

**O ENSINO DESDE CASA:
EXCLUSÕES E ALTERIDADES EM CONTEXTO, UMA AUTOETNOGRAFIA**

**LA DOCENCIA DESDE CASA:
EXCLUSIONES Y ALTERIDADES EN CONTEXTO, UNA AUTOETNOGRAFÍA**

**TEACHING FROM HOME:
EXCLUSIONS AND ALTERITIES IN CONTEXT, A AUTOETHNOGRAPHY**

Nicanor Rebolledo Recendiz⁹⁶
María del Pilar Miguez Fernandez⁹⁷

Resumo

A quase um ano de trabalho a distância na Universidade Nacional Pedagógica (UPN), em seu campus Ajusco na Cidade do México e, em particular com alunos indígenas, parece-nos importante refletir sobre questões que saltam a vista de nosso trabalho como professores neste período de “emergência sanitária” desenvolvida em casa: 1) a transição das aulas presenciais para as aulas em casa teve um impacto transcendental nas atividades acadêmicas; 2) a complexa adaptação pedagógica ao migrar das aulas presenciais para as a distância com novas ferramentas tecnológicas, processo que evidencia a inércia dos sistemas formais de ensino (cumprir os conteúdos do curso, avaliar a aprendizagem e cumprir os objetivos do currículo); e 3) refletir sobre o sentimento contraditório gerado pelo sentimento de perda do espaço escolar e o reconhecimento de que a escola pouco avançou em direção a formas de ensino desescolarizadas. As reflexões aqui apresentadas não podem omitir as situações que levaram à suspensão temporária ou ao abandono dos estudos, ou a um maior esforço de permanência na escola, por parte dos nossos alunos.

Palavras-chave: Docência a distância. Educação indígenas. Exclusão. Aula virtual.

Abstract

Almost a year of distance work at the National Pedagogical University (UPN), on its campus of Ajusco, in Mexico City and in particular with indigenous students, it seems important to us to reflect on questions that jump in view of our work as teachers during this period of "health emergency" developed from home: 1) the transition from face-to-face classes to classes from home and how the digital network has had a transcendental impact on

⁹⁶ Doctor en Antropología Social, profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional-México, profesor en la Licenciatura en Educación Indígena, la Maestría en Desarrollo Educativo y en los Doctorados de Educación y Educación y Diversidad, adscrito al Área Diversidad e Interculturalidad. Investigador del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 2. Correo: nrebolle@upn.mx, <https://orcid.org/0000-0003-0024-7727>

⁹⁷ Doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana, profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional - México, profesora en la Licenciatura en Educación Indígena y en la Maestría en Desarrollo Educativo, adscrita al Área Académica Diversidad e Interculturalidad. Correo: miguez@g.upn.mx <https://orcid.org/0000-0001-8529-6338>

academic activities; 2) the complex pedagogical adaptation when migrating from face-to-face classes to distance classes with new technological tools, a process that highlights the inertia of formal teaching systems (complying with the course contents, evaluating learning and meeting the objectives of the resume); and 3) reflect on the contradictory feeling generated by the feeling of loss of school space and the recognition that the school had made little progress towards unschooling forms of teaching. The reflections presented here cannot omit the situations that led to the temporary suspension or the abandonment of studies, or to a greater effort to remain in school, on the part of our students.

Keywords: Distance teaching. Indigenous education. Digital exclusion. Virtual class.

Resumen

A casi un año de trabajo a distancia en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en su campus de Ajusco de la Ciudad de México, y en particular con estudiantes indígenas, nos parece importante reflexionar sobre cuestiones que saltan a la vista en nuestra tarea como docentes durante este periodo de “emergencia sanitaria” desarrollada desde casa: 1) el tránsito de clases presenciales a clases desde casa y cómo la red digital ha tenido un impacto trascendental en las actividades académicas; 2) la compleja adaptación pedagógica al migrar de clases presenciales a clases a distancia con nuevas herramientas tecnológicas, proceso que pone en evidencia la inercia de los sistemas formales de enseñanza (cumplir con los contenidos del curso, evaluar el aprendizaje y cumplir con los objetivos del *currículum*); y 3) reflexionar sobre el sentimiento contradictorio que nos genera la sensación de pérdida del espacio escolar y el reconocimiento de que la escuela poco había avanzado hacia las formas desescolarizadas de enseñanza. Las reflexiones que aquí se presentan no pueden omitir las situaciones que llevaron a la suspensión temporal o al abandono de estudios, o a un mayor esfuerzo por permanecer en la escuela, por parte de nuestros alumnos(as).

Palabras clave: Docencia a distancia. Educación indígena. Exclusión digital. Aula virtual.

Introducción

Durante la emergencia sanitaria del Covid 19 y el confinamiento declarado para enfrentar la pandemia, la red digital ha tenido un impacto importante en nuestras formas de trabajo como docentes, incluso ha modificado nuestras propias vidas. La autoetnografía considerada una herramienta de investigación cualitativa nos ha permitido narrar en primera persona algunas de las “instantáneas” que en ocasiones sirven para mostrar los sobresaltos producidos en nosotros la tragedia causada por la pandemia y cómo nuestro trabajo habitual en aula se ha visto trastocado, sin ningún cuestionamiento al sometimiento que nos hiciera reflexionar sobre posibles sus efectos.



