

Posgrado y educación no presencial

Un estudio desde las resistencias

Postgraduate and no presential education

A research from the resistances

Sergio I. Navarro Martínez / Dora E. Ramos Muñoz / Ramón A. Mena Farrera

La situación de emergencia sanitaria de 2020 sacudió el sistema educativo y dejó en evidencia la profunda desigualdad en los ámbitos sociales, culturales y económicos de la población estudiantil. El aula se extinguió como elemento democratizador de los estudiantes y, al quebrarse este eslabón, se expusieron las condiciones de desigualdad. El artículo plantea –a partir del análisis de conversatorios y cuestionarios aplicados a la comunidad académico-estudiantil de posgrado de El Colegio de la Frontera Sur– los desafíos del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en tiempos de la covid-19. Entre los hallazgos más relevantes se encuentra que el confinamiento trajo consigo retos y desafíos en la actualización pedagógica y en la organización institucional; en materia de conectividad y en temas de alfabetización digital. Pero la lección más importante que deja tiene que ver con la resistencia construida desde estudiantes y docentes.

Palabras clave: posgrado, educación no presencial, tecnología de la información y de la comunicación, resistencia.

In 2020 health emergency shocked educational system at all levels. It revealed the profound inequality that exists in the social, cultural and economic spheres in different sectors of the student population. The classroom was extinguished as a democratizing element of the students, and when this link was broken, the unequal conditions were exposed. The article argues from the analysis of conversations and questionnaires applied to the academic-student community of El Colegio de la Frontera Sur, the challenges of the use of information and communication technologies (ICT) in times of covid-19. Among the main findings is that the confinement exposed the challenges of pedagogical updating and institutional organization; more than just connectivity and digital literacy. But even more importantly, it shows the resistance that was built from students and teachers.

Key words: postgraduate education, non-presential education, information and communication technology, resistance.

Fecha de recepción: 16 de noviembre de 2020

Fecha de dictamen: 27 de febrero de 2021

Fecha de aprobación: 26 de marzo de 2021

INTRODUCCIÓN*

La pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud en marzo de 2020 transformó al mundo en pocos meses y trastocó el sistema educativo mundial. En México, las medidas de distanciamiento social declaradas el 23 de marzo de 2020 por la Secretaría de Salud (Ssa) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) determinaron la suspensión de clases desde preescolar hasta el nivel superior, en instancias públicas y privadas, con el objetivo de contener los contagios masivos entre diferentes sectores de la sociedad y proteger a la población estudiantil.

La emergencia sanitaria de 2020 sacudió el sistema educativo. Dejó en evidencia la ya documentada desigualdad en los ámbitos sociales, culturales y económicos en diferentes sectores de la población (Alcántara, 2020; Barrón, 2020; Buenfil, 2020; Díaz-Barriga, 2020; Gallardo, 2020; Lloyd, 2020). El aula se extinguió como elemento democratizador de los estudiantes; al quebrarse este eslabón se expusieron las condiciones desiguales entre estudiantes y docentes. La no presencia en la educación desencadenó desafíos y en el afán de sustituir la invaluable interacción y socialización en el aula de clases cobró importancia el papel de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) (Díaz-Barriga, 2020; Alcántara, 2020).

Específicamente, esta investigación analiza cómo enfrentaron los cambios las instituciones de educación superior (IES) en México y los centros públicos de investigación (CPI), y revisa cómo sucedió el fenómeno educativo no presencial en un ámbito concreto de la educación de posgrado del Sureste de México. No hay que olvidar, por otro lado, que los análisis recientes sobre la educación en México se centran fundamentalmente en el nivel básico y medio superior, algo justificable si se tiene en cuenta que en estos ámbitos se concentran las mayores desigualdades sociales, educativas y económicas del sistema educativo. Así, a partir del análisis de la situación de la comunidad escolar y del uso de las TIC en tiempos de covid-19 en El Colegio de la Frontera Sur (Ecosur), se pretende llevar a cabo una argumentación con la finalidad de comprender cómo fueron los procesos de resistencia de la comunidad escolar en la primera etapa del confinamiento por covid-19 y cómo se diferencian de otros.

Se concluye con una reflexión en la que se visibilizan los esfuerzos de las comunidades escolares e institucional para continuar activas ante el fenómeno de la no presencialidad. Es además un tema que interesa porque interpeló a múltiples resistencias —educativas, tecnológicas, socioeconómicas, culturales y de género— que se experimentan cotidiana-

* Se agradece el apoyo para la elaboración del artículo científico al personal técnico académico de Posgrado: Fanny Vera y Alejandro Flores, y de la Unidad en Tecnologías de Información de Ecosur: Carlos Viana, Hugo Lara y Enrique Anaya.

mente a partir de distintas condiciones que vulneran el derecho a la educación en el contexto del confinamiento social. Los ejes de análisis son, por un lado, las condiciones de la comunidad estudiantil para continuar su educación en medio de la crisis sanitaria y, por el otro, las implicaciones pedagógicas y tecnológicas que generó al profesorado el adecuar sus cursos presenciales a la virtualidad. Se terminará discutiendo cómo las instituciones pueden replantearse rápidamente estrategias tecnológicas, pedagógicas y logísticas de atención a la población académica.

LA PANDEMIA Y LA FRAGILIDAD DIGITAL UNIVERSITARIA

Con la interrupción súbita de las actividades presenciales algunas instituciones iniciaron –y otras consolidaron– procesos de transformación, adaptación y evaluación en ambientes digitales. En México esto sucedió en un contexto caracterizado por un limitado acceso a internet y TIC. La *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de información en los hogares* (ENDUTIH), del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), reportó en 2019 que en México 43.6% de los hogares carecen de acceso a internet. La conexión a internet es una más de las expresiones de desigualdad y carencias material de los hogares de estrato bajo, o medio bajo, pues 85% de éstos no cuenta con acceso a la red (Fernández y De la Rosa, 2020). Como lo resume González (2020:55), la exclusión de tecnologías “hace que la brecha digital opere como un crudo espejo de la desigualdad social del país”, lo cual suma “un nuevo tipo de desigualdad digital que afecta especialmente a la población más pobre” (Gómez, Alvarado, Martínez y Díaz, 2018:60) a las ya existentes.

Si bien la ENDUTIH (2019) indica que en México hay 80.6 millones de usuarios de internet, que representan 70.1% de la población de seis años o más –de los cuales 51.6% son mujeres y 48.4% son hombres– y revela un aumento de usuarios con acceso a internet –de 4.3% respecto de la registrada en 2018 (65.8%) y de 12.7% respecto a 2015 (57.4%)–, eso está lejos de significar que puedan desarrollarse actividades relacionadas con la educación virtual, puesto que la transferencia de la información es lenta (50.1%) y el servicio se interrumpe (38.6%). El siguiente dato demuestra que las dificultades de acceso no son homogéneas: por ejemplo, de 2017 a 2019 los usuarios en la zona urbana pasaron de 71.2 a 76.6%, pero en la zona rural apenas de 39.2 a 47.7% (Inegi, 2019). A lo descrito debemos sumar que territorios marginados, sobre todo rurales, no tienen acceso a internet, pues carecen de infraestructura –por su poca rentabilidad–, de energía eléctrica estable y las viviendas son inadecuadas para recibir las clases en línea (Mora, 2019). Así, existen condiciones desiguales de este tipo para todos los niveles educativos.

