



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 23 No. 4

Diciembre de 2020

CONTINGENCIA Y MEDIACIÓN TECNOLÓGICA: PENSAR LA DOCENCIA

Laura Palomino Garibay¹, José de Jesús Vargas Flores², Rocío Tron Álvarez³,
María Luisa Hernández Lira⁴ y Gerardo Vargas Ibáñez⁵
Facultad de Estudios Profesionales Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

La docencia presencial es una práctica social que se ha sometido a cambios vertiginosos debido a la condición de confinamiento que marca actualmente la cotidianidad. Reflexionar esta práctica permite pensar los retos para la educación universitaria presencial y sus vínculos con los ideales educativos de las sociedades contemporáneas. La reflexión se realiza considerando tres cuestiones: el sentido histórico de la relación cultura-educación, las condiciones de subjetivación que a partir del cambio de escenario escolar sitúan en el acto educativo diversas aristas sobre las condiciones de vida de las sociedades contemporáneas y finalmente considerar las relaciones mediadas por objetos tecnológicos como una práctica de regulación de la subjetividad.

Se señalan las particularidades de la presencia de un evento que redefine las relaciones sociales, el cual se propone recuperar en tanto acontecimiento donde la novedad que irrumpe permita la reflexión más que la naturalización de los hechos. Se recupera históricamente la educación, lo que permite ubicar los discursos que dan cuenta de este proceso y las lógicas de culturales a las que se adscribe sedimentando el sentido de incorporar al ser humano a las particularidades del orden social de pertenencia, se señalan también las aportaciones de algunos autores críticos que permiten pensar la educación y su relación con el mundo de las representaciones y su relación con los modos de subjetivación, evidenciando otras formas de vincular a la cultura con la educación. Se recupera al docente,

¹ Profesora Titular de la Carrera de Psicología. Correo Electrónico: lpalominog@hotmail.com

² Profesor Titular de la Carrera de Psicología. Correo Electrónico: tecuanig@gmail.com

³ Profesora Titular de la Carrera de Psicología. Correo Electrónico: rociotron@hotmail.com

⁴ Técnico Asociado C, Carrera de Psicología. Correo Electrónico: luisa_maria@hotmail.com

⁵ Profesor de Asignatura de la Carrera de Psicología. Correo Electrónico: gerardv@gmail.com

ese educador/incorporador, el lugar desde donde construye su función profesional, el trastocamiento de su cotidianidad y la emergencia de nuevas prácticas por realizar para cumplir con su tarea.

Palabras clave: Educación, Cultura, Docente, Epidemia, Subjetividad.

CONTINGENCY AND TECHNOLOGICAL MEDIATION: THINKING ABOUT TEACHING

Abstract

Face-to-face teaching is a social practice that has undergone dizzying changes due to the condition of confinement that currently marks daily life. Reflecting on this practice allows us to think about the challenges for face-to-face university education and its links with the educational ideals of contemporary societies. The reflection is carried out considering three questions: the historical meaning of the culture-education relationship, the conditions of subjectivation that, based on the change in the school setting, place in the educational act various aspects on the living conditions of contemporary societies and finally consider the relationships mediated by technological objects as a practice of regulation of subjectivity.

The particularities of the presence of an event that redefines social relations are pointed out, which it is proposed to recover as an event where the novelty that breaks out allows reflection rather than the naturalization of the facts. Education is historically recovered, which allows locating the discourses that account for this process and the cultural logics to which it is ascribed, sedimentation of the sense of incorporating the human being to the particularities of the social order of belonging, the contributions are also indicated of some critical authors that allow us to think about education and its relationship with the world of representations and its relationship with the modes of subjectivation, showing other ways of linking culture with education. The teacher is recovered, that educator / incorporator, the place from where he builds his professional function, the disruption of his daily life and the emergence of new practices to be carried out to fulfill his task.

Keywords: Education, Culture, Teacher, Epidemic, Subjectivity.

Contingencia: Evento o acontecimiento.

Las condiciones actuales de emergencia sanitaria han tocado la actividad docente, se han instaurado prácticas improvisadas para cumplir con las acciones educativas encomendadas a la formación presencial. Es a partir de esa condición que realizamos una reflexión de los retos de trabajo de una docencia comprometida con la formación de profesionales, pero sujeta a condiciones de mediación tecnológica que fueron impuestas de manera implosiva.

Es importante señalar que aun cuando esta forma de quehacer docente es de carácter necesario ante las condiciones de confinamiento que se viven para contener la expansión del daño a la salud provocado por el “*Severe Acute Respiratory Syndrom*” SARS- COV2, COVID 19, la transición a prácticas de enseñanza a distancia fue un acontecimiento que invita a pensar la práctica docente, su encargo, el lugar desde donde se realiza, las implicaciones tanto en la relación docente-alumno como en la relación con los contenidos en el marco de la institución universitaria.

El interés por incorporar tecnologías que coadyuven a construir procesos formativos ha estado presente desde hace 50 años, el desarrollo de artefactos tecnológicos, plataformas y modelos de aprendizaje es una constante en todos los niveles educativos e incluso como una alternativa para atender a poblaciones alejadas o que viven en condiciones de crisis, por lo que su conocimiento y uso se considera un imperativo actual. Sin embargo, la incorporación pausada que requería formación y construcción de infraestructura, se precipitó por la abrupta llegada de una enfermedad cuyo desenlace es mortal. El cierre de los centros laborales, de las escuelas, de los espacios sociales posibilitó que las herramientas y recursos tecnológicos pasaran de ser una opción a una obligatoriedad para la continuidad de la vida laboral y de la educación.

La emergencia del virus SARS2- COVID 19 como señala Badiou (2020), “muestra en cierto sentido el “nada nuevo bajo el cielo contemporáneo” (pág. 68). Y señala que el antecedente del SARS 1, no propició el apoyo de las autoridades a la investigación sobre ese tipo de enfermedad desconocida, la presencia de una segunda modalidad fue sorpresiva, aunque no inesperada, evidenciando el modelo comercial enraizado en la investigación farmacéutica y las limitaciones de las autoridades para enfrentar una crisis sanitaria de magnitud mundial. De igual manera se puede señalar que este padecimiento mostró el deterioro de los modelos de salud contruidos mundialmente desde una lógica neoliberal que implicó el desmantelamiento de esquemas de atención de cobertura abierta y gratuita.