Trabajar y transmitir conocimientos desde casa revela varios fenómenos, algunos preexistentes (rutinarios y con cambios notables) y otros inéditos (que nos colocan en la completa incertidumbre), pero que se manifiestan en este momento de un modo nunca imaginado. La desigualdad en el acceso de los estudiantes a la red digital es uno de tales fenómenos que jamás pensamos pudiera expresarse de esa manera tan brutal y llegara a afectarnos tanto, sobre todo para quienes estamos involucrados con la formación de jóvenes indígenas. Nos referimos al difícil tránsito de la docencia en el salón de clase a la docencia a distancia mediada por herramientas digitales, de un fenómeno que expresa, críticamente, entre otras cosas, la crisis de hegemonía de la escuela y la docencia en el salón de clase como lugar privilegiado de escolarización.

En este trabajo nos centraremos en el análisis de las actividades académicas durante la pandemia de Covid 19, desde el 28 de febrero que se declara oficialmente iniciada la fase 1 de la cuarentena⁹⁸ hasta la actualidad, no de la institución como un todo, de sus objetivos y las particularidades de cada uno de los programas. Nos referimos a las nuevas desigualdades que genera la pandemia en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena y el difícil tránsito del trabajo presencial al trabajo virtual desde casa, así como también nos proponemos reflexionar sobre el sentimiento contradictorio que nos genera, por un lado, la sensación de pérdida del espacio escolar (el lugar de socialización, intercambio y producción del conocimiento) y, por otro lado, el reconocimiento de que la escuela poco había avanzado hacia las formas desescolarizadas de enseñanza.

La autoetnografía

Hemos adoptado la autoetnografía como método de investigación, tanto para documentar aspectos autobiográficos de nuestra experiencia personal durante la pandemia, así como para registrar las expresiones de nuestra propia experiencia como docentes durante este periodo de trabajo en casa. Independiente de su uso generalizado en la investigación cualitativa, la autoetnografía es una alternativa que nos permite documentar los aspectos enriquecidos de la experiencia social generada por el confinamiento, así como también registrar, sistematizar, analizar y reflexionar sobre nuestra propia práctica

⁹⁸ El 28 de febrero el gobierno de la República, informa a través de las autoridades de salud el primer portador de contagio del coronavirus, una persona de 35 años de edad residente de la capital del país que viajó a Italia un par de semanas antes y tuvo en contacto directo con personas sospechosas de virus.

pedagógica⁹⁹. La misma situación de confinamiento influye en la perspectiva metodológica adoptada.

Como autoetnógrafos y docentes, en confinamiento y trabajando desde casa durante casi un año, exploramos diversos ángulos de nuestra propia experiencia docente, así como también indagamos desde los diversos espacios académicos en los cuales participamos mediante la red digital, que regulan y mantienen activa la vida institucional de la universidad, el efecto de trabajar en casa. Es indudable que nuestra experiencia como docentes esta saturada de anécdotas y al mismo tiempo revela diversas formas de afrontar impericias en el manejo de las plataformas digitales. Estas experiencias son reveladoras y merecen ser puestas de relieve en este breve sumario autoetnográfico.

La autoetnografía es considerada una herramienta de investigación cualitativa que tiene por objeto investigar desde la experiencia personal, fenómenos culturales, sociales, políticos y educativos (tradicionalmente abordados por la etnografía), así como también nos permite representar la alteridad cultural, desde la experiencia personal. Con la autoetnografía documentamos aspectos autobiográficos, pero también registramos actividades en calidad de investigadores de nuestra propia práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, la autoetnografía se utiliza como método, proceso y producto (ELLIS, C., ADAMS, T., y BOCHNER, A., 2019, pp. 21-24). Como método, porque “combina características de la autobiografía y la etnografía”. Como proceso, porque como investigadores consideramos las formas que experimentan “otros “ en su vida cotidiana (para lidiar con la pandemia) y “deben utilizar la experiencia personal para ilustrar facetas de una experiencia cultural” (opinar sobre la vida de los otros). Como producto, porque “buscan producir descripciones densas, estéticas y evocativas de experiencias personales e interpersonales” (un texto etnográfico basado en la experiencia personal y la situación de desconcierto causado por la pandemia).

El cambio y continuidad

⁹⁹ Según ELLIS, C., ADAMS, T., y BOCHNER, A. (2019, p.18) los posmodernos (se refieren a los etnógrafos) “introdujeron nuevas y abundantes oportunidades para transformar las ciencias sociales, con el fin de replantear sus objetivos y las formas de hacer investigación”.

El escenario principal de la autoetnografía es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), una institución desconcentrada del gobierno federal creada por decreto presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de agosto de 1978¹⁰⁰. Trabaja con 19 Licenciaturas, 10 maestrías y 6 doctorados, en diversos campos de la educación. Cuenta con 70 Unidades UPN (campus), 208 Subsedes (subcampus) y las tres universidades pedagógicas descentralizadas, que se encuentran a lo largo y ancho del país, atienden a más de 56 mil alumnos a través de una oferta educativa que incluye licenciaturas y posgrados, con modalidades escolarizadas y a distancia, con especialidad en las ciencias de la educación y la pedagogía. Cabe informar que durante la pandemia fueron sometidos a evaluación y aprobados recientemente para su ingreso al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT): la Maestría en Enseñanza de las Matemáticas en el Nivel Medio Superior de la Unidad 201 de Oaxaca y los Doctorados en Políticas de los Procesos Socioeducativos y Educación y Diversidad en la Unidad Ajusco de la Ciudad de México.

