Año 9
Número 22, enero-junio 2022
DOI: 10.32870/in.vi22

Universidad de Guadalajara

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Rector General

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretario General

Dr. Carlos Ivan Moreno Arellano
Coordinador General Académico

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Dr. Juan Manuel Durán Juárez
Rector del CUCSH

Mtra. Ana María de la O Castellanos Pinzón
Secretaria Académica

Lic. Xochitl Ferrer Sandoval
Secretaria Administrativa

Dr. Jocelyn Suzanne Pierrette Gacel
Directora de la División de Estado y Sociedad

Lic. María del Rosario Ortiz Hernandez
Coordinadora Unidad Editorial

ISSN: 2007-9834

InterNaciones

Año 9
Número 22, enero-junio 2022

DOI: 10.32870/in.vi22

Revista del Centro de Estudios Europeos
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad de Guadalajara

Consejo Editorial

Doctor Francisco Aldecoa Lizarraga (director, Centro Superior de Estudios de Gestión y Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, España). Doctor Jordan Barbulescou (presidente, Senado Universitario y director del Instituto de Estudios Latinoamericanos isla, Bucarest, Rumania). Doctor Luis Martínez Cerna (director ejecutivo, Centro Latinoamericano de Relaciones con Europa, celare). Doctor Miguel Ángel Gutiérrez (director, Centro Latinoamericano de Globalización y Perspectivas celygp, Argentina). Doctor Roman Kralik (director, Departamento de Ética General y Aplicada, Facultad de Artes Constantino El Filósofo, Universidad Hodzova 1, Eslovaquia). Doctor Marco Moreno Pérez (decano, Políticas y Administración Pública, Universidad Central de Chile). Doctor Carlos Alberto Vigil Taquechel (Observatorio Global, univercyt Portugal, Cuba).

Comité Editorial

Doctor Hans-Peter Müller (Humboldt University Berlin and chief editor of the Berliner Journal für Soziologie, Alemania). Doctor Jaime Preciado Coronado (Estudios Políticos y Sociales, UdeG, México). Doctor Alberto Rocha Valencia (Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos, UdeG , México). Doctor Jaime E. Tamayo Rodríguez. (Departamento de Estudios de los Movimientos Sociales, UdeG, México). Doctor Daniel E. Morales Ruvalcaba (Center for Latin American Studies, School of International Studies, Sun Yat-sen University, China). Doctor David Coronado (Departamento de Sociología, UdeG, México). Doctor José Antonio Méndez Sanz (Universidad de Oviedo). Doctora Marta Vergara Fregoso (Departamento de Estudios Internacionales, UdeG , México). Doctor Jorge Sir (Universidad Arturo Prat de Chile). Doctor Horacio Ferreyra (Universidad Católica de Córdoba, Argentina). Doctor Jorge Alberto Quevedo Flores (Departamento de Estudios Internacionales, UdeG, México). Maestro J. Trinidad Padilla López (Departamento de Estudios Internacionales, UdG, México). Doctor Carlos Pulleiro Méndez (Bilbao, España. Universidad del País Vasco). Doctora Isabel Araújo Branco (Lisboa, Portugal. Universidade Nova de Lisboa). Doctor José Arnés Arévalo (Universidad Santo Tomás de Colombia). Doctor Eduardo Tzili Apango (Universidad Autónoma Metropolitana-UAM Xochimilco, México). Doctora Carla D. Aceves Ávila (Maestría en Relaciones Econónomicas Internacionales y Cooperación, UdeG, México). Doctora María Alejandra Vizcarra Ruíz (Estudios de Estado y Sociedad, UdeG, México).

Directora
Dra. Lourdes M. Arce Rodríguez

Edición Técnica
José A. Covarrubias Casillas

InterNaciones, Año 9, núm. 22, enero-junio 2022, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Centro de Estudios Europeos del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la División de Estudios de Estado y Sociedad del CUCSH. Av. de los Maestros, puerta 1, Col. Alcalde Barranquitas, C.P. 44260. Guadalajara, Jalisco, México. Tel. (33) 3819-3300 exts. 23391, 23531 y 23532, http://www.publicaciones.CUCSH.udg.mx/, correo electrónico: larcerodriguez@gmail.com. Editor responsable: Lourdes M. Arce Rodríguez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo 04-2013-030814535300-102, ISSN: 2007-9834 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho del Autor. Licitud de título y contenido: 16629, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por Publicaciones de la Noche, S de RL de CV, Madero 687, colonia Centro, C.P. 44100, Guadalajara, Jalisco, México. Este número se terminó de editar en septiembre de 2021.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la Revista *InterNaciones*.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

InterNaciones

Año 9
Número 22, enero-junio 2022
DOI: 10.32870/in.vi22

Presentación 7
Martha Vergara Fregoso y José Antonio Méndez Sanz

El papel de la pandemia de covid-19 en los cambios geopolíticos y la función de la educación en un nuevo orden mundial 17
The role of the covid-19 pandemic in geopolitical changes and the role of education in a new world order
Juan Campechano Covarrubias

Servicios de educación superior de todos "modos" con el TLCUEM 2.0 y a pesar de la covid-19 37
Higher education services in all "Modes" with the EU-Mexico fta 2.0 and despite the Covid-19
Edna Ramírez-Robles

Educación superior, movilidad y multilateralismo: retos en la agenda post-covid-19 para las asociaciones birregionales 75
Higher Education, Mobility and Multilateralism: Challenges in the Post-Covid-19 Agenda for Bi-Regional Associations
Adela Beatriz Santos Domínguez

La pandemia de la covid-19 y sus repercusiones en el ámbito educativo para niños y niñas de cero a ocho años. Perspectivas glocales 101
The covid-19 pandemic and its repercussions in the educational field for children from zero to eight years old. Glocal perspectives
Sylvia Catharina Van Dijk Kocherthaler

De la pandemia de covid-19 a los retos de la educación para el futuro.....121
From the Covid-19 Pandemic to the Challenges of Education for the Future
José Duván Marín Gallego

El impacto de la pandemia en América Latina: retos y perspectivas para los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia 143
The impact of the pandemic in Latin America: challenges and perspectives for distance learning processes
Carlos A. Villa Guzmán y J. Trinidad Padilla López

Racismo y pueblos indígenas en Argentina. Retos para la micropolítica escolar.....161
Racism and indigenous peoples in Argentina. Challenges for school micropolitics
Carina Viviana Kaplan y Elisa Martina de los Ángeles Sulca

Cómo un evento sobre inclusión identifica retos que tiene la política internacional en el contexto de la covid-19.....183
How an event on inclusion identifies the challenges of international politics in the context of covid-19
María Guadalupe Galván Martínez y Luis Jesús Ibarra Manrique

La formación en pensamiento crítico-reflexivo en los posgrados en educación de América Latina en tiempos de covid.....197
Training in critical-reflective thinking in postgraduate courses in education in Latin America in times of covid
Oscar Acero, José Gómez y Marcela Orduz

ISSN: 2007-9834

Presentación

DOI: 10.32870/in.vi22.7228

Martha Vergara Fregoso[1]
José Antonio Méndez Sanz[2]

La educación es un elemento fundamental para los Estados, desde el principio más básico que representa que su sociedad tenga un medio por el cual comunicarse los unos con los otros, así como un paso más adelante que es el de transmitir una serie de valores y cultura por el cual se identifica asimismo el Estado; es por ello que la educación se configuró como el primer medio de solventar las necesidades que surgían en el Estado, se convirtió en el semillero de sujetos y soluciones para afrontar los retos diarios con los que se enfrentan las sociedades. La política internacional, propia del Sistema de Naciones Unidas, establecido en 1948 a través de diversos organismos y organizaciones ha consolidado una estructura de gobernanza mediante la cual se dirigen los objetivos y estrategias de la educación en el mundo (UNESCO, OCDE, Erasmus, entre otros).

La educación ha sido a lo largo de la historia un pilar fundamental en las sociedades en tanto promueven la formación científica, el desarrollo profesional, humanístico y técnico de los individuos; a través

1. Doctora en Educación. Profesora-investigadora en el Departamento de Estudios Internacionales del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Cuenta con el reconocimiento del SNI II y con perfil Prodep. Actualmente coordina la Red Iberoamericana de Investigación y Formación en los Posgrados en Educación (RIIFPE). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7061-8146
2. Doctor en Filosofía. Profesor en el Departamento de Filosofía en la Universidad de Oviedo, España. Ha sido profesor invitado en la Universidad de Guadalajara, la Universidad Santo Tomás en Colombia, la Universidad San Carlos en Guatemala y la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, en Perú. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2061-2173

de estas labores ha contribuido y contribuye a la generación y desarrollo del conocimiento. Esto ha llevado a que ocupe un lugar central para la actual sociedad basada en el conocimiento, elemento que se ha convertido en el bien más valioso para las economías globales y la sociedad mundial.

A partir de los años ochenta el proceso de la globalización se comenzó a consolidar en detrimento del modelo del Estado de bienestar en casi todo el mundo; América Latina y específicamente México no se vieron exentos de este proceso. Este cambio de contexto llevó a que las instituciones educativas transformaran los alcances de sus funciones y objetivos. Esto ha sido motivado por distintos factores, como el condicionamiento que supuso incorporarse al nuevo mercado educativo internacional que se deriva de presiones tanto externas como internas, entre las que destacan la falta de financiamiento público, el aumento de la competitividad internacional, la necesidad de preparar a sus estudiantes con las competencias necesarias a nivel internacional y, en épocas más recientes, el prestigio y la reputación que otorgan el pertenecer a los primeros lugares en *rankings* internacionales (Aguilar, 2015).

Al proceso de apertura de la educación al entorno internacional se le ha denominado "internacionalización de la educación" y consiste en el "proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global al propósito, funciones o distribución de la educación" (Knight, s/f: 2). En este sentido, tal fenómeno busca dar respuesta a la globalización y tal proceso puede tener distintas motivaciones y adoptar distintos enfoques, dependiendo del actor que forme parte del mismo (Knight, 1994).

Las principales causas o motivaciones se pueden agrupar en cuatro ejes principales: políticos, económicos, académicos y socioculturales. Cabe mencionar que las causas de carácter político y las económicas son las que tienen un mayor impulso por parte del Estado, ya que consideran que la internacionalización de la educación contribuye a la mejora de su competitividad internacional y sirve como fuente de recursos económicos, mientras que desde una perspectiva política puede ser usada como una herramienta de política exterior que permite la cooperación y sirve para mejorar la imagen del país.

Sin embargo, la búsqueda de esta internacionalización puede resultar en una labor muy amplia y difícil, debido a la falta de claridad en los enfoques que se le pueden dar, las estrategias para implemen-

tarla, o los posibles altos costos. Ante estas situaciones los organismos internacionales (OI) han representado una opción viable y favorable para las instituciones educativas, así como para los Estados: para que, a través de sus recomendaciones o financiamiento se establezcan políticas y estrategias institucionales o estatales que permitan un óptimo desarrollo de la internacionalización.

Los organismos internacionales son actores de sistema que desde el periodo de posguerra han buscado la cooperación y el mantenimiento de la paz, así como la reconstrucción de las sociedades afectadas; sin embargo, no se han limitado a estas funciones. Con el advenimiento de la globalización, muchos de ellos han sido impulsores del crecimiento de países en vías de desarrollo, así como de la mejora de la educación en todos sus niveles (Aguilar, 2015). Es importante mencionar que la educación básica ha ocupado el principal foco de interés en estos organismos y hasta años más recientes la educación superior ha ganado relevancia.

El Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y, en el ámbito latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) son los organismos que mayor atención y apoyo han demostrado a la mejora de la educación superior, incluyendo su faceta de internacionalización. Estos organismos cuentan con dos instrumentos normativos para ejercer influencia sobre los Estados: "aquellos que son vinculantes, porque son adoptados y ratificados por los Estados miembros, y los que no lo son, pero son muy importantes pues tienen autoridad política y moral, lo que les da una dimensión 'casi obligatoria' para los miembros" (Aguilar, 2015: 26).

A través de estos dos mecanismos los organismos han ejercido su influencia sobre los sistemas educativos nacionales y, en este caso específico, sobre la educación y su internacionalización. En México, tanto la internacionalización como la influencia de los organismos internacionales han aumentado a partir de los años noventa. Un punto coyuntural lo marcó la firma del TLCAN, que tuvo repercusiones para el propio proceso de internacionalización, al aumentar la relación comercial entre los países de América del Norte, exigiendo al Estado mejorar su proceso productivo y, por ende, mejorar la educación su-

perior para adaptarse a las nuevas exigencias globales y resolver las asimetrías entre los tres países (Pedregal, 2003).

Desde este marco, el presente Número 22 de la revista *InterNaciones,* titulado: "Retos en la reformulación de la política internacional: la educación en tiempos de covid", tiene como propósito analizar la influencia ejercida por los organismos internacionales referidos anteriormente sobre el proceso educativo en tiempos de covid.

Hay aquí una divergencia y una convergencia, un acontecimiento vivo y complejo: el nivel de influencia, las opiniones y observaciones de cada organismo es distinto; sin embargo, existe un punto de encuentro para todas las estrategias y opiniones: el aula. La nueva normalidad, el distanciamiento físico y otras maniobras para evitar el contagio de la enfermedad covid-19 han provocado que el contexto de la educación se distorsione, obligando a que el Estado emplee nuevas tácticas para que la educación no se vea limitada en esta pandemia.

Entre aulas vacías y metodologías ausentes, así como en la falta de condiciones materiales para generar un proceso educativo significativo para los alumnos desde sus hogares, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha sido, sin duda, el paliativo para esta necesidad de continuidad; aunque lo cierto es que no en todos los casos existe un desarrollo e infraestructura suficiente para la empleabilidad de esta herramienta.

Si bien la educación a distancia es algo que viene existiendo desde hace tiempo, y que ha ido evolucionando, la realidad es que siempre ha sido considerada una alternativa para sectores minoritarios de población que entienden y están dispuestos a llevar a cabo un proceso que es distinto y que conlleva a una serie de retos que le son particulares. Esto ha pasado ahora a la generalidad de la población, y ningún sistema educativo estaba listo para ello.

Por ello, como antes apuntamos, el número actual de la revista *InterNaciones* está dedicado a tratar de vislumbrar los próximos escenarios a los que se enfrentará la educación, preguntarnos si de éstos serán participes los organismos internacionales, o si los Estados se centrarán en sí mismos para encontrar las soluciones a la situación a la que nos enfrentamos.

Consideramos significativo enfatizar en la importancia que tiene la educación como un pilar que sostiene el Estado y la sociedad, sobre todo para el futuro de los estudiantes, quienes también han sufrido

cambios vertiginosos no sólo en el modelo educativo, sino en su entorno específico social y de comunicación, asumiendo la falta de herramientas y los esfuerzos de sus padres y maestros para que continúen su proceso educativo en tiempos de crisis.

Si bien la política internacional también se está transformando en este escenario, los retos que deberá asumir en este proceso evolutivo deben contener en primera instancia los cimientos sociales y del Estado. Es por ello que nos parece importante poner en la mesa este debate sobre los retos, principios, desafíos y posturas que tienen sus distintos actores y que deberán priorizarse en los próximos años para que la educación sea accesible para todos, aun en las condiciones en las que se viva en la nueva normalidad, a través de la colaboración de autoras y autores que puedan abordar estas temáticas.

El primer texto del presente número de la revista toma como base la perspectiva de la geopolítica y los efectos planetarios y geopolíticos tras la pandemia de la covid-19, así como el papel de la educación en la transformación geopolítica derivada de la pandemia para vislumbrar los cambios en los sistemas educativos que continuarán después del control de los efectos. Para ello el autor, Juan Campechano Covarrubias, establece las condiciones geopolíticas y económicas en que surge la pandemia, y desde ellas expone las consecuencias que están presentes en las diversas regiones del mundo; analiza cómo los países fueron adaptando sus sistemas educativos al comportamiento y efectos de la pandemia, para después desarrollar algunas suposiciones de los cambios en los sistemas y procesos educativos una vez que se logre el control de la pandemia.

De igual manera, la autora Edna Ramírez-Robles se enfoca en el comercio transfronterizo de servicios educativos a nivel superior entre la Unión Europea y México en el marco del Tratado de Libre Comercio entre ambos territorios (TLCUEM). Afirma que la covid-19 afectó al comercio de los servicios educativos de nivel superior y las áreas de oportunidad que nacieron a partir del crecimiento de la educación a distancia. Debido a lo anterior, y a través de un análisis jurídico del TLCUEM 2.0, se plantea como objetivo el identificar los espacios legales que permiten desarrollar políticas públicas de educación superior a nivel internacional, tomando en cuenta el nuevo contexto impuesto por la pandemia de la covid-19.

En ese mismo sentido, el texto: "Educación superior, movilidad y multilateralismo: retos en la agenda post-covid19 para las asociaciones birregionales", escrito por Adela Beatriz Santos Domínguez, plantea como problema los efectos que puede tener la actual pandemia sobre la percepción de los beneficios del multilateralismo, afectando la cooperación y asociación internacional, específicamente en la Asociación Bi-Regional de la Unión Europea y América Latina y el Caribe, profundizando en los aspectos de movilidad académica internacional, fenómeno que se verá afectado por el distanciamiento social. Plantea que la pandemia traerá consigo un cambio de paradigma en el sistema de relaciones internacionales ante los efectos en la credibilidad y confianza de los Estados sobre el sistema de relaciones multilaterales. En consecuencia, reflexiona sobre los efectos del distanciamiento social en la educación superior, las implicaciones y retos de la nueva normalidad para los estudiantes universitarios.

Para entrar al análisis de la pandemia de la covid-19 y sus repercusiones en el ámbito educativo, Sylvia Catharina Van Dijk Kocherthaler focaliza como sujetos de estudio a los niños de cero a ocho años, pues considera que son los más afectados en el ámbito educativo por la pandemia. Su trabajo se basa en un análisis de sugerencias relevantes de los organismos internacionales y se revisa con mayor detalle la política pública de México a la luz de los derechos del niño. Busca analizar la política pública y realizar sugerencias concretas para el regreso a clases presenciales. Los organismos seleccionados para su análisis son la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Con esto responde a preguntas como: ¿qué se ha documentado y sugerido para dar respuesta a las necesidades infantiles y a escuchar sus voces? ¿Qué recomendaciones se hacen para la adaptación de la infraestructura y la organización escolar para el regreso a clases? ¿Cómo se conciben y construyen los aprendizajes infantiles desde las autoridades educativas nacionales?

En la misma línea, y poniendo como base la pandemia de la covid-19 a los retos de la educación para el futuro, José Duván Marín Gallego realiza una labor de reflexión centrado en los efectos de la crisis global provocada por la pandemia de covid-19, cuya repercusión ha requerido de cambios paradigmáticos. Para ello realiza un aborda-

je general de las principales áreas afectadas; inicia con la educación como derecho fundamental en la región de América Latina y el Caribe, concede un espacio a la descripción de los planteamientos propuestos por los organismos internacionales para solventar la crisis y buscar soluciones para la educación. Finalmente, en las últimas dos secciones plantea posibles cambios en la educación futura en Latinoamérica y el Caribe a partir del modelo de educación alternativa o híbrida y destaca el papel de la importancia que pueden tener los medios tecnológicos para el desarrollo de este modelo de educación en un futuro.

A continuación, los autores Carlos A. Villa Guzmán y J. Trinidad Padilla López realizan un análisis sobre el impacto de la pandemia en América Latina: retos y perspectivas para los procesos de enseñanza/aprendizaje a distancia. Para ello reflexionan sobre los impactos de la pandemia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la región latinoamericana de forma clara y concisa a partir de las experiencias vividas hasta el momento. De forma prospectiva, plantean posibles escenarios de vuelta a la "normalidad", en donde ciertas medidas y cambios en la vida cotidiana serán necesarios, enfocándose en aquellos que implican a la educación, poniendo énfasis en la educación digital, que se ha vuelto necesaria en el contexto actual como respuesta ante la pandemia. Este ejercicio se enfoca principalmente en la región de América Latina, que desde antes de la pandemia ha presentado graves problemas educativos y que sólo se han visto agravados.

Finalmente, cerramos el contenido de la revista con un texto que devela los mecanismos de la desigualdad y las expresiones del racismo étnico en la sociodinámica de la micropolítica de una escuela secundaria, de las autoras: Carina Viviana Kaplan y Elisa Martina de los Ángeles Sulca; el estudio se realizó en un contexto ubicado en el albergue rural localizado en la provincia de Salta en Argentina. En éste se intentó comprender las situaciones individuales de los alumnos mediante entrevistas en profundidad que evidenciaban prácticas de humillación y discriminación que conllevan sentimientos de inferioridad y de autoexclusión. Estas entrevistas se entrelazaron con un abordaje teórico donde se analizan y explican conceptos relacionados con el racismo, que sirvió para concluir que las sociabilidades estudiantiles están tensionadas por prácticas de humillación y discriminación que recaen sobre atributos corporales y sobre la condición indígena.

Reseñas

Como se ha evidenciado hasta el momento, los niveles de análisis y reflexión por parte de los autores han tenido diversas líneas, desde la experiencia, desde el análisis de documentos y desde la vivencia en la organización de actividades académicas, como es el caso del texto de María Guadalupe Galván Martínez y Luis Jesús Ibarra Manrique, quienes presentan una reseña de un evento sobre inclusión en el que se identifican algunos retos que tiene la política internacional en el contexto de la covid-19. Los autores plantean una perspectiva innovadora al relacionar la inclusión con la política internacional, a partir de evidenciar cómo un evento académico sobre inclusión y discapacidad permite reflexionar en este contexto de pandemia sobre situaciones y disrupciones que ya se encontraban ahí y que, sin embargo, en este estado de emergencia se hacen más visibles para su urgente atención. Su fortaleza se encuentra en el abordaje teórico que realizan a partir de los desarrollos teóricos y planteamientos de tres académicos de actualidad: De Sousa Santos (2020), Pérez-Castro (2020) y Preciado (2020), quienes les permiten reflexionar sobre un mundo ética y ecológicamente más aceptable y civilizador.

Reseña del libro

Por otra parte, entre los textos de la presente convocatoria destaca el escrito de los autores: Oscar Acero, José Gómez y Marcela Orduz, quienes cuestionan la formación en los posgrados en educación en América Latina en tiempos de covid. Para ello parten del análisis del modelo de educación superior basado en el pensamiento crítico-reflexivo, el cual se desarrolla en los posgrados de América Latina en un contexto de grandes brechas en la cobertura y la calidad, lo que, sumado a los problemas derivados de la pandemia, hace que se vea enormemente afectado. Para lo anterior, plantea dos categorías de análisis: el modelo de formación en pensamiento crítico-reflexivo, observado en profesores y alumnos en América Latina frente a la transformación digital, y la formación en el pensamiento crítico-reflexivo en tiempos de covid-19.

He aquí, en breves páginas, el marco general y los desarrollos concretos de este asunto clave de nuestro tiempo que exige, sin duda, un cambio de mirada que, a su vez, implica una redefinición de los actores que en él se incluyen y de los objetivos que persiguen. Recapitulando: partimos de la educación como eje vertebrador de la vida (individual, comunitaria, estatal, supraestatal); entendemos que estos distintos niveles del vivir (mantenimiento, crecimiento, proyección) deben estar engranados. Hemos adoptado como punto de partida el papel de los organismos internacionales; y esto supone ya una asunción y una crítica: los organismos internacionales articulan supraestatalmente la sociedad civil global (como el Estado moderno expresa la sociedad civil de su territorio); pero asumimos a la vez que entre lo global y sus posibles mecanismos de articulación o afinación, no se produce una subsunción natural, una reabsorción de la vitalidad de lo local en la verdad abstracta de lo universal. El proceso abierto en la contemporaneidad tecnológica debe ser dialéctico, democrático.

El cambio de mirada que exige nuestro tiempo lo está mostrando esta pandemia: la digitalización es un signo de globalización, también en educación. Pero esta inevitabilidad debe ser leída no como imposición o conclusión estatal o supraestatal de una verdad obvia, sino como un argumento de redefinición de actores y circulaciones. La digitalización que la covid pone ante nosotros representa la posibilidad de pensar, de nuevo, mediante la reflexión sobre su ligazón con la educación, el elemento de lo social, sus distintos y conjugados estratos: no un ciego programa "mundializador" sino una ponderada determinación de sus elementos y actores. Evitando el automatismo del arriba-abajo, buscar una circulación (una gobernanza) en la que los términos colaboran en una mejora general (justa) del vivir.

No podemos cerrar esta presentación sin mencionar que la propuesta del número temático de la revista *InterNaciones* Número 22 fue apoyada por la Universidad Santo Tomás de Colombia y por la Universidad de Guanajuato, México; de esta manera los académicos respondieron ampliamente a través de su participación en la temática. Por todas las motivaciones anteriores hacemos la invitación para dar lectura al contenido del presente número de la revista *InterNaciones,* esperamos que éste sea el inicio de una gran reflexión sobre los retos de la educación en tiempos de covid y la imperiosa necesidad de lograr la reformulación de la política internacional.

Referencias bibliográficas

Aguilar Aguilar, M. A. (2015). La internacionalización de la educación superior en un contexto de globalización en América Latina: El caso de la movilidad estudiantil internacional en México. Tesis. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperada de: http://www.eco.buap.mx/aportes/tesis/depd/2015/aguilarmiguel.pdf

Knight, J. (s/f). Internacionalización de la educación superior. Cap. 1. Recuperado de: https://www.ugto.mx/internacional/images/pdf/4a.pdf

ISSN: 2007-9834

El papel de la pandemia de covid-19 en los cambios geopolíticos y la función de la educación en un nuevo orden mundial

DOI: 10.32870/in.vi22.7195

Juan Campechano Covarrubias[1]

Resumen

En el presente ensayo se reflexiona sobre los cambios que a nivel geopolítico y económico tendrá la pandemia de la covid-19. Las transformaciones posibles en los sistemas educativos y la educación, su papel social, económico y político en la nueva reconfiguración global. A partir del supuesto de la creciente desigualdad entre países, comunidades y grupos sociales, se indaga sobre los efectos diferenciales que tendrá la pandemia en los sistemas de salud, educativos y del sistema socioeconómico en su conjunto. Se concluye en la necesidad de que se fortalezcan los sistemas de seguridad social, incluyendo la salud y educación. Que los desafíos de estos tiempos de confinamiento nos lleven a revalorar la vida, la salud y el bienestar de las personas por encima de los intereses económicos.

Palabras clave: pandemia, desigualdad, reconfiguración mundial, salud, educación.

The role of the covid-19 pandemic in geopolitical changes and the role of education in a new world order

Summary

This essay reflects on the geopolitical and economic changes that the COVID-19 pandemic will have. Possible transformations in education and edu-

Recibido: 09 de abril 2021. Aceptado: 12 de junio 2021.
Received: 09 April, 2021. Accepted: 12 June, 2021.

1. Instituto Global de Estudios Sindicales y Educativos, SNTE. Correo electrónico: juancampechano.covarrubias@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1451-4005

cation systems, their social, economic and political role in the new global reconfiguration. Based on the assumption of growing inequality between countries, communities and social groups, it is investigated the differential effects that the pandemic will have on the health, educational and socioeconomic systems as a whole. It concludes on the need to strengthen social security systems, including health and education. Wish that the challenges of these times of confinement lead us to revalue the life, health and well-being of people, above economic interests.
Keywords: pandemic, inequality, world reconfiguration, health, education.

Introducción

En el Instituto Global de Estudios Sindicales y Educativos (IGESE-SNTE) se realiza un estudio sobre el impacto que la sociedad de la información y la globalización tendrán sobre las organizaciones sindicales. Toda la actividad cotidiana cambió cuando en la última semana de marzo de 2020, después de que se declaró a la covid-19 como pandemia, se establecieron una serie de medidas sanitarias que implicaron la suspensión de actividades económicas no esenciales, lo que incluyó la suspensión de las clases presenciales en las escuelas desde el nivel básico al superior. El turismo, que es una de las principales actividades económicas de México, se vio afectado por la suspensión de vuelos y el cierre de hoteles. Al coincidir con un periodo de actividad vacacional como lo es la Semana Santa y la de Pascua, el impacto comenzó a sentirse a finales de abril, mayo y junio. Se discutía en ese entonces si se regresaría a la "normalidad" o a una "nueva normalidad".

A nivel mundial la pandemia ha tenido un manejo e impacto diferenciado de acuerdo con las condiciones de los países y regiones del mundo. Si bien muchas de las acciones y medidas son parecidas, existen también diferencias importantes. Las regiones más afectadas con muertes y contagios están siendo América y Europa. Al ser un fenómeno a escala global todavía en desarrollo e inédito, sólo se pueden aventurar hipótesis sobre cuánto tiempo durará y las consecuencias sociales, económicas y políticas que tendrá. El desarrollo de diversas vacunas y la autorización de emergencia para su empleo traen esperanzas para el control de las afecciones del SARS-Cov-2. Pero también las variantes del virus generan nueva incertidumbre e interrogantes.

Se habla y comenta acerca de los efectos que la suspensión de actividades escolares tiene en los niños, las clases perdidas, los efectos emocionales, el abandono escolar. La efectividad o los problemas de la educación a distancia.

En este ensayo trataré de responder a las siguientes preguntas: ¿qué efectos planetarios y geopolíticos tendrá la pandemia de la covid-19? ¿Cuál será el papel de la educación en la transformación geopolítica derivada de la pandemia de covid-19? ¿Cómo se están modificando los sistemas y procesos educativos derivados de los efectos sociales de la pandemia de covid-19? ¿Qué cambios en los sistemas educativos continuarán después del control de los efectos de la covid-19? Al buscar responder estas preguntas se debe tener en cuenta su provisionalidad. En tiempos de incertidumbre y complejidad, con cambios en diferentes direcciones, sólo se pueden tener respuestas provisionales y que pueden incurrir en un margen de error o equivocación. Sin embargo, nada se crea por generación espontánea. Lo que está pasando en las sociedades ha llevado años en gestarse, de algunos grandes cambios o transformaciones en el mundo, la pandemia de covid-19 sólo será el detonante. Este tiempo de retos y desafíos es también de oportunidades; reflexionemos críticamente para mejorar las condiciones sociales actuales.

El desarrollo será en cuatro partes. En la primera se establecerán las condiciones geopolíticas y económicas en que surgió la pandemia de covid-19, y con base en ellas, las consecuencias que está teniendo en las diversas regiones del mundo. En la segunda parte se hablará de cómo los países fueron adaptando sus sistemas educativos al comportamiento y efectos de la pandemia. En la tercera parte se desarrollarán algunas suposiciones de los cambios en los sistemas y procesos educativos una vez que se logre el control de la pandemia. En el cuarto y último punto se establecerán algunas ideas a manera de conclusiones. Es necesario decir que lo que se expone a continuación son consideraciones de carácter personal, de las cuales asumo la total responsabilidad, y no soy el vocero oficial de mi organización sindical.

Lo que ha ocurrido durante el último año ha puesto en evidencia las zonas más luminosas y oscuras de los seres humanos y de las sociedades, esperemos salir fortalecidos y preparados para nuevas contingencias.

1. Las condiciones geopolíticas y económicas en que surgió la pandemia

Hacia mayo de 2020 el dilema era: la salud o la economía. Para los países que habían establecido confinamientos rigurosos, la suspensión de la actividad económica no debería darse indefinidamente ante la perspectiva del colapso económico. Sin embargo, la pandemia exhibió las virtudes y defectos, las fortalezas y las debilidades de los sistemas de salud y la condición económica de los países. Sistemas sanitarios colapsados, grandes grupos de población sin empleo, ni ingresos y con problemas para llevar alimento a sus familias y problemas para pagar rentas y créditos, fueron algunos aspectos que se evidenciaron.

De manera muy esquemática, se puede decir que el modelo basado en una economía neoliberal está siendo duramente cuestionado. El inicio de la versión moderna de este modelo lo podemos ubicar en la década de 1980, teniendo como figuras emblemáticas a Ronald Reagan y Margaret Thatcher como dirigentes políticos de dos naciones poderosas. Dice Joseph H. Stiglitz:

> Las políticas económicas keynesianas, que enfatizaban la forma en que el gobierno podía mantener el pleno empleo gestionando la demanda (mediante la política monetaria y fiscal), fueron sustituidas por políticas económicas de subsidio a la oferta, haciendo hincapié en que la desregulación y la reducción de impuestos liberarían y dinamizarían la economía, lo cual aumentaría la oferta de bienes y servicios y, por ende, los ingresos individuales (Stiglitz, 2020: 15 y 16).

Se fueron imponiendo como enfoques de política económica las ideas que establecen que primero se debe generar la riqueza y luego distribuirla, que lo importante son las ganancias y los beneficios, evitando las pérdidas y los gastos. El considerar que las regulaciones y controles del Estado y de los gobiernos sobre diferentes aspectos de la economía, como la regulación de los mercados financieros, son el problema y no la solución. Se consideraba que el libre mercado lo regularía todo. Se fue desarrollando un desmantelamiento sistemático del Estado de bienestar, porque se considera como un gasto a la seguridad social, la salud y la educación pública garantizadas a toda la población, lo cual propició el incremento de los servicios privados de salud, de educación, a las cuentas y ahorro individuales para el retiro, etc. Poco a poco se fueron retirando apoyos financieros y presupuestales a la educa-

ción, la salud, y al transporte público. Se generaron campañas para desacreditar los servicios públicos que ofrecían los Estados. Por ser cada vez más costosos y requerir más dinero público, se fueron modificando los sistemas de pensiones solidarios, para generar cuentas individuales y favorecer a las empresas financieras administradoras de fondos de ahorro para el retiro y el manejo de pensiones. Para el caso de América Latina, con algunos matices y particularidades, fue con los gobiernos de Víctor Paz en Bolivia (1985), Carlos Salinas de Gortari (1988), Carlos Saúl Menem de Argentina (1989) y Alberto Fujimori en Perú (1990), los que iniciaron con el desarrollo de ese enfoque.

Al observar los ciclos económicos se pueden ubicar los tiempos de crisis y de auge de las economías, tanto de los países como de las diversas regiones planetarias. El pensamiento económico que busca fomentar el libre mercado implicaba crear condiciones para la inversión. Principalmente a través de obras públicas y otros apoyos, principalmente financieros, con exención o bajos impuestos a las empresas y a la actividad financiera. Uno de los elementos fundamentales fueron los bajos salarios, la "flexibilización laboral", y el abaratamiento de los costos vía la reducción del poder adquisitivo del salario o el despido de trabajadores ante cualquier problema de las empresas o negocios. Desde entonces, la deuda pública y privada se convierten en necesarias para darle liquidez al gobierno y las empresas, esto fue lo que marcó las economías y se profundizó en la década de 1990, principalmente en América Latina. Que de acuerdo con los tiempos y condiciones propias de cada país, luego devinieron crisis de la deuda. Paralelamente se puede observar cómo mucho del dinero que los gobiernos contrataban de deuda, salía luego de un tiempo como fuga de capitales cuando la "confianza de los inversionistas disminuía". La salida de capitales, principalmente en dólares, propició renegociaciones, emisión de bonos y en ocasiones mayor endeudamiento (BID, 2007: 275-300).

Varios estudios e investigadores (Piketty, 2014; Milanovic, 2017; Oxfam, 2021) dan cuenta cómo se ha ido incrementando la desigualdad, tanto al interior de los países como en las diversas regiones del mundo. Se está evidenciando que la pandemia sólo la está profundizando.

Los problemas que vienen en las economías de los países serán parecidos a los ocurridos entre finales de 2007 y 2008. Es decir, problemas originados en la manipulación y formación de burbujas financieras. Actualmente originadas en la inyección de dinero a la economía.

Lo que se posibilita con el desarrollo del fenómeno que Costas Lapavitsas denomina como "financiarización" que traslada los procesos de obtención de ganancias de la producción de bienes a la circulación del capital.

Dice Lapavitsas:

> La circulación no crea valor; genera ganancias pero éstas se derivan mayoritariamente —aunque no exclusivamente— de la redistribución de plusvalía. Las finanzas son una parte de la circulación, pero también poseen mecanismos que permanecen al margen del comercio de mercancías y de sus correspondientes flujos monetarios. El objeto comercial de las finanzas es el capital dinerario prestable, la piedra angular del crédito capitalista (Lapavitsas, 2016: 23).

Lo que estamos observando en muchos países para el manejo económico de la pandemia son las grandes cantidades de dinero generadas por los gobiernos a través de los bancos centrales y las entidades financieras. Principalmente vía la generación de bonos o contraer deuda soberana, para apoyar empresas y ciudadanos. Sin embargo, también podemos observar que, a pesar de los números rojos o quiebra de muchas empresas, el precio de sus acciones en las cotizaciones de la bolsa de valores está por las nubes. El juego con el dinero ha llevado a la aparición de fenómenos inéditos como los de WallStreetBets (WSB) con la manipulación al alza de las acciones de GameStop a través del uso de la aplicación Robinhood. La manipulación actual de la oferta de dinero y de los valores de las acciones, tarde o temprano tendrá efectos, como los de la crisis de los valores inmobiliarios de 2008. Economías que dan libre juego y rienda suelta a la ganancia sin producción. Al dinero que se respalda en los deseos del futuro y se endosa a las futuras generaciones.

En corto tiempo se hablará de ganadores y perdedores en el tiempo de la pandemia, podremos observar diferentes fenómenos, por sólo señalar cuatro: *lo primero,* la cantidad del número de muertos y contagios, podremos comparar los países de Asia y los de América, pero también a los de Oceanía y de África. Vendrán explicaciones de cómo se originó y propagó el SARS-Cov2, por qué unos países tuvieron más contagios y muertos. *Segundo,* cómo se comporta el producto interno bruto (PIB) y en este rubro la balanza comercial de acuerdo con exportaciones e importaciones de cada país; por ejemplo, que nos dice comparar las importaciones y exportaciones entre China y Esta-

dos Unidos. Cómo creció la deuda y emisión de bonos de los países para responder al paro de la economía. *Tercero,* los paquetes financieros para responder a la crisis de la covid-19 y su destino, en términos de empresas o ciudadanos, y comparar el destino del dinero que se solicitó en préstamo o se emitió en bonos, o en paquetes de ayuda financiera a ciudadanos y empresas. *Cuarto,* las formas de afrontar la pandemia en términos de los sistemas de salud, alimentación y educación. Por la extensión del ensayo no presentaré cuadros ni cifras de los cuatro puntos anteriores. Lo cierto es que los ganadores serán los países que sufrieron menos afectaciones en la salud de sus ciudadanos y han puesto a funcionar sus economías y sistemas educativos. Pero sobre la covid-19 se pueden consultar los diferentes reportes, mapas y estadísticas de la Organización Mundial de la Salud, o de la Universidad Johns Hopkins (Johns Hopkins Coronavirus Resource Center).

La pandemia tendrá diferentes efectos a diferentes niveles en lo geopolítico, económico y social. *En primer término,* se está observando un reacomodo de las potencias en el mapa geopolítico, con un declive de Estados Unidos como superpotencia, y la irrupción de nuevas potencias como China y Rusia. La pérdida de peso financiero y económico de países como Reino Unido y el desarrollo de regiones como la del Asia-Pacífico. Lo cual no estará exento de conflictos entre países, en el comercio, las finanzas o en algunos casos, militares. Comenzamos a verlo en los conflictos por la autorización, comercialización, distribución y uso de las vacunas contra el virus causante de la covid-19. De la diplomacia y la guerra comercial de las vacunas. Vendrán conflictos en el uso y valor de las divisas, a nivel del control del ciberespacio y del uso de la inteligencia artificial. *En segundo lugar,* la condición de los sistemas políticos y su vinculación con los sistemas de salud pública de los países está poniéndose a prueba. El manejo de la pandemia traerá caídas y surgimientos de partidos, gobiernos y orientaciones políticas. Se pueden dar muchos ejemplos de lo que está pasando en diversos países del mundo. Una de las características que definirá a los países ganadores será lo fortalecidos que salgan sus sistemas políticos, de salud pública y cómo resuelvan las afectaciones en los sistemas de educación pública. *Un tercer aspecto* se refiere al desarrollo de la digitalización y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación. La cuarentena y el confinamiento llevaron a la aceleración de la banca, el comercio y formas de trabajo a través de los medios digitales con el uso de plataformas, páginas, aplicaciones

y dispositivos. Al ir penetrando todos los eslabones de la economía, la digitalización modificará los sistemas económicos y la aceleración de los procesos financieros y de circulación del dinero. Esto requerirá nuevas competencias a desarrollar en los procesos y sistemas educativos. Si bien muchos organismos, gobiernos e instituciones en discursos y en algunas acciones, con diverso grado de éxito, continuidad y utilidad social impulsaron el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La pandemia ha obligado al conocimiento y empleo intensivo de estos recursos en toda la población. Otra de las características de los ganadores será la rapidez con que desarrollen los cambios necesarios en sus sistemas educativos para hacerlos más flexibles, pero a su vez más complejos en diversos aspectos, como en el uso de las TIC. *Un cuarto* y último aspecto se refiere a la modificación de las relaciones y condiciones sociales en familias, comunidades, países y regiones. La ideología que defendía al individualismo y al sujeto que podía todo por sí mismo quedó al desnudo en su imposibilidad. Afortunadamente en todos los países, en mayor o menor medida se observaron grandes redes de apoyo y solidaridad social. Se evidenciaron y acrecentaron problemas emocionales en los individuos, en las relaciones familiares y grupos sociales. Violencia contra las mujeres y niños, contra médicos y enfermeras, contra grupos étnicos. Quienes asumían como una virtud ser trabajadores independientes, quedaron en muchas ocasiones sin un medio, ni una red de protección social, de salud, emocional. La lógica que obedecía al negocio inmobiliario de concentrar cada vez más personas en menos espacio dificulta la convivencia y actividades de trabajo en casa; los grandes edificios y centros comerciales evidenciaron sus límites. La joya del ocio que era el turismo se vio frágil ante la cancelación de vuelos y movilidad de turistas a los grandes centros turísticos. Los países ganadores tendrán como característica la resiliencia emocional, el contar con el apoyo de familiares, amigos, comunidades, grupos sociales. Se establecerá un nuevo equilibrio entro lo individual y lo social.

2. El papel de la educación en la sociedad de la post-pandemia. Su función en la nueva configuración geopolítica

Cuando se viaja por las ciudades del mundo, pareciera que se fueron desarrollando elementos comunes, principalmente relacionados con el

comercio, las marcas y los patrones de consumo. Las grandes cadenas de venta de alimentos haciendo pequeñas variantes para adaptarse a la cultura local, pero en los grandes centros comerciales se fueron diseñando sus espacios para que un mayor número de personas realizaran el mayor consumo en el menor tiempo; esos grandes centros comerciales no son muy diferentes en Tokio, Bangkok, Moscú, Buenos Aires, Nueva York o la Ciudad de México. Entre más grandes las ciudades, más elementos comunes; sin embargo, en las comunidades pequeñas y en las ciudades rurales se observaban más diferencias. Es en las comunidades lejanas de las grandes urbes donde están más presentes los elementos culturales propios de los pueblos, en la alimentación, el vestido, las costumbres y la religión. La educación, al estar esencialmente ligada a los valores culturales, también tiene sus diversidades y complejidades a nivel nacional y en lo regional o rural. Teniendo como principal influencia al pensamiento económico hegemónico, se fomentaba el consumo de los últimos dispositivos electrónicos, la renovación de automóviles, las prendas que dictaba la tendencia de la moda. Las anteriores tierras de conquista y colonias se convirtieron en centros de producción de mano de obra barata y costos de producción que posibilitaban la mayor ganancia. Buena parte de la producción de bienes se trasladó a los países asiáticos. Mucho del potencial económico de China se originó en las fábricas e inversiones estadounidenses que garantizaban productos baratos a muy bajo costo con un buen margen de ganancia. A la educación se le exigió calidad, con sus tintes de eficiencia y eficacia. A pesar de la lógica empresarial que se introdujo en las políticas públicas, los sistemas educativos siguieron con las fortalezas y debilidades construidas a través de cientos de años. Se establecieron instrumentos y evaluaciones internacionales. Se definieron taxonomías de los países de acuerdo con los resultados de las evaluaciones. En algunos países se empeñó el futuro de familias a través de créditos para obtener una "buena educación" y que los hijos asistieran a las "mejores escuelas". Todo se pretendía dejar a la oferta y la demanda. El mercado de las profesiones hacía que unas de ellas tuvieran un costo alto y fueran accesibles sólo a unos pocos, "los mejores". Al impulsar la educación para la economía de mercado, y en una sociedad neoliberal, varios estudios humanísticos cayeron en descrédito y minusvaloración: ¿para qué sirven los filósofos, los lingüistas, los sociólogos?, ¿de qué vivirían? Se observaban casos como el de México, donde las carreras universitarias relacionadas con

ciencia y tecnología tenían poca demanda. Sin embargo, poco a poco la educación superior se devaluó y los egresados no conseguían empleo. Y los empleos para profesionistas recién egresados eran mal remunerados. En esa misma lógica, quienes ingresaban a las escuelas de medicina eran pocos, y quienes egresaban como médicos ya estaban pensando en la especialidad. Las farmacéuticas y los hospitales privados hacían el gran negocio con las enfermedades que la dinámica social provocaba. Estábamos en esa lógica donde a la educación pública se le exigían mayores niveles de "calidad" con menos recursos, cuando llega la pandemia de la Covid-19.

Se inician entonces los confinamientos, en diferentes niveles de rigurosidad, con diferentes tiempos y de acuerdo con los periodos de baja o alza de contagios. Al suspenderse las actividades en las escuelas, los países debieron de adoptar diferentes medidas para tratar de continuar con el servicio educativo. La diversidad y complejidad de las naciones, las diferencias económicas, sociales y culturales de grupos e individuos se vieron con mayor claridad. En muchos países, incluyendo México, las escuelas privadas, principalmente las universidades, estaban en mejores condiciones de acceder a la educación virtual. Pero en las universidades públicas también había experiencias importantes, por ejemplo la UdeG Virtual.

Los países fueron adoptando diversas estrategias para desarrollar las actividades educativas de acuerdo con las políticas que fueron definiendo. Cuando países como México optaron por una educación a distancia con apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación, salieron a la luz las grandes carencias en este rubro. La falta de conectividad y servicio de Internet principalmente en zonas rurales y comunidades de los pueblos originarios, falta de computadoras personales, tabletas o teléfonos inteligentes. Carencia de capacitación y de las habilidades digitales de los docentes en los recursos para la educación a distancia, la carencia de espacios para trabajo en casa. Poco a poco al irse evidenciando diferentes carencias para poder desarrollar la educación en línea, los docentes fueron desarrollando diversas estrategias y diseños de acciones y materiales para interaccionar y comunicarse con sus alumnos. Los países han dado respuestas diversas, de acuerdo con sus condiciones y posibilidades. En variados estudios y encuestas se ha observado cómo los usos de las TIC en educación tienen diferentes proporciones de uso y empleo, que van de menor a mayor empleo conforme se

avanza de los niveles de educación básica a la educación superior y de los niños pequeños a los adultos (OCDE, 2020; Heredia, 2010; Argüelles Cruz, Vicario Solórzano y Miranda [comps.], 2018).

Para el caso de la educación pública en México, ya va más de un año con las escuelas cerradas. A diferencia de otros países que han tenido periodos de apertura y cierres de los planteles escolares de acuerdo con las tendencias de crecimiento de contagios y hospitalizaciones. De vez en cuando se alzan voces y desarrollan campañas en los medios para la reapertura de las escuelas y el regreso a las clases presenciales. Se puede evidenciar que los principales promotores del regreso a clases presenciales y a la reapertura de las escuelas son principalmente los servicios privados, a diferencia de los servicios públicos, que, por las características de las escuelas, el espacio de los salones de clase y el número de alumnos presentan mayores complicaciones. Una vez que haya podido controlarse la pandemia y se busque regresar a las clases presenciales, crear condiciones para un regreso con ciertos niveles de seguridad sanitaria para niños y maestros, ello será algo difícil de lograr en corto tiempo para muchas escuelas del servicio público.

Lo que ha quedado claro es que la escuela y sus prácticas que se derivaron de la Revolución Industrial del siglo XVIII entraron en una profunda revisión. Estoy de acuerdo con Ángel I. Pérez Gómez que afirma:

> La escuela que hemos heredado enfatiza la uniformidad, la repetición, el agrupamiento rígido por edades, la división y el encasillamiento disciplinar, la separación de la mente y el cuerpo, la razón y las emociones, los hechos de las interpretaciones, el trabajo intelectual y el trabajo corporal, la lógica de la imaginación, la racionalidad de la creatividad y el trabajo del ocio (Pérez Gómez, 2012: 19).

El modelo de escuela que reproduce los establecimientos industriales del siglo XVIII, con las grandes concentraciones en espacios reducidos, con grupos organizados por grado y edad, sujetos a horarios fijos, se está modificando en los hechos. Hoy, con el teletrabajo se está cuestionando su necesidad para propiciar el aprendizaje. No todos los procesos educativos pueden ser virtuales. Por ejemplo, la socialización en niños pequeños o ciertas habilidades y destrezas en las profesiones. Pero el confinamiento de los niños en casa, las escuelas cerradas y los padres y maestros haciendo esfuerzos por avanzar en los programas escolares, pusieron en su lugar los intereses y necesidades a las que responde la lógica escolar. Modificaron la apreciación del espacio y el tiempo esco-

lares. El confinamiento y la búsqueda de aprendizajes a sana distancia dieron cuenta de las grandes diferencias y condiciones sociales de los alumnos y sus maestros. De la complejidad de desarrollar procesos de aprendizaje a la distancia con los medios y recursos que se tienen a la mano. En ocasiones llevó a los maestros a conocer e interactuar con cada uno de sus alumnos más profundamente que en el salón de clases. Actualmente los horarios están sujetos a las condiciones de los alumnos y sus hogares. Muchos docentes, principalmente los de educación secundaria, ven cómo su horario de trabajo se ha extendido.

Para el caso de México, partir del inicio del ciclo escolar 2020-2021, para la educación básica, se incorporó mediante convenios a las cadenas de televisión nacionales, regionales y universitarias para programar horarios con contenidos y clases para los diversos niveles (preescolar, primaria, secundaria, educación inicial, indígena, especial, etcétera). Es prematuro emitir juicios sobre el impacto que tendrán todas estas acciones. Será difícil considerar que algún país tuvo mejores o peores resultados educativos sin tener en cuenta las condiciones específicas a las que se tuvo que dar respuesta. Lo cierto es que las experiencias que fueron desarrollando países, instituciones, políticas públicas de gobierno, con sus experiencias de universidad virtual, o el dotar de equipos de cómputo a los estudiantes en estos tiempos adquirieron mayor importancia. O los programas de capacitación a los docentes en competencias digitales y su aplicación a la educación, serán motivo de una profunda revisión.

Para el caso de la educación superior a nivel mundial, se están observando señales contradictorias; por una parte, los congresos internacionales han podido realizarse en línea, y eso ha posibilitado participar en un mayor número de ellos, sin los trámites migratorios y gastos que representaba trasladarse a otros países. El contacto con colegas en otros continentes se ha vuelto más fluido y en tiempo real. Por otra parte, las experiencias de estudiantes de intercambio o que estudiaban en otro país, dieron cuenta de la dificultad de estar ahí en tiempos de pandemia. Comenzamos a observar cómo los estudiantes extranjeros de países en disputas económicas o políticas son expulsados por razones no académicas. El vínculo de la investigación y la industria debe ser revisado en diversas áreas; por ejemplo, la experiencia con la investigación, autorización, producción, distribución y acceso a las vacunas contra el SARS-cov2. En aspectos vitales como

el acceso a las vacunas, las diferencias geopolíticas, los intereses de los países y las industrias, han pesado más que procurar la salud de la población mundial y salvar vidas. Las tendencias mundiales que se observaban en el desarrollo de la inteligencia artificial, el *big data,* las aplicaciones, las redes sociales, si bien demostraron su utilidad, también los riesgos con la proliferación de noticias falsas, censuras, y el incremento o nuevos delitos en línea o a través de los dispositivos de comunicación. Al incrementarse el trabajo en casa se hicieron necesarios mejores dispositivos, mejor conectividad, mejores espacios en casa para habitar y trabajar. La necesidad de convertir o adaptar los perfiles de negocios presenciales a servicios a domicilio de restaurantes, tiendas de autoservicio, de los grandes almacenes, entre muchas otras actividades han abierto grandes posibilidades de desarrollo para diseñadores, programadores, especialistas en mercados digitales *(emarketing)*. El rango en que se establecieron las prioridades entre la salud y la economía en las diferentes sociedades se puede observar en sus políticas públicas. Para el caso de los trabajadores de la educación y de la salud, la precariedad laboral, los contratos, los bajos sueldos y las extenuantes cargas de trabajo han generado en muchos países intensas movilizaciones y protestas, como en Italia, España, Brasil, Perú, etc. La educación en todos sus niveles se irá reestructurando de acuerdo con las necesidades y prioridades que se definan, pero educar para una vida saludable, para ser ciudadanos informados y críticos, para buscar una buena calidad de vida, para ser solidarios y establecer redes o sistemas de apoyo será importante. Luego se puede pensar una economía para qué y cómo. La inteligencia artificial para qué, el desarrollo de algoritmos y *big data* para qué, nuevos dispositivos electrónicos para qué. Pero en diferentes áreas del conocimiento y la innovación será más importante el factor humano, la calidad de vida, y no la ganancia o el lucro que busca sólo el beneficio de unos cuantos, pasando por el sacrificio de la calidad y esperanza de vida de la mayoría.

