

Enseñar-aprender a ser maestros en pandemia. La Escuela Normal Particular Yermo y Parres de Creel

Irma Gabriela Fierro Reyes*
Ricardo Rodríguez González**

Resumen

La pandemia de COVID-19 impactó gravemente los procesos educativos, especialmente en la educación superior. Este trabajo analiza el caso de la Escuela Normal Yermo y Parres en Creel, Chihuahua, una región con grandes desigualdades y acceso limitado a internet y TIC. Ante estos desafíos, el cuerpo docente aplicó los principios filosóficos y humanistas del modelo educativo yermista, creado por el padre José María de Yermo y Parres. Gracias a estas prácticas, se logró un índice nulo de reprobación y una tasa mínima de deserción escolar. Además, se establecieron canales de comunicación resilientes y adaptativos para impartir contenidos y prácticas, superando las dificultades de la crisis. Este enfoque demuestra cómo una educación basada en valores y adaptabilidad puede enfrentar contextos de adversidad, garantizando el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes.

Palabras clave: modelo educativo yermista, humanismo, resiliencia, docencia, Educación Superior.

Abstract

The COVID-19 pandemic severely impacted educational processes, especially in higher education. This paper analyzes the case of the Yermo y Parres Normal School in Creel, Chihuahua, a region with great inequalities and limited access to the internet and ICT. Faced with these challenges, the teaching staff applied the philosophical and humanistic principles of the yermist educational model, created by Father José María de Yermo y Parres. Thanks to these practices, a zero-failure rate and a minimum dropout rate were achieved. In addition, resilient and adaptive communication channels were established to teach content and practices, overcoming the difficulties of the crisis. This approach demonstrates how an education ba-

sed on values and adaptability can face adverse contexts, guaranteeing student learning and permanence.

Keywords: Yermista educational model, humanism, resilience, teaching, Higher education.

Introducción

A cuatro años del inesperado advenimiento de la pandemia provocada por el SARS-COV-2, se siguen generando múltiples esfuerzos investigativos, de análisis y reflexión —a todos los niveles— respecto a los efectos provocados por el fenómeno COVID-19 a escala global; esto, desde distintas áreas del conocimiento. Una de ellas, es la que se refiere a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se gestaron en las épocas más álgidas de la emergencia sanitaria, mientras los centros escolares de todo el mundo cerraron sus puertas a modo de prevención, frente a la amenaza inminente de contagios que representaba la propagación del virus, y con el propósito de detener su dispersión a partir de actores educativos diversos; particularmente, estudiantes y docentes.

De entre las múltiples esferas que forman parte del campo educativo, destaca la agencia protagonizada por la docencia, como transmisora y facilitadora del conocimiento. Pero el “ser profesor” no representa un todo bien acabado o definido. En realidad, se trata de un papel que encierra matices y vertientes distintas, las cuales se delinean de manera diferenciada entre un nivel académico u otro, entre áreas educativas o campos de acción. Para cada caso, los quehaceres cotidianos, el empleo de modelos, enfoques y técnicas pedagógicas particulares caracterizan formas diversas de ser docente. Ahora bien, en tiempos de pandemia, el profesorado enfrentó numerosos retos a vencer, que le interpellaron y le obligaron a replantear sus métodos de enseñanza, para ponerlos a prueba más allá de las aulas, valiéndose de los recursos tanto materiales como digitales que tenía a la mano.

Es importante señalar también que en el marco de la pandemia COVID-19, la docencia no sólo asumió el papel de formador, sino también de educando; esto último, en dos sentidos. En primera instancia, al verse obligada a emprender nuevos aprendizajes volcados a las formas de ejercer su labor, haciendo uso de medios físicos como cuadernillos de trabajo, o electrónicos como plataformas, redes sociales, aplicaciones y tutoriales, sólo por mencionar algunos. En segundo lugar, por-

* Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), Unidad Creel. Correo electrónico: ifierro@upnech.edu.mx

** Escuela de Antropología e Historia del Norte de México (EAHNM), Extensión Creel. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), Unidad Creel. Correo electrónico: ricardo_rodriguezgonzalez@inah.gob.mx

que muchos y muchas estudiantes en México y en el mundo se encontraban cursando —precisamente— planes y programas de estudio que giran en torno a la pedagogía, a la docencia y su ejercicio, siendo profesores en formación.

Considerando lo anterior, y ante tal panorama de gran complejidad dentro del ámbito escolar, cabe entonces preguntarse: ¿qué sucedió con aquellos alumnos que estudiaban para ser docentes en el momento más restrictivo de la emergencia sanitaria? ¿De qué manera se desarrollaron sus procesos formativos? Esto, tomando en cuenta que el cierre de escuelas puso en entredicho no sólo su instrucción en sí misma, sino su inserción en entidades receptoras, y el despliegue de sus prácticas profesionales frente a grupo. Por otra parte, es importante preguntarse, además: ¿cómo se gestaron tales procesos de formación pedagógica cuando éstos se llevaron a cabo en el marco de una institución educativa de carácter religioso? ¿Existieron diferencias entre las estrategias implementadas por una instancia escolar pública o privada laica y otra que sigue abiertamente un método doctrinal y/o pastoral, de enseñanza no sólo profesional sino también de educación en la fe?

Para tratar de ilustrar lo anterior, el presente trabajo aborda el caso de la Escuela Normal Particular Yermo y Parres institución religiosa de Educación Superior que tiene su sede en la localidad chihuahuense de Creel, en la región de la Sierra Tarahumara, y que se encuentra a cargo de la Congregación de las Siervas del Sagrado Corazón de Jesús y de los Pobres (SSCJP). A través de una metodología etnográfica-antropológica, damos cuenta de la serie de estrategias didácticas y de gestión escolar que se implementaron en la escuela, para dar continuidad a sus tareas de enseñanza-aprendizaje, en materia de formación docente, durante los tiempos de la pandemia COVID-19. La aproximación a tales estrategias se dio a partir de los testimonios ofrecidos por directivos, docentes y estudiantes, quienes presentan las actividades realizadas desde sus propias experiencias y reflexiones.

Ahora bien, el trabajo representa un aporte significativo al campo emergente de la investigación antropológica y educativa que tiene como nivel de análisis la formación docente en tiempos de COVID-19 (Acosta y Cariño, 2021; Ávila *et al.*, 2021; Cortez *et al.*, 2020; Martínez *et al.*, 2021; Orozco, 2022; Velázquez-Trujillo *et al.*, 2020; Velázquez-Trujillo y Leyva-Venegas, 2021). Esto, al caracterizar procesos de enseñanza-aprendizaje situados, vinculados no sólo al profesorado, sino al ámbito de lo religioso y su puesta en marcha en entornos escolares e institucionales concretos, como es el caso de estudio que se presenta.

Breve balance de los impactos provocados por el COVID-19 en la Educación Superior

De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), uno

de los sectores más afectados por el arribo mundial del COVID-19, sin duda, fue el educativo. De acuerdo con los datos ofrecidos por ambas instancias, alrededor de 190 países cerraron sus escuelas, provocando con ello una afectación de más de 1 200 millones de alumnos en el mundo, adscritos a todos los niveles de educación formal. De ellos, 160 millones eran de originarios de América Latina, región del mundo en la que ya imperaban —y lo siguen haciendo— problemas estructurales tales como la pobreza, la marginación, la violencia, la inseguridad y la desigualdad social. En buena medida, la irrupción del COVID-19 vino a maximizar dichas condiciones, en detrimento de la población latinoamericana.

Por ejemplo, dado que la mayoría de los países en nuestro continente optó por emplear la digitalidad y la conexión a internet como los recursos por excelencia para dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje, muchos estudiantes en países como México se vieron en franca desventaja. Esto, considerando que no todos contaban ni con los recursos económicos ni con los mecanismos de conectividad necesarios para estar al día en el cumplimiento de tareas, así como en la adquisición de conocimientos. Con ello, “las brechas de acceso al mundo digital” (CEPAL, 2020, p. 5) se acrecentaron significativamente.

