

EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PUEBLA, MÉXICO, EN LA MIGRACIÓN FORZADA DE LAS CLASES PRESENCIALES A LA MODALIDAD VIRTUAL DURANTE LA PANDEMIA

EXPERIENCES OF UNIVERSITY STUDENTS FROM PUEBLA, MEXICO IN THE FORCED MIGRATION FROM FACE-TO-FACE CLASSES TO THE VIRTUAL MODALITY DURING PANDEMIC

Mayleth Alejandra Zamora Echegollen¹
José Javier Contreras Vizcaíno²

Resumen:

La migración forzada de las clases presenciales a la modalidad en línea ha representado un reto para los establecimientos educativos, docentes y alumnos de nuestro país. En ese contexto, el presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una investigación comparativa entre dos universidades de la ciudad de Puebla que, a través de la sistematización de experiencias de 58 alumnos y la construcción y aplicación de un cuestionario no estandarizado a 211 estudiantes, se reúnen las experiencias, opiniones e impresiones de la migración forzada de las clases en el año 2020 a causa de la pandemia del virus del SARS-CoV-2. Los resultados de esta investigación nos muestran una variedad de problemáticas en las condiciones materiales y de posibilidad de estudiantes, en categorías como la tecnología, el espacio, el tiempo, el trabajo y la socialización, que visibilizan la complejidad de tramas

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla <https://orcid.org/0000-0001-9016-5404>

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla <https://orcid.org/0000-0002-2913-7751>

que han impactado los procesos de aprendizaje y enseñanza durante los primeros meses de la pandemia.

Palabras clave: Clases en línea, dispositivo, escuela, educación, COVID-19.

Abstract:

The forced migration from face-to-face classes to the online modality, it has represented a challenge for educational establishments, teachers and students in Mexico and the world. In this context, the present article aims to present the results of a comparative research between two universities in Puebla, Mexico, through the systematization of the experiences of 58 students and the construction and application of a non-standardized questionnaire to 211 students, the experiences, opinions and impressions of the forced migration of the classes in 2020 due to the SAS-CoV-2 virus pandemic were recovered. The results of this research show us a variety of problems on the material conditions and possibilities of students and teachers that show various categories such as technology, space, time, work and socialization, which makes visible the complexity of the plots that impacted in some way the learning and teaching processes during the first months of the pandemic.

Keywords: Online classes, device, school, education, COVID-19.

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una investigación³ sobre las condiciones materiales y de posibilidad de la migración forzada de las clases presenciales a la modalidad virtual a causa de la crisis sanitaria del virus del SARS-CoV-2 en el mundo. Algunos medios de comunicación y

³ Parte de los resultados de esta investigación, se han publicado en el número 24 de la revista *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, de la Universidad de Guadalajara, con el objetivo de problematizar la migración del “dispositivo escolar” producido a lo largo de la modernidad capitalista como mecanismo de disciplinamiento, control, vigilancia y producción de subjetividades, que bajo las circunstancias de la pandemia del COVID-19, migró al espacio familiar. Por lo que aun cuando se trata de la misma información, se presentan otras derivas de la misma investigación, otros datos y un análisis diferente.

la propia Secretaría de Educación Pública (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 24 de mayo 2020; Unión Guanajuato, 27 mayo, 2020), aplaudieron la rápida respuesta de los establecimientos educativos en la “adecuación” de las clases durante la pandemia. Sin embargo, a lo largo del 2020 estos mismos medios y muchos otros, comenzaron a denunciar que la migración forzada a la educación virtual, tal vez no era tan viable y representaba diversos “retos” y “desafíos”, por no decir desavenencias y problemas concretos (Hernández de la Rosa, E., 2020; Bravo, J., 2021; COPRED, 2021; Solano, L. P., 2021).

En esa misma línea, los autores de este texto, fuimos receptáculos de opiniones, quejas y preocupaciones de diferentes alumnos de dos universidades de la ciudad de Puebla, México. El grueso de nuestros estudiantes enunció de manera tajante, el fracaso que representaba la supuesta “adecuación” de las clases presenciales a la modalidad en línea. Desde problemas materiales asociados a la tecnología, como la carencia de los dispositivos tecnológicos para tomar clases, problemas de conexión y desconocimiento del uso de las TIC's; espacios inadecuados para tomar clases; cansancio físico y mental extremo; hasta problemas psicopedagógicos de los docentes en la impartición de las clases, fueron la tónica del supuesto éxito de las clases en línea a lo largo de la pandemia. En ese sentido, decidimos problematizar estas “quejas” a partir de presupuestos teóricos y metodológicos que sistematizaran y analizaran las experiencias de los jóvenes universitarios sobre la diversidad de problemáticas que han experimentado a lo largo de la pandemia.

Para ello, se sistematizaron un total de 76⁴ experiencias de alumnos de la licenciatura del Instituto de Estudios Avanzado Universitarios de la ciudad de Puebla, México, establecimiento privado incorporado a la Universidad Nacional Autónoma de México, la cual, alberga 5 licenciaturas. A partir de la sistematización de las experiencias, se construyó un cuestionario no estandarizado de 29 preguntas. El cuestionario se aplicó a un total de 211 estudiantes: 139 de la licenciatura en Sociología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP, de ahora en adelante), y 58 de la licenciatura en Enfermería del IDEAUNI, durante los meses de noviembre de 2020 y enero de 2021.

⁴ Para el presente artículo sólo se consideran las 58 experiencias que realizaron los estudiantes en extenso y se descartaron las 18 participaciones de la plataforma Edmodo.

Ambos instrumentos, tuvieron la intención de indagar ¿qué implicaciones emergen de la migración de las clases presenciales a la modalidad en línea? ¿Qué sucede con las condiciones materiales de los alumnos para aprender? ¿Qué fenómenos se juegan en esta migración a lo virtual? Para el análisis y problematización de dichas preguntas, recurrimos a las propuestas teóricas de Michel Foucault (2003), Julieta Varela y Fernando Álvarez-Uría (1991), Stephen Ball (1987; 1993), Roberto González Villareal (2010) y de Estela Scheinvar (2006; 2009).