3. Los cambios en el proceso de aprendizaje y la enseñanza. La transformación de los sistemas educativos

La vida y el tiempo en las escuelas transcurren a diferente ritmo que en la industria o el comercio. La mayoría de las innovaciones y el nue-

vo conocimiento se están desarrollando principalmente a partir de su utilidad económica, militar o política. Al igual que para el comercio y las finanzas, en educación el confinamiento ha obligado al uso, la aceptación y empleo de los teléfonos inteligentes, de las computadoras y las redes sociales como medios para la enseñanza y el aprendizaje. Pero también evidenció la brecha o pobreza digital entre regiones y grupos sociales. Las desigualdades sociales y económicas pueden manifestarse en los diferentes aspectos del acceso y uso de las TIC.

La desigualdad social y económica entre regiones, países y comunidades también se observa en la educación. En tiempos previos a la pandemia se observaba cómo se incrementaban los establecimientos de educación privada, se desarrollaban campañas que pretendían demostrar que la educación privada era de "mejor calidad" que la educación pública.

Por parte de los docentes se han tenido que adquirir nuevas competencias y habilidades para el uso de las TIC y la educación a distancia por medio de la televisión y el radio. Por ejemplo, el uso de las plataformas como Classroom o Zoom.

Se han evidenciado nuevas necesidades de aprendizajes como la inteligencia socioemocional, la educación para la salud y la comunicación mediada por dispositivos digitales. Aunque los fenómenos relacionados con los efectos del confinamiento en los sentimientos y emociones será más difícil conocerlos en toda su extensión a corto plazo.

Los docentes han visto la complejidad y diversidad de las condiciones personales y familiares de sus alumnos (vivienda, recursos digitales, formación de los padres, uso de lenguas originarias, etcétera). No se ha cuantificado el número de alumnos que han abandonado las clases y quienes ya no regresarán a las escuelas. Para el caso de México, el INEGI registra que 2.3 millones de estudiantes no se registraron en el ciclo escolar 2020-2021 por causas asociadas a la covid-19.

Los docentes han necesitado cambiar sus prácticas y adaptarse a horarios no establecidos de trabajo, mayor tiempo en la planeación y preparación de actividades, horarios diversos para atender a sus alumnos. El tiempo y el espacio como referentes de la actividad escolar ya no tienen el peso que tenían. Los alumnos pueden ver clases en diferentes horarios y las preguntas o tareas pueden realizarse en diferentes momentos a través de los recursos digitales o impresos. Se

tiene otra perspectiva del proceso de aprendizaje, de los recursos y las actividades que se pueden realizar para lograrlo.

Considero que algunas de las características que tendrán los sistemas educativos después de superada esta pandemia serán: 1. En todos los niveles del sistema educativo se replantearán los valores y finalidades de los sistemas educativos, priorizando la salud y el bienestar de las personas. Lo social y humano volverá al centro, incluso la inteligencia artificial, la robótica se desarrollarán más en función del bienestar humano. 2. Todo el ecosistema de las tecnologías de la información y la comunicación será sujeto de escrutinio, de litigio legal y político. Será un factor de conflicto y de estrategia geopolítica. Se desarrollará e innovará a pesar de los riesgos que traerá consigo, principalmente como recursos de manipulación y control. 3. Los sistemas educativos se volverán más flexibles y complejos, se desarrollarán sistemas híbridos de presencialidad y virtualidad, se acelerará la necesidad de considerar un derecho y bien común a la conectividad, el *wi-fi* gratuito y para toda la población. Maestros y alumnos acelerarán el desarrollo de competencias digitales. El trabajo docente incluirá el teletrabajo y los medios tecnológicos como demandas laborales. 4. Las universidades y centros de investigación modificarán las orientaciones, la configuración de escuelas y facultades para incluir profesiones en desarrollo como el *emarketing,* el diseño, aplicación y desarrollo de plataformas y aplicaciones en la web, el uso de entornos virtuales para la enseñanza y el aprendizaje. Pero también ámbitos como la psicología van a incluir desarrollos profesionales en torno al manejo emocional y sentimental del confinamiento, la ansiedad y angustia. Técnica para el desarrollo de la resiliencia y la inteligencia emocional. 5. Se aproximan conflictos entre potencias emergentes y las que están en declive. Los conflictos comerciales pueden derivar en pugnas financieras o militares; el conocimiento, la investigación y la educación, al ser un valor agregado importante, serán factores a considerar en esos conflictos. El sentido de los valores y el espíritu de la universidad se pondrán a prueba. Como profesor y trabajador ligado a la educación y el conocimiento, espero que la colaboración en torno al saber, la altura de miras, el intercambio de conocimientos y el bien común se impongan por sobre otros intereses. En tiempo en que las redes de conocimiento global son muy importantes, se gestan conflictos y condiciones que volverán difíciles los intercambios entre personas y países.

Las dificultades económicas, sociales y de salud propician acciones descabelladas que implican el sufrimiento de muchas personas; a nivel mundial el panorama no es muy halagador. Hoy que el conocimiento y el saber que se transmite desde la educación básica hasta la universitaria requiere refrendar su valor universal, frente a un conjunto de prejuicios nacionalistas, racistas, xenófobos que lo amenazan. A nivel de educación superior será importante como nunca refrendar el valor de la autonomía, de su espíritu universal, humanista. El papel del conocimiento y de los universitarios será contribuir al desarrollo y el bien humano, no a su destrucción.

4. Para concluir

La pandemia será como un catalizador para muchos cambios en el mapa geopolítico mundial, esos cambios se han gestado desde hace tiempo, no serán generados por ella. Habrá ganadores y perdedores. Unas potencias iniciarán su declive y otras iniciarán su ascenso. Lo cual tendrá consecuencias en la salud pública, en las economías, en las políticas, y en los sistemas y prácticas educativas y en otros ámbitos; los cambios en las naciones estarán en función de las condiciones previas, en cuanto a su fortaleza económica o política, entre otros condicionantes y el manejo que hicieron de la contingencia sanitaria.

La pandemia aceleró la adopción de las tecnologías de la información y de los medios de comunicación como recursos para el aprendizaje y de enseñanza. Sin embargo, las estrategias diseñadas por los gobiernos estuvieron en función de las condiciones reales en las que se pretendieron aplicar. En este punto, el papel de los maestros y las comunidades educativas fue fundamental. Cuando las condiciones sociales no permitieron la educación vía las TIC, los docentes adoptaron múltiples estrategias para llevar las experiencias de aprendizaje a sus alumnos.

Para el caso de los docentes, en caso de prevalecer por mucho tiempo estas condiciones se deberán revisar y acordar nuevas condiciones laborales, salariales, de salud, de sus prestaciones para realizar adecuadamente sus labores educativas.

Hoy más que en otro tiempo se valora la salud física y psicológica, la vida saludable. Los docentes están adaptándose y empleando las

TIC como recursos esenciales para el proceso educativo. Conocer cómo se está modificando el proceso de aprendizaje mediado digitalmente o a través de los medios, es algo que necesitaremos investigar con más profundidad.

La educación universitaria también tendrá transformaciones, principalmente redefiniendo sus prioridades y propósitos, los valores que orientan sus acciones. Se observan instituciones y comunidades universitarias trabajando comprometidamente para sacar adelante a sus comunidades en la contingencia. La respuesta individual y comunitaria a esta contingencia remodelará programas, contenidos, métodos y recursos educativos.

Es muy probable que la covid-19 no será la única pandemia en este siglo, no se puede pronosticar la rapidez o temporalidad en que se presentará la próxima contingencia. La globalización no sólo trae beneficios a nivel comercial y financiero, sino también en la rapidez y la rápida evolución de la pandemia que se dio en función de cómo se definen y desarrollan las cadenas de valor económicas a nivel mundial.

En el futuro próximo la educación y el conocimiento, como factores esenciales en esta sociedad, serán objeto de utilización en los conflictos geopolíticos que vienen. Sin embargo, las redes colaborativas y de conocimiento se han desarrollado como nunca. El intercambio y la movilidad de los investigadores y docentes esperemos siga para beneficio de todos. Apostemos por una circulación libre de los docentes y conocimientos. Del respeto al papel de la universidad y la educación en la sociedad.

Pronto el derecho a la conectividad gratuita y reducir la brecha digital será una demanda social importante, una demanda como derecho humano.

Pareciera prematuro aventurar estas afirmaciones, sin embargo es necesario ir reflexionando sobre los cambios que se están gestando. A nivel de opinión pública hemos observado cómo la pandemia ha mostrado la parte más oscura y retrógrada de las sociedades y los individuos, pero también páginas heroicas de compromiso y solidaridad social. Como universitarios tenemos el deber de contribuir en la medida de nuestras posibilidades para lograr una sociedad mejor.

Referencias bibliográficas

Argüelles Cruz, Amadeo José, Vicario Solórzano, Claudia Marina, y Gómez Miranda, Pilar (comps.). (2018). *Política y gestión de tecnología educativa en México*. Instituto Politécnico Nacional.

Azamar Alonso, Aleida. (2016). La integración de la tecnología al sistema educativo mexicano: Sin plan ni rumbo. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 72, pp. 11-25 [en línea]. [Fecha de consulta 22 de marzo de 2021]. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34051292002

Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2007). *Vivir con deuda. Cómo contener los riesgos del endeudamiento público. Informe 2007*. Washington, DC: BID/David Rockefeller Center for Latin American Studies.

Berkhout, Esmé, Galasso, Nick, Lawson, Max, Rivero Morales, Pablo Andrés, Taneja, Ángela, y Vázquez Pimentel, Diego Alejo. (2021). *El virus de la desigualdad. Cómo recomponer un mundo devastado por el coronavirus a través de una economía equitativa, justa y sostenible.* Informe de Oxfam, enero de 2021. En: http://www.oxfam.org

Cordero Arroyo, Graciela, Luna Serrano, Edna, y Patiño Alonso, Norma Xochilth. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: Panorama y agenda pendiente. *Revista Electrónica Sinéctica,* núm. 41, julio-diciembre, pp. 1-19. Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

De la Dehesa, Guillermo. (2018). *La crisis de la eurozona. ¿Una crisis autoinfligida?* Madrid: Alianza Editorial.

Ferrari, Bruno. (2013). *Contrastes de cuatro décadas, un recorrido por la economía de México*. México: Forbes.

Heredia, Y. (2010, junio). *Incorporación de tecnología educativa en educación básica: Dos escenarios escolares en México*. Ponencia presentada en el XI Encuentro Internacional Virtual Educa, Santo Domingo, República Dominicana.

Ianni, Octavio. (2004). *La era del globalismo*. México: Siglo XXI Editores.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (Ecovid-ed)*. México.

Lapavitsas, Costas. (2013a). *Beneficios sin producción. Cómo nos explotan las finanzas.* Madrid: Traficantes de Sueños.

——. (2013b). *Crisis en la eurozona.* Madrid: Capitán Swing Libros.

Lechuga Montenegro, Jesús. (2007). *Tecnologías de la información y la nueva economía.* México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco.

Milanovic, Branco. (2017). *Desigualdad mundial. Un nuevo enfoque para la era de la globalización.* México: Fondo de Cultura Económica.

Milberg, William, y Winkler, Debora. (2018). *Las cadenas globales de valor. Dinámica de la producción en el capitalismo contemporáneo*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

OCDE. (2020). *Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina.* [Publicado originalmente por la OCDE en inglés con el título: OCDE (2020), Making the Most of Technology for Learning and Training in Latin America]. París: OCDE. https://doi.org/10.1787/ce2b1a62-en

Organización Mundial de la Salud. (2009). *Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud*. Informe de la Secretaría del 16 de marzo de 2009.

——. (2017). *Más sano más justo más seguro. La travesía de la salud mundial 2007-2017.*

Oropeza, Daliri. (2021). *Docentes de a pie. Enseñar en la pandemia*. México. Versión digital en: http://www.brigadaparaleerenlibertad.com/libros

Paz Arauco, Verónica, y Andrés Rivero, Pablo. (2020). *Bajo el mismo techo. Hacia una protección social transformadora en América Latina y el Caribe*. Oxfam. http://www.oxfam.org

Piketti, Thomas. (2014). *El capital en el siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.

Stiglitz, Joseph E. (2020). *Capitalismo progresista. La respuesta a la era del malestar.* México: Penguin Random House.

ISSN: 2007-9834

Servicios de educación superior de todos "modos" con el TLCUEM 2.0 y a pesar de la covid-19[•]

DOI: 10.32870/in.vi22.7205

Edna Ramírez-Robles[1]

Resumen

En el presente artículo se analiza la regulación contenida en el Tratado de Libre Comercio entre la Unión Europea y México (TLCUEM) 2.0 sobre comercio transfronterizo de servicios educativos a nivel superior. Este estudio se realiza respecto a los compromisos que ambas partes realizaron en este sector en específico. Éstos se reflejan tanto en los principios de aplicación general al comercio de servicios, como a las reservas (excepciones a los principios) específicas fijadas por cada una de las partes del TLCUEM 2.0. Posteriormente se detalla cómo la covid-19 afectó el comercio de los servicios educativos de nivel superior de forma presencial. También se identifica cuáles fueron las áreas de oportunidad que nacieron a partir del crecimiento exponencial de la educación a distancia. En este artículo se presentan propuestas de política pública específicas para que ambas partes aprovechen las oportunidades que brinda el TLCUEM 2.0 respecto al suministro de servicios en materia de educación superior en el nuevo contexto que se ha generado en este ámbito a partir de la pandemia de la covid-19.

Recibido: 30 de abril 2021. Aceptado: 29 de junio 2021.
Received: 30 April, 2021. Accepted: 29 June, 2021.

• Agradezco la gran contribución de Guillermo Malpica Soto, antiguo director General de Negociaciones de Servicios de la Secretaría de Economía de México, así como la dedicación y el apoyo constante de las investigaciones realizadas por mis asistentes de investigación: Luis Corona y Antonio Gutiérrez.

1. Profesora titular-investigadora en el Centro Universitario de la Costa (Cucosta) de la Universidad de Guadalajara. Consultora en asuntos jurídicos y políticos internacionales de comercio e inversión. (SNI, Prodep, Proesde). México. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2960-5006. Correo electrónico: edna.ramirez@academicos.udg.mx

Palabras clave: comercio transfronterizo de servicios, tratado de libre comercio, Unión Europea, TLCUEM, educación superior, covid-19, aprendizaje a distancia, ambientes virtuales.

Higher education services in all "Modes" with the EU-Mexico fta 2.0 and despite the Covid-19

Summary
This article analyses the regulation contained in the Free Trade Agreement between the European Union (EU) and Mexico (EU-Mexico FTA) regarding the trade across borders of educational services of higher education. This article focuses on the commitments that both parties did at the EU-Mexico FTA specifically regarding higher education services. This sector is regulated in the EU-Mexico FTA 2.0 through the general principles of application and reservations (exceptions to the principles) set by each of the parties of this Agreement. Afterwards, it presents how Covid-19 affected cross border trade of services for in person higher education. In this respect, it identifies areas of opportunity created from distance learning. This article presents specific public policy proposals for both parties to take advantage of the opportunities offered by the EU-Mexico FTA 2.0 in higher education services in the new context created from the covid-19 pandemic.
Keywords: Cross-Border Trade in Services, Free Trade Agreement (FTA), EU-Mexico Free Trade Agreement (FTA), higher education, Covid-19, learning distance, virtual environments.

Introducción

El marco jurídico que ofrecía el Tratado de Libre Comercio entre México y la Unión Europea (TLCUEM) creado en el año 2000 (i. e. hace más de 20 años), ya no correspondía a las realidades de sus partes, ni al contexto internacional. Por un lado, la UE aumentó su número de miembros y experimentó la salida del Reino Unido.[2] Por otro, el mercado mexicano también sufrió modificaciones en sus distintas dimensiones, desde su naturaleza sectorial hasta el número y preferencias

2. Ramírez-Robles, E. (2017). Repensando el derecho internacional comercial y de inversión (multilateral, plurilateral y bilateral) en tiempos de reinvención. *Democracia, Economía y Sociedad Actual,* núm. 1, noviembre, pp. 181-206. Universidad de Guadalajara-Instituto de Investigación de Políticas Públicas.

de los consumidores. Además, el debilitamiento del multilateralismo comercial ejerció un rol fundamental para el fortalecimiento de las relaciones regionales en el mundo.[3] Todos estos factores empujaron a modernizar y, por ende, a fortalecer las relaciones regionales de aquellos países que siguen apostándole al libre comercio de forma regional.

Internacionalmente, el comercio de servicios ha crecido exponencialmente respecto al comercio de bienes. Dentro de los cambios que la UE también experimentó, está el fortalecimiento de la supranacionalidad en sus instituciones para ciertas materias, donde aumentaron las competencias exclusivas para la Comisión Europea y disminuyeron aquellas que se compartían con sus Estados miembros. Entre otras materias, esto ocurrió en el campo del comercio de servicios, llevando a una reestructuración de los tratados firmados por la UE y terceros Estados. Con lo cual una de las principales áreas de reingeniería del TLCUEM fue precisamente en el área de servicios, incluyendo los servicios educativos.

A partir de la pandemia del virus SARS covid-19 el aprendizaje a distancia fue la única forma de que tanto estudiantes como profesores e investigadores a nivel superior, pudieran continuar con sus labores. Hay estudios de distintas universidades respecto a qué tipo de educación prefieren, si la presencial o la virtual, y dependiendo del origen, y de la carrera, las respuestas son diversas. Algunos estudiantes de países desarrollados (Reino Unido, Dinamarca, Estados Unidos), salvo en Granada, España, han manifestado su amplia preferencia para continuar de esta forma su educación, mientras estudiantes de países como Filipinas sí prefieren regresar a las aulas.

Objetivos

Debido a que los estudiantes de educación superior se vieron profundamente afectados por la pandemia de covid-19, es indispensable encontrar políticas públicas que fortalezcan todas sus dimensiones. Es por eso que con el presente artículo se pretende identificar los espa-

3. Ramírez-Robles, E. (2020). *Roadmap for the future we want & UN we need: A Vision 20/20 for UN75 and Beyond,* junio, 07, 2021, de Global Governance Forum. Sitio web: https://www.platformglobalsecurityjusticegovernance.org/wp-content/uploads/2020/10/Roadmap-UN75-Volume-2.pdf

cios legales del TLCUEM modernizado, en adelante TLCUEM 2.0, que permiten desarrollar políticas públicas de educación superior a nivel internacional tomando en cuenta el nuevo contexto impuesto por la pandemia de la covid-19.

Planteamiento del problema

El TLCUEM 2.0 incluye en sus normas lo relativo respecto al intercambio comercial en materia de liberalización de servicios. Esto se hace particularmente promoviendo ciertos principios en materia de servicios, como es el caso de: la presencia local no obligatoria, el trato nacional y el de la nación más favorecida. Hablando específicamente de los servicios educativos, podemos encontrar como anexos al Tratado, las reservas, en las cuales se contemplan las excepciones al cumplimiento de estos principios de ambas partes en esta materia.

A raíz de la pandemia por la covid-19, la educación en todos los niveles en el mundo se ha tenido que reinventar, utilizando cada vez más las plataformas digitales. Cabe notar que en países en desarrollo, como es el caso de México, esto ha representado un gran desafío debido a la falta de infraestructura digital de una gran mayoría de estudiantes. Además, en la educación superior la movilidad de quienes se hubieran ido a estudiar al extranjero se paralizó.[4]

El colapso que se generó en la educación no sólo fue en el mundo en desarrollo. Aquellas universidades tradicionalmente receptoras de alumnos extranjeros, las cuales en su mayoría se encuentran en países desarrollados , como es el caso de ciertos países europeos, recibieron un impacto financiero sin precedentes.[5] Por lo tanto, México y los Estados miembros de la Unión Europea (UE) podrían encontrar soluciones para recuperarse de los resquebrajamientos acaecidos en todos los niveles y desde todos los ángulos de la educación superior.

En este contexto, en el presente artículo se presenta un análisis jurídico en materia de servicios educativos del TLCUEM 2.0 para que tan-

4. UNESCO. (2020). *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después,* junio 11, 2021. UNESCO. http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/covid-19-es-130520.pdf
5. UNESCO. (2020). *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después,* junio 11, 2021. UNESCO. http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/covid-19-es-130520.pdf

to México como los Estados miembros de la UE desarrollen políticas públicas internacionales en materia de educación de forma compatible y para aprovechar al máximo lo dispuesto en este TLC que recientemente se ha modernizado.[6]

Metodología

Para la elaboración de este trabajo se consideraron las versiones originales (en inglés) tanto de los borradores de los textos del TLCUEM 2.0 (2020) como de los anexos, donde ambas partes reflejan sus reservas en materia de servicios, y específicamente a nivel de educación a nivel superior. Además, de forma comparativa se reflejó la evolución conseguida en el TLCUEM 2.0 respecto de su primera versión, por lo que también se utilizaron los textos del TLCUEM 1.0. Asimismo, se tomaron en cuenta los artículos científicos y estudios internacionales relacionados con las materias relativas al TLCUEM, los servicios en TLCUEM y en OMC, y respecto a los impactos de la covid-19 en la educación superior a nivel mundial.

Contenido

El presente artículo se divide en tres secciones. En la primera se presenta el origen del TLCUEM 2.0, el proceso de modernización del TLCUEM y una vez que se consolidó el contenido de los capítulos, qué principios existen en materia de comercio y servicios. La segunda sección se concentra en las reservas que establecieron México y la Unión Europea en relación con los servicios de educación superior. En la tercera y última sección se analizan opciones para reducir la afectación que la educación superior sufrió, mediante opciones de cómo se

6. Si bien no existe una definición específica sobre lo que es la modernización de un TLC, es el término que utilizan los gobiernos sobre los TLC existentes que fueron revisados por ambas partes y actualizaron algunos aspectos de ellos; por ejemplo: incluir nuevas materias, cambiar las normas existentes, etc. Se puede observar más sobre el proceso de modernización del TLCUEM en la siguiente referencia: Secretaría de Economía. (2020). *México y la Unión Europea concluyen proceso de negociación de la modernización del TLCUEM.* https://www.gob.mx/se/articulos/mexico-y-la-union-europea-concluyen-proceso-de-negociacion-de-la-mode

pueden aprovechar las ventajas que el TLCUEM 2.0 ofrece a partir de su modernización.

Conclusiones y propuestas

Es claro que la modernización del TLCUEM era necesaria, en especial en el campo de los servicios.[7] Primeramente, porque el TLCUEM 1.0 no incluía el tema de servicios, por lo que ninguna de las partes se podía beneficiar de la liberalización en esta área. Con lo cual, respecto a los servicios educativos, las partes únicamente contaban con lo abarcado en la OMC, donde únicamente se consideran los servicios de enseñanza sea como estudiante, investigador o como profesor. Además, ya que el TLCUEM 2.0 sí abarca servicios, hace referencia en específico a los servicios educativos. Mismos que incluyen una visión más amplia de la incorporada en la OMC. En este sentido, el TLCUEM 2.0 además de permitir la posibilidad de participar en la enseñanza (sea como estudiante, investigador o como profesor), también permite (bajo ciertas condiciones) el establecimiento comercial de las universidades mexicanas y europeas, tanto en México como en la Unión Europea, respectivamente.

También se presentan propuestas de varios componentes que promueven la incursión de los servicios educativos al mercado europeo y al mexicano. En las tres primeras no es necesario el establecimiento en el territorio, sino que se lleve a cabo un comercio transfronterizo en el cual se brinde el servicio educativo a distancia. Es importante resaltar que existe una divergencia en la forma de clasificar los servicios a nivel multilateral en la OMC y en los TLC. En la OMC se regulan mediante lo estipulado en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios[8] (GATS por sus siglas en inglés). En el GATS, el término comercio transfronterizo se clasifica con el modo 1, mientras que en los TLC de México el comercio transfronterizo de los servicios se cataloga con los modos 1, 2 y 4. Dicho comercio de servicios se encontraría

7. Secretaría de Economía. (2020). *Modernización del Tratado de Libre Comercio entre México y la Unión Europea (TLCUEM),* junio 15, 2021. Gobierno de México. https://www.gob.mx/se/articulos/modernizacion-del-tratado-de-libre-comercio-entre-mexico-y-la-union-europea-tlcuem?state=published
8. OMC. (2021). *El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS): Objetivos, alcance y disciplinas*. https://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/gatsqa_s.htm

regulado por el capítulo 11 ("Comercio transfronterizo de servicios") del TLCUEM 2.0, además de que al no existir un establecimiento en el territorio se descartarían la mayoría de las reservas presentadas en la sección anterior. En este trabajo también se plantea la posibilidad de que sean los profesores-investigadores vacunados quienes viajen, para reducir la movilidad y con ello el riesgo de contagio.

I. Los servicios de enseñanza en el TLCUEM 1.0

El TLCUEM 1.0 entró en vigor el 01 de julio de 2000 mediante la Decisión 2/2000 del Consejo Conjunto ,[9] estableciendo un espacio de libre comercio de mercancías. Al año siguiente, el 01 de marzo de 2001 entró en vigor la Decisión 2/2001 y estableció una zona de libre comercio para el comercio de servicios.[10] Si bien han pasado 20 años de vigencia del TLCUEM 1.0, las partes decidieron comenzar con un proceso de modernización del TLCUEM 1.0 desde el año 2016, para que se convirtiera en el TLCUEM 2.0. Los textos del TLCUEM 2.0 acaban de ser aprobados por ambas partes en 2020, pero aún se encuentran en proceso de ratificación y efectuando traducciones oficiales por ambas partes.[11] Hasta que se concluya este proceso, sólo está vigente el contenido en el TLCUEM 1.0.

En el TLCUEM 1.0, específicamente en la materia de comercio de servicios se regían por el artículo 6, el cual indicaba a la letra:

> Con el fin de alcanzar el objetivo establecido en el artículo 4, el Consejo Conjunto decidirá las medidas necesarias para la liberalización progresiva y recíproca del comercio de servicios, de conformidad con las normas pertinentes de la omc, en especial el artículo V del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (agcs) y teniendo debidamente en cuenta los compromisos adquiridos por cada una de las Partes en el marco de dicho Acuerdo.

9. Decisión núm. 2/2000 del Consejo Conjunto CE-México de 23 de marzo de 2000 - Declaraciones conjuntas, Publication Office of the European Union, OJ: JOL 157, junio 15, 2021.
10. Ramírez-Robles, E. (2003). *Solución de controversias en los acuerdos celebrados entre México y la Comunidad Europea.* Universidad de Guadalajara, núm. 1, pp. 93-102.
11. Bosse-Platière, I., y Rapoport, C. (Eds.). (2019). *The Conclusion and Implementation of EU Free Trade Agreements: Constitutional Challenges*. Edward Elgar Publishing.

Como se mencionó anteriormente, el Consejo Conjunto emitió la Decisión número 2/2001[12] con el fin de aplicar esta disposición en materia de servicios. La naturaleza de esta disposición se encargaba de confirmar lo establecido en el AGCS de la OMC. En este sentido confirmaba los compromisos de ambas partes respecto de los principales sectores de servicios y de los modos de suministros de servicios transfronterizos.

De esta forma, los miembros de la OMC garantizan el acceso a sus mercados sólo respecto de los sectores y modos de suministro especificados en sus listas de compromisos.[13] Los miembros de las OMC establecen cuatro maneras de prestar un servicio: Modo 1 (suministro transfronterizo); Modo 2 (consumo en el extranjero); Modo 3 (presencia comercial) y Modo 4 (presencia de personas físicas).[14]

Se podría pensar que los servicios de educación podrían estar incluidos, sería en lo contenido en su capítulo X del TLCUEM 1.0, donde se reconocen mutuamente los servicios profesionales (que son diferentes a los servicios educativos).

En el reconocimiento mutuo se confirmaban los servicios incluidos en el AGCS de la OMC.

Esto se especifica explícitamente en el capítulo X, el cual menciona en su texto lo siguiente:

1. Nada en este Capítulo impedirá que una Parte exija que las personas físicas posean las cualificaciones o experiencia profesional necesarias especificadas en el territorio donde se presta el servicio, para el sector de actividad de que se trate.
2. Cada Parte alentará a los órganos o autoridades profesionales pertinentes, según proceda, en sus respectivos territorios a que desarrollen y proporcionen recomendaciones conjuntas sobre el reconocimiento mutuo de las cualificaciones profesionales, al Subcomité de Servicios e Inversiones establecido

12. Decisión núm. 2/2001 del Consejo Conjunto UE-México de 27 de febrero de 2001, por la que se aplican los artículos 6 y 9, la letra b) del apartado 2 del artículo 12 y el artículo 50 del Acuerdo de Asociación Económica, Concertación Política y Cooperación.
13. Organización Mundial del Comercio. (2015). *El segmento más dinámico del comercio internacional,* junio 10, 2021. OMC. https://www.wto.org/spanish/thewto_s/20y_s/services_brochure2015_s.pdf
14. Sistema de Información de Comercio Exterior (SICE). (s/f). *Diccionario de términos de comercio,* junio 10, 2021. SICE. Disponible en: http://www.sice.oas.org/dictionary/sv_s.asp#:~:text=Bajo%20un%20enfoque%20de%20lista%20negativa%2C%20la%20lista%2C%20que%20se,que%20los%20gobiernos%20deciden%20mantener.&text=El%20medio%20por%20el%20cual%20se%20transan%20los%20servicios

de conformidad con el Párrafo 10 del Artículo 1 (Subcomités y Otros Órganos de la Parte III del presente Acuerdo).

3. Las recomendaciones conjuntas a que se refiere el apartado 2 estarán respaldadas por pruebas de:
   (a) el valor económico de un acuerdo previsto sobre el reconocimiento mutuo de las cualificaciones profesionales (en lo sucesivo denominado "Acuerdo de Reconocimiento Mutuo"); y
   (b) la compatibilidad de los regímenes respectivos, es decir, en la medida en que los criterios aplicados por cada Parte para la autorización y concesión de licencias sean compatibles.
4. El Subcomité revisará cualquier recomendación conjunta en un plazo razonable después de su recepción.[15]

Los servicios profesionales se refieren al ejercicio profesional de diferentes actividades, y se podría pensar que involucran a los profesionales que prestan sus servicios en las instituciones educativas, como sería el caso de los profesores.[16]

Las condiciones para ejercer cada una de estas profesiones varían, y unas son más restrictivas que otras. Esto incluye, en ocasiones, restricciones hasta de nacionalidad, donde se requiere la nacionalidad europea para poder ejercer ciertas profesiones.

Éste es el caso de los profesionistas que se encargan de investigar y desarrollar, quienes para ejercer esa profesión en Europa deben contar con la nacionalidad europea. Por lo tanto, sólo a los investigadores desarrolladores científicos que posean la nacionalidad europea se les podrá reconocer su profesión en ciertos países europeos.

Respecto a los profesionistas de la educación, no se mencionan como profesiones que se reconozcan mutuamente tanto en la UE como en México, por lo que en esta área aún no existe el reconocimiento mutuo de profesores-investigadores.[17]

---

15. Tratado de Libre Comercio entre México y la Unión Europea (TLCEUM). Artículo 14. 01 de julio de 2000.
16. González, T., y Cutanda, T. (2013). Relaciones profesionales entre docentes del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y el Departamento de Orientación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. http://www.sice.oas.org/Trade/mex_eu/Spanish/Decisions_Council/2_2000_s.asp
17. European Union-Mexico Negotiations. (2018). *EU Mexico negotiations: Annexes on Services and Investment.* https://trade.ec.europa.eu/doclib/docs/2018/november/tradoc_157558.pdf

En los anexos del TLCUEM 2.0 se muestra la modernización de los servicios educativos expresándolas mediante reservas de ambas partes signatarias del Tratado.

II. Las reservas a los principios de servicios educativos a nivel superior en el TLCUEM 2.0

En la presente sección se explica en primer lugar cómo ambas partes del TLCUEM 2.0 acordaron respetar ciertos principios en materia de comercio de servicios. Sin embargo, se reservaron sus derechos respecto a materias específicas de comercio de servicios en el TLCUEM. Posteriormente se explica el contenido de los compromisos de ambas partes específicamente en lo relativo a la educación superior.

II.1. Los principios del comercio de servicios en el TLCUEM 2.0

Ambas partes buscan acceder a sus respectivos mercados de servicio sin que existieran límites respecto de los números de empresas, el valor total de las transacciones, del número de operaciones o el total de su producción. En este sentido las partes acordaron incluir un principio de liberalización tomado del artículo XVI del AGCS, "Acceso a los mercados", que regula en específico estos temas con el siguiente texto:

> Acceso a los mercados:
> En los sectores o subsectores en los que se contraten compromisos de acceso a los mercados, una Parte no adoptará ni mantendrá, con respecto al acceso a los mercados mediante el establecimiento u operación por parte de inversionistas de la otra Parte o por empresas que constituyan inversiones cubiertas, ya sea sobre la base de todo su territorio o sobre la base de una subdivisión territorial, una medida que:
> (a) limite el número de empresas que pueden llevar a cabo una actividad económica específica, ya sea en forma de cuotas numéricas, monopolios, derechos exclusivos o el requisito de una prueba de necesidades económicas;
> (b) limite el valor total de las transacciones o activos en forma de contingentes numéricos o el requisito de una prueba de necesidades económicas;
> (c) limite el número total de operaciones o la cantidad total de producción expresada en términos de unidades numéricas designadas en forma de contingentes o el requisito de una prueba de necesidades económicas; […]

Además, las partes incluyeron principios aplicables a todos los temas relacionados con el comercio de servicios dentro del TLCUEM 2.0, que se reflejan en lo relativo a: la presencia local, trato de la nación más favorecida, el trato nacional y el acceso a los mercados. El texto de estas cláusulas se expresa en el siguiente cuadro.

Cuadro 2
Principios de comercio de servicios en el TLCUEM 2.0

Principio	**TLCUEM 2.0 (2020-presente)**
Presencia local	"Una Parte no exigirá a un proveedor de servicios de la otra Parte que establezca o mantenga una oficina de representación o cualquier forma de empresa, o que resida en su territorio como condición para el suministro transfronterizo de un servicio.»[18] (Traducción no oficial)
Trato de la nación más favorecida	"1. Cada Parte otorgará a los servicios y a los proveedores de servicios de la otra Parte un trato no menos favorable que el trato que otorga, en situaciones similares, a los servicios y proveedores de servicios de un tercer país. 2. El párrafo 1 no se interpretará como obligar a una Parte a extender a los servicios y proveedores de servicios de la otra Parte el beneficio de cualquier trato resultante de medidas que provean el reconocimiento, inclusión de estándares o criterios para la autorización, licencia o certificación de una persona física o empresa para llevar a cabo una actividad económica, o de medidas prudenciales.»[19] (Traducción no oficial)
Trato nacional	"1. Cada Parte concederá a los servicios y a los proveedores de servicios de la otra Parte un trato no menos favorable que el trato que otorga, en situaciones similares, a sus propios servicios y proveedores de servicios. 2. El trato que debe conceder México de conformidad con el párrafo 1 es, con respecto a un nivel regional de gobierno de México, un trato no menos favorable que el trato más favorable otorgado, en situaciones similares, por ese nivel regional de gobierno a sus propios servicios y proveedores de servicios. 3. El trato que debe conceder la Unión Europea de conformidad con el apartado 1 es, con respecto a un gobierno de o en un Estado miembro de la Unión, un trato no menos favorable que el trato más favorable concedido, en situaciones similares, por dicho Gobierno a sus servicios y proveedores de servicios.» [20] (Traducción no oficial)

Fuente: elaboración propia.

18. Art. 11.5 TLCUEM 2.0.
19. Art. 11.7 TLCUEM 2.0.
20. Art. 11.6 TLCUEM 2.0.

En lo que se refiere a la presencia local, la definición del TLCUEM 2.0 establece que una parte no le debe de exigir la residencia (de establecimiento o mantenimiento de una oficina de representación o empresa) a un proveedor de servicio para suministrarle el servicio. También, en lo que respecta al trato de la nación más favorecida del TLCUEM 2.0, abre el espacio a la comparación con situaciones similares. Además, aclara que esta disposición no se interpretará como una obligación de extender a los servicios y proveedores los beneficios, sino que se hará mediante criterios específicos. En cuanto al trato nacional, también se tomará en cuenta, al igual que con la cláusula de la NMF, la similitud de las situaciones. También especifica que el trato nacional que dará México incluye a todos los estados de la República, y por su parte, la UE lo extenderá a sus Estados miembros.

Ni en el TLCUEM 1.0, ni en el TLCUEM 2.0 se incluye un capítulo o disposiciones específicas al comercio de servicios educativos en los capítulos relativos al comercio de servicios. Sin embargo, las disposiciones referentes al acceso a mercados y a los principios mencionados tienen una aplicación general al resto de los servicios que no se regulan en específico. En el caso de los servicios educativos, las partes realizaron reservas estipuladas por cada una de las partes en tres anexos, mismas que se analizarán a continuación.

II.2. Reservas al comercio de servicios en el TLCUEM

Las reservas a los tratados son excepciones específicas para que en ciertos tipos de servicios no se apliquen los principios señalados en la sección anterior. En esta sección se analizará el texto de dichas reservas, específicamente las aplicadas a los servicios de educación.

En los anexos I, II y III se expondrá el funcionamiento de las listas de reservas (o listas negativas) que contiene el TLCUEM 2.0 respecto a los servicios de educación superior.

El TLCUEM 2.0 también cuenta con anexos donde se especifican los servicios que ambas partes permiten no incluir dentro de los compromisos específicos en materia de servicios e inversión. Esto se profundiza en los siguientes temas:

- Anexo I (medidas existentes).
- Anexo II (medidas futuras).
- Anexo III (compromisos de acceso a mercados).

- Anexo IV (visitantes de negocios para propósitos de inversión, transferencias intracorporativas, inversionistas y visitantes de negocio de breve duración).
- Anexo V (proveedores de servicios por contrato y profesionistas independientes).
- Anexo VI (servicios financieros).
- Anexo VII (entendimiento sobre nuevos servicios no clasificados en la clasificación central provisional de productos de Naciones Unidas de 1991).

Las reservas expresadas en los anexos es en donde ambas partes (UE y México) identifican los servicios en los que no existe la obligación de dar cumplimiento a los principios (presencia local, acceso a los mercados, trato de la nación más favorecida y trato nacional) del TLCUEM 2.0.

El fundamento legal de la existencia de estas excepciones se encuentra reflejado en el artículo 11.8 del TLCUEM 2.0, el cual señala lo siguiente:

> Medidas disconformes y excepciones.
> 1. Los artículos 11.5 a 11.7 no se aplican a:
> (a) cualquier medida disconforme existente de una Parte que se mantenga mediante:
> (i) la Unión Europea, como se establece en su lista al anexo I (Reservas para medidas existentes);
> (ii) un gobierno nacional, como lo establece esa Parte en su Lista del Anexo I (Reservas para medidas existentes);
> (iii) un gobierno regional, tal como lo establece esa Parte en su Lista del Anexo I (Reservas para medidas existentes); o
> (iv) Un gobierno local;
> 2. Los artículos 11.5 a 11.7 no se aplican a una medida que una Parte adopte o mantenga respecto a sectores, subsectores o actividades, como se establece en su Lista del Anexo II (Reservas para medidas futuras).21 (Traducción no oficial).

A continuación se detallarán los tipos de reservas que existen en el TLCUEM 2.0 y cuáles se aplican a los servicios educativos de nivel superior.

21. Art. 11.8 TLCUEM 2.0.

II.3. Reservas al comercio de servicios en la educación superior

En esta sección se hará referencia a las reservas que se imponen en los anexos I (medidas existentes), II (medidas futuras) y III (acceso a los mercados). Cabe aclarar que las listas contienen las reservas que existen para todos los servicios regulados por el TLCUEM 2.0; sin embargo, solo serán tema de estudio de este artículo las reservas relativas a los servicios educativos de nivel superior.

II.3.1. Reservas para medidas existentes de servicios educativos

Los compromisos de la UE hacia México son un reflejo de lo que ellos permiten hacer en su legislación y en el caso de México, igual sus anexos que están divididos en anexo 1 anexo 2. El anexo 1 es un reflejo de la ley que se encuentre vigente.

Esta lista contiene las medidas que existen al momento de la creación del TLCUEM 2.0 en las cuales algunos de los Estados miembros de la UE se reservan su derecho para permitir que los servicios educativos de nivel superior se impartan libremente. De esta forma ciertos Estados miembros de la UE establecieron reservas específicas al respecto, siendo el caso de Malta (MT), Bulgaria (BG), Chequia (CZ) y Eslovaquia (SK).

Dentro de los anexos de servicios e inversión, el TLCUEM en su Anexo I A (I-EU-9) podemos encontrar las reservas para medidas existentes de la UE hacia México en materia de servicios educativos.

Malta (MT) señala que es necesaria una licencia para ofrecer servicios de educación superior con fondos privados. De la misma manera Bulgaria (BG) marca como una reserva el que las escuelas superiores extranjeras puedan establecer filiales en su territorio. Chequia (CZ) y Eslovaquia (SK) tienen como reserva la obligación de solicitar aprobación al Estado para establecer un servicio de educación superior.

De igual manera en el Anexo I-B-1 (I-MX-22) se muestran las reservas para medidas existentes de México hacia la UE en materia de servicios de educación.

Así que, en el caso mexicano, respecto del establecimiento de alguna institución educativa extranjera en el territorio mexicano se in-

terpretaría como que es una inversión extranjera,[22] lo único que debe analizarse seria la disposición existente en el artículo 8 de la Ley de Inversión Extranjera.[23]

Esta disposición señala que en los servicios de educación privados solamente se puede invertir en principio hasta el 49%. Para invertir más allá del 49% hasta el 100%, se requiere una autorización de la Comisión Nacional de Inversión Extranjera. Cabe notar que, hasta la fecha, la Comisión Nacional de Inversión Extranjera jamás ha rechazado un aumento de inversión hasta el 100%. Si se pretende que los estudios tengan reconocimiento y por ende validez de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, también se requeriría una autorización de las autoridades educativas del país. En caso de la prestación de los servicios educativos de manera transfronteriza [sea que el servicio educativo sea transmitido desde el extranjero y consumido en México, o que el prestador de servicio (e. g. profesor extranjero) se traslade a México y el servicio se consuma en el país], no existe impedimento jurídico.

22. Artículo II de la Ley de Inversión Extranjera dispone que se entiende por inversión extranjera a: "a) La participación de inversionistas extranjeros, en cualquier proporción, en el capital social de sociedades mexicanas; b) La realizada por sociedades mexicanas con mayoría de capital extranjero; y c) La participación de inversionistas extranjeros en las actividades y actos contemplados por esta Ley".
23. Ley de Inversión Extranjera de los Estados Unidos Mexicanos, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) el 27 de diciembre de 1993, última reforma publicada DOF 26-06-17, consultada en 10/06/2021. disponible en: http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/html/wo14.html#:~:text=octavo.,videotexto%20y%20conmutaci%C3%B3n%20en%20paquete

Cuadro 2
Reservas para medidas existentes relacionadas con los servicios de educación superior

Reservas de México	Reservas de la Unión Europea
Se requiere una resolución favorable del CNIE para que los inversionistas de la Unión Europea o sus inversiones posean más del 49% de la participación de propiedad en una empresa establecida o que se establezca en el territorio de México que provea servicios educativos privados preescolares, primarios, secundarios, de preparatoria, superiores o combinados.	En MT: los proveedores de servicios que buscan proporcionar servicios de educación superior o de adultos financiados con fondos privados deben obtener una licencia del Ministerio de Educación y Empleo. La decisión sobre la expedición de una licencia puede ser discrecional. En BG: las escuelas superiores extranjeras no pueden establecer filiales en el territorio de Bulgaria. Las escuelas superiores extranjeras pueden abrir facultades, departamentos, institutos y colegios en Bulgaria sólo dentro de la estructura de las escuelas secundarias búlgaras y en cooperación con ellas. En CZ y SK: el establecimiento en un Estado miembro de la UE está obligado a solicitar la aprobación estatal para funcionar como una institución de educación superior financiada con fondos privados.

Fuente: elaboración propia.

II.3.2. Reservas para medidas futuras de servicios educativos

En lo que se refiere a las reservas para medidas futuras en materia de servicios de educación superior de la UE hacia México, se encuentran contempladas en el Anexo II-A (II-EU-14). Del cual se desprende lo siguiente:

> La ue se reserva el derecho de adoptar o mantener cualquier medida respecto a lo siguiente:
>
> La UE, con la excepción de CZ, NL, SE y SK: el suministro de otros servicios educativos con financiación privada, es decir, distintos de los clasificados como servicios de educación primaria, secundaria, superior o de adultos.

> En at, bg, cy, fi, mt y ro: la oferta de servicios de educación superior con financiación privada. (Traducción no oficial).

Eslovenia (SI) señala como reserva que los miembros de la junta directiva de un establecimiento de educación superior con fondos privados tienen que ser ciudadanos de ese país.

En el caso mexicano, hasta el momento no se ha incluido ninguna reserva en cuanto a los servicios educativos privados; sin embargo, en el anexo II-MX-6 bajo el sector de servicios sociales, México añade la reserva de adoptar o mantener cualquier medida relacionada con la educación pública, como lo expresa el siguiente texto:

> México se reserva el derecho de adoptar o mantener cualquier medida con respecto a la prestación de servicios públicos de aplicación de la ley y correccionales, y los siguientes servicios en la medida en que sean servicios sociales establecidos o mantenidos con fines públicos: seguridad de ingresos o seguro, seguridad social o seguro, bienestar social, educación pública, capacitación pública, salud y cuidado de niños.

Esta reserva implica una gran limitación que podría incluso adoptarse en un grado absoluto por parte de México a los servicios de educación pública de la Unión Europea.

Las disposiciones anteriormente mencionadas se muestran en el cuadro que se presenta a continuación.

Cuadro 3
Reservas para medidas futuras relacionadas con los servicios de educación superior

Reservas de México	Reservas de Unión Europea
Ninguna relacionada con los servicios privados. México se reserva el derecho de adoptar o mantener cualquier medida con respecto a la prestación de servicios públicos de aplicación de la ley y correccionales, y los siguientes servicios en la medida en que sean servicios sociales establecidos o mantenidos con fines públicos: seguridad de ingresos o seguro, seguridad social o seguro, bienestar social, educación pública, capacitación pública, salud y cuidado de niños.	La UE se reserva el derecho de adoptar o mantener cualquier medida con respecto a lo siguiente: La UE, con la excepción de CZ, NL, SE y SK: el suministro de otros servicios educativos con financiación privada, es decir, distintos de los clasificados como servicios de educación primaria, secundaria, superior o de adultos. En AT, BG, CY, FI, MT y RO: la oferta de servicios de educación superior con financiación privada. En SI: la mayoría de los miembros de la junta directiva de un establecimiento que preste servicios de educación secundaria o superior con financiación privada deben ser ciudadanos eslovenos.

Fuente: elaboración propia.

II.3.3. Reservas para acceso a los mercados de servicios educativos

II.3.3.1. Reservas de la ue para acceso a mercados de servicios educativos

Las limitaciones al acceso a los mercados se encuentran contempladas en el Anexo III del TLCUEM 2.0. Las reservas a los servicios de educación superior (sólo los financiados con fondos privados) por parte de la Unión Europea se encuentran en la sección III-UE-11.

Respecto a la inversión y el comercio transfronterizo de servicios podemos encontrar las siguientes reservas:

- Chipre (CY), Finlandia (FI), Malta (MT) y Rumania (RO) no tienen consolidados sus compromisos de acceso a los mercados para el suministro de servicios de educación privados para adultos.
- Por su parte, Austria (AT), Bulgaria (BG), Chipre (CY), Finlandia (FI), Malta (MT) y Rumania (RO) no tienen consolidados sus com-

promisos de acceso a los mercados para el suministro de servicios de educación privados a nivel superior, como se señala en el texto:

- Austria (AT) señala como reserva el requerimiento de una autorización de la autoridad competente para poder prestar servicios de educación superior, específicamente en el área de las ciencias aplicadas, como se observa a continuación:

> En at: la prestación de servicios de educación a nivel universitario financiados con fondos privados en el ámbito de las ciencias aplicadas requiere una autorización de la autoridad competente, el Consejo de Educación Superior (Fachhochschulrat). Un inversor que pretenda proporcionar un programa de estudio de ciencia aplicada debe tener su negocio principal como proveedor de esos programas, y debe presentar una evaluación de las necesidades y una encuesta de mercado para la aceptación del programa de estudio propuesto. El Ministerio competente denegará una autorización si se determina que el programa es incompatible con los intereses educativos nacionales. El solicitante de una universidad privada requiere una autorización de la autoridad competente (el Consejo Austriaco de Acreditación). El Ministerio competente podrá denegar la aprobación si la decisión de la autoridad de acreditación no se ajusta a los intereses educativos nacionales (cpc 923). (Traducción no oficial).

- En Malta (MT) se necesita obtener una licencia para poder prestar servicios de educación superior o de adultos; la expedición de dicha licencia puede ser discrecional, como se señala a continuación:

> En mt: los proveedores de servicios que buscan proporcionar servicios de educación superior o de adultos financiados con fondos privados deben obtener una licencia del Ministerio de Educación y Empleo. La decisión sobre la expedición de una licencia puede ser discrecional (cpc 923, 924). (Traducción no oficial).

En cuanto al comercio transfronterizo de servicios, encontramos que Austria (AT) no tiene consolidados sus compromisos de acceso a los mercados para el suministro de servicios de educación privados para adultos, específicamente los difundidos por radiodifusión, esto lo señalan de la siguiente manera:

"En AT: no consolidado para el suministro transfronterizo de servicios de educación para adultos financiados con fondos privados mediante radiodifusión por radio o televisión (CPC 924)." (Traducción no oficial).

En lo referente a la inversión para la apertura de una universidad privada que emita diplomas o títulos reconocidos, en España (ES) e Ita-

lia (IT) se requiere una autorización; asimismo para obtener la autorización se toman en cuenta los criterios que se menciona a continuación:

- "Se aplica una prueba de necesidades económicas. Criterios principales: población y densidad de los establecimientos existentes." (Traducción no oficial).
- Eslovaquia (SK) señala como reserva la posibilidad de que la autoridad local limite el número de escuelas con fondos privados establecidas, como se observa en el texto:

  > En sk: puede aplicarse una prueba de necesidades económicas, y el número de escuelas que se establecen puede estar limitado por las autoridades locales, para los proveedores de todos los servicios educativos financiados con fondos privados distintos de los servicios de educación técnica y profesional postsecundaria (cpc 921, 922, 923 que no sean 92310, 924). (Traducción no oficial).

- Grecia (EL) pone como reserva que la educación universitaria sólo podrá ser impartida por instituciones que sean personas jurídicas de derecho público plenamente autónomas.

Como se puede evidenciar, por tratarse de 27 países, cada uno presenta sus propias reservas para que la educación privada de universidades mexicanas se pueda impartir y emitir títulos en estos países. En su mayoría, las restricciones que emiten son relacionadas con la nacionalidad, requiriendo la nacionalidad del país que podría abrir este mercado o permisos. Sin embargo, también se observa que no hay detalles más profundos sobre la naturaleza de los permisos, sus requisitos, o donde se encuentra más información al respecto. Sería interesante conocer los intereses de las universidades privadas mexicanas de poder o tener interés de establecerse comercialmente en alguno de estos países europeos.

Es evidentemente también que las universidades públicas no se rigen bajo estas reservas y será parte de otro análisis esta temática.

II.3.3.2. Reservas de México para acceso a mercados de servicios educativos

Por parte de México encontramos las reservas a los servicios de educación superior en la sección 5.C, las cuales se tienen que leer en conjunto con las siguientes anotaciones:

Para la lista de México, las siguientes referencias son usadas:

i. "1)" se refiere al suministro de un servicio desde el territorio de la UE al territorio de México;
ii. "2)" se refiere al suministro de un servicio en el territorio de la UE por una persona de esa Parte a una persona de México;
iii. "3)" se refiere a la prestación de un servicio en el territorio de México por un inversionista de la UE o una inversión cubierta; y
iv. "4)" se refiere al suministro de un servicio por parte de un nacional de la ue, en el territorio de México. (Traducción no oficial).