Para 2020 se han publicado diversos análisis de cómo las comunidades escolares, las gestoras de contenido y de evaluación respondieron a la emergencia. En algunos casos se documenta el tránsito de lo presencial a lo virtual a partir de la disposición de herramientas y capacitación técnica e, incluso, con la reconstrucción de los cursos en poco tiempo (Gallardo, 2020; Sánchez *et al.*, 2020). Instituciones de educación superior y posgrado reportaron que el principal reto fue responder a partir de múltiples propuestas de solución en diferentes magnitudes y escalas. Esas respuestas pudieron resultar de una decisión informada para garantizar la equidad, seguridad jurídica y transparencia para todas las poblaciones involucradas en el proceso educativo a distancia (García *et al.*, 2020), pero, en otros casos, se actuó sin datos, experiencia, infraestructura ni personal (Díaz *et al.*, 2020).

Los análisis académicos muestran acciones institucionales sin un plan previamente definido. Describen cómo la disfuncionalidad de la estructura administrativa y docente impactó la educación y se interrelacionó con los aspectos sanitarios, el aislamiento social, los problemas económicos y una errática conectividad digital en la comunidad escolar (Díaz *et al.*, 2020). Así, se encuentran respuestas a partir de “la resiliencia, el capital social *online* y la satisfacción vital del servicio educativo” (Díaz *et al.*, 2020:82). Esos tres roles, explican Díaz *et al.* (2020), son variables que permiten comprender la rápida transformación en la experiencia virtual de la docencia y del estudiantado en una vida académica desarrollada en internet.

Así pareció que la solución para continuar con la actividad de la enseñanza era la conectividad, el acceso a TIC y el uso de plataformas digitales educativas. Sin embargo, una cuarta dificultad salió a la luz; Torrecillas (2020) la señaló al constatar que en la experiencia que se buscaba era fundamental una práctica docente previa no presencial.

Torrecillas (2020) analizó la rápida reacción de universidades españolas ante la nueva situación que trajo consigo el confinamiento. Consideró un caso con una planta docente de entre 45 y 64 años que no contaba con capacidades tecnológicas innatas. Sin embargo, encontró que el trabajo de adaptación tecnológica realizada en la década anterior posibilitó que 90% de la planta soportara, resistiera y saliera avante en el proceso de educación en línea. En ese contexto, conviene destacar que en España 90.7% de la población es usuaria de internet (Torrecillas, 2020), mientras que en México lo es sólo 70.1% (Inegi, 2020).

Lloyd (2020) apunta que en México se reportaron las múltiples desigualdades educativas y la brecha digital que existe; además, describe cómo la repentina cancelación de las clases presenciales obligó a utilizar una multiplicidad, a veces incompatible, de TIC para más de 36 millones de estudiantes de todos los niveles. Esas ofertas virtuales enfrentaron limitantes y cuestionamientos éticos en el acceso a las plataformas digitales (Lloyd, 2020). La brecha digital remarcó las desigualdades por “la clase social, la raza,

la etnia, el género, la ubicación geográfica y el tipo de institución educativa a la que pertenecen” (Lloyd, 2020:115). No sólo fue la falta de internet o equipamiento, sino la falta de una estrategia didáctico-pedagógica digital, lo que dejó una secuela negativa. Sin plataformas de gestión del conocimiento, ni tecnologías apropiadas o capacidades en el manejo de programas por parte de los docentes, la interacción digital docente-estudiante aprovechó poco los precarios recursos digitales educativos.

En los casos revisados (Díaz *et al.*, 2020; Fernández *et al.*, 2020; García *et al.*, 2020; Lloyd, 2020) se revela que las primeras semanas, y meses, el alumnado no contó con un soporte en casa, ni gozó de un capital cultural digital propio. Se evidenció también el desentendimiento institucional en materia de TIC, por lo que la propia comunidad escolar –estudiantes, docentes y personal administrativo– tuvo que resolver sus problemas de conectividad. En el caso de las instituciones de educación superior (IES), encontramos “universidades privadas de mayor trayectoria, las públicas federales y las estatales sin estructuras y legislaciones en lo digital, los institutos tecnológicos, las escuelas normales y las universidades estatales de nueva creación” (Lloyd, 2020:118). Por otro lado, cabe señalar que el caso de estudio es un centro público de investigación (CPI), donde la inversión anual que le permite cumplir con su objeto social ha descendido sistemáticamente desde 2003 (Rodríguez, 2016).

Fernández *et al.* (2020) analizan algunas condiciones de la IES para llevar a cabo este cambio hacia una enseñanza no presencial. Reconocen que quienes mejor transitaron de una forma de trabajo a otra fueron instituciones con experiencia previa en el uso de tecnologías o modelos híbridos de enseñanza-aprendizaje; éstas optaron por una ruta alternativa híbrida que incluía la elaboración de materiales y experiencias multimedia dirigidas a la enseñanza y soportadas por equipos de trabajo interdisciplinario. El mismo autor reconoce complicaciones cuando las autoridades no tenían una definición clara de para qué y para quiénes trabajar en una inclusión digital de mediano y largo plazo.

Lo expuesto por Fernández *et al.* (2020) adquiere matices al considerar los recortes al presupuesto o la ineficiente acción del gasto de inversión y estructuración de TIC desde 2010. Fernández y De la Rosa (2020) mencionan que para 2019 el Ramo 11 del presupuesto federal para las IES todavía no tiene un programa para la equidad en la dotación y utilización de las TIC para el aprendizaje. Fernández *et al.* (2020) recomiendan sumar las ineficiencias, y observan que el liderazgo de las autoridades universitarias será clave para la época pospandemia. En resumen, las IES tuvieron tiempo limitado para reaccionar, improvisar o tomar decisiones y cada institución ofreció a su comunidad escolar lo que tuvo a la mano. El CPI estudiado es uno de los 26 del país, éstos aportan 44.3% del total de investigadores en México y en ellos la inversión anual por investigador ha descendido desde 2003 (Rodríguez, 2016), por lo

que las condiciones de soporte tecnológico no siempre fueron las mejores para afrontar la crisis en los programas de posgrados.

A continuación se presentan las acciones que, ante la emergencia sanitaria, se llevaron a cabo en cuatro IES y un CPI para dar un panorama descriptivo del contexto nacional.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR NACIONAL Y EL RETO DE LA CONECTIVIDAD DIGITAL

De manera sucinta, el Cuadro 1 describe los distintos ejercicios de producción de datos de marzo a agosto de 2020 promovidos por académicos y autoridades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Iberoamericana (UIA) y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

CUADRO 1

Estrategias y acciones de IES frente a la covid-19

La UNAM creó la Comisión Universitaria para la Atención de la Emergencia del Coronavirus para realizar estudios a partir de un completo sistema de encuestas en línea, coordinados por el Instituto de Investigaciones Sociales. Con esa información se conoció la vivencia del estudiantado sobre la pandemia, sus acciones, así como las implicaciones que tiene sobre la vida cotidiana. Se logró documentar rápidamente la experiencia del personal docente en materia de conectividad, de manejo de las tecnologías digitales y de enseñanza-aprendizaje.

