

# Des-centramientos sobre la pandemia desde la postpandemia

reflexiones y experiencias en  
el campo de la educación

María de las Mercedes Palencia Villa

María Guadalupe García Alcaraz

Coordinadoras



Universidad de Guadalajara



Des-centramientos  
sobre la pandemia  
desde la postpandemia:  
reflexiones y experiencias  
en el campo de la educación



## *Humanidades*

Las Coordinadoras del libro agradecen la colaboración de los miembros de la Junta Académica, en el proceso de este libro:

Dr. Armando Aguilar Ávalos

Dra. María Martha Collignon Goribar (ITESO)

Dra. María Teresa Fernández Aceves (CIESAS)

Dra. Anayanci Fregoso Centeno

Dra. María Alicia Peredo Merlo

Des-centramientos  
sobre la pandemia  
desde la postpandemia:  
reflexiones y experiencias  
en el campo de la educación

María de las Mercedes Palencia Villa  
María Guadalupe García Alcaraz  
Coordinadores

Universidad de Guadalajara  
2022

Este libro fue dictaminado favorablemente mediante el método doble ciego por pares académicos y financiado por el Programa de Incorporación y Permanencia de los Posgrados (PROINPEP 2022).

378.1730972

DES

Des-centramientos sobre la pandemia desde la postpandemia: reflexiones y experiencias en el campo de la educación / María de las Mercedes Palencia Villa, María Guadalupe García Alcaraz Coordinadores.

Primera edición, 2022

Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad de Apoyo Editorial, 2022

ISBN: 978-607-571-823-1

- 1.- Educación superior - Enseñanza asistida por computadora - Estudio de casos.
- 2.- COVID-19 - Investigación - México.
- 3.- Pandemia de COVID-19, 2020 - Aspectos sociales - México.
- 4.- Movilidad estudiantil - Estudio de casos.
- 5.- Distanciamiento social (Salud pública) y educación - Estudio de casos.
- 6.- Educación superior - Investigación - México.
- 7.- Educación superior - México - Historia - Siglo XXI.
- 8.- Educación a distancia - México - Estudio de casos.
- 9.- Internet en la educación superior - México.
- 10.- Tecnología educativa - México.
- 11.- Educación superior - Innovaciones tecnológicas - México.
  - I.- Palencia Villa, María de las Mercedes, coordinadora.
  - II.- García Alcaraz, María Guadalupe, coordinadora.
  - III.- Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

Primera edición, 2022

D.R. © Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Unidad de Apoyo Editorial

Guanajuato 1045

Col Alcalde Barranquitas

44260, Guadalajara, Jalisco

ISBN: 978-607-571-823-1

Editado y hecho en México

*Edited and made in Mexico*

# Índice

|  |    |
|--|----|
| Introducción   |    |
| <i>María de las Mercedes Palencia Villa</i>  |    |
| <i>María Guadalupe García Alcaraz</i>  | 11 |
| <br>   |    |
| Primera Parte  |    |
| Investigación  |    |
| <br>   |    |
| La escuela mexicana en la pandemia:<br>significado y espacio de un ánimo social  |    |
| <i>Cristina Palomar Verea</i>  | 21 |
| <br>   |    |
| Percepciones sobre educar en el confinamiento.<br>Un estudio entre coordinadores académicos  |    |
| <i>Talía Chávez Palencia</i>   |    |
| <i>Rodrigo González Reyes</i>  | 41 |
| <br>   |    |
| Estudiantes de Maestría y Doctorado<br>en el área de la Educación dan cuenta de las<br>vicisitudes en su forma de investigar derivadas<br>de la emergencia de la pandemia del COVID-19 |    |
| <i>Emma Ruiz Martín del Campo</i>  | 63 |

Experiencias de estudiantes de posgrado  
durante la pandemia: el uso de las TIC  
y los cambios en los horizontes temporales  
*María Guadalupe García Alcaraz*  
*María de las Mercedes Palencia Villa* 83

La re-configuración de la dirección  
de tesis doctoral ante el COVID-19:  
dificultades para algunos, ventajas  
para otros y aprendizajes para todos  
*María Azucena Ocampo Guzmán* 107

## Segunda Parte

### Los relatos

Expectativas y realidades en el posgrado:  
relatos de la experiencia  
como estudiante de maestría  
durante la pandemia entre 2020 y 2022  
*María Topacio Ruiz Macias* 137

Cuando las puertas se cierran  
*Diana Sugely Mendoza Cital* 143

Experiencias de aprendizaje  
durante la pandemia  
*Andrés Enrique Najar Aceves* 151

Voltear la página  
*Leydiber Loriga Montano* 157

|  |     |
|--|-----|
| El virus y su pedagogía implacable:<br>mi experiencia como profesor de bachillerato<br>durante la pandemia de COVID-19<br><i>Oswaldo Gómez Castañeda</i> | 161 |
| Cuando todo paró, se transformó en miedo<br><i>Micheline Adriana Gutiérrez Torres</i>  | 167 |
| Sobrevivir a la educación a distancia.<br>Experiencias de una estudiante y profesora<br><i>Diana Monserrat Ortiz Torres</i>                              | 171 |
| Acerca de los autores  | 177 |



