/desercion-escolar-otra-pandemia-tres-millones-de-estudiantes-ya-no-continaron-su-educacion>

VII. EDUCACIÓN PARA EL FIN DEL MUNDO: EDUCACIÓN AMBIENTAL Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Anna Maria D'Amore
Evelyn Alfaro Rodríguez

LOS DIVERSOS EFECTOS FÍSICOS y psicológicos del coronavirus SARS-CoV-2, acentuados por el confinamiento y el distanciamiento social, dentro de una crisis humanitaria ya existente y creciente, han ocasionado que los retos que se han planteado para la educación sean cada vez mayores. No obstante, en lugar de dejarnos vencer, apesadumbrados por un panorama apocalíptico, debemos espolearnos para enfrentar estos desafíos e incidir en la sociedad desde nuestro ámbito, desde nuestras disciplinas y áreas del conocimiento.

En este trabajo retomamos los conceptos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) relacionados con la construcción de la paz en la mente de las personas, en especial la noción de “aprender a convivir” ya que “en momentos en que desafíos y amenazas tales como la desigualdad, la exclusión, la violencia o sectarismo se ven agravados por tensiones y conflictos locales y ponen en peligro la cohesión de la humanidad, aprender a vivir con los demás toma una importancia vital” (Unesco, 2019).

A esta lista de amenazas podemos agregar la pandemia COVID-19 que, de modo similar, ha puesto en peligro la cohesión

de la humanidad, además de que ha conducido a la educación en todos sus niveles, a una crisis inesperada y desmedida.

Las áreas prioritarias para la educación en sus distintos niveles, por motivos de responsabilidad y pertinencia social, son cada vez más urgentes: no se puede descuidar la educación para la paz en estas circunstancias; al contrario, se debe reforzar y, tal como argumenta Mayor Zaragoza, la educación para la paz no puede existir de manera independiente, sino que: la educación para la paz debe incluir la educación para la democracia, la justicia, el desarme, los derechos humanos, la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural, la preservación del ambiente, la prevención de los conflictos, la reconciliación, la no violencia y la cultura de paz (Mayor, 2003: 19).

En este contexto de desolación y contingencia sanitaria, también se vuelve patente la importancia de preservar el medioambiente y, por ende, de la educación ambiental que se reafirma como línea prioritaria junto con la educación para la paz para, así, poder llegar a establecer equilibrios, armonía, fomentar valores y vivir en cordialidad, establecer lazos de solidaridad y respeto con los seres humanos y el entorno natural que nos rodea.

En vista de lo anterior, el objetivo de este texto es resaltar la importancia de la educación ambiental en su imbricación con el ámbito de la educación para la paz, en nuestro contexto actual, como directrices educadoras en México y, de tal forma, proporcionar algunas reflexiones sobre la problemática a la que se enfrentan estas aristas en el ámbito educativo mexicano reciente. De este modo, se considera que se puede abonar a la reflexión sobre la postura que tanto la educación ambiental como la de la paz mantienen para enfrentar la adversidad con resiliencia, por medio de la educación y la comunicación.

El ambiente que habitamos

En los últimos tiempos, la humanidad y sus actitudes consumistas han generado un continuo deterioro de la naturaleza que ha desembocado en una crisis ambiental. La primera y, sobre todo, la segunda revolución industrial fueron contextos donde se llevaron a cabo importantes avances tecnológicos que sentaron las bases para futuros adelantos científicos. Este desarrollo ha sido identificado como parte fundamental de un proceso de depredación ecológica que benefició y aún favorece las economías de las potencias mundiales y que ha provocado la pérdida de una conciencia ambiental (Irwin, 2011: 34).

En 1978, Alexander Solzhenitsyn pronunció un discurso en la Universidad de Harvard, en donde sostuvo que el mundo estaba dividido en dos potencias mundiales; cada una de ellas con la capacidad de destruir por completo a la otra. La comprensión de esta partición se ha limitado a una concepción política. Sin embargo, es una situación más profunda que conlleva el inminente peligro de la segregación social; la intolerancia ideológica, cultural y de credo; la disparidad en las riquezas; y, por supuesto, los desastres naturales causados por la ambición desmedida del hombre que tiene el constante deseo de poseer más cosas y tener un nivel de vida cada vez más alto, con la obsesión que esto implica (Solzhenitsyn, 1978).