La sección 5c contiene las siguientes reservas a los servicios de educación superior:

"1) y 2) Ninguno.
3) Ninguna, salvo que se requiere autorización previa de la SEP o a la autoridad regional competente.
4) Sin consolidar, salvo lo indicado en el Capítulo 12 (Presencia temporal de personas físicas con fines comerciales). (Traducción no oficial).

Cuadro 4
Reservas para el acceso a los mercados, relacionadas con los servicios de educación superior

Reservas de México	Reservas de Unión Europea
1) y 2) ninguno. 3) Ninguna, salvo que se requiere autorización previa de la SEP o de la autoridad regional competente. 4) Sin consolidar, salvo lo indicado en el capítulo 12 (Presencia temporal de personas físicas con fines comerciales).	Respecto a la inversión y el comercio transfronterizo de servicios: En CY, FI, MT y RO: no consolidado para el suministro de servicios de educación primaria, secundaria y para adultos financiados con fondos privados (CPC 921, 922, 924). En AT, BG, CY, FI, MT y RO: no consolidado para el suministro de servicios de educación superior financiados con fondos privados (CPC 923). En AT: la prestación de servicios de educación a nivel universitario financiados con fondos privados en el ámbito de las ciencias aplicadas requiere una autorización de la autoridad competente, el Consejo de Educación Superior *(Fachhochschulrat)*. Un inversor que pretenda proporcionar un programa de estudio de ciencia aplicada debe tener su negocio principal como proveedor de esos programas, y debe presentar una evaluación de las necesidades y una encuesta de mercado para la aceptación del programa de estudio propuesto. El Ministerio competente denegará una autorización si se determina que el programa es incompatible con los intereses educativos nacionales. El solicitante de una universidad privada requiere una autorización de la autoridad competente (el Consejo Austriaco de Acreditación). El Ministerio competente podrá denegar la aprobación si la decisión de la autoridad de acreditación no se ajusta a los intereses educativos nacionales (CPC 923). En MT: los proveedores de servicios que buscan proporcionar servicios de educación superior o de adultos financiados con fondos privados deben obtener una licencia del Ministerio de Educación y Empleo. La decisión sobre la expedición de una licencia puede ser discrecional (CPC 923, 924).

Reservas de México	Reservas de Unión Europea
	Respecto al comercio transfronterizo de servicios: En AT: no consolidado para el suministro transfronterizo de servicios de educación para adultos financiados con fondos privados mediante radiodifusión por radio o televisión (CPC 924). Respecto a la inversión: En ES e IT: se requiere una autorización para abrir una universidad financiada con fondos privados que emita diplomas o títulos reconocidos. Se aplica una prueba de necesidades económicas. Criterios principales: población y densidad de los establecimientos existentes. En ES: el procedimiento consiste en obtener el asesoramiento del Parlamento. En SK: puede aplicarse una prueba de necesidades económicas, y el número de escuelas que se establecen puede estar limitado por las autoridades locales, para los proveedores de todos los servicios educativos financiados con fondos privados distintos de los servicios de educación técnica y profesional post-secundaria (CPC 921, 922, 923 que no sean 92310, 924). En EL: la educación a nivel universitario será proporcionada exclusivamente por instituciones que sean personas jurídicas de derecho público plenamente autónomas.

Fuente: elaboración propia.

II.3.4. Reservas de investigación y desarrollo

El concepto de servicios educativos y sus respectivas reservas comprenden a los consumidores (alumnos) y a los prestadores del servicio (profesores). Además de los anteriormente mencionados también es necesario considerar dentro de este análisis a los investigadores que son otros actores dentro del sector educativo que por la naturaleza del servicio que prestan tienen otra regulación (reservas a medidas existentes, medidas futuras y de acceso a los mercados) distinta a la de los servicios educativos. Los investigadores se encuentran en el sector de los servicios prestados a las empresas, como el subsector de servicios de investigación y desarrollo.

II.3.4.1. Reservas de la UE para investigación y desarrollo

EL anexo I-EU-4 comprende las reservas a medidas existentes de servicios de investigación y desarrollo. El anexo II-UE-4 comprende las

reservas a medidas futuras de servicios de investigación y desarrollo, sólo Rumania tiene una reserva para adoptar o mantener medidas en este subsector. El anexo III-UE-4 comprende las reservas de acceso a los mercados de servicios de investigación y desarrollo. Además, añade que sólo respecto al comercio transfronterizo de servicios Rumania no ha consolidado esta reserva.

II.3.4.2. Reservas de México para investigación y desarrollo

En el caso de México, también contempla reservas de acceso a los mercados de investigación y desarrollo en la sección 1C del Anexo III pero aún no están consolidadas, como se muestra a continuación (es importante recordar que esta sección también tiene que ser leída con la lista de significados de los números al igual que las reservas de acceso a los mercados de los servicios de educación de la sección anterior):

Cuadro 5
Reservas relacionadas con los servicios de investigación y desarrollo

Reservas de México	Reservas de Unión Europea
"1.C. Servicios de investigación y desarrollo (CPC 85) (excluidos los centros de investigación y desarrollo tecnológico). - Servicios de investigación y desarrollo experimental sobre ingeniería y tecnología (CPC 85103). 1), 2) y 3) Ninguno. 4) Sin consolidar, salvo lo indicado en el Capítulo 12 (Presencia temporal de personas físicas con fines comerciales). - Servicios de investigación y desarrollo en ciencias sociales y humanidades (CPC 852). 1), 2) y 3) Ninguno. 4) Sin consolidar, salvo lo indicado en el capítulo 12 (Presencia temporal de personas físicas con fines comerciales).	"Reservas a medidas existentes en la UE: para los servicios de investigación y desarrollo financiados con fondos públicos (en lo sucesivo denominados "I+D") que se beneficien de la financiación proporcionada por la UE a nivel de la UE, los derechos o autorizaciones exclusivos sólo podrán concederse a los nacionales de los Estados miembros y a las empresas de la UE que tengan su domicilio social, administración central o lugar principal de actividad en la UE (CPC 851, 853). En el caso de los servicios de I+D financiados con fondos prestados por un Estado miembro, sólo podrán concederse autorizaciones exclusivas a los nacionales del Estado miembro de que se trate y a las empresas del Estado miembro de que se trate de que tengan su sede en dicho Estado miembro (CPC 851, 853). Reservas a medidas futuras. La UE se reserva el derecho de adoptar o mantener cualquier medida respecto a lo siguiente: En RO: suministro transfronterizo de servicios de investigación y desarrollo."

Reservas de México	Reservas de Unión Europea
	Respecto a la inversión y el comercio transfronterizo de servicios: Reservas de acceso a los mercados de servicios de investigación y desarrollo en la UE: en el caso de los servicios de investigación y desarrollo (I+D) financiados con fondos de la UE a nivel de la UE, sólo podrán concederse derechos o autorizaciones exclusivas a los nacionales de los Estados miembros y a las empresas de la UE que tengan su domicilio social, administración central o lugar principal de actividad en la UE (CPC 851, 853). En el caso de los servicios de I+D financiados con fondos prestados por un Estado miembro, sólo podrán concederse autorizaciones exclusivas a los nacionales del Estado miembro de que se trate y a las empresas del Estado miembro de que se trate que tengan su sede en dicho Estado miembro (CPC 851, 853). Esta reserva se entiende sin perjuicio de la exclusión de la contratación pública, por una Parte, o de las subvenciones para el comercio de servicios a que se refieren los artículos 10.5 (Alcance) y 11.2 (Alcance), respectivamente." Respecto al comercio transfronterizo de servicios: En RO: sin consolidar para el suministro transfronterizo de servicios de investigación y desarrollo.

Fuente: elaboración propia.

Durante esta sección pudimos observar que las reservas son los requerimientos que existen para poder suministrar el servicio educativo superior en el país de la contraparte (con excepción de algunas limitaciones absolutas). Se observa que la UE es más proteccionista que México, ya que establece reservas en los tres aspectos: en medidas existentes, futuras y para el acceso a mercados de servicios educativos. En las medidas existentes, establece que aquellas investigaciones que se desarrollen con fondos públicos recibidos para desarrollar las investigaciones, impidiendo que se les conceda autorizaciones de investigación y desarrollo a no nacionales de la UE o empresa no establecida en la UE se beneficie. Para medidas futuras la UE se reserva todos los derechos. Para acceso a mercados de servicios de investigación y desarrollo, también son vinculadas exclusivamente a los nacionales de la UE.

Por su parte, México prácticamente no consolida reservas, salvo en la investigación relacionada con los temas de ciencias sociales.

III. La educación superior en tiempos de covid-19

En esta última sección se revisarán algunos de los impactos que ocasionó la pandemia de covid-19 en los servicios educativos a nivel superior a nivel global. Se reflejan en un primer momento algunos de los perjuicios que se sufrieron. En segundo lugar, se presentan algunas de las nuevas prácticas que se obtuvieron a partir de la impartición de cursos a distancia.

III.1. Impactos financieros en instituciones educativas en el mundo

Según el reporte de la OECD,[24] la covid-19 afectó seriamente a la educación superior; dentro de las principales problemáticas se encuentra la continuidad del aprendizaje y la entrega de materiales didácticos, la seguridad y el estatus legal de los estudiantes internacionales en su país anfitrión e incluso la percepción de los estudiantes del valor de su carrera. Las instituciones de educación superior sustituyeron con rapidez las clases presenciales con el aprendizaje en línea, aunque a menudo tuvieron dificultades por la insuficiencia de experiencia y de tiempo para concebir nuevos formatos de impartición de educación y tareas. Además, Moreno Arellano observa una tendencia en la reducción de los presupuestos para las universidades. Comenta que se estima una caída en los ingresos de las universidades públicas y privadas, a nivel global, de entre 20 y 25%, lo que calificó como una situación dramática. Explicó que la pandemia está impulsando una nueva desconfianza hacia la educación superior, que ya se había vivido, pero se reedita.[25]

24. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *El impacto del covid-19 en la educación: Información del panorama de la educación (Education at a Glance) 2020.* 10/06/2021, de OECD, sitio web: https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/eag2020_covid%20brochure%20es.pdf
25. Moreno, C. (2020). *En crisis la educación superior por efectos de la pandemia por covid-19.* Universidad de Guadalajara. https://www.udg.mx/es/noticia/en-crisis-la-educacion-superior-por-efectos-de-la-pandemia-por-covid-19

Según la ONU[26] el impacto económico de esta crisis es importante. Una recesión económica afectaría a las IES de diversas maneras: la reducción en las oportunidades de empleo para aquellos graduados que accedan al mercado de trabajo en los próximos meses; retrasos en el pago de las tasas académicas, o incapacidad absoluta de pagarlas; incapacidad de los gobiernos de cumplir sus compromisos con las instituciones de financiación pública al nivel necesario; y, fundamentalmente, los cambios en la actitud de los estudiantes hacia el modo en que se imparten y la preferencia por ciertos programas de titulación.

Lo anteriormente expuesto refleja el gran impacto económico e institucional que ha generado esta crisis sanitaria a los servicios educativos, en especial en el nivel superior. A continuación se analizará cómo la modalidad educativa virtual ha evolucionado y las oportunidades que surgen a través de ella.

III.2. Crecimiento digital en los servicios/enseñanza educativa

La OMC ya mencionaba en su Reporte anual del año 2003 que desde 1985 el comercio de servicios crece a mayor velocidad que el de mercancías, poniendo un especial énfasis en el crecimiento de la educación a distancia.[27] Como ya se mencionó, la covid extrapoló este crecimiento a nivel global, como lo demuestran los resultados de la encuesta internacional de la International Association of Universities.[28] Dicha encuesta señala que la educación en línea ha sustituido a la presencial. De igual manera, los resultados reflejan que este cambio en la manera de impartir la educación superior representa una "oportunidad importante para proponer posibilidades de aprendizajes más flexibles, explorar aprendizajes híbridos o mezclados y combinar aprendizajes sincrónicos y asincrónicos".[29]

---

26. UN. (2020). *Covid-19 y educación superior: Aprender a desaprender para crear una educación para el futuro.* Naciones Unidas: https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/covid-19-y-educaci%C3%B3n-superior-aprender-desaprender-para-crear-una-educaci%C3%B3n-para
27. World Trade Organization. (2003). *2003 Annual report*. WTO: https://www.wto.org/english/res_e/booksp_e/anrep_e/anrep03_e.pdf
28. Marinoni, G., Van't Land, H., y Jensen, T. (2020). *The Impact of Covid-19 on Higher Education around the World, IAU Global Survey Report*. International Association of Universities: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
29. Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, *49*(194): 1-8, junio 10, 2021. http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1120

Otros datos importantes que se aprecian en la encuesta es que casi 90% de las instituciones de educación superior encuestadas señalan que ha habido un impacto negativo en la movilidad física internacional de estudiantes, aunque éste es diferenciado entre instituciones. En contraste, 60% reportan que se ha incrementado la movilidad virtual o alguna otra forma de aprendizaje colaborativo en línea, como alternativas a la movilidad física.[30]

Además, en la encuesta anual de estudiantes internacionales de QS afirma que "Más de la mitad (52%) de los estudiantes internacionales actuales en el Reino Unido creen que su universidad ha sido 'extremadamente' o 'muy' efectiva en la entrega de enseñanza en línea durante la pandemia".[31]

Además, a partir de la vacunación ha traído un impacto positivo en las percepciones de los estudiantes, ya que la educación es una de las mayores exportaciones de algunos países europeos.[32]

La respuesta digital a la necesidad de impartir educación durante una pandemia tuvo impactos negativos si se toma en cuenta la forma tradicional de brindar este servicio. Sin embargo, también abrió otras puertas que no se podían explotar en el modo tradicional, especialmente relacionadas con la internacionalización sin necesidad de una movilidad física.

A continuación se presentan propuestas de políticas públicas en materia de educación superior entrelazando tanto a México como a los miembros de la UE, donde además ambas partes se encuentren en cumplimiento de lo acordado por el TLCUEM 2.0.

IV. Recomendaciones de política pública para la educación superior para México y la ue respetando el TLCUEM 2.0

Como se observa en la sección respecto del impacto de la pandemia por la covid-19, se reconoce la gran conmoción que ha tenido en la educación global, haciendo que una gran cantidad de instituciones

30. *Ídem*.
31. University World News. (2021). *Vaccine rollout makes UK a more attractive study location*. https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210426133819563
32. *Ídem*.

cerraran sus puertas y la enseñanza se mudara a un modelo digital a distancia. Tomando en cuenta esta situación y la relación comercial existente entre México y la Unión Europea, es necesario explotar las posibilidades que brinda el mundo digital y aplicarlas al suministro de servicios de educación, principalmente la superior, ya que ha sido un área profundamente afectada para el desarrollo de nuestro país.

Si ambas partes reconocen que existen oportunidades en materia de educación superior, pueden desarrollar un plan progresivo de corto, mediano, mediano-largo y largo plazos donde los distintos actores que participan en este sector se recuperen y beneficien mutuamente.

Cabe destacar que para que estos planes se lleven a cabo, sería de una inmensa ayuda para las universidades participantes el reconocimiento mutuo de los profesores que participarían en estos planes, que podrían recibir el nombre de EDU-TLCUEM. Si los tres gremios se llegaran a poner de acuerdo, no hay nada que, jurídicamente hablando, impida que ambas partes consideren la inclusión del reconocimiento mutuo de profesores-investigadores dentro de la lista de profesiones que ambas partes reconocen mutuamente en sus anexos al artículo X. Por lo que la primera recomendación a ambas partes es que incluyan la posibilidad de conseguir un reconocimiento mutuo de profesores-investigadores que cuenten con calificaciones específicas acordadas por ambas partes en estas listas. Incluso, podría tratarse de profesores de materias específicas que sean determinadas como prioritarias por ambas partes.

A continuación se presentan algunas propuestas de posibles planes que pueden ser implementados progresiva o individualmente, según la elección de las universidades participantes. Dichas universidades tendrían que pensar en modelos mixtos donde se incorporen opciones de enseñanza digital para fomentar soluciones en la educación superior entre la UE y México, y que a su vez estén en cumplimiento con lo acordado en el TLCUEM 2.0.

IV.1. Planes de "Modo 1" (suministro transfronterizo)

Sabemos que hasta que la pandemia esté contenida, la movilización al extranjero de estudiantes, investigadores y profesores seguirá siendo limitada. Por lo tanto, pueden aprovechar de lo permitido en el TL-

CUEM 2.0 y desarrollar distintas formas de aprendizaje a distancia.[33] También hay varios estudios que muestran que la covid-19 orientó al mundo a un aprendizaje más digitalizado que en persona.[34]

IV.1.1. Plan 1 a corto plazo. Universidades europeas y/o mexicanas impartiendo clases virtuales a alumnos mexicanos o europeos, o ambos, respectivamente

Nada impide en el TLCUEM 2.0 que, de forma inmediata, las partes puedan enfocarse en hacer estrategias de enseñanza y cooperación a distancia utilizando el Modo 1 de suministro transfronterizo de servicios educativos europeos en México y viceversa.

Este plan serviría además para atraer estudiantes mexicanos que se vieron limitados en cuanto a la movilización a otro país por la pandemia, pudiendo beneficiarse de los grados emitidos por universidades europeas. También serviría para estudiantes mexicanos que en circunstancias pre-covid de todas formas no hubieran podido movilizarse físicamente a Europa, sea por razones financieras, laborales, de salud o hasta personales. Si bien México no es un exportador tradicional de servicios educativos, nada impide que pueda intentar penetrar en el mercado europeo.

Por su parte, las universidades europeas en este esquema podrían fortalecerse financieramente mediante las cuotas emitidas por los alumnos. Con una población predominante joven, el mercado mexicano de estudiantes es sumamente atractivo para las universidades europeas.

Sin lugar a duda las universidades mexicanas también se podrían fortalecer financieramente si captaran un mayor número de estudiantes provenientes de Europa.

Sería recomendable que ambos gobiernos establecieran una estrategia de mercadotecnia para poder atraer alumnos de estas naciona-

33. En el aprendizaje a distancia existe una separación física de los alumnos y el maestro. Véase Snoussi, T., y Farouk Radwan, A. (2020). *Distance E-learning (DEL) and Communication Studies during Covid-19 Pandemic*, p. 3. Universidad de Zulia. Distance E-Learning (del) and communication Studies During Covid-19 Pandemic (redalyc.org).
34. Colman, H. (2021). *How did the Covid-19 pandemic change the education industry forever?* , p. 1. Observatory of Educational Innovation. Tecnológico de Monterrey. How did covid-19 change the education Industry Forever? — Observatory of Educational Innovation (tec.mx).

lidades (mexicana y europea) para que acudan a clases virtuales en otros países.

IV.1.2. Plan 2 a mediano plazo. Emisión de grados dobles

Aquellos países que no establecieron reservas en el TLCUEM 2.0 de emitir grados académicos ligados a la nacionalidad o el lugar de establecimiento de la Universidad en la UE, pueden establecer grados en conjunto. Esto podría ser mediante la participación de profesores de ambas universidades y en grupos mixtos. S. Carmona (2020) afirma que uno de los mayores atractivos de la movilidad internacional para los estudiantes es el ambiente intercultural que se presenta en las universidades, donde a los estudiantes se les facilita la interacción con sus compañeros y el aprendizaje va más allá del clásico individual.[35] De esta forma sería atractivo que si bien no es de forma física, los estudiantes tengan compañeros de otras nacionalidades con quienes pueden explorar de forma virtual la interculturalidad, incluso fuera de las aulas.

Sería de una gran utilidad si las universidades europeas y mexicanas determinaran cuáles podrían ser las carreras o posgrados donde se pueden crear estos lazos de colaboración.

Podría pensarse que las distintas zonas horarias podrían ser un obstáculo; sin embargo, se pueden crear modalidades en línea con ambientes virtuales donde mediante clases grabadas y tutorías de los profesores para atender preguntas, sean soluciones viables ante estas posibles dificultades.[36]

El idioma podría también pensarse que es un desafío; sin embargo, mediante la incorporación de tecnología, por ejemplo las licencias más avanzadas de Zoom ya cuentan con la función tanto de subtitular las conferencias, como de activar un canal para recibir la interpretación simultánea. Por lo que es fundamental que se asegure la asignación de

35. Carmona, S. (2020). Post-covid-19: La movilidad internacional de universitarios, referente de la nueva normalidad. *The Conversation,* 25 de junio. https://theconversation.com/pos-covid-19-la-movilidad-internacional-de-universitarios-referente-de-la-nueva-normalidad-141428

36. En el aprendizaje a distancia existe una separación física de los alumnos y el maestro. Véase Snoussi, T., y Farouk Radwan, A. (2020). *Distance E-learning (DEL) and Communication Studies during Covid-19 Pandemic*, pp. 1-5. Universidad de Zulia. Distance E-Learning (del) and Communication Studies During Covid-19 Pandemic (redalyc.org).

ciertos recursos a la interpretación simultánea, con lo cual sería posible. También se podría considerar como oportunidad para mejorar el entendimiento de otro idioma; la alianza se puede hacer con universidades en las que se impartan clases en otro idioma. Los profesores e investigadores de las universidades mexicanas y europeas se podrían ver mutuamente beneficiados del intercambio y actualización de conocimientos que existe en ambos continentes. Sin lugar a duda, como un primer paso se podría tocar la puerta de las universidades españolas, y representa una oportunidad pensar en alianzas inmediatas con España, ya que es el único país donde no se necesitaría utilizar recursos para la interpretación inmediata.

IV.1.3. Plan a mediano plazo de Modo 4 (presencia de personas físicas) y Modo 1 (suministro transfronterizo)

Posteriormente, además de usar las plataformas digitales, una vez que la pandemia esté más contenida, los profesores-investigadores ya vacunados que estén a cargo de impartir estos cursos podrían viajar a las universidades de los respectivos países donde se encuentran los alumnos receptores de estos programas. Esto disminuye riesgos en épocas de pandemia, ya que se reduce la movilidad respecto al número de personas que se trasladan de un continente a otro.

IV.1.4. Plan a mediano-largo plazo de Modo 3 (presencia comercial), Modo 4 (presencia de personas físicas) y Modo 1 (suministro transfronterizo)

Si eventualmente los cursos son exitosos, se podría pensar en además de que existan cursos *online* y presenciales (con los profesores que se trasladaran), que administrativamente se cree una presencia comercial (i. e. inversión) de alguna de las universidades que imparten los cursos en los respectivos continentes. Si bien la representación de universidades extranjeras ya existe en muchos países, éstos no necesariamente tienen programas de estudio en el país, sino que están más enfocados en la promoción de sus cursos en su país de origen. Existe el desafío de que para que se dé la presencia en el territorio, las universidades participantes tendrán que cumplir con las reservas de cada país que fueron explicadas en la sección 2 de este artículo.

IV.1.5. Plan a largo plazo de Modo 3 (presencia comercial), Modo 4 (presencia de personas físicas), Modo 1 (suministro transfronterizo) y Modo 2 (consumo en el extranjero)

Eventualmente se puede pensar en involucrar a los cuatro modos de suministro como plan para el desarrollo educativo. Donde se conserven las plataformas digitales de enseñanza, los profesores se trasladen a las aulas a impartir clases, exista una presencia comercial de las universidades de origen en los países respectivos de las universidades participantes, y donde también exista la posibilidad de que estudiantes se trasladen por algún tiempo a recibir clases presenciales en las universidades participantes.

Beneficios de estas recomendaciones

El comercio transfronterizo de servicios educativos de nivel superior de manera digital beneficia tanto a los estudiantes como a las instituciones participantes. Las instituciones podrán generar ingresos que en circunstancias normales no obtendrían, ya que la pandemia ha limitado la movilidad de los estudiantes. Con las soluciones que se proponen en este artículo y que están permitidas en el marco del TLCUEM, los estudiantes, investigadores y profesores podrán obtener una educación, capacitación y actualización internacional sin el riesgo que conlleva la movilidad en estos tiempos de pandemia.

V. Conclusiones

- Llevar a cabo una modernización del TLCUEM no era opcional, era indispensable, particularmente por la nueva realidad de la UE. Es decir: mayor número de miembros en la UE que cuando se firmó originalmente; por el Brexit, por el reconocimiento de personalidad jurídica de la UE, por el aumento de competencias exclusivas a la Comisión Europea, incluyendo en materia de servicios. Además, México sufrió cambios significativos en cuanto a su mercado y el número de consumidores, entre otros temas.
- La arquitectura jurídica del TLCUEM 2.0 deja atrás la complejidad con la cual se vino implementando por 20 años el TLCUEM 1.0. Sin

embargo, es necesario que en un estudio posterior se profundice hasta dónde se avanzó en la relación comercial entre ambas partes durante 20 años, para poder comprender la continuidad que el TLCUEM 2.0 nos presenta.

- Sin lugar a duda, la cobertura incluida en materia de comercio de servicios en el TLCUEM 2.0 es uno de los aspectos más novedosos y comprensivos de este tratado tanto para la UE como para México. Con lo cual es fundamental profundizar con el estudio de esta área posteriormente.
- Para aprovechar las ventanas de oportunidad que representan los servicios educativos en el TLCUEM 2.0, es necesario que este servicio se explore desde sus distintos modos de suministro y se hagan propuestas de política pública a partir de éstos.
- Cabe destacar que se observa en las disposiciones acordadas en materia de reconocimiento muto que no existe el reconocimiento de profesores-investigadores. Será difícil que exista en un futuro, sea en este TLC o en otros. Esto es en razón de que no entran los servicios educativos como servicios profesionales, salvo los prestados por licenciados en educación, ya que son quienes estarían ejerciendo su profesión.
- La movilidad de los estudiantes, investigadores y profesores a universidades al extranjero bajaron en el segundo semestre de la pandemia (2020) y en el primero de 2021. Esto ocasionó pérdidas catastróficas para el predominante modelo de educación, el presencial. Por lo que es difícil concebir que en un plazo inmediato se seguirá suministrando exitosamente el servicio clasificado como "de consumo en el extranjero [Modo 2]". Sin embargo, no hay nada en el TLCUEM que prohíba que el mismo servicio de educación superior pueda ser suministrado de manera transfronteriza (Modo 1 en el AGCS). Lo anterior debido al riesgo que conlleva la movilidad internacional educativa en tiempos de pandemia y las amplias facilidades que ofrece la educación digital.
- El impacto de la pandemia en la educación se puede dimensionar desde distintos ángulos. Desde la pérdida de conocimientos y capacitación de los estudiantes, investigadores y profesores, hasta la baja de éstos. También se ha testificado que ha existido una la reducción de personal administrativo y académico de las instituciones. Asimismo, para las universidades receptoras de

estudiantes extranjeros significó una pérdida financiera sin precedentes, ya que dejaron de percibir los ingresos de las cuotas provenientes de estudiantes extranjeros.

- Los distintos actores inmediatos involucrados en la educación han experimentado un crecimiento exponencial en otras áreas de los servicios educativos. Tanto el personal administrativo como el académico, así como los alumnos de las instituciones educativas han aprendido a desenvolverse en sus respectivos roles desde el mundo digital.
- Aún hay algunos aspectos que son trabajo en progreso en el TLCUEM 2.0, por lo que todavía es posible añadir contenido, éste es el caso del reconocimiento mutuo de profesiones.
- Las partes contratantes del TLCUEM 2.0 no incluyeron reserva alguna respecto a lo que se catalogó en este artículo (como en la OMC) como el Modo 1, es decir, en servicios transfronterizos. Por lo tanto, se recomienda utilizar todo tipo de soluciones y políticas respecto al aprendizaje a distancia con recursos *online*.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

Decisión núm. 2/2001 del Consejo Conjunto UE-México de 27 de febrero de 2001 por la que se aplican los artículos 6 y 9, la letra b) del apartado 2 del artículo 12 y el artículo 50 del Acuerdo de Asociación Económica, Concertación Política y Cooperación.

Ley de Inversión Extranjera de los Estados Unidos Mexicanos, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) el 27 de diciembre de 1993, última reforma publicada DOF 26-06-17. http://www.ordenjuridico.gob.mx/documentos/federal/html/wo14.html#:~:text=octavo.,videotexto%20y%20conmutaci%c3%b3n%20en%20paquete

Tratado de Libre Comercio entre México y la Unión Europea Modernizado, 2018.

Tratado de Libre Comercio entre México y la Unión Europea, 2000.

Fuentes secundarias

Bosse-Platière, I., y Rapoport, C. (Eds.). (2019). *The Conclusion and Implementation of EU Free Trade Agreements: Constitutional Challenges*. Edward Elgar Publishing.

British Council. (2020). *International Student Mobility Heatmap*. https://www.britishcouncil.org/education/he-science/news/international-student-mobility-heatmap

Carmona, S. (2020). Post-covid-19: La movilidad internacional de universitarios, referente de la nueva normalidad. *The Conversation,* 25 junio. https://theconversation.com/pos-covid-19-la-movilidad-internacional-de-universitarios-referente-de-la-nueva-normalidad-141428

Centro de Estudios Internacionales Gilberto Bosques. (2018). *Principales aspectos del nuevo Tratado de Libre Comercio entre México y la Unión Europea (TLCUEM): Oportunidades, logros y desafíos*. Senado de la República, 1, 4. Junio 15, 2021. https://centrogilbertobosques.senado.gob.mx/docs/nc_TLCUEM_030518.pdf

Colman, H. (2021). *How did the Covid-19 pandemic change the education industry forever?* Observatory of Educational Innovation/Tecnológico de Monterrey. How did covid-19 Change the Education Industry Forever? — Observatory of Educational Innovation (tec.mx), p. 1.

European Union-Mexico Negotiations. (2018). *EU Mexico negotiations: Annexes on Services and Investment.* Junio 10, 2021, de European Union-Mexico Negotiations: https://trade.ec.europa.eu/doclib/docs/2018/november/tradoc_157558.pdf

González, T., y Cutanda, T. (2013). Relaciones profesionales entre docentes del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y el Departamento de Orientación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado,* junio 16, 2021. http://www.sice.oas.org/Trade/mex_eu/Spanish/Decisions_Council/2_2000_s.asp

Marinoni, Giorgio, Van't Land, Hilligje, y Jensen, Trine. (2020). *The Impact of Covid-19 on Higher Education around the World IAU Global Survey Report*. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf

Mitchell, N. (2021). Creating global citizens 'is back' for higher education. *University World News*. https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210616152303195

Moreno, C. (2020, agosto). *En crisis la educación superior por efectos de la pandemia por covid-19*. Universidad de Guadalajara. https://www.udg.mx/es/noticia/en-crisis-la-educacion-superior-por-efectos-de-la-pandemia-por-covid-19#:~:text=La%20pandemia%20por%20covid%2d19%20

no%20s%c3%b3lo%20ha%20generado%20problemas,de%20educaci%C3%B3n%20p%C3%BAblicas%20a%20privadas

Myklebust, J. P. (2021). So why do Eastern European students head West to study? *University World News*. https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210616152303195

OMC. (s/f). *Comercio de servicios, el segmento más dinámico del comercio internacional*. OMC, 20 años: services_brochure2015_s.pdf (wto.org)

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, *49*(194): 1-8. Junio 10, 2021. http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1120

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *El impacto del covid-19 en la educación: Información del panorama de la educación (Education at a Glance)*. 10/06/2021, de OECD: https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/eag2020_covid%20brochure%20es.pdf

Proyecto de Facilitación del Tratado de Libre Comercio entre México y la Unión Europea (ProTLCUEM). (2014). *Descripción de las disciplinas establecidas en el Tratado de Libre Comercio entre México y la Unión Europea*. Junio 16, 2021, de SICE: http://www.sice.oas.org/tpd/mex_eu/studies/descrip_discipl_s.pdf

Ramírez Robles, E. (2003). *Solución de controversias en los acuerdos celebrados entre México y la Comunidad Europea,* pp. 52-58. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

——. (2006, noviembre). *Political & Quasi-Adjudicative Dispute Settlement Models in European Union Free Trade Agreements, is the quasi-adjudicative model a trend or is it just another model.* World Trade Organization-Economic Research and Statistics Division.

——. (2017). Repensando el derecho internacional comercial y de inversión (multilateral, plurilateral y bilateral) en tiempos de reinvención. *Democracia, Economía y Sociedad Actual,* núm. 1, noviembre, pp. 181-206. Universidad de Guadalajara-Instituto de Investigación de Políticas Públicas.

——. (2020). *A more equitable, dynamic and accountable International Trade System through WTO flexible & inclusive reforms,* p. 44. Washington: Stimson Center: https://www.platformglobalsecurityjusticegovernance.org/wp-content/uploads/2020/10/roadmap-un75-volume-2.pdf

Secretaría de Economía. (2020). México y la Unión Europea concluyen proceso de negociación de la modernización del TLCUEM. *Comunicado de Prensa,* núm. 38, 28 de abril. https://www.gob.mx/se/prensa/mexico-y-la-union-europea-concluyen-proceso-denegociacion-de-la-modernizacion-del-TLCUEM-241207?idiom=es

Sistema de Información de Comercio Exterior (SICE). (2021). *Diccionario de términos de comercio*. Junio 10, 2021, de SICE: http://www.sice.oas.org/

dictionary/sv_s.asp#:~:text=Bajo%20un%20enfoque%20de%20lista%20negativa%2C%20la%20lista%2C%20que%20se,que%20los%20gobiernos%20deciden%20mantener.&text=El%20medio%20por%20el%20cual%20se%20transan%20los%20servicios

Snoussi, T., y Farouk Radwan, A. (2020). *Distance E-learning (DEL) and Communication Studies during Covid-19 Pandemic.* Universidad de Zulia: Distance E-Learning (del) and Communication Studies During Covid-19 Pandemic (redalyc.org), p. 3.

UN. (2020). Covid-19 y educación superior: Aprender a desaprender para crear una educación para el futuro. https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/covid-19-y-educaci%C3%B3n-superior-aprender-desaprender-para-crear-una-educaci%C3%B3n-para

UNESCO. (2020). *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. Junio 11, 2021, de UNESCO: http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/covid-19-es-130520.pdf

Vázquez Tercero, y Zepeda. (2020). Tratados de Libre Comercio de México: TMEC y TLCUEM. *Boletín Económico*. Trading Room: https://vtz.mx/news/2020/04/30/tratados-de-libre-comercio-tmec-TLCUEM/

World Trade Organization (WTO). (2003). *2003 Annual report*. Ginebra, Suiza: WTO.

ISSN: 2007-9834

Educación superior, movilidad y multilateralismo: retos en la agenda post-covid-19 para las asociaciones birregionales

DOI: 10.32870/in.vi22.7196 *Adela Beatriz Santos Domínguez*[1]

Resumen

Este documento es resultado de una investigación en torno a los efectos de la pandemia provocada por la enfermedad covid-19 sobre el entendimiento de multilateralismo en el espacio birregional entre América Latina y el Caribe. El análisis consta de cuatro apartados en los que se examinan desafíos del sistema político internacional y del multilateralismo. Luego identificamos los retos del espacio euro-latinoamericano; para ello analizamos los antecedentes, el nivel de integración y los obstáculos. A su vez identificamos algunos de los retos de la educación superior en torno a la movilidad académica y la importancia que tiene esta cooperación para el interregionalismo. Se señala un cambio de prioridades en la agenda educativa y cultural, lo que abre un espacio para el cambio en las relaciones interregionales. Ante esto se establece la posibilidad de un cambio de paradigma en las relaciones multilaterales hacia el fortalecimiento de la gobernanza para la efectiva cooperación internacional.

Palabras clave: movilidad académica internacional, educación superior, interregionalismo, Asociación EU-LAC, gobernanza.

Recibido: 16 de abril 2021. Aceptado: 18 de junio 2021.
Received: 16 April, 2021. Accepted: 18 June, 2021.

1. Egresada de la Licenciatura en Relaciones Internacionales (2016); Maestría en Relaciones Económicas Internacionales y Cooperación, por la Benemérita Universidad de Guadalajara (2018). Sus principales áreas de investigación son la salud internacional, la gobernanza y la cooperación internacional. Actualmente es investigadora en el área de asuntos internacionales adscrita al Centro de Estudios en Derecho e Investigaciones Parlamentarias (CEDIP) de la Cámara de Diputados. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8691-0544. Correo electrónico: adela.santos12@gmail.com

Higher Education, Mobility and Multilateralism: Challenges in the Post-Covid-19 Agenda for Bi-Regional Associations

Abstract
This paper is the result of an investigation about the effects of the pandemic caused by the Covid-19 disease on the understanding of multilateralism in the bi-regional space between Latin America and the Caribbean. The analysis consists of four sections in which challenges of the International Political System and multilateralism are examined. Then we identify the challenges of the Euro-Latin American space; to do this, we analyze the antecedents, the level of integration, and the obstacles. At the same time, we identify some of the challenges of higher education around academic mobility and the importance of this cooperation for interregional relations. A change in priorities is indicated in the educational and cultural agenda, which opens a space for change in interregional relations. Given this, the possibility of a paradigm shifts in multilateral relations towards strengthening governance for effective international cooperation is established.
Keywords: international academic mobility, higher education, interregional relations, EU-LAC Association, governance.

Introducción

La pandemia provocada por la enfermedad covid-19 ha evidenciado las debilidades de los sistemas de salud en todo el mundo y con ello ha provocado una de las mayores recesiones económicas globales.[2] Esta crisis no sólo ha supuesto desafíos económicos, sino también sociales y aunque los más afectados, podría suponerse, han sido los Estados en vías de desarrollo, lo cierto es que todos los países han mostrado una gran vulnerabilidad en cuestiones sociales, como violencia, hacinamiento, trabajo, recreación y educación, siendo este aspecto uno de los más relevantes para el futuro próximo.

Por otra parte, la pandemia también ha afectado la percepción sobre los beneficios del multilateralismo, poniendo en riesgo las agendas de vinculación y cooperación internacional, no sólo por la crisis econó-

2. De acuerdo con el Banco Mundial, la covid-19 ha generado la peor recesión económica desde la Segunda Guerra Mundial y la primera vez desde 1870 en que tantas economías han disminuido el producto *per cápita* (Banco Mundial, junio 2020).

mica que ha menguado el financiamiento a nivel global, sino también porque podría reducir dichos canales de cooperación al disminuir la prioridad de temas distintos a la condición sanitaria y con ello perder la credibilidad de estas fuentes de asociación.

En este documento centramos la atención en la situación de la Asociación Bi-Regional de la Unión Europea y América Latina y el Caribe, profundizando en los aspectos de movilidad académica internacional. Es decir, se pone sobre la mesa la discusión sobre los efectos que tendrá la falta de movilidad estudiantil entre las regiones debido al distanciamiento social en el corto, mediano y largo plazos, tanto para la relación interregional como para el logro de los objetivos de programas como Erasmus y cómo el logro de dichos objetivos podría afectar en el largo plazo el entendimiento y la integración birregional.

En primer lugar, se discuten los efectos de la crisis covid-19 en la credibilidad y confianza de los Estados sobre el sistema de relaciones multilaterales, argumentando con ello que la gobernanza internacional se encuentra en crisis y que un cambio de paradigma en el sistema de relaciones internacionales será la consecuencia próxima de esta pandemia. El siguiente apartado centra su atención en las vulnerabilidades del birregionalismo de la Unión Europea y América Latina y el Caribe.

Por último, se hacen algunas reflexiones sobre los efectos del distanciamiento social en la educación superior, las implicaciones y retos de la nueva normalidad para los estudiantes universitarios y se genera una discusión general sobre estos efectos en el corto, mediano y largo plazos tanto para la educación superior como para el multilateralismo, y de cómo esta falta de movilidad internacional universitaria podría vulnerar aún más el interregionalismo de estos dos bloques. A su vez se profundiza sobre los retos en torno a los conceptos de gobernanza en este cambio de paradigma dentro de las relaciones internacionales provocado por la pandemia covid-19.

Covid-19 acentuando la crisis del multilateralismo

La debilidad del sistema político internacional y las dudas respecto a la eficiencia del multilateralismo y la cooperación internacional para el desarrollo (CID) fueron acentuadas con la crisis provocada por la covid-19. Esta crisis ha sido catalogada por Ian Bremmer (2020) como

la primera crisis mundial del G-0 debido a la falta de liderazgo internacional promovido en el nivel multilateral. Al respecto es importante mencionar que en este episodio global no sólo han sido desafiados los sistemas de educación, la capacidad de los Estados-nación o la economía internacional, es decir el esquema institucional de gobernanza internacional está en crisis también.

Entre los desafíos más importantes se encuentra el replanteamiento del Sistema de Naciones Unidas, las instituciones Bretton Woods, y las Cumbres "G", debido a que es un esquema nacido sobre las ideas de una potencia mundial: Estados Unidos, cuya participación y liderazgo tradicional se vieron disminuidos por una visión nacionalista y anti-globalista del ex presidente Donald Trump, quien en los últimos años ha reducido su participación económica y respaldo a organismos como la Organización Mundial de la Salud en plena crisis.

Sin mencionar que en el periodo presidencial de Donald Trump, Estados Unidos también se retiró del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, de la agencia cultural de la ONU (UNESCO) y del acuerdo global para hacer frente al cambio climático (Amnesty International, 2020). Con este reducido liderazgo, el multilateralismo está perdiendo credibilidad. Pues los cimientos en los que reposan las instituciones internacionales nacidas en el seno de Naciones Unidas han perdido el respaldo de quien le dio vida.

De acuerdo con David Held (1997), antes del Modelo de Naciones Unidas (1945) el Modelo de Westfalia (1648) se caracterizaba por el principio de efectividad basado en el poder de las principales potencias y regulado por el principio de "un tercero entre las partes". Con la construcción del sistema político internacional y las instituciones internacionales de post-guerra se creó un régimen intergubernamental sustentado en la Carta ONU bajo los principios de legalidad y legitimidad. Este sistema de gobernanza fue estructurado por medio de los órganos de la Organización de Naciones Unidas con una coordinación intersectorial de gestión técnica.

Aunque no puede decirse que se estableció un gobierno mundial, sí se generó un órgano democrático mediante la Asamblea General, un poder efectivo con el Consejo de Seguridad y un vigilante: la Corte Internacional de Justicia. Bajo el auspicio y liderazgo de Estados Unidos, quien ha tenido una participación preponderante en las decisiones internacionales, se estableció esta organización como un espacio para

el diálogo y la gestión de asuntos internacionales (Rocha y Morales, 2010: 260).

La gobernanza de Naciones Unidas ha mantenido un esquema de participación multilateral con recomendaciones que da forma a las políticas públicas de los Estados, generando una coordinación que institucionalizó prácticas como la cooperación internacional para el desarrollo (CID) como paliativo de las relaciones asimétricas constituidas con la aparición de nuevos Estados descolonizados al final de la II Guerra Mundial (Ayllón, 2007: 37).

Vargas, en el viejo institucionalismo de Commons (1950) identificó las instituciones existentes como soluciones imperfectas y pragmáticas a los conflictos pasados. En este sentido se puede decir que el multilateralismo, además de ser un moderador para los conflictos internacionales, está vinculado a la existencia de un orden de gobernanza internacional sobre la gestión pública con una agenda en común. Esta gobernanza multilateralmente aceptada a nivel internacional está basada en una visión institucionalista de la que, de acuerdo con las bases teóricas, los involucrados perciben beneficios potenciales de su participación.

Institucionalistas como Keohane y Nye (1988) consideran que el multilateralismo está basado en la existencia de múltiples relaciones interestatales, transgubernamentales y transnacionales a través de las cuales se configura una agenda de relaciones para abordar problemas comunes. En la práctica, los elementos institucionales pueden asumir un amplio rango de formas: desde las reglas y las normas puras, así como por combinaciones de características de las reglas formales y las normas intersubjetivas como los acuerdos de cooperación, asociaciones regionales e interregionalismo, entre otras. Pero cuando las reglas no son claras, no se obtienen beneficios de la participación y los objetivos difieren por las diferentes capacidades de los participantes; claramente se evidencia una debilidad institucional.

La crisis de 2020 provocada por la pandemia covid-19, además de poner a prueba los sistemas de salud y la economía en el mundo, evidenció una falta de liderazgo y la vulnerabilidad de los Estados-nación ante la gran interdependencia global, haciendo hincapié en sus competencias de gobernabilidad y gobernanza para responder rápidamente al inminente desafío. Es decir, la interdependencia provocada por la globalización determina por sí misma la necesidad de cooperar

con otros Estados. Esta situación hizo evidente que la cadena siempre se rompe por el eslabón más débil. En este sentido, las alianzas son una herramienta precisa para sobrellevar los desafíos globales, por ello la Asociación Birregional EU-LAC se vuelve estratégica en estos tiempos de coyuntura.

La importancia de estas dos regiones (EU-LAC) es mutuamente incluyente, no sólo por los valores compartidos o su historia, sino también porque existe un camino andado en el que se conocen debilidades, riesgos y oportunidades. Es decir, existe un conocimiento mutuo que genera ventajas sobre otras posibles asociaciones interregionales que puedan darse. Esto, aunado a la pérdida de interés del protagonista en el sistema multilateral de gobernanza (Estados Unidos) y la falta de conveniencia para potencias como China o Rusia, la Unión Europea es el actor clave para generar un entramado de relaciones capaz de hacer frente a los nuevos retos y asumir un liderazgo distinto. Además, desde una perspectiva geopolítica, la ubicación geográfica de ambas regiones no sólo los ubica como espacios estratégicamente relevantes, sino también como regiones complementarias en materia de recursos y servicios.

Sin embargo, el Parlamento de la Unión Europea, el principal ente de las decisiones sobre política exterior del bloque y del presupuesto para los programas y proyectos de cooperación internacional, enfrenta la discusión sobre dirigir presupuesto al exterior cuando hay necesidades internas. Esto aunado a la baja percepción de efectividad en la integración con América Latina podría afectar las decisiones sobre la agenda multilateral. En el siguiente apartado centramos especial atención en este aspecto.

Espacio euro-latinoamericano, un interregionalismo en proceso

La Asociación Birregional Unión Europea-América Latina y el Caribe —en adelante Asociación EU-LAC— propuesta en 1994 por el presidente de España, Felipe González, y consolidada mediante 69 principios en la Declaración de Río de Janeiro de 1999, ha sido un referente ideal para identificar el concepto "interregionalismo" de las relaciones internacionales. Desde hace 20 años esta propuesta sentó las bases de un entendimiento mutuo basado en el derecho internacional, la demo-

cracia, los derechos humanos, la paz y la seguridad internacional en un contexto que involucra dos espacios geográficos separados.

El interregionalismo se presentó como una estrategia multilateral de relaciones acotadas a dos regiones específicas que comparten valores e intereses en común a pesar de su lejanía geográfica. Desde el entendimiento de qué es y qué implica el interregionalismo, surgen diversas concepciones que establecen diferentes niveles de análisis para este escenario; al respecto es importante señalar dichas perspectivas en torno a esta modalidad de multilateralismo.

Gibson (2005) entiende el interregionalismo como "la reiteración continuada de un conjunto de concepciones cognitivas, normativas y jurídicas compartidas entre regiones que surgen de la interacción social a través de acciones regionales". De acuerdo con Sanahuja (2013), las relaciones birregionales tienen su origen en el periodo de "Guerra Fría" como un esquema para la inserción en el sistema internacional a través de alianzas que representaran un mayor peso en la toma de decisiones y como una manera de responder a retos y oportunidades que ambas regiones enfrentan. Este tipo de relaciones tienen como base valores e intereses comunes y una visión compartida, para distinguirse en el sistema internacional.

Hänggi (2000) y Rüland (2000) diferencian tres niveles de interregionalismo: el primero, que se asume como el más completo por integrar dos visiones de bloque en una relación que unifica cada una de ellas a una sola voz; el segundo, que prioriza los acuerdos de un bloque con Estados de forma individual, y el tercero, cuando un Estado poderoso es capaz de asumir relaciones con otro bloque y provocar que las decisiones de dicha relación se tomen de manera cuasi regional respecto a su bloque.

La Asociación Birregional Euro-Latinoamericana se constituyó como un instrumento para unificar la voz de ambos bloques en materia de gobernanza global, y un vínculo comercial estratégico para competir en el mercado internacional. Sin embargo, el proceso para consolidarse como tal ha sido lento y un tanto complicado. Este proceso puede dividirse en cuatro etapas, de acuerdo con Quevedo (2019): el lanzamiento (1999-2004), estancamiento (2005-2009), relanzamiento (2010-2015) e incertidumbre (2016-2019); a este marco analítico agregamos la etapa de crisis del multilateralismo (escenario post-covid-19).

Partimos de esta temporización y contextualización proporcionada por Quevedo (2019), para interpretar los avances y resultados de cada una de estas etapas y entender el funcionamiento de este nivel de interregionalismo en cada una de ellas, el alcance asumido de acuerdo con los niveles proporcionados por Hänggi (2000) y Rüland (2000), y entender qué motivó y por otra parte qué obstaculizó la completa integración en cada una de ellas.

Hablemos de la primera etapa como una era comercial sustentada en el derecho internacional. Los avances se registraron a partir de la institucionalización de la relación mediante un acuerdo de asociación que permitió intensificar el diálogo entre las naciones, así como la consolidación de un programa ejecutivo denominado "Eurosocial" en 2004. La preocupación principal en esta etapa estuvo asociada a los problemas de seguridad internacional provocados por los atentados en Nueva York (2001), Madrid (2004) y Londres (2005), por lo que resulta entendible que la agenda haya sida lenta y enfocada en una preocupación de índole internacional.

La segunda etapa, el momento de estancamiento como es identificada por Quevedo (2019), es una etapa de agotamiento debido a que las cumbres euro-latinoamericanas no estaban logrando traducirse en compromisos concretos. Esto debido a que las agendas y metas establecidas en las Cumbres 2006 y 2008 fueron ambiciosas en muchos sentidos; incluyeron objetivos que iban desde el fortalecimiento de la democracia y el multilateralismo, reformular las fuentes de energía, mejorar las condiciones de migración, cohesión social, así como la lucha contra el terrorismo aun cuando no se poseía, al interior de los bloques, un marco unificado de intereses y recursos que dieran cabida a los compromisos adquiridos. Además, la crisis económica en 2007-2008 no permitió la consolidación de tantos objetivos, por lo que algunos proyectos se fragmentaron y se generaron asociaciones bilaterales específicas (México y Brasil).

En 2010 se dio una nueva etapa de relanzamiento que retomó las cumbres previas y propuso un plan de acción definido para los años subsecuentes. Este plan incluía la constitución de una institución de seguimiento: la Fundación EU-LAC que fue establecida en 2010 para dar continuidad a los acuerdos, así como para brindar apoyo y asesoría constante a los miembros, evitando así esperar a la realización de una nueva cumbre para el seguimiento de la agenda.

En 2013 además se confirmó la primera reunión entre la Unión Europea y la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), retomando la idea de lograr una integración birregional. Esta etapa trajo consigo planes y proyectos que incluían mecanismos de inversión e innovación orientados a una agenda sostenible en temas de medio ambiente, educación, seguridad y género. Sin embargo, el hecho de que la CELAC haya motivado el fortalecimiento de la Alianza se volvió un aspecto negativo una vez que ésta se debilitó por la división ideológica y política en torno a la ruptura democrática de Venezuela.

Durante este tiempo se cuestionó la participación de Venezuela en la integración y ello provocó la postergación de la Cumbre EU-CELAC hasta 2018. En esta cumbre una vez más se demostró la diversidad de posturas e intereses conforme al establecimiento de un marco normativo, a su vez que externaban sus preocupaciones sobre la disminución de la cooperación internacional y la necesidad de fomentar estrategias de intercambio en todos los sentidos. Es importante resaltar que en 2019 tampoco se llevó a cabo la Cumbre prevista en Bolivia.

Podríamos decir por los diversos programas de cooperación de la UE con ALC, que existe una estrategia definida por parte de la Unión Europea hacia América Latina y el Caribe; en esta región la falta de consenso institucional ha bloqueado y/o reducido la oportunidad de consolidar la integración. A estos factores se añaden las profundas diferencias económicas y sociales entre sus países, una gran división ideológico-política, y profundas diferencias estructurales, por lo que la idea de unificar criterios para una política exterior común resulta prácticamente imposible de lograr.

Del Arenal (2010), Quevedo (2019), Sanahuja y Rodríguez (2019) coinciden en que el balance de la relación tiende a ser negativo y que los objetivos que se han planteado a lo largo de 20 años aún están lejos de alcanzarse. Y aunque se han logrado avances significativos en la relación política, comercial y cooperativa, la materialización operativa no se ha consolidado como un interregionalismo completo. Atribuyen esta deficiencia a los bajos niveles de consenso en América Latina y el Caribe, lo que ha dificultado las negociaciones interregionales, conformando una matriz híbrida de acuerdos específicos e interregionales.