## Introducción

*María de las Mercedes Palencia Villa*  
*María Guadalupe García Alcaraz*

La pandemia ha sido un tema recurrente en todos los espacios, tanto académicos, como cotidianos, fue un fenómeno que trastocó nuestra intersubjetividad y transformó nuestra vida cotidiana. Esta coyuntura movilizó creencias, representaciones personales y colectivas, también conectó los hechos en escalas que van de lo local a lo global en movimientos de ida y vuelta. A pocos meses de la gestación de este problema, en Europa algunos pensadores prestigiosos escribieron el libro “Sopa de Wuhan”, denominado así por el platillo chino que se señaló como el culpable de que surgiera este virus mortal para los humanos. El escrito desató una serie de ideas y especulaciones que tuvieron resonancia tanto en el mundo intelectual como a nivel de la gente común. Bajo la sombra inicial de la incertidumbre, la teoría de la conspiración que se cuela por las páginas del libro logró avanzar en diferentes líneas de fuga, lo que alentó especulaciones y creencias. Esto fue así por el nivel de circulación masiva del libro, gracias a que el texto se distribuyó gratuitamente a través de redes sociales. Los autores de “Sopa de Wuhan” dotaron al virus de cierto talante “democratizador”, en tanto no distinguió raza o clase social y atacó a todos por igual. En cambio, argüían, los poderes oscuros y los estados estaban sometiendo a la población a restricciones y controles, lo cual era consistente con un ejercicio del poder orientado por lógicas de “racismo, xenofobia y capitalismo”. También se denunciaba la voracidad de las industrias farmacéuticas por producir una vacuna, encabezar el mercado mundial y asegurarse enormes ganancias. A pesar de su carácter emer-

gente y de su contenido especulativo, polémico y global, el libro recoge muchas de las preocupaciones compartidas por la gente en esos adversos días marcados por el avance de la enfermedad.

A casi tres años de esa emergencia, ¿Podemos afirmar que todo pasó, que sobrevivimos y que regresamos al punto de origen? O bien, podemos preguntarnos ¿las políticas implementadas fueron las adecuadas? ¿Salió bien librada la educación o es un sobreviviente maltrecho a quien la enfermedad le dejó serias secuelas? ¿Cuáles fueron las huellas, los aprendizajes que nos dejó esta experiencia? ¿Qué podemos reflexionar sobre lo que sucedió en el campo de la educación? ¿Quiénes somos luego de vivir el encierro, el distanciamiento social, la educación virtual, los duelos y transitar por episodios de desesperanza-esperanza y volver a las aulas? Justamente el presente libro mantiene una relación latente con esas preguntas. Sus autores –profesores y profesoras, así como estudiantes de diversas generaciones de la Maestría en Investigación Educativa– iluminan distintos nodos problemáticos en los que se entrecruzan lo individual con lo colectivo, las políticas públicas con las experiencias y las ciencias con la sedimentación de creencias que se vieron seriamente sacudidas y reconfiguradas luego de este episodio global-local, pero también colectivo e individual.

El libro se formalizó en el Segundo Encuentro de Egresados de la Maestría en Investigación Educativa, celebrado los días 9 y 10 de junio del 2022, cuyo objetivo consistió en generar un espacio para el intercambio de experiencias y reflexiones académicas en torno a las afectaciones de la pandemia y pensarlas haciendo uso de diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. A la par, buscamos reconocer los esfuerzos de los agentes educativos por reconstituir el tejido social dañado y por regenerar las escuelas. En ese marco, el texto tiene como finalidad mostrar trayectos y desplazamientos tanto individuales como colectivos, por lo que decidimos titularlo: “Des-centramientos sobre la pandemia desde la postpandemia. Reflexiones y experiencias en el campo de la educación”. Los capítulos incluidos nos invitan a tejer nuevos vínculos entre la inteligencia universitaria y los aprendizajes que nos dejó este periodo crítico, pero también hay vivencias personales, narrativas que se convierten en un material intersubjetivo y significativo para los otros.

Si pensamos la pandemia como una guerra, en el sentido de que en ambas son espacios de excepción, en los que se imponen formas de actuación que restringen las libertades y se exacerbaban los controles y diversas formas de violencia, entonces podemos coincidir con Walter Benjamín.<sup>1</sup> En su texto “Experiencia y pobreza” (1933) nos recuerda que los hombres vuelven de la guerra “pobres de experiencias”, debido a su incapacidad de comunicarlas, es decir, el horror de la guerra los enmudece y, al no poder hablar sobre sus vivencias, la experiencia se desvanece, queda silenciada y, por tanto, se niega su existencia. De forma similar, si dejamos de hablar de pandemia y corremos el riesgo de borrar la experiencia. El asunto no es menor, pues al dejar de hablar de lo que fue, el ser humano se vacía, se fragmenta, la experiencia civilizatoria acumulada se difumina y se corre el riesgo de sufrir procesos de deshumanización. En esta misma lógica Benjamin nos dice que la autoridad de la edad se desvanece, es decir los lazos entre las generaciones se rompen, y entonces ¿de qué sirve tanto patrimonio cultural si la experiencia no nos conecta con él? ¿Quién intentará hacer frente a la juventud haciendo gala de su experiencia? ¿Dónde pronuncian hoy las moribundas palabras tan perdurables que pasan de generación en generación como un anillo? (2021, p. 54). Esta ruptura generacional se concibe como la pérdida de la conciencia histórica, pero también de destrucción y, entonces, el sujeto trascendental desaparece. De ahí la importancia de anudar las relaciones entre el antes y el ahora y de promover las alianzas intergeneracionales.

El título del libro, des-centramientos alude a una doble proceso y noción: des-centrar y centrar. La su acepción básica el verbo descentrar implica que algo deje de estar centrado y por lo tanto se provoca dispersión, desorden, se pierde la organización. Justamente eso fue lo que provocó la pandemia. El mundo, gobiernos, empresarios y gente común, experimentamos la pérdida del orden, rupturas que fueron desde la dislocación de las cadenas productivas y de comercialización hasta la disminución en recaudación de impuestos y el caos en los servicios públicos, sobre todo de salud y educativos –a que están obligados los gobiernos–, pasando por los cambios en las rutinas y en el uso de tiempos

---

<sup>1</sup> Walter Benjamín (2021). “Experiencia y pobreza” Alianza Editorial, Madrid, España.

y espacios. A ese des-centramiento siguió un centramiento, es decir volvimos a organizar la vida social y personal, lo cual fue posible conforme transitamos a una etapa de postpandemia. En este volver a ordenar, la reflexión y la puesta en perspectiva de la propia experiencia permite tomar distancia para mirar el desorden y el caos, y volver a centrar la vida personal, social, el trabajo educativo y académico.