El ambiente que habitamos ha sido tratado por el hombre con “arrogancia e irresponsabilidad, esa actitud ha provocado el agotamiento de los recursos naturales y la alteración del equilibrio ecológico, a tal punto que el futuro mismo de la civilización se encuentra amenazado” (Buarke, 2011: 42). En América se localizan importantes reservas de recursos naturales que están bajo la mirada de las naciones más poderosas del orbe, que necesitan de estas riquezas para legitimar, reimpulsar y fomentar sus

sociedades de consumo. Esta situación provoca que sigan en aumento irregularidades ambientales y violaciones a la reglamentación internacional, lo que ha incrementado no solo la crisis ecológica sino también la económica y sociocultural, cuyo impacto se perfila como irreversible.

En la actualidad, la humanidad ha aumentado de forma sostenida la cantidad de gases de efecto invernadero en la atmósfera; se han quemado cantidades considerables de combustible: carbón, petróleo y gas natural; y, como es conocido, las plantas absorben el dióxido de carbono (CO_2) del aire durante el proceso de fotosíntesis, pero a partir de la tala indiscriminada de los bosques ha disminuido la capacidad de la naturaleza para poder neutralizar el exceso de este gas atmosférico y, como consecuencia, se ha consolidado el efecto invernadero y la temperatura media del planeta va en aumento (Reynosa, 2015: 40).

Por su parte, el petróleo sigue siendo el combustible más empleado en el mundo. No obstante, sus costos han descendido a niveles impredecibles, lo que ha afectado la plusvalía de algunos países, sobre todo de aquellos pertenecientes a la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP), tales son los casos de Irán y Venezuela. El principal factor de esta situación económica se le ha atribuido a la explotación petrolera conocida como fractura hidráulica o *fracking* (Reynosa, 2015: 40).

Con el *fracking*, la tierra se perfora verticalmente hasta 3 mil o 4 mil metros de profundidad; posteriormente, se llevan a cabo alrededor de seis perforaciones horizontales de uno a dos kilómetros de longitud y se inyecta, a alta presión, una mezcla de 30 millones de litros de agua, centenares de toneladas de arena y miles de litros de productos químicos que no son revelados por las empresas para extraer petróleo y/o gas de las grietas generadas en lutitas, rocas impermeables de esquisto o pizarra (Bacchetta, 2013: 61).

De acuerdo con la organización ecologista y pacifista internacional *Greenpeace*, con este se consumen grandes cantidades de agua; se menciona que se requieren entre 9 mil y 29 mil metros cúbicos de agua para las operaciones de un solo pozo y con esta forma de extracción petrolera. Se ha renunciado a buscar alternativas menos devastadoras y se han dejado de contemplar opciones como las energías renovables no convencionales. Según estudios realizados por instituciones científicas de reconocido prestigio y nivel, esta nueva forma de extracción ha traído consecuencias calamitosas para la ecología del planeta y ha desplazado a pueblos aborígenes que han sido despojados de sus tierras a pesar de contar con títulos de propiedad ancestrales (Bacchetta, 2013).

Las tecnologías modernas nos han hecho perder la conciencia ecológica, el capital y el neoliberalismo continúan ganando peso sobre la conciencia ya no solo de adultos, sino también de jóvenes y niños que crecieron en este contexto tecnológico y donde año con año un aparato eléctrico, una televisión, computadora, celular, iPad, videojuegos y automóviles arrasan con la economía de las familias que con mayor frecuencia adquieren tarjetas de crédito bancarias, departamentales; financiamientos de autos; créditos hipotecarios y que, en muchas ocasiones, no corresponden con sus niveles de ingreso, lo que los lleva a adquirir deudas.

Esta cultura del consumo no se detiene en tratar de comprender cómo se produce y de dónde se obtiene la materia prima para fabricar los productos citados y, mucho menos, si su elaboración afecta el entorno natural o si son poco renovables; es una cultura interesada en comprar lo que está de moda y cuando los artículos caducan son desechados para adquirir las “novedades”.

¿Cómo tener y adoptar una conducta coherente y congruente que dé la posibilidad de no dañar y de beneficiarnos de las

bondades de la naturaleza y, a su vez, tomar conciencia sobre las acciones que el hombre puede realizar para atenuar los problemas ecológicos que enfrenta la humanidad y que se han dejado como única responsabilidad de los tomadores de decisiones, políticos y, en menor medida de la sociedad a la que no se le ha logrado formar una conciencia de protección y cuidado ambiental?