La UAM estableció rápidas estrategias para solidarizarse con su comunidad estudiantil identificando a quienes no disponían de un equipo de cómputo apto para la conexión a las clases en línea. Su iniciativa buscó que las y los estudiantes no quedaran inmovilizados ante el confinamiento por la covid-19. Hizo entrega de 4 324 tabletas como parte de una beca en especie para alumnos de sus cinco sedes a partir del Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER) que puso en marcha para continuar sus labores docentes durante la emergencia sanitaria por covid-19.

El ITESM consolidó su Observatorio de Innovación Educativa y Digital y fortaleció el espacio digital para el desarrollo de nuevas habilidades en su planta docente, además de llevar a cabo una adaptación y experimentación constante para cumplir con los objetivos del estudiantado en su proceso de formación en ámbitos tecnológicos, pedagógicos y metodológicos en las nuevas tecnologías basadas en internet. Sus portales digitales ofrecieron un conjunto de herramientas y recursos, efectivos y gratuitos, que ayudaron a navegar de mejor forma en este nuevo entorno de enseñanza y a consolidar la experiencia del paso de lo presencial a lo digital.

La UIA planteó una transición de la educación a distancia a la enseñanza y aprendizaje digital a partir de combatir la brecha digital, y de aprendizaje, al modificar la estructura orgánica denominada Dirección de Educación a Distancia, y pasar a otra llamada Dirección de Enseñanza y Aprendizaje Mediados por Tecnologías. Renunció a diseñar un reducido número de materias en línea (MeL) para crear una estrategia transversal del uso instrumental de las herramientas digitales y el aprendizaje híbrido; sin duda, un cambio radical en la cultura educativa y creencias pedagógicas.

Fuente: elaboración a partir de las páginas electrónicas de cada institución.

LOS RETOS EDUCATIVOS ANTE LA POSTERGADA APUESTA POR LO VIRTUAL

Pero, ¿en qué contexto sucedió esta transformación hacia una educación no presencial? Estudiamos educación de posgrado, así que conviene entender, como Reguillo (2010) lo afirma, que en México coexisten dos tipos de juventudes: las que están incluidas y cuentan con acceso a bienes/servicios de calidad y protección institucional –que es en realidad una minoría–, y quienes no los tienen y viven en la marginación –la mayoría. En ese sentido, la educación de posgrado de calidad en México tiene presentes los diferentes contextos de desigualdad social y tecnológica en la que se encuentran sus estudiantes. Se abre, por tanto, una oportunidad para sistematizar y repensar los procesos educativos. Las desigualdades ya estaban desde antes de la pandemia,¹ pero la educación no presencial sólo llegó para hacerlas más evidentes y para recordarnos la necesidad de un estudio a detalle de estas inequidades.

En ese sentido, el escenario pedagógico no presencial exigió otra didáctica para la construcción del conocimiento, pero al mismo tiempo demandó innovaciones en habilidades, prácticas y metodologías de aprendizaje a partir de la utilización de TIC. Todo para procurar espacios de aprendizaje con la pertinencia social y cultural que los tiempos actuales demandan. Pero la educación no presencial es “insuficiente, si de entrada no se cambian los paradigmas educativos, si no se hace un análisis profundo de los currículos, de los contenidos enciclopédicos centrados en lo disciplinario, de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, de la práctica docente y de la gestión académico-administrativa” (Barrón, 2020:70). Así, existen variados retos para superar: las desigualdades y el mismo sistema educativo.

El desafío radica en generar estrategias pedagógicas significativas, desmarcadas de la educación bancaria –presencial o no–, que Freire (1970:72) identifica como aquella en la cual “el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos”. El colectivo docente y el estudiantado están

¹ Desde la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron (2009 y 2014), se puede analizar cómo el sistema escolar contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales al momento de poner en práctica acciones pedagógicas que promueven “valores y cultura de una clase en particular, la arbitrariedad cultural de una clase en particular” (Bourdieu y Passeron, 2014:28). Desde esa perspectiva, el hecho de pertenecer a familias que están mejor posicionadas en el espacio social y que poseen mayor capital cultural –además del económico, social y simbólico–, determina el éxito o fracaso en el sistema escolar. Sin duda los aportes de Bourdieu (2001:138) contribuyeron a evidenciar que “el rendimiento escolar de la acción educativa depende del capital cultural previamente invertido por la familia”. Para el autor, lo mejor que puede hacer el sistema educativo “es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes” (Bourdieu, 2011:139).

ante la posibilidad de repensar y replantear una condición pasiva y contemplativa en la educación, y cambiarla por otra donde se detonen capacidades para transformar los espacios socioeducativos virtuales; aunque es un desafío lejano cuando la brecha digital aún es latente y, sobre todo, cuando existe una urgencia por cumplir con la impartición de un programa educativo.

Tenemos entonces que la pandemia revela desigualdades preexistentes, las agrava, y se articula con un problema de índole pedagógico en la educación de posgrado. Así, los dispositivos tecnológicos –celulares, computadoras, tabletas– no son una garantía para incentivar el aprendizaje, pues conforman lo que Bourdieu (2001:144) describe como el capital cultural objetivado –bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos o máquinas–, es decir, “para poseer máquinas, basta el capital económico; pero es el capital cultural científico-técnico adherido a ellas lo que determina su correcto y específico funcionamiento, sólo podrán utilizarse apropiada y adecuadamente cuando el propietario disponga del capital interiorizado necesario, o bien cuando sea capaz de procurárselo a través de otro”.

En ese sentido, si bien el estudiantado puede disponer de un capital cultural objetivado, su funcionalidad dependerá, en gran medida, del capital cultural interiorizado que posea. Así, los aspectos objetivados o interiorizados del capital cultural afectarán diferenciadamente a la facilitación no presencial de un curso, lo que puede explicar el incremento de la ansiedad y desmotivación de quienes participan en el proceso educativo.

En consecuencia, repensar la educación implica innovar en las estrategias y prácticas desde una absoluta sensibilidad de la diversidad y diferencias contextuales donde opera la educación no presencial.

¿CÓMO ASUMIR LA RESISTENCIA DESDE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO?

Ahora bien, desde qué referentes teóricos analizamos este caso? Aunque podríamos optar por revisar las condiciones de vulnerabilidad en la que vive la comunidad estudiantil, partimos de que la vulnerabilidad no es una condición existencial, sino una condición inducida –otros autores dicen construida socialmente (García, 2005; Gil, 2014)–, que inviste y precariza aún más a determinados sujetos en ciertas condiciones infraestructurales –casa, alimento, seguridad y salud. Se crea así un círculo no virtuoso, de vulnerabilidad originaria, que produce mayor exposición a ciertas circunstancias negativas y de relacionalidad social (Hernández Galván, 2020). El acceso a la educación de posgrado evidentemente busca romper ese vínculo y las becas que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) brinda a los estudiantes por medio del

Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) solventan la parte monetaria y de cobertura de salud y permiten dedicación de tiempo completo.