Como es de esperarse, al día de hoy las consecuencias siguen siendo altamente visibles en materia de rendimiento y desempeño escolar. Sobre el tema, numerosos estudios (Castiello-Gutiérrez *et al.*, 2022; Higuera, 2023; Mendoza y Abellán, 2021) han enfatizado que la propagación del SARS-COV-2 ha puesto de manifiesto las condiciones estructurales que ya se han mencionado, y que resultan nada favorables en materia educativa, las cuales ya existían antes de la contingencia sanitaria, pero que con ella se exacerbaban. Destacan el ensanchamiento de las desigualdades sociales; la calidad en los servicios de la educación; y el acceso diferenciado a las tecnologías de la información.

Al respecto, el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2021a) ofrece numerosos datos. Mencionaremos algunos de ellos a fin de contextualizar el fenómeno en general a nivel nacional. En el 2020, en el momento más álgido de la pandemia, el 45.3% de la población mexicana que oscilaba entre los 15 y los 24 años se encontraba matriculado en los niveles educativos de secundaria, medio superior y superior; dicho porcentaje fue el más bajo registrado, con relación al resto de los grados de educación formal en México. Es importante precisar que el 21.5% correspondía —específicamente—al alumnado universitario.

Ahora bien, como ya se ha mencionado, a causa de condiciones delineadas por la pandemia la gran mayoría de los procesos educativos se desarrollaron por medio de la digitalidad, aun y cuando no toda la población se encontraba en los términos económicos y de conectividad necesarios para poder solventarlos. ¿Qué es lo que dicen las cifras oficiales sobre este hecho? De nuevo, el INEGI en su *Encuesta nacional sobre acce-*

so y permanencia en la educación (Enape, 2021) ofrece datos claros al respecto. El instrumento tiene el objetivo de proporcionar información de primera mano que pueda coadyuvar a la toma de decisiones encaminada a mejorar la educación en México. La Enape afirma que:

Del total de la población de 3 a 29 años inscrita en el ciclo escolar 2021-2022, 95.6% contó en su vivienda con celular inteligente; 77.5%, con televisión digital; 50.9%, con computadora y 22.7%, con tableta. En 72.1% de las viviendas había conexión a internet. [El] 36.1% de la población de 3 a 29 años inscrita en el ciclo escolar 2021-2022 tuvo clases a distancia, 35.6% las tomó de manera híbrida y 28.1%, de forma presencial. Los medios que los y las maestras utilizaron para informar sobre las actividades o impartir clases fueron: correo electrónico o redes sociales (72.8%), clases virtuales (31.3%) y plataformas virtuales (30.7%). En 42.4% de los casos, las y los maestros impartieron clases presenciales (INEGI, 2021b, p. 1).

Si bien, al revisar las cifras en apariencia pudiéramos hallar que los indicadores son un tanto benevolentes, hay ciertos aspectos que no se consideran en la obtención de estos datos estadísticos. Por ejemplo, el hecho de que más de 95% de las viviendas abordadas contara un equipo móvil, lo cierto es que ello en sí mismo no garantiza que todos los celulares tuvieran las aplicaciones, la capacidad, la posibilidad de conectarse a internet y el almacenamiento necesarios para el registro y el envío de tareas de manera constante; esto, por un periodo prolongado de tiempo y en atención a más de un hijo en el mismo hogar, en la mayoría de los casos. De la misma manera, se indica que la mitad de los estudiantes contaba con computadora. No obstante, de nuevo, el indicador en sí mismo no es suficiente para saber si en todos los casos los equipos de cómputo en posesión de familias mexicanas eran aptos y contaban con una conexión eficiente a internet para poder desarrollar las sesiones de clases en línea, o la recepción y el envío de tareas planeadas por los docentes.

Respecto a la investigación desarrollada sobre el tema, particularmente en el ámbito de la Educación Superior, los numerosos trabajos que lo han abordado lo han hecho desde diferentes escenarios y perspectivas, considerando factores de implicación y repercusiones diversas, con relación a la impronta del COVID-19 y sus impactos en tal nivel educativo. Lo anterior, dedicándose a reflexionar en torno a los retos, las vicisitudes, y los obstáculos enfrentados (Castiello-Gutiérrez *et al.*, 2022). Así, en el escenario universitario, se sufrieron impactos importantes debido a la interrupción de sus actividades pedagógicas cotidianas (eminentemente presenciales), dadas las condiciones impuestas por la pandemia. Cada una de estas obras producidas retrata esas repercusiones, los elementos asociados a ellas, así como los mecanismos y las estra-

tegias empleadas para atenderlas. A continuación, presentamos algunos ejemplos emanados de la bibliografía preexistente, con el fin de contextualizar en un marco institucional más amplio el caso de estudio abordado aquí —la Escuela Normal Yermo y Parres de Creel—, tratando con ello de comprender —de mejor manera— su labor educativa.

En primer lugar, destaca la obra coordinada por Castiello-Gutiérrez, Pantoja y Gutiérrez (2022), quienes se dieron a la tarea de compilar una serie de textos que reflexionan en torno al papel de las Instituciones de Educación Superior en México (IES), que no sólo deben su labor educativa al cumplimiento de planes de estudio en específico, sino que se encuentran en vinculación con otros organismos pares a nivel mundial, a través de procesos de internacionalización y movilidad estudiantil; factores que son elementos de vital importancia dentro de sus programas académicos.

Así, advierten que aquellos estudiantes que se encontraban adscritos a universidades con programas académicos volcados a la internacionalización, no sólo se enfrentaron al cierre de sus escuelas, sino de aquéllas en otros países en donde llevarían a cabo intercambios y estancias estudiantiles. Para no perder las relaciones interinstitucionales ya establecidas, las direcciones escolares implicadas propiciaron la comunicación constante a través de la virtualidad, lo cual se tornó exitoso. No obstante, dicho logro estratégico fue resultado de condiciones muy concretas, debido a que todas las instancias se encuentran en centros urbanos que cuentan con conectividad a los servicios de internet, y que los estudiantes en cuestión tenían los medios necesarios para estar al día en materia de trabajo en línea, y en el uso de recursos digitales en la Web (Castiello-Gutiérrez *et al.*, 2022).

Por su parte, Antonio Higuera Bonfil (2023) también se dio a la tarea de compilar una obra que conjuntó trabajos diversos respecto a la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de pandemia; particularmente, la antropología social. En el libro colectivo que el autor coordinó, se habla de cómo desarrolló la enseñanza de dicha disciplina en diversas latitudes de la República mexicana, de norte a sur; esto, haciendo énfasis en la transmisión de conocimientos concretos en materia etnográfica; la puesta en marcha de trabajo de campo, aun y cuando las condiciones pandémicas dictaron el confinamiento; el uso de plataformas y recursos digitales diversos para hacer más eficaz y atractiva la formación antropológica, así como la reproducción de la vida social, cultural e identitaria a pesar del COVID-19.

Hasta aquí, cabe preguntarse qué fue lo que sucedió en el nivel superior, particularmente en el campo de la formación docente, considerando que es el tema central de este trabajo. Al respecto, como ya se dijo en párrafos anteriores, numerosos trabajos se han publicado sobre ello; mencionaremos algunos. En su totalidad, los trabajos sobre el tema (Acosta y Cariño, 2021; Ávila *et al.*, 2021; Cortez *et al.*, 2020; Martínez *et al.*, 2020; Orozco, 2022; Velázquez-Trujillo *et al.*, 2020; Ve-

lázquez-Trujillo y Leyva-Venegas, 2021) coinciden en afirmar que las y los estudiantes normalistas no se vieron para nada favorecidos con las estrategias didácticas que se implementaron desde la virtualidad, dado que ello representó salir de los salones y asumir su papel como educandos en condiciones no idóneas, lo que devino en ausentismo escolar, bajo rendimiento académico, respecto a los contenidos curriculares previstos, y finalmente, el aumento en los índices de deserción.