El cambio y continuidad es una de las características de este contexto durante este período trágico para la institución causada por la pandemia del Covid 19. Significa que pese a abandonar las actividades presenciales para adoptar nuevas formas de trabajo a distancia, la universidad continuó funcionando, pero con cambios drásticos a nivel de la toma de decisiones respecto de la materia de trabajo y continuidades recurrentes en la gestión y la docencia. Efectivamente, la interrupción de las actividades académicas presenciales modificó significativamente nuestras formas de trabajo como docentes al adoptar repentinamente nuevos métodos y estrategias de trabajo, pero continuamos trabajando a distancia con la misma pedagogía de clases frente a grupo y apegados al mismo sistema de evaluación, que otorga alto valor a la asistencia y la participación en clase. Ciertamente, la institución reorganizó la vida académica a través de una serie de disposiciones a fin de cumplir con el ciclo escolar y con los objetivos académicos: dispuso medios a distancia, en la plataforma Moodle y en otras plataformas (como google Teams, Meet, Zoom) que comenzamos a usar la mayoría de los profesores(as), por iniciativa propia para cumplir con las metas del semestre. No obstante, tales disposiciones, si bien remediaron la situación y pudimos concluir el semestre con altibajos, dejaron muchos vacíos y asuntos sin atender. Por

¹⁰⁰ Ver Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional en: upnvirtual.edu.mx/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=15:decreto-de-creación



ejemplo, la vida colegiada perdió vitalidad y ganaron terreno las decisiones unipersonales de los coordinadores académicos y directivos.

Hay que hacer notar que la univesidad venía experimentando un cambio político importante a partir de 2019, con la nueva rectoría y la política de transformación que ha venido instaurando el Congreso Nacional Universitario (CNU). El trabajo a distancia agregó a este proceso de transformación nuevos elementos técnicos y políticos que le imprimieron varios desafíos a nuestras discusiones internas. Los elementos técnicos tienen que ver con la logística del CNU y la preparación de la plataforma de trabajo a distancia en la red: una red digital que ha venido articulando la participación horizontal de académicos, estudiantes y trabajadores no docentes, a través de una forma de democracia participativa, con participación universal progresiva en los niveles local, regional y nacional, con todas las voces¹⁰¹. Los elementos políticos se relacionan con el rejuego político que ha generado el proceso de deliberación y la disputa por los espacios de representación dentro del Consejo Académico, así como el control político en la orientación del CNU. El proceso político que desencadena el CNU es muy rico desde el punto de vista autoetnográfico y nos ofrece múltiples ángulos de análisis, pero por el espacio no será posible detenerse en ellos.

Los tiempos del CNU se vieron ampliados por la pandemia en 2020, además en el mes de febrero de ese año (desde el punto de vista político-sindical y académico), el Sindicato de Trabajadores(as) Administrativos de la UPN de Ajusco, D-III-47, anuncia su acuerdo de asamblea del 15 de febrero, la realización de un “paro de 12 horas” el día 18 de febrero, y que durante el paro se estarían realizando actividades académicas y administrativas. Demandan, entre otras cosas “la regularización del pago del Programa de Calidad y Eficiencia en el Trabajo”, “el acoso laboral” y “el desplazamiento del personal en tareas asignadas”. Por su parte, la Rectora, emite un comunicado el 16 de febrero dirigido a la comunidad en el que refrenda su disposición al dialogo. El paro se convirtió en indefinido. A una semana del cierre de las instalaciones, el dialogo que prometió la Rectora no se había efectuado, el personal académico demanda a la Rectora atención a las demandas del sector administrativo y lo mismo la hacen las y los estudiantes, quienes se

¹⁰¹ El actual Consejo Académico de la Universidad desde su primera sesión de junio de 2019 acordó realizar un Congreso Nacional Universitario (CNU) con el objetivo de transformar la figura jurídica y el modelo académico. Desde entonces hasta la actualidad, atravesado por el confinamiento, el Consejo Académico ha venido realizando a distancia las actividades de organización para desarrollar la agenda del CNU (previa consulta), con una metodología de democracia participativa. Al momento nos encontramos discutiendo la figura jurídica y consensando el modelo y proyecto académico.

habían sumado a sus movilizaciones. El único mensaje que las autoridades emiten a la comunidad estudiantil es para informar que la suspensión de actividades es debido a que las instalaciones siguen tomadas por los trabajadores administrativos y que se recalendarizarán los exámenes profesionales, así como la ampliación del periodo para presentar solicitudes de becas, reinscripción a cursos de licenciatura y presentación de evaluaciones extraordinarias (fue necesario recorrer el calendario durante dos semestres). A 23 días de paro, las autoridades no habían dado respuesta a los trabajadores ni se había dado ningún acercamiento para resolver el pliego de peticiones¹⁰².