Sobre estos movimientos Foucault (1970)<sup>2</sup> en la *Arqueología del saber*, afirma que el sujeto, es “descentrado” de su carácter fundador de sentido al ser analizado conformado por una variable compleja de discursos en donde queda atrapado en fuentes anónimas del poder. El descentramiento del sujeto, lo sitúa en un contexto histórico complejo, en donde su libertad e identidad se vuelven problemáticas a la luz de configuraciones discursivas de poder. Sin embargo, esto es solo una cara de la moneda, pues al reducir la escala, el sujeto se inserta en contexto que limitan, pero que también contienen posibilidades y fisuras para hacer y pensar de formas que retan o toman distancia de lo estructurado, dando espacio a ideas y prácticas alternas. Judith Butler (2007)<sup>3</sup> nos hace pensar que esta sujeción, contiene también márgenes de acción, que nos conduce a resistencias y, consecuentemente, a movilizar la agencia.

Justamente la reflexión constituye un acto vinculado a la agencia, en el sentido de reconocer la capacidad de tomar acción de cara a las dinámicas que estructuran y limitan el mundo de vida de las personas, lo cual supone una postura política crítica, comprometida y propositiva. Congruentes con lo anterior el libro muestra un prisma con textos que desde la academia hacen una lectura analítica y cuidadosa de algunos núcleos problemáticos de binomio pandemia-educación. El segundo prisma incluye relatos de experiencias de estudiantes y egresados de la Maestría en Investigación Educativa. Estos testimonios son fragmentos biográficos, en los cuales ellos y ellas narran comunican vivencias, visibilizan marcas y nombran lo que aprendieron al estar montados en el doble eje de ser

---

<sup>2</sup> Foucault (1970). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno Editores, México.

<sup>3</sup> Butler Judith (2007). *El género en disputa .El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós, Barcelona.

docentes y estudiantes. Estamos convencidas de que al narrar la experiencia y pensarla, promovemos procesos de reflexión pues la persona al armar un texto se ve obligado a comunicar a otros la complejidad de tal modo que enlaza lo personal con lo colectivo. El lector de este libro podrá constatar que cuando los estudiantes y egresados narran y piensan su experiencia nos muestran la forma como ellos, lucharon por seguir siendo humanos cuando las condiciones de la pandemia parecían cuestionar esa condición.

A continuación, presentamos las dos partes del libro, la primera contiene cinco artículos de investigación y la segunda parte, son relatos de estudiantes, donde expresan su vida cotidiana durante la pandemia. Compartir lo personal en un texto publicable, implicó mostrar lo íntimo en un espacio público, lo que se requiere un proceso narrativo en donde lo subjetivo sea convertido en un significado compartido, además de un esmero y compromiso con lo que se expresa. A diferencia de una investigación, la narrativa nos invita a una investigación implicada, en donde la subjetividad juega un papel instituyente.

## Primera parte

### Investigación

El primer artículo titulado “La escuela mexicana en la pandemia significado y espacio de un ánimo social” de Cristina Palomar, nos conduce a reflexionar desde diferentes aristas el impacto de pandemia en México y se pregunta: ¿Qué se puede decir acerca de lo que significa la educación para el régimen político actual y qué efectos parece tener dicho significado en el ánimo nacional? Analiza cómo el presidente desde el poder mexicano divide a la población en posturas clasistas, y esto tiene su impacto en las escuelas públicas. Esta relación discursiva que conduce a la acción puede ser controversial, pero necesaria en el ámbito académico, por lo que se invita a los lectores a leerlo y analizarlo, para abrir la discusión al interior de la Universidad.

En el mismo sentido, el segundo texto “Percepciones sobre educar en el confinamiento. Un estudio entre coordinadores académicos” de Talía Chávez y Rodrigo González Reyes, realizan un análisis crítico a los programas “Aprende II” que se implementaron en educación básica durante la pandemia, a través de las

televisoras. Entrevistaron a coordinadores académicos de escuelas secundarias, con la finalidad de evidenciar a través de entrevistas y análisis documental, por qué la televisión, por más que ha intentado ingresar a la vida educativa del país, no lo ha logrado. La historia educativa en México de las telesecundarias no tuvo su efecto deseado y esta experiencia acumulada de este medio de comunicación, debe de tomarse en cuenta en las propuestas educativas.

El tercero es de Emma Ruiz Martín del Campo titulado: “Estudiantes de maestría y doctorado en el área de la Educación dan cuenta de las vicisitudes en su forma de investigar derivadas de la emergencia de la pandemia del COVID-19”, le interesa estudiar la subjetividad de las estudiantes durante el proceso de investigación, ya que este, se convierte en el sostén de la investigación. Desde perspectiva psicoanalítica, el centro de interés es de qué manera adaptaron la virtualidad en el proceso de investigación durante la pandemia. Afirma que las entrevistas hablan por sí mismas, y quiso el azar que quienes aceptaron participar fueran mujeres.