Y aunque ése fue el punto de partida en todos los casos, lo cierto es que, en las escuelas normales del país, se produjeron efectos para cada realidad. Por ejemplo, Ávila, Vilchis y Calzada (2021) hablan de cómo fue que se desarrollaron las prácticas profesionales entre normalistas de licenciaturas en Educación Preescolar a nivel nacional. El trabajo presenta un hallazgo relevante sobre las prácticas profesionales. Los autores afirman que su puesta en marcha representó un proceso complejo de gestión y negociación constante; esto, con todas las instancias educativas implicadas (supervisores, directivos, maestros, asesores, tutores y estudiantes). En la mayoría de los casos, las prácticas no se cumplieron en tiempo y forma; fueron parciales; no siempre implicaron el contacto directo con los niños; y los recursos más recurridos para solventarlas fueron el uso de plataformas de videoconferencia como *Meet* o *Zoom*; y las actividades de los programas televisivos *Aprende en casa*, así como la selección y la entrega de materiales impresos.

Por su parte, los trabajos de Acosta y Cariño (2021), y de Cortez y Valladares-Celis (2020), afirman que, durante la pandemia, estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de dos escuelas normales sufrieron altos niveles de estrés y frustración. Si bien la mayoría de ellos contaban con conectividad a internet, así como con aparatos electrónicos suficientes para realizar sus tareas y trabajos escolares, lo cierto es que la educación a distancia trajo consigo efectos negativos para ellos. Por ejemplo, sólo una pequeña parte de tal alumnado tenía espacios en sus hogares destinados especialmente para continuar con sus estudios; casi todos debieron compartir dispositivos con otros integrantes de la familia. Esto, además, de las dificultades socioemocionales que debieron sortear.

Ahora bien, en lo que respecta a la región de la Sierra Tarahumara, los trabajos que se desarrollaron en el marco de la pandemia dan cuenta de procesos diversos en el ámbito educativo y la instrucción formal en el nivel básico. Por ejemplo, Mendoza y Abellán (2021) se dieron a la tarea de documentar numerosas experiencias de maestros y maestras en la zona serrana. Al abordar a un conjunto de docentes desde una metodología mixta, los autores encontraron que condiciones estructurales como la marginalidad, la pobreza, y problemas múltiples en cuanto a las telecomunicaciones y la accesibilidad a las comunidades representaron grandes obstáculos para establecer un vínculo cercano con las poblaciones estudiantiles atendidas por tales docentes. Ante ello, maestros y maestras debieron intensificar sus tareas cotidianas, y hacer todo

lo posible por visitar aquellas lejanas rancherías en donde se hallaban sus alumnos. No obstante, y a pesar de los esfuerzos emprendidos, numerosas niñas y niños se encontraban en situación de vulnerabilidad absoluta, lo que les ponía en riesgo y tendiendo al fracaso escolar, inminentemente.

Tal hallazgo es confirmado por los trabajos de Alanís (2022) y Mendoza (2021), quienes dan cuenta —desde sus experiencias personales— de las numerosas vicisitudes que los docentes de Educación Básica tuvieron que enfrentar en la Sierra Tarahumara para dar seguimiento a los procesos formativos de aquellos alumnos y alumnas que radican en la región. Y es que la dispersión de las pequeñas comunidades en donde viven y los nulos mecanismos de interconexión existentes en tales sitios, obligaron a los maestros a generar estrategias de acercamiento diversas, que fueron desde el diseño de materiales didácticos, como cuadernillos de trabajo, las visitas domiciliarias, hasta la generación de actividades de animación cultural que fomentaron el fortalecimiento de las relaciones sociales y las tradiciones locales; todo ello, respetando las pautas de prevención y cuidado de la salud establecidas por la contingencia sanitaria. Ambas investigaciones se centran en el caso de las escuelas telesecundarias de la zona, que en su mayoría atienden a estudiantes indígenas; en estos casos, de origen *rarámuri*.

Enfoque teórico-metodológico empleado

Con la implementación del nuevo plan y programa de estudios de Educación Básica en México (es decir, la llamada Nueva Escuela Mexicana) (Secretaría de Educación Pública, 2023), el empleo del humanismo como modelo educativo volvió al centro de la discusión pedagógica y didáctica en nuestros contextos escolares nacionales; esto, tanto a nivel local como regional. Al ser la Nueva Escuela Mexicana (NEM) el “deber ser” curricular y práctico a seguir dentro de los niveles básicos, entonces cabe preguntarse: ¿qué pasa con la Educación Superior? ¿De qué manera, los principios de la teoría humanista se ejecutan dentro de ella? ¿Cómo tienen cabida? ¿Qué representa su empleo para las y los estudiantes universitarios?

Al respecto, algunos autores (Patiño, 2012; Sesento, 2021) afirman que dicho modelo dentro de la Educación Superior no es sólo pertinente, sino necesario, ya que se vislumbra como una estrategia que garantiza la puesta en marcha de la equidad y la justicia dentro de ella. Esto, dado que considera las singularidades del alumnado atendido, entendiendo las características de los lugares de origen de donde proceden. Su desarrollo, va más allá de contenidos curriculares específicos, y se centra en la promoción de valores y códigos éticos y de conducta que fortalecen los procesos educativos, buscando lograr la formación integral de profesionales en diversas áreas del conocimiento, y la práctica de expertices diversas.

En este sentido, Papalia y colaboradores (2006) indican que la educación humanista es un medio indispensable para

lograr la atención oportuna del estudiantado universitario, reconociendo sus necesidades y expectativas profesionales. De la misma manera, fomenta su participación en la sociedad, de manera justa y ética, partiendo —sobre todo— del respeto.

Sesento (2021), por su parte, define al humanismo educativo como:

Un proceso selecto para el establecimiento de relaciones más humanas, transformaciones dialógicas y métodos de colaboración, por medio del ejercicio colectivo entre semejantes; desde luego, con la invaluable ayuda de los profesores. Es necesario que esta idea humanista de la educación se refleje en la cotidianidad del aula escolar; no se trata que sea una teoría que analicen las academias de profesores universitarios, sino este enfoque sea llevado de manera práctica en cada relación o interacción del profesorado con su estudiantado (Sesento, 2021, p. 70).

Por sus características y propósitos a perseguir, a finales de la primera década del siglo XXI, la aplicación del modelo humanista en Educación Superior fue promovida activamente por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), instancia que vislumbraba en tal enfoque un medio de profesionalización integral que se encontraba a la vanguardia para afrontar los retos sociales, económicos, políticos y culturales planteados por el nuevo milenio (Vargas, 2009). No obstante, al ser la libertad curricular y de cátedra uno de los aspectos que más caracterizan a este nivel educativo, lo cierto es que no todas las instituciones universitarias atendieron como tal a dicha recomendación; algunas de ellas, por el contrario, siguieron operando desde la perspectiva neoliberal y por competencias, establecida internacionalmente (Rojas, 2016).

Paralelamente, se ha registrado que la promoción del modelo humanista en Educación Superior en el país ha ido típicamente de la mano con una oferta educativa de índole religiosa, que parte de un conjunto de ideologías en concreto, y que justo tienen su origen en instituciones eclesiales o propuestas pastoral específicas. Por poner un ejemplo, destacan los casos de las escuelas maristas y lasallistas (Patiño, 2012; Vargas, 2009).

En la presente investigación, al centrarse en el abordaje de una escuela normal de índole religiosa y católica, que debe su origen a la creación del modelo educativo conocido como yermista, lo cierto es que se hace uso de la teoría educativa humanista, como referente teórico. Esto es porque propone distintos elementos conceptuales que permiten contrastar lo propuesto por tal teoría, con lo sucedido en dicho centro escolar en cuanto a la formación de nuevos cuadros de docentes en Educación Primaria; particularmente, en el momento más crítico de la contingencia sanitaria provocada por el COVID-19

Ahora bien, respecto al método empleado en el estudio, se optó por el uso de la etnografía (Ferrándiz, 2011; Reeves,

2000). Por su versatilidad en el tratamiento de la diversidad cultural que se presenta ante él, por la profundidad que puede llegar a alcanzar y por su pertinencia a la hora de abordar las representaciones sociales y las tramas interpretativas producidas por los actores que intervienen en las realidades múltiples en las que se trabaja, la etnografía es utilizada recurrentemente por las ciencias sociales en lo general, incluyendo —por supuesto— a los campos de la educación.

En este sentido, el método etnográfico y la investigación educativa han venido construyendo una relación cercana, en lo que se refiere a la producción de conocimiento empírico que da cuenta de aristas diversas como lo es la administración, la gestión, la vida escolar y los agentes que intervienen en ellas (Vain, 2012). Esto se generó —sobre todo— a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando dentro del cualitativismo se le empezó a otorgar una vital importancia al papel que juega la educación dentro de la reproducción de las esferas sociales y culturales, así como de contenidos ideológicos diversos (Osorio, 1997).