Materiales y métodos

La sistematización de experiencias es una herramienta cualitativa que consiste en organizar los contenidos, ideas, acontecimientos y situaciones emanadas de prácticas sociales concretas (Curso de Sistematización de Experiencias, 2015). Como parte de una respuesta a las quejas y comentarios de los estudiantes, se les solicitó a 18 alumnos de segundo año y a 58 estudiantes de tercer y cuarto años de la licenciatura de enfermería del IDEAUNI (10 hombres y 48 mujeres) que narrarán “¿qué retos habían vivido en las clases en línea de marzo a octubre del 2020?”. Dicha consigna se construyó a partir de una serie de “quejas” y comentarios reiterados sobre las dificultades y obstáculos que los estudiantes habían enfrentado con la migración forzada. En el caso de los 18 alumnos de segundo año, contestaron un formulario a través de la plataforma educativa Edmodo; mientras que, los 58 estudiantes de tercero y cuarto año elaboraron un texto en formato Word que fue enviado por correo electrónico.

Con relación al segundo grupo, se debe destacar que no se les solicitó un mínimo ni máximo de cuartillas para la actividad –pero los escritos estuvieron en un rango de 1 a 10 cuartillas- y que la actividad no estaba atravesada por una calificación. Por el contrario, se les invitó a elaborar este texto con el fin de profundizar en aquellos comentarios referentes al “malestar” que estaban produciendo las clases virtuales y así ahondar más sobre el tema. Para este momento aún no teníamos contemplado realizar propiamente una investigación. Fue a partir de la extensión y detalle de las experiencias, que consideramos realizar formalmente la presente investigación. A lo largo de las cuartillas, se expresaba una variedad de temas que fueron organizados con la teoría fundamentada, propuesta teórico-metodológica que consiste en construir categorías emergentes de las experiencias concretas.

El proceso de categorización consiste en dos estrategias principales: la comparación constante de la información y el muestro teórico que se construye de la información que se va sistematizando. La información se organiza a partir de los datos que contienen la misma idea. Después, en el proceso denominado como codificación axial, se comparan las ideas o temas similares con el fin de formar conjuntos y relacionar ideas similares, que se repiten o tienen mayor frecuencia. Posteriormente, se realiza una codificación selectiva, es decir, se agrupan las ideas centrales y aquellas que se desprenden de ellas (Strauss, Corbin, 1998; Vasilachis, 2007).

A partir de la información codificada, se buscó un marco teórico que permitiese interpretar los datos resultantes en categorías con el objetivo de explicar, analizar, comprender o problematizar la información sistematizada. El marco teórico está sustentado en las propuestas de Michel Foucault (2003) sobre el disciplinamiento y la noción de dispositivo; de Julieta Varela y Fernando Álvarez-Uría (1991), Stephen Ball (1993) y Roberto González Villareal (2010) sobre el papel del dispositivo escolar en la producción de subjetividades, disciplinamiento y ciudadanía; y de Estela Scheinvar (2006; 2009) sobre producción de subjetividades y juventudes a partir de la escuela y la familia.

Asimismo, se construyó un cuestionario no estandarizado de 29 reactivos que se distribuyeron en preguntas elaboradas a partir de las categorías resultantes del análisis de la teoría fundamentada. Se redactaron 8 preguntas sobre la categoría de tecnología; 5 preguntas sobre la categoría de temporalidad y espacio; 4 preguntas específicas sobre los efectos de las clases en línea sobre el cuerpo, incluyendo las percepciones sobre cansancio físico y mental; y 12 preguntas sobre características de la carga académica y de las clases virtuales. En todas las categorías se agregó una pregunta de control. Este cuestionario se aplicó a través de la plataforma de Formularios de Google en el mes de noviembre del 2020 -a los estudiantes de la BUAP- y en el mes de enero del 2021 -a los estudiantes del IDEAUNI-.

La muestra de la BUAP consistió en 139 estudiantes hombres y mujeres de 18 a 32 años, de tercero, quinto y séptimo semestres de la licenciatura en sociología. La muestra del IDEAUNI, recuperó las respuestas de 72 alumnos hombres y mujeres de 18 a 34 años, de primer a cuarto año de la licenciatura en enfermería. Cabe señalar que, del segundo establecimiento contestaron mayormente aquellos estudiantes que no habían participado en la redacción de las

experiencias de las clases en línea. Ambas muestras no fueron construidas probabilísticamente, sino que se contó con la participación voluntaria e informada de los alumnos, la cual constituyó en promedio 45% de la población total de estudiantes de cada licenciatura en ambas universidades para ese momento.

Resultados

En el caso de las percepciones de las clases en línea y las experiencias emanadas de ellas, los estudiantes de enfermería ahondaron sobre cómo vivían los primeros meses del confinamiento (marzo-agosto). A partir de ello, se organizaron 7 categorizaciones que cumplieran con la saturación (repetición) suficiente para considerarlas como categorías centrales: tecnología, docencia, aprendizaje, temporalidad, espacio, economía, trabajo y socialización. La categoría con mayor saturación fue la de “aprendizaje”, categoría que se construyó a partir de diversas temáticas que aludían a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

Las experiencias se concentraron en diversas valoraciones de “no haber aprendido igual” en la modalidad virtual en comparación a las clases presenciales. Desde la preocupación sobre cómo se realizarían las prácticas -o siquiera si tuvieran prácticas-, hasta las diferencias entre ambas modalidades de clases, enfatizando que no perciben aprender igual. Cabe señalar que el 100% de los participantes indicaron que consideraban que no había aprendido igual. En ese sentido, este rubro se desglosó de acuerdo con un proceso de categorización y saturación basados en la teoría fundamentada.