La súbita suspensión de actividades escolares y de actividades no esenciales, y el confinamiento declarado por el gobierno, del 20 de marzo al 20 de abril, Fase 2 del contagio comunitario del Coronavirus Covid 19, nos sorprendió a todos en la Universidad. Las circunstancias obligaron a las autoridades a dar una respuesta al personal administrativo, y éste a flexibilizarse presionado por sus pagos retenidos, así como por la disposición del gobierno federal a cerrar la Universidad como medida. Situación que, para nosotros como académicos(as), por la cercanía de las vacaciones del mes de abril, nos llevó prácticamente a afrontar el rezago acumulado hasta ese momento en nuestras actividades y aprovechar “el descanso” para pensar detenidamente durante ese periodo vacacional (en nuestras casas) en cómo recuperar los días perdidos de clases y otros asuntos pendientes, como la emisión de las convocatorias de ingreso a las licenciaturas, maestrías y doctorados.

El “Quédate en Casa”, una disposición de las autoridades de salud, en vez de tener palabras de aliento, difundió mayor preocupación, que aumentaba al escuchar noticias de la paralización de las economías de todo el mundo, el cierre de las fronteras y las restricciones para viajar (esto último no ha ocurrido en nuestro país). Envueltos en la incertidumbre y tratando de entender lo que estaba pasando, comenzamos a escuchar diferentes versiones que circularon en las redes sobre el origen de la epidemia, algunas hipótesis fundamentalistas muy cargadas de pesimismo y de ideologías anticapitalistas y fascistas.

En la estrategia central nacional, el primer paso fue el cierre de los centros educativos a partir del 23 de marzo, al tiempo que se construían alternativas no presenciales. De manera tentativa, finalizaría en junio del año en curso (2020), lo cual

¹⁰² Nota de José Antonio Román “Lejos, solución al paro en la UPN, considera líder sindical”, en el Periódico La Jornada, Jueves 12 de marzo de 2020, p. 13.

permitiría regresar presencialmente a “finalizar el año escolar”. Durante la Fase 2, las autoridades hicieron un replanteamiento rápido del sistema para dar continuidad a las tareas académicas en la universidad (mientras que en la educación básica las clases por televisión fueron la alternativa para llegar a la población). En estas condiciones docentes y estudiantes tratamos de mantenernos comunicados desde nuestros hogares, en vez de trabajar en los usuales espacios de la universidad. Era evidente para todos que se trataba de una emergencia y una situación coyuntural, pasajera, y que de ninguna manera podría pensarse que el hogar suplantara a la universidad. ¿Entonces, cómo salvar el semestre? Fueron quizá las preguntas a responder. ¿Cómo evaluar? Creo que estas preguntas nos hacen pensar en los valores fundamentales que supuestamente quedaron atrás, pero que se convierten en el talón de Aquiles de la nueva realidad escolar.

Ante tal situación, de confinamiento y trabajo académico desde casa, la institución (los directivos) prepararon un documento que denominaron *Plan Integral para el Retorno Seguro de las Actividades Académicas y Administrativas en el Marco de la Nueva Normalidad*, con el cual buscaron establecer medidas sanitarias para el regreso a las actividades presenciales. Lo que interesa aquí destacar no es el documento en sí y la aplicación, sino la clasificación epidemiológica de la población universitaria en dos segmentos, A y B, de Alta Vulnerabilidad y Vulnerabilidad Media, donde el tipo A incluye a “personas mayores de 60 años, con obesidad, diabetes e hipertensión descontroladas, VIH, cáncer, con discapacidades, trasplantes recientes, enfermedad hepática, pulmonar, así como trastornos neurológicos o del neurodesarrollo (epilepsia, accidentes vasculares, distrofia muscular, lesión de médula espinal); y tipo B, comprende a “personas que convivan en su hogar o tengan a su cargo el cuidado de menores de 12 años de edad, personas adultas mayores y en situación de vulnerabilidad o mayor riesgo de contagio”¹⁰³.

La clasificación del Plan Integral de Retorno para la protección de la población universitaria, involucra tanto dilemas éticos como derechos laborales de los trabajadores y derechos a la educación de los estudiantes universitarios. El uso de las tecnologías digitales para cumplir con las tareas académicas son decisivas y pueden convertirse, junto con las

¹⁰³ Ver Plan Integral para el Retorno Seguro de las Actividades Académicas y Administrativas en el Marco de la Nueva Normalidad en,

https://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=677&catid=30

formas de autoridad que se emplean en la toma de decisiones en la planificación de las tareas académicas de la universidad, en los enemigos más poderosos de la libertad en la deliberación de asuntos académicos, de cátedra y la libertad de pensamiento. Además, el Plan Integral de Retorno, viene a colocar debajo de la alfombra muchas cuestiones que tienen que ver con la inercia institucional. Por ejemplo, la demanda no resuelta de las y los trabajadores administrativos, así como los problemas académicos no atendidos. A esto se suma la adopción de un modelo híbrido que pone en evidencia problemas de otro orden, como la edad de la planta docente –la mayoría rebasa los sesenta años– y muchos con planes de jubilación y la necesidad de adoptar un programa de alfabetización digital rápido y de capacitación en el manejo de herramientas y plataformas. Significa que si hubiéramos aplicado el Plan de Retorno en todas sus letras, la mayoría de los docentes estarían trabajando en casa y estarían en espera de un programa de capacitación. Este hecho es en parte consecuencia de la política de negar la apertura de nuevas plazas académicas y con ello, la incorporación de jóvenes profesores para la renovación de la planta académica.