La epidemia, en su camino a constituirse como pandemia, hizo evidentes las grandes contradicciones de las sociedades contemporáneas. Baste considerar el origen del problema en un mercado donde la higiene de los productos y la ingesta de estos, dan cuenta de formas precarias de vida, ubicado éste en una república que es potencia a nivel económico. La salida del virus y su rápida propagación a otras poblaciones y lugares se acentuaron por la rapidez y movilidad que ofrecen tanto las vías de comunicación como las formas de movilidad, de comercio, de tránsito entre ciudades; características de modelos económicos de consumo que eliminan las barreras de las fronteras.

La magnitud del virus, tanto con las formas de extensión del contagio, como en sus efectos mortales, incidió en la subjetividad del ser humano tanto en lo singular como en lo colectivo. Se sometió a la duda el lazo social, las formas de convivencia iniciaron un proceso de redefinición donde la distancia fue un elemento central en la construcción de sentidos alternativos; las relaciones institucionales como el trabajo y la educación renuevan el entramado cultural para la configuración de otras subjetividades.

El orden social se vio alterado, las políticas gubernamentales propusieron el aislamiento, el confinamiento, el resguardo ante el otro, el distanciamiento social como formas de limitar el contagio. El enemigo no solo es el virus, son el miedo, el pánico, o como señala Žižek (2020, las “epidemias de virus ideológicos” que estaban latentes en nuestras sociedades: noticias falsas, teorías de conspiración paranoicas, explosiones de racismo” (p.21), que invaden la cotidianidad.

En México, afirma Cortés (2020), la importación del virus procede de un sector privilegiado de la sociedad que viaja por negocios, esparcimiento o intercambio académico principalmente, y que, en su mayoría no pertenecía a los principales grupos de riesgo, sus condiciones de vida saludables, así como el acceso a formas de atención médica privada, no hicieron de este sector el más vulnerable. La acción del patógeno de invadir el cuerpo y reducir las formas de reacción inmunológica, mostraron la rápida letalidad de su presencia. Sin embargo, la transmisión y el contagio incluyeron las acciones sociales del ser humano, diversas prácticas sociales contribuyeron a expandir el problema, las formas de

convivencia, las amistades, la dinámica familiar, las relaciones laborales, las formas de entretenimiento. Es decir, las posibilidades de relación con el otro actuaron como portadoras del contagio. La transmisión a diferentes sectores de la sociedad enfatizó la vulnerabilidad derivada de las condiciones de vida, la epidemia se agudizó por las diferencias sociales y de clase. Limitar el contagio en espera de alternativas de tratamiento limitó el funcionamiento de la sociedad el *“quédate en casa”* ha sido la modalidad nacional de la política internacional de confinamiento, que a diferencia de las acciones totalitarias de los gobiernos asiáticos donde la vigilancia epidemiológica, con una justificación preventiva, encontró en la tecnología la resignificación de las ideas del panóptico. La política nacional se encauzó hacia un modelo más cercano con las formas europeas de apelar a la voluntad y razón de los ciudadanos: el autocuidado, la distancia social, las prácticas higiénicas individuales, el cuidado en las fronteras, entre otros elementos, además de dotar de infraestructura al sector salud impulsando la política de atención a población abierta, configuraron la nueva normalidad. Los problemas económicos derivados de los nuevos gastos para atender el problema y de las limitaciones en la producción de las mercancías, así como el cambio en la cadena de distribución y consumo a nivel mundial, han generado una crisis financiera donde el desempleo, los bajos salarios, el comercio informal hacen evidente la desigualdad.

El siglo XX fue un momento histórico importante por el avance de la tecnología, por los cambios a nivel económico, por la ruptura de fronteras físicas y virtuales con afán pacificador o de expansión del conocimiento. Se construyeron formas alternativas de representación del mundo, el orden y progreso de las sociedades modernas, dio paso a ideas de ruptura de ese orden. El caos, señala Roudinesco (2010), cuestionó las relaciones familiares y de género; las condiciones de existencia de un futuro desolador, de énfasis a lo momentáneo permitió a Lipovetsky en un primer momento referirse a una era del vacío, y posteriormente señala los momentos actuales como *“la civilización de lo ligero”* (Lipovetsky 2016, Pág. 13). Bauman (2004), en su extensa obra propone la noción de lo líquido para caracterizar las formas de vida y cultura, donde hay una lucha con lo material, lo

que permanece, para construir formas de vida momentáneas, que buscan la satisfacción inmediata y donde el mercado, el consumo, mueven a los seres humanos a partir del goce inmediato del objeto y la continua reposición de los objetos, “la fluidez o la liquidez son metáforas adecuadas para aprehender la naturaleza de la fase actual – en muchos sentidos nueva- de la historia de la modernidad” (Bauman 2004; pág. 3). Las coincidencias de los autores sobre lo no permanente devienen en un andamiaje que promueve una realidad sin límites. Hardgraves (2010), señala la posmodernidad como “una condición social” (Pág. 65), un momento histórico donde las relaciones de libre mercado y globalización han construido prácticas culturales que llevan al relativismo, a la inseguridad, a la búsqueda de la flexibilidad tanto en la esfera individual como en las relaciones con las instituciones.

Si bien los autores construyen sus propuestas desde diferentes ángulos, estos no son incompatibles, puesto que coinciden en la importancia de la reflexión crítica de la realidad, de ubicar la cultura como un orden histórico transformable. Considerar la presencia del virus desde esta perspectiva, es llevar el análisis a la dimensión cultural de su existencia, las significaciones que evoca, visibilizar sus implicaciones culturales, las prácticas que genera, saliendo de una lógica teórica posmoderna de liquidez, de liviandad; puesto que colocarlo sin reflexión en ese marco de significaciones, permite generar prácticas de incertidumbre, donde la relatividad del conocimiento incluso niegue su presencia, en sociedades donde la responsabilidad es huella de lo viejo y las instituciones son prescindibles, las prácticas de cuidado son difíciles de consolidar en poblaciones donde la inmediatez es una forma de vida.

Sin embargo, existe la posibilidad de pensar esta irrupción del virus desde la lógica del acontecimiento, en tanto momento de ruptura histórica, de analizar colectivamente los escenarios posibles de la responsabilidad ciudadana, con el propósito de someter a la duda las políticas de adaptación y construir estrategias que incidan en la producción de la cultura; en las formas de representación del mundo para que no se naturalice el evento; toda vez que “...la producción de

discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 2002; p. 14).