Impactos del distanciamiento social en la educación superior y el multilateralismo

Desde la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno en Río en 1999, la Asociación EU-LAC consideró la cooperación en educación superior un ámbito político transversal estratégico dentro de la asociación estratégica birregional. En 2013 en Chile, este compromiso se refrendó en la Primera Cumbre Académica América Latina y el Caribe y Unión Europea.

"La *Declaración de Santiago* sobre cooperación universitaria en educación superior, ciencia y tecnología e innovación", fue el resultado de esta Cumbre y estableció la creación de un "Foro Académico Permanente ALC-UE" para asegurar la continuidad, el seguimiento y la promoción de actividades para la creación del "Espacio Euro-latinoamericano de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación". Esta *Declaración* y lo ocurrido en esta cumbre demostró la importancia dada a la movilidad de estudiantes y la homologación de planes de estudio de educación superior como una estrategia de homogenización y coordinación que derive en un mayor entendimiento futuro.

La Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno en Bruselas de 2015 actualizó el ámbito de la cooperación birregional, incluyendo una nueva sección sobre educación superior dentro del Plan de Acción UE-CELAC 2015-2017, evidenciando el fuerte interés y voluntad política de que la educación superior consolide un nivel superior de cooperación (Vademécum sobre Programas de Cooperación de la UE con ALC, 2017: 40). Esto contribuyó al fortalecimiento y consolidación de centros de investigación a fin de homologar criterios para acceder a los financiamientos ofrecidos por la Unión Europea.

Es bien sabido que la movilidad estudiantil no sólo es un vehículo para el entendimiento multicultural, sino también una oportunidad para adquirir una nueva visión del mundo y adentrarse en experiencias y conocimientos ajenos al estilo de vida propio bajo el cual se han desarrollado. Es a partir de experiencias de movilidad que los estudiantes expanden su campo de visión y promueven mediante la inquietud el descubrimiento de nuevos saberes. Por ello se ha convertido en una estrategia formativa cuyo objetivo rebasa el ámbito estrictamente académico y se refiere principalmente a la formación integral (Fresán, 2009).

Bajo esta premisa resulta obvio que exista una Dirección General de Educación y Cultura (DG EAC) por parte de la Unión Europea, misma que es responsable de diseñar y ejecutar políticas sobre educación, cultura, idiomas y deportes a través de programas y proyectos con financiamiento y cooperación con atención específica en América Latina y el Caribe. Aunque el objetivo principal de esta programación es birregional, como vimos anteriormente las oportunidades también pueden ser únicamente bilaterales.

Dentro de los programas de esta DG destacan Erasmus+, las Acciones Marie Skłodowska-Curie y Europa Creativa. A través de estas iniciativas la Unión Europea ha buscado: "fomentar la competitividad y añadir valor a inversiones y empresas, teniendo en cuenta que una economía del conocimiento se basa en una mano de obra cualificada, así como en ideas innovadoras y experiencia técnica […]" (Vademécum sobre Programas de Cooperación de la UE con ALC, 2017: 37). Es decir, la Unión Europea apuesta a la competitividad global a partir de la educación superior y toma como base la movilidad y la cooperación académica en la consolidación de capacidades y ampliación del conocimiento científico a través de tres áreas clave concretamente: 1. Movilidad para la educación superior; 2. Creación de capacidades de educación superior, y 3. Movilidad para investigadores (Vademécum sobre Programas de Cooperación de la UE con ALC, 2017: 38).

Sin duda la movilidad tanto para la educación superior como para investigadores se ha afianzado como el recurso más atractivo para los jóvenes, al ser una oportunidad atractiva no sólo para educación formal sino también para el aprendizaje informal a través de la experiencia. Sin embargo, la interrupción de las actividades en los centros educativos, así como los problemas para acceder a la educación a distancia son solamente la punta del *iceberg* entre las múltiples consecuencias del distanciamiento social. El reto más acentuado es la falta de recursos y plataformas digitales para la conexión remota, así como la falta de estrategias educativas para el aseguramiento de la calidad educativa a distancia; existen consecuencias adicionales que podrían cambiar el paradigma educativo en el mundo.

La disminución en la matriculación debida a la falta de ingresos para mantener la educación, la nula movilidad estudiantil debida a las restricciones sanitarias, así como las secuelas psicoemocionales que desmotivan a los estudiantes por el aprendizaje, son algunos de los

impactos más evidentes sobre la desaceleración del progreso científico en la educación media superior. El efecto negativo en los estudios universitarios podría implicar un retroceso científico en el futuro al limitar no sólo el número de estudiantes en los países, sino también por la falta de competencia internacional y aspectos multiculturales que puede brindar la movilidad estudiantil universitaria.

Reordenar las prioridades educativas en la agenda regional e interregional significará, por un lado, fortalecer las capacidades institucionales para un cambio de paradigma educativo que centre sus estrategias y objetivos pedagógicos en una modalidad tanto virtual como híbrida, superar los obstáculos de infraestructura para el acceso universal a Internet y dispositivos móviles, y consolidar las competencias digitales, así como las formas de aprender y enseñar en un ambiente virtual para estudiantes y docentes.

Si bien los esfuerzos de los Estados están centrados en combatir los impactos económicos y sanitarios, es menester de las instituciones educativas, sobre todo de aquéllas del nivel superior, dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual. La educación superior implica un conjunto de experiencias y motivaciones que guían el camino de los estudiantes hacia su espacio de desarrollo profesional. Es durante estos años que se detonan los intereses particulares sobre los cuales versará probablemente el resto de su trayectoria en la vida laboral.

Ante un escenario desolador para el financiamiento internacional debido a los efectos negativos de la pandemia covid-19, y con el desánimo por los nulos resultados del birregionalismo, la Fundación EU-LAC ha promovido una serie de opiniones sobre el panorama a futuro de la relación entre la Unión Europea y América Latina. Como consecuencia de estas discusiones se ha puesto sobre la mesa la continuidad de esta asociación, no sólo por los pocos resultados que han podido generar, sino también por la incertidumbre sobre el multilateralismo generado por la pandemia y acelerado por el cambio de prioridades en la agenda europea.

Aunque existe un plan de respuesta común europeo a la pandemia de coronavirus en torno a la educación, es evidente que la movilidad ha dejado de ser la herramienta clave en esta estrategia. De acuerdo con la nueva web de Educación y Formación de la Unión Europea, los recursos de aprendizaje *online* son la prioridad número uno para la UE en materia educativa. Los fines de esta estrategia son los instrumentos

online para: a) conectar a educadores y alumnos que se encuentran en lugares distintos; b) dar acceso a datos y entornos que no suelen estar disponibles en todos los hogares o instituciones, y c) prestar apoyo al desarrollo profesional continuo de los educadores de manera flexible (Unión Europea, 2021).

Resulta obvio que la distancia social, así como las restricciones sanitarias en torno a la movilidad a través de las fronteras europeas resultan estrictas; sumar a ello la condición epidemiológica de los países de América Latina que van más rezagados en vacunación y que presentan altos índices de contagio, da como resultado una condición no propicia para realizar intercambios académicos. Pero ¿cuáles son las implicaciones de esta adaptación en la agenda europea para América Latina y el Caribe? Hablamos de una fragilidad en la integración debido a diversos intereses políticos y falta de normatividad; por la falta de intercambios académicos, así como la disminución en el acceso a recursos, conocimiento y desarrollos científicos mediante la participación conjunta de estudiantes e investigadores resulta previsible la disminución de productos académicos como reportes de investigación, artículos y otros instrumentos que contribuyen a la ampliación del banco de conocimientos globales.

Por otra parte, la falta de experiencias multiculturales disminuirá la falta de entendimiento multicultural, así como la visión académica en torno a formas de pensamiento y/o expectativas profesionales. Aunque los avances en la adaptación a un entorno digital están impregnando una comprensión tecnológica forzada en la sociedad que se quedará y que con el tiempo será perfeccionada, facilitando con ello el acceso a la educación e información de todo el mundo a través de medios electrónicos, la experiencia y la empatía con las culturas y formas de vida no será igual que la proporcionada por la movilidad.

Retomando los principios de cooperación en educación superior establecidos en Río (1999), Chile (2013) y Bruselas (2015), este nuevo panorama derivado de la pandemia covid-19 habrá de provocar una reformulación contundente en los medios y herramientas para el logro de los objetivos esenciales de esta relación birregional. Reconsiderar los medios obligará a la Asociación EU-LAC a repensar también los objetivos. Realizar una evaluación exhaustiva que podría derivar en la búsqueda de resultados efectivos del financiamiento generado en es-

tos años, y reconsiderar la institucionalización de algunos programas e instrumentos.

La pandemia nos ha demostrado todo lo que teníamos y que hemos perdido debido al distanciamiento social. Sin embargo, también es cierto que una coyuntura de esta magnitud obligará a una evaluación general para la estructuración de prioridades y respuestas de mediano y largo plazos para mejorar la toma de decisiones, así como los mecanismos efectivos en la nueva agenda temática bajo el enfoque de readaptación en la nueva normalidad bajo un nuevo enfoque de gobernanza.

El reto: reducir la agenda, priorizando y fortaleciendo la gobernanza

La globalización, acompañada de aspectos como el neoliberalismo y la revolución tecnológica, han acelerado la crisis de gobernabilidad. Las políticas neoliberales han priorizado el papel del mercado, reduciendo el del Estado-nación (Polanyi, 1997). Aunado a ello, la tecnología ha provocado mayores conexiones en un rango mucho menor de tiempo, tenemos así una sociedad en red que facilita el intercambio continuo de formas de expresión social que generan la construcción de nuevos intereses sociales, increpando la capacidad del Estado para solucionarlos. Estamos hablando de un desfase entre la realidad social mundial, la sociedad internacional y la realidad política mundial; es decir, se puede hablar de una sociedad mundial pero no de un gobierno global.

Tal parece que la gobernabilidad se ha convertido en un punto de inflexión para intentar explicar la crisis del Estado y del sistema internacional en sí mismo. Al carecer de un gobierno global se carece también de un marco de políticas, encontrando en el multilateralismo la forma más incluyente para una participación democrática en la gestión de asuntos públicos dentro del plano internacional.

La evolución de este multilateralismo ha ido desde el establecimiento de relaciones diplomáticas, hasta la construcción de procesos de integración regional e interregional con el objetivo de subsanar los efectos globales y hacer frente a los retos nacientes, y entendemos que la falta de gobernabilidad internacional no es propiamente un problema en el sistema internacional. La cuestión de fondo es que, debido a la globalización, la disminución del Estado y la vulnerabilidad cre-

ciente causada por la interdependencia, hay países menos preparados que otros para hacer frente a este multilateralismo y participar activamente de él en las mismas condiciones que el resto.

Mientras la adaptación al cambio y la resiliencia se han vuelto no sólo una cuestión económica, sino también de administración pública y perspicacia política, el efecto negativo de esta crisis se vive de manera más intensa en países como los de América Latina y el Caribe, en donde se vuelve insostenible debido a que viven con sus propias crisis estructurales. Esta situación ha sido atribuida a tres factores principalmente: patrimonialismo, autoritarismo y exclusión, características de las instituciones latinoamericanas (Calderón, 2002). Es decir, la falta de gobernabilidad en las relaciones multilaterales se ve acentuada por la falta de legitimidad y gobernanza de la autoridad estatal.

La gobernabilidad puede ser confundida con la gobernanza debido a la interpretación de cada uno de estos términos, pues uno se refiere a la capacidad de un gobierno para resolver los retos que le competen a través de sus instituciones (gobernabilidad), y el otro al análisis sobre las situaciones particulares del entramado institucional (gobernanza) (Aguilar, 2016). Ambos conceptos se complementan a sí mismos en una relación de causa-efecto sin ser excluyentes. Sin embargo, para este análisis nos enfocamos en el reto de la gobernanza como causa principal de la falta de gobernabilidad.

Francisco Longo (2009) define gobernanza como el conjunto de arreglos institucionales para preparar, adoptar y ejecutar las decisiones públicas en un entorno social determinado. Tales como estructuras, procesos, relaciones entre actores, reglas, mecanismos de imposición, control y rendición de cuentas, incentivos, normas informales y todos los instrumentos que inciden sobre las decisiones en la esfera pública (Longo, 2009). Sin un entramado institucional sólido, el riesgo de ruptura ante la incapacidad para responder a los diferentes grupos de interés se incrementa. De este modo, la gobernanza (instituciones) será un punto de quiebre en la capacidad del Estado para gobernar (gobernabilidad).

Es claro que en América Latina y el Caribe las instituciones han sido herencia de procesos colonizadores, dictatoriales y de transformaciones creadas a partir de la necesidad *ipso-facto*. Al hacer una revisión rápida del proceso de transición democrática en los países de esta región observamos que no han tenido tiempo para una reflexión

crítica sobre la conceptualización de la democracia, sus dimensiones, componentes, causas y efectos; sin embargo, fue exigida, como otros tantos cambios, por la presión ciudadana e internacional. Atribuyendo la falla al proceso en el que se realiza esta alternancia, podemos identificar causas endógenas: fallas institucionales como la ilegalidad y la corrupción, fallas administrativas con estructuras redundantes o fragmentadas provocando ineficiencia en la actuación. Y causas exógenas: globalización, un acelerado cambio en las tecnologías de la información, economía y un entorno social en el que la capacidad directiva resulta insuficiente.

Las fallas institucionales están directamente relacionadas con el desarrollo, y aunque la categorización económica del Banco Mundial con base en los ingresos (ingreso nacional bruto) se divide en cuatro clasificaciones: países de renta alta, media alta, media baja y baja, esta clasificación resulta incierta para determinar las necesidades de cada país; no obstante, si un país ha logrado ingresos suficientes para pasar de una categoría a otra, ello no significa que realmente se han desarrollado y, por si fuera poco, al entrar en la categoría de países de renta media alta (PRMA) han entrado también en otra fase dentro de los objetivos de la CID, en la que tienen un rol dual al ser donantes y receptores (Lemaresquier, 2009: 45).

Los PRMA son países que se encuentran en una coyuntura en el financiamiento de sus proyectos de desarrollo y son más susceptibles a los cambios internacionales porque quedan desprotegidos de la ayuda. De este modo, la cooperación internacional se transforma desde un concepto vertical a uno horizontal, en el cual se abandona el aspecto de subsidiariedad para avanzar en la complementariedad. Esto empata con el concepto de globalidad en el que todos los actores aportan a la construcción de bienes públicos globales; sin embargo, no todos los Estados cuentan con las mismas capacidades materiales e inmateriales para hacer frente a los desafíos.

Resumiendo, podríamos decir que en el periodo de posguerra en el que se construyó el Sistema de Naciones Unidas, en un entorno democrático, en la mayoría de los países ni siquiera existía un Estado de derecho para asegurar el entendimiento de esta organización. De hecho, los procesos democráticos en América Latina son relativamente recientes y frágiles en su totalidad, según lo señala el Índice de democracia, 2019, publicado por *The Economist* (2020). Aguilar (2016)

atribuye las fallas de gobernanza a la débil construcción democrática. Si añadimos que en los últimos 60 años hemos pasado de sistemas cerrados y autárquicos en materia comercial, a políticas neoliberales provocando una creciente disminución del Estado y la adhesión de nuevos actores en los esquemas de gobernanza, no podríamos culpar a los Estados en desarrollo de su falta de "compromiso" con los objetivos internacionales, o con los propios resultados del multilateralismo.

Aun cuando los países han mostrado voluntad política con políticas exteriores robustas y con agendas internacionales llenas de compromisos y acuerdos internacionales, no sólo por primar el interés nacional sino como un reflejo de su interdependencia con los contextos globales, ello no quiere decir que para firmarlos estuvieran del todo preparados y ello no se puede saber sin una evaluación consciente de los niveles de institucionalidad, gobernanza y gobernabilidad. Aunque existe un esfuerzo por demostrar las capacidades institucionales y la legitimidad de las tomas de decisiones gubernamentales al incluir procesos más transparentes, enfoques de administración enfocados en resultados, todo ello incitado por la nueva gestión pública en un marco de recomendaciones internacionales fomentado a través de financiamientos y proyectos de cooperación internacional.

Si bien ése no es el objetivo para este ensayo, resulta interesante darle un vistazo a la última publicación del Banco Interamericano de Desarrollo: *Panorama de las administraciones públicas de América Latina y el Caribe, 2020,* para darnos cuenta de lo que se está haciendo en materia de gobernanza para mejorar la gestión pública en América Latina y tratar de entender la visión que tiene cada administración sobre la mejora de sus instituciones y el fortalecimiento de capacidades. En este documento podemos notar que existe un claro interés por el uso de datos, así como por la transparencia y el acceso a la información y por la profesionalización del servicio público, este análisis no profundiza en los resultados de gestión de las instituciones o en la solución de las demandas sociales a través de ellas, por lo que no podemos establecer a simple vista las carencias institucionales o de capacidades de gobernanza de estos países.

Pareciera que se trata de "mejorar" conforme a lo que dictan las buenas prácticas, o las recomendaciones de los organismos internacionales. Pero, de qué sirve seguir recomendaciones internacionales, participar en foros y cumbres dentro del esquema multilateral para el logro de

objetivos globales, cuando a nivel local no se cuenta con la fortaleza necesaria para resolver las necesidades sociales del día a día. Y es precisamente esta situación la que vulnera más a los países y al mundo entero cuando una irrupción global como una pandemia aparece y toma por sorpresa a los Estados y su capacidad de gestión y control.

El primer paso para aprovechar eficientemente todos los recursos es saber en dónde y cómo usarlos. Debemos entender las limitantes institucionales de la administración pública en América Latina y el Caribe, entendiendo también que la corrupción, la voluntad política, los intereses económicos y la falta de capital humano especializado vulneran profundamente las instituciones públicas. Aunado a ello, con la historia, las malas prácticas y la fragmentación y segmentación de los sectores públicos se complica la puesta en marcha de decisiones intersectoriales, políticas públicas y proyectos transversales.

La crisis de la covid-19 nos enseñó que independientemente de las ideologías políticas, la realidad está interconectada y la interdependencia no sólo es económica, por lo que las respuestas aisladas generan resultados nulos. Con esta y otras crisis sanitarias hemos aprendido que los problemas públicos no reconocen fronteras, que la expansión de un virus se da en menos de un día y que todos somos tan vulnerables como sea la capacidad de los sistemas de salud de cada país para contener la enfermedad, por lo que se supone que la cooperación es el único medio para subsanar las consecuencias de un problema que es de todos y que uno solo no podrá gestionar aunque tenga todos los recursos disponibles.

Sin embargo, en esta situación en la que los recursos son cada vez más escasos y las necesidades aumentan, el desembolso de financiamiento resulta más complicado. Es por ello que habrá que seleccionar prioridades y destinos prioritarios. Realizar un estudio sobre gobernanza en un país permite identificar fortalezas y debilidades de la rectoría, actores estratégicos, normas y procesos en la que se ejecuta; analizando a nivel sistémico las prácticas o dinámicas del sector antes de efectuar compromisos de cooperación para asegurar con ello resultados positivos. Esto no limita la cantidad o modalidad de relaciones multilaterales que deba implementarse, mucho menos es una desincentivación para realizarla, al contrario, es una invitación a fortalecer el proceso mediante de cooperación con la transferencia de capacidades, conocimientos y experiencia técnica en la mejora de procesos internos.

Éste es el reto que identificamos para fortalecer y enfrentar los desafíos del multilateralismo en un entorno globalizado. Esta propuesta puede definirse como un nuevo paradigma de este contexto, en el que los bienes públicos globales se privilegian sobre los intereses particulares de cada Estado-nación, y se proyectan a través de un interés y un objetivo en común con políticas públicas globales a través de instrumentos como acuerdos marco y/o proyectos específicos.

Las políticas públicas deben ser, en mayor medida, un objetivo del multilateralismo activo mediante herramientas como la cooperación internacional. Sin superar la concepción del Estado-nación, el impacto de la política interior sobre las relaciones internacionales será tan importante como lo sean las capacidades de gobernanza en cada uno de los países. Es en este punto sobre el que resulta imprescindible poner énfasis para privilegiar la producción colectiva de políticas desde las relaciones regionales.

Por lo que la vinculación internacional, un multilateralismo más cercano y la producción birregional de políticas públicas, mediante el uso de las diferentes herramientas e instrumentos de cooperación internacional, se vuelve el aspecto más relevante para lograr el objetivo de consolidar un esquema internacional propicio para la generación de bienes públicos globales. El interés definido en términos de poder deberá ser promovido por "el interés en términos de bienes públicos globales" dentro de una sociedad global.

Sin embargo, el reto que se plantea en este documento va más allá, específicamente en la contribución multilateral de asociaciones birregionales como la consolidada Unión Europea con América Latina en la generación de capacidades, habilidades y técnicas de gobernanza y administración pública, con el objetivo de lograr que los esfuerzos económicos se vuelvan política y administrativamente eficientes en términos prácticos.

Ante el dramático escenario de crisis post-pandemia que intensifica el desánimo de las relaciones interregionales, y del propio sistema multilateral, en el que además se prevé una disminución del financiamiento para la cooperación, consideramos que fomentar la integración desde la práctica institucional para el reforzamiento del sector educativo entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe es el primer paso para una agenda con resultados objetivos en el corto y mediano plazos.

La experiencia de la Unión Europea desde la creación del Proyecto Erasmus para el fortalecimiento de la educación superior en un entorno multicultural es el mejor ejemplo de la necesidad que existe sobre la comprensión del mundo, el entendimiento mutuo y la cooperación a partir de compartir experiencias, prácticas y conocimiento para el desarrollo profesional y científico de los países. Sin embargo, ante la disminución de la movilidad internacional y con el cambio de prioridades en la Agenda Europea, el reto para América Latina se acentúa tanto en el corto como en el mediano y largo plazos.

Probablemente habrá una disminución en la matriculación de la educación superior y ello no sólo implicará una pausa en el desarrollo científico y profesional en América Latina, sino que también podría provocar una disminución de interés en la vinculación y asociación interregional debido a que los incentivos como el financiamiento y/o la homogenización de prácticas serán en menor medida un incentivo ante las prioridades y contexto actual. Sin embargo, esto no debería verse todo en negativo. Una coyuntura es una oportunidad para el cambio, para la mejora y es en ello en lo que deben concentrarse las agendas birregionales.

Ante la falta de liderazgo internacional de las potencias tradicionales, las estrategias regionales tienen todo para tomar presencia y dibujar el cambio de paradigma. Aprovechando la vinculación existente, los mecanismos y las instituciones como la Fundación EU-LAC, la Unión Europea podría desempeñar un papel destacable proporcionando herramientas, acompañamiento y experiencia para que América Latina refuerce sus canales de gobernanza en educación, y ello motive la integración de un sistema estratégico que ayude a los sistemas nacionales a funcionar más eficazmente, y de esta manera centrar los esfuerzos en un tema global, logrando con ello elevar los estándares de educación en los países más vulnerables del continente americano.

Es importante, en este punto, identificar los programas que han permeado en la vida de los latinoamericanos y caribeños desde la puesta en marcha de la Asociación EU-LAC. Uno de los más trascendentales, el de la educación. Siguiendo esta línea, la segunda propuesta para esta agenda es reforzar la profesionalización burocrática mediante un sistema de educación profesional para servidores públicos. Es decir, si uno de los principales problemas para lograr la integración regional es la diferencia política e ideológica de los dirigentes y ela-

boradores de políticas públicas en América Latina y el Caribe, entender el funcionamiento de la integración desde la práctica podría servir para redimensionar los beneficios de ésta.

En este sentido, no sólo basta con que el área encargada de las relaciones exteriores entienda y propicie la integración, ésta debe darse por la necesidad compartida de los sectores en cada nivel de la gestión pública desde lo local hasta lo nacional, es decir, implementar un programa Erasmus para el intercambio de servidores públicos que se desempeñen en áreas prioritarias de la agenda podría generar un mayor entendimiento de la regionalización para su puesta en marcha desde las bases estructurales en los países.

Reflexiones finales

Como las guerras, las grandes crisis han creado oportunidades para acelerar los cambios. Ya veníamos observando déficits en la adaptabilidad del sistema político internacional a los efectos globalizadores. Es este sentido en el que debemos privilegiar las relaciones regionales y birregionales en la construcción de políticas públicas comunes. El reto sobre la educación va más allá de la reapertura de aulas, se trata de establecer una comprensión sobre los estragos que aún no visibilizamos, de saber que aun volviendo al salón de clases las cosas ya no serán igual, y que las oportunidades se han ampliado, ofreciendo una mayor gama de opciones para la educación a través de las tecnologías, pero que nada será igual.

Sin duda, la movilidad académica y estudiantil implica una experiencia integral, en sociabilidad y comprensión de un entorno distinto al propio, por lo que la virtualidad no posibilita esta experiencia. En el largo plazo la comprensión multicultural deberá ser reforzada y consolidada a través de canales que posibiliten este intercambio. A su vez es importante replantear los nexos del multilateralismo, coincidir en que la vinculación no puede reducirse únicamente a la movilidad académica y resulta imprescindible avanzar hacia un entendimiento regional/global que posibilite el intercambio de experiencias multiculturales a través de diversos canales y genere lazos más fuertes entre las naciones, sobre todo en América Latina y el Caribe y la Unión Europea.

Los esfuerzos aislados generan impactos aislados y mínimos, por lo que trabajar en conjunto asegura que las visiones de cada uno se vean reflejadas en la necesidad imperante de política. Bajo este enfoque, la generación de capacidades institucionales globales debe priorizarse a través de la gestión de asuntos internacionales aprovechando los esquemas multilaterales, pero privilegiando las asociaciones regionales como un medio más estricto de apoyo mutuo. De nada sirve aislarse en un mundo globalizado. La covid-19 nos enseñó que, aunque el desarrollo interno genera ventajas y resiliencia ante las adversidades, cuando el resto del mundo se paraliza ante una situación emergente, los efectos negativos se expanden para todos.

Entendiendo que no existe un gobierno mundial, y que el sistema político internacional (SPI) bajo el modelo de naciones se ha visto en severas complicaciones debido a la preponderante participación de las clásicas potencias mundiales cuyo liderazgo ha ido menguando en los últimos años; y asumiendo las carencias democráticas del actual SPI, así como las capacidades de los Estados, debemos reconocer los avances y las herramientas facilitadas mediante el diálogo, aceptando que a pesar de que las herramientas como la cooperación internacional para el desarrollo no son la respuesta completa, sí son el cimiento para generar un cambio.

Para concluir, es necesario señalar que este cambio requiere de incentivos. Como lo vimos anteriormente, los países participarán de él entendiendo los beneficios que conlleva; no podemos permitir que siga desgastándose el interés, mucho menos echar abajo los avances logrados. Aunque el panorama no parece alentador, como tampoco lo fue en el periodo de Guerra Fría, existen motivos para creer en un futuro en común y aprovechar el conocimiento adquirido para mejorar aquellos contextos que han permeado el cumplimiento de los objetivos. Es decir, estamos frente a una gran oportunidad para hacer frente a los desafíos existentes al replantear los elementos que ya no responden a la realidad actual y adaptarlos a las necesidades existentes.

Referencias bibliográficas

Aguilar V., L. (2016). *Democracia, gobernabilidad y gobernanza*. México: Instituto Nacional Electoral. (Edición en pdf).

Amnesty International. (2020, abril 15). Congreso estadounidense debe frenar planes para congelar fondos de la OMS. *Amnistía Internacional Página web*. Recuperado el 17 de septiembre de 2020 en https://www.amnesty.org/es/latest/news/2020/04/us-congress-must-halt-plan-suspend-critical-funding-who/

Ayllón, B. (2007). La cooperación internacional para el desarrollo: Fundamentos y justificaciones en la perspectiva de la teoría de las relaciones internacionales. *Carta Internacional, 2*(2): 32-47.

Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *Panorama de las administraciones públicas de América Latina y el Caribe, 2020*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Banco Mundial. (2020, junio 8). La covid-19 (coronavirus) hunde a la economía mundial en la peor recesión desde la Segunda Guerra Mundial. *Rueda de Prensa*. Disponible en: https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2020/06/08/covid-19-toplunge-global-economy-into-worst-recession-since-world-warii#:~:text=junio%2008%2c%202020,la%20covid%2d19%20(coronavirus)%20hunde%20a%-20la%20econom%c3%ada%20mundial,desde%20la%20segunda%20guerra%20mundial&text=a%20ra%c3%adz%20de%20las%20graves,contraer%c3%a1%20un%207%20%25%20en%202020

Bremer, I. (2020, julio 21). Coronavirus. Ian Bremmer: "Nos alejamos de la globalización y eso es muy peligroso. *La Nación*. Recuperado el 20 de septiembre de 2020 en https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/coronavirus-ian-bremmer-nos-alejamos-globalizacion-eso-nid2401600

Calderón, F. (2002). *Gobernabilidad democrática en América Latina*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo/Instituto Interamericano para el Desarrollo Social. (Edición en pdf).

CEPAL. (2011). El financiamiento para el desarrollo y los países de renta media: Nuevos desafíos. *Informe núm. 600*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Repositorio CEPAL.

Cumbre UE-CELAC 2015 Bruselas. (2015). *Plan de Acción UE-CELAC 2015-2017*. Disponible en: https://eulacfoundation.org/es/system/files/eu-celac%20action 20plan_es_corr.pdf

Del Arenal, C. (2010). *Balance de la Asociación Estratégica entre la Unión Europea (UE) y los países de América Latina y el Caribe (ALC)*. Ponencia presentada en el Foro Euro-Latinoamericano de Centros de Análisis Diálogo UEALC, Madrid, España, abril.

Fresán, M. (2009). Impacto del programa de movilidad académica en la formación integral de los alumnos. *Revista de la Educación Superior, 38*(151): 141-160. Recuperado el 10 de abril de 2021 en http://www.scielo.org.

mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000300008&lng=es&tlng=es

Gibson, J. (2005). New Interregionalism? The EU and East Asia. *Journal of European Integration,* núm. 27, pp. 307-326.

Hänggi, H. (2000). Interregionalism: Empirical and Theoretical Perspectives. *Paper for Workshop Dollars, Democracy and Trade: External Influence on Economic Integration in the Americas* (pp. 1-14). Los Angeles: The Pacific Council on International Policy.

Held, D. (1997). Globalization and cosmopolitan democracy. *Peace Review, 9*(3): 309-314. doi: 10.1080/10402659708426070.

Keohane, R., y Nye, J. (1988). *La interdependencia en la política mundial*. Buenos Aires: GEL.

Lemaresquier, T. (2009). El marco de referencia actual de la cooperación internacional para el desarrollo y la nueva plataforma de acción de los PRM, En Ayala, C., y Pérez, J. (Coords.), *México y los países de renta media en la cooperación para el desarrollo: ¿Hacia dónde vamos?* (pp. 29-53). México: Instituto Mora/FLACSO/CIDEAL.

Longo, F. (2009). *Los desafíos de la gobernanza en los sistemas públicos iberoamericanos*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Brasil, del 27 al 30 de octubre de 2009.

OPS. (2007). Función rectora de la Autoridad Sanitaria Nacional. *Informe núm. 17 de la Organización Panamericana de la Educación*. Oficina de la subdirectora-Área de Fortalecimiento de Sistemas de Educación-Unidad de Políticas y Sistemas de Educación.

Polanyi, K. (1997). *La gran transformación: Crítica del liberalismo económico*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

Quevedo J., A. (2019). Las relaciones Unión Europea-América Latina y el Caribe 1999-2019. Veinte años de asociación estratégica birregional euro latinoamericana. *Latín American Journal of International Affairs, 9*(3): 48-74.

Rocha V., A., y Morales R., D. (2010). Potencias medias y potencias regionales en el sistema político internacional. *Geopolítica, 1*(2): 251-279.

Rüland, J. (2000). Asia-Europe Cooperation - The ASEM Process: An European View. En M. Jemeck y U. Niemann (eds.), *Asia and Europe. Regional Cooperation in a Globalising World* (pp. 183-197). Lectures from the Third ASEF Summer School.

Sanahuja J., A. (2013). *Hacia un nuevo marco de relaciones entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe*. Alemania: Fundación EU-LAC. (Edición en pdf).

Sanahuja J., A., y Rodríguez, D. (2019). Veinte años de negociaciones Unión Europea-Mercosur: Del interregionalismo a la crisis de la globalización. *Fundación Carolina, 13*(2): 1-29. doi: 10.33960/issn-e.1885-9119.DT13.

The Economist. (2020, octubre 12). EIU Democracy Index 2019. World Democracy Report. *The Economist*. Recuperado el 12 de octubre de 2020 en https://www.eiu.com/topic/democracy-index

Unión Europea. (2021). *Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027)*. Recuperado el 1 de octubre de 2020 en https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_es

Vademécum sobre Programas de Cooperación de la UE con ALC. (2017). *Fundación EU-LAC*. Recuperado el 1 de octubre de 2020 en https://eulacfoundation.org/es/system/files/vademecum_programas_cooperacion_ue_lac.pdf

Vargas H., J. G. (2008). Perspectivas del institucionalismo y neoinstitucionalismo. *Ciencia Administrativa,* núm. 1, pp. 47-58.

ISSN: 2007-9834

La pandemia de la covid-19 y sus repercusiones en el ámbito educativo para niños y niñas de cero a ocho años. Perspectivas glocales

DOI: 10.32870/in.vi22.7202 *Sylvia Catharina Van Dijk Kocherthaler*[1]

Resumen

La crisis provocada por la pandemia de covid-19 ha tenido un impacto fuerte en el sector educativo, principalmente para los niños y niñas más pequeños, de cero a ocho años.

En este ensayo se presentan datos y sugerencias relevantes de los organismos internacionales y se revisa con mayor detalle la política pública de México a la luz de los derechos del niño. Se analiza críticamente qué pasa con la política pública y se hacen sugerencias concretas para el regreso a clases presenciales para niños y niñas que asisten a estancias infantiles, preescolares y al primer ciclo de la primaria.

Palabras clave: pandemia, educación para niños de cero a ocho años, infraestructura escolar sanitaria.

Recibido: 17 de abril 2021. Aceptado: 19 de junio 2021.
Received: 17 April, 2021. Accepted: 19 June, 2021.

1. Profesora de tiempo completo en el Departamento de Educación, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guanajuato-Campus Guanajuato. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0966-6656

The covid-19 pandemic and its repercussions in the educational field for children from zero to eight years old. Glocal perspectives

Abstract
Undoubtably, the covid-19 pandemic has had a great impact in education, especially for the youngest children of our societies. This essay presents what has happened according to international organizations and is analyzed with more detail public policy for education in México, contrasting it with what is established in the International Convention of the Rights of the Child. We present suggestions on how to reestablish face to face education for children from cero to eight years of age.
Keywords: Covid-19 pandemic, education for young children age 0 to 8 years, sanitary infrastructure of schools.

Introducción

> *Lo que se les dé a los niños, los niños darán a la sociedad.*
> K. Menninger

Es indudable que la crisis provocada por la pandemia de covid-19 ha puesto sobre la mesa nuevos retos educativos en el mundo entero y también en nuestro país. Estas circunstancias inéditas en las sociedades, desde hace cien años, nos brindan la oportunidad de repensar de manera profunda qué cambios requieren los sistemas educativos para enfrentar las complejidades de nuestro siglo XXI. Si bien la pandemia ha sido un fenómeno global, las respuestas han sido responsabilidad de los gobiernos nacionales, de ahí la necesidad de contemplar ambas dimensiones. Los países han implementado estrategias diversas; sin embargo, poco se observa que las autoridades responsables de diseñar e implementar las políticas públicas escuchen a niños, niñas y adolescentes. Las medidas de emergencia tomadas durante la pandemia responden a una reacción de pánico, desde la perspectiva de los adultos, que han actuado sin contemplar el interés superior de los niños y niñas, tal y como lo señala la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) para cualquier situación de emergencias (ONU, 1979).

Los organismos internacionales han documentado qué ha pasado en este periodo, han desarrollado proyectos, acciones, capacitaciones y recomendaciones para mitigar los efectos del confinamiento, del cie-

rre de las escuelas y para apoyar la puesta en marcha de programas de educación a distancia y de regreso a clases presenciales.

A continuación presentaremos, brevemente, lo que han documentado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a nivel global; la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) a nivel latinoamericano, y confrontaremos las respuestas internacionales con lo que ha pasado en México.

Procederemos a analizar los aportes, tanto de documentos como de sugerencias de los organismos internacionales durante la pandemia para abordar el análisis de la implicación del cierre de los establecimientos educativos para niños y niñas de cero a ocho años a la luz de los derechos del niño. Enseguida se discutirán las recomendaciones de infraestructura y medidas sanitarias para la reapertura de las escuelas, y finalmente se compartirá el análisis de qué nos reveló la política pública con sus programas para el estudio desde casa, respecto a la visión pedagógica *de facto* de las autoridades educativas, contrastándola con lo que plantea el marco legal vigente. Concluimos con las capacidades docentes genéricas que requiere cualquier educador para cumplir con una educación con enfoque de derechos.

Las necesidades educativas infantiles y sus voces

> La voz tiene poder, la gente escucha cuando hablamos.
> Malala Yousafzai

A nivel global, según UNICEF 1,580 millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (94% en 200 países) se han visto perjudicados por el cierre de sus escuelas e instituciones (UN, 2020). Es necesario señalar que estas afectaciones han evidenciado que los países más desarrollados tuvieron mejor capacidad para responder a las necesidades infantiles y encontraron mejores estrategias para interrumpir lo menos posible los procesos de aprendizaje de sus nuevas generaciones. Para el segundo trimestre de 2020, 86% de los niños y niñas de escuelas primarias en las naciones desarrolladas estaban nuevamente escola-

rizados, frente a 20% en los países con menores índices de desarrollo humano (UN, 2020).

Algunos gobiernos y sus autoridades educativas, como los de Suecia, nunca cerraron la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, considerando el interés superior del niño después de sopesar las implicaciones para la infancia y el bajo índice de contagios en menores de 10 años. Este país le apostó al sistema educativo como parte esencial en respuesta preventiva ante la pandemia. Se asumió el papel de difundir y facilitar el aprendizaje social de la sana distancia y demás medidas de higiene en los establecimientos escolares, confiando en que la población asumiría las medidas con mayor facilidad si se aprendían de manera sistemática en la escuela. Además, en los grados superiores del nivel medio los aprendizajes científicos en torno a la enfermedad y las vacunas fueron foros de discusión de los mismos (Lindblad *et al.*, 2021).

En Canadá, por ejemplo, para niños y niñas que sufren violencia en el hogar o cuyos padres ambos trabajan en sectores esenciales, nunca se cerraron las aulas. Los profesores en British Columbia, Canadá, implementaron un sistema híbrido para evitar la interrupción de clases. Desde las aulas donde los niños vulnerables recibían clases presenciales se organizaron las sesiones en plataforma para los demás integrantes del grupo, quienes asistían a clases a distancia desde sus hogares. Además, los profesores tuvieron que armar los materiales de trabajo para todos los niños y niñas que trabajaron en sus hogares, entregar cada semana el paquete y recibir los trabajos realizados, corregirlos y realimentarlos desde la plataforma (MacDonald y Hill, 2021). Todo esto implicó una enorme sobrecarga para los profesores, quienes en aras del interés superior del niño garantizaron la continuidad del desarrollo de las capacidades de sus estudiantes. Tristemente, sin el reconocimiento ni una compensación económica por las horas extras de trabajo implicadas en esta estrategia diseñada por la política pública. Los gobiernos, en la mayoría de los países siguen sin reconocer la labor crucial que desempeñan los profesores para el desarrollo de sus sociedades desde el nivel inicial hasta concluir la primaria. El menosprecio social y cultural se visibiliza mejor en situaciones de crisis.

El reporte de Naciones Unidas (2020) referido, también anota que los mayores estragos en el ámbito educativo lo sufrirán los niños y niñas pertenecientes a grupos vulnerables, temiendo que muchos de

ellos no volverán a las aulas después de la pandemia. Las razones son múltiples: embarazos producto de abuso sexual en los hogares, su inserción en el mundo laboral y productivo, la falta de apoyo por parte de los padres para subsanar los aprendizajes olvidados por la interrupción en su práctica, el empobrecimiento de sus familias, entre otras. Un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) señala el efecto devastador en sentido económico del rezago que sufrirán los 175 millones de niños y niñas de nivel preescolar en 140 países (López Bóo, Behrmann y Vázques, 2020).

Niños y niñas legalmente son ciudadanos con derecho a expresarse, a tomar decisiones en los asuntos que tienen implicaciones directas o indirectas para ellos y ellas. Sin embargo, como dependen de los adultos para sus posibilidades de desarrollo, deben ser provistos de lo que les es indispensable para evolucionar en sus capacidades al máximo de su potencial, protegidos contra todo tipo de violencia, y es necesario abrirles espacios de participación genuina (ONU, 1979). Los gobiernos que han mantenido cerradas las instituciones no han escuchado a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes y, desde una postura adulto-centrista, han sacrificado el bienestar de millones de infantes, sobre todo en África, Latinoamérica y la India, en aras de la salud pública.

El derecho a la educación es fundamental para poder ejercer todos los demás derechos, y los garantes para el cumplimiento de este derecho son el Estado, sus profesores y sus padres. Todos han fallado, sin sufrir consecuencias por su falta de sensibilidad y la negligencia respecto a su responsabilidad.

En México, al igual que en muchos países latinoamericanos, el cierre de las escuelas ha durado ya un año y tres meses, en el momento en el que se escriben estas palabras. Hay planes incipientes y vagos para la reapertura de las escuelas, no hay acciones para recuperar las instalaciones escolares después de un año de abandono.

El Gobierno, la Secretaría de Educación y los profesores en México argumentan que niños y niñas pueden dar seguimiento a sus clases por televisión, plataforma y recibir asesoría mediante teléfonos celulares por parte de sus maestros. Esta incapacidad de apreciar la enorme diferencia cualitativa entre la interacción directa entre profesor y alumno y entre pares, explica quizá también por qué en México la educación de calidad es una meta tan difícil de alcanzar.

Ya antes de la pandemia los resultados que se han obtenido, al menos en las últimas cuatro décadas a nivel nacional en capacidades básicas como comprensión lectora, expresión escrita, pensamiento lógico-matemático, conocimiento del entorno y formación ciudadana son muy bajos y poco satisfactorios (Backhoff Escudero, 2019). Es decir, como país tenemos una gran desventaja respecto de otras naciones y contamos, además, con grupos de niños y niñas extremadamente vulnerables como son los de jornaleros migrantes, los que sufren violencia y maltrato en casa, los que sufren abuso sexual y explotación laboral, los que viven en situación de calle, los que se encuentran en estado de malnutrición, por mencionar algunos.

Durante la pandemia, la política pública en México se ha caracterizado por su negligencia frente a las más elementales necesidades infantiles, como son el diseño de estrategias para proveer de espacios seguros y libres de violencia para nuestros pequeños. Se ha ignorado el papel tenue y desdibujado de protección que el sistema escolar brinda a nuestros niños y niñas más vulnerables. Para este grupo de población, cuando la escuela tiene ambientes física y emocionalmente seguros, este espacio es el oasis en su cotidianeidad.

Tristemente, México es el país que presenta las tasas y los números más altos de abuso sexual y maltrato a niños y niñas en sus hogares, de los países pertenecientes a la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE, 2019). Para estos infantes, niños y adolescentes un confinamiento de 15 meses o más agudiza la problemática, aumenta su vulnerabilidad y no tienen una forma de escapar a estos ambientes por al menos algunas horas diarias.

Padres y madres de familia abusivos, generalmente repiten patrones de crianza, generacionalmente, y, además, maltratan a sus hijos por ignorancia y falta de capacidades socioemocionales. Estos progenitores, que con mucha frecuencia presentan estrés, así como efectos del síndrome post-traumático que sufren por el abuso vivido cuando niños, se presionan aún más si tienen que atender a sus hijos e hijas 24/7 por periodos muy prolongados y, en consecuencia, maltratan y violentan con mayor frecuencia y fuerza a sus hijos e hijas (UNICEF, 2020a).

Las escuelas representan una relativa protección contra la violencia, porque no es posible esconder golpes severos frente a los profesores. En este sentido, la asistencia presencial se constituye en una ligera

contención contra la violencia que se ejerce sobre los niños y niñas en sus hogares.

Los infantes en educación inicial, preescolar y en el primer ciclo de primaria no pueden evolucionar en sus capacidades socioemocionales, de desarrollo físico, orientación espacio-temporal, coordinación motriz fina y gruesa, sentados pasivamente frente al televisor. En este sentido la educación a distancia no es opción (Sánchez Teruel y Robles Bello, 2016). La privación de contactos interpersonales, de traslados básicos hogar-escuela, de falta de estímulos tempranos para ampliar lenguaje, descubrir el entorno y nombrarlo, para aprender a convivir en grupos de pares, entre otros, coartan la evolución de las capacidades humanas de estos infantes.

La política pública del confinamiento, incluyendo guarderías, estancias, preescolares y primer ciclo de primaria "en aras de la salud pública" ha resultado una acción muy violenta que ha negado el ejercicio cotidiano del derecho a la educación de miles de niños y niñas mexicanos. Estas decisiones se tomaron a pesar de que no hay evidencia alguna de que niños y niñas menores de 10 años contribuyan al contagio del covid-19 de manera significativa (WHO, 2020). Además, niños y niñas menores de 10 años generalmente pueden ser llevados a pie a sus escuelas, lo que también evita el contagio por movilidad de sus padres y madres de familia.

Se omitió la posibilidad de formar a padres y madres en el respeto a las medidas sanitarias durante la entrega y recogida de sus hijos e hijas, respetando los protocolos de "sana distancia" y "cubrebocas para los adultos". Se desaprovechó la oportunidad para gestionar lavabos en cada aula para fomentar el lavado frecuente de manos y para brindar explicaciones racionales a la emergencia que se vive a todos los pupilos y sus progenitores. No es razonable cerrar los establecimientos escolares por tanto tiempo y, menos aún, para nuestros menores de 10 años en condiciones de vulnerabilidad. El rezago educativo que esta decisión provocará es inconmensurable.

Observamos cómo la política pública de la Secretaría de Educación sólo escuchó a las autoridades sanitarias y al Sindicato de Maestros, pero nunca consultó a los niños y niñas. Las autoridades sanitarias tampoco se ocuparon de investigar rápidamente e informarse, internacionalmente, sobre el papel de niños y niñas en el contagio de la pandemia. A pesar de las recomendaciones de UNICEF de reabrir los

planteles desde noviembre de 2020 (UNICEF, 2020b), y de la evidencia de que niños y niñas pequeños no representan un peligro para aumentar el número de contagios del virus (WHO, 2020), seguimos, más de medio año después, con las escuelas y la mayoría de las estancias infantiles cerradas.

Este confinamiento representa para los niños y niñas durante su primera infancia un lapso larguísimo, 18 meses representan la mitad para niños y niñas de tres años la mitad de su vida, y para niños de seis años una cuarta parte de ella. Proporcionalmente a la edad, pasar lapsos tan significativos sin estimulación temprana o sin educación preescolar representa un daño enorme respecto al potencial de desarrollo humano de estos infantes.

Los establecimientos de educación inicial, educación preescolar y educación primaria durante el primer ciclo nunca debieron interrumpir labores, si se hubiera tomado en serio el principio del interés superior del niño, como lo estipulan para situaciones de emergencia la Convención Internacional de los Derechos del Niño (ONU, 1979) y nuestra Constitución, que ha incluido en su Artículo tercero la obligación del Estado de brindar una educación con enfoque de derechos.[2]

El adulto-centrismo en nuestra sociedad se hizo evidente y la ciudadanía afectada (infantes y niños, sus padres y madres), acostumbrada a autoridades que no escuchan, dócilmente obedeció.

En México, tanto el Banco Mundial en colaboración con el Sistema Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes (SIPINNA), como UNICEF con la Universidad Iberoamericana promovieron encuestas telefónicas para monitorear el bienestar infantil durante la pandemia; sin embargo, no se publicaron resultados.

El informe de UNICEF, donde resumen los datos encontrados en América Latina es devastador (UNICEF, 2020) y, sin embargo, ha tenido poca difusión en los medios, y nula respuesta por parte de las autoridades educativas. Pareciera que tampoco se consideraron los conocimientos acumulados sobre la importancia del desarrollo infantil

2. Véase Artículo 3º constitucional de los Estados Unidos Mexicanos a partir de su modificación el 15 de mayo de 2019 (DOF, 2019).

durante los primeros años de vida.[3] La medida de apoyo de UNICEF al sector educativo fue dotar de barras de jabón para escuelas *[¡sic!],* donación que se hizo desde abril 2020 y, sin embargo, las escuelas nunca las utilizaron, siguen cerradas, sin mantenimiento alguno la gran mayoría y muchas saqueadas, como lo reportó el estado de Veracruz (Zamudio, 2021).

Analicemos esta política pública ahora desde la perspectiva de niños y niñas que cuentan con relaciones emocionalmente seguras y cálidas, así como con estímulos adecuados para la evolución de sus facultades en el hogar. En nuestro país encontramos hogares con estas características en todos los estratos socioeconómicos y contextos culturales, aunque representan sólo una minoría de la población infantil. No se ha escuchado tampoco a estos niños y niñas, pues la gran mayoría de ellos y ellas no quieren regresar a la escuela, donde a pesar de los avances logrados, con frecuencia sufren de las metodologías autoritarias que caracterizan nuestra educación, de muchas actividades sin sentido que se desarrollan en las aulas, del hacinamiento en los espacios institucionales y de la poca escucha, falta de atención a sus preguntas e inquietudes y de la dificultad que tienen los docentes para contextualizar los contenidos escolares acorde con los entornos directos de niños y niñas.

La pandemia nos puso de manifiesto que para el sistema educativo también será difícil recuperar a esta población infantil que cuenta con madres dedicadas al hogar y tiempo de escucha activa, que integran a sus hijos e hijas a las actividades domésticas y productivas de sus familias en el campo y en la ciudad, que contaron durante la pandemia con oportunidades ricas en socialización con amiguitos y familias extensas.

El regreso a clases es un reto para el sector educativo, ya que sería irresponsable retomar todo como se dejó en marzo de 2020. Se requiere de una buena preparación logística y sanitaria que hace necesaria una excelente capacitación para los docentes. Desde nuestra perspectiva, después de haber leído reportes de varios países nos atrevemos a recomendar:

---

3. Para ampliar conocimientos en torno a la importancia de los primeros años de vida, consúltese Bernard van Leer Foundation, publicaciones y en especial la colección "Espacio para la infancia". Disponible en https://bernardvanleer.org/es/publications-reports/

- Reducir los grupos a no más de 15 niños por aula para evitar contagios de las familias.
- Contar con al menos dos lavamanos o palanganas con agua limpia en cada aula con barras de jabón suficientes para que niños y niñas se laven las manos al llegar, antes y después de comer, después del recreo y antes de salir de clases; además de todas las veces que sea necesario, como después de ir al baño, después de actividades con materiales como barro, plastilina, etcétera.
- Asegurar en todas las aulas ventanas suficientes que limpien el aire con ventilación cruzada.
- Respetar estrictamente el protocolo sanitario por parte de los adultos durante la entrega y recogida de los estudiantes, es decir, uso de cubrebocas y sana distancia entre adultos (UN, 2020).
- Recomendar a madres, padres y educadoras trasladarse a pie, en bicicleta, o si la distancia excede lo que el niño puede caminar, transporte privado. A nivel nacional, según datos del INEE: "89% de niños y niñas en preescolar llegan a su escuela, ya sea a pie o en transporte privado" (Ahija y García, 2019: 35). Sólo habría que resolver un transporte seguro para 11º% de la población que se desplaza en transporte público. Las cifras serán muy similares para el nivel inicial y primer ciclo de primaria, aunque no se cuenta con ellas en este momento.
- Hay que evitar el transporte público, ya que desgraciadamente este sector ha mostrado su incapacidad para respetar los protocolos sanitarios.

Como se observa, la pandemia nos brinda la oportunidad de cumplir en términos de infraestructura y personal con condiciones de organización, infraestructura y servicios sanitarios, que desde hace años debieron atenderse y para las que "nunca hay presupuesto".