Pero en este texto, más que estudiar cómo se construyen las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes de posgrado ante esta educación no presencial, el propósito del documento es describir sus resistencias. Usando el marco moral de Butler (Gil, 2014), que reconoce en los sujetos –en este caso los estudiantes de posgrado– “una participación activa en el propio proceso de constitución de sí” (Gil, 2014:295). Y esto a partir de una inesperada condición: educación no presencial, los y las estudiantes de posgrado en:

[...] desobediencia a los principios de acuerdo [...] la virtud se convierte en la práctica por la cual el yo se forma a sí mismo en desujeción, lo que quiere decir que arriesga su deformación como sujeto, ocupando esa posición ontológicamente insegura que plantea otra vez la cuestión; un momento de cuestionamiento ético que requiere que rompamos los hábitos de juicio en favor de una práctica más arriesgada (Butler, 2018:167).

Así que el centro no son las dificultades implícitas –en la idea de vulnerabilidad– sino el sentido contenido en las diferentes prácticas con las que ellas y ellos convierten la vulnerabilidad en una potencia ética limitada, en el concepto “vida”, la que quieren vivir, la que reivindican. Siguiendo a Butler (2010:15), la investigación busca ir más allá de los estudios de “la precariedad, la vulnerabilidad, la dañabilidad, la interdependencia, la exposición” y examinar, en los discursos y cuestionarios, elementos que permitan analizar “la persistencia, el deseo, el trabajo y las reivindicaciones” (Butler, 2010:15), para aportar sobre los derechos a la protección, la persistencia y la prosperidad, que es lo que Butler (2018) entiende como resistencia.

En ese sentido, no hay una mirada contemplativa de su realidad o de negación de su condición de vulnerabilidad; al contrario, se plantea como alguien con la capacidad de proponer y accionar distintos dispositivos a partir de su re-conocimiento como sujeto de derecho en un contexto histórico determinado, es decir, “la potencia aparece en el momento en el que el individuo no niega, sino que se hace cargo del estado de precariedad que lo atraviesa y, en la medida en que esto implica un ser arrojado al afuera, de su vulnerabilidad” (Gil, 2014:290). Para Giroux, el valor pedagógico de la resistencia² reside, en parte, en situar sus nociones de estructura e intervención humana,

² Para algunos autores como Giroux (1985), las aportaciones de Bourdieu al campo educativo son significativas porque permiten comprender cómo la desigualdad socioeducativa prevalece al imponer, transmitir e incorporar en los estudiantes la ideología dominante. No obstante, para Giroux, desde la

y los conceptos de cultura y autoformación, dentro de una nueva problemática para comprender el proceso de la escolarización (Giroux, 1983:148).

Así, rechaza la noción de que las escuelas son sitios de instrucción y, al hacer esto, no sólo politiza la noción de cultura, sino que señala la necesidad de analizar la cultura de la escuela dentro de un terreno cambiante de lucha y contestación. En resumen, para efectos del estudio, la resistencia es el punto central para la construcción de diferentes conjuntos de experiencias vividas, en las que los estudiantes pueden encontrar una voz y mantener y extender las dimensiones positivas de sus propias culturas e historia.

El estudio se realizó en Ecosur, que es un CPI del Conacyt y tiene por objeto realizar y fomentar actividades de investigación científica básica y aplicada en materias que incidan en el desarrollo y la vinculación de México en su frontera sur. Esta institución realizó acciones emergentes para conseguir que las 40 clases de sus programas de maestría y doctorado continuaran en espacios virtuales; promovió campañas de capacitación docente para traducir los programas de estudio presencial a programas de enseñanza en línea, optimizando tiempos, estrategias y recursos digitales al alcance, y tomó otras acciones como la presentación de exámenes profesionales y de grado por medio de las TIC; todos los cursos de posgrado se dieron en plataformas digitales y se promovieron becas de apoyo para estudiantes que carecían de infraestructura tecnológica para la conexión a clases y asesorías.

METODOLOGÍA

La investigación basa sus resultados en una estrategia metodológica mixta, realizada con métodos cuantitativos operativizados en la aplicación de dos cuestionarios estructurados exploratorios, los cuales fueron elaborados por los autores en plataformas digitales (*Formulario de Google*). La encuesta denominada UNO la respondieron 84 estudiantes,³

teoría de la resistencia, los agentes pueden tener un papel más activo porque son ellos mismos quienes, en ocasiones, se oponen a la ideología dominante; “ocasionalmente la perciben como contraria a sus propios intereses y se resisten abiertamente a ellas o bien se pliegan a ellas al sentir la presión de las autoridades de la escuela. En otras palabras, las ideologías dominantes no sólo se transmiten en las escuelas, ni se practican en un vacío. Por el contrario, a menudo encuentran resistencia en maestros, estudiantes y padres” (Giroux, 1985:23).

³ Cuestionario digital publicado en marzo de 2020; responsable: doctora Dora Elia Ramos Muñoz, coordinadora general del programa de Posgrado de Ecosur.

y la DOS sobre TIC, fue contestada por 141 estudiantes.⁴ Para completar el proceso se usaron métodos cualitativos operativizados en dos conversatorios virtuales en la plataforma de videoreunión por *Teams* en los cuales se contó con un formato de consentimiento informado para todas las personas participantes. Estas conversaciones fueron organizadas en el contexto de las acciones a tomar ante el confinamiento social y educativo en la comunidad de Ecosur. Así, los foros virtuales se convirtieron en espacios de diálogo en los que la comunidad conoció el propósito con un total de cuatro horas de grabación y con la participación de 45 personas entre académicos y alumnos. Hubo además *chats*, foros y mensajes de correo electrónico, en los cuales la comunidad reflexionó acerca de la compleja situación del posgrado en distintas plataformas electrónicas y momentos asíncronos. Todo se realizó entre marzo y julio de 2020. Cada participante dio el consentimiento informado para el almacenamiento digital de los cuestionarios y foros. Ambos ejercicios permitieron tomar acciones de política institucional en materia de equidad de género, conciliación de la vida laboral y atención a la salud socioemocional de la comunidad académica.

El diseño metodológico mixto fue propuesto y puesto en práctica por la Coordinación General del Posgrado de Ecosur (CGP-Ecosur), que se dio a la tarea institucional de atender y asegurar la continuidad de sus programas de maestría y doctorado en sus cinco unidades (Tapachula y San Cristóbal, en Chiapas; Villahermosa, en Tabasco; Chetumal, en Quintana Roo; y Campeche, en el estado del mismo nombre). En el marco de sus atribuciones legales, la CGP-Ecosur operativizó la estrategia que sirvió de diagnóstico temprano para conocer la experiencia de la práctica docente en el confinamiento. Por un lado, el levantamiento de los cuestionarios en línea exploró y arrojó información de dimensiones cuantitativas sobre el espacio físico de estudio, las necesidades digitales, las TIC y la conectividad; así mismo se exploró la dimensión relacionada con el diseño instruccional y con el alfabetismo digital que la comunidad estudiantil poseía para enfrentar las clases de posgrado. La información permitió indagar en qué dimensiones debería existir una pronta respuesta institucional para solucionar los problemas emergentes y compartir las incitativas que desarrollaron las comunidades para salvar las condiciones de precariedad digital que se experimentan en el sureste de México en materia de TIC. Por otra parte, para comprender la experiencia vivida por las comunidades, fue clave la participación de las comunidades académicas y estudiantiles en dos conversatorios coordinados y moderados por la CGP-Ecosur, dispuestos en un espacio de diálogo libre, público y seguro, donde se externaron las genuinas inquietudes

⁴ Cuestionario digital publicado en junio de 2020; responsable: doctora Dora Elia Ramos Muñoz, coordinadora general del programa de Posgrado de Ecosur.

y los problemas observados en las clases, tutorías, seminarios y exámenes de grado en los primeros meses del posgrado a distancia. En paralelo, se abrieron foros de diálogo textual, que permitieron dar la palabra a todas las personas que por deficiencias en la conectividad de internet o problemas con el equipamiento quisieron o pudieron expresar sus opiniones por escrito. El material fue utilizado para crear informes institucionales y de investigación, a partir del análisis del discurso y del resultado de los cuestionarios, los cuales permitieron dimensionar y comprender la reproducción de las desigualdades sociales y digitales, además del valor pedagógico de la resistencia que ambas comunidades experimentaron en los primeros meses del confinamiento. Los resultados de ambos ejercicios fueron utilizados para que Ecosur abriera dos convocatorias; una para el apoyo emergente en materia de equipamiento tecnológico de la comunidad de estudiantes, y otra para la apertura de cursos de diseño instruccional a la comunidad académica, como parte de otras tantas acciones afirmativas en beneficio de ambas poblaciones.