Se realizaron cuatro filtros, en donde en cada uno se buscó sintetizar la información e identificar la saturación de temáticas alrededor de “no aprender igual”. Por lo que se desglosa el “no aprender igual” en función de 12 temáticas que explican por qué se considera o percibe que el aprendizaje fue de menor profundidad o solidez en comparación con las clases presenciales. Las últimas dos temáticas, “enfermedades” y “sedentarismo”, estuvieron vinculadas con la disminución de su aprendizaje, debido a que su estado de ánimo se veía afectado, esto es, decaído, se sintieron tristes. Se presentan aquellas temáticas de mayor saturación en la siguiente tabla:

Tabla 1. Aprendizaje

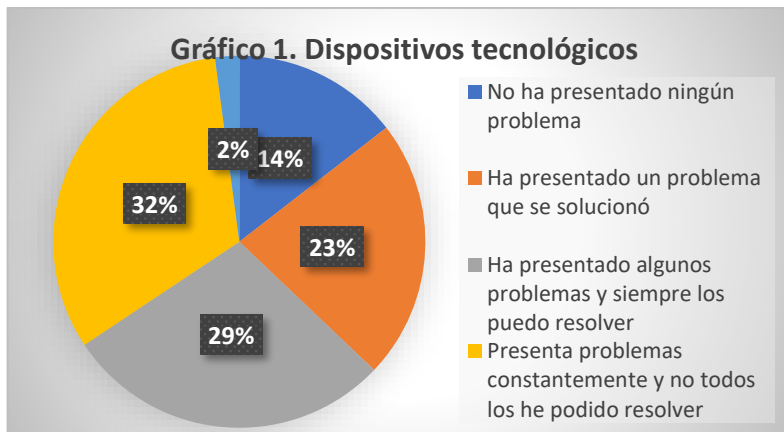
Valoración de no haber aprendido igual que en modalidad presencial		58
Aprendi- zaje	Preocupación por las prácticas	19
	Me cuesta más trabajo aprender	15
	Poner más atención que en las clases presenciales	13
	Se juntan las tareas en las clases virtuales	10
	Cansancio de estar frente a la computadora [impacto negativo en el aprendizaje]	10
	Adaptarse a lo nuevo [impacto negativo en el aprendizaje]	5
	Falta de interacción docente-alumnos y alumnos-alumnos	5
	Menor desgaste en el tiempo de transporte [menor cansancio físico que favorece el aprendizaje]	5
	Mayor comodidad física [menor cansancio físico que favorece el aprendizaje]	4
	Mayor riesgo a quedarse dormida en clase [impacto negativo en el aprendizaje]	4
	Haber padecido enfermedades que merman el aprendizaje	3
	Sedentarismo [impacto negativo en el aprendizaje]	1

Fuente: Elaboración propia con base en la sistematización de experiencias.

A partir de esta categoría y sus temáticas, se construyeron 16 reactivos⁵ para el cuestionario, todos ellos dirigidos a indagar la percepción de los estudiantes en relación a otras categorías y temáticas como el espacio, la temporalidad, el

⁵ Se presentan los resultados sólo de algunos ítems, dado a la extensión de los resultados del cuestionario. Se presentan aquellos vinculados directamente con el objetivo del artículo.

cuerpo y la carga académica. Entre estos reactivos se preguntó: si percibían aumento en la carga académica durante las clases virtuales; la percepción del cansancio físico y mental; sus valoraciones sobre las clases en línea; la percepción del control de funciones corporales (si se paraban más al baño, si comían más, referido al cambio de hábitos y rutinas que podían afectar o no su aprendizaje); sobre la focalización de la atención⁶; los distractores en el espacio del hogar; sobre sus valoraciones alrededor de la exigencia de prender la cámara durante las clases; y si sus profesores eran comprensivos frente a las dificultades que se habían detonado durante las clases en línea (problemas de conexión). En los resultados del cuestionario, y específicamente en uno de los reactivos⁷ asociados al uso de tecnología para las actividades académicas, indica que el 14.50% dijo que su dispositivo no había presentado problemas que le impidieran realizar esta actividad; el 22.60% si había presentado algún problema pero se había solucionado; el 28.55% presentó problemas y siempre los puedo resolver; el 32.26% presentó problemas constantemente y no todos los pudo resolver; 2.10% presentó tantos problemas que tuvo que cambiarlo o se quedó sin dispositivo (ver gráfico 1).



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los cuestionarios.

⁶ Si podían sostener su atención a lo largo de la clase virtual y seguir instrucciones.

⁷ "Durante la pandemia, ¿tú dispositivo tecnológico ha presentado algún problema que impida realizar las actividades académicas?"

Experiencias de estudiantes universitarios de Puebla, México, en la migración

En la segunda categoría denominada como tecnología se contemplan: fallas de conexión a internet; no tener un dispositivo adecuado para conectarse o para realizar tareas o que presentaron fallas durante las clases; tener que compartir el dispositivo con otros miembros de la familia; haber tenido que cambiar de dispositivo para poder estudiar en línea; considerar no contar con suficientes conocimientos sobre tecnología; haber tenido que aprender a usar la computadora [con dificultad]; haber tenido que aprender a usar las plataformas [con dificultad].

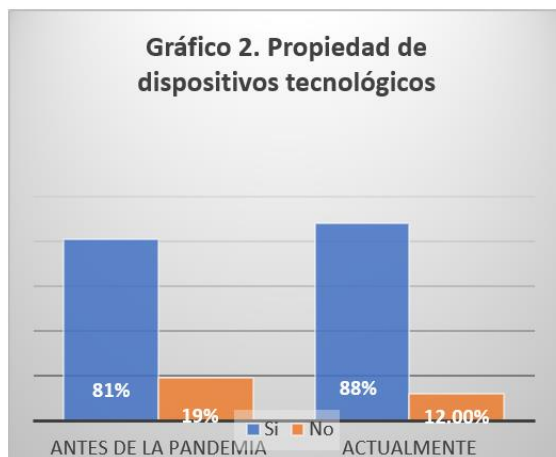
Tabla 2. Tecnología

Categoría central	Categoría periférica	Frecuencias
Tecnología	Fallas de conexión	26 [44.82%]
	Aprender a usar plataformas	12 [20%]
	No tener dispositivo para hacer tareas/ Fallas del dispositivo	7 [12%]
	No contar con suficientes dispositivos para estudiar [compartir con otros]	5 [8.6%]
	Aprender a usar la computadora	3 [5.1%]
	No tener suficientes conocimientos sobre tecnología	2 [3.4%]
	Cambiar dispositivo para poder estudiar en línea	2 [3.4%]

Fuente: Elaboración propia con base en la sistematización de experiencias.