El cuarto texto “Experiencias de estudiantes de posgrado durante la pandemia: el uso de las TIC y los cambios en los horizontes temporales” de Guadalupe García Alcaraz y Mercedes Palencia, la pregunta principal consistió ¿Cómo afectó los espacios de experiencias de las y los jóvenes estudiantes de posgrado? Las condiciones de la pandemia asociadas al encierro y al trabajo en línea alteraron la forma de vivir el tiempo, este se diluyó debido a los cambios que vivimos en la secuencia de actividades, al modificar nuestros horarios y, al quedamos en un mismo lugar, sufrimos desconexiones entre el antes, el ahora y el después.

Por último, el trabajo de Azucena Ocampo Guzmán titulado “La re-configuración de la dirección de tesis doctoral ante el COVID-19: dificultades para algunos, ventajas para otros y aprendizajes para todos”. Para esto se entrevistaron a cuatro directores/as de tesis y cuatro estudiantes de un programa de doctorado en educación del noroeste de México. Los resultados del trabajo se presentan en dos grandes ejes de argumentación; un eje descriptivo y otro analítico-interpretativo.

## Segunda Parte

### Los relatos

A diferencia de los artículos de investigación, las narrativas que se presentan en este apartado abordan diversas experiencias durante la pandemia, ya sea como profesores/as, o estudiantes de posgrado. Si bien todos vivimos este proceso, y podríamos considerarlo un fenómeno que impactó a todo el planeta, cada historia individual refleja un proceso subjetivo, pero para ser transmitido necesariamente necesita un movimiento de ida y vuelta. Aunque vivimos todos/as la pandemia y nos conectamos virtualmente para compartir: angustia, miedo y desesperanza, cada uno/a lo vivió desde el espacio privado y dejó de convivir presencialmente. Por lo que, el espacio organizó al tiempo, lo convertimos en trabajo doméstico/público y consecuentemente la temporalidad estuvo en juego. Los textos fueron elegidos y evaluados desde la construcción de la trama, la cual puede ser definida como una síntesis de elementos heterogéneos y tiene la virtud de obtener una historia, porque la narración los organiza en un todo inteligible.

Se realizó una invitación a la generación 2020-2022 la cual, cursó al Maestría en Investigación Educativa durante la pandemia y elegimos 3 relatos que muestran las dificultades para estudiar el posgrado. Las narrativas hablan por sí mismos, y nos conducen a la intimidad de su vida, a las expectativas que tuvieron al ingresar, y nunca llegó el día de tomar clases en la Universidad. El primero de Topacio Ruiz Macías titulado “Expectativas y realidades en el posgrado: relatos de la experiencia como estudiante de maestría durante la pandemia entre 2020 y 2022”, nos comparte sus duelos y culpas durante la pandemia y el proceso para superarlas. El segundo de Diana Suguey Mendoza “Cuando las puertas se cierran”, título que se convierte en metáfora, la cual aplica de manera creativa en todo su texto. El tercero de Andrés Najar Aceves “Experiencias de aprendizaje durante la pandemia”, relata como un proceso de decepciones y aprendizajes, con tono triste pero esperanzador.

Los relatos siguientes son de los/as estudiantes que ingresaron recientemente a la maestría, e hicimos la invitación abierta, y elegimos cuatro relatos: Leidyber Lóriga Montano nos relata su experiencia en un poblado pequeño en Cuba de donde es originaria y trabaja como psicopedagoga, lo titula: “Voltar la página”

a través de él, conocemos su contexto, en el cual el contacto con los otros, no se interrumpió, por lo que el título, es sorprendente al final del texto. Oswaldo Gómez Castañeda titulado “El virus y su pedagogía implacable: mi experiencia como profesor de bachillerato durante la pandemia de COVID-19”, el cual su título nos conduce a la realidad que duele e invita a tener un horizonte común con el lector. El penúltimo texto de Micheline Adriana Gutiérrez titulado “Cuando todo se paró, se transformó en miedo”, nos lleva por detalles que transformó la vida cotidiana y prácticas que manifiestan el miedo al futuro. El último relato es de Diana Monserrat Ortiz denominado: “Sobrevivir a la educación a distancia. Experiencias de una estudiante y profesora”, la riqueza de este relato es que cierra en sí mismo, dos roles en la educación y cómo ambos impactaron en el campo educativo.

Primera parte

Investigación



# La escuela mexicana en la pandemia: significado y espacio de un ánimo social

*Cristina Palomar Verea*

## **Introducción**

A partir de la revisión de algunos hechos ocurridos en México durante la pandemia de COVID-19 en relación con la educación, se plantean las siguientes preguntas: ¿qué se puede decir acerca del significado actual de la educación en México, si consideramos las evidencias de este periodo que ofrecen la vida pública nacional, las acciones y políticas oficiales en relación con este campo? ¿Qué se puede decir acerca de lo que significa la educación para el régimen político actual y qué efectos parece tener dicho significado en el ánimo nacional? A partir de una atenta lectura de las señales presentes en las prácticas discursivas de los agentes oficiales que generan diversos efectos en la vida cotidiana nacional en relación con la educación, sus actores, sus instituciones, sus contenidos y sus necesidades, en este trabajo se busca comprender el significado que tiene la educación en el México actual.

Como punto de partida, se afirma que los significados son producidos socialmente, entretejidos con el contexto histórico y también cultural, por lo que se asume que no hay un significado inherente a la educación, sino que este es producido de manera situada en la intersección de los diversos circuitos simbólicos que componen la vida social en términos amplios y que se expresa a través de los códigos culturales particulares de cada escenario cultural e histórico. La coyuntura configurada por la pandemia permite emprender un ejercicio interpretativo para observar de manera privilegiada los elementos que muestran los significados de la educación en México.