Para el mes de agosto que iniciamos el semestre ya habíamos entendido que debíamos resignarnos a seguir dando clases y trabajando desde casa, procurando familiarizarnos con géneros textuales nuevos, como la conversación escrita en el *chat* y el uso versátilizado del correo electrónico para instruir en las tareas académicas. Muchos de nosotros tratamos de cumplir con la tarea académica cubriendo los horarios de clase con sesiones sincrónicas utilizando las herramientas (con mayor familiaridad) como el *chat* y las plataformas (*zoom*, *google meet*, *teams*, entre las más usuales) en tiempo real, procurando usar las herramientas didácticas alojadas en la red y usando algunas aplicaciones auxiliares. El *chat* y el correo electrónico han sido los géneros asincrónicos de mayor uso, que han servido de herramientas complementarias en el desarrollo de nuestro trabajo con los estudiantes, aunque en algunos casos se mentuvieron como los únicos medios.

Finalmente, desde agosto de 2020 hasta la actualidad, hemos venido trabajando desde casa con las mismas herramientas digitales y de manera mixta (híbrida), dejando sin efecto la aplicación del Plan de Retorno, por razones obvias. Sin embargo, se creó una dinámica de trabajo a distancia muy particular tanto para impartir clases desde casa, como para el desarrollo del abanico de actividades de planeación académica, que han exigido reuniones virtuales constantes de los colegios y grupos de trabajo, en una lógica de

continuidad y con cambios muy notables en cuanto a la reducción de la participación de los colegios en la toma de decisiones.

Exclusiones y alteridades

El sorpresivo cierre de las escuelas ha tenido un alto impacto no solo para el sistema educativo mexicano, sino para toda la sociedad, más de 35 millones de estudiantes y dos millones de docentes de todos los niveles escolares se han visto súbitamente privados del espacio escolar, ahora la escuela ha invadido la casa, los hogares se encuentran con unos padres sin saber qué hacer con sus hijos ni tampoco los docentes sabemos cómo actuar en estos casos fuera de lo normal.

Las desigualdades prexistente para el caso de los estudiantes de la LEI, se reproducen durante este periodo, incluso se agudizan. En cuanto a las innovaciones pedagógicas esperadas, en lugar de transformar los moldes tradicionales de clases frente a grupo y la trasmisión de conocimientos de un modo diferente y creativo, nos percatamos que la mayoría de los docentes impartimos clase con los mismos métodos que empleamos en la docencia presencial. El acceso desigual a la red digital *ex ante* se manifestaba pero no tenían un efecto negativo directo en nuestras tareas docentes como ahora, con el trabajo *ex post* a través de la red digital tales desigualdades se han acentuado exponencialmente. En este momento (que imaginamos eventual) de trabajo en casa, lo primero que salta a la vista es el problema de acceso de los estudiantes a las redes, así como también es evidente que el tiempo que dedican a la universidad es menor debido a la necesidad de trabajar para sobrevivir. En el caso de las mujeres, suelen trabajar más que los hombres en el ámbito doméstico, lo que hace suponer que durante la pandemia, aunque algunos hombres puedan haberse incorporado a este tipo de trabajo, ha prevalecido el aumento de responsabilidades y el trabajo doméstico para las mujeres. Estas situaciones, combinadas, crearon nuevas condiciones para docentes y para estudiantes, la situación empeoró, dado que muchos ni siquiera podían conectarse a la red.¹⁰⁴

¹⁰⁴ La encuesta *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por Covid-19. Educación media superior*, elaborada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, destaca que sólo 36.7 por ciento de los estudiantes dijo haber obtenido conocimientos nuevos mediante el modelo a distancia.

Los datos que hemos obtenido a través de la coordinación de la LEI, durante este último semestre revelan, que de los 207 estudiantes inscritos, el 38% aprueba los cursos, 17.4% reprueba y el 49.8 no se presenta. Desde luego que no contamos con la cifra de estudiantes que no se inscribieron y que entran en la clasificación de desertores, ni mucho menos sabemos acerca de la situación particular de cada uno de ellos. Lo que sí podemos decir es que la tasa de reprobación es muy alta, comparada con los semestres anteriores y mucho más alta para la deserción, si interpretamos que las y los estudiante que no se presentaron entran en esta clasificación. Lo que sabemos es que la altas tasas de reprobación y deserción, se deben a la falta de conectividad, o bien a la conexión restringida (trabajar en el celular con datos limitados como única opción).

Un estudio que se llevó a cabo durante la Fase 1 para el funcionamiento de todo el sistema educativo nacional, reporta que el 85.2% de las y los maestros afirman utilizar alguna de las herramientas para desarrollar sus tareas. Los datos revelan desigualdades muy marcadas, cuando se reporta que de estos solo el 64% realmente está utilizando tales herramientas. Las estrategias que los maestros emplean para el trabajo a distancia, son la elaboración de guías de estudio, solicitud de tareas y trabajo basado en los textos. En este punto, el estudio no marca diferencias regionales ni por sistema (privado o público). Las escuelas privadas marcan la diferencia en el uso de los videos. Los recursos más utilizados son el WhatsApp seguido del correo electrónico, esto se explica porque es un recurso más utilizado en la vida diaria y de mayor acceso para las familias. Otras plataformas usadas de mayor a menor medida son: zoom, google meet, google communication, Youtube y WhatsApp.