A partir de esta categoría, se construyeron 8 reactivos sobre si poseían un dispositivo tecnológico para las clases en línea; si valoraban que era adecuado o no; si contaban con dispositivos suficientes y adecuados para realizar sus actividades escolares; si los tenían antes de la pandemia o fueron adquiridos después; sobre su conectividad a internet; y si debían compartir su dispositivo con

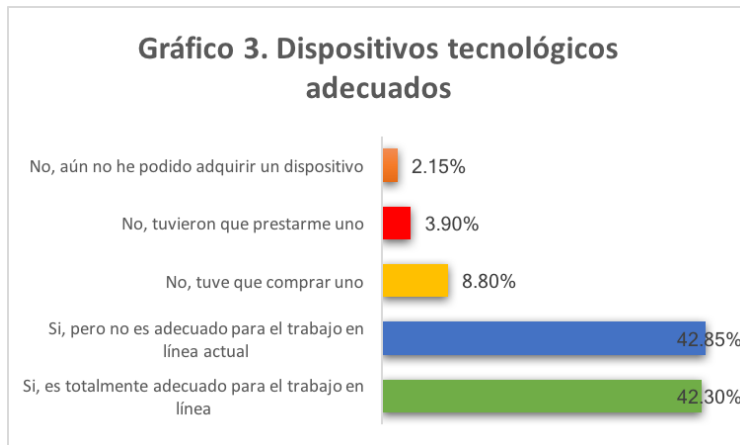
otro miembro de la familia. Los resultados del cuestionario señalaron que, el 81% de la muestra total, contaba con algún dispositivo tecnológico (computadora o tableta⁸) antes de la pandemia y el 19% no poseía estos dispositivos. Una vez iniciada la migración de las clases en línea, el 88% indicó poseer algún dispositivo tecnológico (computadora o tableta) y el 12% no poseía a la fecha de la aplicación del cuestionario, algún dispositivo (*ver gráfico 2*).



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los cuestionarios.

Asimismo, el 44.80% señaló que había tenido que utilizar su celular para tomar clases en línea, debido a que no poseía algún dispositivo tecnológico o porque debía compartirlo con algún miembro de su familia (48.40%). O como se muestra en el siguiente reactivo, al preguntar si “Durante la pandemia, ¿el dispositivo tecnológico (PC, tableta, laptop o celular) te ha posibilitado realizar tus estudios de manera adecuada?”, el 42.30% afirmó que este dispositivo era totalmente adecuado para el trabajo en línea; 42.85% dijo que no es adecuado para el trabajo en línea actual; el 8.80% tuvo que comprar uno; el 3.90% le tuvieron que prestar uno; y el 2.15% no había podido comprar uno al momento de contestar el cuestionario.

⁸ Se indicó que el celular no contaba como dispositivo tecnológico en este caso.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los cuestionarios.

La tercera categoría, con el mismo número de menciones que la de tecnología, pero con menos temas periféricos, fue el de “docencia”. En esta categoría se destacan ciertas características de los docentes, entre ellas, valoraciones sobre la inadecuación de sus estrategias didácticas en las clases virtuales. Cabe señalar que los alumnos describieron ampliamente que, con aquellos profesores que no utilizaban estrategias didácticas adecuadas para las clases presenciales, el problema se replicaba en las clases en línea. Esto es, en ambos espacios los docentes no aplicaban estrategias percibidas por el alumnado como adecuadas o que facilitarían su proceso de aprendizaje. Asimismo, los alumnos enfatizaron que consideraban que se habían vistos afectadas las formas de evaluación en la migración; en el sentido que, las actividades de evaluación virtuales no eran pertinentes o que se les daba muy poco tiempo para su realización.

En el caso de los reactivos redactados alrededor de esta categoría, estaban dirigidos específicamente sobre si los docentes eran comprensivos frente a las dificultades que se habían presentado a lo largo de la pandemia, reactivos que están vinculados con la categoría “aprendizaje”. Por otro lado, hubo algunas menciones sobre cierta molestia de alumnos a aquellos profesores que los obligaban a prender sus cámaras, temática que se recuperó para elaborar 2 preguntas para el cuestionario: “Durante este periodo de confinamiento, ¿te han exi-

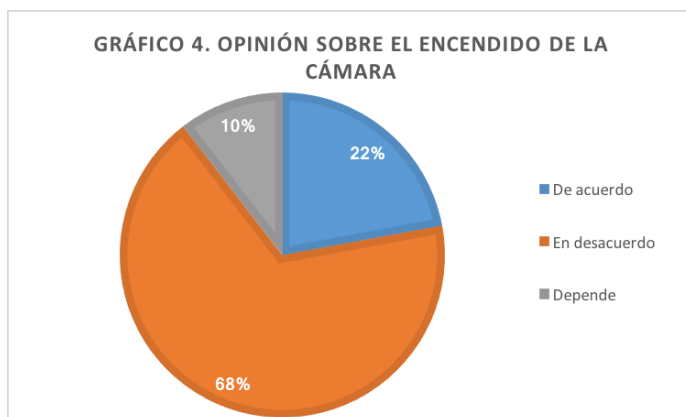
gido prender la cámara, en al menos una ocasión?"; y "En caso de que tu respuesta anterior, sea afirmativa, contesta la siguiente pregunta: ¿Estás de acuerdo con la exigencia de prender la cámara durante las clases en línea?".

Tabla 3. Docencia

Docencia	Estrategias didácticas no adecuadas a las clases virtuales	26
	No son justos en su evaluación	
	No dan tiempo suficiente para contestar las actividades y/o exámenes	11
	Falta de comprensión de los profesores ante la situación de emergencia	11
	Profesores que insisten y obligan a prender las cámaras	3
	Fallas de internet de los profesores	3
	Menor rendimiento del docente	2

Fuente: Elaboración propia.