Además, vale la pena preguntar y analizar ¿qué entiende la población del mundo sobre cultura ambiental? Dar respuesta a este cuestionamiento implica la puesta en marcha de un proyecto integral de enorme envergadura, donde distintos órganos de gobierno colaboren con organizaciones no gubernamentales (ONG), sociedad civil, padres de familia, profesores de distintos niveles educativos, alumnos/as de preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura y posgrado, a fin de concientizar a los individuos sobre el tema y su importancia. Tal como argumenta Reynosa, es tiempo de tener una conducta y comportamiento que permitan beneficiarnos de la naturaleza y tomar conciencia sobre las acciones que se pueden realizar para aminorar los problemas ecológicos a los que la población se enfrenta.

Es momento de apostar por un mundo diferente, donde se tenga una visión distinta sobre la utilización y la racionalización de los recursos naturales; se debe apostar por un mundo donde predominen políticas racionales dedicadas a proteger al medioambiente, a respetar la diversidad cultural, a promover la igualdad de oportunidades, a potenciar el desarrollo económico sostenible y a mutilar las formas de discriminación racial y xenofobia. En síntesis, a enseñar y promover una adecuada educación ambiental y para la paz.

*Una educación ambiental que coadyuve
a la cultura de la paz*

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (ONU),

la cultura de la paz se basa en un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida fundados en el respeto a la vida promovida por la educación, el diálogo y la cooperación y en los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medioambiente de las [generaciones] (s.p.).

Para establecer una adecuada cultura de la paz se pretende que exista un proceso que suponga un cambio de mentalidad tanto individual como colectiva. En esta alteración, la educación posee un papel relevante, ya que tiene la obligación de incidir de manera directa desde las aulas de los diferentes niveles formativos en la construcción de valores de los ciudadanos y, por tanto, en la evolución del pensamiento, reflexión y crítica social.

La constante degradación que se presenta en la humanidad ha provocado que el medioambiente se vincule, intrínsecamente, con los grados de pobreza e incrementen los niveles de violencia y austeridad, derivados de la falta de agua y la consecuente escasez alimentaria y desnutrición, aumentan la necesidad de proteger y fomentar una gestión sostenible de este como un elemento de la política de paz del futuro (Rodríguez y Bustos, s.f.: 2).

Una adecuada educación ambiental es fundamental en la cultura de la paz. Es una educación que se debe orientar a la formación y consolidación de la conciencia de los hombres; es decir, a través de ella el individuo comprende y valora los aspectos físicos, biológicos, ecológicos, sociales, tecnológicos y económicos que condicionan su propia evolución y existencia (Rodríguez y

Bustos, s.f.: 2), por lo que es preciso se suprima el sentido antropocéntrico en la relación especie humana-naturaleza.

Sin lugar a duda, la educación es la mejor vía para organizar la transformación social y ambiental que contribuya a la formación de una conciencia crítica y completa en la que se encuentra el planeta. Es necesario que las autoridades educativas comprendan que nos encontramos en una nueva fase ecológica y relacionados en una biosfera humanizada; que vivimos en un contexto donde se deben formar humanos capaces de interpretar y transformar el mundo y de otorgar la importancia que requieren los derechos de los seres vivos y la naturaleza para orientar a los educandos a plantear proyectos, iniciativas y políticas basadas en proporcionar soluciones a corto plazo (Freire, 1995).

Como plantea Róger Martínez Castillo, educar, como proceso, permite la construcción, la reconstrucción y la reflexión de conocimientos, conductas de valores y el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas. La educación como mecanismo de adaptación cultural del ser humano al ambiente se ha mostrado poco crítica con respecto a las actitudes y comportamientos ambientales. En este tenor, es preciso redimensionarla a través del impulso de una acción formativa dirigida al cambio actitudinal y a la modificación de comportamientos colectivos (Martínez, 2010: 100).

La educación ambiental no solo debe estar orientada a formar ciudadanos capaces de comprender la complejidad de la naturaleza; de percibir la importancia del ambiente en las actividades del desarrollo económico, social y cultural; de mostrar las interdependencias económicas, políticas y ecológicas del mundo moderno en el que las decisiones y comportamientos de todos los países puedan tener consecuencias de alcance internacional; y de comprender la relación entre los factores físicos, biológicos y socioeconómicos del ambiente; así como su evolución y

modificación en el tiempo para obtener un entorno sano y en armonía con la sociedad, que permita desarrollar actividades lúdicas y recreativas en *hábitats* donde la naturaleza contribuya para desarrollar una cultura de la paz y del bienestar social.