Como se presentó, los datos fueron analizados con dos ejes que abarcaban las condiciones en las que los estudiantes han continuado con su educación en medio de la crisis sanitaria y las implicaciones pedagógicas y tecnológicas que generó en muchos profesores adecuar sus cursos presenciales a lo virtual.

RESULTADOS

Los resultados se organizaron en tres apartados: el primero analiza las dificultades y retos de conexión a internet que experimentó la comunidad académico-estudiantil; el segundo examina las alternativas de comunicación generadas, y el tercero reflexiona sobre la resistencia pedagógica que docentes y estudiantes de Ecosur realizaron durante la primera etapa del confinamiento.

RETOS DE LA CONEXIÓN A INTERNET DURANTE EL CONFINAMIENTO SANITARIO

El informe “El impacto de covid-19 en el tráfico de Internet en América Latina”⁵ reveló los efectos digitales durante las primeras fases de la pandemia. Al inicio se experimentó un aumento del 10 al 30% en el tráfico de internet en todo el mundo a partir de marzo. Esa tendencia fue similar en América Latina y en México. Para el caso de Ecosur, es

⁵ [<https://www.mdccdatacenters.com/es/company/blog/covid-19s-impact-on-internet-traffic-throughout-latin-america/>].

importante mostrar su reacción institucional para ejemplificar el comportamiento en el uso tecnológico y la experiencia de la comunidad académica en esta institución.

Para el tema de la conectividad a internet, la encuesta UNO –con un universo de 84 estudiantes–, en el marco del primer trimestre de clases a distancia, reveló que nueve de cada 10 estudiantes contaban con un espacio para trabajar en internet en su domicilio, pero sólo cuatro gozaba de una conexión de internet estable, cuestión que muestra la calidad de conectividad que existe en el sureste de México.

Asimismo, se encontró que el personal docente vivió una incertidumbre sobre la conectividad a internet, que generó dificultades y requirió de ellos una adaptación:

Estar sentada frente a una computadora, y estar viendo la computadora y estar hablando, esto me parece difícil. Entonces, ese fue mi principal reto, y al ver cómo podría lograr estar sentada a la computadora, hablando sin ver a la gente, leyendo comentarios de algunas colegas [...] Estaba el temor, el miedo de que durante las secciones se pudieran presentar problemas con el equipo y con la red, y con la luz, incluso con tormentas eléctricas, pues sabemos que las redes domésticas son más vulnerables ante este tipo de situaciones (investigadora-docente 1, Ecosur).

El colectivo docente enfrentó las fallas continuas de conexión en los domicilios privados. Así que el hecho de ser responsable de un curso, implicó dudas sobre la conectividad propia, las cualidades de los equipos o bien el manejo del *software* para tomar y seguir las clases.

En mi caso, las fallas en la red son un problema. Aunque tenía internet en casa, ha estado fallando mucho por lo que tuve que contratar un servicio adicional de respaldo; así cuando uno se cae me cambio al otro [...] El acceso a internet de una persona que tenía mala señal obligaba a tener cámaras y micrófonos apagados mientras alguien no estuviera hablando. Esta persona a veces mandaba mensajes para comentar que se había quedado sin señal o se había desconectado y, como consecuencia, se le cortaba la clase. En más de una ocasión los estudiantes me dijeron que no me podían escuchar porque como que mi señal se había interrumpido, y en alguna ocasión se fue mi señal y me sacó el sistema (investigadora-docente 2, Ecorur).

Otra docente señala:

La mayor dificultad fue la de sostener en tiempo y agilidad el internet. Tuve que moverme y probar previamente en casa de mi madre, que había mejor internet que en mi propia casa, y entonces decidí ir todos los días a casa de mi madre. Noté que varios estudiantes tuvieron dificultad para participar, se escuchaba entrecortado y fue difícil sostener el

diálogo, pero fue más excepción que norma. La logística de dar las sesiones en *Teams*, compartir las lecturas, abrir carpetas para recibir ensayos y reportes, fue complicado al principio, pero después fue una ventaja porque permitió compartir información, y establecer comunicación por el *chat* (investigadora-docente 3, Ecosur).

Esos desafíos de los docentes generaron empatía y comprensión con los estudiantes ante los diversos incidentes generados por las dificultades de una conexión estable.

De igual forma, los estudiantes consideran que el acceso a internet fue el principal reto, entre muchos otros problemas, en la experiencia no presencial de las clases. La descripción de una estudiante, madre de familia, da una idea de la situación que se vivió:

Internet se colapsa, en algunas ocasiones, me imagino que porque todos ahora estamos comunicándonos con este medio. No tener un equipo con buena capacidad que permita tener abiertas varias operaciones y no se bloquee; tengo una niña de cinco años que requiere de atención y tener un propio espacio para estudiar se ha complicado un poco (estudiante de maestría 1, Ecosur).

Como era esperado, no todos los problemas técnicos pudieron ser solucionados por el estudiantado ni por la institución. En muchos contextos, el gran problema fue la conexión a internet, y ello provocó que el trabajo se acumulara, el tiempo no se optimizara y el aislamiento entre los integrantes de la generación tuviera un costo académico aún por evaluarse en el posgrado de Ecosur:

Otro de los problemas es la conexión a internet; internet a veces se corta o se trava, y ya no tiene uno la oportunidad de escuchar completamente la clase, y luego cuando quieres hablar y quieres exponer, pues se escucha entrecortado y ya la presentación deja de funcionar [...] Era como para poder presentar mis avances, y siento que sí tuve fallas, pero luego explicar entre las fallas. Uno tiene la falla del internet, entonces se le va a entender uno menos (estudiante de maestría 9, Ecosur).

Para otras estudiantes el inicio de la contingencia fue una lucha para hacerse de los medios y recursos para su conexión. No siempre los encontraron en la institución, por lo que tuvieron que tomar clases en espacios públicos como cibercafés y cafeterías próximas a su domicilio:

Desde que comenzó con la contingencia y hasta el día 1 de este mes no tenía internet, pues el servicio de Telmex tuvo inconvenientes, los cuales no resolvían por la contingencia; afortunadamente en días recientes se logró resolver. Esta situación me obligó a buscar una fuente alterna de internet para tomar las clases en línea, lo que

provocó que saliera de mi casa y no tuviera privacidad para tomar las clases (estudiante de maestría 2, Ecosur).