Nuestro país tiene condiciones inequitativas en el acceso a las TIC, comparado con el promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), donde el 85% tiene una computadora en casa para trabajar, en México el 56% de los estudiantes disponen de una computadora en casa y el 68% cuenta con internet (frente al 95 promedio de la OCDE)¹⁰⁵.

¹⁰⁵ SEP (2015), “Diagnóstico ampliado del programa de la Reforma Educativa”, México, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/50174/Diagnostico_Ampliado.pdf>, consultado el 13 de mayo, 2020.

Por otra parte, en el uso de los recursos tecnológicos, las mujeres suelen dar prioridad a otros integrantes de la familia, quedando los márgenes de horarios más reducidos y más difíciles de manejar.

En un esfuerzo para sistematizar las experiencias y aprendizajes de los actores educativos –alumnos, profesores, directivos y padres de familia–, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoraedu) aplicó cuatro cuestionarios en línea en junio pasado, uno por cada grupo de la comunidad escolar, a fin de conocer qué obstáculos enfrentaron para continuar con su formación a distancia. Entre los principales datos, destaca que 96.5% de las y los adolescentes dijo haber continuado sus estudios de bachillerato durante la emergencia sanitaria, mediante resolución de tareas de forma individual o por clases virtuales; 87.4 por ciento dijo contar con un teléfono celular, principal herramienta para mantener contacto con los docentes, pues sólo la mitad dijo tener una computadora en casa.

En cuanto a la carga de actividades, 50% de estudiantes y docentes dijo sentirse sobrecargado de trabajo, mientras más de 60% de los estudiantes señaló sentir tensión o nerviosismo por las actividades que debían realizar. Muchos de ellos dijeron experimentar frustración por no comprender las actividades escolares o percibir que no estaban aprendiendo.

Respecto del regreso a clases, la encuesta revela que si bien la mayoría de los jóvenes piensa reintegrarse a las actividades presenciales, el 13.1% indicó que aún no lo ha decidido y el 4.5% afirmó que no volverá a las aulas por el miedo al contagio y la incertidumbre por la pandemia.

Nuestro caso de trabajo con estudiantes indígenas en la universidad es muy revelador respecto de las nuevas exclusiones que genera la docencia desde casa. Aun sin contar con datos duros sobre las tasas de deserción y abandono para este último año (tal vez podamos contar con datos precisos más adelante) el informe de la Coordinación de la LEI, indica tasas altas de reprobación y deserción. Al finalizar este último semestre (febrero de 2021), de un grupo de 26 estudiantes de la LEI, 19 mujeres y 7 hombres, del quinto semestre, en el curso de *Política del Lenguaje y Planificación Lingüística*, 6 no asistieron a una sola sesión (significa: o bien desertaron o eventualmente se inscribieron pero no se dieron de baja), 15 asistieron de modo regular y solo 4 tuvieron asistencia irregular,

es decir, asistieron a tres y cuatro sesiones de las 28 sesiones de trabajo en total que abarcó el semestre, descontando las 4 sesiones correspondientes a las dos semanas que se suspendieron actividades por motivos de un “paro” de actividades convocado por el sindicato de académicos.

Las clases en “pantalla”

Nuestros salones de clase en pantalla se convirtieron en un lugar para compartir “pantalla” y dejaron de ser los espacios privilegiados de intercambio, socialización, distribución y construcción de conocimientos. La experiencia de trabajo a distancia nos advierte que los espacios de la “pantalla” se transformaron en el sitio exclusivo de encuentro para la clase, para el intercambio y la comunicación, pero sobre todo para vernos y compartir pantalla. En primer lugar, no podemos negar que la pantalla de la computadora ya estaba presente antes de la pandemia del Covid 19 y que de alguna manera la red digital estaba siendo dominante en las instituciones educativas, al informatizar los salones y los procesos educativos. Para muchos no formaban parte del repertorio de herramientas pedagógicas o simplemente no eran consideradas indispensables, pero en este momento han sido irremplazables. En segundo lugar, la experiencia nos demuestra que todos (o casi todos las y los docentes y estudiantes) necesitamos más tiempo para modificar los hábitos de trabajo adquiridos y transitar hacia nuevas formas de comunicación y aprendizaje en la red. No obstante que la mayoría de los estudiantes forman parte de la población “nativa digital” y son quienes pasan mucho tiempo conectados a la red (CASSANY, 2012), aún no han logrado constituir la masa crítica capaz de transformar las relaciones pedagógicas imperantes en los salones de clase. En tercer lugar, detectamos que han ocurrido pocos cambios metodológicos en las clases con el uso de la pantalla, algunos tienen que ver con el uso de herramientas en las exposiciones magistrales, tanto de profesores como de estudiantes, así como la circulación más rápida del material que sustituye el fotocopiado por el *pdf* de los textos de lectura y el manejo controlado del tiempo y la participación abierta con un click (*voz en off*).