Acto educativo: oportunidad o atajo

El confinamiento ha redefinido las relaciones con la institución educativa, en las prioridades de todos los países, continuar con las acciones educativas dirigidas a diversos sectores de la sociedad es una tarea que debe permanecer y sortear las dificultades que se encuentren en el camino. La escuela como espacio físico fue imposible de sostener y se propuso continuar con las tareas de la institución a distancia apoyados en instrumentos tecnológicos. Para cada uno de los niveles educativos, el acceso a los recursos tecnológicos fue diferente para todos: el hogar, las casas de alumnos y docentes sustituyeron las escuelas, las pantallas de televisión, computadora, tabletas, teléfonos, relacionaron a los seres humanos desde la distancia y las plataformas vehiculizaron el proceso enseñanza aprendizaje. Los profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México, desde diferentes perspectivas asumimos esta tarea, los logros y limitaciones se identificarán con el tiempo, ante esta situación es importante preguntarse ¿Qué es la educación?

La historia de la educación es la historia de los procesos de construcción de la cultura, desde la comunidad primitiva hasta el hombre moderno, los ideales educativos y las relaciones derivadas de ello han construido un proyecto de sociabilidad del ser humano. Para Ponce (2004), la educación va ligada siempre a la lucha de clases y señala que en la comunidad primitiva era una función espontánea de la sociedad, el orden social impulsaba los intereses colectivos y las necesidades de la tribu y el ser humano se ajustaba a esos supuestos, el ideal pedagógico promovía la igualdad. Con el surgimiento de la división de la sociedad en clases sociales, producto de la propiedad privada, la división del trabajo propició formas diferentes de educación, la relacionada con el trabajo físico y la que implicaba conocer formas de organización útiles. Así, la educación en el hombre antiguo adquiere dos caminos: el saber del vulgo y el saber del iniciado. El

orden social se construyó desde el dominio del otro, la educación se sistematiza y busca formas de transmisión que mantengan la diferencia y que eviten la rebelión de las clases dominadas; el ideal pedagógico naturalizaba la desigualdad y fomentaba la pertenencia de clase. La voracidad por la riqueza ya sea para adquirir nuevos territorios y esclavos o para cobrar deudas, iniciaron proyectos educativos encauzados a enaltecer las virtudes guerreras. El espartano ejemplo de esta apuesta se iniciaba en la educación militar desde los siete años y de continuar vivo a los sesenta, dejaba las armas; su ideal pedagógico era la superioridad militar; y para la nobleza, el cultivo de la virtud con lo que se separa del vulgo y le permite acceder a las formas de gobierno. Las sociedades feudales se organizaron en función de la posesión de la tierra y de las herramientas de trabajo; los siervos (no libres) y los villanos (libres) dieron origen al vasallaje. La educación del hombre feudal se organizó en torno a la diferencia de clase, los monasterios dirigieron la institucionalización de la instrucción, crearon las primeras escuelas que formalizaron la diferencia en la enseñanza. Por un lado, la educación dirigida a los religiosos que acercaba a los libros sagrados, pero también propiciaba el acceso a conocimientos sobre aspectos económicos, administrativos y jurídicos necesarios para administrar la concentración de la riqueza en el clero; y por el otro, la educación para las masas, la cual consistía en un acercamiento a la religión, pero sin enseñar la lectura y la escritura; el ideal educativo era la obediencia y la adscripción al origen divino del mundo. La iniciación en la guerra y la posibilidad de convertirse en caballero, educaron a la nobleza sin la escuela. El valor y la pelea eran las destrezas de mayor orgullo, descuidando las formas de administración de sus bienes, que los llevó a perder el poder que tenían y a esta situación, se sumó el comercio como una actividad económica alternativa, lo que derivó en la construcción de un nuevo orden social. La educación, entonces, se encaminó a formar individuos aptos para la competencia del mercado, el hombre burgués que desplazó a la monarquía inició un largo proceso hacia la modernidad. El renacimiento, camino hacia la modernidad, impulsó la caída de la teología como forma de explicación del mundo, construyó los soportes de la razón y del humanismo. Esto desplazó a la escolástica, cuya propuesta suponía la

subordinación de la razón a la fe como única forma de explicar el mundo y la función educativa se fincaba en la obediencia. Los cambios en el sistema económico demandaron una educación acorde a enfrentar esas posibilidades. Coexisten en ese periodo formas educativas donde la religión era sometida a debate como la reforma, con un proyecto educativo que se propuso la incorporación de las masas a la educación y recuperó lo humano, lo terrenal; incluyendo la búsqueda de la felicidad, la razón y la investigación de los hechos. Se inició el desplazamiento de la iglesia como organizadora de las formas y políticas educativas, lo que no significó el abandono del compromiso con la clase dominante. Los burgueses, esa nueva clase social que desplazaba a la nobleza, encontraron en el protestantismo la posibilidad de cimentar la desigualdad. Para ese sector, la instrucción permitía el acceso a la riqueza y el poder, para las masas se negaba el conocimiento en pos de respetar el orden. La contrarreforma, sin abandonar las explicaciones divinas sobre el mundo, construyó instituciones que le permitieran reconciliar las interpretaciones de los textos religiosos con lo cambiante de las ideas culturales. Fue en esta época cuando los Jesuitas iniciaron la construcción de un proyecto pedagógico que ha permanecido a lo largo del tiempo en dos vías, que les permitió fortalecerse; una vía fue la misión catequizante mediada por la educación para salvar el alma de las masas y; la segunda, la institucionalización de un proyecto cultural intelectual dirigido a la alta burguesía o a la nobleza. Sobre todo, construyendo una individualización de la enseñanza a partir de figuras como el asesor y tutor. Es en este periodo cuando las ideas educativas enuncian una lógica pedagógica de particular importancia para este trabajo, la noción de formación. Erasmo de Rotterdam y Tomás Moro, impulsan la presencia de lo humano, así como el reconocimiento de las capacidades personales, con lo que establecen las bases para pensar la educabilidad del hombre, la razón y responsabilidad; elementos que serán básicos en la conformación de los ideales pedagógicos de la época, derivado de ello se inicia la lógica de ubicar la educación como proceso. Al paso del tiempo se hicieron evidentes otros cambios, la posibilidad de la lectura y escritura para las clases oprimidas, formar individuos aptos para la competencia; el mercado fue el