Veamos cada rubro:

- Suficientes educadoras para no exceder los 18 niños por aula en el nivel preescolar. En publicación reciente del INEE (Ahuja y García, 2019: 22) se anota que se consideran hasta 40 niños por aula en los lineamientos de la SEP *[¡sic!]*.
- Baños dignos con lavamanos a la altura de los niños y niñas, con agua y jabón. Según INEE casi 5% de los preescolares a nivel nacional no cuentan con servicio sanitario alguno, y como éste es un

promedio, si desagregamos los datos, 11% de los preescolares que atienden a población indígena carecen del servicio. Además, 31% de los preescolares a nivel nacional no cuentan con lavamanos alguno (Ahuja y García, 2019: 58 y 59) y sólo 79% de las instituciones cuentan con agua potable mediante red, las demás acarrean o reciben con pipa el vital líquido. El 4.8% de las escuelas indígenas viven en comunidades donde ¡¡no hay agua!! Y, por lo tanto, tampoco la hay en la escuela (Ahuja y García, 2019). Las brechas entre el ámbito urbano y el rural indígena son inmensas y si se consideran las instituciones privadas en las ciudades, la inequidad es abismal.

- Lavamanos con agua y jabón en cada aula. Sólo algunas escuelas privadas cuentan con este servicio, que en la mayoría de los países de la OCDE se considera necesario en preescolar.
- Buena ventilación y dimensiones adecuadas para que niños y niñas puedan organizarse en diferentes formas, mover el mobiliario, realizar actividades diversas, contar con los materiales educativos al alcance de los niños y niñas, desplazarse libremente en el aula, son requerimientos indispensables para niños y niñas de hasta ocho años.

Resumiendo, y sólo considerando los datos de los preescolares, nos queda claro que el Gobierno mexicano tiene una gran deuda con sus ciudadanos de más corta edad. Hay que ofrecer cobertura total para el nivel, en grupos pequeños y con instalaciones dignas. La pandemia brinda la oportunidad para hacerlo, igual que como lo hicieron para los hospitales. En lugar de gastar el presupuesto en educación a distancia para los niveles educativos discutidos, se debió dignificar la infraestructura y ampliar el presupuesto para la contratación de personal docente con la finalidad de lograr la misma cobertura en preescolar que en primaria. Actualmente sólo se cubre "73% de la población infantil de tres a seis años" (Ahuja y García, 2019: 22).

No queremos cerrar estas reflexiones y recomendaciones sin presentar lo que nos han develado la programación e implementación de la educación a distancia mediante los programas de televisión y los paquetes didácticos para trabajar en casa.

Las metodologías y contenidos de trabajo

> No se puede enseñar algo a una persona.
> Sólo se le puede ayudar a encontrar la respuesta dentro de sí mismo.
>
> Galileo

Ana Razo señala acertadamente: "Por primera vez en la historia de la educación en nuestro país tenemos la oportunidad de ver la caja negra de la educación, ahora en la caja de televisión" (Razo, 2021: 1). Esta experiencia ha despertado amplias críticas por parte de todos los sectores socioeconómicos y, como señala la autora citada, nos devela cómo concibe y construye la Secretaría de Educación Pública los aprendizajes de niños y niñas.

Lo que se puede observar desde el nivel preescolar es que la autoridad federal sigue pensando que el conocimiento se transmite y no se construye, pues la comunicación es totalmente unidireccional con instrucciones no comprensibles para la edad a quienes se dirige, el papel del estudiante es pasivo, no hay objetivos de aprendizaje claros por sesión que se puedan después verificar, ni por el propio estudiante ni por los adultos que les acompañan. Esto llama la atención, ya que el discurso oficial ha integrado desde los años noventa del siglo pasado al constructivismo como enfoque oficial. Sin embargo, sigue sin comprenderse, ya que rompe con la imagen tradicional de una escuela en la que los niños están sentados calladitos en un pupitre dándole la espalda a los compañeritos y sin la posibilidad de intercambiar ideas, pensamientos, soluciones, opiniones entre pares. Si observamos en las publicaciones de la SEP las imágenes de las aulas siempre nos muestran niños y niñas organizados como se ha hecho desde que se creó la escuela en la Edad Media.

En cuanto a la planeación pedagógica, ésta es inexistente, no hay secuencias de actividades, no se invita a niños y niñas a pensar, a involucrarse, a hacer y en las ocasiones en las que se les invita, por ejemplo, a pintar algo que la persona de la televisión propone, por ejemplo en el nivel preescolar un pez, el tiempo corre demasiado rápidamente para que un niño pueda sentarse a desarrollar la actividad. Los niños y niñas asumen un papel de espectadores pasivos de una serie de actividades que desarrolla el "maestro" sin una lógica que pueda empezar a dar herramientas reales de monitoreo de sus propios aprendizajes

a los estudiantes. Los pupilos en el mejor de los casos son invitados a participar con los adultos desde una perspectiva adulta, mediante lenguajes de adultos. Un buen facilitador de aprendizajes deja la iniciativa a los que aprenden, los escucha, los observa, los motiva, los reta, los acompaña. Tareas muy difíciles y casi imposibles de manera tecnomediada para niños y niñas de entre cero y ocho años.

En todos los grados la transmisión de conocimientos es abstracta, adultocéntrica, con lenguajes inadecuados, sin los elementos básicos de una didáctica culturalmente responsiva y debidamente contextualizada.[4] Incluso algunos protagonistas de los programas hablan con acento español, en lugar de mexicano. Niños y niñas son tratados como espectadores y, lo más grave, se percibe que la alegría que tratan de transmitir los actores es artificial, pues los protagonistas de la impartición de clases no elaboraron los guiones para desarrollar las unidades de aprendizaje y es evidente que su participación es actuada y no genuina. Uno de los elementos más importantes en cualquier relación pedagógica es la autenticidad de las personas involucradas (Flores Morán, 2019). Niños y niñas interrogados aleatoriamente califican de muy aburridas las clases de la tele (*cf*. Kalman, 2020; Razo, 2021).

Desde nuestra comprensión, en gran medida los pobres resultados en los exámenes del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) y del Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA por su siglas en inglés) en México se pueden explicar desde esta concepción tradicional de la educación como un proceso autoritario, adultocéntrico y teórico, de transmisión de conocimientos descontextualizados del entorno cultural y del nivel del desarrollo cognitivo y socioemocional del niño. No se toma en cuenta que niños y niñas hasta los 12 años se encuentran en etapas de desarrollo cognitivo simbólico y concreto, en las que la percepción física y emocional no tienen palabras para ser nombradas y en las que es necesario manipular, experimentar, preguntar, tocar, medir, razonar de manera autónoma por parte de niños y niñas. Las nuevas generaciones siguen aprendiendo lo que no se comprende, de manera mecánica e instrumental, sin sentido para el niño y sin tomar en cuenta su cuerpo, su corazón y su espíritu.

4. *Cf*. autores como Santamaría, L. J. o Sleeter, C. E. sobre pedagogías culturalmente responsivas.

Es urgente la transformación educativa en nuestro país, pues sólo las metodologías participativas que involucran a los pupilos en la toma de decisiones, que los escucha activamente, que les permite el diálogo entre pares durante el trabajo áulico, que trabaja con contenidos concretos y vinculados al entorno infantil, que les enseña a nombrar y comprender su realidad, se podrá brindar una educación de calidad. Desde este paradigma metodológico, las clases ofrecidas por televisión y los paquetes de trabajo repartidos a los niños no pueden ser considerados una opción educativa digna.

Los docentes necesitan comprender que niños y niñas aprenden haciendo, pensando, reflexionando, percibiendo, contemplando, y que su responsabilidad como garantes del derecho a la educación es facilitar los aprendizajes de sus pupilos en un ambiente cálido y seguro, tanto física como emocional y espiritualmente hablando.

Es urgente la necesidad de una estrategia de formación continua a los docentes, para construir con ellos y ellas a partir de sus propias realidades áulicas lo que implica la centralidad del estudiante en una educación con enfoque de derechos. Ya lo señala la modificación jurídica en nuestra Constitución; sin embargo, el verdadero problema es que no se construye conocimiento con el magisterio nacional. Cuando se les capacita se les trata de transmitir, estrategia que no sirve para una transformación educativa. Esta perspectiva se rige por principios que no pueden ser tomados en cuenta ni se pueden implementar con programas televisivos masivos a nivel nacional. En este sentido la pandemia nos ha dejado ver de manera contundente las grandes carencias en el actuar pedagógico de nuestros establecimientos escolares, y es lamentable que los organismos internacionales no señalen ni discutan esta problemática que impide que nuestros niños y niñas reciban una educación de calidad.

Para concluir este apartado, explicitaremos cuáles son las competencias básicas de un docente que pueda ser garante de una educación con enfoque de derechos. Estas competencias tenemos que empezar a construirlas de manera diversa a lo largo y ancho de nuestra nación. El docente:

- Conoce a cada uno de sus estudiantes, es decir, cómo es su familia, de qué ambiente goza en el hogar, qué le interesa saber y aprender, qué sabe, qué experiencias puede aportar al grupo, qué áreas de oportunidad tiene y, de acuerdo con esta información de todos los

integrantes de su grupo, adecua contenidos, metodologías, grupos de trabajo y de apoyo entre pares.

- Valida a cada estudiante; sin distinción alguna el docente reconoce el valor intrínseco de cada persona que integra su grupo, haciéndole sentir bienvenido/a, brindándole oportunidades de saberse visto, útil y valioso para el colectivo.
- Contiene amorosamente al grupo con la finalidad de facilitar el desarrollo socioemocional, es decir, consensúa un reglamento áulico con los niños y niñas, abre espacios para que los estudiantes se expresen, den sus opiniones, respondan y pregunten, todo esto sin sentirse juzgados, ridiculizados o no tomados en cuenta.
- Separa la conducta del ser intrínseco, es decir, podemos corregir conductas, pero no invalidar o lastimar personas, lo más importante en estas correcciones que se hacen con la finalidad de ayudar al estudiante es que pueda comprender el porqué de ellas y después contar con espacios de reflexión en silencio que le permitan asimilarlas. Para ello son útiles múltiples técnicas de desarrollo humano como son los círculos de escucha, los espacios de "tiempo fuera", la validación de las emociones que surgen a partir de las interacciones interpersonales, entre otras.
- Adapta los contenidos curriculares al entorno y al nivel de las capacidades en evolución de sus estudiantes. Todos los ambientes socioculturales y económicos deben valorarse y dejar de plasmar imágenes urbanas y de profesiones de cuello blanco como únicas opciones de desarrollo. Quien crece en el ámbito rural tiene que valorar la importancia de sus actividades productivas, del cuidado de su entorno, de poder imaginar una vida con bienestar en el campo. La cultura indígena debe valorarse con ellos, y los contenidos curriculares deben reflejar su cosmovisión, sus lenguajes, su música, sus expresiones artísticas. Así con todos los entornos, y los docentes deben tener la libertad de alcanzar las competencias clave de diversas maneras y con contenidos diferentes por región. Los programas televisados durante la pandemia ni siquiera presentaron visualmente diversos entornos en la impartición de sus clases actuadas, no incluyeron temas actuales de coyuntura y no aprovecharon para ayudar a niños y niñas de este país a comprender qué es una pandemia, por qué los protocolos sanitarios y cómo prevenir la violencia doméstica, cómo mitigar los impactos

del hacinamiento, por mencionar algunos temas esenciales que se omitieron.

Finalmente, para cerrar este escrito quisiéramos retomar y vincular lo expuesto a manera de conclusiones.

Reflexiones finales

> Hay que aprender a vivir en la incertidumbre.
> Edgar Morin

La pandemia nos ha dado la oportunidad de visibilizar con mucha claridad dónde están los problemas más lacerantes que aquejan al sistema educativo y que contribuyen a perpetuar las inequidades en nuestra sociedad. Niños y niñas pertenecientes al sector privado de la educación han tenido alternativas diferentes a las ofrecidas por el sector público. Las escuelas privadas que ofrecen la mejor calidad en sus servicios encontraron formas de continuar involucrando a los estudiantes con metodologías participativas, aunque sea tecnomediadas. En las escuelas públicas se transmitieron los conocimientos curriculares de manera abstracta, en lenguajes adultos y fueron incapaces de dejar clara, al magisterio, la importancia de una revisión amorosa y validante de los trabajos exigidos, que fueron, además, poco conducentes a mantener la motivación de los estudiantes. Muchos niños y niñas tuvieron que trabajar más de ocho horas diarias para cumplir con las tareas que las madres de familia tenían que subir con su celular. Es una falta de respeto al esfuerzo desplegado por los niños, y sus padres no recibir una realimentación puntual, sin juicios de valor y constructiva a sus entregas.

El sistema educativo mexicano violentó de manera autoritaria, e inconsistente con las demás políticas públicas emitidas por la pandemia, el derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, sin considerar daños por edad, por vulnerabilidad, por contexto de los estudiantes. Los planes concretos para el regreso a las aulas son tímidos, inconsistentes y carentes de una racionalidad infantil. En contraste con Suecia, no se ha aprovechado el sistema educativo en esta coyuntura para compartir con los padres de familia y los niños y niñas

la importancia de las medidas sanitarias y la sana distancia para mitigar la pandemia. Los adultos piensan que con el cubrebocas se pueden acercar a cualquier persona sin representar ni correr peligro, no entienden la transmisión por infectados asintomáticos, continúan las reuniones con la familia extensa para las celebraciones familiares y las que corresponden al calendario religioso y civil, se mueven en transporte público sin guardar sana distancia y silencio. No se entiende la importancia de la ventilación de los espacios cerrados, entre otros aspectos. Este acervo de conocimientos que nos ha aportado la ciencia y que ha ido modificándose en el transcurso de la pandemia no es del dominio de la mayoría de la población. En consecuencia se observan reacciones de miedo o pánico, sobre todo cuando perdieron a algún familiar cercano. No respetan de manera consistente la sana distancia y la reducción de número de personas adultas en las reuniones. Les ponen cubrebocas a los bebés y niños pequeños, cuando esto es peligroso e innecesario. Las autoridades municipales piden a los espacios donde niños realizan deportes que porten cubrebocas aunque sean menores de 10 años. No permiten el ingreso de niños y niñas a establecimientos, sin tomar en cuenta que hay madres solteras que no tienen con quién dejar s su hijo/a. Todas estas medidas son contradictorias al conocimiento científico acumulado. La SEP no ha asumido la responsabilidad de divulgar, de manera adecuada, didáctica, apropiada para los diferentes grupos de edad, la información generada por la ciencia. Tampoco ha explicado la necesidad de nuestra condición humana de aprender a vivir en la incertidumbre, como bien dice uno de los filósofos más importantes del siglo XX Edgar Morin (1999).

Las organizaciones internacionales como UNICEF, UNESCO, BID han hecho recomendaciones sensatas para evitar los cierres prolongados de las escuelas, pero nuestro Gobierno no ha tenido la capacidad de implementarlas.

En nuestro país, la gran mayoría de los agentes educativos siguen imaginando sólo la transmisión de conocimientos teóricos cuando piensan en la educación. Ni siquiera adaptan los contenidos a lenguajes infantiles como el juego, el dibujo, el teatro, la danza, el cuerpo, la música. En preescolar y primaria esto tiene consecuencias nefastas, pues los niños aprenden a aprender mecánicamente sin encontrarle sentido a sus aprendizajes. A pesar del cambio del discurso en la SEP, no se comprende el constructivismo ni la construcción del sujeto (Di

Caudo, 2007) como enfoques educativos que pueden dar respuesta a la evolución de las capacidades de las nuevas generaciones, que al menos deben apropiarse de los saberes que señala Morin (1999): a comprender los límites del conocimiento, los principios del conocimiento pertinente, comprensión de nuestra condición humana, comprensión de nuestra identidad terrenal, enfrentar la incertidumbre, comprender la complejidad del mundo, formar en una ética del género humano. ¡Cómo hemos desaprovechado la pandemia, que es un ejemplo concreto que estamos compartiendo como humanidad y que nos puede ayudar a apropiarnos de estos conocimientos!

Finalmente, las condiciones de infraestructura son indignas de nuestros niños y no contribuyen a formar a las generaciones jóvenes en la ética del cuidado, que se compone del autocuidado, del cuidado del otro y del cuidado de nuestro entorno natural. No hay lavamanos en las aulas, los niños en las grandes ciudades y en algunas escuelas de concentración en el campo están hacinados en las aulas, sin el espacio suficiente para trabajar en equipos y moverse a tomar sus materiales de manera autónoma, las instalaciones sanitarias son muchas veces precarias y sin agua todos los días ni jabón en un porcentaje inadmisible, para mencionar lo más elemental.

La pandemia se ha convertido en una oportunidad no aprovechada para mejorar las condiciones sanitarias de los establecimientos escolares y para educar en temas que permitan a la población, en general, entender mejor la pandemia, evitando reacciones de miedo que paralizan y conductas erráticas, inconsistentes o irresponsables, porque no se trabaja con evidencias científicas.

Esperamos que, como educadores, podamos ser más innovadores, menos miedosos y más responsables respecto a dar una mejor respuesta en torno a la provisión educativa, a la protección de nuestros niños y a abrirles más espacios de participación genuina.

Referencias bibliográficas

Ahuja Sánchez, R., y García Medina, M. (Coord.) (2019). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los preescolares de México. Una mirada desde el derecho a la educación*. México: INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D257.pdf. Consultado 30 de julio 2020.

Backhoff Escudero, E. (2019). México en PISA, 2018. *Nexos. Distancia por tiempos. Blog en educación,* diciembre 9. https://educacion.nexos.com.mx/mexico-en-pisa-2018/. Consultado 9 de abril 2021.

Di Caudo, María Verónica. (2007). La construcción de los sujetos de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación,* núm. 2, pp. 91-131. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846112006. Consultado 14 de abril de 2008.

Flores Moran, John Freddy. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio,* núm. 35, pp. 174-186. https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957. Consultado 20 de marzo de 2020.

Gobierno de la República. (2019). Se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los Artículos 3º, 31º y 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de educación. *Diario Oficial de la Federación*, 15 de mayo.

Kalman, J. (2020). Aprender en casa: Lo mismo pero en pantalla. *Nexos. Distancia por Tiempos. Blog en educación,* junio 3. https://educacion.nexos.com.mx/aprender-en-casa-lo-mismo-pero-en-pantalla/. Consultado 4 de noviembre 2020.

Lindblad, S., Lindqvist, A., Runesdotter, C., *et al.* (2021). In education we trust: On handling the Covid-19 Pandemic in the Swedish welfare state. *Z Erziehungswiss,* núm. 24, pp. 503-519. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01001-y

López Bóo, F., Behrman, J., y Vázquez, C. (2020). *Costos económicos de las reducciones en los programas preescolares por la pandemia del covid-19.* Nota técnica División de Protección Social y Salud. Creative Commons: BID. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Costos-economicos-de-las-reducciones-en-los-programas-preescolares-por-la-pandemia-del-covid-19.pdf. Consultado 14 de enero de 2021.

MacDonald, M., y Hill, C. (2021). The educational impact of the Covid-19 rapid response on teachers, students, and families: Insights from British Columbia, Canada. *Prospects.* Ed. Springer. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09527-5. Consultado 20 de abril de 2021.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: UNESCO. https://www.ideassonline.org/public/pdf/lossietesaberesnecesariosparalaedudelfuturo.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Changing the Odds for Vulnerable Children: Building Opportunities and Resilience*. París: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a2e8796c-en. Consultado 3 de abril de 2021.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2020, agosto). *Informe de políticas: La educación durante la Covid-19 y después de ella.* Nueva York: UNPress. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf. Consultado 15 de octubre de 2020.

Razo, A. (2021). Lo que se aprende en Aprende en Casa III. *Nexos. Distancia por Tiempos. Blog en Educación,* marzo 31. https://educacion.nexos.com.mx/lo-que-se-aprende-en-aprende-en-casa-iii/. Consultado 2 de abril de 2021.

Sánchez-Teruel, D., y Robles-Bello, M. A. (2016). Riesgos y potencialidades de la era digital para la infancia y la adolescencia. *Revista Educación y Humanismo*, *18*(31): 186-204. http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1374

UNICEF. (2020a). *Protección de la niñez ante la violencia. Respuestas durante y después de la pandemia de Covid-19.* Nota técnica. https://www.unicef.org/mexico/media/3506/file/Nota%20t%C3%A9cnica:%20Protecci%C3%B3n%20de%20la%20ni%C3%B1ez%20ante%20la%20violencia%20.pdf. Consultado 5 de abril de 2021.

——. (2020b). *Informe de promoción y datos para el Día Mundial del Niño: Evitar una generación perdida a causa de la Covid-19.* Nueva York: UNPress, noviembre. https://www.unicef.org/media/87156/file/Evitar-una-generacion-perdida-causa-covid-2020.pdf. Consultado 3 de enero de 2021.

——. (2020c). *Impacto del Covid-19 en las niñas, niños, adolescentes y sus familias en América Latina y el Caribe,* abril. https://www.unicef.org/lac/media/10966/file/Impact-children-covid19-lac.pdf. Consultado 30 de septiembre de 2020.

World Health Organization. (2020). What we know about Covid-19 transmissions in schools. *Corona-update,* núm. 39, octubre. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/risk-comms-updates/update39-covid-and-schools.pdf?sfvrsn=320db233_2. Consultado 3 de abril de 2021.

Zamudio, I. (2021). Nota periodística. Reportan 67 escuelas de Veracruz saqueadas durante pandemia. *Periódico El Milenio,* 12 de abril.

ISSN: 2007-9834

De la pandemia de covid-19 a los retos de la educación para el futuro

DOI: 10.32870/in.vi22.7209

José Duván Marín Gallego[1]

Resumen

La pandemia ha traído una cadena de consecuencias, no sólo en el campo de la salud, sino también económicos y políticos, que han puesto en crisis al mundo entero. Particularmente los países más pobres, entre ellos los latinoamericanos y caribeños han sido los que más han padecido los riesgos de la covid-19; y aunque con sus escasos recursos, han procurado prevenir la crisis, las consecuencias han sido de enorme trascendencia. La educación, después de la salud y la economía, es la que ha padecido la más aguda crisis y los mayores efectos negativos. Sin embargo, las crisis traen también aspectos positivos que se convierten en retos para las personas, los gobiernos y la sociedad que, como nuevos paradigmas, se convierten en modelos de cambio revolucionarios para el futuro. En este sentido, la educación tendrá que dar este cambio de un modelo tradicional hacia nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje, como la educación híbrida o mixta que alterna momentos presenciales con momentos de virtualidad a través de las TIC. Para dar este vuelco o cambio de paradigma, las políticas de los Estados tendrán que buscar también alternativas de solución, no solamente en sus presupuestos, sino también en relación con los diseños de planes, programas y apoyos tecnológicos que se necesitan para una educación de calidad, aprovechando los recursos digitales a través de la Web.

Palabras clave: pandemia, educación híbrida, política educativa, tecnología, cambios sociales.

Recibido: 17 de mayo 2021. Aceptado: 07 de julio 2021.
Received: 17 May, 2021. Accepted: 07 July, 2021.

1. Docente-investigador. Doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás Bogotá-Colombia. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2648-1776. Correo electrónico: joseduvanmarin@Yahoo.es / joseduvanmarin@ustadistancia.edu.co

From the Covid-19 Pandemic to the Challenges of Education for the Future

Abstract
The pandemic has unleashed a series of consequences not only in the area of public health but also in the economic and political fields, generating worldwide crises. Remarkably, the poorest countries, including the Latin American and Caribbean ones, have suffered the most from Covid-19 risks. Although these countries have tried to avert the troubles with their scarce resources, the consequences have been severe. After the negative impact on the healthcare sector and global economy, education is that has suffered the most acute crisis and significant adverse effects. Nevertheless, this breaking point has also brought positive outcomes because it has challenged people, governments, and societies to create new paradigms that have become models of revolutionary changes for the future. In this sense, education will have to switch from a traditional model towards new teaching and learning proposals, such as hybrid or mixed education that combines in-person and virtual moments through ICT. In the quest for making this transformation or paradigm shift, the States' policies will also have to look for alternative solutions involving their budgets and the design of programs and technological tools required for providing education quality, taking advantage of digital and web-based resources.
Keywords: pandemic, hybrid education, educational policy, technology, social changes.

Introducción

Las crisis son momentos que en la historia de la humanidad llegan y se van, pero dejan retos y desafíos. Abren nuevas posibilidades en cuanto obligan a las personas, a los gobiernos y a las instituciones a revisar sus *modus vivendi y operandi*. Esto es lo que viene ocurriendo en todo el mundo con la covid-19.

En esta época de pandemia se ha dicho y escrito de todo; los volúmenes de información, no sólo en Internet sino en los distintos medios han aumentado enormemente. La prensa hablada y escrita diariamente tiene algo que decir acerca de lo que ocurre en el mundo con el virus, tanto que las opiniones crecen en pro y en contra de lo que dicen, hacen o dejan de hacer los gobiernos y las autoridades de salud, hasta el punto que resulta difícil saber quién tiene la razón y hasta dónde mucho de lo que se dice es mera especulación. Pero lo cierto es que la

pandemia ha provocado una verdadera catástrofe mundial en todos los estamentos sociales y en la vida de las personas, que bien cabe preguntarse: ¿cómo responderá el mundo ante este problema? ¿Cuáles serán sus consecuencias cuando todo termine? ¿Seguirá el mundo como hasta ahora o cambiarán muchas cosas? Las respuestas sólo podrán conocerse en los años venideros.

El filósofo y sociólogo alemán Ulrich Beck (2006) ha sistematizado un concepto que cobra sentido en los momentos actuales; en su obra *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, expone la idea de que la modernidad ha traído una sociedad producto del miedo que, a pesar del desarrollo industrial y tecnológico, está en permanente riesgo a causa de las amenazas, no solamente amenazas naturales, sino también sociales. La pandemia ha hecho inminente este riesgo; pero, como afirma el autor: "Tanto los riesgos como las riquezas son objeto de repartos" (p. 39). Pero lo que ha sucedido es que los riesgos de esta pandemia se han distribuido en forma desigual para una parte de la humanidad. Los más pobres y los menos protegidos son los más afectados por el virus, así como los que corren el mayor riesgo de contraer la enfermedad, e incluso de perder la propia vida o la de los seres más queridos. Sin embargo, las cosas no terminan aquí, sino que a lo anterior se agregan otros problemas que empeoran la situación y aumentan el riesgo, como el cierre de las empresas, los negocios y la consecuente pérdida del empleo, con una cadena interminable de secuelas negativas en todos los órdenes de la vida social y familiar.

Los efectos nocivos de la pandemia se han sentido mucho más en la educación, en todos los niveles, en razón de que las autoridades gubernamentales y de salud han tenido que cerrar escuelas, colegios y universidades para evitar el contagio; pero a la vez se han visto obligados a buscar formas alternativas de enseñanza a fin de minimizar el impacto negativo en el aprendizaje, especialmente de los niños, los más afectados, tal como se analizará más adelante.

En este artículo se analizarán cuatro aspectos en relación con la educación, considerados los más significativos a partir de una reflexión metodológica acerca de las consecuencias y la crisis que trajo la pandemia, pero que, en medio de las situaciones adversas, también han existido aspectos positivos que obligan a un cambio de paradigma. En un primer momento se plantean los retos que deberán asumir los países latinoamericanos y caribeños en relación con el futuro de la

educación, como un derecho fundamental de la persona. En segundo lugar, se hace alusión a los planteamientos propuestos por los organismos internacionales para solventar la crisis y buscar soluciones para la educación. Como tercer punto, se plantean posibles cambios en la educación futura de América Latina y el Caribe, especialmente pensando en un tipo de educación alternativa o híbrida, como se le llama hoy, que habrá de permanecer después de que haya pasado todo este problema. Por último, se describe el papel y la importancia de los medios tecnológicos para el desarrollo de este modelo híbrido de educación para el futuro.

¿Qué trajo la pandemia?

Antes de conocerse por primera vez la aparición del coronavirus de covid-19 en la ciudad de Wuhan en China, en diciembre de 2019 y antes de que la Organización Mundial de la Salud lo anunciara como pandemia, tal como se describe en el portal de CNN en español (14 de mayo, 2020), todo transcurría bajo una aparente calma y normalidad, sin pensar que el mundo cambiaría de la noche a la mañana al verse enfrentado a grandes desafíos a partir de ese momento. Tampoco se presagiaban transformaciones sociales, políticas o económicas tan importantes y significativas que pusiesen a la humanidad en jaque a tal punto de que, sin esperarlo, de repente todo se vio trastornado.

No hay duda de que uno de los cambios más profundos y el primero que se dará después de la pandemia, será el de la economía mundial, porque entre las consecuencias fueron, sobre todo, el debilitamiento en gran escala de los sistemas económicos y políticos; aunque no a todos los afectó de la misma manera, ya que los grupos sociales más desarrollados han podido sortear y superar la crisis con menor riesgo, mientras que los más débiles han tenido que padecer con más rigor los efectos nocivos.

Los rigores de la pandemia están afectando fuertemente el debilitado sistema de los países latinoamericanos y del Caribe, y a sus gobiernos, a quienes les ha tocado la peor parte y, aunque se han hecho esfuerzos para enfrentar el problema, no obstante han tenido un número significativo de bajas en la población, reviviendo, de esta manera, las ideas del economista inglés Robert Malthus en su *Ensayo sobre*

el principio de la población, publicado hacia 1798, en el que expuso la tesis del crecimiento de la población en progresión geométrica, mientras que los recursos crecían en progresión aritmética; por lo tanto, era necesario un control poblacional para que estos recursos alcanzaran para todos. Malthus pensaba que este control podría darse en forma natural, ya fuera a través de las guerras o de las epidemias, tesis que se está convirtiendo en realidad cuando en el mundo, hasta este momento, hay más de tres millones de muertos por causa de la covid-19, tal como se muestra en el *Mapa de coronavirus en el mundo: Casos, muerte, y los últimos datos de su evolució*n, de la RTVE (junio 18, 2021).

La pandemia ha golpeado con mayor crudeza a los más pobres y débiles del sistema, en particular a las personas de mayor edad y ninguna de las organizaciones sociales ha podido escapar a sus efectos nocivos, ya que estas organizaciones funcionan como sistemas complejos, de tal modo que al afectarse tan sólo uno de sus componentes, se afecta todo el resto. Así, la educación, como un componente importante de este entramado social, padece los mismos rigores que las demás instituciones del conglomerado sistemático.

Sin embargo, a pesar de los riesgos y de la crisis actual, es ésta una oportunidad para aprovechar los cambios posibles y para plantearse retos importantes hacia el futuro.

El filósofo de la ciencia Thomas Kuhn, en *La estructura de las revoluciones científicas* (1992) considera que la ciencia pasa por diversos estados: un primer estado es el pre-paradigmático, en el que existen diversa tendencias que compiten entre sí, sin que haya acuerdo entre las distintas corrientes; un segundo estado es de la ciencia normal, cuando se llega a acuerdos bajo un mismo marco de supuestos básicos y de compromisos compartidos por todos los científicos; a este estado Kuhn lo llama "paradigma". En esta etapa de paradigma los científicos trabajan bajo las mismas reglas del juego con las que resuelven todos sus problemas y sin preocupación por alguna anomalía. Sin embargo, tarde o temprano aparecen las crisis en la ciencia normal, porque las formas de solucionar los problemas ya no funcionan de la misma manera y, por lo tanto, se pasa a un estado de "ciencia extraordinaria" o "ciencia revolucionaria", en la que se proponen nuevas alternativas de solución, produciéndose así un cambio de paradigma.

Asimismo, la pandemia, que ha puesto en crisis a la humanidad, ha provocado también la necesidad de un cambio de paradigma. Este

cambio se produce en todos los campos de la vida social, a tal punto que a partir de la crisis de la salud y de la economía se afectan las demás instituciones, en especial la educación. Para enfrentar la situación, la educación no estaba preparada.

Sin embargo, los cambios de paradigma no siempre son negativos, porque pueden conducir a nuevas y diferentes visiones del mundo, de tal forma que, como dice Kuhn: "cuando cambian los paradigmas, el mundo cambia con ellos" (1992: 176). Todo esto tiene sentido para los gobiernos, los líderes políticos y para la sociedad, porque tendrán que comenzar a ver el mundo de manera diferente, a la manera de un cambio de figura y forma o cambio *gestáltico*, según un término propio de la psicología (Kuhn, 1992). De acuerdo con los futurólogos, de las crisis es mucho lo que se puede aprender, porque no todo es negativo.

Las crisis suelen transformarse en retos y valores para la sociedad si permiten salirse de los caminos trazados, emprender cambios innovadores y asumir con entereza los riesgos inherentes. Godet y Durance (2009), autores que han realizado investigaciones sobre temas de prospectiva, sostienen que: "En una época en que las causas engendran los efectos a una velocidad creciente, no es posible detenerse en las consecuencias inmediatas de las acciones en curso" (p. 15). En otras palabras, la pandemia ha servido de estímulo para que los gobiernos y la sociedad comiencen desde ahora a buscar respuestas inmediatas a los problemas que dejará no sólo la crisis, sino también otros problemas desde antes, pero que ahora se agudizaron y salieron a la luz del día.

Los retos de la educación para después de la pandemia

Las duras consecuencias que la pandemia de covid-19 ha traído sobre la salud y la economía, ha golpeado también a la educación en estos países latinoamericanos y caribeños, en particular a las familias y a los niños más pobres de la región, para quienes los riesgos y los efectos sociales y económicos negativos son mucho más graves. La razón está en que para conjurar e impedir la propagación del contagio, se obligaron a cerrar escuelas, colegios y universidades e iniciaron procesos educativos a distancia y virtuales, aprovechando los recursos de la tecnología. Sin embargo, en muchos lugares de sus territorios, no solamente los más alejados de los centros urbanos y en las ruralidades,

sino también en las grandes ciudades se encontró que no existían los recursos suficientes, ni se tenía la preparación básica para esta nueva forma de educación. Faltaba, y aún sigue faltando, infraestructura y conectividad para llevar a cabo los procesos escolares; además, no se tenían los aparatos tecnológicos ni los padres de familia disponían del dinero suficiente para la adquisición de computadores y teléfonos móviles con los que recibirían las clases, no obstante que un *Informe de la CEPAL-UNESCO* (2020) contrariamente afirmaba que:

> La mayoría de los países cuentan con recursos y plataformas digitales para la conexión remota, que han sido reforzados a una velocidad sin precedentes por los Ministerios de Educación con recursos en línea y la implementación de programación en televisión abierta o radio. No obstante, pocos países de la región cuentan con estrategias nacionales de educación por medios digitales con un modelo que aproveche las tic (Álvarez Marinelli y otros, 2020). A ello se suma un acceso desigual a conexiones a Internet, que se traduce en una distribución desigual de los recursos y las estrategias, lo que afecta principalmente a sectores de menores ingresos o mayor vulnerabilidad (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020) (pp. 3 y 4).

Sin embargo, hemos sido testigos de que si bien en varios países de esta región se cuenta con plataformas digitales para la conexión remota, en aquellas regiones más aparatadas son miles los niños que no han podido acceder a ella, sin desconocer, no obstante, que en las grandes ciudades existen también sectores marginales que viven en la pobreza absoluta y carecen de los medios indispensables para una subsistencia digna y para acceder a todos los servicios, incluyendo los educativos.

Por otra parte, los maestros no estaban preparados para adaptarse a las nuevas circunstancias de enseñanza y no poseían las competencias suficientes para el uso de herramientas tecnológicas como mediaciones didácticas. Asimismo, muchos de los docentes dejaron de percibir su salario, especialmente quienes laboraban en instituciones privadas que, como consecuencia del cierre de los negocios y la pérdida del empleo, los padres de familia dejaron de pagar las matrículas y las mensualidades. Los gobiernos tampoco han sabido encontrar soluciones a la situación que de repente se les presentó, y por supuesto, los más perjudicados fueron los estudiantes que, como lo describe la ONU (2020): "Los cierres de escuelas y otros centros de enseñanza han afectado al 94% de los estudiantes de todo el mundo, una cifra que asciende al 99% en países de ingreso bajo y mediano bajo" (p. 2).

Aunque se hicieron cambios en la educación, muchas veces éstos estuvieron orientados más por la intuición y la improvisación que por una preparación y planeación sistemática y eficiente que respondiera a la crisis y ofreciera soluciones efectivas, especialmente por parte de los ministerios de educación y los gobiernos locales. Más grave aún todavía, según el Banco Interamericano de Desarrollo (BID): "La pandemia dejó en evidencia, además, la exclusión educativa y el conjunto de desigualdades presentes en todos los países" (2020: 14). Por lo tanto, frente a esta problemática no hay duda de que la educación será una de las instituciones que tardará mucho tiempo para recuperarse de la crisis, tanto cuanto tarde la economía para reactivarse o quizás, mucho más.

Como principio reconocido universalmente, después del derecho primario y fundamental a la vida y la salud, la educación ocupa un lugar primordial y privilegiado dentro de los derechos humanos, en la forma como lo dice la *Declaración de los derechos de las Naciones Unidas* en su artículo 26, y lo ratifican las Constituciones de los países, como "un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social" (Constitución Política de Colombia, art. 67). Este derecho se consagra explícitamente en el *Pacto internacional de los derechos económicos, sociales y culturales* de las Naciones Unidas, de fecha 16 de diciembre de 1966, cuya vigencia entró en 1976, el cual fue firmado por la mayoría de los países del mundo y, según el artículo 13, los Estados que suscriben este Pacto "reconocen el derecho de toda persona a la educación", en especial porque necesariamente la educación se debe orientar "hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales" (art. 13). El ejercicio de este derecho permite que las personas estén en capacidad de:

> Participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz (art. 13).

La educación, según estos planteamientos de la ONU, y como un derecho indispensable para el desarrollo de la persona, debe ser obligatoria y gratuita, por lo menos en lo que corresponde a los años iniciales

de la básica primaria, y accesible, gradualmente, en los de secundaria y de la formación técnica y profesional de la educación superior.

Según se describe en el numeral 2 del artículo 13 de dicho *Pacto,* la educación es también uno de los pilares esenciales del desarrollo económico y social de todos los países del mundo. Sin embargo, la pregunta básica que queda por hacerse es: ¿cómo sortearán los países este derecho fundamental a la educación después de la pandemia para que los daños y perjuicios se minimicen?

Soluciones propuestas por los organismos internacionales

Las Naciones Unidas han propuesto una agenda para el año 2030 con base en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); sin embargo, la pandemia ha afectado la posibilidad de alcanzar todos estos objetivos y, por lo tanto, también es posible que retrase el alcance de las metas propuestas para cada objetivo en todo el mundo, en especial respecto a los primeros cuatro, que son los más sensibles: *Fin de la pobreza*, *Hambre cero*, *Salud y bienestar,* y *Educación de calidad*. De nuevo cabe preguntarse: ya que la fecha señalada para alcanzar los objetivos está muy cerca, ¿será que después de la pandemia de la covid-19 los países del mundo podrán alcanzar las metas de estos objetivos para 2030? En particular ¿qué tendrán que hacer para que se cumpla, sobre todo, el objetivo 4, en relación con la calidad de la educación?

El objetivo educativo 4 de las ODS se propone: "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos". ¿Se alcanzarán esos propósitos para 2030 después de todas las secuelas negativas que está dejando la pandemia? Las Naciones Unidas en su *Informe de políticas: La educación durante la covid-19 y después de ella* (2020), adelanta algunas consecuencias:

> La crisis está agravando las disparidades educativas preexistentes al reducir las oportunidades que tienen muchos de los niños, los jóvenes y los adultos más vulnerables (los habitantes de zonas pobres o rurales, las niñas, los refugiados, las personas con discapacidad y los desplazados forzosos) para continuar con su aprendizaje (p. 2).

En este mismo Informe se hace un análisis de los principales efectos y repercusiones que ha sufrido la educación durante estos momentos y, a pesar de que los gobiernos y la sociedad civil han respondido adoptando todo tipo de soluciones y medidas, se proponen, sin embargo, unas cuantas recomendaciones para los Estados con el fin de priorizar la educación para todos los niños, adolescentes y jóvenes, especialmente para quienes se encuentran en estado de marginación, puesto que la inasistencia a la escuela trae ya graves consecuencias de aprendizaje que, si no se les busca solución ahora, más tarde será peor. El Informe de la ONU señala entre esos males: la posibilidad de embarazo de las adolescentes, la explotación sexual, el matrimonio infantil o uniones tempranas, la violencia intrafamiliar y otros problemas más. De aquí que sea importante la pronta apertura de escuelas y colegios. Al mismo tiempo, las Naciones Unidas hacen las recomendaciones siguientes:

La primera y prioritaria es el control de los brotes nacionales y locales para la reducción de la transmisión del virus. Se espera que con la llegada de las vacunas se facilite, pero es necesario que las personas colaboren manteniendo la disciplina y los cuidados de protección que las autoridades recomiendan.

La segunda, es la protección de los recursos financieros, especialmente controlando y preservando los que se destinan a la educación. Sin embargo, se cree que la solución no será tan fácil, sobre todo para aquellas economías más débiles y que han tenido que hacer mayores gastos para enfrentar la pandemia, como los gastos extraordinarios para apoyar y subsidiar a grupos importantes de la economía del país, como la pequeña y mediana empresa, con el fin de proteger el empleo. De la misma manera, los gobiernos han tenido que destinar ayudas en dinero para las personas más necesitadas y pobres de la población. Otro gasto urgente ha sido la dotación y actualización de los recursos para el sistema de salud, para poder atender a los pacientes afectados por el virus en clínicas y hospitales. Para todo esto y otras necesidades, los países han buscado la cooperación internacional para dar respuesta eficiente a la crisis del sistema.

La tercera recomendación se basa en procurar fortalecer mecanismos de resiliencia en la población. Aunque es cierto que la resiliencia ayuda a las personas a adaptarse y/o recuperarse de situaciones críticas, adversas o conflictivas, para muchos niños y jóvenes no es tan fácil lograr una actitud positiva, sobre todo cuando los padres o acu-

dientes lo han perdido todo, o cuando alguno de sus seres queridos ha fallecido. A lo anterior se agrega el estrés que produce la posibilidad de quedar infectado en cualquier momento, y si esto llega a ocurrir, hay que agregar el tiempo para superarlo y recuperarse de las secuelas de la enfermedad.

La cuarta recomendación de la ONU y la que nos conduce a la composición de este documento, consiste en pensar otras formas de enseñanza y aprendizaje, buscando nuevas soluciones para la educación y para afrontar los problemas de aprendizaje mediante programas y modelos pedagógicos y curriculares que formen en competencias para un buen empleo; pensando también en programas que apoyen y preparen, mucho mejor, a los maestros, no sólo en relación con el uso eficiente de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje, sino sobre todo con nuevas estrategias y aptitudes pedagógicas y evaluativas, previniendo el abandono escolar y la exclusión, en especial de los grupos marginados (ONU, agosto de 2020).

En este mismo documento de la ONU se propone, particularmente, la necesidad de ampliar el concepto de derecho a la educación, incluyendo el de conectividad para todos, sin que nadie quede excluido de este derecho y del uso de tecnologías gratuitas. Propone también el fortalecimiento y la flexibilización de la articulación entre diversos niveles de formación, teniendo en cuenta que la pandemia ha traído cambios en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que antes no se habían considerado necesarios, pero que en este momento sí podrían garantizar la continuidad del aprendizaje.

Sin embargo, todas estas experiencias educativas y pedagógicas actualmente se están llevando a cabo, ante todo como ensayos temporales, mas no como formas definitivas. A estos nuevos modelos de enseñanza se les ha denominado con diferentes nombres: educación a distancia, virtualidad, formación híbrida o mixta, bimodalidad, alternancia o educación alternativa que, aunque eficaces y útiles durante esta crisis, difícilmente reemplazarán la presencialidad en las aulas y menos aún harán que muchos estudiantes regresen al estudio, pues, como dice la ONU (agosto, 2020): "alrededor de 23.8 millones de niños y jóvenes (del nivel preescolar al post-secundario) adicionales podrían abandonar la escuela o no tener acceso a ella el año que viene como consecuencia sólo de las repercusiones económicas de la pandemia" (p. 2). La UNESCO también se ha pronunciado al respecto:

> Existe una creciente evidencia de que, incluso las mejores soluciones de aprendizaje a distancia no son más que sustitutos débiles de las interacciones en el aula y que es posible que millones de estudiantes desfavorecidos no regresen a la escuela (octubre, 2020, párr. 4).

Beck (2006) afirmaba con razón la existencia de inequidad en la distribución de la riqueza, de los bienes y servicios, como un factor de crisis y, por lo tanto, también de riesgo para la sociedad. Y esto es válido, especialmente en América Latina y el Caribe, problema del que no escapa tampoco la educación, pero que a pesar de todo la educación necesita reformas urgentes en el corto y mediano plazos. El Banco Interamericano de Desarrollo (2020) ya lo insinúa cuando afirma:

> Los sistemas educativos también se verán presionados por las nuevas demandas que se han creado durante la crisis sanitaria: cubrir nuevas necesidades de infraestructura, asegurar las condiciones sanitarias, brindar soluciones de educación a distancia, proveer mayor conectividad, brindar mayor capacitación a docentes, entre otras (bid, 2020: 10).

Quizás después de la pandemia, aunque mejoren las cosas, seguirán existiendo en estos países el desempleo, la pobreza y más gente desprotegida. ¿Qué medidas tomarán, entonces, los gobiernos del mundo para recuperar muchas de las cosas que ya se perdieron?

La educación se encontrará en esta misma encrucijada, toda vez que la pandemia ha puesto en evidencia la inequidad, las debilidades y las grandes brechas del sistema, así como las fallas, dificultades y atrasos que han tenido los países de Latinoamérica y el Caribe, respecto a otros más pudientes y desarrollados. Los países latinoamericanos y caribeños que antes de la pandemia ya tenían una deuda enorme con la educación, tanto en calidad como en cobertura, ahora el problema es mucho más agudo. Por el momento los organismos internacionales, como la UNESCO, la UNICEF, el Banco Mundial y el Programa Mundial de Alimentos (PMA), en el *Marco para la reapertura de las escuelas* (2020) afirman que:

> Las interrupciones en el tiempo de instrucción en el aula pueden tener un impacto severo en la capacidad de aprendizaje de un niño. Cuanto más tiempo estén los niños marginados fuera de la escuela, menos probable es que regresen. Los niños de los hogares más pobres ya tienen casi cinco veces más probabilidades de no asistir a la escuela primaria que los de los más ricos (p. 2).

Los gobiernos de la región están de acuerdo con la apreciación de los organismos internacionales y, aunque están tomando las medidas necesarias para proteger a las personas del contagio, quienes sienten más la necesidad de volver a las aulas son los mismos niños y los jóvenes, en cuanto desean encontrarse con sus maestros y compañeros para recibir sus enseñanzas y compartir con ellos.

La educación después de la pandemia en América Latina y El Caribe

Durante este periodo de pandemia, según la necesidad y la urgencia, se han hecho cambios en los procesos de la enseñanza que, aunque como se dijo, la mayoría de las veces fueron improvisados y no tan sustanciales como se esperaría; sin embargo, despertaron por lo menos un interés y muchas inquietudes entre la comunidad de docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades. En este periodo de pandemia se abrieron otras posibilidades y se experimentaron otras formas de aprendizaje: se reinventaron nuevos medios y mediaciones pedagógicas que se pusieron a disposición de estudiantes, profesores y padres de familia; se dieron otros entornos y contextos, posiblemente útiles en escenarios futuros para la enseñanza y el aprendizaje y para realizar cambios en las políticas educativas y en el desarrollo de infraestructuras tecnológicas, mucho más aprovechables en el contexto de la educación, como los recursos de la informática y las comunicaciones, con los que niños, jóvenes y, quienes así lo requieran, podrán alcanzar aprendizajes más favorables, según las necesidades del mundo moderno y con más calidad. Con estos cambios también se modificarán los roles y competencias de los maestros para realizar su tarea con más eficiencia.

Un nuevo modelo educativo ha comenzado a tener vigencia en esta pandemia: la enseñanza híbrida *(blended learning)*, sistema de alternancia o bimodal, como se le denomina en algunas partes, que consiste en compartir espacios de enseñanza y aprendizaje presencial con otros espacios a distancia o virtuales *(e-learning)*. Éste será uno de los cambios novedosos que vendrán luego y que serán aprovechados por el sistema educativo del futuro, muy importantes para la enseñanza y el aprendizaje, porque permitirá recibir, desde el hogar y a través de los medios tecnológicos, algunas de las materias o asignaturas sin la necesidad de

que el estudiante asista todos los días de la semana a la escuela o al colegio (BID, 2020). No se trata, sin embargo, de una educación a distancia, porque ésta ya existía antes de la pandemia, especialmente en algunas instituciones de educación superior; tampoco se trata de un modelo de virtualidad que se desarrolla, exclusivamente, a través de los medios digitales y durante todo el proceso de formación. La educación híbrida busca, sobre todo, intercalar clases presenciales con actividades o trabajos en casa, haciendo uso de *softwares* educativos e información a través de Internet y de otros medios de comunicación.

No hay duda de que este modelo traerá problemas, tanto para los niños como para los padres de familia que por su trabajo no será fácil dejarlos sin una compañía, cuando no tengan que asistir al colegio o a la escuela. Pero sin duda este modelo también podrá traer beneficios futuros para el estudiante, como la experiencia del aprendizaje autónomo, y el desarrollo de competencias investigativas, como buscar, seleccionar y organizar información por su propia cuenta. Pero más importante aún para el estudiante será el desarrollo de la autonomía, que le permitirá alcanzar mayor madurez y responsabilidad al no encontrarse siempre bajo el cuidado y la autoridad de sus profesores.

El modelo híbrido o de alternancia de enseñanza y aprendizaje se convierte en un reto y en una posibilidad de transformación de los sistemas tradicionales de la educación, tanto para los gobiernos y los líderes educativos como para los maestros y los padres de familia, por cuanto se deberán asumir una serie de consecuencias y disponer de todos los medios y recursos para llevar a cabo una empresa de esta naturaleza.

Lo primero que deben hacer los gobiernos, antes que todo, es disponer de presupuesto para gasto público destinado a la educación, con el fin de cubrir todas las demandas y necesidades de una educación de calidad para todos, sin exclusión alguna y que beneficie a los estudiantes de las clases menos pudientes. En segundo lugar, y como sugerencia importante, este rubro para la educación debería estar por encima de todos los demás presupuestos que el Estado destine para beneficio social, como un bien público, que no tendría por qué considerarse gasto público sino inversión, ya que este dinero se invierte en la formación del capital humano.

Según los informes de los organismos internacionales, el promedio del gasto público para la educación en los países de América Latina y

el Caribe es bajo en relación con el de otros países del mundo, no obstante que antes de la pandemia había un repunte. La ONU y la CEPAL señalan que en el año 2018 el promedio para educación en la región era del 4% en porcentaje del PIB; pero con la crisis actual este porcentaje habrá descendido como consecuencia de la situación económica de cada uno de los países, y por lo tanto también el número de niños y jóvenes que no han podido asistir a la escuela ha aumentado. Éste no es sólo un problema que haya traído la pandemia, sino que según datos de la ONU (2020) el número de quienes por diversas circunstancias no asistían a la escuela ya era de "258 millones de niños sin escolarizar en todo el mundo (el 30% de quienes como consecuencia de conflictos y emergencias)" (p. 7).

Para la práctica de una educación híbrida, el Estado necesita disponer de una infraestructura tecnológica que garantice la efectividad y calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje; pero también las instituciones educativas, públicas y privadas, deberán adecuar los medios necesarios y suficientes, proveyendo sistemas de conectividad y plataformas con alcance para todos, en forma gratuita y sin exclusión alguna para los de menores recursos económicos y los más débiles y marginados del sistema. Esta infraestructura tecnológica se deberá acompañar por una sólida formación de los docentes en competencias digitales y en estrategias pedagógicas *on-line*.

No es extraño que en la gran mayoría de países de este continente existan regiones apartadas y lugares de las grandes ciudades en donde todavía no han llegado los servicios básicos, como la salud, el agua potable, la energía eléctrica y, por tanto, menos aún las telecomunicaciones y los servicios de Internet. Es por esto que un cambio en este sentido no puede ser exclusivo tan sólo para las regiones o sitios desarrollados que pueden disponer de los servicios básicos.

Para la práctica de este modelo de enseñanza alternativa es imprescindible la formación y capacitación de los docentes. Aunque esta preparación ha sido una constante de las autoridades educativas en los países de la región, sin embargo el *Informe de políticas* de las Naciones Unidas (2020) considera que "es esencial que las comunidades y los docentes estén mejor preparados y reciban un mejor apoyo a fin de garantizar que el aprendizaje sea equitativo e inclusivo, tanto en las aulas como fuera de ellas" (p. 26).

Se esperaría, entonces, que la formación de los profesores, no sólo para estos tiempos de covid-19 sino también para el futuro, se oriente mucho más al desarrollo de competencias, aptitudes pedagógicas y evaluativas relacionadas con sus prácticas docentes para asumir, en forma eficiente, el uso de los recursos y medios digitales, con los nuevos contenidos curriculares para la enseñanza y la formación *on-line*, los modelos que se adopten por las instituciones educativas y los entornos digitales. De esta manera podrán dar respuesta, con mayor profesionalidad y calidad, al ejercicio de aprendizajes, tanto sincrónicos como asincrónicos.