De igual forma, se les preguntó si estaban de acuerdo con este requerimiento y el 22.10% dijo estar de acuerdo con esta exigencia; el 67.50% dijo no estar de acuerdo; y el 10.45% que dependía de la situación, por ejemplo, de si se trataba de una exposición, para mejorar la interacción y dinámica de la clase, pero que debía ser algo voluntario y no obligado de parte de los docentes, dado a que muchos de ellos señalaron sentirse "expuestos" o porque interfería con otras dinámicas de su hogar (*ver* gráfico 4).



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los cuestionarios.

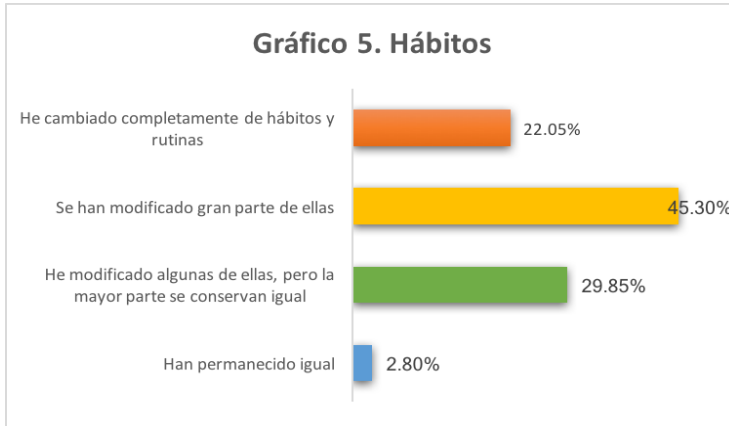
En otro orden de ideas, en la cuarta categoría se trata la temática de la “temporalidad”; la cual apunta a tópicos relacionados al tiempo, particularmente sobre ciertas bondades de las clases en línea, como sería levantarse un poco más tarde. Empero, también se señalan la necesidad de adecuarse a los cambios de ritmo producidos por el confinamiento y el aprendizaje de gestionar el tiempo escolar y libre de otras formas.

Tabla 4. Temporalidad

Temporalidad	Levantarse más tarde [menor desgaste por el tiempo de transporte]	5
	Cambio de ritmo [Modificar hábitos, actividades, gestionar actividades laborales y de estudio de otra forma]	5
	Aprender a gestionar el tiempo de otra forma	4

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del cuestionario arrojan que el 30.2% indicó que sus hábitos y rutinas habían cambiado por completo durante la pandemia; el 48.9% se habían modificado gran parte de ellas; el 19.4% modificaron algunas de ellas, pero la mayor parte se conservan igual; y sólo el 1.40% afirmó que habían permanecido igual.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los cuestionarios.

La quinta categoría apunta al “espacio”, específicamente sobre los ruidos internos y externos al hogar, que representan distractores en el transcurso de la jornada escolar. Asimismo, no contar con los espacios adecuados para el estudio, desde tener un cuarto destinado para esta actividad, hasta contar con el mobiliario ergonómico o adecuado para ello.

Tabla 5. Espacio

Espacio	Ruidos en casa y en los alrededores/Distractores en casa	9
	No contar con espacio de estudio [a diferencia de la escuela]	2

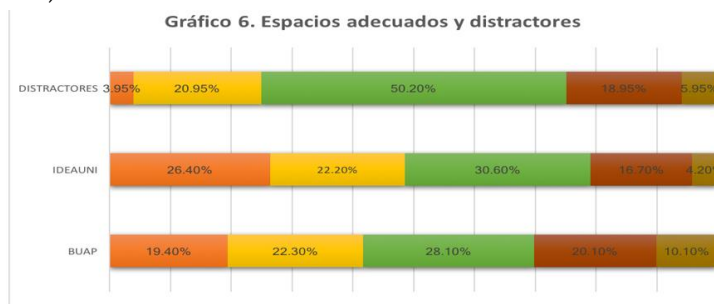
Fuente: Elaboración propia con base en la sistematización de experiencias.

Experiencias de estudiantes universitarios de Puebla, México, en la migración

En el caso de esta categoría, se desglosaron 4 preguntas para el cuestionario, que estuvieron dirigidas a indagar más sobre las condiciones materiales asociadas al espacio y al tiempo. Los resultados mostraron que, en la BUAP, el 19.40% consideró que contaban con un espacio apropiado y exclusivo para realizar sus actividades de estudio; 22.30% señala que la mayor parte de las veces cuentan con un espacio apropiado y exclusivo para realizar sus actividades de estudio; 28.10% percibe que a veces contaban con un espacio apropiado y exclusivo para realizar sus actividades de estudio; el 20.10% afirmó que la mayoría de las veces no contaba con un espacio apropiado ni exclusivo para realizar sus actividades de estudio; y el 10.10% señala que no cuenta con espacios apropiados y exclusivos para realizar sus actividades de estudio.

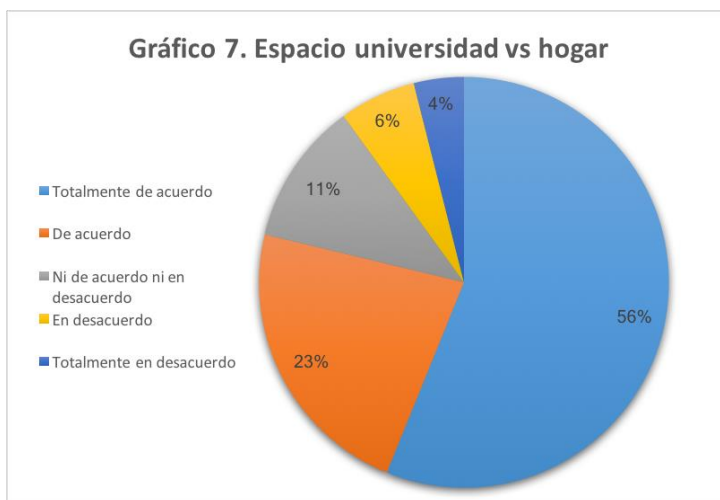
Mientras que en el IDEAUNI los porcentajes cambian un poco: 26.40% cuenta con espacio adecuado, 22.20% cuenta con un espacio la mayoría de las veces, 30.60% a veces cuenta con un espacio adecuado, 16.70% no cuenta la mayoría de veces con un espacio adecuado, y el 4.20% no cuenta de plano con espacios adecuados para las actividades académicas (ver gráfico 6).