Algunos docentes estaban conscientes de las dificultades de conexión a internet de la comunidad estudiantil, por lo que determinaron realizar grabaciones de las clases para que posteriormente estuvieran disponibles para su consulta; en esos casos, hubo una comprensión tanto del estudiantado como de las dificultades técnicas, pedagógicas y logísticas para la impartición de cursos en línea:

Tuvieron comprensión porque hubo una ocasión que yo me conecté como a media clase, entonces considero que hay esa comprensión de que todos podemos pasar por alguna situación. Quizá en algún momento uno tiene cierta frustración o cierto temor porque en mi caso yo estuve enfermo, adquirí covid; durante algunos días estuve en cama. Entonces considero que existe ese compromiso también; que entienden los profesores nuestra situación (estudiante de maestría 4, Ecosur).

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE OTROS CANALES DE COMUNICACIÓN

Los resultados del documento “Retos de la educación a distancia en la contingencia covid-19. Cuestionario a docentes y alumnos de la UNAM” (2020) –cuestionario DOS– muestran que la población estudiantil hace uso de redes sociales, mensajeros y correo electrónico. Se destaca que el correo es para el estudiantado de Ecosur una plataforma muy usada para la interacción académica. En cuanto al uso de mensajero WhatsApp, éste representa el segundo canal para la información académica, aunque para ninguna de las dos instituciones sea un canal oficial de comunicación, y se contemple como un ámbito donde se puedan generar diversas violencias comunitarias en ambientes digitales, por lo que se ubica como un foco de atención importante para regular su uso en el ámbito institucional durante la pandemia.

Los canales de comunicación de Facebook y Twitter son claramente una opción institucional viable. La experiencia docente por medio de las comunicaciones a través de mensajeros termina siendo una salida posible ante la dificultad de comunicación por los medios institucionales. Por tanto, en el caso de los docentes de Ecosur, la opción permitió que el alumnado que no logró conectarse de manera sincrónica pudiera seguir la clase en otro momento por estos canales.

Y aunque los sistemas de comunicación alterna complementaron los medios oficiales de Ecosur, éste, por obvias razones, tuvo sus complicaciones técnicas en la implementación, uso o administración por parte de las y los docentes, quienes a su vez

experimentaron sus propios retos para optimizar y entender su uso, superar sus propios problemas técnicos o aprender de los espacios de comunicación alternativa.

Ya sea por necesidad del curso, por fallas en los sistemas de comunicación o por el uso simultáneo de distintas plataformas al mismo tiempo, siempre se invitó a usar cualquier canal de comunicación digital para la interacción y posible seguimiento de los cursos o asesorías. Así, en el conversatorio se señaló que los más usados fueron: Outlook, Teams, Skype, WhatsApp o Facebook.

Las malas experiencias técnicas para los cursos no presenciales de Ecosur pueden verse en el reconocimiento de una comunidad que intentó y logró, en muchos de los casos, una comunicación a pesar de las circunstancias tecnológicas y no gracias a ellas. Quizá ese sea el aprendizaje más importante de la pandemia: nos referimos a una independencia técnica que la comunidad fortaleció, sin esperar mucho de la tecnología institucionalizada, pero contando con una red académico-estudiantil, conformada en ese momento, todos a distancia, con una multiplicidad de conexiones a internet, sistemas operativos, equipos de cómputo, conocimientos técnicos y, sobre todo, formas pedagógicas y organizativas de gestionar el conocimiento, el tiempo y el aprendizaje.

LA RESISTENCIA PEDAGÓGICA EN EL POSGRADO DE ECOSUR

Como parte de los conversatorios realizados con los estudiantes y profesores del programa de Posgrado de Ecosur, sobresalen algunas experiencias que, durante la contingencia sanitaria, dan cuenta de la persistencia, el trabajo y el deseo de enfrentar, en el caso del estudiantado, el confinamiento en sus hogares. Y no lo hicieron en las mismas condiciones:

Precisamente por la contingencia, lamentablemente con mi familia llegó esa problemática [covid-19], afectó a dos de mis familiares, que ya no están con nosotros [murieron] y, bueno, fueron dos situaciones, o sea, muy fuertes en mi vida en todo este proceso del posgrado, y me enfermé también y decía, bueno [...] Lo único que quería era realmente el apoyo de mis maestros, y de mis compañeros, y de verdad que les agradezco porque sí tuvieron la empatía, y la comprensión conmigo en cuanto a la situación que estaba viviendo (estudiante de maestría 8, Ecosur).

En casos similares también se encuentra el problema de lidiar con la pandemia a nivel familiar y las complicaciones técnicas para continuar con su educación en línea; entre ellas, las dificultades relacionadas con la falta de un equipo de cómputo adecuado, como se señala en la siguiente narración:

Yo vivo en Frontera, entonces para poder mandar a componer la computadora era viajar hasta de la ciudad de Villahermosa y arriesgarme a tener un contagio de covid. Otro de los problemas que viví y que sentí mucho estrés, la verdad es por las condiciones durante las lluvias, pues en mi casa se filtra el agua, entonces no es tan bonito o no es tan fácil concentrarse cuando uno está caminado sobre el charco de agua (estudiante de maestría 9, Ecosur).

Los estudiantes de reciente ingreso al posgrado de Ecosur se enfrentaron, además de a la pandemia, a no contar con la beca de manutención que otorga el Conacyt, pues en la mayoría de los casos estaban en la gestión institucional para acceder a ella. A pesar de esta dificultad, se mantuvieron con la convicción de continuar con sus estudios.

Sí fue una experiencia algo como que: “Tengo que cumplir porque ya tengo una responsabilidad conmigo misma”; porque yo quería entrar al posgrado, porque es una de mis metas, porque me gusta, porque tengo una responsabilidad con mi directora de tesis, con mis asesores, quienes me han brindado la confianza y la oportunidad con el instituto, y pues ahora con una responsabilidad social ¿no?, por la beca que siempre nos están dando (estudiante de maestría 10, Ecosur).

En repetidas ocasiones el estudiantado hace referencia al apoyo que recibieron por parte de algunos docentes y compañeros de clase, lo cual contribuyó a solventar las diferentes problemáticas y reivindicar sus esfuerzos. Aunado a la empatía, también se encontró de forma sistemática la capacidad de resistencia para catapultarse como sujetos ante una modalidad no habitual y es en ese momento cuando aparece la persistencia, el deseo, el trabajo y la reivindicación.

Por su parte, para el colectivo docente, adaptar los cursos bajo una modalidad en línea representó un desafío, ya que las actividades, antes de la contingencia sanitaria, habían sido diseñadas para llevarse a cabo de manera presencial. En algunos casos, señalan que pusieron en práctica una serie de estrategias con la finalidad de dar continuidad a los cursos:

Ha sido un enorme reto iniciar un seminario avanzado de doctorado –muy complejo– en formato virtual; imagino que hubiera sido más fácil con los cursos de maestría. Nunca tuve la necesidad de trabajar en línea en algún curso o seminario, por lo que no tenía ninguna experiencia. Lo que hice fue disminuir el número de textos a revisar en aula, pensando en tener sesiones de no más de tres horas, generalmente de dos horas. También busqué información adicional sobre algunos conceptos clave que se incluyen en algunos cursos en línea que están disponibles en la *web* para aclarar los conceptos y acompañar las lecturas; esa información adicional fue entregada al inicio del seminario

—vínculos— explicando a las y el estudiante que podrían apoyarse en ese material o en otros que pudieran buscar en la red. Esta modalidad me ha obligado a dedicar muchas más horas a la preparación de cada sesión, pero todavía puedo hacerlo (investigador-docente 4, Ecosur).