ideal pedagógico, saber leer para acceder a un manual o la lectura de las instrucciones y aceptar la pobreza, el conocimiento científico y la libertad, fueron elementos a considerar. La educación en función de los deberes de las clases populares posibilitó el control del Estado impulsando una escuela popular y gratuita que no era de masas, ya que para educarse se requería no trabajar. El esquema que se construyó de acceso a la escuela fue: educación primaria para las masas, educación superior para los técnicos, escuelas industriales y superiores, para preparar capataces y técnicos, lo cual es el antecedente de los actuales modelos educativos. Para la burguesía, la educación dependía de las Universidades y estaba en el plano de la administración y la cultura. Las ideas de cambio del siglo XIX y XX encontraron en la educación el medio para impulsar el orden y progreso. La escuela laica que buscaba reglamentar las religiones y la educación, de acuerdo con las aptitudes de cada persona, propiciaron el surgimiento de nuevas didácticas con el propósito de aumentar el rendimiento en el trabajo. El esfuerzo individual y encausar lo no pertinente del niño. No obstante, también hubo propuestas de corte lúdico como las ideas Montessori, donde la atención se centraba en la personalidad del niño y de la preparación para la adultez. El ideal educativo era conducir a la formación de un adulto trabajador y disciplinado. El siglo XX mostró una diversidad de cambios, destaca de este periodo la escuela como promesa para el cambio; una primera posibilidad de esto era la movilidad social, prometía capacitación para el trabajo y ascenso social. Pero de igual forma, la educación, como medio para transformar la sociedad, se derivaba de la crítica a la función alienante que se construyó históricamente, colocando a la pedagogía como una disciplina que pudiese articular ese ideal. Ubicar la función de la educación a lo largo de la historia, permite identificar la función de adaptación al sistema social, la institucionalización y construcción de formas de organización coherentes con los ideales sociales y educativos de cada época. Sus acciones están encaminadas a la esfera de las explicaciones sobre el hombre y su lugar social y abonan a borrar la diferencia y homogenizar las formas de representación del mundo.

Otra arista que es importante señalar se refiere al análisis sobre la función educativa de reproducción de la sociedad que realiza la Sociología. Tres enfoques contribuyen a señalar esta perspectiva, el enfoque Reproductorista, la Teoría de la Correspondencia y la Teoría Crítica.

Las teorías reproductoristas se refieren a considerar que la educación tiene como propósito reproducir las desigualdades del orden social y producir individuos alienados. Esta perspectiva encuentra en Althusser (1979), a su principal representante; el autor consideró incluso a la escuela como uno de los aparatos ideológicos del estado cuya misión, consideraba, era asegurar el sometimiento a la ideología dominante. Heredero de la tradición Marxista, construye sus categorías de análisis en función de la estructura económica de la sociedad; y en la superestructura, coloca las formas de representar el mundo que legitiman las condiciones de producción. De esta forma, los mecanismos de instauración de las relaciones de explotación actuarán legitimando y garantizando la permanencia de la diferencia de clase social. Para Gramsci (1975), la educación tiene un papel prioritario para la reproducción de las diferencias de clase; señala que no es por la fuerza que se imponen las ideas justificantes de las diferencias sociales y económicas; ingresan como conocimientos universales que borran las diferencias y exaltan homogeneidad. La labor de los intelectuales es articular esos saberes y articularlos como bloque histórico; para ello, es prioritaria la formación de los intelectuales, quienes impulsarán ideas de naturalización de las relaciones de dominación, de continuidad del orden social. Es decir, abonarán a la construcción de la hegemonía con lo cual actuarán de forma orgánica, legitimando las ideas dominantes, organizando la cultura en tanto superestructura. Sin embargo, también la formación intelectual reflexiva permitirá formar intelectuales cuya práctica política permita construir sociedades diferentes; la educación, propone, también será responsable de formar agentes de cambio.

Bourdieu y Passeron (1996), autores que también pertenecen a esta perspectiva, pero con argumentos sostenidos en las formas de simbolización que la cultura posibilita, señalan que la educación reproduce la cultura, la estructura social y la economía. Proponen investigar cómo lo simbólico en las relaciones educativas

reproduce las relaciones sociales de desigualdad, al mantener la jerarquía entre clases sociales mediante la imposición de significados universales, ocultando las diferencias, lo que puede considerarse como la adscripción a lógicas alienantes del ser humano. Guevara y Leonardo (2014), señalan que este tipo de propuestas, donde se considera solamente su carácter reproductor y su efecto de control social, ha llevado a un pesimismo educativo.

Otra perspectiva son las teorías de la correspondencia, que señalan que lo primordial de la escuela es la reproducción de las jerarquías sociales. Esta forma de concebir la educación impulsa la subordinación y disciplina, busca una correspondencia entre la educación y lo laboral para fomentar la permanencia de la división de clases sociales; sostienen la importancia de la escuela para fomentar la correspondencia e integrar económicamente al joven de acuerdo con sus circunstancias sociales.

Rompiendo con las perspectivas deterministas, enfoques contruidos desde la teoría crítica invitan a analizar cómo las estructuras sociales limitan al ser humano y buscan impulsar prácticas emancipadoras contra la dominación y la alienación. Fundada por la Escuela de Frankfurt, la Teoría Crítica de la Sociedad impulsaba una idea emancipadora a partir de considerar la importancia de la razón humana para oponerse a la continuidad de los hechos, la reflexión, la deconstrucción, la emergencia de nuevos sentidos, el razonamiento lógico entre otras. Se propone que sean procesos que permitan construir alternativas que devengan en prácticas culturales que busquen suprimir la injusticia social. La segunda generación de la Escuela de Frankfurt, donde Habermas y Apel tienen un papel fundamental, incorporan elementos que permiten suponer un tipo de sujeto: el que se guía por la razón y el interés y a partir de la autorreflexión, puede hacer uso de la razón. De esta manera, el interés emancipatorio se construye intersubjetivamente con el diálogo y la comunicación.