## **La educación: contexto y significado**

El significado de la educación cambia en los distintos momentos históricos y en cada cultura específica. Dicho significado se relaciona con el valor simbólico que se atribuye a los distintos elementos que componen el campo educativo –actores, instituciones, procesos–, más allá de las diferencias en las definiciones que se hacen de la educación.

No obstante, hay algunos elementos compartidos. Entre otros, puede decirse que para la mayoría de los países la escuela tiene un papel relevante en la producción de la nación (así como la escuela es modelada por la nación), por lo que esta institución está vinculada con dicha tarea. La educación forma así parte del esfuerzo de las naciones por producir los sujetos locales frente a la dimensión global, del que habla Appadurai (1996). Dicho esfuerzo se materializa en los programas de enseñanza, las políticas educativas y el presupuesto asignado al sector, entre otras cosas. El mencionado esfuerzo por producir los sujetos nacionales a través de la educación suele concentrarse en la enseñanza de la historia y el civismo, ya que a través de estas materias se da la transmisión del relato nacional, de la producción de los valores locales, las tradiciones y narrativas que interesa sostener a los estados. De esta manera, puede decirse que el Estado construye la escuela en estrecha relación con su propia imagen, con sus ideales y objetivos. Ciertamente, se trata de una labor que será más exitosa si la educación se asume como una labor estatal que trasciende las coyunturas políticas contingentes.

En términos generales, pueden considerarse, entre otros, los siguientes indicadores para calcular la relevancia que tiene en cada contexto la educación: el monto del presupuesto asignado a este sector; el cuidado en el diseño de las políticas educativas; el prestigio y reconocimiento que tiene la figura del docente; la atención a las demandas del sector magisterial; la calidad de la educación pública; la consolidación de las instituciones que diseñan, regulan, aplican y evalúan las políticas educativas; el impulso de actividades culturales y científicas de amplio alcance; el discurso oficial de apoyo abierto a la educación, la ciencia y la cultura. Pero, además de estos y otros indicadores, en los distintos países se ponen expectativas y acentos diferentes en la educación a partir de la propia cultura y de la historia nacional.

Se sabe que, en Japón, por ejemplo, la educación ha materializado el esfuerzo de modernización nacional y la manera de obtener el respeto de los demás países (Buenrostro, 2003), por lo que el gobierno ha puesto el énfasis en la importancia de fortalecer la educación elemental como base del éxito, así como en el desarrollo de la educación superior. En Francia, por otro lado, la educación republicana ha significado la principal herramienta civilizatoria en tanto ámbito de la razón y de la lengua. La escuela es el lugar en el que se logra la unificación nacional a través de la enseñanza de la historia y de la geografía para motivar el amor a la patria. Los maestros son considerados fundamentales para la construcción de la República y la educación es la manera de producir ciudadanos a partir de la transmisión de la cultura de los derechos universales (Palomar, 2022).

Por otro lado, en Finlandia (Moreno y Aguilar, 2019) la educación es el principal recurso para competir en el mercado internacional y para construir una ciudadanía cívica a partir de sólidos valores democráticos. Sus fines, son que sus ciudadanos “lleguen a ser quienes desean ser y lo que desean ser” (Jakku-Schivonen y Niemi, 2011, p. 3, citado por Moreno y Aguilar, 2019), y para lo cual el Estado garantizará los medios necesarios que lo posibilite mediante el Estado de Bienestar. En el campo educativo, el fin eudemónico para el desarrollo personal se mantiene. La escuela es entendida como una continuación del esfuerzo familiar y comunitario por educar en la igualdad y la participación social, y la labor docente tiene un alto reconocimiento y prestigio. En Cuba, por otra parte, se busca que la educación forme a los niños y jóvenes como fieles continuadores de la obra de la Revolución y la escuela cubana da mucha relevancia al civismo, para “desarrollar la capacidad para captar o percibir los problemas sociales como propios, que se incorporen a su solución con eficiencia y conciencia de sus deberes y derechos ciudadanos en una comunidad histórico concreta, la que actúa como reguladora de la convivencia ciudadana, fundamentada moral y legalmente” (Thompson y Vignon, 2016).

Ahora bien, en México, la educación posrevolucionaria fue el camino principal para lograr un México moderno, integrado y en desarrollo, y en esta, el maestro ocupaba el lugar central. La educación jugó en esos momentos un papel importante para recuperar la paz, para la integración de la diversidad poblacional y para la movilidad social. Con el andar del tiempo esto ha ido cambiando y,

en distintos periodos, la educación se ha revelado como un instrumento que frecuentemente se utiliza con fines electorales. Actualmente, hay ya un amplio consenso (Ramírez, 2021; Ruiz del Castillo, 1990; Rodríguez Gerardo, 1986) respecto a que en este país la educación tiene ya mucho tiempo en una larga y profunda crisis compuesta por factores históricos, políticos y económicos y que, durante los años de la contingencia sanitaria por la pandemia del COVID-19, se ha profundizado severamente.

Para pensar acerca de lo que significa la educación en México en nuestros días, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuál es el significado de la educación en México, si ponemos en relación lo ocurrido durante la pandemia, los datos que ofrece la vida pública nacional, y las acciones y discursos oficiales sobre el tema?

### **La educación en México durante la pandemia COVID 2019**

Uno de los efectos más visibles y significativos de la pandemia mundial de COVID-19 que inició en 2019 y que se extendió por el mundo a lo largo de 2020 y 2021, fue la necesidad del distanciamiento físico que condujo al cierre de las escuelas. Esta medida puso en suspenso tanto su función institucional como su papel social y sus objetivos. Con esta medida se mostró con deslumbrante claridad que la escuela es un elemento social cuya clausura o desaparición implica una crisis mayúscula en los grupos sociales por diversas razones, muchas de las cuales apenas ahora se perciben con claridad. Además, se evidenció que esta institución es un símbolo que hace referencia a lo que dentro de esta tiene lugar: la enseñanza, el aprendizaje, el encuentro con el otro, la toma de la palabra, el reconocimiento de la Ley y de las relaciones intergeneracionales y, cuando todo va bien, el nacimiento del amor por el conocimiento; en suma, la educación.