El encuentro con la educación en línea no fue armónico, o por lo menos se deja en evidencia una constante demanda de tiempo, para dedicarlo al diseño y planeación de actividades.

En el conversatorio sobresalió la necesidad de generar estrategias de enseñanza que permitan una educación en línea apropiada para los tiempos actuales. No obstante, llama la atención que la mayoría del profesorado menciona las presentaciones de PowerPoint, la discusión y el llenado de cuestionarios sobre las lecturas como algunas de las estrategias didácticas para los cursos-seminarios, porque es lo que habitualmente se conoce desde la práctica docente presencial, lo cual representa en la educación en tiempos de covid, “un momento que obliga a repensar el sentido de la institución escolar y del currículo formal, de los contenidos disciplinarios alejados de la realidad, de las prácticas docentes hegemónicas, y de la gestión académico-administrativa atada a reglamentos obsoletos” (Barrón, 2020:69). Desde una pedagogía de la resistencia es imprescindible asumirla como una función reveladora, “que contenga una crítica a la dominación y ofrezca oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social” (Giroux, 1983:145-146).

Llevar a cabo las clases de manera virtual ha significado la adaptación a una forma distinta a como convencionalmente se realizaba; así lo refiere un docente cuando señala:

La distancia y la mala conectividad dificultan las explicaciones o el intercambio de ideas para conocer si un concepto fue o no asimilado. Por lo que estas sesiones a distancia exigen aplicar otras estrategias de enseñanza, que apenas estoy comenzando a conocer (investigador-docente 5, Ecosur).

Si antes las clases generalmente eran dentro del aula con una constante interacción entre los participantes, ahora son mediadas por una pantalla negra de cristal, donde el *chat* y, en el mejor de los casos, los micrófonos y vídeos abiertos, son lo más cercano al encuentro entre personas.

Bueno, lo que me resulta ciertamente estresante o cansado, es que, como no los puedo ver, no sé si me están oyendo o si me están entendiendo. A veces, cuando estoy en clases presenciales, puedo saber cuándo no me di a entender de algo nada más por la expresión que ponen. En clase les puedo preguntar si me di a entender, pero, aunque me digan que sí se entendió ponen cara de que no se entendió. Pero ahora,

como no los veo, les pregunto si se entendió y a veces tenía que insistir para que me respondieran. Entiendo que no me pueden responder rápido porque tienen apagados los micrófonos y además hay un desfase, pero, después de medio minuto, yo insistía en que respondieran. En una clase pregunté algo y nadie respondía, y yo insistí en que respondieran si había algún problema de conexión o no se entendía y ya había pasado más de un minuto y yo seguía sin respuesta y era muy frustrante no saber qué estaba pasando; no sabía si era porque no se entendía, porque nadie estaba poniendo atención, nadie me escuchaba, me había desconectado o quienes participaban en el curso se habían desconectado (investigador-docente 6, Ecosur).

La no presencia, el medio digital como aula, la falta de técnicas, como la de preguntar directamente a los alumnos... Todos son elementos que acrecientan la incertidumbre y dificultan las evaluaciones.

CONCLUSIONES

La descripción muestra un panorama de la educación de posgrado en tiempos de covid-19 que permite generar aprendizajes a partir de una experiencia en particular para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo una tríada dimensional: pedagógica, logística y tecnológica. Así, se organizaron tres puntos de discusión: primero se trató de ver cómo trasladar una clase presencial a una no presencial, pues el nuevo escenario implica el cambio de un elemento de contacto audiovisual a uno de plataformas. Reconocemos que estudiantes y docentes deben comunicarse por medios en los cuales: *a)* no tienen amplia experiencia, y *b)* requieren un seguimiento diferenciado para la atención del estudiantado; mientras que en lo presencial el contacto visual y auditivo es claro y cuasi transparente, especialmente por las dimensiones de los grupos de posgrado.

En el espacio virtual el seguimiento no es visual ni los rostros pueden dar cuenta de la atención y, mucho menos, de la comprensión. Estos asuntos generan incertidumbres; en cuanto al primer inciso, existe una enorme apuesta a que la capacitación docente, como un bálsamo, remediará la situación, pero a veces hay aspectos logísticos que no se pueden sustentar con un solo docente; será necesario, por tanto, construir plataformas tecnológicas que resistan a las condiciones regionales, pero también desarrollar experiencias pedagógicas desde la resistencia que contribuyan al pensamiento crítico. Las menciones de dificultades técnicas resumen el reto de conformar un capital cultural objetivado en el contexto no presencial (Bourdieu, 2001), pero las menciones a las dificultades de operar las plataformas, utilizar el espacio doméstico y

lidiar con las complicaciones del cuidado son reflejo de los retos que supone ejecutar el capital social desde lo interiorizado. El ambiente que procuraba Ecosur, en términos de capital cultural, no siempre podrá brindarlo en las mismas condiciones ante la no presencialidad –un ejemplo son bibliotecas, libros y salones.

La segunda pregunta planteada fue cuáles eran los retos tecnológicos, si bien utilizar diferentes medios de comunicación ante la precariedad tecnológica posibilita que sean más los actores involucrados en el proceso educativo –teléfono, WhatsApp, Teams, Dropbox, Skype, Twitter, Facebook u otros–, también es cierto que múltiples canales también se convierten en distractores. Ahora hay un elemento logístico de planeación, desarrollo y evaluación de los cursos con horarios abiertos para comunicarse fuera de los canales institucionales, pero esto representa una invasión de los espacios privados digitales generada por las mismas condiciones educativas. Estos espacios se abren también fuera de horarios de trabajo y estudio; más aún, se comparten contactos telefónicos, en Twitter o Facebook, que en otras circunstancias no sería necesario conocer, mantener ni fomentar, de tal suerte que ahora se vive en medio de una potencial práctica de acoso.

Finalmente nos preguntamos: ¿cómo las comunidades académicas y estudiantiles resistieron ante una falta de condiciones para conectarse a internet? En el entendido de que resistir es persistir, trabajar, y reivindicaciones son acciones (Butler, 2018), mostramos evidencias de cómo los sujetos pusieron en práctica estrategias para continuar con los cursos. Se ve entonces la empatía, la incertidumbre de ambas partes, las dificultades pedagógicas, el miedo, las condiciones de vida y vivienda del estudiantado develadas a través de la pantalla.

Así como se presentaron en Ecosur, la pandemia reveló múltiples retrasos en materia tecnológica, pedagógica y logística de las IES y CPI. Después de este estudio es evidente la enorme necesidad de una transformación tecnológica y de infraestructura digital, pero también se demostró que es estructuralmente posible la educación no presencial, si se integra con una estrategia institucional de educación, pedagógica y de comunicación por medio de canales digitales. El confinamiento expuso los grandes retos en materia de conectividad, actualización pedagógica del personal docente y organización institucional, y sobre esto se debe trabajar en las siguientes fases de confinamiento y en el desconfinamiento que está por venir. Reveló además las resistencias de la comunidad académico-estudiantil a partir de la empatía ante las generalizadas fallas, las tecnologías precarias pero flexibles como el WhatsApp y el acercarse a ver las desigualdades que antes la sola asistencia al aula mantenía ocultas.