Por último, una recomendación que puede ser útil para una mejor comprensión y la práctica de los procesos educativos y pedagógicos de alternancia, es la necesidad de tener claridad en conceptos tales como *instrucción*, *aprendizaje* y *formación.*

Los organismos internacionales siempre están hablando de que el niño pierde posibilidades de aprender cuando no asiste a la escuela; pero no entienden que, en primer lugar, la escuela no es el único sitio de aprendizaje y, en segundo lugar, que además de la pérdida de aprendizaje está perdiendo también parte de su formación integral, mucho más importante para el desarrollo y la vida del niño. En general, el aprendizaje se concibe como la manera de adquirir contenidos de conocimiento que provienen de la acción instructiva de otra persona, en este caso el maestro, porque de acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia* la instrucción se relaciona con el "caudal de conocimientos adquiridos". Es por ello que según este significado, se habla entonces de "instrucción pública", "instrucción primaria", "instrucción secundaria" en el mismo sentido de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el aprendizaje se puede alcanzar por diversos medios y, entre ellos, el maestro como el principal mediador, o través de medios audiovisuales o escritos.

La formación, en cambio, va mucho más allá de la mera instrucción y de la adquisición de conocimientos, aunque en parte se logra en la escuela, junto con los conocimientos; pero también los padres de familia son formadores, así como los medios de comunicación, la ciudad o el contexto social en el que se vive. La formación es un proceso de corresponsabilidad, aprovechando todos los recursos de la vida y de la cultura para la formación.

Si recordamos, el término formación viene desde los griegos, relacionado con la *paideia* o la cultura (Jaeger, 1994), así como la *humanitas* para los romanos, según la menciona Cicerón en sus obras. Este mismo significado de formación se halla en la palabra *Bildung* de los alemanes, vinculada también con el concepto de cultura y con la formación humana, como la resignifica Gadamer en *Verdad y método* (1997): "designa […] el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre" (p. 39). La formación, por lo tanto, busca fomentar valores y capacidades socioafectivas y emocionales en la persona como elementos de la naturaleza del ser humano y de la cultura que se adquieren en la vida cotidiana, la convivencia y sus relaciones con otras personas; de esto se infiere la importancia que para el niño y el joven representan la convivencia en sociedad y la vida escolar.

En conclusión, la alternancia o la educación híbrida podrá ser una oportunidad para realizar cambios significativos en la educación y la pedagogía, pero sin descuidar otros valores que no pueden transmitirse sólo a través de los medios virtuales y por la sola adquisición de contenidos cognitivos, sino que el niño y el adolescente necesitan, además de la convivencia con la familia, el encuentro social y natural con otros para aprehender esos valores a través de la interacción con los de su misma edad y con otras personas distintas a las de su núcleo familiar.

Los aportes de la tecnología para el modelo híbrido de enseñanza y aprendizaje

Las mediaciones pedagógicas no pueden estar contenidas solamente en aparatos de cómputo, teléfonos y tabletas *(hardware)* para el desarrollo de una educación híbrida o de alternancia, pues muchas veces los gobiernos piensan que es suficiente con la distribución de estos aparatos, sin tener en cuenta que necesitan, en primera instancia, tener cómo conectarse y, en segunda, el complemento de las respectivas aplicaciones *(software)* y de los recursos educativos. Es por esto que junto a las políticas deben existir también normas y directrices para el diseño de planes y programas educativos, aprovechando todos los recursos de la *Web* y de las TIC y organizados según las necesidades y niveles de aprendizaje, la edad y el grado académico de los niños y los

jóvenes, las respectivas asignaturas que deben cursar en cada etapa de su escolaridad, el pensum académico que se sigue en las instituciones, los planes curriculares, los lineamientos y normas establecidas por los ministerios de educación y por las direcciones de estudio, así como por los demás órganos que lideran y gestionan los procesos educativos en todas las zonas de un país o de una región.

Con los planes y programas es importante, además, definir políticas y pensar en el diseño, elaboración y producción de materiales didácticos para el aprendizaje en línea, con la participación conjunta de los técnicos especialistas en diseño de materiales, los pedagogos, profesores y las autoridades encargadas de la ejecución y vigilancia de la educación. Los materiales deberán ser de fácil acceso y estar a disposición de estudiantes, profesores y padres de familia, para interactuar con ellos.

En la historia de la educación a distancia no ha faltado la iniciativa y la creatividad de los docentes para elaborar material pedagógico y para usar las herramientas tecnológicas. La experiencia docente en la modalidad a distancia trae al recuerdo que, además de los textos, se utilizaban aparatos para proyectar acetatos o para las filminas, las videocaseteras, la grabadora, el teléfono, los proyectores de cine y la televisión; algunos de los cuales todavía son importantes. Sin embargo, hoy la posibilidad de diseño y creación de material educativo que ofrecen las TIC y la *Web* es de una riqueza incomparable, sobre todo por la variedad de formatos y diversas funciones, no sólo para usar a través de la red, sino también para el aula de clase y para todas las formas de aprendizaje, aun los más difíciles y complejos, según las diferentes edades y niveles de conocimiento.

Las ventajas de estas herramientas multimediales e interactivas se pueden apreciar en relación con la posibilidad de crear materiales con contenidos de imágenes en movimiento, voz y texto al mismo tiempo, como los libros digitales, los videojuegos, simuladores, pizarrones digitales, realidad aumentada, entre otros. Con ellos, el estudiante y el profesor pueden interactuar y trabajar, en forma cooperativa, con los compañeros y con otras personas. Todo este material digital favorece en el estudiante, además de la autonomía y la responsabilidad de su propio aprendizaje, el aprendizaje en red o colaborativo y, sobre todo, el aprendizaje experiencial, el desarrollo de competencias investigativas, emocionales y de sentimientos, así como la capacidad imaginati-

va y creativa, tan importantes para el niño en el proceso de "aprender a aprender" y de aprender a lo largo de la vida.

Aunque es de suponer que en Internet se encuentra suficiente material de información, sin embargo se necesitarán nuevos materiales de apoyo para estudiantes, profesores y padres de familia, que les ayuden a comprender mejor lo que el estudiante necesita aprender, de acuerdo con el nivel académico. Estos materiales de apoyo se presentan en cartillas, guías didácticas, manuales, ejercicios prácticos, libros digitales, *blogs*, rúbricas y pruebas de evaluación.

Para concluir esta parte en relación con los materiales digitales para los procesos de cambio en la enseñanza y el aprendizaje del futuro, haré referencia solamente a tres recursos de gran importancia hoy: las aulas virtuales, las webinar y las MOOC.

Las aulas virtuales son recursos que las TIC han incorporado recientemente en la educación como espacios de aprendizaje que se desarrollan en una plataforma, en la que pueden interactuar profesores y estudiantes, compartiendo contenidos y conocimientos; a ellas pueden acceder, a través de la conexión a Internet, los estudiantes desde cualquier lugar y en cualquier momento porque siempre están abiertas.

Las aulas virtuales se constituyen en un recurso extraordinario para los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de la virtualidad, porque facilitan la interacción y el trabajo colaborativo con el profesor, los compañeros de curso y con los medios o recursos que se pongan a disposición, a los cuales puede acceder el estudiante en forma sincrónica o asincrónica, a través de los encuentros directos muy similares a una clase presencial y con una gran variedad de documentos escritos, imágenes, videos, cuestionarios, glosarios, enlaces, bases de datos, wikis,[2] y con los que todos pueden interactuar y realizar tareas y ejercicios. La comunicación a través de las aulas virtuales y de los recursos de que dispone, como el chat, los foros o los talleres, es bastante amigable y fácil de usar por el estudiante y por los mismos padres de familia.

Las *webinar* son otros recursos que, en la actualidad, tienen bastante acogida en el campo de la academia y como medio para la educación. Corresponden a entornos digitales para encuentros o reuniones

2. Las wikis son páginas que se editan en la web por los mismos usuarios en forma colaborativa.

con varias personas simultáneamente o para llevar a cabo seminarios, cursos, conferencias, talleres, charlas, entre otros, de tal forma que se constituyen en un óptimo recurso didáctico para el modelo híbrido de educación y para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los MOOC, o cursos masivos en línea *(massive online open course)*, se constituyen en un recurso útil de formación abierta y flexible a través de la red, que puede ser aprovechado para la formación y actualización de los profesores y los padres de familia, en cuanto que los participantes pueden acceder a ellos desde cualquier parte del mundo y continuar a su propio ritmo de aprendizaje. En el mundo se ofrecen una gran cantidad de estos cursos, incluso en forma gratuita, por las más prestigiosas universidades.

Conclusiones

Todo lo que se ha dicho hasta aquí es apenas un ejemplo de los principales y más importantes retos para los gobiernos y para las instituciones de los países latinoamericanos y caribeños en relación con la educación y frente a las consecuencias que está dejando y dejará la pandemia. Los gobiernos tendrán que reflexionar y proponer políticas claras y precisas para los cambios que se avecinan, especialmente en educación, ya que la crisis de la pandemia ha dejado en evidencia las enormes falencias y debilidades del sector. Aunque según algunos analistas, el manejo que se le dio a la pandemia en América Latina, por lo general "fue un desastre" (Barria, 2021); sin embargo, se espera que por lo menos después de la pandemia muchas cosas tendrán que cambiar, y una de las principales es, sin duda, la educación.

En junio de 2020 las Naciones Unidas pronosticaban que "antes de la pandemia, el modelo de desarrollo de América Latina y el Caribe ya se enfrentaba a graves limitaciones y vulnerabilidades estructurales" (p. 29), y que la crisis sanitaria traería la peor recesión, acompañada de un "fuerte aumento del desempleo, la pobreza, la desnutrición y la desigualdad, lo que intensificará el malestar social y los conflictos políticos" (p. 29). Tal como se dijo, desde el momento que comenzó la crisis ya se había previsto que los países en desarrollo estarían más golpeados que el resto de países a causa de sus debilidades económicas, políticas y sociales. Con la sola afectación de uno de estos factores,

se hacían ya mucho más vulnerables frente a cualquier eventualidad, como de hecho ha ocurrido en el tiempo de esta covid-19.

Los países pobres esperaban que las respuestas de los organismos internacionales y multilaterales fueran mucho más efectivas y que cooperaran con ellos para buscar soluciones y hacer menos cruenta y trágica la situación. Los mandatarios y líderes de algunos países de Latinoamérica manifestaron ante la Asamblea General de las Naciones Unidas que la respuesta dada a los países en desarrollo frente a la pandemia de covid-19 por los organismos multilaterales de crédito, ha sido muy pobre y "no han estado a la altura de esta colosal tragedia" (*Noticias ONU,* 2020). Se requiere, por lo tanto, que estos organismos cooperen con los países más pobres, reprogramando y refinanciado la deuda y sus intereses, mientras recuperan sus débiles economías y las deudas que les dejará la pandemia.

Sin embargo, es poco lo que se espera para el futuro de los organismos internacionales, pues durante la pandemia no han hecho otra cosa que trazar lineamientos y pautas de política general para que los gobiernos solucionen el problema, pero sin responder por las acciones y las medidas que cada gobierno pueda tomar particularmente y según las necesidades de cada país, quienes tendrán qué ingeniárselas para buscar recursos si desean realizar reformas y cambios que se vendrán especialmente en educación. Cada país tendrá que arreglárseles con sus propios recursos y, quizás, con medidas antipopulares, entre ellas la carga de impuestos y para ciertos sectores de la población que quedaron maltrechos económicamente.

La educación será una de las instituciones que más recursos necesitará en el futuro; de lo contrario, muchos de los cambios se quedarán definitivamente en el papel y sin solución, aumentando los graves problemas sociales, políticos y económicos.

Referencias bibliográficas

Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *Educación más allá del covid-19*. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-politica-educativa-en-america-latina-y-el-caribe-1-educacion-mas-alla-del- covid- 19.pdf

Barria, C. (2021, abril 20). *"Los gobiernos de América Latina le fallaron a la gente en la pandemia": Mónica Bolle, economista*. https://www.bbc.com/mundo/noticias-56683896

Beck, U. (2016). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.

CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de covid-19*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9

CNN Español. (2020, mayo 14). Cronología del coronavirus: Así empezó y se ha extendido por el mundo el mortal virus. *CNN Español*. https://cnnespanol.cnn.com/2020/05/14/cronologia-del-coronavirus-asi-empezo-y-se-ha-extendido-por-el-mundo-el-mortal-virus-pandemico/

Gadamer, H. G. (1997). *Verdad y método*. (7ª edición). Sígueme.

Godet, M., y Durance, P. (2009). *La prospectiva estratégica, para las empresas y los territorio*s. Cuadernos de Lipsor. Informe covid-19.

Jaeger, W. (1994). *Paideia.* (2ª reimp., de la 2ª impresión). Fondo de Cultura Económica.

Kuhn, T. S. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas.* (1ª reimpresión). Fondo de Cultura Económica.

Noticias ONU. (2020, septiembre 23). Los organismos financieros internacionales no han estado a la altura de la tragedia del covid-19, afirma el presidente de Honduras. *Noticias ONU*. https://news.un.org/es/story/2020/09/1481072

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1966, diciembre 16). *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales.* https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx

——. (2020a, junio). *Respuesta integral de las Naciones Unidas a la covid-19: Salvar vidas, proteger a las sociedades, recuperarse mejor.* https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/comprehensive_response_to_covid-19_spanish.pdf

——. (2020b, agosto). *Informe de políticas: La educación durante la covid-19 y después de ella*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief-education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

RTVE. (2021, junio 18). *Mapa de coronavirus en el mundo: Casos, muerte, y los últimos datos de su evolució*n. https://www.rtve.es/noticias/20210618/mapa-mundial-del- coronavirus/1998143.shtml

UNESCO. (2020-20-10). *La educación post-covid-19, una prioridad para la UNESCO*. https://www.ei-ie.org/spa/detail/16991/la-educaci%C3%B3n-post-covid-19-una-prioridad-para-la-unesco

UNESCO, UNICEF, Grupo Banco Mundial, y Programa Mundial de Alimentos. (2020, abril). *Marco para la reapertura de las escuelas*. Marco para la reapertura de las escuelas-unesco Biblioteca Digital

ISSN: 2007-9834

El impacto de la pandemia en América Latina: retos y perspectivas para los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia

DOI: 10.32870/in.vi22.7208

Carlos A. Villa Guzmán[1]
J. Trinidad Padilla López[2]

La supervivencia (la supervivencia física, corporal) puede funcionar sin el amor a uno mismo. En realidad, puede funcionar mejor sin él que con él.
Zygmunt Bauman

Resumen
En el presente artículo se analiza el impacto que hasta el primer cuatrimestre del año 2021 ha tenido la pandemia de covid-19 en América Latina, en cuanto a factores económicos, principalmente, lo que ha llevado a una agudización de la pobreza en la región, que además padece de grandes atrasos educativos. Como respuesta, se sugiere el uso de tecnologías, aun en regiones deprimidas, que puedan dar continuidad a los planes de estudios por resultar menos costosas que la infraestructura requerida para la enseñanza presencial.
Palabras clave: pandemia, covid-19, índices de pobreza regional, aislamiento, comunidades virtuales de trabajo, universidad a distancia.

Recibido: 17 de mayo 2021. Aceptado: 24 de junio 2021.
Received: 17 May, 2021. Accepted: 24 June, 2021.

1. Profesor-investigador en el Departamento de Estudios Políticos de la Universidad de Guadalajara. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Ha sido autor de libros y artículos sobre temas de política y geopolítica latinoamericana, procesos y cambios en la era de la comunicación digital, entre otros. Correo electrónico: caviguz@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6645-3078
2. Profesor titular en la Universidad de Guadalajara, de donde fue rector general. Ha escrito artículos y libros en colaboración sobre temas actuales en ciencias sociales. Actualmente se desempeña como catedrático en el Departamento de Estudios Internacionales. Correo electrónico: trinop@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8405-9779

The impact of the pandemic in Latin America: challenges and perspectives for distance learning processes

Abstract
This article analyzes the impact that the Covid-19 pandemic has had in Latin America until the first four months of 2021, in terms of economic factors, mainly, which has led to an exacerbation of poverty in the region, which also suffers from large educational arrears. In response, the use of technologies is suggested, even in depressed regions, which can give continuity to the study plans because they are less expensive than the infrastructure required for face-to-face teaching.
Keywords and concepts: pandemic, Covid-19, regional poverty rates, isolation, virtual work communities, distance university.

Durante el tiempo transcurrido bajo el impacto de la pandemia, ha habido cambios profundos en las formas de convivir que sin duda han sido tomados como nuevas lecciones. Esta etapa que por momentos llevó casi a la inmovilidad total a millones de individuos, principalmente en zonas altamente conurbadas en las que se obligó a suspender la mayoría de las actividades fuera de casa, trajo como consecuencia distintas alternativas para trabajar, estudiar, comunicar, organizar, producir, etcétera.

En otro sentido, esta experiencia quizá haya dado la posibilidad de concebir ideas con un acento de carácter existencial, en las que tal vez se piensa sobre la fragilidad de la vida, en la importancia de lo inmaterial, en los valores éticos u otros que probablemente tienen sentido para la mayoría.

Las acciones ante las crisis conllevan muchas veces un acento de humanismo que viene del golpe recibido, del sufrimiento y el vacío que se genera, sobre todo entre quienes más se han visto afectados por la caída de la economía o por los efectos de la enfermedad. Es posible pensar en que la nueva adaptación humana tomará otras formas ante eventos cada vez más complejos, que se vuelven desafíos difíciles de imaginar; uno de ellos y quizá el más inquietante será el desarrollo de la inteligencia artificial, debido a sus enigmáticas potencialidades capaces de volverse máquinas perfectas, que superen con creces la inteligencia humana, hasta llegar a tener "voluntad propia".

¿Cómo será todo después, cuando se diga que ha regresado la normalidad porque se extinguió la amenaza mortal? ¿Se perderá el miedo a la covid-19, como sucede con las gripas comunes? ¿Qué se aprende

de ello y que además sirva para evitar que vuelva a suceder algo tan doloroso como esta experiencia? ¿Acaso surgirán en esta época más virus desconocidos, altamente contagiosos y peligrosos? ¿Serán las mutaciones de estas epidemias mucho más terribles?

Imaginemos el regreso a las aulas como una posibilidad aún incierta, probablemente algo lejana, pero sin embargo ineludible. Quizá volveremos en algún mes del año que transcurre, no hay ya muchas razones para dudarlo puesto que se han vacunado y se vacunarán tal vez millones de personas en breve tiempo, sólo que no sabemos cómo vamos a reaccionar junto con los estudiantes. ¿Cómo nos verán ellos, que son la población no tan afectada por mostrar menos bajas que los adultos, sobre todo mayores o con algún padecimiento previo? ¿Estarán preocupados por tratar de no ser causantes de la transmisión de éste u otros males que impactan de forma severa en la salud? ¿Inmunizan totalmente las vacunas?, evidentemente no, pero casi obligan a aplicarlas.

Vaya forma de hacerse presente un fenómeno que se mira como algo fatal, imprevisto, aunque la humanidad haya atravesado tantas veces por toda clase de padecimientos colectivos de esta índole, incluso peores, como el tifo, la malaria o la llamada peste negra, el cólera *morbus*.

Volver a lo presencial se acompaña de medidas tales como tomar la temperatura, se crearon filtros sanitarios, además de ciertos lugares para realizar pruebas rápidas. Todos seremos vistos como potenciales enfermos hasta que se compruebe que no es así o nos detecten el virus, a partir de lo cual recibiremos otra clase de tratamiento. La nueva condición para todo será estar sano, aunque sea en apariencia, puesto que se aplicarán criterios de observación solamente para síntomas que pudieran significar la infección de covid-19, por lo que no se verán los padecimientos de otras enfermedades que se espera no sean descuidados por los sistemas sanitarios al exacerbar la atención en la covid-19. Además, estará prohibido abrir al público los ingresos a ciertos lugares si no se aplican tales protocolos sanitarios, como la relativa "sana distancia".

Puede suceder también que la lección sea útil para que las instancias del Estado que están para ello, tomen más en cuenta la realidad que prevalece en cuanto al estado de salud que guarda la población. Por su parte, quizá muchos razonen con mayor interés en aquello que comen o beben y en qué cantidades consumen lo que sea; no sabemos con exactitud qué impactos ha tenido la epidemia en estas conductas en

particular. Lo mismo se puede decir de la atención al sueño, al ejercicio, al reposo, o aquello que pudiera alterar emocionalmente por permanecer en aislamiento. Asoma entonces la posibilidad de que se encaren en forma diferente las problemáticas dentro de lo familiar, precisamente por estar más tiempo juntos padres e hijos, hermanos, abuelos, etcétera. Esto conlleva consecuencias tanto positivas como negativas.

"Quien mejor se alimenta y se nutre, más eleva sus defensas contra éste u otros padecimientos." Este enunciado contiene certezas; sin embargo, indica también una brecha social enorme, porque nuestros países están atravesados por las desigualdades; por tanto, hay impactos en la alimentación y en la salud que ocasionan las llamadas enfermedades de la pobreza.

La aparición de la pandemia nos llevó a otra época; hubo un desplazamiento de un estado de indiferencia, de un "mundo líquido" —a la manera como lo explica Bauman en sus trabajos sobre la actualidad— que puso en vilo a la civilización con una crisis sistémica, de acuerdo con el concepto de Wallerstein, acerca del sistema mundo moderno —lo que ocurría en Chile y estaba a punto de estallar en otros países de la región, como Colombia o Ecuador, antes de la pandemia, señalaron eso— a una categoría de sociedades de interacción que se desenvuelven en red, dándose información entre cientos o miles de millones de sujetos, "redes de indignación y esperanza", como ha llamado a uno de sus libros Manuel Castells. Por tanto, ya nada queda inadvertido, ni ignoto ni lejano. Hubo algo parecido a un relampagueo enceguecedor, un resplandor que nos dejó estáticos y a oscuras: algunos han observado que la pandemia marca el verdadero comienzo del siglo XXI.

En el ínter, hubo cambios en la Casa Blanca sin muchas sorpresas en los resultados electorales, sin embargo insólitamente conflictivos, incluyendo un "apagón" mediático para invisibilizar al presidente Trump, que se quedó hasta sin la cuenta de Facebook. Unos meses después, en un contexto muy distinto, regresó Evo Morales a Bolivia, donde preside nuevamente un representante del MAS, Jaime Arce. Fue detenida la ex presidenta Janine Añez, junto con miembros de su gabinete, además de militares. De esa dimensión son los cambios que se dieron en medio de la espesa nube de la pandemia, por lo que podemos esperar más reacomodos políticos de alto impacto regional.

Cambiar para sobrevivir. Los animales se adaptan notablemente a los cambios para continuar como especies, porque utilizan su instinto al vérselas con dificultades de todo tipo; saben qué deben hacer para hallar refugio, alimento o fuentes para beber. Como parte de la naturaleza, también la gente se las ingenia hoy para salir avante de esta situación, el uso de tecnologías de Internet es una de las alternativas, sin embargo no es la única; han surgido emprendimientos familiares a partir de que ciertas actividades dejaron de ser rentables, como el turismo, que se frenó de manera abrupta con cierres de fronteras, centros vacacionales, áreas de recreo, etcétera.

Se inaugura entonces un proceso de adaptación generalizado alrededor del planeta, basado en el uso de tecnologías digitales, el problema es que no todos tienen la posibilidad del acceso, o en todo caso, la utilización no busca, mucho menos logra materializarse en algún beneficio económico, como sería adquirir habilidades para conseguir empleo o hacer trabajos de manera independiente cuando se tiene cierta práctica. Vemos que se dedica tiempo a simplemente estar en los grandes intercambios en red que conforman el nuevo discurso social. "El discurso social: todo lo que se escribe en un estado de sociedad, todo lo que se imprime, todo lo que se habla públicamente o se representa hoy en los medios electrónicos" (Angenot, 2010).

El humano tiene hoy en su base de datos una nueva experiencia que es capaz de cambiar rasgos importantes de sí mismo, al encontrarse de pronto como si saliéramos de una guerra. Podemos hablar de ello en términos comparativos con lo que sucedió en Europa después de la Segunda Guerra Mundial, o también el resurgimiento de las naciones de Oriente —China, Japón, las Coreas o Vietnam— que fueron sometidas a castigos devastadores, hasta pasando la primera mitad del siglo XX y ahora son casi potencias. La diferencia es que esta guerra la ha perdido la humanidad en su conjunto, ¿por qué?

Millones de individuos tienen cerca o tuvieron junto a ellos a alguien que padeció y finalmente logró superar las consecuencias que causó el virus en su organismo, o también a otro que lamentablemente no resistió, por lo cual perdió la vida. Podemos hablar con la mayoría de las personas conocidas o las que son contactos virtuales: nos van a confirmar esto. ¿Qué más consecuencias terribles podemos imaginar que sean peores que ésta? Ninguna guerra se compara con esta muerte silenciosa, sin bombas o artefactos, tampoco ejércitos combatiendo.

Nada es comparable con la secuela de pérdidas humanas junto a la enorme desestabilización de hogares que ven agotarse sus ingresos, aparte de que sufren los terribles aislamientos.

Los imaginarios se llenaron de covid-19. Casi de inmediato al surgimiento de noticias sobre la extensión de la pandemia por el mundo, las formas en que se manifestó fueron mentalizadas por las poblaciones de diferentes latitudes, quienes pusieron en circulación toda clase de datos, principalmente a través de las redes sociales. Las informaciones provenientes de fuentes de la más variada condición incluyen centros de investigación certificados, al igual que sujetos que se autodefinen como expertos epidemiólogos o infectólogos. La mayor parte proviene de una multitud que expresa toda clase de opiniones que niegan la existencia del virus, otros la minimizan, en tanto que muchos más se escandalizaron desde que comenzó. Fue muy contundente el "quédate en casa" y "no salgas sin cubreboca o barbijo". También observamos un frenesí por vacunarse; familias completas se desplazan a poblaciones donde tienen conocimiento de que aplican vacunas. Con tal de evadir el contagio no les detiene la distancia que tengan que viajar para buscar las dosis. No sabemos si habrá suficientes para todos los que intentan aplicarse la vacuna, así como quizá tampoco conoceremos el número de personas que no desean o no pueden acudir a un centro especializado para ello. Habrá entonces siempre muchas incógnitas sobre el origen y efectos de la más impactante pandemia que ha conocido hasta hoy la humanidad.

¿Qué sigue? Aprender la lección nos remite a revisar los sistemas políticos, conocer si está o no funcionando la democracia, qué dificultades enfrenta, ¿se perdieron de vista los fines? ¿Por qué sigue insatisfecha la gente en las tres cuartas partes del mundo?

Las hambrunas junto con grandes éxodos migratorios cobran más fuerza que antes, por lo que definitivamente cualquier ataque de virus hace blanco perfecto en un orden mundial desequilibrado, desajustado, que subyace a merced de los intereses financieros y militares:

> Ya que es justamente el hecho de que la moderna sociedad capitalista se construye en torno al objetivo de la incesante valorización del valor a través del proceso de acumulación de capital, el que hace posible y hasta necesaria la ilimitada expansión geográfica planetaria de esta sociedad capitalista.
>
> Porque dado que el valor es siempre compatible con cualquier valor de uso *posible,* entonces su afirmación concreta no conoce límites, y la misma puede ex-

> tenderse a todo lo largo y ancho del mundo, englobando bajo su lógica abstracta y homogeneizante todos los bienes y valores de uso producidos en las más diversas circunstancias, y por ende, a todas las civilizaciones, a todos los pueblos y a todos los grupos y sociedades humanas imaginables (Aguirre, 2011).

¿Qué sucede en América Latina? La ONG TECHO, cuya sede se encuentra en Chile y que cuenta con presencia en 19 países de América Latina, realizó un estudio sobre el impacto de la pandemia en asentamientos que se conocen como irregulares o informales, ubicados en las grandes concentraciones urbanas en nueve países del subcontinente. De acuerdo con la investigadora Fernanda Arriaza, directora de la mencionada organización no gubernamental, los programas "no fueron abordados con un enfoque de derechos humanos, que tome en cuenta a las mujeres, a las personas con diversidad sexual o algún tipo de discapacidad, que son los más vulnerables entre los vulnerables".

Las comunidades más excluidas sufren más. Los desequilibrios sociales se cruzan con otros desequilibrios de género o etnia. Al paralizarse las actividades salen más mujeres de la fuerza de trabajo. De acuerdo con datos de la CEPAL (Comisión Económica para la Pobreza en América Latina y el Caribe) en 2020 la participación de las mujeres en el trabajo a nivel regional era de 52%, y ha bajado al 46%. Las mujeres tradicionalmente se hacen cargo del trabajo no remunerado en los hogares, y con el cierre de escuelas se ocuparon del cuidado de los hijos y los enfermos.

De igual forma, la desigualdad étnica se hizo más patente durante la pandemia. En Brasil, los resultados entre la población afrodescendiente fueron peores que en el resto de la población. Lo mismo se aprecia en las poblaciones indígenas que viven sin acceso a los sistemas de salud pública, además de que en todas las comunidades pobres, los niños, al no asistir a las escuelas cerradas, se dedican a trabajar, por lo que se incrementa el trabajo infantil.

En América Latina, por cierto, la región más desigual del mundo, hay una cifra de aproximadamente 45 millones de individuos en riesgo de pobreza debido a esta crisis que ha sido la peor en 110 años, provocando una caída del PIB de 9.4%.

El empobrecimiento creciente en forma descontrolada es el foco rojo más visible de todas las alarmas. De acuerdo con un informe del impacto de la pandemia realizado por la CEPAL, se encuentran en po-

breza 210 millones de individuos, de quienes 78 millones padecen de pobreza extrema.

Con más de 20 millones de contagios y aproximadamente 635,000 defunciones, América Latina es la segunda región más golpeada por los efectos de la pandemia, detrás de Europa (datos de la CEPAL). Con 8.4% de la población mundial, América Latina registró 27.8% de las muertes en el mundo. Existe una desigualdad persistente, por lo que en opinión del politólogo Stefan Peters, director del Instituto Colombo Alemán para la Paz (Capaz) la pobreza aumentará un 4.4% en la región; es decir, se sumarán 28.7 millones de pobres, alcanzando un total de 214.7 millones. El 34.7% de latinoamericanos estarán en esta categoría, uno de cada tres.

Paradójicamente en el primer semestre de 2020 "la fortuna de los milmillonarios de América Latina aumentó en 48 mil 200 millones de dólares desde el comienzo de la pandemia". A partir de marzo la región vio surgir en promedio un milmillonario cada dos semanas. "Hay una brecha entre la riqueza creciente y la pobreza creciente", de acuerdo con el investigador Hanz Jurgen, de la Universidad de Kassel.

La pandemia y las respuestas oficiales seguramente tendrán efectos políticos. El 18 de octubre serán las primeras votaciones de 2021 en Bolivia, una semana después habrá un plebiscito en Chile, por una nueva Constitución y presidente. Lo mismo ocurrirá en Ecuador, Perú y Honduras. Se estima que igualmente habrá cambios en Nicaragua, donde se ha prolongado por largo tiempo el gobierno de Daniel Ortega. Este año se llevarán a cabo votaciones intermedias con cambios de parlamentos locales en México, Argentina y El Salvador; por cierto, en estos países hay un manifiesto descontento social.

Más de la mitad de los habitantes que desempeñan algún tipo de trabajo en la región lo hacen de manera informal, por lo que no cuentan con seguridad social y un tercio de esta población no tiene acceso a Internet. La situación de pobreza les dificulta permanecer en sus viviendas, al tener que salir a buscar el sustento y es cuando aumentan considerablemente las posibilidades de contagio. La gran mayoría conocieron de los programas gubernamentales de ayuda para disminuir el impacto de la pandemia; sin embargo, no se acercaron a ellos y por tanto no se beneficiaron. También las empleadas domésticas forman parte de los sectores más golpeados por la pandemia. Estamos hablando del grueso de la población de América Latina, hoy expuesta a los

efectos de la peor pandemia de los últimos tiempos que ha sufrido la humanidad.

La enseñanza a distancia como alternativa ante la inmovilidad de estudiantes y maestros

Como hemos hecho hincapié, vivimos en otra clase de sociedad global que define con otras pautas el consumo y comportamiento en general de los individuos. Estas pautas se caracterizan por el uso de la tecnología en las más variadas aplicaciones, siendo las universidades instancias que experimentan la puesta en práctica de métodos de aprendizaje que ya no requieren la presencia de los alumnos. Se constituyen centros operativos que son manejados por expertos en las áreas tecnológicas para que sean éstas las nuevas aulas y laboratorios en un esquema virtual de aprendizaje en redes. Se ha pasado de la etapa experimental, a otra en la que los procesos de diseminación del conocimiento transcurren a mayor velocidad, incrementando la conectividad de usuarios. Pareciera que cambiamos de momento histórico, inaugurando una era de comunicación que tiende hacia la discriminación de las narrativas históricas, que a su vez son suplidas por modelos de interacción despersonalizados e inmateriales, pero con alto contenido de elementos pragmáticos que acrecientan el individualismo.

> Un nuevo tipo de sociedad y de mundo está en vías de estructuración, teniendo como característica definitoria la prevalencia de tecnologías a un nivel jamás experimentado antes, en una fase de su diversidad, complejidad y velocidad de diseminación. Los hombres ya no ocupan el centro de la historia (Bezerra, 2010).

En la actual época, que podemos definir como tecnocéntrica, se vislumbran otros horizontes para el desplazamiento humano que, a diferente velocidad y ritmo, habita el tiempo presente; sin embargo, la tecnología está y no está en el mundo. Unos se la apropian en tanto que otros aún la desconocen. Las universidades tienen frente a sí la disyuntiva de adaptar y adaptarse al frenesí tecnológico, lo cual dista mucho de ser sustancialmente útil todavía para lograr la cobertura y sobre todo la calidad de la educación, como sucede presencialmente. Si bien se abren posibilidades de expandir el conocimiento a través de

las plataformas en red, se cierran por otra parte los espacios para el contacto directo entre quienes enseñan y quienes aprenden.

Las investigadoras Eva Waisros y Raquel de Almeida, de la Universidad de Brasilia (2010), proponen que la educación ha de ser concebida como formadora del ser humano, por lo que deben ser contemplados todos los recursos que pudiesen responder a las necesidades educativas en todos los ámbitos de la comunidad social; una creciente población requiere ser formada para abrirse paso en la vida diaria. Como respuesta, la educación a distancia retoma nuevamente el propósito de ampliar los niveles de alcance educativo a través del uso de las nuevas tecnologías:

> La educación a distancia rompe con la relación espacio/tiempo que caracteriza a la escuela convencional y se concreta a través de la comunicación mediada. De manera diferente a una situación de aprendizaje presencial, donde la mediación pedagógica es realizada por el profesor en contacto directo con los alumnos, la modalidad a distancia se torna en una necesidad absoluta para que se concrete la comunicación educacional (Waisros y de Almeida, 2010).

La práctica de enseñar a distancia es muy antigua, con esa intención se crearon las primeras imprentas, para que a través de los libros se difundieran saberes sobre distintas materias que servían para el desarrollo de habilidades entre los ciudadanos que no asistían a las universidades que, por cierto, ya tenían una larga historia en la humanidad: desde las bibliotecas de la antigua Grecia y de Egipto, al igual que en China, Japón, la India y el Oriente Medio.

Los medios de comunicación impulsaron este otro tipo de educación, para lo cual crearon programaciones destinadas a dar lecciones de enseñanza. Un primer marco de educación a distancia fue anunciado y publicado en la *Gaceta de Boston* el 20 de marzo de 1728, por el profesor de taquigrafía Cauleb Philips: "Toda persona de la región deseosa de aprender este arte, puede recibir en su casa varias lecciones semanalmente y ser perfectamente instruida como las personas que viven en Boston" (Waisros y de Almeida, 2010). En 1856, en Berlín, nos dicen las investigadoras citadas, por iniciativa de Charles Toussaint y Gustav Langenscheidt fue creada la primera escuela de lenguas por correspondencia. Posteriormente, en 1873, igualmente en la ciudad de Boston, Anna Eliot Ticknor fundó la Society to Encourage Study at Home. En 1891, Thomas J. Foster, en Scarnton (Pensilvania) puso en

operación un curso que instruía sobre medidas de seguridad en las actividades mineras, impartido a distancia desde el Instituto Internacional de Correspondencia.

En 1891 las autoridades de la Universidad de Wisconsin aprobaron la propuesta que presentaron los profesores que organizaban los cursos por correspondencia dentro de los servicios de extensión universitaria. Un año después, en 1892 se creó la División de Enseñanza por Correspondencia, añadida al Departamento de Extensión Universitaria de Chicago. Ello por iniciativa del rector William R. Harper, quien había tenido experiencia como educador a distancia al preparar docentes para escuelas dominicales.

Posteriormente, en 1894 y 1895, por iniciativa de Joseph W. Knipe, fueron preparados seis, y posteriormente 30 estudiantes para obtener el Certificated Teacher's Examination, para que se dieran a la tarea de iniciar los cursos en el Wolsey Hall. Por su parte en 1898, en Malmö (Suecia), Hans Hermod, quien era el director de una escuela que administraba cursos de lenguas, junto con algunos cursos comerciales, publicó el primer curso por correspondencia, con lo cual dio inicio el famoso Instituto Hermod ((Waisros y de Almeida, 2010).

Como hemos mencionado, el desarrollo tecnológico que acompañó a los medios de comunicación, desde su origen facilitó que éstos transmitieran ideas a distancia cuyos contenidos fueron de la más variada índole: desde lo comercial, hasta lo noticioso-informativo, lo mismo que misceláneas de entretenimiento para pasar el tiempo en el hogar. "La radio estuvo disponible desde el inicio de la década de los veinte, cuando la KDKA de Pittsburgh, PA se tornó en la primera emisora de radio comercial en operar. La radio permitió que el sonido (en especial la voz humana) fuese llevada a localidades también remotas" ((Waisros y de Almeida, 2010). En cuanto a la televisión comercial, ésta surgió a finales de la década de los cuarenta. De esta manera la imagen fue teletransportada a gran distancia con su conjunto de elementos audiovisuales, que mejoraron a medida que transcurrieron los años, hasta el presente, con la televisión digital.

La computadora fue concebida en 1946, con máquinas de grandes dimensiones que ocupaban a un número de técnicos según los trabajos programados por medio de un sistema binario que requería papel (las famosas tarjetas) y una perforadora para funcionar. El uso de estas tecnologías permanecía de cierta manera reservado a grandes

corporativos, instituciones gubernamentales, o agencias y laboratorios espaciales. Varias décadas después, hacia 1977 aparecieron los microprocesadores, que comenzaron a ser vistos como tecnologías de aprovechamiento educacional:

> A partir de un proyecto desarrollado por militares científicos en las universidades americanas (Arpanet), en la década de los años sesenta, fue inventada una comunicación vía computadoras como base de educación on-line cuyo desenvolvimiento fue la experiencia de wbsi relatada por Frenberg. Esa experiencia fu citada por Harasin et al. (2005: 25), ahora Moore y Kearsley (2007) la omiten (Waisros y de Almeida, 2010).

A pesar de dicha controversia, algunos autores consideran este proyecto como un punto de inflexión que se llegó a conocer como sociedad del conocimiento; sociedad de la información, sociedad posmoderna, mundo globalizado.

> […] desde entonces otras formas de organización del mundo del trabajo se están desarrollando y profundizando —al mismo tiempo que de forma contradictoria producen abundancia y escasez, riqueza y miseria, un escenario de creciente violencia, vigilancia y control, sobre todo a partir de los ataques en Estados Unidos en 2001 (Waisros y de Almeida, 2010).

El computador abrió paso al hipertexto, sistema de interfases en el que una combinación de imágenes, sonidos y letras pueden viajar a gran distancia y a diversos receptores de manera simultánea. Aparecieron enseguida los correos electrónicos, que facilitan la comunicación entre personas situadas en localidades remotas entre sí. Los modelos en sincronía de la comunicación permitieron llegar más recientemente a los *chats* y a las grandes bases de datos. De esta forma se tuvo acceso a documentos, imágenes de fotografías, videos con sonido, todo ello de forma interactiva entre millones de usuarios tecnológicos. La convergencia de todos estos elementos ha dado lugar a una nueva comunicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrado en la computadora. De esta manera tenemos videoconferencias, así como cátedras a distancia, tutoriales, entre un cúmulo de información susceptible de ser compartido y/o reproducido como alternativa para el aprendizaje en distintos leguajes.

Debido a esta tendencia comunicacional basada en las tecnologías de la comunicación (TIC), el Consejo para la Educación por Correspon-

dencia en 1938, en Canadá, cambió su nombre a partir de 1982, para denominarse Consejo Internacional de Educación a Distancia (ICDE). Más allá de una simple mudanza de nombre, este paso se reconoce como un proceso histórico al posibilitar un modelo de educación capaz de contribuir con la investigación y la democratización de acceso al saber con calidad:

> En América Latina, la institución pionera en el uso de las videoconferencias, que dio inicio en la década de los noventa, fue la Universidad del Valle (Univalle) de Colombia. La Univalle procuró, con financiamiento propio e internacional, realizar comunicaciones videográficas (envío de computador a computador). Esa experiencia mostró que, a pesar de las dificultades inherentes a las comunicaciones telefónicas y los problemas didácticos para enseñar, el empleo de esa tecnología es factible. En México, la Universidad de Guadalajara y la Universidad Nacional Autónoma de México realizaron con éxito el uso de las videoconferencias, tanto en el país como en el exterior, sobre todo con la Universidad Estatal de Pensilvania. El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (itesm), de México, realiza cursos de actualización profesional, sobre todo en medicina, y esto a gran escala. El itesm cuenta con una vasta red de campus instalados en comunidades vía satélite. Por medio de esa tecnología, los profesores pueden comunicarse —tanto por la vía del video, como por medio del correo electrónico y otros medios—. Otra experiencia de realización de proyectos comparados, tales como la Asociación de Televisiva Iberoamericana (atei), mediante el uso compartido del satélite español Hispasat (Waisros y de Almeida, 2010).

La evolución tecnológica impulsa esa clase de educación hacia un nuevo estatus de interacción universitaria, toda vez que las herramientas digitales potencian la comunicación dialógica. En este sentido, la educación superior a distancia ha desarrollado un potencial de posibilidades educativas donde se comparten las experiencias entre un número creciente de universidades del mundo. En 1929 surgió la primera institución estatal de enseñanza a distancia en Europa Occidental, con el nombre de Centro Nacional d'Enseignement par Correspondence (CNEC), creado en Francia y cuyo nombre fue cambiado después por el de Centre Nationale de Enseignement a Distance (CNED): "Los objetivos iniciales de la institución vislumbraban la creación de una forma de educación alternativa al sistema de educación de aquel país durante la posguerra, transformándose en educación para adultos" (Waisros y Almeida). Es importante también señalar que hubo otra iniciativa que surgió con la Universidad de Sudáfrica (UNISA), que desde 1946 ofreció cursos a distancia, transformándose en una universidad

a distancia. "En ese periodo surgen las nuevas universidades abiertas europeas, como la pionera Open University de Inglaterra (1969), la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en España (1972) y la Fern Universitat, en Alemania (1974)" (Waisros y Almeida).

Durante las décadas siguientes fueron creadas más universidades abiertas en otros países que apostaron por la educación a distancia con la utilización de recursos tecnológicos acordes con sus contextos económicos, sociales y culturales.

Algunas de esas instituciones se transformaron en megauniversidades que atendían un número superior a 100 mil estudiantes. En 1995 había 10 universidades con estas características en el mundo, a saber: la Universidad de Anadolu University, Turquía, con 567 mil alumnos; China TV University Sistems, con 530 mil alumnos; Universitas Terbuka, Indonesia, con 353 mil alumnos; The Open University, Inglaterra, con 200 mil alumnos; Korea National Open University, con 196 mil alumnos; Centre Nationale de Enseignement a Distance, Francia, con 184 mil alumnos; University of Sudafrica, con 130 mil alumnos; y la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España, con 110 mil alumnos (Waisros y de Almeida, 2010).

Otra nueva alternativa para implementar educación a distancia con la finalidad de ampliar las matrículas en enseñanza superior, son aquellas que adoptan un sistema dual; es decir, combinan los métodos presenciales con pautas a distancia: sistema dual. Esta modalidad funciona para llevar la enseñanza a ciudades apartadas de los grandes centros universitarios. Esta bimodalidad es ampliamente utilizada en países de Europa como Francia, Alemania o Suecia, entre otros, y en Canadá y Estados Unidos, donde ha alcanzado una aceptación importante.

En años recientes esta modalidad ha tenido una demanda creciente a medida que evolucionan las tecnologías digitales. Estas aplicaciones de enseñanza a distancia elevan considerablemente el número de estudiantes matriculados que combinan estudios con actividades laborales u otras. Al prescindir de aulas, estas instituciones amplían sus ofertas de enseñanza por medio de seminarios, cursos, tutoriales y demás acompañamientos pedagógicos que imprimen innovaciones constantes. Tanto las universidades unimodales como aquellas bimodales incrementan el número de estudiantes, ampliando asimismo sus actividades académicas presenciales y no presenciales.

Los ambientes de aprendizaje se modifican, prometiendo cada vez mayores instrumentos para una población estudiantil que se multiplica por áreas de especialización. Las universidades virtuales se han consolidado como alternativas en un mundo interconectado tecnológicamente.

Universidades virtuales

Las universidades virtuales están resultando atractivas debido a que no requieren espacios físicos, como aulas, ni tampoco construir campus que significan grandes inversiones. Su funcionamiento es virtual a través del ciberespacio que permite la interacción entre profesores y alumnos. El mejor ejemplo de esta clase de universidad puede ser la Universtat Oberta de Catalunya, constituida como institución unimodal de enseñanza a distancia que utiliza únicamente el sistema virtual de enseñanza-aprendizaje. Para operar de esta forma mantiene centros de apoyo en todo el país que le permiten realizar actividades docentes y culturales en línea.

Por su parte, los esquemas bimodales pueden ser encontrados en universidades convencionales prestigiosas, que ofrecen estudios a distancia en forma paralela a los cursos presenciales. Entre ellas mencionamos a la University Simon Fraser y la University British Columbia, en Canadá, o la Standford Online, en Estados Unidos y también la Southern Queensland en Australia (Waisros y de Almeida, 2010). Estas instituciones consolidadas se destacan no solamente por utilizar estas formas innovadoras para ofrecer educación, sino porque ponen en práctica sus operaciones en niveles nacionales e internacionales. Éstas pueden funcionar como redes de aprendizaje bajo convenios bilaterales. Podemos citar como ejemplo el intercambio entre la Universidad Carl von Ossietsky, de Oldenburg, en Alemania, y la Universidad de Maryland, de Estados Unidos. Como éste podemos encontrar una variedad de casos que abarcan un conjunto de asociados, como el de A Universitas 21, que comprende un consorcio que forman instituciones de países angloparlantes como Escocia, Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda, Canadá, Hong Kong y Singapur, asociadas con la Universidad de Michigan, en Estados Unidos. Estos aglomerados institucionales, que ejemplifican y comparten objetivos educacionales

comunes que son certificados por cada asociado, permiten una producción conjunta de programas y materias. De esta forma unificada tienen capacidad para impulsar proyectos de gran envergadura que incluyen temáticas como la conservación y el desarrollo sustentable:

> La difusión y ritmo exponencial de los nuevos instrumentos que permiten acceso al ciberespacio, aunado a las crecientes posibilidades de disminución de costos con el aumento de las facilidades de conexión, aumentan el interés por la educación por medio de las redes mundiales de computadoras en los demás países. Puede ser mencionado, a título de ilustración, el consorcio UniRede, creado en 2000 en Brasil, que reunió más de 60 instituciones públicas de enseñanza superior, centros de enseñanza federales de educación tecnológica y la Universidad Abierta de Brasil (uab), en 2005, con la finalidad de "democratizar y ampliar el acceso a la enseñanza superior de alta calidad y ser un canal privilegiado para la capacitación del magisterio" (Waisros y de Almeida, 2010).

Las posibilidades que apertura la combinación de instituciones en ambientes virtuales amplifica de manera exponencial la capacidad de enseñanza superior de calidad, como lo demuestran las experiencias acumuladas por décadas en varios países del mundo. Cada una de ellas ha ofrecido sus aportes didácticos y pedagógicos, que en conjunto resuelven los problemas que dificultan el acceso a los estudios a quienes desean adquirir una formación profesional o técnica, pero que las distancias les impiden asistir. El uso intensivo de las tecnologías representa una contribución inestimable para elevar los niveles de educación en cuanto al número de personas interconectadas digitalmente. Estas dinámicas pueden representar también nuevas formas de convivencia que, además de acortar distancias de tiempo y espacio, hacen respetables las diferencias culturales y sociales.

La proliferación de comunidades de trabajo en redes de aprendizaje constituye una fuente constante de innovaciones creativas al alcance de un número incuantificable de personas en todo el planeta. Las instituciones que han adoptado modelos de uni-enseñanza y otras que lo hacen de manera dual, constituyen constelaciones de educación que conllevan cambios democráticos al permitir el acceso a un creciente número de individuos.

Sin embargo, estos cambios en la composición histórica globalizada no pueden ser analizados si no se les toma de conjunto desde una perspectiva superior —mundial— que:

> […] permita identificar los procesos que han propiciado el estado actual de las cosas en lo que al tiempo y el espacio se refiere.
>
> La preferencia de este nivel de observación se basa en la tesis de que existe una serie de factores que apuntan en la dirección de la unicidad de ciertos procesos en el mundo en general. Así, por ejemplo, la correlación entre transformaciones sistémicas a nivel planetario y la conciencia de "nuevos tiempos" en la contemporaneidad se palpa de manera clara en los análisis de acontecimientos o situaciones sincrónicos a escala mundial ocurridos en las últimas décadas. La reproductividad de este tipo de sincronías demuestra que tales situaciones no han sido fruto del azar, sino que corresponden a cambios de gran envergadura que han experimentado las sociedades contemporáneas, varios de los cuales no son perceptibles a simple vista, o su esencia es inasible cuando son analizados de manera aislada unos de otros (Fazio, 2018).

A manera de conclusión mencionamos que el espacio, el mundo del saber y el tiempo convergen para dar posibilidades cada vez más asequibles en las tareas educativas y científicas. La socialización de la enseñanza a través de las redes virtuales significa una nueva época de ilustración humana, porque abre la posibilidad de que la educación sea más abarcadora y menos costosa.

Referencias bibliográficas

Aguirre R., Carlos A. (2011). *La historiografía en el siglo XX. Historia e historiadores entre 1848 y ¿2025?* La Habana: Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos (ICAIC).

Angenot, Marc. (2010). El discurso social. *Los límites históricos de lo pensable y lo decible.* Argentina: Siglo XXI Editores.

Bauman, Zygmunt. (2003). *Modernidad líquida.* México: FCE.

Bezerra E., Pontes. (2010). *A Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR) na Facultad de Eduacao da Un B*. Brasil: Editora Univeridade de Brasilia. (Traducción propia).

Corporación Latinobarómetro. (2017). *Informe 2017.* Banco de datos en línea. Argentina. http://www.latinobarometro.org/latdocs/f00006433-InfLatinobarometro2017.pdf

Fazio, H., y Fazio, D. (2018). El tiempo y el presente en la historia global y su época. *Revista de Estudios Sociales,* núm. 65, pp. 12-21. https:/doi.org/10.7440/res65.2018.02

Sánchez Díez, Á., y García de la Cruz, J. M. (2021). Coronavirus en América Latina: Las cifras que muestran el brutal impacto de la pandemia en las

economías de la región. *BBC News Mundo*. https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-56239544

Waisros, Eva, y de Almeida, Raquel. (2010). *Historia de la educación a distancia y los desafíos de una formación de profesores en Brasil. A Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR) na Facultad de Eduacao da Un B.* Brasil: Editora Univeridade de Brasilia. (Traducción propia).

ISSN: 2007-9834

Racismo y pueblos indígenas en Argentina. Retos para la micropolítica escolar

DOI: 10.32870/in.vi22.7206

Carina Viviana Kaplan[1]
Elisa Martina de los Ángeles Sulca[2]

Resumen
En el presente artículo se analizan los mecanismos de la desigualdad y las expresiones del racismo étnico que atraviesan la historia de los pueblos indígenas en Argentina y que se reproducen y tensionan en la sociodinámica de la micropolítica de una escuela-albergue rural localizada en la provincia de Salta, en Argentina. A partir de los relatos de experiencias escolares de jóvenes del pueblo indígena tastil, se interpretan prácticas de humillación y discriminación que conllevan sentimientos de inferioridad.
Palabras clave: desigualdad, racismo, sentimientos de inferioridad, escuela secundaria, estudiantes indígenas.