En México, el cierre de las escuelas por la pandemia inició en marzo de 2020 y duró 63 semanas.<sup>1</sup> En octubre de 2021 aún no se habían reabierto en su totalidad y muchas trabajaban de manera híbrida. UNESCO reportaba entonces que la vacunación para el grupo de profesores en México tuvo una prioridad de nivel 3 y que, para el primero de septiembre de 2021, el 90% de dicho grupo ya tenía el

---

<sup>1</sup> <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

esquema completo de vacunación. Fueron vacunados como grupo especial con una vacuna cuya eficacia, sin embargo, ha sido muy cuestionada y que, por esto, requirió un refuerzo posterior con una vacuna con mejores resultados.

Al cerrar las escuelas se produjo en México un trastorno general en la vida social. La estrategia improvisada de llevar la educación pública a los hogares a través de la televisión y dejar su conducción en manos de la familia tuvo muchos problemas y –ahora lo sabemos–, produjo un alto número de abandono escolar y un gran retraso en el aprendizaje general (INEGI, 2021). Muchas escuelas privadas y otros negocios vinculados quebraron, y muchos maestros y empleados de este sector fueron despedidos. Además, la necesidad de dar un carácter virtual a la educación durante la pandemia en México evidenció, más que nunca, las grandes desigualdades sociales que problematizaron, en muchos casos hasta lo imposible, la continuación de los estudios por falta de los recursos tecnológicos y económicos necesarios en grandes sectores de la población, tanto entre los estudiantes como entre los docentes. La pandemia llegó a México a agravar las ya de por sí malas condiciones estructurales de desigualdad existentes, así como a evidenciar la gran incapacidad del gobierno en turno para tomar medidas de contingencia adecuadas. Por ello se prevé que los efectos sociales y económicos serán graves y prolongados para miles de personas y hogares en el futuro.

Más allá de los datos que arrojó la *Encuesta para la Medición del Impacto del Covid-19 en la educación en México* (INEGI, *Op. cit.*) que dibujan el desastroso estado de la educación nacional después de la pandemia, son relevantes dos fenómenos que también ocurrieron en México en este periodo vinculados con la educación y que parecen tener fuerte relación entre sí. El primero de ellos es el conjunto de prácticas discursivas anti-educación y anti-ciencia que se producen insistentemente desde las posiciones de poder político desde el inicio del actual periodo de gobierno (2018-2024) y que inundan la cotidianidad de la vida pública; el segundo es el fenómeno de la vandalización y destrucción de más de 7,000 planteles educativos a lo largo del país durante los meses en que estuvieron cerrados por la pandemia, en un contexto ya de por sí de falta de recursos económicos y de infraestructura insuficiente y de baja calidad. Sostenemos que hay una relación entre las prácticas discursivas cotidianas del presi-

dente y su gobierno en relación con el campo educativo, y este grave fenómeno registrado durante la pandemia que, junto con la muy deficiente estrategia de educación a distancia, configuró el actual escenario catastrófico para la educación en México.

Las prácticas discursivas que forman el clima social anti educación, anti cultura y anti ciencia han implicado diversas acciones que han afectado de manera importante a estos sectores y muestran elocuentemente cuál es la postura del régimen frente a estos. La mayoría de dichas acciones se han justificado principalmente por la búsqueda de dos objetivos: el ahorro de dinero para financiar los macro proyectos que el presidente se ha propuesto<sup>2</sup> y el señalamiento constante de un distanciamiento ideológico de lo que se realizaba en los regímenes anteriores en esos mismos campos.

Algunas de las acciones mencionadas son las siguientes: la cancelación de la reforma educativa impulsada por el gobierno anterior; la desaparición de instituciones relevantes para el ámbito educativo (el Consejo para la evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa); el nombramiento de funcionarios en puestos de atención de la educación, la ciencia y la cultura sin la suficiente experiencia o preparación para ejercer dichos cargos y, en algunos casos, con señalamientos de corrupción y que hasta enfrentan denuncias penales; el anuncio del proyecto de cien Universidades del Bienestar Benito Juárez García,<sup>3</sup> que no solamente no ha cumplido las metas propuestas en tiempo y forma (acreditación de los estudios, planes de estudio autorizados, maestros suficientes y bien pagados, estudiantes interesados, planteles adecuados, etc.), sino que ha representado una inversión económica injustificada que mermó el presupuesto de la educación superior ya existente;<sup>4</sup> la desa-

---

<sup>2</sup> Se trata de los muy cuestionados proyectos del nuevo aeropuerto, del Tren Maya y de la refinera de Dos Bocas que han consumido una gran cantidad de recursos y cuyos costes, tanto económicos como medioambientales y sociales son mucho más altos de lo previsto.