REFERENCIAS

- Alcántara, A. (2020). “Educación superior y covid-19: una perspectiva comparada”, en IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*, México: UNAM.
- Barrón, M. (2020). “La educación en línea. Transiciones y disrupciones”, *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 170, *Suplemento 2020. La educación entre la covid-19 y el emerger de la nueva normalidad*. México: IISUE-UNAM.
- (2020). “Tirado La educación en línea. Transiciones y disrupciones”, en IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron (2014). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Buenfil, R. (2020). “Aprendizajes virtuales más allá de los programas y las asignaturas”, *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 170. *Suplemento 2020. La educación entre la covid-19 y el emerger de la nueva normalidad*. México: IISUE-UNAM.
- Butler, J.(2014). “Repensar la vulnerabilidad y la resistencia”, XV Simposio Internacional de la Asociación Internacional de Filósofas: Filosofía, Conocimiento y Prácticas Feministas, Conferencia Inaugural, Alcalá de Henares. 2014.
- Butler, J. (2018). *Resistencias. Repensar la vulnerabilidad y repetición*. México: Paradiso Editores.
- Díaz-Barriga, A. (2020). “La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado”, en IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM.
- Díaz, A.L., J.S.F Prados, V.F.Canos y A.M. Martínez (2020). “Impactos del confinamiento por el covid-19 entre universitarios: satisfacción vital, resiliencia y capital social online”, *RISE. Revista Internacional de Sociología de la Educación*, vol. 9, núm. 1, pp. 79-104.
- Ecosur [<https://posgrado.ecosur.mx/>], fecha de consulta: agosto de 2020.
- (2020). “Cuestionario diagnóstico de la comunicación, educación y seguimiento a la investigación virtual en Ecosur por contingencia covid-19 a 84 estudiantes”, Coordinación de posgrado, responsable doctora Dora Elia Ramos Muñoz, marzo de 2020.
- (2020). “Cuestionario posgrado TIC estudiantes a 141 estudiantes”, Coordinación de posgrado, responsable doctora Dora Elia Ramos Muñoz, junio de 2020.
- Fernández, M., L. Herrera, D. Hernández, R. Nolasco y R. De la Rosa (2020). “Lecciones del covid-19 para el sistema educativo mexicano”, *Nexos. Distancia por Tiempos. Blog de Educación*.
- Fernández, M.A. y R. De la Rosa (2020). “Ante la precaria inclusión digital, ¿aprender en casa?”, *Nexos. Distancia por tiempos. Blog de educación*, agosto [<https://educacion.nexos.com.mx/?p=2468>].
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

- Gallardo, A. (2020). “Saberes docentes ante la pandemia. Tensiones y alternativas”, *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 170, *Suplemento 2020. La educación entre la covid-19 y el emerger de la nueva normalidad*. México: IISUE-UNAM.
- García Peñalvo, F.J., V. Abella García, A. Corell y M. Grande (2020). “La evaluación online en la educación superior en tiempos de la covid-19”, *Education in the Knowledge Society*, vol. 21, núm. 12 [doi:10.14201/eks.23013].
- García, V. (2005). “El riesgo como construcción social y la construcción social de riesgos”, *Desacatos*, núm. 19, pp. 11-24.
- Gil, S. (2014). “The Ontology of Precariousness in Judith Butler. Rethinking Shared Life”, *Éndoxa. Series Filosóficas*, núm. 34, pp. 287.302.
- Giroux, H. (1983). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- (1985). “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, *Cuadernos políticos*. México: Editorial Era, pp. 36-65.
- Gómez, D.A., R.A. Alvarado, M. Martínez y C. Díaz (2018). “La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México”, *Entreciencias*, vol. 6, núm. 16. México: UNAM, pp. 49-64.
- González, E. (2020). “La educación frente a la emergencia sanitaria y del cambio climático. Semejanzas de familia”, *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 170. *Suplemento 2020. La educación entre la covid-19 y el emerger de la nueva normalidad*. México: IISUE-UNAM.
- Hernández Galván, F. (2020). “Reseña. Resistencias. Repensar la vulnerabilidad y repetición. Libro de Judith Butler”, *Estudios Sociológicos*, vol. 38, núm. 114, pp. 1-4.
- Hernández, R. (2020). “El impacto de covid-19 en el tráfico de Internet en América Latina”, *MDC Growth Marketing*, julio [https://www.mdcdatacenters.com/es/company/blog/covid-19s-impact-on-internet-traffic-throughout-latin-america/].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2020). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares (ENDUTIH) 2019*.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) [https://observatorio.tec.mx/], fecha de consulta: agosto de 2020.
- Lloyd, M.W. (2020). *Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de covid-19*. México: UNAM.
- Mora, J.P. (2019). “¿Acceso o uso de tecnologías de la información y comunicación? Un análisis de las juventudes rurales del sureste de México”. Tesis de maestría. El Colegio de la Frontera Sur.
- Reguillo, R. (2010). “La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbres y lugares”, en Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México*. México: Fondo de Cultura Económica/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 295-429.
- Rodríguez, C. (2016). *El sistema nacional de investigadores en números*. Foro Consultivo Científico y Tecnológico.

- Sánchez, M.S., A.M.P. Martínez, R. Torres, M.M. de Agüero, A.K. Hernández, M.A. Benavides, C.A. Jaimes y V.J. Rendón (2020). “Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM”, *Revista Digital Universitaria Ahead of Print*.
- Torrecillas, C. (2020). *El reto de la docencia online para las universidades públicas españolas ante la pandemia del covid-19*. *ICEI Papers covid-19*, vol. 16, julio [<https://eprints.ucm.es/60050>]. Universidad Autónoma Metropolitana [<https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/>], fecha de consulta: agosto de 2020.
- Universidad Iberoamericana [<https://contingencia-covid.ibero.mx/index.html#comunicados>], fecha de consulta: agosto de 2020.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) [<https://cuaieed.unam.mx/campusvirtual>], fecha de consulta: agosto de 2020.
- (2020). *Encuesta de movilidad UNAM 2020*. Secretaria General, responsable doctor Manuel Suárez Lastra, junio [http://www.posgrado.unam.mx/urbanismo/Doc/semestre%202020-2/Encuesta%20de%20Movilidad%20UNAM_Resultados%20preliminares.pdf].
- (2020). *Retos de la educación a distancia en la contingencia covid-19 cuestionario a docentes de la UNAM*. Secretaria General, responsables: Sánchez Mendiola, M.S., A.M.P. Martínez Hernández, R. Torres Carrasco, M.M. de Agüero Servín, A.K. Hernández, M.A. Benavides, C.A. Jaimes Vergara, V.J. Rendón Cazales, marzo [https://www.codeic.unam.mx/wp-content/uploads/2020/04/Informe_encuesta_CODEIC_30-III-2020_.pdf].





IRAÍ S HERNÁNDEZ GÜERCA | *Entrada aquí Salida allá*