Partiendo de ello, es necesario precisar que la llamada “etnografía educativa”, tiene como objeto de estudio a la “cultura escolar” (Maturana y Garzón, 2015, p. 195), la cual podría definirse como un espacio dinámico de relaciones sociales en el que intervienen agentes, procesos, tradiciones y patrones culturales, entendida ésta como una esfera dinámica de interacción social, en donde confluyen actores diversos, ideologías, costumbres y patrones culturales que influyen —directa o indirectamente— en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las áreas formales, no formales e informales de la educación (Trilla, 1996).

El desarrollo del método etnográfico incluye la puesta en marcha de técnicas e instrumentos de carácter cualitativo para la recogida de la información de primera mano (Ferrándiz, 2011; Hernández *et al.*, 2014; Reeves, 2000). En el caso particular del presente estudio, en primer lugar, se documentaron los testimonios de autoridades escolares, docentes y estudiantes de la Escuela Normal Yermo y Parres, quienes estuvieron en activo durante los momentos más álgidos de la pandemia por COVID-19; esto, a través de la realización de un conjunto de entrevistas semi-estructuradas (Valles, 1999). En segundo lugar, se desplegó un ejercicio de observación directa y participante en el contexto educativo de estudio (Jociles, 1999; Poblete, 1999), considerando las características sociales, económicas, históricas y culturales de su contexto inmediato, enclavado en la Sierra Tarahumara. En tercer lugar, se realizó un ejercicio de consulta de las fuentes bibliográficas y documentales que dan cuenta del modelo educativo yermista y de su fundador. A continuación, se presentan los resultados derivados del despliegue de tales técnicas.

El modelo educativo yermista y su fundador

Para entender la naturaleza, el enfoque, el método, y finalmente los resultados de las estrategias didácticas y pedagógicas im-

plementadas en la Escuela Normal Yermo y Parres durante la pandemia provocada por el COVID-19, es necesario hablar del modelo educativo yermista, de sus conceptos, características y técnicas, el cual es empleado en dicho centro escolar y en todas aquellas escuelas que dependen de la congregación de las SSCJP. Pero para ello, resulta fundamental iniciar hablando de su fundador, el padre José María de Yermo y Parres; de su obra dentro de la Iglesia católica y de la manera en que concebía a la educación como parte esencial en la búsqueda del bienestar físico, emocional y espiritual de los procesos de vida de las infancias, adolescencias y juventudes mexicanas.

José María de Yermo y Parres nació a mediados del siglo XIX —el 10 de noviembre de 1851— en el municipio de Malinalco, en el Estado de México, dentro de las inmediaciones de la Hacienda de Jalmolonga. Miembro de una familia económicamente bien favorecida, fue hijo del afamado abogado de la región Manuel de Yermo y Soviñas y de María Josefa Parres. Pese a su acomodada posición social, pronto la vida del infante se vería protagonizada por el fallecimiento de su madre, a los cincuenta días de haberle dado a luz, por lo que quedó huérfano siendo muy pequeño. De la misma manera, desde muy temprana edad José María padeció un deteriorado estado de salud. Esto fue así hasta su muerte, la cual sucedió cuando sólo tenía 53 años (Consejo Episcopal Latinoamericano, 2010; Sánchez, 2007).

Siendo muy joven, y al formar parte de una familia católica, el padre Yermo y Parres decide dedicarse al sacerdocio. Como tal, ingresa a la vida religiosa a los 16 años y finalmente se ordena el 24 de agosto de 1879, dentro de la Diócesis de Guanajuato, teniendo 28 años. Ya en el ejercicio de sus labores ministeriales, se destacó por su inteligencia, por sus habilidades como orador y por desempeñar cabalmente las labores que le eran encomendadas. En sus primeros años de vida sacerdotal fomentó la catequesis juvenil en los lugares en los que trabajó, y su actividad cotidiana fue intensa. No obstante, debido a problemas de salud, tuvo que dejar sus comisiones temporalmente. En su reincorporación, le son encargados dos pequeños templos de la zona periférica de la actual ciudad de León, Guanajuato (El Calvario y El Santo Niño), lo que representó para José María un reto mayor, tanto de adaptabilidad como de sencillez (Consejo Episcopal Latinoamericano, 2010; Sánchez, 2007).

En palabras del propio Yermo y Parres, “aquel nombramiento para puesto tan humilde hirió mi orgullo, pensé en renunciarlo y así lo habría hecho, si Dios Nuestro Señor no me lo impidiese por medio de un impulso secreto que me contuvo” (Sánchez, 2007, p. 468).

A pesar de su estado de salud, y de ser ubicado en zonas de alta pobreza de León, decide trabajar en beneficio de sus fieles. En tal momento, tiene un episodio de “iluminación”,¹ y tras presenciar una fuerte escena en la que unos cerdos devoraban a un par de bebés recién nacidos, es cuando decide formar una asociación religiosa dedicada a velar por los más pequeños y

los más necesitados. Así, surge la Congregación de las Siervas del Sagrado Corazón de Jesús y de los Pobres, la cual queda formalmente constituida en el año de 1885 y sigue vigente al día de hoy (Consejo Episcopal Latinoamericano, 2010).

Antes de fallecer, también sentó las bases para concretar los trabajos de la congregación y su motivación o fuente de inspiración. Es así que decide centrar sus esfuerzos en la atención a los pobres y a los más pequeños, los niños. En este sentido, los documentos de la congregación afirman que su fundador estaba convencido de que una buena infancia podía determinar un posterior trayecto de vida más favorable, con mejores y mayores oportunidades para el individuo, librándole de las carencias económicas, espirituales, pero también emocionales. Yermo y Parres consideraba que la atención oportuna en los primeros años de vida era crucial para lograr tal cometido; para él, la educación era un medio propicio para promover cambios significativos en la vida de quienes así lo requerían (SSCJP, 2014).

Siendo fiel a ese pensamiento, el sacerdote centró una buena parte de sus esfuerzos en la formación de educadoras laicas y también religiosas; estas últimas, a través de su congregación. Así, creó un modelo educativo que pronto comenzó a implementarse en las escuelas por él establecidas. Así, y a pesar de su corta vida, el padre José María de Yermo y Parres fundó numerosas escuelas, hospitales, asilos, orfanatos y una casa formadora de señoritas² (Consejo Episcopal Latinoamericano, 2010).

Al respecto, sus biógrafos aseguran que:

Se abrió ante sus ojos el panorama del México de su tiempo: analfabetismo, marginación, miseria, ignorancia, explotación de la mujer... sintió en su corazón que tenía que hacer algo muy concreto y fundó su primer asilo para pobres a un costado del templo del Calvario. Al hacerse ayudar de unas señoritas, nació entre sus manos la Congregación de “Siervas del Sagrado Corazón de Jesús y de los Pobres”. Congregación que perpetúa hasta hoy el carisma de amor y servicio a los más necesitados. Aquél primer Asilo,

¹ El cual es reconocido dentro de la Congregación de las Siervas del Sagrado Corazón de Jesús y de los Pobres como el momento de inspiración y revelación divina que dio motivo a su fundación, como parte de la obra pastoral en general del padre Yermo y Parres.

² La cual se dedicaba a instruir como maestras a jóvenes solteras, en el ámbito educativo; esto, de acuerdo con los programas curriculares vigentes para la época (que hacía una notable diferencia entre los contenidos y las asignaturas que debían recibir hombres y mujeres por separado), así como a una formación meramente católica, basada en la promoción de la familia, como eje fundamental de la vida en sociedad, y de valores como el respeto, el amor

nacido en una colina de la ciudad, fue el principio de su vasta obra de promoción social y evangelización que se extendió más tarde a la ciudad de Puebla y de ahí a diversos puntos de la República Mexicana, fundando Escuelas, Casas Hogar, Asilos para ancianos, Hospitales y Misiones (Consejo Episcopal Latinoamericano, 2010, p. 3).