<sup>3</sup> <https://politica.expansion.mx/voces/2019/06/20/el-sentimentalismo-educativo-y-la-4t>

<sup>4</sup> <https://suplementocampus.com/malestar-en-las-universidades-del-bienestar/>

parición del 75% del gasto operativo de las dependencias de la Administración Pública Federal, con lo que se afectó la subsistencia de varias instituciones, tales como el Centro de Investigación y Estudios Avanzados SEP-CINESTAV, del CIESAS y del CIDE, y significó también la cancelación de actividades en los centros de educación superior (Lozano, 2020); la desaparición de fondos de financiamiento para el sector cultural (FONCA, FIDECINE, FOPROCINE), al mismo tiempo que la asignación de una inversión desproporcionada en un único macroproyecto (Proyecto Bosque de Chapultepec) muy cuestionado por el mismo sector, además de dos programas (el proyecto de Cultura Comunitaria y el del Complejo Cultural Los Pinos) cuyos resultados se desconocen;<sup>5</sup> el recorte presupuestario para la ciencia y el desarrollo tecnológico, así como la instauración de una administración insólitamente conflictiva y sorprendentemente ideológica de este sector;<sup>6</sup> la cancelación del programa para reclutar a jóvenes investigadores de campos científicos, tecnológicos y humanísticos, financiando para ellos plazas académicas en diversas instituciones educativas, llamado Cátedras Conacyt;<sup>7</sup> la intromisión del gobierno para establecer el régimen laboral de los organismos descentralizados sin importar las funciones que desarrollen, lo cual ha alertado a los investigadores;<sup>8</sup> diversas acusaciones de corrupción a instituciones educativas, académicas y a científicos particulares sin que se muestren evidencias y amedrentando con castigos cuya gravedad rebasa con mucho los que se aplican a delincuentes confesos o probados<sup>9</sup> y <sup>10</sup>; la acusación a la Universidad Nacional (y junto con

---

<sup>5</sup> [https://elpais.com/opinion/2020-05-28/amlo-la-cultura-y-la-ciencia.html?event\\_log=ok](https://elpais.com/opinion/2020-05-28/amlo-la-cultura-y-la-ciencia.html?event_log=ok)  
login

<sup>6</sup> <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/amlo-castiga-y-ataca-a-la-ciencia-como-a-la-salud-acusan-cientificos/>

<sup>7</sup> <https://cultura.nexos.com.mx/catedras-conacyt-despidos-e-incertidumbre-laboral/>

<sup>8</sup> <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/10/13/sociedad/condenan-dirigentes-sindicales-cambios-en-el-sector-cientifico/>

<sup>9</sup> <https://elpais.com/opinion/2020-06-02/el-presidente-lopez-obrador-y-los-cientificos.html>

<sup>10</sup> <https://www.nature.com/articles/d41586-021-02816-9>

esta a toda la educación superior pública del país) de ser formadora de neoliberales;<sup>11</sup> entre otras.

Las acciones enlistadas –que no son todas, por cierto– son precedidas y acompañadas por la intensa producción de un discurso esquemático que agrupa y antagoniza, de manera burda, a quienes apoyan al presidente y a quienes no lo hacen, pero del que se desprenden otras oposiciones binarias. Este discurso se alimenta y se difunde con frecuencia desde el podio presidencial en las conferencias matutinas cotidianas. Con dicho discurso se establece, entre otras cosas, una frontera moral entre lo que se denomina “la ciencia neoliberal”, de un lado, y “la ciencia de la 4T”, del otro, al mismo tiempo que se lanzan juicios y condenas sin las evidencias suficientes acerca de una presunta corrupción insistentemente señalada de las instituciones de ciencia y tecnología que operaban en los gobiernos anteriores y, de los funcionarios y miembros en estas,<sup>12</sup> además de establecer una peculiar asociación automática y totalizante entre las empresas privadas, el neoliberalismo y la corrupción. Igualmente, en ese discurso se ataca a la educación, sobre todo a la educación superior.<sup>13</sup> En las reuniones diarias con los periodistas que apoyan al régimen, el presidente hace continua y frecuente referencia a los intelectuales, académicos y científicos como sectores privilegiados y casi inútiles que le salen muy caros al gobierno. Se trata, desde su perspectiva, de élites compuestas por “clasemedieros aspiracionistas” cuyo único interés es el dinero.<sup>14</sup> Educarse, especializarse, profesionalizarse, ir al extranjero a formarse, son cosas que en el discurso presidencial aparecen como señales de frivolidad, de egoísmo, de individualismo y de vanidad personal.

Con este discurso el presidente siembra ideas negativas en relación con la educación, la ciencia y la cultura en su audiencia, y crea un clima de odio y antagonismo entre los distintos grupos sociales. Su discurso cotidiano está plagado de resentimiento hacia las distintas élites que él juzga adversas e indeseables, entre las que ha mencionado a los médicos, los académicos, los ingenieros, los

---

<sup>11</sup> <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/10/24/politica/defender-a-la-unam-20211024/>

<sup>12</sup> <https://redaccion.nexos.com.mx/la-politica-de-ciencia-de-la-4t-y-sus-consecuencias/>

<sup>13</sup> <https://www.jornada.com.mx/2019/06/25/opinion/a03a1cie#>

<sup>14</sup> <https://www.mexicosocial.org/un-gobierno-de-aspiracionistas-y-egoistas/>

artistas, los investigadores, los periodistas y los arquitectos, entre otros.<sup>15</sup> Podría decirse que el quehacer de todos estos profesionistas en realidad le es indiferente al titular del Poder Ejecutivo; lo que le parece intolerable es que sean élites, es decir, que se trate de sectores que él considera privilegiados y que son, por lo tanto –siempre según él–, corruptos y deshonestos.<sup>16</sup>

Se ha señalado<sup>17</sup> que el presidente ha lanzado una ofensiva frontal, cargada de prejuicios y estereotipos, en contra de quienes tienen títulos de posgrado y han optado por participar con su trabajo docente, sus estudios y publicaciones a la solución de los problemas de México:

En repetidas ocasiones el presidente ha insultado a las y los investigadores que disentimos de sus ideas y ha arengado a los suyos a reproducir sus consignas. En el México discursivo e imaginario de López Obrador, ser hoy profesor investigador de una institución de educación superior equivale a ser un privilegiado ostentoso que vive a costa y en contra del pueblo (Merino, 2021).