En el siguiente reactivo referente a esta categoría, se preguntó acerca de las características del espacio en donde realizaba sus actividades académicas y los distractores. Los resultados señalan que sólo el 5.95% indica que no existen distracciones, ni ruidos que le distraigan de sus actividades académicas; 18.95% dice que sí existen distracciones y ruidos mínimos, pero que no le distraen de sus actividades; 50.20% que a veces se presentan ruidos y distracciones que llegan a distraerle; 20.95% que si existen ruidos y distracciones constantes que le distraen la mayor parte del tiempo; 3.95% que todo el tiempo hay ruidos y distracciones y le es imposible concentrarse para realizar sus actividades académicas (ver gráfico 6).



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los cuestionarios.

En el tercer reactivo desplegado de esta categoría, a la afirmación: “En las clases presenciales considero que hay espacios más adecuados para aprender que los de mi casa”; el 56.15% dijo estar totalmente de acuerdo, el 22.60% de acuerdo, el 11.25% ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 6.05% en desacuerdo, y sólo el 3.95% totalmente en desacuerdo (ver gráfico 7).



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los cuestionarios.

La sexta categoría, incluye la “economía y el trabajo”, sintetizando temas sobre los retos y dificultades de trabajar para pagar los estudios y el impacto que tuvo la pandemia en la jornada laboral o migrar al *home office*. Por otro lado, al menos cuatro personas resaltaron las bondades del confinamiento en tanto el ahorro que representó no trasladarse a la escuela y al trabajo, así como el ahorro en una serie de gastos como comprar comida, que ahora en casa, era posible preparar sus alimentos diarios. Finalmente, resaltaron la inconformidad por el mantenimiento de las colegiaturas, aun cuando sentían que el establecimiento se estaba “ahorrando” diversos gastos como luz, agua e insumos. No se realizaron preguntas específicas sobre esta categoría.

Tabla 6. Economía y trabajo

Economía y Trabajo	Dificultad para trabajar y estudiar [impacto en el aprendizaje y en su ánimo]	8
	Favoreció la pandemia por ahorrarse gastos	4
	Inconformidad por el pago de colegiatura / No se sienten apoyados por la institución	3

Fuente: Elaboración propia con base en la sistematización de experiencias.

La séptima y última categoría, refiere a la socialización en el espacio escolar. Por un lado, sentirse contentos de pasar más tiempo con su familia o en caso de los foráneos haber regresado a los lugares origen. Por el otro, extrañar a sus amigos. Además, dos personas resaltaron tener problemas familiares que impactaban negativamente en su aprendizaje y el trasladarse a la escuela, mitigaba este problema. No se realizaron preguntas específicas sobre esta categoría. Cabe destacar que estas experiencias se solicitaron a escasos cinco meses de empezada la pandemia. Por lo que categorías como la de socialización no se percibían, aún, como puntos nodales del confinamiento.

Tabla 7. Socialización

Socialización	Estar contentos de pasar más tiempo con su familia/Regresar a su lugar de origen	5
	No ver a sus amigos	4
	Problemas familiares [impacto en el aprendizaje, preocupación, ansiedad]	2

Fuente: Elaboración propia con base en la sistematización de experiencias.

Discusión

¿A qué herramientas teóricas-metodológicas podemos recurrir para discutir los resultados observados? Nuestra postura es que la noción de dispositivo, elaborada por Michel Foucault (2003, 2013) y puesta en práctica por diversos autores, puede constituir una herramienta heurística útil para elucidar ciertas problemáticas derivadas de la migración forzada.

De manera sintética, podríamos señalar que el dispositivo, como noción, refiere a una forma social que tiene la capacidad de capturar, determinar, interceptar, moldear, controlar y asegurar gestos, comportamientos, opiniones y discursos. Como tal, es resultante del entrecruzamiento de relaciones de poder-saber (Foucault, M., 2013; García Canal, M. I., 2014). En ese sentido, el dispositivo produce subjetividad a la par que moldea y disciplina los cuerpos; también, el dispositivo existe como espacio en el que se producen subjetividades que resisten y exceden, constantemente, a las relaciones de poder-saber establecidas. Por ello, los dispositivos se transforman históricamente, debido a la relación tensa entre poder y resistencia (García Canal, M. I., 2014; Chaverry Soto, R., 2009) y, también, a las relaciones de poder entre dispositivos.

Ahora bien, aunque Michel Foucault nunca trabajó directamente sobre el dispositivo escolar, dejó varias pistas y propuestas que han sido recuperadas por diversos autores como Álvarez-Uría y Varela (1991), Ball (1987; 1993), Scheinvar (2009) y González (2010), por mencionar algunos autores que han problematizado estas nociones y conceptos alrededor de la producción de subjetividad por el dispositivo-escuela. En continuación con dichos planteamientos, podemos señalar que la escuela es un dispositivo que, en tanto forma social, se ha articulado históricamente con otros dispositivos que contienen prácticas y discursos. De este modo, la escuela resulta elemental para la definición de la infancia y la juventud en nuestras sociedades; se interrelaciona con la producción de subjetividades para la ciudadanía y el trabajo; y tiende a ser el espacio totalizante para la transmisión de la educación-socialización⁹ (Álvarez-Uría, F. y Varela J.; Ball, S., 1993; Scheinvar, E., 2009; González, R., 2010).