Poco antes de su muerte, en el año de 1904, y pese a su mermado estado de salud, Yermo y Parres decide tomar a un pequeño grupo de las SSCJP y emprender una titánica misión de evangelización en la Sierra Tarahumara, entre el pueblo *rarámuri*. ¿Por qué toma esta decisión? Es una pregunta que surge, de primera instancia, ante tal disposición, que implicó una negociación previa de corte jerárquico dentro de la Iglesia católica en el país, así como la movilidad entre un estado como Guanajuato hasta Chihuahua; particularmente, teniendo como destino final la serranía chihuahuense, que es bien sabido siempre se ha caracterizado por su accidentada geografía y difícil acceso.

De acuerdo con los propios testimonios de algunas de las actuales integrantes de la congregación, así como por lo indicado por las fuentes históricas (Rascón, 2024), tal acto fue resultado de las buenas relaciones que el sacerdote tenía —para ese momento— con quienes se hallaban adscritos al Vicariato Apostólico de la Tarahumara, que a principios del siglo xx estaba a cargo de la Compañía de Jesús, que había regresado a la zona serrana luego de concluido su exilio, el cual tuvo lugar durante la época colonial (Fierro y Rodríguez, 2022). Se presume que la invitación fue lanzada por los jesuitas responsables del propio vicariato, quienes consideraban sería valiosa la presencia de las SSCJP en la Sierra Tarahumara, en atención a la educación de las y los niños *rarámuri* que habitaban en ella.

Sobre esto, son muchas las historias locales que aún circulan en la región respecto a tal huella y sus impactos, todavía latentes al día de hoy. Por ejemplo, se habla de la primera obra fundada por el padre Yermo y Parres en la localidad de Carichí, la cual sigue en operaciones y es una de las más grandes en toda la zona serrana de Chihuahua.

Un corazón así de ardiente no podía pasar por alto las necesidades en campos de misión y así cuando los hijos de San Ignacio retomaron las misiones de la Tarahumara en el norte de México, anheló con toda su alma que sus hijas participaran de esta empresa.

Puso ese anhelo como todos los que tenía, en el Corazón de Jesús y en la solicitud de San José. Con esa confianza y su gran humildad, pues consideraba esta hazaña muy grande para su pequeña obra, pudo ver realizado su gran sueño y en enero de 1904 funda la primera casa misión en el pueblo de Carichí, en el estado de Chihuahua, yendo personalmente a dejar a las hermanas en esa primera misión de su naciente congregación (Sánchez, 2007, p. 7).

Muchos años después de su muerte, casi un siglo más tarde, su causa es promovida en el Vaticano, por lo que obtiene el grado de santidad de manos de Juan Pablo II el día 6 de mayo de 1990, en la Ciudad de México, en la Basílica de Guadalupe. Actualmente, su obra se ha extendido más allá del territorio mexicano, estando presente en tres continentes (América, África y Europa), en los países de Chile, Colombia, Estados Unidos, Guatemala, Nicaragua, Italia, Kenia, y Venezuela.

En México, por su parte, se encuentra presente en casi todas las entidades federativas; de hecho, antes de su fallecimiento, ya se habían establecido las siguientes sedes “en Mérida, Yucatán; en Teziutlán, Puebla; Tulancingo, Hidalgo; Córdoba, Veracruz; Ocotlán, Tlaxcala; Guadalajara, Jalisco; Irapuato, Guanajuato; Chihuahua, Chihuahua; y la primera casa misión en la Tarahumara” (Sánchez, 2007, p. 8). Después de la muerte del padre Yermo y Parres, “su obra siguió creciendo, se fundaron más casas en la Sierra Tarahumara y en otros lugares de México” (Sánchez, 2007, p. 8).

Es importante señalar que de todas las obras yermistas, las escuelas ocupan un papel central, ya que desde la propia visión del padre Yermo y Parres se consideraba que eran —y son— los espacios propicios para consumir de forma más amplia la filosofía que está detrás de todo lo realizado por la congregación de las SSCJP y su fundador. Al respecto, José María de Yermo y Parres aseguraba que: “las escuelas han de ser preferidas a las demás obras de la Congregación. [...] Esto se realiza a través de la escuela católica, principal forma que toma el apostolado de las hermanas” (SSCJP, 2014, p. 9).

Ahora bien, considerando lo anterior, y para entender el quehacer de las escuelas, es necesario hablar del modelo de educación yermista, el cual se creó desde la filosofía enarbolada por José María de Yermo y Parres en la conformación de su obra eclesiológica. Como tal, el modelo está compuesto por tres ámbitos; 1) pedagógico; 2) educativo-evangelizador; y 3) organizacional. De la misma manera, para su puesta en marcha se consideran dentro de él diversas realidades que atañen al aspecto situacional del estudiantado, en los diversos niveles educativos atendidos (desde Educación Básica hasta el superior); tales ámbitos son: 1) cultural; 2) familiar; 3) educativo; 4) comunicación social; 5) económico; y 6) socio-religioso (SSCJP, 2014).

El ámbito cultural, de acuerdo con el modelo educativo yermista, se refiere a la diversidad que se encuentra presente

y la paz. Las profesoras egresadas de tal casa de señoritas fueron las primeras en atender las escuelas fundadas por el padre Yermo y Parres. Posteriormente, se sumarían a ellas las primeras religiosas conocidas como “las siervas”.

en todas las poblaciones atendidas. Como tal, debe considerar las particularidades de las cosmovisiones locales y las relaciones que los pueblos originarios establecen con la naturaleza, lo que representa fuentes de inspiración en la búsqueda de una relación más cercana con Dios y con el prójimo. El ámbito, familiar, por su parte, se toma como la base a partir de la cual se construirán los esfuerzos educativos emprendidos por los centros escolares yermistas. Es decir, tanto directivos como docentes deberán establecer una interacción cercana con las y los tutores del alumnado. En tercer lugar, el ámbito educativo, hace referencia a la atención oportuna de los sectores más marginados de la sociedad, buscando con ello la inclusión y procurando que quienes sean usuarios de las instituciones de educación yermista tengan acceso a servicios educativos con calidad. En cuanto a la esfera de comunicación social, el modelo educativo del padre Yermo y Parres afirma que quienes formen parte de él deberán estar a la vanguardia respecto a los cambios dados en las áreas de la comunicación masiva y las nuevas tecnologías. En lo económico, indica que el humanismo que enarbola tendrá como fin frenar los efectos derivados de la expansión del capitalismo en las sociedades más vulnerables. Finalmente, en el ámbito de lo socio-religioso establece que deberá desarrollarse una tarea de evangelización constante, de modo tal que las y los alumnos atendidos, y sus familias, se encuentren cada vez más cerca de Jesucristo y de su doctrina (SSCJP, 2014).

Como puede verse, de entrada, el modelo educativo yermista parte de un planteamiento integral y humanista que se busca vincular todas estas aristas, para lograr una formación plena, que considere todo aquello que sucede en la vida del alumno, y por lo tanto pueda ser acompañado en sus procesos personales, desde sus trayectorias educativas. Con ello, se busca que la adquisición de los aprendizajes sea significativa, contextualizada y útil para su desarrollo personal. Sobre esto, el propio padre Yermo y Parres afirmaba lo siguiente:

El ideal debe ser educar verdaderos cristianos y llevarlos a Dios. La educación integral abarca la vida espiritual, moral, intelectual, física y social. En todos estos aspectos la escuela y el internado deben ayudar a nuestros pobres, para que aprovechen y cultiven los pocos o muchos dones que Dios les haya concedido. Hay que fomentar sus buenas inclinaciones y corregir las malas (SSCJP, 2014, p. 9).

La Escuela Normal Yermo y Parres de Creel

La Escuela Normal Yermo y Parres de la localidad de Creel, es una institución privada de Educación Superior dedicada a la formación de docentes para la Educación Básica a nivel primaria. Como tal, forma parte de las instituciones adscritas a la obra yermista en México, y se halla atendida por la congregación de las SSCJP; esto ha sido así desde su fundación, el 5 de

septiembre de 1971. Su domicilio, se asienta en el primer cuadro del poblado, a espaldas de su templo principal (católico) y de su zócalo (Abellán, 2022; Rascón, 2024).