Desde otra perspectiva de crítica social Foucault (1976), señala el disciplinar como una de las encomiendas de las instituciones para el sometimiento del sujeto y coloca a la escuela del lado de las instituciones de control; incluyendo la presencia del examen como un medio de alineación, a partir del cual las relaciones de poder

ingresan tempranamente en la vida de los seres humanos. Sin embargo, como señala Basaure (2002) "...la reducción de todas las relaciones sociales y las instituciones a un juego estratégico de poder implicaría una ceguera normativa en la obra de Foucault..." (pág. 35). Si bien las relaciones de poder fueron interés teórico de Foucault, dedicó gran parte de su trabajo a reflexionar los aparatos prescriptivos del sujeto, donde incluye a la escuela, y las formas de subjetivación provenientes del biopoder. Crítico a las formas disciplinantes de la sociedad, lo que le permite indagar las rupturas históricas que han llevado a los cambios, someter a la duda los discursos, recuperar las discontinuidades y los discursos no oficiales, le permitieron formular diversas categorías que, nos parece, pueden fungir como un aparato crítico en búsqueda de formas de resistencia; de problematizar la autonomía, de construir prácticas de cuidado de sí, de construir gubernamentalidad, tanto en las formas de gobierno de los otros como del gobierno de sí, de acceder a una estética de la existencia, construir fisuras a partir de las cuales el orden se pueda someter a debate, al igual que la normalización y las formas de subjetivación para la construcción de espacios y formas de subjetivación con énfasis en un *ethos*.

Para Pérez-Gómez (2004), el eje central es la reflexión y que a partir de ello se puedan construir formas de significar la cultura, hace una diferencia sustancial entre los procesos de socialización espontánea y los de educación intencional. Estos últimos son de particular interés ya que posibilitan el desarrollo de la conciencia al recuperar el individuo sus procesos de socialización y tomar decisiones sobre las implicaciones de sus actos. Hargreaves (1996), realiza una serie de reflexiones y su énfasis es en pensar la docencia desde las condiciones culturales que construyen la posmodernidad. Ubica los retos del docente frente al individualismo que se impulsa en las sociedades contemporáneas; ante la burocracia que regula la acción docente y las paradojas de la condición social posmoderna impulsando una autonomía ética.

Bauman (2019), señala que actualmente las relaciones entre cultura y educación se construyen desde la liquidez, donde el conocimiento se encuentra definido por lo volátil del tiempo, por el espacio como cambio continuo, por el consumo. La

educación se enfrenta a retos que implican construir relaciones donde impera la impaciencia, esa imposibilidad de postergar, de esperar, de colocarse en la linealidad del tiempo, de proponer saberes que deberán ser sustituidos cuando las condiciones lo demanden. Romper con las instituciones, portadoras de lo viejo en un ideal de juventud eterna y donde lo incierto del futuro llame a lo instantáneo, lúdico y efímero. Para el autor, los atajos son “los medios que permiten alcanzar la gratificación instantáneamente” (pág. 22), y esto permite pensar por qué las relaciones mediadas por objetos tecnológicos son imprescindibles, hacen efectivo lo inmediato, permiten acceder a sectores privilegiados donde se obtiene lo que se quiere de forma instantánea.

Es a partir de lo anterior que se parte de considerar a la educación como un proceso cultural que da cuenta de la transmisión de saberes. Que un orden social ha creado, en tanto proceso, su origen es histórico y cumple con una función social a partir de las prácticas que genera.

A partir de las consideraciones realizadas, es factible identificar el lugar donde incide la educación: la subjetividad y las condiciones en que ésta se produce. Esta afirmación permite señalar que los procesos educativos son algo más que la transmisión de conocimientos, de contenidos educativos, remite a la manera de aprehender el mundo, de representarlo y a partir de ahí actuar. Grajeda y Anzaldúa (2014) colocan a la subjetividad como “producción de sentido que los sujetos dan de sí mismos para estar en el mundo, establecer vínculos y procurarse certezas que los contengan, los reconozcan en el gran simulacro social” (Pag. 2), la representación del mundo en tanto sentido permite señalar que la educación es un proceso más amplio.

Mediación Tecnológica

Desarrollar las actividades docentes a distancia puso en escena una tarea que se ha desarrollado a lo largo de la historia, en la época antigua la carta instructiva. La epistolografía, señalan Valdés y Vargas-Contreras (2020), fueron los medios y estrategias educativas acorde a los avances técnicos de la época y señalan 1933 como el inicio de la educación a distancia. A partir de 1970, las Universidades han

generado diversas estrategias para cumplir con esa misión, sobre todo a partir del crecimiento de la población que llevó a ampliar la matrícula. La educación a distancia, enfoque que, al ser elegido por docentes y alumnos, supone el trabajo en ambientes virtuales, lo que implica la incorporación tecnológica continua y una concepción de aprendizaje acorde al enfoque. Los entornos virtuales de aprendizaje, el diseño de unidades de aprendizaje, entre otros, dan cuenta de la diferencia en la lógica educativa entre lo presencial y lo virtual. Dicho cambio no es solo en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (Tics); implica una lógica para la construcción de aprendizaje donde el esquema de comunicación es diferente, ya que, en los procesos a distancia, este se establece desde la mediación de un artefacto tecnológico.

Desde otra perspectiva, Cabol y Servin (2010), refieren la importancia que para el Banco Internacional de Desarrollo BID tendrían las (Tics) para la mejora educativa y para dar soporte a las prácticas y cambios educativos que se demandarán en el siglo XXI, y puntualizan, “proponemos considerar la incorporación de TICs en educación no sólo como un nuevo insumo, sino como un elemento de innovación disruptiva, es decir, que obliga al cambio de las prácticas educativas y, en definitiva, a un cambio importante de los sistemas escolares” (P.1). Los artefactos digitales personales, se propuso, serán los medios para acercar a una “educación de calidad a los estudiantes” [...] “tanto desde el punto de vista de los contenidos propuestos por los currículos nacionales, como por el desarrollo de competencias y habilidades indispensables para el desempeño en la sociedad del conocimiento” (pag 3). El proyecto educativo de incorporación tecnológica desde hace una década ingresó como una apuesta política internacional.

En el último siglo, los conflictos internos de algunas zonas, así como las guerras entre países, han desplazado a grandes poblaciones o se han adaptado a vivir en la clandestinidad; aunado a ello, los desastres naturales han trastocado la normalidad. Es por ello por lo que diversos organismos proponen Incorporar la tecnología para llevar educación a grupos vulnerables, que por su condición de vida no pueden acceder a una escuela. Esta preocupación llevó a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), a

publicar la Guía Educación en emergencias en la E2030, donde se señalan políticas educativas en contextos de emergencias y desastres y orientan para la creación de comunidades de aprendizaje. De igual manera la Comunidad Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en el informe COVID 19 CEPAL-UNESCO, señalan medidas educativas durante la pandemia, así como la importancia de la continuidad de los aprendizajes, las recomendaciones que se realizan es luchar contra la brecha digital, producto de las desigualdades sociales que incide en las habilidades de los educandos para acceder al conocimiento. El docente y el personal directivo, desde esta perspectiva, son los responsables de responder a las demandas emergentes, replanificar, y adaptar los contenidos, las estrategias y las formas de evaluación, en el entendido que carecen de formación en uso de las tic's, por lo que se les capacitará. Estas recomendaciones principalmente para la educación básica se filtraron en la totalidad de la educación.