En un estudio etnográfico realizado en un grupo de estudiantes universitarios, Rosalía Wicour (2019) indaga el uso de los dispositivos digitales en la construcción de conocimientos

y las nuevas prácticas emergentes vinculadas a la lectoescritura en pantalla, encontró que las y los jóvenes leen y escriben en forma constante, pero que estas actividades son concebidas como actos mecánicos que no requieren concentración (ni pasan por la reflexión), entienden que cuando leen y escriben es porque existe simplemente el deseo de compartir algo, una información, una noticia, un sentimiento, etc. Según Wincour:

La experiencia subjetiva de la lectoescritura en los espacios virtuales se define como chatear, mensajear, enviar, publicar, mirar, ver, postear, recolectar, escuchar, tuitear, o navegar. Tampoco se lee y se escribe cuando se busca, se googlea, se baja, se linkea, tuitea, sino que se comparte. Al compartir generan sentido de pertenencia y capital social (WINCOUR, 2019, p.275).

La lectoescritura en la red o la clase en la pantalla no transforma las relaciones pedagógicas, lo que sí se transforman son los espacios de aprendizaje y son transgredidas algunas de las normas de escritura. La escritura coloquial en el *chat* es admitida tan solo porque se trata de la trasmisión de un mensaje y no de un escrito formal, lo que se busca es transmitir rápidamente una comunicación y no escribir cuidando las normas ortográficas. Wincour indican que la lectura de impresos (libro, pdf, fotocopias, cuadernos de nota) no han desaparecido de las prácticas de lectura de las y los jóvenes, sino que se han resignificado; los jóvenes siguen prefiriendo trabajar con los impresos de papel. Los cambios tecnológicos no han sustituido los métodos pedagógicos tradicionales, al contrario, las y los jóvenes consideran que utilizan la red y recurren a los recursos pedagógicos que ofrecen las aplicaciones como complemento a su formación y no como base para la adquisición de conocimientos. Eso nos plantea una confusión señalada atinadamente por Cassany (2012) entre el cambio tecnológico y el metodológico, cuando considera que:

(...) muchos de los usos actuales de la lectura y la escritura en la escuela son vino viejo en botellas nuevas, (...) algunas de las propuestas de lectura y escritura en webquest, cazas del tesoro o en la plataforma de aprendizaje (Moodle) son una versión digital de las prácticas en papel más convencionales, por lo que traicionarían el espíritu de la web 2.0 (CASSANY, 2012, p.36).

Esto significa que el tránsito de la docencia presencial a la docencia desde casa, tanto de los estudiantes como de los docentes, ha sido compleja, no solo porque ha significado trasladar el trabajo rutinario del aula a la casa, sino porque que ha implicado una crisis

marcada por un nuevo discurso educativo que plantea varias paradojas. Tal vez este nuevo discurso educativo tenga que ver con la resistencia al cambio tecnológico y con una actitud de rechazo hacia no vernos implicados en este tipo de cambio cultural y tecnológico global, un cambio asociado a la “economía de la carnada” como lo explica Lins Ribeiro (2018, p.49), cuando habla del capitalismo electrónico-informático, que nos engancha con gustos y nos vincula a sitios desconocidos para someternos a la lógica del rastreo y el mercado. La resistencia al cambio no significa en este caso negarse a las posibilidades tecnológicas que ofrece la pantalla para la enseñanza y el aprendizaje, conviene no confundir tecnología informática con adquisición de nuevos conocimientos. Es claro que no se aprende más y mejor conectados a la red y aumentando las horas de trabajo en la pantalla, con la computadora conectada a la red solo adquirimos información e interactuamos, pero no aprendemos más y mejor. Para Cassany (2012), lo que realmente “genera aprendizaje e inteligencia es la práctica cognitiva y social de ejecutar esas potencialidades en contextos reales y significativos, hasta el punto de apropiarse de esas herramientas y convertirlas en instrumentos básicos para nuestras vidas” (p. 40). Es indiscutible que las/os jóvenes indígenas con quienes trabajamos no solo han aprendido mucho más rápido a manejar las herramientas digitales (tal vez por pertenecer a la generación de los “nativos digitales”) comparado con las generaciones (migrantes digitales) que aprendimos a escribir con lápiz y papel, o con la máquina de escribir, sino que se distinguen por la manera de construir sus comunidades virtuales, por la forma de apropiarse de nuevos estilos de vida, la adopción de modas y formas de aprendizaje digital.

Además, estos mismos jóvenes indígenas se inscriben dentro de la gran masa de desposeídos y excluidos de los recursos que ofrece la tecnología informática. Los datos que mostramos antes revelan no solo las desigualdades generadas por la condición étnica que le son inherentes, sino también por las desigualdad que produce la apropiación inequitativa de los recursos tecnológicos, la división entre conectados y desconectados a la red, entre quienes han podido trabajar en la pantalla y quienes no han podido conectarse por falta de red o “de tiempo aire”. No obstante que la solidaridad que caracteriza a nuestros estudiantes sirvió como un extraordinario componente de colaboración en el trabajo a distancia, la solidaridad y compañerismo, salva a muchos y de algún modo los empareja en este proceso desigual y desventajoso. El material de lecturas en *pdf* distribuido con antelación y la

elaboración de videos hechos en casa para preparar disertaciones sobre los temas de la clase, cubrió una parte importante del trabajo en sesiones a distancia, así concluimos con los dos últimos semestres.