La Escuela Normal Yermo y Parres cuenta con el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE) otorgado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el cual es necesario para desplegar sus funciones como Institución de Educación Superior (IES). Al mismo tiempo, se rige por los planes y programas de estudios establecidos para las escuelas normales a nivel nacional, y como ya se dijo cuenta con la Licenciatura en Educación Primaria como oferta educativa. Paralelamente, implementa el modelo educativo yermista.

Como IES que se ubica en la región de la sierra chihuahuense (caracterizada por sus altos índices de marginalidad, violencia, pobreza e inseguridad), su principal objetivo es el de “proporcionar servicios educativos de calidad a las juventudes de la Sierra Tarahumara” (Escuela Normal Yermo y Parres, 2020, p. 2).

La escuela normal cuenta con una infraestructura escolar pequeña, pero suficiente para atender a su matrícula estudiantil, que asciende a un poco más de 100 integrantes. Las instalaciones disponen de cinco aulas totalmente equipadas; una biblioteca; un centro de cómputo; dos espacios en exterior para el despliegue de deportes y actividades físicas; un salón de actos; una sala de maestros; un área de baños; una oficina ocupada por la Dirección; y la recepción escolar (Escuela Normal Yermo y Parres, 2020). En este sentido, la directiva de la institución asegura que:

La Normal es una escuela pequeña y eso facilita que el clima organizacional sea distendido y se posibilite el acercamiento entre docentes y alumnos. Creel es un poblado de poco más de seis mil habitantes y los maestros conocen a las familias de los estudiantes locales, incluso es factible que se den relaciones de parentesco entre los mismos. Esta situación contribuye a que el conocimiento de los alumnos sea real y que la asesoría y el apoyo se proporcionen de manera natural. En muchos casos los docentes han sido maestros de los estudiantes de la Normal en la educación básica, lo cual posibilita un ambiente de confianza entre maestros y alumnos (Escuela Normal Yermo y Parres, 2020, p. 2).

Retos de la formación de docente noveles en tiempos de COVID-19

Para el momento pico de la pandemia provocada por el COVID-19, de acuerdo con los datos proporcionados por la dirección escolar, la Escuela Normal Yermo y Parres contaba con una matrícula de 101 alumnas y alumnos, adscritos a cuatro grupos únicos, uno por cada promoción anual. El 16% de las y los alumnos eran de origen indígena (mayoritariamente,

miembros del pueblo *rarámuri*), y el 96% de la matrícula total provenía de comunidades y rancherías de la sierra altamente alejadas, que no siempre contaban con los servicios básicos. Ello representó un problema mayor al momento de plantear actividades educativas a distancia, que implicaran el acceso al internet; esto, a pesar de que el 95% de los estudiantes contaba con equipo de cómputo propio, lo que no necesariamente representaba tener acceso a internet, o que éste fuera de calidad. Por ello, a pesar de la ventaja que eso implicaba, muchos no podían conectarse a la red (Escuela Normal Yermo y Parres, 2020).

Asimismo, el 36% de las y los estudiantes, durante la propagación del COVID-19 se vio en la necesidad de insertarse en el ámbito laboral, para apoyar las dinámicas económicas familiares, que en la mayoría de los casos eran precarias. Ahora bien, de ese 36%, el 30% tuvo problemas para armonizar sus jornadas de trabajo con sus horarios escolares, por lo que se registró un índice de ausentismo alto (Escuela Normal Yermo y Parres, 2020). De la misma manera, ello no armonizaba con el deber de cumplir con los ejercicios de prácticas profesionales en entidades receptoras de Educación Básica; particularmente, en los casos de las y los alumnos del último año escolar, próximos a graduarse.

Por su parte, la planta docente, para ese entonces, estaba compuesta por trece profesores y directivos (Escuela Normal Yermo y Parres, 2020). Ante la contingencia sanitaria, como en casi la mayoría de los centros escolares en la región de la Sierra Tarahumara, la escuela normal decidió implementar un sistema de educación a distancia, que hizo uso de ciertos recursos digitales, como el empleo de plataformas gratuitas³ de mensajería, videollamada, descarga, almacenamiento y revisión de archivos y tareas, entre las que destacaron WhatsApp, Google Meet, Zoom, Classroom, y el correo electrónico; particularmente, Gmail.

No obstante, para el caso del contexto de la localidad de Creel y de la región de la Sierra Tarahumara en general, ello implicaba una fuerte limitante: el acceso limitado a los servicios de conectividad e internet que impera en el sitio; esto, por las abruptas condiciones geográficas que se presentan en él. Por tal motivo, en no pocas ocasiones ello dificultaba la participación oportuna y puntal de las y los estudiantes en las sesiones de trabajo. Además, la situación representaba el cambio radical —y repentino— de un sistema presencial, con clases que se impartían en el aula, a uno desarrollado a distancia, con todos los desafíos pedagógicos, didácticos y metodológicos que tal situación trajo consigo.

En este sentido, los integrantes de la Escuela Normal Yermo y Parres se enfrentaron a dos retos en sus procesos de aprendizaje. El primero de ellos, relacionado con su propia formación a distancia y los problemas de conexión, conocimiento limitado de recursos digitales y la enseñanza a distancia. El segundo de ellos era la propia práctica docente que las y los estudiantes debían poner en marcha, en condiciones similares. Esto, frente al cierre de las entidades receptoras a las que debían acudir, y el muy limitado acceso en la atención de las y los alumnos de nivel primaria con quienes practicarían.

Paralelamente, debe decirse que las y los alumnos no se encontraban enfrentando tales retos delineados por la pandemia. De un día para otro, muchos profesores debieron convertirse en aprendices de las tecnologías de la información, y en el uso de los numerosos recursos que éstas les ofrecían para continuar con su labor pedagógica. Al respecto, la Dirección de la Escuela Normal reportó lo siguiente:

En estos meses de COVID-19 el personal docente se ha convertido en estudiante otra vez. Debió reorganizar su plan de trabajo y asegurarse de que su grupo completo sea uno a través de videollamadas, de WhatsApp etc. y de dar solución incluso a diversas adversidades con las que se han enfrentado cada uno de nuestros alumnos, dar seguimiento a sus alumnos es prioridad. También se requirió de formación, asesoría y recursos para trabajar en diferentes formatos de educación a distancia, incluida formación en competencias y metodologías para uso educativo de las TIC y otras plataformas de enseñanza y aprendizaje a distancia (Escuela Normal Yermo y Parres, 2020, p. 8).

Al hablar de su experiencia de aprendizaje —y reaprendizajes— como docente formadora de nuevos cuadros de profesores y profesoras de Educación Primaria durante la pandemia, una maestra reflexionó así:

Considero que en lo que es la educación a distancia pues se hizo el mejor trabajo posible, se hizo lo mejor que se pudo. Los maestros buscamos la mejor manera de planear nuestras actividades, en sesiones tanto vía WhatsApp como las que eran virtuales, para que los alumnos aprovecharan al máximo las clases. Buscamos mucho hacer correlaciones, ver qué temas valía la pena repasar, y de qué manera hacerlo más novedoso. Entonces en sí mi experiencia es esa, que aprendimos; también tuvimos que aprender mucho de las TICs, ya fuera que buscáramos alguien que nos apoyara o nosotros aprender solitos [sic] pero sí no obligó a salir de ese confort que nos dan las clases presenciales (entrevista a docente 1, Creel, mayo de 2022).

³ Lo que significaba el acceso igualitario para todas y todos los estudiantes, sin importar su condición económica, que —como ya se dijo— en muchos de los casos era precaria.

Para hacer frente a lo anterior, se implementó una serie de acciones y estrategias de trabajo, las cuales fueron acordadas e implementadas por el cuerpo docente de la escuela normal, que —coloquialmente— al interior de la comunidad educativa se le conoce como “La Academia”. Tales acciones pueden ser clasificadas dentro de dos campos o tipologías: la primera, que correspondió a todas aquellas actividades concernientes al desarrollo de las asignaturas que componen la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria; y la segunda, que se conformó por los esfuerzos de carácter extracurricular emprendidos por directivos y docentes para propiciar un acercamiento hacia la comunidad estudiantil, con el propósito de conocer sus experiencias de estudio durante la pandemia, y en apoyo al despliegue de sus tareas académicas.