Este tipo de planteamientos generales también se han particularizado para las Universidades. La *"emergency remote teaching"* (ERT) es la propuesta que Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020), desarrollan, para definir el tipo de acciones que se deben considerar por el cierre de las instituciones, en esta perspectiva, el contexto y la crisis que implican se realizará una actividad de corte temporal, sin confundir con la educación en línea (*online learning*). No diferenciar los modelos lleva a confusión, tanto en el alumno como en el docente, ya que las actividades y el tiempo para cumplirlas difiere del considerado en modelos cara a cara. En el aprendizaje *on line*, los entornos de aprendizaje son planeados con anticipación y los modelos de aprendizaje principalmente constructivistas hacen especial énfasis en los procesos.

Sin embargo, estas consideraciones no se debatieron con los profesores, al menos no en nuestra institución de procedencia; las habilidades docentes de saber de la disciplina y las formas de trabajo presenciales, se confrontaron con las habilidades de manejo de la tecnología, se insistió en una falta de preparación en el uso de las Tics y se generaron estrategias de capacitación, en tanto procesos

remediales, su objetivo fue el uso tecnológico individual sin ubicar la emergencia como marco normativo.

La herramienta a lo largo de la historia permitió el dominio del hombre sobre la naturaleza, el uso de artefactos para arar la tierra, transportar productos, construir caminos, domesticar animales, permitió que el hombre las empleara para facilitar el trabajo. Con el surgimiento del comercio, los procesos de industrialización construyeron maquinas que acortaran las distancias y limitaran los tiempos de transporte; se inició la dependencia del hombre de la máquina. El advenimiento del dominio del hombre por la máquina se consolidó con el paso de lo analógico a lo digital. Se construyó un mundo con dimensiones no materiales, las herramientas, esos artefactos que iniciaron como apoyo se constituyeron en imprescindibles, tomaron el lugar del cuerpo, extendieron la mirada, acercando personas y lugares, se interpusieron entre los humanos. Diferentes reflexiones se han realizado. Santos (2011), propone considerar estos objetos como mediación de la experiencia subjetiva; Guinsberg (2004), los define como medios de construcción de la realidad. Palomino, Aranda y Ochoa (2019), ubican su función mediadora y su presencia como una dificultad para construir lazo social; Palomino, Vargas, Tron, Hernández (2019), dan cuenta de su función de opacidad en las relaciones con la alteridad. Grajeda y Anzaldúa (2014), las redes sociales como dispositivo de socialización

La vida en pantalla, en las redes y la construcción de virtualidades son parte de la vida cotidiana, el masificado acceso a estos artefactos ha permitido su uso principalmente comunicativo. La emergencia sanitaria los colocó en la escena educativa y laboral de forma implosiva y es en función de ello que se les sitúa como mediadores: acercan, aproximan, reúnen, vinculan, tienen efecto. Es decir, son herramientas, tienen un uso y un propósito; así, su efecto dependerá de quien esté en los extremos. En el campo educativo, las herramientas de apoyo tienen un efecto a partir del docente, su uso está en función de los contenidos. El concepto de aprendizaje y el programa educativo, la tecnificación de la enseñanza, produce pasividad en el aprendizaje al considerar al alumno como un receptor de información.

En cualquier circunstancia, no solo en crisis, las herramientas con las que el docente cuenta dependen de su posición teórica respecto a la educación y al modelo pedagógico que le acompaña. Sin embargo, algo esencial es evidenciar el papel que asume como docente, estas consideraciones han estado presentes en los últimos años, desde la nueva escuela hasta las modalidades transformadoras de la educación. Filloux, Ferry en Francia, Recalcatti en Italia, Boholavsky, Bauleo y Bleger en Argentina, Freire en Brasil, Anzaldúa, Diaz-Barriga, Remedi y Furlán en México, entre otros, han insistido en la importancia del docente y sus formas de trabajo, señalan que en el campo educativo enseñanza y aprendizaje son inseparables y proponen considerarlos parte de un proceso eliminando la constante disociación entre enseñar y aprender, en ese terreno constituyen no solo una referencia al campo del aprendizaje sino que también de manera significativa redefinen el concepto de educación. Esta perspectiva tiene un carácter de transformación del sujeto por medio de la vivencia que enfrenta y la búsqueda de significatividad del aprendizaje; centran el trabajo didáctico en la modalidad grupal donde, al amparo de una serie de contenidos, se organizan dinámicas de trabajo con el propósito de abordar de manera conjunta docente-alumno la construcción del conocimiento, extendiendo el término a “*aprehendizaje*”. A partir de ello, los vínculos entre los participantes pasan a ser elementos de análisis, toda vez que el conocimiento será producido por los vínculos que se establecen con los saberes, tanto a nivel de los contenidos, como de las formas en que se relaciona con los mismos. Tanto en el plano afectivo como en el ejercicio de los dominios del conocimiento, la educación considerada como formación implica la movilización de procesos subjetivos tales como afectos, deseos y vínculos, presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social para la que se forma a un sujeto. Esto último diferencia el papel de la formación como un proceso a través del cual la persona se transforma, construyendo así su identidad. Por lo tanto, la formación tiene que ver con la posibilidad de estructurar el carácter y la personalidad de los estudiantes. Se coincide con las ideas de Anzaldúa (2004), que señalan a la formación como: “...un proceso de transformación del sujeto a partir del cual va adquiriendo o

transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas “(p. 89). Así, la formación no se dirige a la adquisición de conocimientos, es una posibilidad de construir saberes sobre el sujeto mismo, formar es una tarea que se dirige a la reflexión de los participantes a partir de la especificidad de cada uno.