⁹ Empero, hay que recordar que, aunque la intención del dispositivo sea totalizante, suele no lograrlo; es decir, en tanto proceso se halla siempre abierto a causa de las resistencias y fugas. Los estudiantes suelen resistirse de diversas formas, ejemplo de ello,

Desde esta referencia analítica podríamos problematizar algunos de los resultados arriba señalados. Para este artículo, hemos querido organizar las discusiones en tres dimensiones que componen al dispositivo escolar: el proceso de enseñanza-aprendizaje, la producción de las subjetividades y las resistencias.

Con relación a la dimensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, no resulta menor que la categoría con mayor saturación fuese la de “aprendizaje”, puesto que la exigencia social-formal para el dispositivo escolar es, precisamente, la del ser el espacio, por excelencia, de la educación. El hecho que los estudiantes ahonden en los múltiples aspectos que componen dicha categoría, apunta a cierta inconformidad y elucidación de algunas contradicciones del propio dispositivo, así como a su transformación histórica en las últimas décadas.

En consideración a la contradicción entre las condiciones materiales y de posibilidad respecto a la migración forzada a la educación virtual, observamos que, por un lado, se propone una educación basada en las tecnologías de la información y la comunicación y, por otro, los estudiantes y docentes carecen de los dispositivos tecnológicos y de conectividad para realizar el proceso. La educación se da, entonces, bajo una demanda abstracta de ininterrupción del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia, que desconoce las condiciones materiales concretas para la realización de dicha demanda institucional.

Ello se observa, de manera cabal, en los gráficos 1, 2 y 3, referidos a los dispositivos tecnológicos -la propiedad exclusiva de los estudiantes, su idoneidad para el trabajo académico y los problemas relativos al uso-. El hecho de que el 44.80% de la muestra haya tenido que tomar clases desde su celular y que el 48.40% deba compartir el dispositivo tecnológico con algún otro miembro de la familia, corrobora que el suelo sobre el que se pretende cimentar la modificación del dispositivo escolar reproduce la diferenciación social y, por lo tanto, contradice cualquier buen deseo respecto a la “equidad educativa”. Asimismo, estos fenómenos demuestran que la máxima de las universidades públicas en torno a la gratuidad se acerca a ser letra muerta. Al menos durante la pandemia, si bien no es la universidad directamente la que realiza un cobro, sí normaliza la exclusión y discriminación implícita de aquellos estudiantes que no poseen

son las formas de socialidad o formas de socialización horizontales (Moreno Hernández, H. C., 2017).

dispositivos tecnológicos adecuados, el suficiente conocimiento de su uso y las condiciones de conectividad necesarias -lo que constituye obligatoriamente un gasto importante de recursos económicos que se transfieren a los estudiantes y sus familias-.

Por otro lado, si tomamos la dimensión productiva de la subjetividad del dispositivo escolar, podemos observar en las categorías del tiempo y el espacio -en los gráficos 5 (hábitos), 6 (espacios adecuados y distractores) y 7 (espacio universitario vs hogar)- el dislocamiento subjetivo que ha implicado la migración forzada. Para un dispositivo que está formulado para educar y disciplinar los cuerpos a través de la delimitación clara de los espacios, los tiempos y las actividades, el hecho de que el 67.35% de los estudiantes hayan modificado completamente o gran parte de sus hábitos cotidianos, puede implicar una flexibilización de las redes de poder-saber para el proceso de producción de subjetividades tanto para el trabajo como para la ciudadanía. ¿O es acaso que los dispositivos laborales y de ciudadanía han cambiado?

Al respecto, la modificación de los hábitos no implica la adecuación de los estudiantes a estos, o si quiera que consideren sus hogares como un espacio adecuado para el trabajo académico. Recordemos que el 78.75% (ver gráfico 7) de la muestra de estudiantes está de acuerdo y totalmente de acuerdo con la afirmación que señala que los espacios universitarios son más adecuados para las actividades académicas, en comparación con sus hogares. Más allá de lo obvio que pueda resultar dicha afirmación -si la miramos desde las condiciones materiales en las que habitan los estudiantes, lo que resulta problemático es que los estudiantes naturalicen la configuración histórica del espacio por el dispositivo escolar, y consideren "más adecuada" una configuración que busca la incomodidad ergonómica de los cuerpos a fin de mantener la atención por ciertos periodos de tiempo, que dirige su mirada al frente y que, en algunos casos, hace clara alusión a la diferencia en el ejercicio de poder al interior del dispositivo¹⁰.

Por último, con relación a las resistencias al interior del dispositivo, podemos señalar que no han sido pocas. Por ejemplo, contra la decisión de los docentes de exigir el encendido de las cámaras, los estudiantes manifiestan ampliamente

¹⁰ Un ejemplo evidente de ello son los salones de clases que mantienen un desnivel o púlpito desde donde quien imparte la clase -catedrático- dicta sus conocimientos a los estudiantes-receptáculos.

su descontento. El 68% de la muestra señala su desacuerdo abierto a la demanda por parte de los docentes (*ver* gráfico 4). A partir de ello, reflexionamos que: al migrar el dispositivo escolar, se modifican las relaciones de poder en su interior, ello lleva a que quienes ejercían el poder vean disminuido dicho ejercicio. La acción estratégica más inmediata de los docentes reside en buscar prolongar la vigilancia constitutiva del dispositivo escolar a los nuevos espacios, en este caso a la supuesta “virtualidad”. Empero, dicho ejercicio de poder se topa con otras acciones estratégicas de resistencia por parte de los otros: desde la queja soterrada y alienada, la incomodidad con la intromisión al espacio privado del hogar hasta la confrontación directa por parte de padres y madres de familia.

Al respecto, cabe señalar que, hasta ahora, no hemos podido experimentar acciones estratégicas que vayan encaminadas a la organización de dichas resistencias y que puedan constituir un ejercicio organizado de contrapoder al interior del dispositivo -ni por parte de los docentes, ni de los estudiantes, ni de los familiares-; todas han sido resistencias más bien individuales o acaso grupales, de carácter reactivo o inmediato.