Por último, queremos hacer una reflexión sobre el control de la clase virtual en pantalla. La socialización y el control “disciplinario” en el salón de clases se ejerce como punta de lanza “de un sistema disciplinario que actúa como microfísica de poder capaz de fabricar vidas ordenadas según un rígido ideal normativo” (RECALCATI, 2016, p. 17), establecido por la escuela. En cambio, la socialización y el control “disciplinario” en las clases virtuales, podría parecer más severo, puesto que se ejerce mediante la manipulación del consenso (micrófonos apagados y pantallas cerradas) y un rígido control de asistencia. La clase en la pantalla no supone únicamente reordenar el espacio cerrado del monitor y resituar el aula en un nuevo marco de enseñanza y aprendizaje, ni tampoco significa actuar vigilando y jerarquizando la estructura de los espacios cerrados de la clase en la pantalla (por ejemplo, aceptar el ingreso, cerrar micrófono, cerrar pantalla, compartir pantalla, silenciar, etc.), supone algo más: el salón de clase ha dejado de ser el espacio cerrado y su dispositivo ya no es disciplinario, sino un escenario extraviado donde impera el rechazo creciente de las normas, que “puede alcanzar paradójicamente la cima de la suspensión didáctica de alumnos forzados a la asistencia obligatoria a clases” (RECALCATI, 2016, p. 18), es decir, las aulas virtuales supuestamente abarrotadas de estudiantes pueden llegar a ser espacios vacíos y espectrales. No fue desde luego nuestro caso, pero llegamos a saber de muchos casos de estudiantes que se conectaban para registrarse, permanecer en pantalla, pero luego desaparecer de escena sin desconectarse.

Comentarios finales

Como autoetnógrafos en confinamiento hemos explorado los espacios de la clase en la pantalla y lo que se produce detrás de la pantalla, para mostrar con algunas pinceladas nuestra experiencia como docentes y el proceso por el cual pasamos en la universidad durante la pandemia del Covid 19. Un proceso marcado por cambios y continuidades, caracterizado por trabajar a distancia pero con los viejos moldes pedagógicos del trabajo presencial (vino joven en barrica vieja). Hemos podido observar que la universidad continúa

funcionando, desarrollando sus funciones sustantivas, claro, sin el despliegue acostumbrado, pero sigue desarrollando sus tareas fundamentales de docencia, investigación y difusión. Desde luego que el trabajo en casa modificó algunas tareas administrativas y de gestión, sobre todo en la forma tradicional de toma de decisiones en los asuntos de la organización académica, de las decisiones colegiadas pasaron a prevalecer las decisiones unipersonales de los directivos y coordinadores.

Para el caso de los estudiantes indígenas, las desigualdades se agudizaron. El acceso desigual a la red digital fue muy evidente, pero también el hecho de no gozar de los servicios que la universidad ofrece como biblioteca (asociado al servicio de computo) y comedor. Para este sector es sumamente importante contar con material de estudio y con la comida diaria a bajo precio. Se agrega a la lista de necesidades durante la pandemia, la de trabajar para sobrevivir y destinar poco tiempo a las tareas de la universidad. Quienes han estado trabajando desde sus casas y en sus regiones, se agrega la dificultad para conectarse a internet, no contar con el servicio o bien la red muy inestable.

El virus no discrimina dice Judith Butler (2020), ataca por igual y pone en inminente riesgo a cualquier persona sin importar condición social, nacionalidad, ideología o religión, se mueve y demuestra que la comunidad humana es igualmente frágil. Efectivamente, el virus por sí solo no discrimina, ni selecciona a sus portadores, no hay un virus de clase, de etnia o de género, pero sí sus efectos son visiblemente claros y mayores en aquellos sectores de la población desplazados de los derechos a la salud y sobre todo de aquellos trabajadores(as) considerados el primer frente de batalla en la lucha contra el coronavirus, al igual de las y los estudiantes indígenas con quienes trabajamos en la universidad, que forman parte de los sectores de desplazados y excluidos de los recursos tecnológicos.

Referências

CASSANY, D. En-Línea. **Leer y escribir en la red**. Barcelona: Editorial Anagrama. 2012.

BUTLER, J. **Sopa de wuhan**: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias. EN: AGAMBEN, G., ZIZECK, S., y otros. Argentina: Editorial ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio). 2020. pp. 59-65.

LINZ, R.G. El precio de la palabra: La hegemonía del capitalismo electrónico-informático y el Googleismo. En: **Desacatos**, 2018, no. 56: pp. 16-33.



RECALCATI, M. La hora de clase. Por una crónica de la enseñanza. Barcelona: Editorial Anagrama, 2016.

ROMAN, J. A. “Lejos, solución al paro en la UPN, considera líder sindical”, en el **Periódico La Jornada**, Jueves 12 de marzo de 2020, p. 13

SEP. “**Diagnóstico ampliado del programa de la Reforma Educativa**”, México, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/50174/Diagnostico_Ampliado.pdf>, consultado el 13 de mayo, 2020.

UPN. **Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional** en: upnvirtual.edu.mx/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=15:decreto-de-creacion.

UPN. **Plan Integral para el Retorno Seguro de las Actividades Académicas y Administrativas en el Marco de la Nueva Normalidad** en: https://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=677&catid=30

WINOCUR, R. Prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura en jóvenes universitarios. En: García Canclini et al. **Hacia una antropología de los lectores** (pp. 243-282). Madrid: Fundación Telefónica/UAM Iztapalapa/Ariel. 2015. pp. 243-282.

Data do envio: 15/08/2021
Data do aceite: 19/10/2021.