No hay que olvidar que se vive una crisis, cuya condición es multívoca, lo que debe conducir a la construcción de una docencia que ubique la condición de excepción, las vivencias derivadas de ello, las limitaciones de coexistencia, las relaciones institucionales, el tiempo libre y las prácticas de ocio. Es decir, visibilizar la crisis en la cotidianidad, las formas de representación que de ella se derivan, las prácticas sociales que construyen; con ello se estaría actuando en los modos de subjetivación, permitiendo que la crisis se recupere en su dimensión social. Supeditar la tarea educativa a la demanda institucional de cumplir con el programa y usar las nuevas tecnologías es preguntarse no solo por la brecha digital generada de la desigualdad. Ese tema es importante pero no único, hay que recuperar otros aspectos, como a diferencia en el uso comunicativo de los artefactos tecnológicos y la diferencia como recurso de aprendizaje; la relación de los contenidos con la disciplina y construir nuevas formas de aprendizaje significativo, permitiendo que esta reflexión resignifique las visiones actuales de solo pensar la conectividad.

Cotidianidad y docencia

Otra arista por considerar es el impacto en la vida cotidiana del docente, las condiciones de trabajo emergentes convirtieron la vivienda en un escenario laboral. La escuela como espacio institucional para construir las relaciones de aprendizaje ha tenido una función de formalizar la educación, en la modalidad presencial. La casa, el hogar para el docente es un espacio propio, privado, es un lugar propio (De Certau 1999); que, como señala el autor, hay que proteger de las miradas indiscretas, para no evidenciar la personalidad, cada uno de los objetos que componen el espacio tienen sentido, el orden y desorden le pertenecen al

habitante, es el lugar del cuerpo y de la vida. Aun cuando la relación entre lo público y lo privado se ha modificado a lo largo del tiempo, llevar el aula a casa en el primer momento de la crisis, se consideró posible y transitorio, toda vez que esto se ha prolongado, la esfera de lo privado/propio se trastocó, se invade la cotidianidad, el lugar de descanso, de no hacer o hacer a voluntad, de invitar de forma selecta, de poseer un lugar de protección, el espacio se ha transformado en un escenario laboral, donde los ruidos, los movimientos, las interrupciones familiares, exponen al docente y lo despojan de su intimidad. Es importante preguntarse por las implicaciones de esta condición, que más allá de lo imperativo de la crisis, su continuidad lo despoja de un espacio y de las prácticas cotidianas que lo constituyen. Se hace importante recuperar esta situación en función de las condiciones de subjetivación que se evidencian, las políticas de control del cuerpo, los efectos del biopoder (Foucault, 2005); someter al sujeto a la exposición de la vida privada, disciplinar sus prácticas cotidianas, controlar con la productividad, llevan al docente a subordinar su cotidianidad a impulsar una tecnología de normalización de esas formas de vida ante la demanda estatal y mundial de colaboración sin considerar la particularidad de esas formas de sometimiento. Coexiste con este planteamiento el de la flexibilidad laboral impulsada por las condiciones de globalización. Handgraves (1996), sostiene que la nueva escuela impulsa la presencia de competencias académicas y laborales que impulsen la flexibilidad que permita el adaptarse a los nuevos retos que se plantean en sociedades de libre comercio, adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad, construir papeles sociales más móviles, son sentidos que impulsan competencias profesionales alternativas. Si bien el *home office* es una condición de trabajo semejante, inició su incorporación hacia el final del siglo XX, impulsando una relación laboral poco institucionalizada con ambientes trabajo individuales y el uso de tecnologías de comunicación. También implicó la inseguridad e incertidumbre al no regularse las relaciones laborales. Como esquema alternativo de trabajo, aun cuando en ambas situaciones la vivienda es el escenario de trabajo, las implicaciones son diferentes, la docencia presencial, requiere de la presencia, de un vínculo con el otro de una escucha activa que

derive en diálogo mientras que los esquemas de trabajo desde casa son aislantes e impulsan la productividad individual.

El tiempo

En la construcción de la modernidad, el tiempo se empleaba de dos maneras, para la realización del trabajo y para reposar y regresar al trabajo. Su dinámica se construía a partir del carácter utilitario y en función del sistema productivo.

El tiempo libre y el ocio, en tanto excedente durante varios siglos, era una posibilidad de los sectores privilegiados económicamente. Con el uso de la herramienta, se fueron reduciendo los procesos, pero los mayores cambios se produjeron con la construcción de diversos aparatos de comunicación, nuevas posibilidades de acceder a un universo sin fronteras se derivaron de la tecnología.

El uso del tiempo organizaba la vida de ser humano, pasado, presente y futuro mostraban la linealidad de la vida, las instituciones contribuían a regular la organización del tiempo, y la utilidad de este. La escuela establecía horarios tanto de la periodicidad como de la regularidad en la asistencia, se premiaba la puntualidad y los horarios regulaban la vida escolar. La sociedad organizada para el trabajo mostró el cansancio y la inactividad como elementos a atender mediante herramientas. Se inició la incorporación de maquinaria que supliría las ausencias humanas y que posteriormente llevó a una crisis de empleo. Los críticos de las relaciones de explotación consideraron el efecto alienante del trabajo y la búsqueda de la libertad personal, también redefinió la relación con el tiempo.

La relación actual de los seres humanos con el tiempo se ha modificado, la digitalización cambió la linealidad del tiempo. Acceder a lugares distantes, contactarse con personas sin importar la distancia es factible mediante el uso de la tecnología; la rapidez, la inmediatez marcan la vida cotidiana, la espera no tiene sentido si se puede eliminar, el síndrome de la impaciencia que Bauman señala es portavoz del uso del tiempo.

La relación con el tiempo que se regulaba por las normas escolares, durante el confinamiento, muestra las contradicciones de la falta de un espacio formativo; las reglas de acceso a la dinámica educativa que marcaba el horario se han diluido. Se considera que hay una disponibilidad permanente del docente tanto para la institución educativa como para los alumnos, los aparatos como tecnologías de comunicación presuponen la respuesta inmediata al llamado. La encomienda administrativa se puede realizar de forma inmediata y la solicitud de proponer actividades sincrónicas y asincrónicas de manera permanente para garantizar el cumplimiento del programa, se han convertido en estrategias regulación institucional. Acceder a estas demandas de comunicación, más que de formación, permiten considerar el sentido del artefacto tecnológico en un esquema comunicativo. Es papel del docente establecer límites, es decir, regular la disponibilidad y construir una regulación que permita diferenciar el uso del tiempo, fomentando la espera, creando espacio para pensar en el uso del tiempo y para reivindicar la libertad del ocio. La institución, por otro lado, debe ser crítica con su función de cumplir con el programa; esa no es su única misión, deberá recuperar la situación crítica que se vive, las vivencias y experiencias que se están generando, ubicar la pandemia en el contexto del encargo de socialización que se le ha asignado. Ante la crisis, la atención se debe dirigir a construir formas colectivas de vivir la epidemia, de dedicar tiempo a la reflexión y no solo dirigir los esfuerzos con el fin de evitar el rezago educativo; esto es, como menciona Pla (2020), salirse de la ficción didáctica del docente.