Finalmente, ya habíamos hecho notar que el cambio histórico del dispositivo escolar ha producido en México, pero también alrededor del mundo, resistencias importantes, sobre todo provenientes desde los estudiantes. Empero, lo que habría que dejar asentado es que la migración forzada experimentada en los últimos dos años no es algo que se produzca exclusivamente a causa de la pandemia, ello sería obviar y obnubilar la mirada histórica. Si observamos los movimientos del propio dispositivo, miramos que este paso a los espacios virtuales y de migración de procesos educativos completos se venían presentando desde hace décadas -pensemos en el auge de los diplomados, las licenciaturas, las maestrías y hasta los doctorados en línea-.

Al interior mismo del dispositivo existen ciertas reticencias y análisis respecto de la inadecuación de los procesos pedagógicos para dichos espacios, los cuales exigen una interacción directa que puede ser reducida hasta grados mínimos, pero que consideramos importante. Quizás podríamos preguntarnos: ¿hasta qué punto los procesos de socialización se pueden establecer vía digital y remota, a través de las pantallas? ¿Hasta qué punto estamos ante una transformación de los procesos disciplinarios y de control para la socialización? Es decir, ¿hasta qué punto nos encontramos con nuevas formas de socialización?

Consideraciones finales

La migración forzada de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la llamada virtualidad, ha visibilizado y hecho evidente, un conjunto de problemáticas respecto de las condiciones materiales y de posibilidad concretas tanto de estudiantes como de docentes. Dichas problemáticas, ponen en cuestionamiento las narrativas apoloéticas que hablan de una migración íntegra, incólume y hasta irreversible.

Los resultados del ejercicio investigativo demuestran que el grueso de la población padece las carencias de un sistema desigual, inequitativo e injusto en cuanto al acceso a la educación se refiere. Las expresiones y percepciones de los estudiantes respecto de la migración forzada nos demuestran algunas de las inadecuaciones y contradicciones mismas a las que está sujeto el dispositivo escolar respecto al anhelo, de no pocos, de establecer una educación plenamente virtual.

A la luz de la noción del dispositivo, en particular del dispositivo escolar, hemos problematizado la migración forzada en torno a tres ejes que consideramos importantes: el proceso de enseñanza-aprendizaje, la producción de las subjetividades y las resistencias al interior del dispositivo escolar. Algunas de las preguntas que emanan de dichos cuestionamientos apuntan hacia comprender de manera más amplia, y no de coyuntura enfocada en las consecuencias de la pandemia, la transformación histórica del dispositivo escolar, así como de la producción de subjetividades cardinales de las sociedades modernas capitalistas como son: el trabajo y la ciudadanía.

Desde este lugar de enunciación podemos aventurarnos a preguntarnos si: ¿están cambiando dichas subjetividades?; ¿cómo y por qué se estaría dando esta transformación?; y, ¿cuál es el papel del dispositivo escolar en esta nueva producción de subjetividades?; ¿En qué medida resulta urgente dicha transformación y hacia dónde apuntan sus cambios al interior?

Fuentes de información

- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La piqueta.
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Paidós/MEC.
- Ball, S. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Bravo, J. (06 agosto, 2021). Educación en línea, pandemia y rezago. *El Economista*, <https://www.economista.com.mx/opinion/Educacion-en-linea-pandemia-y-rezago-20210806-0033.html>
- Chaverry, R. (2009). *El Sujeto como objeto de sí mismo en Michel Foucault*. México: Afinity Editorial México.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (24 de mayo 2020). Logra Aprende en Casa que 9 de cada 10 niñas y niños mantengan su aprendizaje: SEP. <https://www.gob.mx/conafe/es/articulos/logra-aprende-en-casa-que-9-de-cada-10-ninas-y-ninos-mantengan-su-aprendizaje-sep?idiom=es>
- Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México [CO-PRED] (2021). Desafíos de la educación en línea en tiempos de pandemia. *Animal Político*. <https://www.animalpolitico.com/capital-plural/desafios-de-la-educacion-en-linea-en-tiempos-de-pandemia/>
- Curso de sistematización de experiencias (2015). *Manual de las y los participantes. Ciudad de México: SEDEPAC*. <http://indesol.gob.mx/cedoc/pdf/I.%20SOCIEDAD%20CIVIL/Sistematizaci%C3%B3n%20de%20Experiencias/Curso%20de%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias.%20Manual%20de%20las%20y%20los%20participantes.pdf>
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013). *Historia de la Sexualidad III. La inquietud de sí*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M.; J. Quinn; M. Drummy; M. Gardner. (2020). Education Reimagined; The Future of Learning. *New Pedagogies for Deep Learning; Microsoft Education*. <http://aka.ms/HybridLearningPaper>
- García, M. (2014). La noción de dispositivo en la reflexión histórico-filosófica de Michel Foucault. En Andión Gamboa, E. *Dispositivos en Tránsito. Disposiciones y potencialidades en comunidades en creación* (pp. 19-34). México: CENART-CONACULTA.
- González, R. (2010). *El taller de Foucault*. México: UPN.
- Hernández de la Rosa, E. (22 de mayo, 2020). Pandemia ¿Y el futuro de la educación? *La Jornada de Oriente*. <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/tlaxcala/pandemia-y-el-futuro-de-la-educacion/>

- Moreno, H. (2017). Violencia y discurso del bullying. En Anzaldúa Arce, R. (coord.). *Entramados sociales de la violencia escolar* (pp. 177-205). México: UPN.
- Scheinvar, E. (2006). A família como dispositivo de privatização so social. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 58(1), 48-57.
- Scheinvar, E. (2009). *O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente*. Río de Janeiro: Lamparina.
- Solano, L. P. (07 de julio, 2021). Presentan 10 propuestas para una nueva política educativa pos-Covid. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/07/07/politica/presentan-10-propuestas-para-una-nueva-politica-educativa-pos-covid/>
- Strauss, A. y J. Corbin (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Unión Guanajuato (27 mayo, 2020). Aprende en casa es un éxito para maestros y alumnos, asegura la SEP. *El Universal*. <https://www.unionguajuato.mx/2020/05/27/aprende-en-casa-es-un-exito-para-maestros-y-alumnos-asegura-la-sep/>
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.