Recibido: 12 de mayo 2021. Aceptado: 08 de junio 2021.
Received: 12 May, 2021. Accepted: 08 June, 2021.

1. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3896-4318. Correo electrónico: kaplancarina@gmail.com
2. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, Argentina. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0405-0729. Correo electrónico: elysulca@gmail.com

Racism and indigenous peoples in Argentina. Challenges for school micropolitics

Abstract
This article analyzes the mechanisms of inequality and expressions of ethnic racism that run through the history of indigenous peoples in Argentina and that are reproduced and stressed in the sociodynamic of the micropolitics of a rural hostel school located in the province of Salta, in Argentina. From the stories of school experiences of young people from the Tastil indigenous people, humiliation and discrimination practices are interpreted that lead to feelings of inferiority.
Keywords: inequality, racism, sentiment of inferiority, high school, indigenous students.

Introducción

La escuela, como microcosmos de lo social, tiende a reproducir las desigualdades históricas que excluyen a los pueblos indígenas del derecho a la educación, cercenando el acceso a un empleo digno, a la participación política, al sistema de la salud y de justicia (Vergara, 2015). En este artículo se analizan los mecanismos de la desigualdad y las expresiones del racismo étnico en la sociodinámica de la micropolítica de una escuela secundaria-albergue[3] rural localizada en la provincia de Salta, en Argentina. Los testimonios obtenidos a través de entrevistas en profundidad a jóvenes del pueblo indígena tastil permiten interpretar prácticas de humillación y discriminación que conllevan sentimientos de inferioridad y de autoexclusión. La lucha por el reconocimiento es un elemento estructurante de las trayectorias socioeducativas. Tal como expresa Honneth (1997), la subjetividad necesita de la *praxis* social del derecho para poder autoafirmarse. El autor destaca una forma de reconocimiento que denomina solidaridad. Se trata de una serie de prácticas sociales orientadas a que el sujeto perciba determinadas cualidades suyas como valiosas en virtud del logro de luchas colectivas. La forma de menosprecio que le corresponde a su

3. La educación secundaria en Argentina es obligatoria a partir del año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional número 26.206. Este nivel abarca las edades de entre 12/13 y 17/18 años y tiene una duración de cinco o seis años según lo establezca cada jurisdicción. En la provincia de Salta la duración es de cinco años.

privación es el descrédito que suelen padecer los miembros de aquellos grupos que son socialmente marginados en relación con la cultura dominante, como es el caso de los pueblos indígenas.

Poner el foco en una comunidad educativa particular puede ayudar a comprender con mayor nitidez los procesos estructurales de la desigualdad que denotan las condiciones de vulnerabilidad de niños, niñas y jóvenes pertenecientes a los pueblos indígenas. Elias (2003) se afirma en el supuesto de que estudiar el microcosmos de una pequeña comunidad puede mostrar tendencias más generales sobre las dinámicas contradictorias de reproducción y producción del orden social.

> La selección de una pequeña unidad social como objeto de investigación de problemas que se pueden detectar en una gran variedad de unidades sociales más amplias y diferenciadas posibilita la exploración minuciosa de dichos problemas, por así decirlo, con microscopio (p. 221).

La desigualdad es una cuestión material estructural que se expresa en las interacciones cotidianas y en lo vínculos de interdependencia al interior de las instituciones educativas. Therborn (2015) explicita las diversas formas que asume la desigualdad, a la vez que caracteriza múltiples efectos en las trayectorias sociosubjetivas de las comunidades. Además de tratarse de la distribución desigual de los recursos materiales y económicos, es también un "ordenamiento sociocultural que reduce nuestras capacidades de funcionar como seres humanos" (p. 9) y produce efectos tales como prácticas de humillación y discriminación, así como la construcción de una autoestima desubjetivante y la negación de la autoimagen. Es decir, que las formas en que se concretiza la desigualdad social y educativa remite tanto a las determinaciones objetivas como a las constricciones simbólico-subjetivas de fabricación de las existencias individuales y colectivas.

En Argentina se registra la existencia de 43 pueblos indígenas[4] localizados en contextos urbano-periféricos (81.9%) y rurales (18.1%). Según los datos disponibles correspondientes al censo nacional (INDEC, 2010), de un total de 40 millones de habitantes, 955,032 personas se declaran indígenas o descendientes de algún pueblo indígena. Los procesos de reconocimiento y autorreconocimiento de la identidad étnica se imbrican con transformaciones de largo plazo. Desde los orígenes del Estado (finales del siglo XIX y principio del XX) los pueblos indígenas han sido objeto de deslegitimación, pues sus sistemas de vida eran opuestos al proyecto hegemónico de la nación. Hecht (2007) señala que las políticas dirigidas a estos colectivos tendieron a la homogenización y a la asimilación e incluso al exterminio físico. El papel de la escuela pública se centró en imponer un conocimiento universal, una religión y una lengua a los fines de contribuir a crear lo que se ha dado en llamar un "sentimiento de argentinidad" (Novaro y Hecht, 2017: 70).

Desde inicios del siglo XXI se constata un fenómeno de creciente visibilidad del sufrimiento de los pueblos indígenas a través de avances en la institucionalización de un conjunto de normativas nacionales en concordancia con instrumentos jurídicos internacionales, entre los que se destaca la Reforma de la Constitución Nacional de 1994, que reconoce la preexistencia étnica y cultural, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y triviales en países independientes, ratificado por Argentina en el año 2000 que apela, entre otros, al derecho a mantener y fortalecer la diversidad cultural de los pueblos a través de las instituciones del Estado y la Ley de Educación Nacional número 26.206 sancionada en el año 2006, que establece el derecho a una educación intercultural bilingüe que preserve y fortalezca las pautas culturales, lenguas, cosmovisio-

4. El INDEC (2010) detalló 31 pueblos indígenas en todo el país; Atacama, Ava Guaraní, Aymara, Chané, Charrúa, Chorote, Chulupi, Comechingón, Diaguita-Calchaquí, Guaraní, Huarpe, Kolla, Lule, Maimará, Mapuche, Mbyá Guaraní, Mocoví, Omaguaca, Ona o Selk'man, Pampa, Pilagá, Quechua, Rankulche, Sanavirón, Tapiete, Tehuelche, Toba o Qom, Tonocote, Tupí Guaraní, Vilela, Wichí. Sin embargo, el ENOTPO (Encuentro Nacional de Organizaciones Territoriales de Pueblos Originarios) (2015) registra la existencia de otros pueblos no consignados por el INDEC —ya sea por su reciente reconocimiento o por la carencia de personería jurídica al momento de ser censados—: Chicha, Guaycurú, Ocloya, Avipon, Yamanas o Yaganes, Querandi, Tastil, Tilian, Tilcara, Iogys, Nivaclé, Weenhayek. Probablemente estos pueblos se encuentren registradas en la categoría "otros" de las encuestas censales del INDEC (Rodríguez y Sulca, 2020: 198).

nes e identidades étnicas. Novaro y Hecht (2017) sostienen que estas "políticas impulsan una novedosa valoración de la diversidad socioétnica" (p. 61). No obstante, en los hechos "funcionan como una declaración de principios 'del deber ser', más que como una base operativa para acciones consecuentes" (Hecht, 2007: 187).

La pandemia de la covid-19 visibilizó y profundizó la estructura desigual de oportunidades e injusticias que obstaculiza la concreción del derecho a la educación de los pueblos indígenas. La suspensión de las clases presenciales en todos los niveles del sistema educativo[5] como consecuencia del aislamiento social, preventivo y obligatorio (en adelante ASPO) establecido por el decreto de necesidad y urgencia 297/2020 implicó una virtualización forzada de la escolarización con el propósito de sostener la continuidad pedagógica. Ello requería de un "capital tecnológico/informático" (Kaplan y Piovani, 2018: 253) consistente en la posesión de recursos tecnológicos y en el dominio de ciertos conocimientos para su uso que les está vedado a las mayorías indígenas. Bourdieu (2001) destaca el hecho de que para la adquisición de los bienes materiales se requiere de un capital económico y que, a la vez, para poder hacer uso de tales bienes se precisa de "capacidades culturales que no es sino el capital cultural incorporado" (p. 144). Vale decir que, de igual manera en que los bienes materiales están distribuidos desigualmente en nuestras sociedades y los individuos no tienen las mismas oportunidades de acceder y apropiarse de ellos, en el mercado de los bienes simbólicos, donde la escuela está incluida se evidencia una lógica y una dinámica análogas (Kaplan, 2020).

El *Informe preliminar de las encuestas a hogares sobre la continuidad pedagógica,* elaborados conjuntamente por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa y la UNICEF, muestra que el déficit de equipamiento informático en hogares con niños, niñas y jóvenes en escolaridad primaria y secundaria de las provincias de Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca, La Rioja y Santiago del Estero es del 59%. Por su parte, el *Informe nacional sobre los efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia en los pueblos indígenas del país* describe cómo en las escuelas rurales de la provincia de Salta las propuestas educativas virtuales son poco viables e incluso inadecuadas, pues en muchas de las comunidades

5. En Argentina el sistema educativo está estructurado en cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior. Los tres primeros niveles son obligatorios.

rurales sólo cuentan con la radio como medio de comunicación, por lo que los y las docentes elaboran cartillas y una serie de actividades escolares para desarrollar los contenidos curriculares.

En el caso de la escuela-albergue analizada, los y las docentes habilitaron la plataforma educativa Classroom donde subieron materiales bibliográficos y tareas escolares. Los y las estudiantes, que en su mayoría disponen de un celular en su hogar que deben compartir con sus primos/as o hermanos/as coetáneos, se trasladaban hasta las instalaciones de la escuela primaria de la comunidad para conectarse a Internet y acceder a las tareas escolares que debían ser resueltas en el hogar. Respecto al acompañamiento escolar por parte de la familia se destacan dos cuestiones: en primer lugar, las ocupaciones pastoriles y productivas de sus padres o tutores, de las que también participan los y las jóvenes estudiantes, no permiten disponer del tiempo demandado por la escuela; en segundo lugar, al no haber alcanzado la escolaridad secundaria no poseen el tipo de capital cultural que la escuela legitima como para poder acompañar las cuestiones académicas de los y las estudiantes. En términos de Bourdieu (2001), todos somos portadores de un capital cultural pero no todos gozan de idéntico reconocimiento simbólico.

Las estrategias implementadas para la continuidad escolar durante el ASPO, principalmente desde la esfera de las políticas educativas, deja en evidencia las representaciones hegemónicas sobre la condición estudiantil. Acerca de este aspecto, Bourdieu y Passeron (1985) sostienen que los diversos modos de ser y sentirse estudiante están ligados a las condiciones sociales de existencia. Afirman que: "entre todos los factores de diferenciación, el del origen social es, indudablemente, aquel cuya influencia en el medio estudiantil se hace sentir con más fuerza; más fuertemente, en cualquier caso, que los del sexo y la edad" (p. 33).

En este contexto, la escuela secundaria para los y las jóvenes indígenas resulta ser más una promesa de igualdad y de movilidad social que una oportunidad real de justicia escolar (Padawer y Celín, 2015). Los puntos de partida de las trayectorias socioeducativas son profundamente desiguales; por ende, los itinerarios recorridos y los puntos de llegada también son desiguales, asumiendo que "los propios estudiantes terminan, muchas veces, autoexcluyéndose de los horizontes de posibilidades" (Kaplan, 2016: 35) al introyectar inconscientemente

(en un sentido sociológico) ciertas miradas estigmatizantes que devalúan su autoestima escolar. Por ello la importancia de identificar las múltiples dimensiones que entraman la desigualdad en la micropolítica de la experiencia escolar y que marginan y excluyen a los y las jóvenes indígenas mediante nominaciones estigmatizantes vinculadas al color de piel y a las prácticas y saberes indígenas, generando sentimientos personales y grupales de autoexclusión.

Partimos de considerar que la estructura social y la estructura emotiva se imbrican recíprocamente. Esto equivale a sostener que el *habitus* emotivo se organiza mediante disposiciones aprendidas para sentir que operan de un modo inconsciente (Kaplan, 2020). Illouz (2007) argumenta que "buena parte de las disposiciones sociales son también disposiciones emocionales" (p. 16). Lo que sentimos no es sólo un estado psicológico sino un problema social, político y colectivo. Dado que las emociones no residen ni en los sujetos ni en los objetos, es preciso asumir que se construyen como vivencias afectivas relacionales en las tramas vinculares. La construcción relacional de las imágenes y autoimágenes son elementos centrales para la comprensión e intervención sobre la construcción de trayectorias educativas con inclusión.

Hochschild (1990) afirma que las experiencias emocionales brindan indicios acerca de la relación del yo con el mundo social, colaborando en la posibilidad o imposibilidad de fabricar procesos de autoafirmación identitaria. Bourdieu (1999) contribuye con la idea de que: "aprendemos por el cuerpo. El orden social se inscribe en los cuerpos a través de esta confrontación permanente, más o menos dramática, pero que siempre otorga un lugar destacado a la afectividad y, más precisamente, a las transacciones afectivas con el entorno social" (p. 186). Por su parte, Scribano (2007) plantea que "los sujetos sociales conocen el mundo a través de sus cuerpos" y a través de él "se incorpora lo social hecho emoción" (p. 122). El cuerpo es el *locus* de las tensiones; allí se inscriben como marcas las distinciones sociales que se perciben y autoperciben como naturales, generando sentimientos de inferioridad, vergüenza y humillación o, en términos de Sennett (2003), comprenden lo que se podría interpretar como una "experiencia personalizada de la desigualdad" (p. 241).

> El cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo: las propias estructuras del mundo están presentes en las estructuras (o, mejor aún, en los esquemas cognitivos) que los agentes utilizan para comprenderlos. La re-

> lación dóxica con el mundo es una relación de pertenencia y posesión en la que el cuerpo poseído por la historia se apropia de forma inmediata de las cosas habitadas por la misma historia (Bourdieu, 1997: 199 y 200).

Ciertos rasgos corporales tales como el color de la piel funcionan como signos de clasificación y distinción al interior de la escuela. Estas operaciones simbólicas son expresiones de un proceso de biologización de lo social (Kaplan, 2016) y de lo que Wieviorka (2009) ha denominado como un neorracismo, entendiendo que el racismo clásico o biológico fue superpuesto a uno de tipo cultural.

> Del racismo clásico, que naturaliza al otro en nombre de una supuesta inferioridad biológica y se apoya en la ciencia para intentar demostrarlo […] al racismo reciente, que hace hincapié en un principio de diferencia para rechazar las otras culturas en nombre de la pureza y de la especificidad de la propia, apartándose de todo universalismo, para, al contrario, promover un relativismo cultural exacerbado […] el otro es irreductiblemente diferente por su cultura que constituye un peligro para la sociedad o para la nación, y por lo tanto hay que mantenerlo apartado, segregarlo y, mejor aún, expulsarlo (p. 13).

Las marcas corporales funcionan como metáforas sociales (Kaplan, 2016) que instituyen procesos de inferiorización y exclusión en la cotidianidad escolar. La mirada ocupa un lugar central en dichos procesos en la medida en que contribuye a la producción de imágenes y autoimágenes. "Tiene una fuerza simbólica cuya intensidad es difícil de suprimir. Los ojos del otro están dotados del privilegio de otorgar o quitar significaciones esenciales" (Le Breton, 2010: 134). El rostro es el lugar donde se aloja la mirada que forma parte del cuerpo de la comunicación (Kaplan y Szapu, 2020). Es a través de él que se pueden comprender sentimientos como la vergüenza que manifiestan los y las jóvenes de la escuela de nuestro estudio. Le Breton (2010) refiere a que "el rostro es la morada de los sentidos por excelencia" (p. 92) y que opera como el emblema de la diferencia y la singularidad de cada sujeto en su interacción con otros.

> El rostro entonces es a la vez semejanza y discernimiento. Semejanza porque es lo que permite a un sujeto reconocerse en su especie al remitir en espejo a la familiaridad de los otros rostros de su grupo. Discernimiento porque, a pesar de todo, algo en él permanece irreductible y es éste el motivo por el cual cada sujeto se hace único a través de la singularidad de su rostro (Kaplan y Szapu, 2020: 37).

Cuando se niega el rostro del otro, "se lo priva de su diferencia infinitesimal para transformarse en representante anónimo" (Le Breton, 2010: 89). En la vida escolar la separación entre un nosotros y un ellos, las tipificaciones del ser indígena o no ser indígena, está asociada a elementos simbólicos como los signos del cuerpo y del rostro a partir de los cuales se activan procesos de segregación y discriminación que poseen como efecto un dolor social. Es "un dolor que se intersubjetiviza desde las posiciones y condiciones de clase, etnias, géneros y edades, que se elabora socialmente y se distribuye como marca social de los cuerpos individuos" (Scribano, 2007: 140).

En *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios,* Elias y Scotson (2016) brindan herramientas teórico-metodológicas para estimar los desequilibrios de poder entre grupos escolares; sobre todo, para la identificación de aquellos mecanismos de orden simbólico subjetivo que operan desacreditando a los sujetos e incidiendo en la construcción de lo que Goffman (2009) ha caracterizado como un proceso de fabricación de identidades deterioradas.

El estudio de las relaciones de poder entre los establecidos-incluidos y los forasteros-excluidos que habitan en una pequeña comunidad rural en Inglaterra representa "un tema humano universal, con problemas que se pueden detectar en una gran variedad de unidades sociales más amplias y diferenciadas" (Elias, 2003: 220). Estos grupos comparten clase social, condiciones de existencia y nacionalidad, ante lo cual surge la pregunta por los recursos de poder de que dispone un grupo para autoafirmarse como superior y despreciar al otro. La sociodinámica de la estigmatización permite advertir cómo los establecidos, a partir de considerarse a sí mismos como humanamente mejores, es decir, portando un sentimiento de superioridad, interpelan a los forasteros en su calidad humana, en sus valores y comportamientos sociales.

> La exclusión y la estigmatización de los marginados resultaron ser armas poderosas que eran empleadas por los establecidos para conservar su identidad, para reafirmar su sentimiento de superioridad y para mantener a los otros, los forasteros, firmemente en su sitio (Elias, 2003: 220).

La diferenciación entre indígenas y no indígenas en términos de superioridad e inferioridad se expresa en el trato cotidiano entre estudiantes mediante bromas que aluden peyorativamente a ciertos comportamientos y modos de hablar y al color de piel, que son señaladas como

si fueran propiedades negativizadas de "lo indígena". Elias argumenta que la barrera emocional es el principal instrumento de poder entre grupos. Los establecidos poseen un sentimiento de superioridad humana, temen al roce con los extraños y, para no contaminarse, cierran filas. El sentimiento de inferioridad y la vergüenza grupal de los forasteros contribuyen a que la "estigmatización sea efectiva" (Elias, 2003: 224).

Los microrracismos al interior de las instituciones educativas constituyen una de las principales preocupaciones en América Latina. De allí que la UNESCO y una serie universidades nacionales e institutos de educación superior de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Nicaragua han conformado una red con un plan de acciones para erradicar el racismo en la educación superior a través de la promoción de líneas de investigación, de campañas de comunicación pública y de la formulación de propuestas de políticas públicas. Se parte de considerar que las desventajas históricas que acechan a los pueblos indígenas se reproducen a través de mecanismos institucionales y de formas dominantes del sentido común que muchas veces resultan imperceptibles. Estos mecanismos son caracterizados como "racismo oculto" y "racismo sistémico", de allí que las acciones de la red buscan construir una educación antirracista que genere un contrapeso simbólico ante dichas prácticas y discursos que tienden a excluir a los pueblos indígenas del derecho a la educación.

Contexto y metodología

El estudio socioeducativo en el que se enmarcan las contribuciones aquí elaboradas tuvo como propósito comprender, a través de una estrategia metodológica cualitativa (Marradi, Archenti y Piovani, 2018), las experiencias escolares que construyen jóvenes indígenas en el ámbito de una escuela secundaria-albergue rural. Poniendo el foco de interés en la dimensión socioafectiva de la construcción del lazo social y las vivencias subjetivas de los procesos de racismo e inferiorización. La institución donde se realizó el trabajo de campo está ubicada en la comunidad El Alfarcito de la provincia de Salta, siendo la única que imparte educación secundaria en la región donde se encuentran dispersas 23 comunidades rurales. Las familias no cuentan con los recursos básicos de electricidad, agua potable, gas ni transporte público.

Poseen una economía de subsistencia basada en la producción de la agricultura, la ganadería y la artesanía en la que participan activamente los y las jóvenes estudiantes del estudio. El tiempo de residencia en el albergue escolar varía: gran parte permanece en la institución de lunes a viernes y regresan a sus hogares el fin de semana en tanto cuentan con transporte público para trasladarse, otros/as residen por periodos prolongados debido a la extensa distancia entre la escuela y sus hogares, sumado a la falta de caminos ya que el acceso es a pie o a lomo de mula. La figura de los y las preceptores resulta central, dado que son quienes asumen las tareas de control disciplinario y de cuidado de los y las estudiantes tanto fuera de la jornada escolar como los fines de semana. Los y las docentes también cuentan con espacios para vivir en las instalaciones de la escuela; en general permanecen entre dos y tres días y regresan a la ciudad para trabajar en otras instituciones.

Se realizaron 16 entrevistas en profundidad a estudiantes que provienen de la comunidad indígena Las Cuevas, pueblo tastil. Mediante una guía semiestructurada se revelaron aspectos referidos a los vínculos generacionales, estigmas, emotividades, violencias y autoimágenes.

Resultados y discusiones

En la convivencia escolar entre estudiantes de la escuela-albergue hemos observado que el par superioridad-inferioridad se pone de manifiesto en los tratos cotidianos a través de burlas y sobrenombres que tienden a discriminar por las marcas corporales y las marcas lingüísticas.

> Hay una chica que todos dicen que es la más linda porque es más blanca, alta y medio flaca y mi compañera que es bajita, morochita, le dijeron cara de india (testimonio de una estudiante mujer, segundo año).

> No me gusta que me digan negro, porque yo soy morocho y ya sé eso, pero todo el tiempo me llaman así. El otro día me dijeron un apodo que no me gustó, yo creo que no tenemos que decirnos esas cosas porque lastiman y aunque sea una broma es malo (testimonio de un estudiante varón, segundo año).

Las adjetivaciones de "*cara de india*" o "*negro*" develan la inferioridad atribuida a quien porta una piel tipificada como morena, a la vez sirve para justificar el desprecio, la burla y la humillación. En contraste, "*ser blanca, alta y flaca*" son propiedades enaltecidas y exaltadas, "no todos los colores ni las tonalidades comparten idéntica valoración en las jerarquías sociales" (Kaplan, 2016: 213). Las tipificaciones del cuerpo operan en las relaciones de poder estructurando procesos socioafectivos de inferiorización.

El tono de piel, así como algunos rasgos del rostro y del cuerpo en general son utilizados para justificar el uso de diferentes tipos de violencias en lo que en uno de sus trabajos Kaplan y Szapu (2019) denominan "racismo del cuerpo". Ello quiere decir que

> […] las lógicas del racismo están tensionadas por un principio de inferiorización y diferenciación por parte de quienes detentan una posición y una creencia de superioridad […] todo racismo expresa un modo de esencialismo; en esta expresión pareciera operar expresiones imbricadas de racismo de clase y racismo étnico.

La noción de hexis corporal de Bourdieu (2004) permite abordar la relación entre el cuerpo y las emociones en su ligazón con las prácticas socioeducativas. Uno de los entrevistados declara que:

> Una vez cuando estábamos jugando al futbol, empujé sin querer a un compañero […] me empezaron a decir negro y bruto, "tené cuidado que no estás cuidando ovejas". Eso te hace sentir mal, te rebaja, te humilla por más que lo digan jugando o en broma, no es bueno (testimonio de un estudiante varón, segundo año).

Estas nominaciones están naturalizadas en las interacciones cotidianas y se autoperciben como humillantes porque *"hacen sentir mal, rebajan"*. La humillación se asocia a la burla, a la ofensa y a la falta de respeto que, lejos de ser actos de lenguaje inocente, poseen una eficacia simbólica al denigrar al otro. Asociar el color de piel, *"negro"*, a un determinado comportamiento, *"bruto"*, son formas de discriminación que conllevan procesos de autoexclusión.

En *El baile de los solteros. La crisis de la sociedad campesina en el Bearne* (2004), Bourdieu analiza la dominación simbólica sobre los cuerpos de los campesinos y argumenta que su supuesta torpeza y timidez son cualidades atribuidas y hechas carne.

> […] se muestran tímidos y torpes en todas las situaciones que requieren salir del propio ser u ofrecer el propio cuerpo como espectáculo. Ofrecer el cuerpo como espectáculo, en el baile, por ejemplo, presupone que uno acepta exteriorizarse y que tiene una conciencia satisfecha de la propia imagen que se entrega a los demás. El temor al ridículo y la timidez, por el contrario, están relacionados con una conciencia aguda del propio ser y del propio cuerpo, con una conciencia fascinada por su corporeidad. Así pues, la renuencia a bailar no es más que una manifestación de esa conciencia aguda de la campesinidad que se expresa, asimismo, como hemos visto, mediante la burla y la ironía acerca de sí mismo; particularmente, en los chistes, cuyo desdichado protagonista es siempre el campesino enfrentado al mundo ciudadano (Bourdieu, 2004: 117).

Las percepciones sobre el propio cuerpo son el correlato mediatizado de lo que los otros devuelven como imagen en un espejo social. Cuando los cuerpos no se ajustan a los cánones de los estereotipos establecidos, se expresan sentimientos de vergüenza.

> La probabilidad de sentirse incómodo en el cuerpo de uno (forma por excelencia de la experiencia del "cuerpo alienado"), el malestar, la timidez o la vergüenza son tanto más fuertes en la medida en que es mayor la desproporción entre el cuerpo socialmente exigido y la relación práctica con el cuerpo que imponen las miradas y las reacciones de los demás (Bourdieu, 2004: 85).

El cuerpo como carta de presentación ante los demás es objeto de juicios de valoración. Las imágenes que los otros devuelven se internalizan como autoimágenes. "El campesino acaba por percibir su cuerpo como acampesinado que lo lleva a tener actitudes asociadas a la vida campesina. Se siente incómodo con él y lo percibe como un estorbo" (Bourdieu, 2004: 116). En los siguientes relatos estudiantiles las bromas que se hacen sobre el cuerpo, tales como "*vaca*" o "*sin forma*" por "*ser gorda*", generan sentimientos de enojo y descrédito personal.

> Siempre los chistes o bromas son por el cuerpo. Una vez me dijeron vaca porque soy gorda y eso me molestó y me dolió, pero siempre es así, algunos tienen la mala costumbre de poner apodos por el cuerpo y entonces no te llaman por el nombre y eso no está bien, me da bronca, pero no digo nada (testimonio de una estudiante mujer, segundo año).

> Tengo una compañera que siempre anda con campera grande porque dice que no le gusta su cuerpo, dice que es sin forma, porque le dicen eso los chicos, y aunque haga calor se pone la campera para taparse y los chicos le hacen broma, le dicen

> que huele mal encima que es gorda. Es horrible pero no entienden que no hay que hacer esos chistes hirientes (testimonio de una estudiante mujer, tercer año).

Sentir vergüenza del propio cuerpo como consecuencia de las miradas y juicios negativos es uno de los efectos subjetivos del racismo "que trae consigo sus condiciones, consecuencias y funciones en los contextos comunicativo, interactivo y social" (Van Dijk, 2007: 15).

Ciertos comportamientos tipificados como violentos, torpes o brutos tienden a ser señalados como "una forma de ser propia de los indígenas" (Novaro y Hecht, 2017: 73) y adquieren un sentido peyorativo.

> Algunos chicos juegan como indios, se empujan, se hacen caer. No saben comportarse y por eso también vienen los problemas, porque juegan así, bruto y después se pegan (testimonio de un estudiante varón, cuarto año).

> Cuando jugamos medio bruto dicen "qué indio sos". Es porque jugamos torpe, o cuando salimos para comer todos se empujan y nos dicen no se comporten como indios (testimonio de un estudiante varón, tercer año).

"*Jugar como indios*" o "*comportarse como indios*", tal como aluden despectivamente los y las estudiantes, simbolizan formas históricas de estigmatización hacia los pueblos indígenas. El Estado argentino (siglo XIX) se construyó sobre estas diferenciaciones que sirvieron para justificar procesos de distinción y eliminación que, a través de diversos mecanismos, se reproducen hasta la actualidad.

> Desde el indio incivilizado que había que extirpar para construir la sociedad blanca durante los siglos xix y xx, al indio o mestizo que había que civilizar e integrar de forma subalterna por medio de discursos civilizatorios ajironados como el del progreso, la modernidad y el desarrollo durante el siglo xx y parte del siglo xxi (Álvarez Leguizamón, 2017: 14).

Las formas de hablar que traen incorporado los y las jóvenes también son objeto de "estigmatización lingüística" (Grimson, 2017: 145). Siguiendo a Bourdieu (1985), las maneras de hablar, las pronunciaciones, el acento, el ritmo, son parte de las distribuciones desiguales del capital lingüístico:

> Aquellas "expresiones viciadas y de las faltas de pronunciación" que los maestros de escuela castigan, se reducen al estatuto de jergas dialectales o vulgares, impropias también para las ocasiones oficiales, los usos populares de la lengua

> oficial experimentan una devaluación sistemática […] en el orden de la pronunciación del léxico e incluso de la gramática, existe todo un conjunto de diferencias significativamente asociadas a diferencias sociales (Bourdieu, 1985: 27 y 28).

Los y las jóvenes aluden a que *"hay palabras que no entienden los profesores"*, aquellas que son usuales en sus comunidades, y al ser punidas públicamente en la interacción escolar ello genera la burla entre los y las compañeros:

> Hay palabras que uno dice y que no entienden los profesores. Cuando se dicen mal, te corrigen y eso a veces genera vergüenza […] entonces es mejor no hablar o aprender a hablar. No debo, o no debemos, hablar como indios (testimonio de un estudiante varón, tercer año).

> Si decís mal una palabra y te corrigen delante de todos, los otros se ríen, y empiezan "¡eh, habla bien!" [...] pero todos hablamos así, como los profesores te corrigen los otros (refiere a los/as compañeros/as) también. Ellos hablan igual […] (testimonio de un estudiante varón, tercer año).

"No debemos hablar como indios", como sostiene el entrevistado da cuenta de la eficacia simbólica del sistema escolar en la imposición de un capital lingüístico. Grimson (2017) indica que la lengua hablada está en relación con los contextos sociales, culturales y geográficos. Sin embargo, "los usos populares y puramente orales quedan reducidos al estado de habla de lugareños: utilizados exclusivamente por los campesinos, esos usos se definen, en efecto negativa y peyorativamente en oposición a los usos distinguidos" (Bourdieu, 1985: 21).

En los testimonios estudiantiles la palabra indio es utilizada para insultar y denigrar al otro: *"cara de india"*, *"comportarse como indio"*, *"hablar como indio"* son algunos usos peyorativos de dicha categoría. Elias y Scotson aseveran que los términos para estigmatizar resultan significativos en el contexto de unas relaciones específicas, pues su ironía depende de la conciencia por parte del hablante y del receptor de que la humillación de que este último es objeto viene respaldada por un grupo poderoso, en relación con el cual el grupo receptor cuenta con recursos de poder más débiles.

La vergüenza también está ligada a las formas ritualizadas de evaluación en público, tales como participar en clases o pasar al pizarrón, pues implica exponer el cuerpo y el rostro a la mirada de los pares generacionales y de los y las docentes:

> No me gusta estar al frente de los compañeros, sobre todo en el aula y que todos me miren porque es incómodo. Te convertís en el centro de atención (testimonio de una estudiante mujer, tercer año).

> Me da vergüenza hablar. Hay una profesora que siempre pregunta o hace que hablemos en clase […] nos pide que pasemos al pizarrón a explicar o comentar el trabajo, eso me da vergüenza porque hay que estar expuesto, que todos te miren o a que te pregunten algo y no saber y que después se burlen (testimonio de un estudiante varón, quinto año).

La desacreditación constituye un punto de intersección entre la situación de exposición y la vergüenza derivada del miedo a *"no saber"* o a ser objeto de burla. Las manifestaciones de la vergüenza son ambiguas.

> La gente que expresa este sentimiento, sea voluntaria o involuntariamente, aparentemente emite mensajes contradictorios. Por un lado, los gestos comunican que ellos no quieren que los vean nunca más, se hacen pequeños, se inclinan hacia la tierra, esconden sus caras (Goudsblom, 2008: 20).

El cuerpo y el rostro son superficies que exponen signos de la vergüenza: ruborizarse, transpirar, esconder la cara, temblar, tal como expresa el siguiente relato:

> Pasé a dar una lección al frente y me bloqueé porque sentía vergüenza, no quería seguir ahí, me puse colorada y empecé a transpirar porque todos te miran para ver qué haces o qué decís. Quería desaparecer en ese momento (testimonio de una estudiante mujer, tercer año).

La convivencia en la escuela-albergue entrama sentimientos plurales. Compartir la rutina doméstica de comer, dormir, higienizarse, realizar actividades de recreación implica negociaciones permanentes. El orden escolar está tensionado por demandas de estima y reconocimiento donde se requiere de la mirada del otro para la autoafirmación. Las prácticas de humillación y discriminación operan negando la subjetividad de los y las jóvenes, quienes inconscientemente van internalizando, en su biografía social y escolar, categorías estigmatizantes (Goffman, 2009) que pueden expresarse bajo la forma de sentimientos de exclusión. De allí que la lucha por el reconocimiento sea un desafío y una disputa simbólica en tanto está en juego la imagen de sí ante los demás.

Los y las estudiantes otorgan valor al respeto y la confianza, pues ello posibilita la construcción de vínculos de amistad y compañerismo

que les permite sostenerse afectivamente, ya que al estar lejos de sus familias y de sus hogares el sentimiento de soledad los atraviesa permanentemente.

> Yo lo que más rescato de aquí [en referencia a la escuela] son las amistades. En ningún lado tuve amigos como ellos. Son como hermanos […] paso mucho tiempo de mi vida con ellos, siento que son mi familia, pero además hacen que sea más llevadero para seguir hasta terminar la escuela porque no es fácil estar sin mi familia, mis hermanitos (testimonio de un estudiante varón, tercer año).

> La escuela con amigos es lo mejor. Me gusta mucho venir por eso, sobre todo porque hay amigas en las que puedo confiar, hablar, pasarla bien. Mis amigas son como mis hermanas (testimonio de una estudiante mujer, segundo año).

Estar con otros, sentirse reconocidos, construir estilos y códigos comunes, les permite a los y las jóvenes vivir en "comunidades emocionales" (Weiss, 2009: 92) donde se subjetivan a la vez que se socializan entre sí. Los y las estudiantes encuentran intersticios para conversar sobre temas que les interesan, coquetear y divertirse, donde los sentimientos fluyen con más libertad.

> Lo más importante para ser buenos compañeros y también amigos es respetarnos entre nosotros y lo hacemos, nos ayudarnos en las tareas o si ves que no puede con algo le das una mano. Eso es bueno, porque uno sabe que se puede contar con los amigos (testimonio de un estudiante varón, tercer año).

> Cuando hay confianza podés compartir muchas cosas, lo que te pasa, lo que te preocupa, dar o pedir consejos de la vida y de lo que sea. Eso es lo más importante aquí (testimonio de un estudiante varón, primer año).

En los vínculos de amistad y compañerismo la confianza y el respeto no son un bien por disputar o preservar permanentemente porque se crean códigos compartidos que sostienen una horizontalidad entre los miembros de un grupo, caracterizado por un principio de reciprocidad. Estas prácticas relacionales urden tramas intersubjetivas en las cuales los y las jóvenes construyen sus referencias identitarias, sus estimas escolares y sociales sobre la base de la autoconfianza.

Sentirse respetado y reconocido da cuenta de la propia valía social. Su contraparte, la humillación, el desprecio y la falta de respeto corroen la autoestima. Estas emociones están en la base de la cons-

trucción de las subjetividades estudiantiles, de allí la importancia de analizarlas en perspectiva sociocrítica.

Reflexiones finales

De nuestro trabajo de investigación se interpreta que las sociabilidades estudiantiles están tensionadas por prácticas de humillación y discriminación que recaen sobre atributos corporales y sobre la condición indígena. Es decir, observamos que se conjugan lógicas del racismo de clase, del racismo étnico y del racismo del cuerpo. Los y las jóvenes se sienten humillados cuando se los tipifica como *"negro"*, *"gorda"*, *"bruto"*, *"indio"*. Identificamos que es recurrente el uso de la palabra *"indio"* para desacreditar comportamientos y modos de hablar que, si bien se expresan en tono de broma, tal como indican los y las entrevistados/as, se autoperciben como humillantes y generan malestar e impotencia. Estos tratos entre pares generacionales son expresiones de una matriz racista que se reproduce a través de mecanismos subjetivos que son difíciles de decodificar en tanto se encuentran naturalizados en las redes de sociabilidad escolar y operan bajo la gramática del inconsciente colectivo.

Como contrapeso a estos procesos de desidentificación, el reconocimiento entre pares crea un sentido de colectividad fundado en el respeto y la confianza, que revitaliza el sentido de estar juntos (Sennett, 2003). La experiencia intersubjetiva de reconocimiento significa la reivindicación de la identidad mediante la mirada del otro que produce un sentimiento de autoestima social y escolar. Ello es así en tanto que toda individualidad requiere de una actitud confirmatoria por parte de los otros. Los y las estudiantes perciben el valor emocional que habilita lazos de solidaridad, compañerismo y amistad que funcionan como amarras subjetivas para sostenerse, ya que al estar lejos de sus familias el sentimiento de soledad y extrañamiento los y las atraviesa permanentemente.

Poner el foco en la sociodinámica de la micropolítica escolar da la posibilidad de visibilizar procesos de dolor social, como así también expresiones de reconocimiento y cuidado mutuo. Ello puede contribuir a la intervención de aquellas redes de sociabilidad que estructuran procesos de (auto) exclusión, asumiendo que en nuestra época

el yo está expuesto al juicio de los otros, de allí el lugar precario para construir la autovalía social y escolar (Kaplan, 2016; Sennett, 2003). La escuela tiene el poder simbólico para revertir las miradas estigmatizantes acerca de sí y de los otros y habilitar experiencias inclusivas que contribuyan a una convivencia escolar y social más democrática; para ello, los y las docentes y la escuela deben asumir algunos retos, tales como:

- Comprender a los y las estudiantes en su identidad sociocultural, pues "no hay modo de llegar subjetivamente a ellos con el rechazo, con la negación de su singularidad" (Kaplan, 2016: 63).
- Reflexionar constante y sostenidamente sobre las prácticas pedagógicas para evitar un diagnóstico sociocultural condenatorio y definitivo de los y las estudiantes indígenas que tienda a reproducir sus desventajas iniciales.
- Desnaturalizar las clasificaciones escolares acerca de los buenos y malos alumnos, de los alumnos pobres y no pobres, de los indígenas y no indígenas, pues a pesar de su aparente neutralidad tienden a legitimar y reforzar clasificaciones sociales.
- Asumir que la escuela y los y las docentes, bajo ciertas condiciones, tienen el poder simbólico de desanudar origen y destino (Kaplan, 2016) e incluir a los y las estudiantes subjetivamente de lo que objetivamente están excluidos.
- Promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir en las instituciones de educación a miembros de pueblos indígenas, sino transformarlas para que sean social y culturalmente pertinentes (Mato, 2020).

Sostenemos que no hay nada de naturaleza en los fracasos sociales y educativos de los y las jóvenes indígenas, sino que los mismos son causados por la desigual distribución y apropiación de recursos materiales y simbólicos en nuestras sociedades y escuelas.

Referencias bibliográficas

Álvarez Leguizamón, S. (2017). *Formas de racismo indio en la Argentina y configuraciones sociales de poder*. Rosario de Santa Fe: Prehistoria.

Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

——. (1997). *Meditaciones pascalianas.* Barcelona: Anagrama.

——. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

——. (2004). *El baile de los solteros. La crisis de la sociedad campesina en el Bearne.* Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1994). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.

Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas,* núm. 104, pp. 219-251.

Elias, N., y Scotson, J. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México: Fondo de Cultura Económica.

Goffman, E. (2009). *Estigma. La identidad deteriorada*. Madrid: Amorrortu.

Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En C. V. Kaplan (Ed.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (pp. 13-28). Bueno Aires: Miño y Dávila.

Grimson, A. (2017). Heterogeneidades lingüísticas y religiosas. En A. Grimson y G. Karasik (Coord.), *Estudios sobre diversidad cultural en Argentina contemporánea* (pp. 98-141). Argentina: CLACSO.

Hecht, C. (2007). Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina. *Políticas Educativas, 1*(1): 183-194.

Hochschild, A. R. (1990). Ideology and Emotion Management: A Perspective and Path for Future Research. En T. Kemper (Ed.), *Research Agendas in the Sociology of Motions.* Nueva York: State University of New York Press.

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC). (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*.

Kaplan, C. V. (2016). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

——. (2020). Emoción y capitalismo. En R. E. Lolas y F. Angulo Rasco (Comp.), *Conceptos para disolver la educación capitalista* (pp. 147-158). Barcelona: Terra Ignota Ediciones.

Kaplan, C. V., y Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. I. Piovani y A. Salvia (Coord.), *La Argentina del siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (pp. 220-263). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Kaplan, C. V., y Sulca, E. (2019). El sentimiento de vergüenza en la experiencia escolar de jóvenes indígenas. *Voces de la Educación,* núm. 2, pp. 64-73.

Kaplan, C. V., y Szapu, E. (2019). El racismo del cuerpo: Procesos psicosociológicos de discriminación escolar. *Pensamiento Psicológico, 17*(2): 107-119. doi: https://doi.org/10.11144/doi:10.11144/javerianacali.ppsi17-2.rcpp

Le Breton, D. (2010). *Rostros*. Bueno Aires: Letra Viva.

——. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad,* núm. 10, pp. 69-79.

Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. I. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Mato, D. (2020). *Pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina*. Estudio de caso preparado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Global Education Monitoring Report.

Novaro, G., y Hecht, C. (2017). Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. *Revista Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad, 30*(84): 57-76.

Padawer, A., y Rodríguez Celín, L. (2015). Ser del monte, ser de la chacra: Experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino. *Cuicuilco,* núm. 62, pp. 265-286.

Scribano, A. (2007). La sociedad hecha callo: Conflictividad, dolor social y regulación de las sensaciones. En A. Scribano (Comp.), *Mapeando interiores. Cuerpo, conflicto y sensaciones* (pp. 118-142). Buenos Aires: Universitas.

Secretaría de Evaluación e Información Educativa, y UNICEF. (2020). *Informe preliminar Encuesta a Hogares. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por covid-19*.

Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.

Simmel, G. (2003). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa.

Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Universidad Nacional de Salta, Escuela de Antropología, Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades, y Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino. (2020). *Informe ampliado sobre efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia covid-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los pueblos indígenas del país*.

Van Dijk, T. (2007). Discurso racista. En J. J. Igartúa y C. Muñiz (Eds.), *Medios de comunicación y sociedad*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Vergara, F. M. (2015). Educación para el indígena, el caso mexicano: Perspectivas y realidades. *Sincronía,* núm. 68, pp. 305-316.

Wieviorka, M. (2009). *El racismo: Una introducción*. Barcelona, España: Gedisa.

ISSN: 2007-9834

Cómo un evento sobre inclusión identifica retos que tiene la política internacional en el contexto de la covid-19

María Guadalupe Galván Martínez[1]
Luis Jesús Ibarra Manrique[2]

DOI: 10.32870/in.vi22.7199

Resumen
La realización de un evento académico sobre inclusión educativa y discapacidad en una universidad pública estatal, hace visible y permite identificar en un contexto de excepcionalidad como el que vivimos hoy, provocado por el virus que azota nuestro planeta, los retos que tiene la política internacional y los de nuestra propia individualidad para buscar alternativas a nuestra formación y sobre todo a una mejor forma de convivencia comunitaria, donde haya menos subjetividades excluidas y donde colectivamente aprendamos a alterar los mecanismo de lucha por lo que nos corresponde, por nuestros derechos, haciendo una disrupción voluntaria con la reproducción de un cierto estado de cosas que nos permita el replanteamiento de políticas, culturas y prácticas de la no discriminación, de políticas de diseño universal para el aprendizaje y accesibilidad arquitectónica de comunicación y que efectivamente dichas acciones se puedan palpar en la práctica inclusiva en el día a día.
Palabras clave: inclusión, discapacidad, virus, individualidad y políticas internacionales.

Recibido: 16 de abril 2021. Aceptado: 04 de junio 2021.
Received: 16 April, 2021. Accepted: 04 June, 2021.

1. Profesora de tiempo completo en la Universidad de Guanajuato, Departamento de Educación. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1801-2574. Correo electrónico: mg.galvan@ugto.mx
2. Profesor de tiempo completo en la Universidad de Guanajuato, Departamento de Educación. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9080-0284. Correo electrónico: ljibarra@ugto.mx

How an event on inclusion identifies the challenges of international politics in the context of covid-19

Abstract
The realization of an academic event on educational inclusion and disability in a state public university, makes visible and allows to identify in a context of exceptionality such as the one we live today, caused by the virus that plagues our planet, the challenges faced by international politics and those of our own individuality to look for alternatives to our training and above all to a better form of community coexistence, where there are fewer excluded subjectivities and where collectively we learn to alter the mechanisms of struggle for what corresponds to us, for our rights by making a voluntary disruption with the reproduction of a certain state of affairs that allows us to rethink policies, cultures and practices of non-discrimination, policies of universal design for learning and architectural accessibility of communication and that these actions can effectively be felt in inclusive practice in day to day.
Keywords: inclusion, disability, virus, individuality and international politics.

Introducción

Una pregunta inmensa y provocadora con la que iniciaremos este trabajo es: ¿cuánto tendrán las políticas nacionales e internacionales que replantearse para poder enfrentar los desafíos de la post-pandemia? Obviamente las ideas propias y los desarrollos teóricos que se expondrán en el presente trabajo serán solamente bosquejos de escenarios con finales inciertos, desconocidos y sobre todo abiertos, y es ahí donde se encuentra paradójicamente su limitación y su riqueza, dado que podemos explorar un abanico de todas las posibilidades para poder encontrar los mejores potenciales posibles futuros que nos permitan vivir en un mundo mucho más civilizatorio y esperanzador.

Iniciaremos con la descripción de un evento académico sobre inclusión y discapacidad que permita reflexionar en este contexto de pandemia, sobre situaciones y disrupciones que ya se encontraban ahí y que, sin embargo, en este estado de emergencia se hacen más visibles para su urgente atención.

Transformar a las personas con discapacidad como sujetos de poder y saber, y afrontar los retos desde varias perspectivas —la del alumno, del maestro, del padre, de autoridades— significa dar respuestas transformadoras, es decir reflexividad formativa. ¿Cómo des-

plazarnos por la construcción polisémica del concepto de educación para todos, donde se lleve a cabo con absoluto respeto por la sensibilidad, la comprensión y el entendimiento de las personas con discapacidad su inclusión cada vez más real en los diversos espacios sociales? Con una mirada crítica, alternativa y creativa, en fin, sociodiscursiva, para reconstruir el saber en su contexto de realización, en su trama o narrativa y poder ver qué problemas no fueron visibles y reflexionar desde esa posibilidad y posicionamiento de resistencia, es decir, se debe reconstruir y deconstruir.

Un elemento político y pedagógico se entrama y se relaciona con las narrativas y las vidas de las personas en situación de vulnerabilidad en el espacio cotidiano escolar, para que puedan develarse y decantarse y vayan posicionándose políticamente. Son importantes los desplazamientos de posición de poder para saber que emerjan las verdades que subyacen, por dolorosas que sean, y apoyar a los estudiantes en situación de vulnerabilidad a saber desmarcarse y desidentificarse de sus propias barreras y logren desplazarse a un espacio que favorezca su creatividad e imaginación. Solamente se les puede enseñar a decirle al otro que no arrase, con una valiente denuncia de las injusticias, y todo lo anterior posiciona no sólo al estudiante sino también al profesor, políticamente ante un sistema que aún no incorpora bien a bien las políticas de inclusión y también ante el poder hegemónico e ideacional.

Por lo anterior es que en este trabajo se articulan los aportes del mencionado evento académico de inclusión y discapacidad, con los desafíos para replantear las políticas internacionales, nacionales y locales en el presente tiempo vivido por la covid-19, y se presentarán aquí mismo los desarrollos teóricos y planteamientos de tres académicos de actualidad: De Sousa Santos (2020), Pérez-Castro (2020) y Preciado (2020), quienes nos permitirán reflexionar sobre un mundo ética y ecológicamente más aceptable y civilizador.

Organización del evento de inclusión educativa

El evento académico que describiremos en este ensayo es un Seminario de Inclusión Educativa y Discapacidad, que contó con nueve sesiones y 25 horas de trabajo durante los meses de octubre y noviembre de

2020. Fue organizado desde la Coordinación del Programa de Inclusión Social y el Departamento de Educación; dicho programa forma parte del eje de Igualdad Humana del Proyecto Institucional 2019-2023 del rector de la Universidad de Guanajuato.

Las ideas, experiencias, conceptos y proposiciones fueron expuestos magistralmente por los ponentes y conferencistas del Seminario, donde se pone de relieve a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en el contexto de educación superior y se realiza en los tiempos de emergencia y excepción vividos por la covid-19.

Se trató sobre la legislación, política y cultura, así como de la implementación de prácticas educativas y de qué forma han logrado disminuir la discriminación, también de los museos incluyentes y museos para la paz, del empoderamiento de las personas con discapacidad y las oportunidades laborales para todos, del mundo de la diversidad en la música, de los derechos humanos de estas personas, de los retos y barreras que se enfrentan y la importancia de las historias, narrativas y de sus experiencias, en la búsqueda de un mundo más equitativo.

Quien coordinó el programa de inclusión es la licenciada Rebeca, hablaremos brevemente de ella, dado que es una persona con discapacidad, pero con una experiencia vital extraordinaria, aun con sus vivencias edificantes y otras no tan afortunadas y una serie de barreras con las que se enfrentó y superó. Rebeca es una mexicana de 24 años, realizó en España una estancia académica durante su último semestre de la Licenciatura en Administración Pública de Ciencias Políticas, cursada en la Universidad de Guanajuato; tiene sordera profunda bilateral de nacimiento, pero se comunica con aparatos auxiliares, lectura labiofacial y lengua de señas mexicana.

Rebeca actualmente se encuentra al frente de la coordinación del Programa de Inclusión Social en la Universidad de Guanajuato y está trabajando con mucho compromiso para contribuir, sumar y velar por los derechos de las personas con discapacidad, escuchando sus inquietudes y necesidades, y considera que su discapacidad no ha sido ningún obstáculo para lograr sus metas y propósitos, es por ello que invita siempre a los estudiantes con discapacidad a superarse y concluir sus carreras exitosamente.

Comenta que a largo plazo la universidad puede formar parte de la Red de Instituciones de Educación Superior por la Inclusión de Personas con Discapacidad (RIDES-MX), vertiente de la Asociación Nacio-

nal de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para lograr un trabajo coordinado con las demás universidades (entrevista a Rebeca, 2020: 3).

Seminario de Inclusión Educativa y Discapacidad, y su contribución

Expondremos enseguida los desarrollos temáticos de algunos de los conferencistas, aclarando que entre ellos además de tener el grado de doctores, maestros o licenciados, o cargos como directores de alguna institución pública, hay algunos que son además personas con discapacidad.

La doctora María Eugenia Chávez Hernández: expuso sobre la vulnerabilidad social, misma que implica gente en desventaja y en posibilidad de presentar un daño; así como de museos incluyentes, pueblos hermanos (para extranjeros), museos por la paz, y raíces latentes para las comunidades indígenas.

El maestro Noé González Gallegos: muy atinadamente expone que, en la Universidad de Guadalajara, en 2015 había un Programa de Universidad Incluyente, en 2017 la Unidad de Inclusión, en 2018 la Defensoría de los Derechos Universitarios, para platicarnos sobre la política institucional de inclusión.

La maestra Gloria Castañeda Fuentes: psicóloga, coordinadora de inclusión de la Universidad Anáhuac, México. Explica que en el mundo hay aproximadamente 7.7 millones de discapacitados y que la propia exclusión la practican las mismas personas con discapacidad por miedos y prejuicios y no lo dicen; por lo tanto, tampoco saben que existen apoyos, pero ellos mismos se excluyen y sufren también de la exclusión de los demás o de la sobreprotección.