En cuanto al primer rubro, el profesorado empleó numerosos mecanismos para la atención de las y los estudiantes en el marco de impartición de las asignaturas a su cargo; entre las que destacaron: la celebración de sesiones virtuales en simultáneo para presentar y afianzar contenidos, dictar indicaciones y resolver dudas; el envío de mensajes (en el amplio sentido de la palabra), avisos, tareas e instrucciones adjuntas por medio de los grupos de WhatsApp conformados para tales fines; el empleo de la plataforma Classroom para la publicación y evaluación de tareas realizadas; el envío de materiales diversos por medio de correos electrónicos; y el uso de la aplicación Duolingo, para la práctica y el aprendizaje del idioma inglés; esto, de manera dinámica e interactiva.

Hasta aquí, se puede llegar a decir que las estrategias didácticas implementadas no necesariamente, en apariencia, se pueden llegar a diferenciar de lo realizado en otros centros educativos de nivel superior, dedicados también a la formación de nuevos cuadros docentes. No obstante, la riqueza en la atención al estudiantado ofrecida por la Escuela Normal Yermo y Parres radicó en las actividades de seguimiento puestas en marcha, las cuales se acordaron en “La Academia”, y se siguieron puntualmente durante la duración del momento más álgido de la contingencia sanitaria.

Dichas acciones fueron las siguientes: realizar llamadas telefónicas entre docentes y alumnos, estableciendo contacto diario con la totalidad de las y los estudiantes, fomentando el diálogo y la escucha, más allá de las indicaciones de carácter académico; establecer flexibilidad con las fechas de entrega de trabajos y tareas, respecto a las condiciones de cada estudiante; la implementación de adecuaciones curriculares para los alumnos que sí contaban con conectividad a internet regular, y para los que no, debido a las zonas y rancherías de la Sierra Tarahumara en donde radicaban; ofrecer disponibilidad en horarios de atención; y la promoción del aprovechamiento de los recursos diversos que los alumnos podían llegar a tener en su entorno inmediato, como apoyo a sus procesos de aprendizaje (Escuela Normal Yermo y Parres, 2020).

Si se revisan tales actividades, y se contrastan justo con los fines y las metas planteadas por el modelo educativo yermista,

las coincidencias son notables, lo cual no es producto de la casualidad, sino de la aplicación de un método de trabajo en el cual participa todo el profesorado de la escuela normal. Como ya se dijo en otras secciones del artículo, el modelo educativo yermista busca atender, de alguna u otra, todo aquello que atañe a la vida del alumnado (en términos sociales, económicos, familiares, culturales), más allá del quehacer en las aulas. Recordemos que José María de Yermo y Parres afirmaba —dentro de su filosofía— que la educación propuesta dentro de su obra debía ser humanista e integral, con un enfoque social y cultural cercano, en beneficio de los menos favorecidos.

Los desafíos que trajo consigo la propagación del COVID-19 para la educación (en términos generales), representaron un área de oportunidad para poner en marcha los principios enarbolados por José María de Yermo y Parres. Así, en consonancia con ello, y sin importar las condiciones adversas —y diferenciadas— que el grupo de estudiantes de la escuela normal tuvo que enfrentar en tales momentos, la directiva y “La Academia” decidieron generar mecanismos de comunicación cercana y eficaz que contextualizara la transmisión de saberes asociados a la formación docente, mientras que se producían las adecuaciones necesarias para llevar, a buen término, los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sobre esto, varias son las reflexiones que los propios docentes han construido respecto a su proceder y a la toma de decisiones que alcanzaron en colectivo, para hacer frente a la situación límite que debieron enfrentar como comunidad educativa. Así, confirman que el entendimiento y la adopción de la filosofía yermista dentro de sus métodos de trabajo representan un “plus” humanista, que no todas las instituciones de Educación Superior poseen, y que por lo tanto les permitió superar los retos planteados por la pandemia de una forma más óptima en términos pedagógicos, pero sobre todo en materia de comunicación. Al respecto, un testimonio:

Pues como bien se sabe la Escuela Normal Yermo y Parres pues busca una formación humanística, pero con una base cristiana. Entonces con esta base pues Cristocéntrica católica se nos empezó a pedir que no estresáramos a los alumnos, uno; y la otra es que nosotros mismos maestros empezamos a manifestar pues depresiones, ansiedad, problemas de sueño; entonces como que empezamos a ver esta situación pues más de toda la comunidad de la Normal Yermo y Parres. Entonces se pidió no estresarlos, darles tiempo a los muchachos para las tareas, y no ser tan exigentes en que tiene que ser tal día y a tal hora. Se pidió más este pues más tolerancia, eso en primer lugar, y también lo que se hizo fue propiciar actividades pues cristianas, darles un buen trato. Sí fue muy importante el papel de la academia; son muchos maestros pues ya antiguos que conocen a los alumnos, el contexto y la normal, entonces ahí se ve a no

tal alumno; no pues hay que tenerle paciencia porque falleció alguien de su familia, no que no tiene computadora. Incluso ahí con las hermanas pues había internet para quien lo requiriera con las medidas. Entonces, ¿qué nos ayudó? La academia, como que ir viendo caso por caso. Pero también entender lo que hubiese querido el padre Yermo que hiciéramos a favor de los alumnos, escuchándolos, acompañándolos en un momento tan difícil (entrevista a docente 2, Creel, junio de 2022).

Ahora bien, los resultados obtenidos, más allá de generar procesos de comunicación más cercanos, de la resiliencia que se produjo entre la comunidad educativa, y de tal manera el conseguir que el regreso a las aulas fuera más armónico, es importante destacar algunos indicadores académicos conseguidos. En primer lugar, el índice de reprobación en los ciclos escolares 2019-2020 y 2020 y 2021 fueron nulos; es decir, ningún estudiante incurrió en tal situación. Ello, sin duda, se debió a los mecanismos de adaptabilidad y adecuaciones curriculares que se llevaron a cabo de manera periódica durante los dos años escolares referidos. Es decir, en las sesiones virtuales de academia que se celebraron puntualmente cada semana en la institución, los cambios de condiciones diversas y los imponderables registrados entre los estudiantes y los grupos académicos, permitieron que tales adecuaciones se diseñaran y aplicaran de forma puntual, sostenida y eficaz.

En segundo lugar, cabe señalar que el grado de deserción escolar en dichos ciclos escolares fue mínimo, en comparación a otras instituciones de Educación Superior; es decir, de 101 alumnos inscritos para ese entonces, sólo el 1.9% de los estudiantes inscritos (es decir, el equivalente a dos casos en concreto) decidieron darse de baja. Un docente de la escuela normal comentó lo siguiente en relación con ello:

La respuesta de los alumnos pues fue positiva, favorable; fue resiliente, no tuvimos bajas significativas. Pues de hecho me parece que sólo fueron dos personas las que se dieron de baja; se tuvo mucha tolerancia en cuanto a lo tecnológico y pues no hubo deserción como tal y nos adaptamos a las nuevas condiciones para que los alumnos hicieran sus prácticas (entrevista a docente 3, Creel, junio de 2022).

Consideraciones finales

Como bien puede observarse a través de las condiciones particulares de la Escuela Normal Yermo y Parres de Creel, la ejecución de las acciones pedagógicas inspiradas en los principios pastorales, doctrinales y filosóficos del modelo yermista en concreto, representó un mecanismo de apoyo eficaz para el despliegue de procesos diversos de enseñanza-aprendizaje en tiempos de COVID-19; en este caso, como parte de la forma-

ción de nuevos cuadros de profesores en Educación Primaria, y desde un enfoque integral y humanista.

Las conclusiones que de este ejercicio investigativo se derivan, pueden encontrarse en las propias reflexiones vertidas por las autoridades escolares de la Escuela Normal Yermo y Parres, y que a modo de síntesis integran bien los hallazgos, las ideas y las reflexiones aquí expuestas. Representan, a su vez, un llamado para que los actores educativos encargados de la toma de decisiones en instancias y entidades escolares del nivel superior, encuentren los mecanismos didácticos, pedagógicos y de interacción necesarios para integrar procedimientos y estrategias de aprendizaje con un enfoque equitativo y cercano al estudiantado, en aras de alcanzar la resiliencia entre las y los alumnos atendidos en momentos de crisis, brindándoles las herramientas necesarias, así como los canales de comunicación y atención continuas para superarlos.