Educación para la paz

Como señalamos al principio de este trabajo, son varios elementos de relevancia en la educación, y cuya importancia se vuelve cada vez más aguda en nuestro contexto actual. Así como la educación ambiental adquiere mayor pertinencia, también lo hace la educación para la paz. Según Danesh (2011), la paz es el tema más urgente además del más antiguo en la agenda de la humanidad. El autor también afirma que no se le puede describir como “progresiva” a ninguna civilización si no cuenta con educación, pero lo que es más importante, ningún sistema educativo puede ser considerado como civilizador a menos que se base en los principios universales de paz (Danesh, 2011: ix), los cuales son la unidad, la justicia, la equidad y la universalidad. En estos tiempos de pandemia somos testigos del aumento en el rechazo del “Otro”, como el migrante a quien se le acusa de esparcir la enfermedad en nuestras comunidades, al país vecino que nos va a “ganar” la vacuna o hasta de los trabajadores de salud, quienes han sido perseguidos en sus colonias y edificios, a raíz del miedo y la ignorancia, lo que sin duda indica que nos falta unidad.

Para Danesh, “la paz es el proceso de crear la unidad en el contexto de diversidad y el conflicto es la ausencia de unidad” (2011: xi [traducción propia]). La educación para la paz tiene como propósito impulsar el tránsito hacia una cultura de paz, una cultura de prevención, una cultura de sanación. La cultura de paz se refiere a un medioambiente caracterizado por la confianza

mutua, la unidad en la diversidad, la práctica de los principios de los derechos humanos y la democracia; así como la habilidad para prevenir la violencia y resolver los conflictos en una forma creativa y pacífica. La educación para la paz contempla todo lo anterior y sus proponentes buscan incidir en la sociedad aportando desde su ámbito, desde sus distintas disciplinas y áreas de pericia.

A partir de lo que observamos, resulta evidente la necesidad de construir o (re)construir la paz y, en muchos casos, lograr el perdón y la reconciliación. Comprendemos la importancia de aprender a perdonar, de sembrar esperanza y, desde los nuevos aprendizajes, hacer nuevas propuestas dentro de un marco de la paz positiva, que no solo es la ausencia de guerra, sino que implica armonía. Es un proceso dinámico que se basa en los principios universales de la paz, lo que significa que va de la mano con la inclusión, la confianza, el respeto, con actitudes y actos que reflejan, demuestran o emanan concordia, cooperación, justicia y sostenibilidad. Pero ¿cómo podemos aportar desde las universidades para poder pasar de un entorno de violencia a un entorno de armonía, respeto, justicia y paz? Y ¿cómo ha afectado la pandemia a los esfuerzos de promoción de una cultura de paz a través de la educación?

Los estudios de la paz observan y analizan las experiencias de grupos de personas nacionales y en otros contextos, cada espacio con sus peculiaridades —sitios cercanos geográfica y culturalmente, como pueden ser Colombia y Argentina, con sus programas y acciones relacionados con la memoria y el perdón— y podemos encontrar muchos relatos de distintos países en otros continentes: historias africanas, asiáticas y europeas acerca de las experiencias diversas en cuestiones de la reconstrucción del tejido social, cada caso con sus peculiaridades y grado de éxito. Al conocer estas historias, podemos aprender de sus virtudes, fortalezas y debilidades; sus logros y sus fracasos. Y así aspiramos

para ver lo aplicable en nuestro propio entorno en la búsqueda de una cultura de paz.

Si bien la educación para la paz ha tenido un importante desarrollo en los últimos años, tanto en las escuelas de distintos niveles, por medios formales y no formales, así como en instituciones multilaterales y organismos internacionales, existen numerosos estudios teóricos y materiales, acciones prácticas y didácticas, incluso algunos países han incorporado la Educación para la Paz en los programas educativos para promover una cultura de paz. Dichos esfuerzos desde el sector educativo se han visto mermados y complicados en tiempos de COVID-19. Si los esfuerzos de los educadores en las aulas, y de otros actores sociales, estaban incidiendo a través de programas de prevención en las comunidades, ahora, con la pandemia y con las políticas de sana distancia, dejó de hacerse mucho trabajo.