El doctor José Luis Cabezas Casado: doctor en Gerontología. Presenta la idea de profesores-tutores-mediadores-estudiantes, que es un colaborador de estudiantes con y sin discapacidad, es decir, sociedad para todos. Variadas iniciativas de apoyo a las personas con discapacidad; por ejemplo: se quiere contar con el mundo de la diversidad también en la música.

El maestro José Grimaldo: licenciado en Ciencias de la Comunicación. Habló de la Convención de los Derechos para Personas con Discapacidad y de la Ley de Personas con Discapacidad en el estado

de Guanajuato, también de fundaciones civiles, asociaciones y agrupaciones dedicadas a integrar alumnos con discapacidad en todas las actividades, y finalmente sobre la Ley General y Estatal de Personas con Discapacidad.

El maestro en Derecho Francisco Martín Flores Sánchez: nos enseña que "No es la discapacidad la que hace difícil la vida sino la actitud de las personas hacia la discapacidad", tener presentes derechos humanos y la inclusión. Habló sobre ajustes razonables, un diseño universal y de inclusión curricular en accesibilidad y principalmente en actitudes.

Palmira Martínez y Alberto Pantoja: hablaron de inclusión en el arte, de la fotografía relacionada con colores, texturas, olores y cuyos objetivos son la reflexión emocional en los colores, despertar impresiones en ciegos; además la crítica social hacia la inclusión y el empoderamiento de las personas con discapacidad, su sentido de comunidad para sentirse parte de ella.

El maestro Rodolfo Torres Gutiérrez: licenciado en Ciencias de la Comunicación, nos recuerda la premisa "Nada de nosotros sin nosotros", es decir, tomar en cuenta historias, narrativas, experiencias de personas con discapacidad desde su propia perspectiva.

En términos generales mencionaremos algunos razonamientos y premisas tratados durante las sesiones del Seminario que contribuyeron a aclarar tan complejos temas:

- La inclusión no sólo debe ser una filosofía, sino que debe transformarse en políticas y prácticas.
- La inclusión de la discapacidad se promueve tanto en lo curricular como en la infraestructura y la legislación.
- Generalmente el nivel de escolaridad es más bajo en personas con discapacidad.
- En España se ha trabajado mucho para consolidar una cultura inclusiva y además se cuenta con la infraestructura para personas con discapacidad en educación superior.
- La situación de la discapacidad fue presentada en cifras según la ONU, el Banco Mundial y la legislación española.

En el espacio europeo de educación superior, el desarrollo de la legislación y la implementación de prácticas educativas ha logrado efectivamente disminuir la discriminación de personas con discapacidad.

Vínculos con las políticas internacionales

En una de las exposiciones se habló de retos en el contexto de pandemia y uno de ellos era que más que las discapacidades motrices, visuales o auditivas, se contemplaba que el verdadero reto son las discapacidades intelectuales, mismas que se traducen en política pública, pero se señalaba que con la pandemia se vino abajo lo de política pública al ya no ir a la escuela de manera presencial y ahora tendrá que haber replanteos, pues si antes la ayuda era retrógrada y asistencialista al querer dar dinero en lugar de trabajo a las personas con discapacidad, ahora tendrá que ser diferente pues lo que se debe dar es trabajo; por lo tanto, después de la cuarentena por la covid-19 ¿cuánto tendrán las políticas nacionales e internacionales que replantearse para poder enfrentar los desafíos de la post-pandemia?

Otro reto a nivel de las políticas internacionales, sobre todo en esta situación de emergencia, es entender la dicotomía y se ve siempre en términos de brechas, entender la singularidad de las personas vulnerables y en especial de las que tienen alguna discapacidad, es entender el término de inclusión en toda su extensión, en su constitución social, histórica y polisémicas; en una palabra, es entender que hay distintas miradas para hechos y fenómenos tan sentidos como lo que es una comunidad escolar inclusiva. Desde nuestra perspectiva, debemos parar la lógica binaria del bien y del mal, una lógica platónica, aristócrata, del más y del menos, del que tiene y del que no tiene, donde irremediablemente aparece la figura de la carencia, es decir del que no tiene y lo anterior es el principio de la segregación y la discriminación, que se ha visto a lo largo de la historia en la cuestión de género, con los pobres, los discapacitados, los indígenas, grupos étnicos, mismos que no son tomados en cuenta.

Pero dejemos que algunos teóricos ahora nos muestren sus desarrollos sobre lo que está pasando en este contexto de excepcionalidad que vivimos hoy, para que con base en ello podamos en un trabajo como el presente identificar cuáles son los retos y desafíos que, a nivel de políticas internacionales, pero también estatales y a nivel individual se deben enfrentar y qué propuestas hay para el correspondiente replanteamiento de éstas, si lo que pretendemos es un mundo más ética y ecológicamente formado, una sociedad que sepa preservarlo.

Futuro que perfilan algunos teóricos

Iniciaremos este apartado exponiendo y dialogando con las interesantes ideas de Paul B. Preciado, quien es uno de los académicos y filósofos de la teoría y movimiento *Queer,* además de ser un pensador de actualidad, que aborda el tema de la producción de subjetividades contemporáneas impactadas por las diferentes formas de poder, que se dirige a los cuerpos, al sujeto de la población, lo hace a través de los postulados de Michel Foucault y de conceptos propios y ahora le añade toda la cuestión del aprendizaje que nos deja el virus en este contexto de pandemia y que al producirse a gran escala genera exclusión.

Recuerda Preciado (2020) cierta enseñanza de Foucault, y es que el objeto de toda política es el cuerpo del sujeto que forma parte de la población y a partir de eso, dice que la tarea misma de la acción política es fabricar un cuerpo, ponerlo a trabajar, definir su modo de reproducción y prefigurar sus modalidades de discurso y bueno, pues eso sería justamente el fenómeno de la vertiente positiva del poder.

Aquí una de las ideas más importantes de este texto articuladas con la ciencia política, tiene que ver con cómo conducir a la población de tal manera que ella misma sea inconsciente de lo que se le hace hacer y es aquí donde Preciado vincula lo anterior con la pandemia del coronavirus, con la delimitación de políticas y medidas tomadas a nivel mundial y que hace meses serían impensables, y dice que cada comunidad y cada sociedad va a afrontar el virus de la misma manera en que construye su soberanía política, es decir, la pandemia actual serviría para visibilizar las obsesiones que tiene el poder de turno, no el gobierno de un país, sino el poder de turno en el sentido de cómo el poder hoy en día procede. De esta forma se visibilizarán cosas que ahí ya estaban, como en Estados Unidos se declara la prohibición de todo tipo de inmigración.

Se vislumbran los contornos de una nueva subjetividad, pero Preciado (2020), que es muy escrupuloso, para poder explicar esta producción y reproducción de subjetividades y exposición de exclusiones toma los ejemplos de la sífilis del siglo XVI al XVIII y también toma el ejemplo del VIH, del virus del sida, y señala que en relación con lo anterior se visibilizaban tremendas formas de represión y de exclusión social que dominaban en las distintas épocas, es decir, las obsesiones por la pureza racial y cierto estereotipo de familia y todo lo que no

se pareciera a ese modelo era sospechoso, peligroso y excluido como posibles transmisores. Se prohibían los matrimonios de distinta raza, las relaciones fuera del matrimonio eran desalentadas y, por lo tanto, como vemos hay cuerpos que van al lugar de los desterrados de la tierra y de la escoria de la humanidad, porque se alejan del modelo y de la norma y hoy como entonces, el virus visibiliza las técnicas biopolíticas que obsesionan al poder y que tratándose de subjetividades excluidas, ya estaban operando mucho antes de la presente pandemia.

Lo que se postula en este texto es que hay un delineamiento de un sujeto tecno-neoliberal, que habla de una prisión blanda de la tele república de nuestra casa, de que nuestra casa pasa a ser el nuevo centro de producción, de consumo, pero también de control biopolítico donde todo está monitoreado, opera la videovigilancia, el *big data,* el control a partir de los dispositivos móviles y de las estadísticas de los datos, habla de una subjetividad sin manos, que no toca demasiado el efectivo, que usa dinero digital y tarjetas de crédito que obviamente quienes no estén encaminados a eso quedarán excluidos, que no hablan en directo sino que dejan mensajes de voz, que no se reúnen y se colectivizan, que no tienen rostro, que usan máscara y prótesis cibernéticas.

Pero al igual que otros autores, Preciado (2020) también hace una interesante propuesta, pues nos dice que podemos ir más allá de esas políticas de identidad y de frontera que a lo largo de la historia lo que han hecho es segmentar y excluir, y bosqueja este escenario con un final incierto, desconocido y sobre todo abierto, dado que todavía nos encontramos transitando en el mismo. Pero dejemos que el mismo autor con sus fascinantes palabras nos comente la importancia de que nosotros como humanidad también debemos, al igual que el virus, mutar si lo que queremos es sobrevivir en este complejo contexto.

> Contrariamente a lo que se podría imaginar, nuestra salud no vendrá de la imposición de fronteras o de la separación, sino de una nueva comprensión de la comunidad con todos los seres vivos, de un nuevo equilibrio con otros seres vivos del planeta. Necesitamos un parlamento de los cuerpos planetario, un parlamento no definido en términos de políticas de identidad ni de nacionalidades, un parlamento de cuerpos vivos (vulnerables) que viven en el planeta Tierra. El evento covid-19 y sus consecuencias nos llaman a liberarnos de una vez por todas de la violencia con la que hemos definido nuestra inmunidad social. La curación y la recuperación no pueden ser un simple gesto inmunológico negativo de retirada de lo social, de cierre de la comunidad. La curación y el cuidado sólo pueden surgir de un proceso de transformación política. Sanarnos a nosotros mismos como

> sociedad significaría inventar una nueva comunidad más allá de las políticas de identidad y la frontera con las que hasta ahora hemos producido la soberanía, pero también más allá de la reducción de la vida a su biovigilancia cibernética. Seguir con vida, mantenernos vivos como planeta, frente al virus, pero también frente a lo que pueda suceder, significa poner en marcha formas estructurales de cooperación planetaria. Como el virus muta, si queremos resistir a la sumisión, nosotros también debemos mutar (p. 6).

No cabe duda de que de mil formas el contexto de pandemia vivido hoy por hoy nos enfrenta a nuestra frágil condición humana, a nuestra vulnerabilidad y sobre todo a no poder darle la vuelta a la incertidumbre que, lo queramos o no, seamos conscientes de ello o no, para bien o para mal, también es parte inherente de nuestra condición humana. ¿Cómo mutar a nivel planetario en este complejo contexto? Pérez-Castro (2020) afirma que el siglo XX fue muy catastrófico, pero que en el siglo XXI la tendencia de desastres naturales va en aumento dado que son producto de la combinación de las amenazas, los riesgos y la vulnerabilidad en la que nos encontramos, y de esa forma la presión sobre nuestros mecanismos sociales para enfrentarlos ha crecido irremediablemente.

Como ya fue señalado por Preciado, lo mismo opina Pérez-Castro (2020) respecto de que las respuestas a la pandemia covid-19 fueron diversas y no las más adecuadas, no nos detendremos en esto, que para nuestro análisis ya está explicado, pero sí se pondrá de relieve que la pandemia en lo financiero ha representado pérdidas para casi todos, pérdidas de ingresos, de seguridad, de cierre de negocios y hasta de transitar de clase media a la pobreza, pero un gran porcentaje de la población que antes de la misma ya vivía en condiciones deplorables, los altamente vulnerables han perdido lo poco que tenían y las pérdidas no son solamente a nivel individual, sino que también podríamos hablar de una situación de desastre a nivel de instituciones públicas, gobiernos nacionales e instancias internacionales, mismas que han tomado rasgos de catástrofe con esta nueva situación.

En un escenario como el presente, las propuestas de solución surgen aun cuando ya han sido expuestas en otras ocasiones sin señales de mucho logro, y surgen a nivel individual, institucional y de gobiernos nacionales y organismos multilaterales.

En el ámbito gubernamental, Pérez-Castro (2020) comenta que urge incorporar un enfoque de reducción de riesgos de desastres en

planes, programas y políticas institucionales, pero que además sean integrales y de largo alcance, es decir, que incluyan a la población más vulnerable, pues de otra forma estos desastres acrecientan las desigualdades sociales ya de por sí tan escandalosamente marcadas. Por otro lado, a nivel individual propone la educación, concretamente incluir en contenidos curriculares el verdadero desarrollo de valores y prácticas solidarias, que construyan comunidades resilientes a partir de la conciencia y participación ciudadana, de tal forma que estemos prevenidos para antes, durante y después de los desastres y con redes de apoyo en la medida de lo posible recuperar nuestra localidad.

Como vemos, se insiste en la formación de una comunidad solidaria en tiempos de desastres; nos remitiremos ahora a reflexionar sobre un último desarrollo teórico, expuesto por de Sousa Santos (2020), quien argumenta que "pandemia" etimológicamente significa comunión del pueblo. Y se pregunta: ¿qué extraña comunión y solidaridad, aislándonos y sin tocarnos? ¿Será posible otro tipo de comunión? Y continúa el autor comentando que el capitalismo neoliberal empeora la situación de crisis a la que ha sido sometida la población mundial, dado que desde los años ochenta el mundo ha vivido en un estado de crisis permanente, y cuyo término "*crisis permanente*" es un oxímoron (paradoja o contradicción), como decir "*muerto viviente*", dos palabras opuestas que juntas dan un nuevo significado: zombi.

Analizar y comprender los fenómenos de una sociedad tan caótica e incierta como la que vivimos en la actualidad, además de reflexionar y profundizar en lo que le ocurre en este contexto a seres vulnerables, expuestos como mínimo a la marginación de la sociedad, de la familia y de los seres que dicen amarlos, requiere de una metodología humanista con una visión global y esencial que verdaderamente se enfrente a interrogantes humanas, que reforme el pensamiento para enfrentar el destino humano, un destino que incluya, que integre, que reconozca al otro en su diferencia y pluralidad.

Las pandemias y los desastres naturales, afirma de Sousa Santos (2020), son provocados por la desarticulación entre los procesos políticos y los procesos civilizatorios, y eso irremediablemente nos llevará a más y más pandemias y desastres.

Desde el punto de vista de De Sousa Santos (2020), la separación entre los procesos políticos y civilizatorios tuvo lugar simbólicamente con la caída del Muro de Berlín y eso consolidó la idea de que no ha-

bía alternativa al capitalismo, y los debates civilizatorios empezaron a suceder fuera de los procesos políticos y se dejó de pensar en fenómenos como el calentamiento global, desastres naturales, pérdida de biodiversidad, la ocurrencia de eventos climáticos extremos y, como resultado, más epidemias y pandemias globales y letales; por lo tanto, propone la rearticulación de estos procesos para comenzar a pensar en una sociedad más humilde ante el plantea que habita. Es decir, De Sousa Santos (2020) piensa que la alternativa debe ser una nueva articulación con las siguientes características:

> La nueva articulación presupone un giro epistemológico, cultural e ideológico que respalde las soluciones políticas, económicas y sociales que garanticen la continuidad de una vida humana digna en el planeta. Este cambio tiene múltiples implicaciones. La primera es crear un nuevo sentido común, la idea simple y evidente de que, especialmente en los últimos 40 años, hemos vivido en cuarentena, en la cuarentena política, cultural e ideológica de un capitalismo encerrado en sí mismo, así como en la cuarentena de la discriminación racial y sexual sin las que el capitalismo no puede sobrevivir (pp. 84 y 85).

Mencionamos aquí a nuestra sociedad como discriminadora y en general como caótica e incierta porque vivimos en los primeros 20 años del siglo XXI infinidad de situaciones de desastres tanto naturales como sociales y dentro de estos últimos la lacerante pobreza de porcentajes elevados de la población, la polarización injusta de la riqueza, del conocimiento y por consecuencia del poder, los saqueos y la delincuencia atroz, las protestas, la inconformidad de grandes grupos de la población, el descuido político por la naturaleza y el medio en el que vivimos y no queremos regresar a eso y, por lo tanto, cerramos este apartado con la pregunta: ¿habrá alternativas contempladas en la acción política para vivir, producir y consumir de formas distintas?

Conclusiones

A manera de cierre del presente trabajo de reflexión sobre cómo un evento académico sobre inclusión educativa y discapacidad en una universidad estatal, hace visible y permite identificar en un contexto de excepcionalidad como el que vivimos hoy, provocado por el virus que azota nuestro planeta, los retos que tiene la política internacional

y los que tenemos nosotros desde nuestra propia individualidad para buscar alternativas a nuestra formación y sobre todo a una mejor forma de convivencia comunitaria y tal como nos lo comenta en su propuesta Preciado (2020), sería un modelo de comunidad donde haya menos subjetividades excluidas, donde colectivamente aprendiéramos a alterar lo que hacen los gobiernos, que es llamarnos al encierro y al teletrabajo que, dicho sea de paso, debe leerse como la des-colectivización y el telecontrol, pero podemos utilizar nuestra energía vital del encierro para desconectarnos de la Internet y estudiar las diferentes tradiciones de lucha, y si somos valientes nos daremos permiso de hacer cierta disrupción voluntaria con la reproducción de un determinado estado de cosas que hasta ahora no ha dado muestras de efectividad.

Como podemos ver, una vez más se insiste en la conformación de comunidad y no en la desintegración de ella, es decir, no en la descolectivización y el teletrabajo, pareciera que vamos en sentido contrario y aunque la realidad una y otra vez nos refrenda en la cara que no es por ese camino, la insistencia es tal que podemos llegar a pensar que ocurre una de dos cosas, o que estamos mal informados o que ha habido mala intención en la información difundida, que nos hacen sospechar y pensar en: ¿qué intencionalidades ocultas habrá detrás? ¿Será la biopolítica del poder tal como fue expuesta por Preciado, tan alarmantemente preocupante? Nos encontramos transitando justo esta etapa de reflexión.

Como podemos ver, la superación de la cuarentena viene mucho más por el lado de la integración de varias perspectivas: la política por supuesto y ahí se enfatiza el daño que nos ha causado el capitalismo, pero también la social y la del conocimiento e información ética, en esa articulación de lo político y lo que implica todo lo civilizatorio, justo para que en el estado de emergencia que vivimos hoy, se contemple como alternativa una relación comunitaria de equidad e inclusión con nuestros semejantes y de respeto sagrado con la naturaleza, con una interpretación más humana y más humilde del pensamiento performativo contemporáneo, que con el capitalismo se volvió ecológicamente inaceptable.

Después de todo lo antes expuesto, nosotros aquí y ahora, en este trabajo nos preguntamos con desazón: ¿qué debemos hacer? ¿Qué nos ha fallado? ¿Formas estructurales de cooperación planetaria? ¿Hemos sido tan ciegos al destruir nuestra casa y torturar a los nuestros,

sobajándolos y excluyéndolos? Algo tenemos que hacer y como dice Preciado, quizá debemos mutar, pero no sólo a nivel de políticas planetarias sino también a nivel individual, de tal forma que seamos merecedores de una mejor vida, quizá de una vida y una sociedad que cuide, que proteja, que ame y que incluya.

Referencias bibliográficas

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). (Libro digital, pdf).

Pérez-Castro, J. (2020). Contender con situaciones calamitosas: Políticas y acciones ciudadanas. *IISUE, Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM. Recuperado el 15 de marzo de 2021 en http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia

Preciado, P. B. (2020, 28 de marzo). Aprendiendo del virus. *El País*. Recuperado el 01 de marzo de 2021 en https://elpais.com/elpais/2020/03/27/opinion/1585316952_026489.html

Universidad de Guanajuato. (2020). *Entrevista para boletín informativo a la licenciada Rebeca Cruz Alfaro*. Guanajuato, México.

ISSN: 2007-9834

La formación en pensamiento crítico-reflexivo en los posgrados en educación de América Latina en tiempos de covid

Oscar Acero[1]
José Gómez[2]
Marcela Orduz[3]

DOI: 10.32870/in.vi22.7216

Resumen
La transformación digital del siglo XXI ha traído consigo nuevas interacciones, herramientas y oportunidades para la sociedad y para la educación posgradual, requiriendo al sistema educativo otros modelos de educación que permitan nivelar las brechas de accesibilidad e inclusión y garantizar el derecho a la educación de calidad. En estas interacciones hay un llamado para que los docentes y estudiantes desarrollen competencias en pensamiento crítico-reflexivo por lo que implica en la formación humana y en el ejercicio profesional de sus egresados, acorde con las demandas del mundo globalizado. Al observar este llamado para la educación posgradual de América Latina, se evidencia que hay brechas en la cobertura y calidad de educación, sumadas a las dificultades regionales por la capacidad tecnológica instalada, que limita el acceso a los nuevos conocimientos, a las redes educativas y a la transformación digital. Esta situación motivó a los autores a analizar el modelo de educación posgradual en pensamiento crítico-reflexivo en tiempos

Recibido: 09 de junio 2021. Aceptado: 29 de junio 2021.
Received: 9 June, 2021. Accepted: 29 June, 2021.

1. Universidad Santo Tomás, Colombia. Correo electrónico: acerooscar0@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8474-1660
2. Universidad Juan N. Corpas, Colombia. Correo electrónico: angel777abc@hotmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1774-3399
3. Universidad Santo Tomás, Colombia. Correo electrónico: marcela_orduz@hotmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9624-6790

de covid, frente a las capacidades y oportunidades de la región observadas desde la formación de los docentes y los estudiantes.
Palabras clave: educación posgradual, pensamiento crítico, pensamiento reflexivo, educación 4.0.

Training in critical-reflective thinking in postgraduate courses in education in Latin America in times of covid

Introducción

Este artículo se deriva del libro publicado *La formación en pensamiento crítico-reflexiva en los posgrados en educación de América Latina: Una experiencia desde el ejercicio docente,* que fue escrito en el año 2020, en tiempos de COVID, donde se abordó el diálogo de las nuevas competencias posgraduales requeridas, frente a las oportunidades y capacidades de formación de los docentes y estudiantes, en estas nuevas competencias requeridas para la sociedad globalizada. El libro referido y este artículo responden a las preguntas: *¿cómo abordar la formación posgradual en pensamiento crítico-reflexivo en América Latina en tiempos de covid*? *¿Cómo formar en pensamiento crítico a los docentes y estudiantes de posgrado en el siglo XXI? ¿Cómo formar pensamiento crítico en entornos digitales?* El objetivo general de la investigación buscó *analizar el proceso de formación en pensamiento crítico-reflexivo en los posgrados en educación de América Latina, en tiempos de covid, observado desde los docentes, estudiantes y los entornos digitales.* Para el logro de este objetivo y responder a las preguntas, el marco teórico se desarrolló a partir de tres categorías, a saber: i) mirada de la formación en pensamiento crítico y reflexivo en América Latina; ii) el modelo educativo posgradual para la formación en pensamiento crítico-reflexivo, observado desde los docentes y estudiantes; iii) formación en pensamiento crítico y reflexivo y la transformación digital. El marco metodológico se abordó desde el paradigma cualitativo de tipo bibliográfico a partir de la indagación realizada en el texto de fuentes primarias y secundarias, de las cuales se construyeron tablas de metarreferencia que permitieron la síntesis y resultados de la investigación para el libro y para este artículo. De manera general, los resultados indican que en la región persisten brechas de acceso a la educación posgradual que ni siquiera han podido ser superadas mediante el modelo tradicional de educación; no se evidencian

programas, ni políticas gubernamentales que respalden los procesos de formación de los docentes en nuevas competencias, como el pensamiento crítico y reflexivo y habilidades digitales; en igual sentido, las limitaciones en los datos, conectividad y medios digitales condicionan las oportunidades de acceso a las redes y comunidades del conocimiento, dificultando que los estudiantes del nivel posgradual puedan apropiar nuevas competencias que favorezcan la crítica racional, la toma de decisiones acertadas y adecuadas, el trabajo colaborativo y las soluciones a los problemas sociales de su entorno.

Desarrollo

En el desarrollo de esta investigación y artículo se abordaron las consideraciones descritas anteriormente a partir de las categorías: i) mirada de la formación en pensamiento crítico y reflexivo en América Latina; ii) el modelo educativo posgradual para la formación en pensamiento crítico-reflexivo, observado desde los docentes y estudiantes; iii) formación en pensamiento crítico y reflexivo y la transformación digital. Estas categorías marcaron la arquitectura de la investigación y en este orden de ideas su proceso se presenta a continuación.

En cuanto a la categoría *i) Mirada de la formación en pensamiento crítico y reflexivo en América Latina,* se parte de indagar sobre sus orígenes, encontrando que surge motivado por la observación y el análisis sociocrítico de los procesos políticos y sociales de la región. Al respecto, Lucia Bravo (2017) señala que en América Latina tiene sus raíces en autores como Walter Mignolo, Enrique Dussel, Santiago Castro-López y Nelson Maldonado Torres, quienes realizan un diálogo entre la modernidad y el pensamiento decolonial. Para Walter Mignolo, citado por Lucia Bravo (2017), el pensamiento decolonial surge "de las ruinas del lenguaje y de las subjetividades", afirmando que las primeras manifestaciones se dieron partir del pensamiento indígena y el pensamiento afrocaribeño, y con los años emergió en las universidades occidentales. En este mismo orden de ideas, Castro-López y Mendieta, citados por Lucia Bravo (2017), indican que estos discursos aparecieron en las universidades por el acceso de los refugiados e hijos de inmigrantes extranjeros como indios, asiáticos, egipcios y sudafrica-

nos, que provenían de las colonias del Imperio Romano, dando origen legítimo al pensamiento crítico latinoamericano.

Los procesos descritos dan origen desde la escuela a la educación popular y a la pedagogía crítica. Estela Quintar (2018) señala que América Latina está mediada por la crítica, tomando fuerza en las década de los ochenta y noventa, cuando se registró la apertura democrática, épocas de regreso de los exilios, de compañeros y compañeras e ideas (p. 16).

Estos aportes de los autores marcan los orígenes del pensamiento y la postura crítica y reflexiva en la región, que como se advirtió, tiene sus orígenes en la liberación, en la apertura de la democracia y en el reconocimiento de la sociedad, siendo éstas las razones de las luchas del siglo XIX y los logros del XX. De forma paralela, las voces críticas llegan a las universidades, convirtiéndose en cátedras y temas de investigación, superando así el escenario de la protesta para transitar hacia el conocimiento, a tal punto que hoy tienen reconocimiento académico-científico y han sido denominadas "competencias y habilidades en pensamiento crítico y reflexivo".

En consecuencia, Carlos Vélez (2013) coincide con los autores e indica que para avanzar en las competencias en pensamiento crítico que trae consigo la reflexión, es necesario: "Conocer y comprender la situación actual y futura de nuestra sociedad global, las tensiones políticas e ideológicas entre bloques y naciones, la consolidación del desarrollo científico y tecnológico y la transformación de las prácticas educativas en todos sus niveles" (p. 12).

En este sentido, la mirada de la formación en pensamiento crítico y reflexivo en América Latina desde la educación, se evidencia que hay diálogo con las ciencias sociales que son asumidas, entre otros, desde la educación superior, allí nace la pedagogía del oprimido y la pedagogía de la liberación y surge la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, que originaron "la ciencia crítica, evidente en campos disciplinares como: la sociología, la antropología, la ciencia política, el derecho, la pedagogía y las ciencias de la educación, las ciencias de la salud, la biología, la filosofía de la ciencias y los estudios sobre la ciencia y la tecnología" (Vélez Gutiérrez, 2013: 8).

Estas indagaciones para el desarrollo de esta categoría marcaron el origen y la transformación en la escuela del pensamiento crítico y reflexivo, que desde luego es necesario desarrollarlas en la educación,

pues los estudiantes de la educación posgradual se forman para ejercer su rol como líderes sociales y le corresponde a la universidad su formación ética y adecuada. Sin embargo, este proceso requiere que los docentes tengan un proceso de formación en estas competencias para su efecto multiplicado en el aula.

En la categoría de análisis de esta investigación *ii) El modelo educativo posgradual para la formación en pensamiento crítico-reflexivo, observado desde los docentes y estudiantes,* se identificaron los docentes y estudiantes en el contexto actual de la covid y de los escenarios de la transformación digital. Para ello se analizó el modelo de educación superior en América Latina, que ha estado marcada por la transformación cultural de época, el neoliberalismo, la dominancia de poderes económicos y políticos, lo cual ha ocasionado tensiones entre los modelos educativos tradicionales de tipo mercantilista, tecnocrático e instruccional, alejados de una oportunidad de reflexión y crítica académica y ética desde el aula. De otro lado, antes de la pandemia se evidenciaba resistencia, limitantes e intereses que no permiten modificar los modelos tradicionales de educación fundamentalmente presencial; estos modelos tradicionales de educación fueron obligados al cambio a partir de la covid, sin oportunidad de consenso, diálogo y formación docente. Así, el docente debió desarrollar otros modelos y estrategias educativas que se venían proponiendo al sistema educativo décadas atrás, sin tener la formación necesaria en competencias digitales y la capacidad tecnológica adecuada para seguir desarrollando su labor educativa y asegurar el derecho a la educación.

Ahora bien, ¿*por qué el interés de formar a los docentes y estudiantes de la educación posgradual en pensamiento crítico y reflexivo?* A los retos educativos suscitados por la pandemia en América Latina desde el año 2018 se vienen acentuando las voces de los estudiantes y de la sociedad que reclaman de manera crítica acciones para nivelar las brechas en todos los componentes al sistema gubernamental; a tal punto que en países como Colombia, en el año 2021 surgió un paquete de políticas para atender las necesidades de jóvenes, legitimar sus voces y vislumbrar un mejor futuro para ellos.

Esta situación merece ser abordada desde la escuela y desde la educación superior, pues el docente debe tener formación ética y adecuada para acometer estas nuevas dinámicas y discursos que se gestan desde los estudiantes y los mismos docentes; sin embargo, para

abordar estos retos desde el aula es necesario motivar y fortalecer la formación de los docentes hacia nuevas competencias, habilidades y pedagogías que den respuesta a las demandas, intereses y requerimientos de los ambientes de aprendizaje emergentes, donde además se resalta que:

> Se deben reforzar sus capacidades intelectuales que les permitan comprender, analizar, evaluar, sintetizar, renovar, adaptar, producir y difundir conocimientos, así como reflexionar, convivir, dialogar, compartir, actuar y resolver problemas en contextos colectivos, de diversidad social y cultural en procura de mejorar las competencias cognitivas y profesionales para su desempeño adecuado en el campo laboral y en el ejercicio de la ciudadanía global (Acero, Gómez y Orduz, 2020: 19).

Sobre la formación docente o profesoral, la investigación encontró que este proceso no forma parte fundamental aunque sí existen avances de la agenda gubernamental y de algunas políticas del sistema educativo de la región; puede decirse que hacen falta políticas estructurales, focalizadas y permanentes que evidencien los avances significativos en el tema. En gran medida la formación profesoral se ha dado por iniciativas propias e individuales o por financiamiento de algunas entidades que de forma paralela han fomentado la gestión del conocimiento en redes autónomas y poco interconectadas, junto con escasas posturas para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, y en este sentido los avances en formación profesoral tienden a ser dispersos y las redes del conocimiento crecen a merced de esfuerzos personales del profesorado. Ahora bien, la formación posgradual en pensamiento crítico y reflexivo en tiempos de covid parte de reconocer que la humanidad está atravesando una de las etapas más complejas en la historia contemporánea, suscitando con urgencia otros requerimientos gubernamentales para atender esta emergencia de salubridad pública. Esta situación también ha requerido al sistema educativo una intervención especial para proteger el derecho fundamental a la educación; de otro lado, a la escuela desde varios sectores y décadas atrás se le viene reclamando que haga cambios en el modelo educativo y de manera particular en la formación posgradual, para que motive el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico y reflexivo, las competencias blandas y computacionales, recomendando asimismo

que estas nuevas habilidades tengan un espacio visible en el currículo, que debe ser integral, no disciplinar.

Hoy, en la formación posgradual y en la escuela en general estas pretensiones y requerimientos están en riesgo, pues aunque los profesores, los estudiantes y la familia sigan haciendo importantes esfuerzos por mantener la normalidad del proceso educativo, se tienen grandes incertidumbres en temas como la permanencia estudiantil, los resultados de aprendizaje, la consolidación del proceso educativo, la estabilidad del sistema económico y social, de tal manera que no es fácil abordar la formación en pensamiento crítico y reflexivo, pues al menos en los próximos lustros no estará en la agenda ni del gobierno ni de las instituciones de educación superior.

Lo anterior expuesto sobre las exigencias a la educación posgradual para la formación en pensamiento crítico y reflexivo al menos en las dos últimas décadas a partir del mundo de la Internet, de los datos y de los ODS, merece revisar en primera instancia las actuales condiciones de América Latina para afrontar este reto y dialogar con los autores que han trabajado estas competencias. Sobre este tema para América Latina desde antes de la pandemia, la CEPAL (2020) advirtió que "la situación social en la región se estaba deteriorando, debido al aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social" (p. 1).

Como consecuencia de la pandemia uno de los sectores de mayor impacto ha sido la educación, que se ha visto afectada en indicadores como la permanencia estudiantil, la cobertura, la equidad y la calidad de la educación superior. De otro lado, sobre la educación en tiempo de pandemia de la covid, el IESALC de la UNESCO (2020) indica que en la educación superior a escala global las principales preocupaciones son el aislamiento social, la situación financiera, la conectividad a Internet y, en general, la situación de ansiedad relacionada con la pandemia. Para Iberoamérica, la UNESCO ratifica el problema de la conectividad a Internet, el factor económico y las dificultades para mantener un horario regular que permita desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizaje, pues desde la escuela no se fomentan la autorregulación de los aprendizajes y se presentan jornadas de trabajo no planeadas; las planeadas a veces no se pueden cumplir por múltiples factores y las jornadas de estudios son muy extensas (pp. 10-16).

Las situaciones y retos planteados desde la educación para asumir la formación del pensamiento crítico y reflexivo desde la formación de los docentes y desde los estudiantes, merece desarrollar un diálogo epistemológico que ayude a comprender su importancia.

En este sentido, el pensamiento crítico aporta en la formación del ser humano desde la filosofía, la sociología y pedagogía misma todos los fundamentos de la teoría crítica y postura reflexiva a partir del análisis profundo, detallado y racional de cada situación, que conducen a la toma de decisiones acertadas, adecuadas y oportunas en el desempeño profesional. Al respecto pensadores como MacLaren, Giroux, Paulo Freire, tomando las ideas de la escuela de Frankfurt, han ido perfilando importantes reflexiones que pueden iluminar el quehacer educativo en la coyuntura actual de pandemia, de manera particular en dos ejes transversales: un cuestionamiento permanente respecto a las situaciones presentadas y a las formas de acatamiento de órdenes, que muchas veces crean procesos de inequidad y el rechazo a las maneras de relacionarse los maestros y estudiantes en los escenarios educativos; ambos cuestionamientos están permeados por desarrollos anclados en el denominado posmodernismo crítico.

Al respecto, Giroux (2000) mencionaba la irreverencia y la vibración de nuevas perspectivas y posturas críticas al sistema y a los procesos de aula, desafiando los límites propios del conocimiento; en este sentido, el mismo autor convoca a la pedagogía crítica como alternativa para el desarrollo de pensamiento crítico, pues ésta busca en esencia el desarrollo de situaciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir según determinados códigos culturales existentes, a la vez que generar dinámicas diversas para producir saberes, conocimientos, así como nuevos tipos de identidad personal y subjetividad. En el caso de la pedagogía crítica vista por McLaren (1984), se puede resaltar el papel de la educación como práctica de libertad, a través del ejercicio de la ciudadanía y la democracia desde estilos diversos que sugieren visiones renovadas de la educación, la sociedad y del ejercicio político del maestro (Valencia, 2009).

Por otro lado, en la visión de la pedagogía crítica, el pensador Paulo Freire (1995) planteaba que la educación es una práctica de la liberación integral, en la cual se resalta el carácter político y ético del problema educativo. Según la postura del maestro brasileño, los nuevos procesos formativos deben forjar un estilo de "hombre nuevo"

más consciente y responsable de su propia realidad; así como de un ciudadano comprometido con su transformación, resaltando la construcción dialógica, el humanismo crítico, las prácticas emancipadoras y la reinvención como aspectos fundamentales para la constitución de vínculos sociales solidarios.

Lo anterior implica para los docentes de las instituciones de educación superior (IES) asumir la pedagogía crítica desde una nueva mirada en el contexto de la educación actual, afectada aún por la crisis sanitaria, la cual sigue siendo un acontecimiento de dramáticas implicaciones a todo nivel; además, significa pensar en nuevos paradigmas del ejercicio profesional del maestro: es pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación sea el estudiante racional desde una postura de compromiso y acción solidaria con su entorno y en especial con la naturaleza que le rodea, con habilidades y disposición para el trabajo colaborativo y responsable, y la resolución de problemas de manera colegiada; el reto para la formación posgradual requiere jóvenes con importantes habilidades de relacionamiento social, capacidad de escucha, interés por profundizar en los análisis, responsabilidad en las opiniones y conceptos emitidos.

Igualmente, la emergencia mundial de la covid-19 frente al pensamiento crítico permite hacer nuevos acercamientos, obligando a la formación de la autoconciencia, la cual a partir de las experiencias personales facilita la construcción de renovados conocimientos y transformaciones, no sólo de los contextos particulares del sujeto, sino también desde la transformación social del contexto socioeducativo. En consecuencia, este diálogo con autores permitió identificar los beneficios de la formación posgradual en las competencias que permiten desarrollar habilidades en pensamiento crítico y reflexivo.

La categoría *iii) Formación en pensamiento crítico y reflexivo y la transformación digital,* implica comprender que la educación en las primeras décadas del siglo XXI ha sufrido tensiones entre los modelos tradicionales mediados por la educación presencial y una reducida oferta académica en programas de educación a distancia. A medida que avanza la inserción de las TIC y herramientas tecnológicas que progresivamente han cambiado los entornos de enseñanza-aprendizaje, se evidencia una transformación hacia modelos educativos mixtos, con mediación digital o completamente virtuales. Se han venido generando cambios en una mayor inclusión digital en el escenario educativo, pero, a su

vez, ahondando en brechas por la disponibilidad de recursos, la formación de profesores y la conectividad.

Aunado a lo anterior, la pandemia generó cambios y transformaciones en cuanto el relacionamiento social y encontró en la virtualidad una oportunidad para desarrollar el proceso educativo en un estatus de "normalidad", sin tener en cuenta los efectos nocivos al componente humano: relacionamiento e interacción, accesibilidad y pertenencia, por ejemplo.

Hasta ahora, la educación *online* o educación virtual no había alcanzado el reconocimiento e impacto que tiene hoy, en sus diferentes metodologías: *e-learning, m-learning* (aprendizaje empleando dispositivos móviles), *b-learning* (*blended* o mixta), *u-learning* (aprendizaje ubicuo). Los Informes Horizon (2020) dan cuenta de una tendencia de inclusión digital en la educación, lo cual ha sido acelerado por la crisis sanitaria. Esta educación mediada o virtual en su totalidad, evidencia que puede facilitar procesos de cobertura, acceso e inclusión. La educación actual integra de alguna forma los modelos 1.0, educación 2.0, educación 3.0 para hacer una aproximación a la educación 4.0. Esta coexistencia de fases y modelos debe ser entendida y asumida como un reto y oportunidad.

Siguiendo a Latorre (2018), la educación 1.0 es unidireccional, esto es, centrada en el docente como emisor y en los contenidos. En la educación 2.0 hay un cambio. Es bidireccional, lo cual implica una construcción de saberes compartida con el estudiante. Asimismo, el docente depositario de los contenidos por naturaleza los aloja en repositorios digitales no interactivos, de primera generación. Con la web 2.0 y la presencia de las plataformas educativas como Moodle, se avanza a la educación 3.0. La interactividad y la conectividad son esenciales. Los contenidos son de libre acceso y se privilegia la autonomía de parte del estudiante.

La educación 4.0 se da en el contexto de tres revoluciones que convergen: la revolución industrial, la tecnológica y la revolución cognitiva. Como resultado de los desarrollos de la revolución 4.0, se incorpora en las plataformas educativas la inteligencia artificial, la robótica, el ICloud (Casillas, 2018) y la realidad aumentada. Esto implica la convergencia de la tecnología en un ecosistema dinámico cuyos desarrollos aceleran el intercambio de información y cambian la lógica de la

organización educativa en términos de interacción, conectividad, las relaciones con el conocimiento y el aprendizaje.

En este contexto de la educación 4.0, América Latina como consecuencia de la pandemia va a ser afectada en cuanto a sus avances de cobertura, equidad y calidad de la educación superior. En el Informe de la OEI (2019) se indica que la expansión en el número de universidades latinoamericanas va acompañada del crecimiento en la tasa bruta de matriculados. Si bien la tasa de matrícula no mantiene un crecimiento constante, América Latina y el Caribe es la tercera región del mundo en promedio de estudiantes matriculados, después de Europa Central y Oriental, América del Norte y Europa Occidental, manteniendo una distancia porcentual de 12 ó 13 puntos sobre la tasa correspondiente a nivel mundial (OEI, 2019). El crecimiento en algunos países abre espacios en términos de acceso y competitividad, especialmente en las áreas de conocimiento matemático, ingeniería y ciencias sociales. Preocupa, sin embargo, la disparidad que se presenta en los países de América Latina en términos de inclusión y acceso digital. Más compleja es la relación entre lo urbano y lo rural.

El Informe de la OEI (2019) resalta una correlación entre PIB *per cápita* de América Latina y el Caribe con la matrícula en educación superior. Dicha tendencia de crecimiento tiene una pendiente positiva. Entre los años 2000 y 2016 el número de matriculados se ha incrementado en casi 16,000 estudiantes. Dicho crecimiento y presencia a nivel global se ha desarrollado dentro de un contexto de cambios y transformaciones que implican modificaciones a nivel de políticas públicas, de administración y de gestión, además de una reorientación epistemológica que defina la prospectiva de las organizaciones de educación superior de cara al futuro de la región.

No obstante, la crisis producida por la pandemia entre 2020 y 2021 rompe con esta tendencia de crecimiento y universalización de acceso a la educación superior. Se generan altas tasas de deserción producto del desempleo y una marcada tendencia a abandonar las aulas debido a la insatisfacción por la oferta de programas académicos que no responden a las necesidades sociales, ambientales y económicas globales que se aceleran con la crisis sanitaria de la covid. La crisis sanitaria devela una compleja crisis educativa que requiere inversiones presupuestales extraordinarias de parte de los gobiernos de la región.

En correspondencia con lo anterior, los países han tenido que ajustar, al menos temporalmente, su modalidad de enseñanza. En el caso colombiano se encuentran la educación presencial con alternancia, la modalidad a distancia, la modalidad virtual y la remota (Galvis, 2020). Lo evidente es la profunda transformación del escenario educativo y la necesaria transformación digital de los países: lo incierto es saber cuáles serán las implicaciones de dicha transformación paradigmática de la cultura educativa. Es una gran oportunidad para transformar la didáctica tradicional, es momento para implementar currículos inteligentes y avanzar hacia un modelo de desarrollo basado en competencias y habilidades soportadas en una transformación hacia metodologías holísticas enfocadas hacia conocimientos transdisciplinares. Es una oportunidad para transformar la educación más allá de reclamos en torno a conectividad e infraestructura. No transformar implica dejar de ser competitivos a nivel global.

La educación 4.0 avanza con la revolución industrial 4.0 y tiene una estrecha relación con el desarrollo tecnológico soportado en tecnologías exponenciales y tecnologías convergentes nbic. La cuarta revolución industrial acelera procesos de robotización y automatización en las empresas, por lo que la inmediata transformación digital es una necesidad para garantizar su permanencia y supervivencia. Datos del Observatorio Laboral del Foro Económico Mundial en Davos indican que en el corto plazo desaparecerán 80 millones de empleos manuales y se crearán alrededor de 130 millones en campos relacionados con la ia, Big Data, manejo de drones, IoT (Internet de las cosas), robótica, energías alternativas y desarrollo de código Fuente: Java, Pyton, html, C++, entre otros.

La educación 4.0 implica la convergencia de la tecnología en un ecosistema dinámico (García-Peñalvo *et al*., 2015); tal ecosistema soportado en plataformas tecnológicas acelera exponencialmente el intercambio de información y cambia la lógica de la organización educativa en tanto su eje es el aprendizaje y permite la interacción y construcción transdisciplinar de conocimiento en redes de investigación. La revolución 4.0, más allá de una transformación industrial, es una revolución cognitiva; implica un redimensionamiento en la cognición, la ética, los negocios y los desarrollos tecnológicos.

Los retos para países como Chile, Colombia, México y Perú, aunque disímiles dadas las potencialidades y particularidades, se asimi-

lan en tanto deben acelerar su transformación educativa digital en medio de los efectos de la pandemia y las brechas sociales persistentes.

La transformación digital en el modelo educativo genera mayor inclusión, menor tiempo para aprender, mayor desarrollo de competencias transversales como las digitales, las competencias para convivir en el mundo, las competencias colaborativas y las competencias para el desarrollo del pensamiento; estas últimas relacionadas con pensamiento crítico, autonomía, resolución de problemas y toma de decisiones. Por supuesto, se deben realizar las inversiones en conectividad, infraestructura y formación docente necesarias para la formación en escenarios digitales o mediados por la tecnología. Una organización de educación superior que apropia las tecnologías en su modelo educativo es más incluyente, hace que el estudiante sea autónomo en su ruta de aprendizaje y construye interacción con el sector productivo desde alianzas estratégicas para la investigación e innovación. La universidad, comprendida como un ecosistema, se acerca al concepto de universidad rizomática en donde el rizoma, entendido desde la perspectiva de Deleuze, funciona con la lógica de la articulación, esto es, que todas sus partes son interdependientes. Los retos para países de la OCDE en América Latina, aunque complejos, son la puerta de entrada para acelerar los cambios estructurales educativos que la sociedad demandará en los próximos años.

Conclusiones

Se pueden considerar algunas reflexiones relevantes que surgen desde las fuentes del pensamiento crítico, las prácticas educativas y el cambio generado por la pandemia, así:

- Es importante repensar la flexibilización y la contextualización curricular como elementos fundamentales para la renovación de los sistemas de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos.
- Frente a los objetivos de aprendizaje y los contenidos tradicionales, se deben privilegiar los procesos formativos que permitan el logro de una mejor comprensión de la crisis y responder a ella desde nuevas dinámicas, incorporando aspectos relacionados con el cuidado personal y una adecuada pedagogía para la salud integral.

- Propiciar nuevas formas de comunicación; en este caso, el pensamiento crítico y reflexivo genera nuevas maneras de reaccionar frente a las informaciones y noticias que a diario circulan en los medios masivos; esto implica que se deben buscar nuevas comprensiones frente a las dinámicas de salud pública, así como frente a los drásticos cambios socioeconómicos, siempre privilegiando actitudes de solidaridad, empatía, inclusión y respeto por la diversidad, en tiempos de covid.
- Es importante reconocer prácticas educativas exitosas para enfrentar los problemas de la pandemia y prepararnos para la "postpandemia", lo que implica seguir cualificando a los docentes para su misión frente al mundo tecnocratizado, que responsa a los desafíos de orden científico, político y económico, los cuales no siempre privilegian la acción del docente en una sociedad cada vez más signada por las paradojas y las ambivalencias, la misma que requiere y demanda respuestas a nuevos paradigmas, como la transformación digital.
- La pedagogía crítica favorece visibilizar el trabajo educativo basado en el diálogo (por ello es dialéctica), lo que permitiría a docentes y estudiantes seguir tomando conciencia de las condiciones de deshumanización que está afrontando la sociedad contemporánea, con el fin de apoyar la construcción de una nueva sociedad, en donde haya más equidad, solidaridad y sentido fraterno; no debemos olvidar que uno de los mayores aprendizajes que la pandemia ha corroborado es que la educación será significativa en la medida en que enseñe a maestros y estudiantes a pensar críticamente, más aún en nuestro contexto latinoamericano.
- Las IES han encontrado un gran apoyo en las familias para desarrollar el proceso educativo con tinte de "normalidad y responsabilidad social" en tiempos de covid; sin embargo, hay importantes incertidumbres acerca de las condiciones y tiempo de regreso a las universidades, incluso muchos docentes y estudiantes han expresado su preferencia por seguir su proceso de formación mediado por lo digital.
- La formación en pensamiento crítico y reflexivo desde la educación superior permite el desarrollo de competencias en los estudiantes y profesionales excepcionales para su desempeño social y laboral, les da habilidades para la toma de decisiones más ade-

cuadas a partir del análisis en profundidad de las situaciones, la adaptación al trabajo en equipo y la resolución de problemas de manera colegiada.

- La transformación paradigmática de nuestro siglo implica reconocer y actuar en un escenario donde coexisten la revolución 4.0, la revolución cognitiva y la revolución tecnológica.
- Se deben realizar inversiones en conectividad, infraestructura y formación docente necesarias para la formación en escenarios digitales o mediados por la tecnología. Esta infraestructura fundamental no puede ser impedimento para que desde diseños curriculares innovadores se oriente la formación hacia el incremento de habilidades para el desarrollo del pensamiento.
- Una organización de educación superior en el siglo XXI debe desarrollar un modelo educativo más incluyente, esto hace que el estudiante, además de reflexivo y crítico, sea autónomo en su ruta de aprendizaje, lo cual deriva en mejores competencias para la investigación —pensamiento científico— e innovación.
- En tiempos de aislamiento educativo y social por la pandemia, las IES, sus docentes, estudiantes y familias han asumido los costos de la tecnología y la conectividad, y superando todos los obstáculos han hecho grandes esfuerzos para desarrollar el proceso educativo con tinte de "normalidad y de responsabilidad social", que hoy requiere análisis y reflexión, desde la educación superior.
- La transformación digital y la inserción de la tecnología en la educación requieren un redimensionamiento de lo curricular que responda a las necesidades de una sociedad cada vez más interconectada en lógicas e interacción disímiles. Investigaciones relacionadas con procesos sociocognitivos aportarán de manera importante a construcciones transdisciplinares orientadas desde procesos de pensamiento.

Referencias bibliográficas

Acero, Oscar, Gómez, José, y Orduz, Marcela. (2020). *La formación en pensamiento crítico-reflexiva en los posgrados en educación de América Latina: Una experiencia desde el ejercicio docente*, cap I-IV, pp. 13-27 y 81-92. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria JN Corpas.

Casillas, Ignacio. (2018). *Revolución de habilidades 2.0*. Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Guadalajara, México.

CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de pandemia*. https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19

De Alba, A. (Comp). (s/f). *Posmodernidad y educación*, pp. 90-98.

Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Galvis A. (2020). *Retos multidimensionales para los entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. Tomado de https://www.youtube.com/watch?v=3okfapzzizs

García-Peñalvo, *et al*. (2015). *Mirando hacia el futuro: Ecosistemas tecnológicos de aprendizaje basados en servicios* (Looking into the future: Learning services-based technological ecosystems). III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2015). España.

Giroux, H. (2000a). Democracia y el discurso de la diferencia cultural: Hacia una política pedagógica de los límites. *Kikirikí: Quaderns Digitals,* pp. 31 y 32.

——. (2000b). *La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo*.

Latorre, M. (2018). *Historia de las web 1.0, 2.0, 3.0 y 4.0*. Perú: Universidad Marcelino Champagnat.

López-Portillo Romano, José Ramón. (2018). *La gran transición. Retos y oportunidades del cambio tecnológico exponencial*. México: FCE.

Lucia Bravo. (2017). *América Latina ante una nueva encrucijada*. En Claudio Luis Tomás y Luciana Damian Bilonaga (comps.). UAI Editorial. https://www.editorialteseo.com/archivos/14692/america-latina-ante-una-nueva-encrucijada/

McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, DF: Siglo XXI Editores.

OEI. (2019). *Diagnóstico de la educación superior en Iberoamérica*.

Quintar, Estela. (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, pp. 16-26. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf

UNESCO. (2008). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas. http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/08/753.pdf

Valencia, P. O. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y Saberes,* núm. 31, pp. 26-34.

Vélez Gutiérrez, Carlos Fernando. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2*(9): 11-39. Manizales: Universidad de Caldas. http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana9(2)_2.pdf

- **Racismo y pueblos indígenas en Argentina. Retos para la micropolíticas escolar** 161
  Carina Viviana Kaplan y Elisa Martina de los Ángeles Sulca
- **Cómo un evento sobre inclusión identifica retos que tiene la política internacional en el contexto de la covid-19** 183
  María Guadalupe Galván Martínez y Luis Jesús Ibarra Manrique
- **La formación en pensamiento crítico-reflexivo en los posgrados en educación de América Latina en tiempos de covid** 197
  Óscar Acero, José Gómez y Marcela Orduz

CUCSH
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

ISSN 2007-9834