Si bien, todas las instituciones de nivel superior cuentan con un modelo ideológico o filosófico que sustenta su razón de ser, y que delinea su misión y visión, tales enfoques no siempre obedecen a las necesidades de los entornos inmediatos en donde se insertan. Para Sesento (2021), los esquemas fundacionales de las universidades en México muchas veces están descontextualizados, lo que deriva en “la rigidez de los programas y la presencia, casi absoluta del profesor” (Sesento, 2021, p. 78). Aquí es justo donde la Escuela Normal Yermo y Parres de Creel se diferenció, en tiempos de pandemia, de otros centros escolares a nivel superior, dedicados a la formación docente. Y es que ello no significa que en otras escuelas no existiera flexibilidad a la hora de trabajar con el alumnado, o de establecer una comunicación constante con ellos, al momento de revisar y de retroalimentar sus tareas. No obstante, el modelo educativo yermista, desde su planteamiento integral y humanista, establece un sistema de educación centrado en el estudiante; en su cultura, en sus contextos familiares y sus entornos sociales, buscando promover la inclusión y la equidad en la labor escolar que desarrolla.

Esto empata con los paradigmas didácticos y pedagógicos del modelo humanista en el general, que “pone el acento en el estudiante como persona. Desde luego, que lo anterior no significa hacer a un lado la figura del profesor, pero sí en poner más énfasis en el estudiante” (Sesento, 2021, p. 78). Ello, tiende a la flexibilización en los procesos de enseñanza y aprendizaje, volviéndolos más cercanos; justo, lo que se hizo desde la Escuela Normal Yermo y Parres en tiempos de pandemia.

Lo anterior, finalmente, se condensa en el testimonio de sus docentes que, a modo de síntesis, pero también de recomendación para otras instancias escolares, afirman que:

De todo esto estamos extrayendo una gran lección en el ámbito educativo: esa escuela del cambio, de las emociones, de la innovación, de las personas es necesaria. En este tiempo estamos reafirmando la idea de que la escuela no puede centrarse en el saber, sino en el hacer, el ser y el vivir juntos. La pan-

demia nos invita a replantear nuestro sistema educativo, redefinir las filosofías educativas que lo orientan, promover un nuevo humanismo, impulsar la equidad educativa, atender los vacíos en la formación pedagógica de los maestros y maestras en las escuelas normales y también en los que estamos ya en servicio. Como docente, pienso que debemos aprender a educar en la era digital, pero no debemos olvidar que las TIC son medios y no fines, y que un reto adicional es superar la exclusión tecnológica aún prevaleciente en México. Sin olvidar que el maestro es irremplazable, y nuestra labor, una tarea fundamental (Escuela Normal Yermo y Parres, 2020, p. 10).

Referencias bibliográficas

- Abellán, J. (2022). Laicismo, religiosidad y formación docente. En Fierro, I. (Coord.). *México tierra de misiones. Pasado y presente de las dinámicas espirituales* (pp. 15-66). Editorial UPNECH.
- Acosta, S., y Cariño, L. (2021). Narrativas y experiencias de formación profesional de estudiantes normalistas en escenarios de la pandemia por el COVID-19. En Hernández, F. (Coord.). *Instituciones, actores y procesos educativos en el contexto de la nueva normalidad* (pp. 76-89). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Alanís, N. (2022). *El recelo de los alumnos rarámuri hacia los maestros mestizos y la aculturación*. Proyecto de Intervención Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Creel.
- Ávila, M., Vilchis, A., y Calzada, N. (2021). Las prácticas profesionales de las estudiantes normalistas durante la pandemia en los Jardines de niños. Ponencia presentada en el *xvi Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Castiello-Gutiérrez, S., Pantoja, M., y Gutiérrez, C. (Coords.). (2022). *Internacionalización de la Educación Superior después del COVID: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos*. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO. La educación en tiempos de la pandemia COVID-19*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Consejo Episcopal Latinoamericano. (2010). *Sacerdotes que han dejado huella. José María de Yermo y Parres*. Consejo Episcopal Latinoamericano.
- Cortez, A., y Valladares-Celis, C. (2020). Lecciones iniciales de experiencias de educación a distancia de estudiantes normalistas durante la COVID-19. Ponencia presentada en el *xv Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Escuela Normal Yermo y Parres. (2020). *Informe de avances académicos a distancia de la Normal Yermo y Parres*. Escuela Normal Yermo y Parres.
- Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Fierro, I., y Rodríguez, R. (2022). Evangelio, interculturalidad, salud. La misión jesuita *Gawí Tibusa*. En Fierro, I. (Coord.). *México tierra de misiones. Pasado y presente de las dinámicas espirituales* (pp. 93-128). Editorial UPNECH.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Higuera-Bonfil, A. (2023). *Ciencias Sociales y pandemia: relaciones múltiples*. Universidad Autónoma de Quintana Roo.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2021a). *Características educativas de la población*. Instituto Nacional de Geografía y Estadística. Disponible en https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/#informacion_general
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2021b). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación*. Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- Jociles, M. (1999). Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico. *Gazeta de Antropología*, (15)
- Martínez, S., Santos, M., y Córdova, P. (2021). Estresores en estudiantes normalistas durante la COVID-19. Ponencia presentada en el *xv Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Maturana, G., y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205.
- Mendoza, C. (2021). *Resiliencia, motivación y permanencia escolar en tiempos de COVID-19*. Proyecto de Intervención Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Creel.
- Mendoza, J., y J. Abellán. (2021). Modalidades de atención y desigualdad educativa en tiempos de pandemia: la experiencia de la Sierra Tarahumara. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86 (1), 169-185.
- Orozco, W. (2022). Educación y pandemia COVID-19: implicaciones para prácticas e identidades docentes en una escuela normal colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24 (38), 127-154.
- Osorio, J. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, xix(78), 1-21.
- Papalia, D., Martorell, G., y Feldman, R. (2006). *A child's world: infancy through adolescence*. McGraw-Hill.
- Patino, H. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles educativos*, 34 (136), 23-41.
- Poblete, S. (1999). La descripción etnográfica. De la representación a la ficción. *Cinta Moebio*, 6, 212-248.
- Rascón, P. (2024). *Estación Creel. Historia y transformaciones sociales, culturales y económicas de un pueblo serrano durante el siglo xx*. [Tesis de Licenciatura]. Escuela de Antropología e Historia del Norte de México.
- Reeves, P. (2000). El paradigma etnográfico. En Denman, C., y Haro, J. (Comp.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 207-225). El Colegio de Sonora.
- Rojas, J. (2016). Hacia la restauración del modelo humanista de educación en México: Una propuesta con el potencial de formar hombres y mujeres cultos. *Sincronía*, 69, 425-440.
- Sánchez, C. (2007). Siervas del Sagrado Corazón de Jesús y de los Pobres. *Vicentiana*, 466-473.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Programas sintéticos de las fases 2 a 6*. Secretaría de Educación Pública.
- Sesento, L. (2021). La formación humanista en Educación Superior. Programas de tutorías en las universidades. *Revista Innovaciones Educativas*, 23 (34), 70-80.
- Siervas del Sagrado Corazón de Jesús y de los Pobres. (2014). *Modelo Educativo Yermista*. Siervas del Sagrado Corazón de Jesús y de los Pobres.
- Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social* (Segunda Edición). Ariel.
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 3(4), 37-43.

- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vargas, J. (2009). Humanismo y lasallismo: un modelo pedagógico para la Universidad La Salle. *Revista del Centro de Investigaciones (México)*, 8(32), 27-37.
- Velázquez-Trujillo, H., Vilchis, K., Reyes, B., y Porcayo, A. (2020). (Coords.). *Experiencias de aprendizaje durante la pandemia. Vi-*
- vencias y emociones de estudiantes normalistas*. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.
- Velázquez-Trujillo, H., y Leyva-Venegas, M. (2021). Retos de los estudiantes durante el distanciamiento de la educación presencial de dos escuelas normales. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 4(7), 19-35.