Finalmente es importante señalar que vivir este momento de confinamiento aísla y muestra al otro de forma enigmática. En relaciones asincrónicas, la relación se establece en un semi anonimato, ya que la actividad se dirige a un nombre, a un alumno, donde el tiempo como un *a posteriori* no permite el encuentro, ocultando las razones para realizar la actividad y cumplir con los contenidos. Y en las relaciones sincrónicas la vivencia es similar, sería interesante reflexionar lo impersonal que resulta dirigirse a seres sin rostro o en el mejor de los casos, a imágenes que ocultan a la persona con quien se trata de establecer diálogo. La respuesta inmediata sería que cerrar la cámara y el micrófono obedece a falta de

conectividad. Sin embargo, hay que someter a la duda esa respuesta, analizar la implicación del alumno en el acto educativo. Analizar los alcances del anonimato, en el entendido que la acción docente contribuya a construir responsabilidad.

A manera de cierre se desea destacar la importancia de construir una docencia que permita mirar a futuro, hacer comunidad, que ubique la función formativa de la escuela con compromiso con el otro, que considere la incertidumbre que crean las crisis. La tarea no es ver los problemas que ha generado, construir formas de trabajo alternativas a la situación presencial que considere los contenidos disciplinares, que sea flexible curricularmente con perspectiva ética. Salir de la visión simplista del problema, para considerar las diversas formas en que se presenta el virus en el campo de la subjetividad, prepararnos para trabajar en crisis, para la de ahora y las que vendrán. Emplear la tecnología, pero superar los esquemas de comunicación y colocarlos en la lógica educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anzaldúa R.A. (2004) *La docencia frente al espejo. Imaginario transferencia y poder* UAM X México
- Althusser, L. (1976). *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI.
- Badiou A. (2020). "Sobre la Situación Epidémica". En: Agamben G., Žižek S., Nancy J.L.; Bernardi F.B., López P.S.; Butler J., Badiou A., Harvey D., Buyung-Chu H., Ziberechi R., Galindo M.; Markus G., Yáñez G. G., Manrique P., Preciado B. P. *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), pp. 67-78.
- Basaure, M. (2002). Conceptualizaciones Sobre el Poder. Trayectorias de un Objeto. *Revista de Sociología*, (16). doi:10.5354/0719-529X.2002.27785
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2019). *Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. México: Gedisa Editorial, Segunda Reimpresión.
- Bordieu F. Passeron JC (1996) *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Cortés F. (2020). "Relaciones sociales en tiempos de coronavirus". En: Cordera R. y Provencio E. (Coord.) *Cambiar el Rumbo: el Desarrollo tras la Pandemia*. 1ª. Edición. Universidad Nacional Autónoma de México. México, pp 79-83.

- Cabrol M., Severin E., (2010) TICS en Educación: Una innovación disruptiva. Aportes.<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/TICS-en-Educaci%C3%B3n-Una-Innovaci%C3%B3n-Disruptiva.pdf>
- De Certau M, Giard L. y Mayol P (1999). *La Invención de lo Cotidiano 2. Habitar, Cocinar*. México: Universidad Iberoamericana.
- Foucault, M (2002). *El Orden del Discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M (1976). *Vigilar y Castigar Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault M. (2005). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Gramsci A. (1975) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Cuadernos de la cárcel 2. México: Juan Pablo Editores.
- Guevara N.G., De Leonardo P. (2014) *Introducción a la Teoría de la Educación*. México: Trillas.
- Guinsberg E. (2004) Psicoanálisis sujeto psíquico y medios de difusión. *Revista Carta Psicoanalítica*. Núm.5 México
- Grajeda R.B., Anzaldúa R. (2014) Subjetividad y socialización en la era digital. *Rev. Argumentos* Año 27 Sept-Dic México: UAM.
- Hargreaves A. (2005) *Profesorado Cultura y postmodernidad*. (cambian los tiempos, cambia el profesorado). España: Morata
- Hodges, C, Moore, S., Lockee B., Trust T. and Bond A. (2020) The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educase Review*. Recuperado de <https://er.educase.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Lipovetsky, G. (2016). *De la Ligereza. Hacia una Civilización de lo Ligero*. Anagrama, Barcelona, España.
- Pérez G. A.I. (2004) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ed. Morata
- Ponce, A. (2004). *Educación y Lucha de Clases*. México: Distribuciones Fontamara.
- Roudinesco E. (2010) *La familia en desorden*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNICEF (2020). *La Educación en Tiempos de Emergencia*. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/education/bege_70640.html
- UNESCO (2017) *Guía Educación en emergencias en la E2030 UNESCO. Reconstruir sin Ladrillos. Guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia*. Impresores S.A. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Guia_1_web_educacion_emergencias.pdf

- UNESCO (2017). Guía Educación en emergencias en la E2030
UNESCO. *Reconstruir sin Ladrillos. Guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia*. Impresores S.A. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Guia_completa_educacion_emergencias.pdf
- Palomino G.L., Aranda B.B.L., Ochoa B.F. (2019) Reflexiones sobre las formas de lazo social en las relaciones narcisistas en González En: González P. M.A. *El impacto de la vida digital en el mundo social*. FESI-UNAM México, pág. 235-250.
- Palomino G.L., Vargas F.J.J., Hernández L.M.L., Tron A.R. Vargas I.G. (2019) Los enigmas e la alteridad en jóvenes contemporáneos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*.22 (4)
- Pla S (2020) La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza en *Cambiar el Rumbo: el Desarrollo tras la Pandemia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zizëk S. (2020) El Coronavirus es un Golpe al Capitalismo a lo Kill Bill. En: Agamben G., Zizëk S., Nancy J.L.; Bernardi F.B., López P.S.; Butler J., Badiou A., Harvey D., Buyung-Chu H., Ziberechi R., Galindo M.; Markus G., Yáñez G. G., Manrique P., Preciado B. P. *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), pp. 21-28.