Como es de dominio público, la pandemia ha causado una de las interrupciones más grandes en la educación que el mundo ha conocido. La mayor parte de la población estudiantil ha sido afectada a pesar de los esfuerzos de encontrar un sustituto a las clases presenciales en distintas plataformas electrónicas y a través de la radio y televisión. Por nuestra propia experiencia sabemos que la suspensión de las actividades educativas presenciales ha afectado tanto a los educadores como a los educandos, a las escuelas y a los hogares, pero el impacto real en la educación no se podrá medir sino hasta más adelante. Sin embargo, podemos especular con conocimiento de causa y afirmar, desde ahora, que el impacto tanto en los programas escolares como en la provisión de programas sociales es tremendo y desmedido. Por más eventos virtuales que se organicen, con debates e intercambio de información en línea y en las redes, la virtualidad difícilmente logrará reemplazar el impacto tangible de las actividades físicas y presenciales. No obstante, sí podemos aprovechar la virtualidad

para seguir con la educación a distancia y para mantener el contacto con los grupos de activistas que, a pesar de la pandemia, siguen con sus actividades. Definitivamente necesitamos apoyarnos mutuamente para desarrollar propuestas educativas y estrategias de comunicación que puedan ayudar a fortalecer la resiliencia en la adversidad, ahora, a la distancia y de manera presencial.

Conclusiones

Sin una comunicación efectiva y pacífica y una atención colectiva y concertada al medioambiente, vamos hacia el abismo:

Que nadie guarde silencio. Que nadie diga que no puede hacer nada o que no hay nada que hacer. Todo grano de arena cuenta en la construcción de la paz, en la elaboración comprometida y tenaz del horizonte menos sombrío que tenemos el deber de ofrecer a nuestros hijos. La gran “asignatura pendiente” es compartir (Mayor, 2003: 22).

La educación para la paz y la educación ambiental son dos ámbitos de estudio que, en este contexto de desolación, incertidumbre y distanciamiento social, ocasionado por la COVID-19, deben ser tomados en cuenta para crear escenarios armoniosos no solo entre seres humanos, sino de estos con la naturaleza. Estamos a tiempo para crear conciencia crítica entre educadores y educandos sobre la situación en la que se encuentra el mundo natural y social. Estamos a tiempo para reflexionar acerca de lo que somos, cómo pretendemos ser, en qué ambiente queremos vivir y responsabilizarnos con él, a fin de dar la batalla a lo que hemos vaticinado como el fin del mundo.

Referencias

- Bacchetta, V. (2013). Geopolítica del *fracking*. Impactos y riesgos ambientales. *Nueva sociedad*, 244. Recuperado de: <https://nuso.org/articulo/geopolitica-del-fracking-impactos-y-riesgos-ambientales/>
- Buarke, C. (2011). *Siete pistas para el porvenir de la humanidad*. *El correo de la UNESCO*, XIV(4), 41-42. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/ima-ges/0021/002130/213061s.pdf#page=25>
- Danesh, H. B. (comp.), (2011). *Education for Peace Reader*. Victoria, Canadá: EFP Press.
- Freire, P. (1995). *La educación como una acción cultural*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Irwin, R. (2011). Bienvenidos al Antropoceno. *El correo de la UNESCO*. LXIV(4), 34-35. Recuperado de: <https://es.unesco.org/courier/octubre-diciembre-2011/bienvenidos-al-antropoceno>
- Martínez, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista electrónica EDUCARE*, XIV(1), 97-111.
- Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XX1*, 6, 17-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70600601>
- Organización de las Naciones Unidas (Unesco) (2019). *Aprender a convivir*. Unesco. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/aprender-convivir>.
- Reynosa, E. (2015). *Crisis ambiental global. Causas, consecuencias y soluciones prácticas*. München: GRIN Verlag GmbH.
- Rodríguez, Sh. G. y Bustos, A. L. (s.f.). La evaluación de la cultura de paz y su relación con la educación ambiental en las escuelas asociadas a la Unesco en el Sureste de México: caso preescolar. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-10.
- Solzhenitsyn, A. (1978). *Discurso de Aleksandr Solzhenitsyn en Harvard el 8 de junio de 1978*. Recuperado de: <https://www.ersilias.com/discurso-de-alexander-solzhenitsyn-en-harvard/>

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

Dr. Luis Felipe Guerrero Agripino
Rector General

Dra. Cecilia Ramos Estrada
Secretaria General

Dr. Sergio Antonio Silva Muñoz
Secretario Académico

Dr. Salvador Hernández Castro
Secretario de Gestión y Desarrollo

Dra. Elba Sánchez Rolón
Titular del Programa Editorial Universitario