De esta manera, desde el ejercicio del poder público se está promoviendo una peligrosa campaña de desprestigio y encono social.

Por otra parte, a los datos que dibujan el estado catastrófico en el que se encuentra la educación en México después de la pandemia, hay que añadir los relativos al lamentable fenómeno ya mencionado más arriba: la vandalización y destrucción de las escuelas del país durante su cierre por la pandemia. La prensa informó que, durante los primeros 13 meses de cierre de las escuelas, los centros educativos en el territorio nacional sufrieron más de 7,000 robos. No solamente fue robado equipo electrónico, aparatos y mobiliario, sino que en muchos casos se destruyeron muros, instalaciones sanitarias, eléctricas e hidráulicas. En

---

<sup>15</sup> Se ha asociado con este discurso el incremento en los últimos años de las cifras en el fenómeno llamado “fuga de cerebros”, ver: <https://www.dw.com/es/m%C3%A9xico-lucha-contra-la-fuga-de-cerebros/a-59667352>

<sup>16</sup> <https://www.excelsior.com.mx/opinion/leo-zuckermann/un-antielitismo-llevado-al-extremo/1473765>

<sup>17</sup> <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/mauricio-merino/contra-los-academicos>

algunos casos ni siquiera se trataba de robar con el fin de tener ganancias económicas, sino solamente de vandalizar: romper vidrios, ensuciar espacios, destruir. Los medios de comunicación consignaron este fenómeno:

Desde que empezó la pandemia de la COVID-19 en marzo de 2020, se han producido al menos 6.865 robos en centros educativos públicos y privados, de acuerdo con los datos de 25 entidades federativas recopilados por *El País* a través de las fiscalías, las secretarías de Educación o de solicitudes de acceso a la información. Este periódico pidió datos sobre las carpetas de investigación iniciadas por robos en escuelas de la República. Sin embargo, algunas entidades federativas, como el Estado de México, incluyen en su total de cifras otros espacios donde se imparten clases, como escuelas de música, además de las instituciones de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Siete Estados –Colima, Baja California Sur, Guerrero, Yucatán, Puebla, Zacatecas y Sonora– no han ofrecido datos, en algunos casos justificando que el robo a escuelas no es un delito tipificado y que se trata de estadísticas que deben crearse. La Secretaría de Educación Pública federal tampoco cuenta con registros agrupados.

Esta cifra implica que en el país se han producido una media de 18 robos diarios durante el año que las escuelas han permanecido cerradas. México es uno de los países que más restricciones ha puesto al regreso a clases. Mientras otros países latinoamericanos o europeos flexibilizaban la vuelta, el Gobierno de Andrés Manuel López Obrador apostó porque los niños volverían a las aulas solo cuando los maestros de cada Estado estuvieran vacunados y la entidad en semáforo epidemiológico verde, que implica un riesgo bajo de contagios...

Algunos Estados, como Campeche, ya habían reabierto. Allí las autoridades fueron cautelosas antes de empezar a rehabilitar los centros “para evitar que se volvieran a llevar las cosas”, según señaló en marzo el secretario de Educación, Ricardo Koh, que añadió que, sobre todo, los cables y otras instalaciones eléctricas recién reparadas se volvían a robar. “En algunos centros ya no tienen más que llevarse, solo entran a vandalizar”, agregó. En esta entidad federativa, hubo casi siete robos al mes a escuelas durante la pandemia, una de las medias más bajas del país, de acuerdo con las cifras recopiladas por este periódico.

Otros Estados como Jalisco o Guanajuato han registrado, de media, una mayor cantidad de robos mensuales en el último año: 65,2 en Jalisco, es decir, más de dos al día, y 48,5 en Guanajuato, más de uno diario. La capital del país ha sufrido más de 23 robos al mes de media. Aun así, la jefa de Gobierno de la Ciudad de México, Claudia Sheinbaum, asegura que no es “un problema generalizado” ni “grande para la ciudad”: “Son muy poquitas donde ha habido una vandalización mayor, donde entraron a robarse una taza de baño o una computadora. En la gran mayoría es algo menor: se pintaron graffitis dentro o se rompieron vidrios” (Guillén y Lambertucci, 2021).

De esta manera, muchos planteles escolares quedaron en una situación tal que, en fases más tardías de la pandemia, cuando ya se contaba con la vacuna y se empezó a hablar de volver a las escuelas, se hizo imposible el regreso a clases ya que estas no tenían las condiciones sanitarias mínimas que difundía diariamente la Secretaría de Salud, ni la infraestructura suficiente para impartir clases. Los padres de familia se vieron obligados a participar en las tareas de limpieza y compostura, así como a donar gel antibacterial y otros recursos para cuidar la salud de los alumnos<sup>18 y 19</sup>. Así pues, la situación dejada por la pandemia implica no solo la necesidad de remontar el retraso educativo general provocado por el cierre de las escuelas y la mala estrategia oficial para continuar la educación a distancia, sino también reparar y recuperar el tejido institucional y humano que sostenía la actividad educativa nacional y, sobre todo, reestablecer la convicción de que es importante ir a la escuela.

¿Qué significa este fenómeno que los actores en el poder buscaron minimizar y mantener en silencio? Más allá de una lectura que evidencia esta violencia como expresión del nulo aprecio por los bienes sociales indispensables para la infancia y la juventud nacionales, este fenómeno también puede interpretarse de

---

<sup>18</sup> <https://proyectopuente.com.mx/2021/08/13/padres-de-familia-directivos-y-profesores-limpian-y-arreglan-algunas-escuelas-en-hermosillo-otras-no-tienen-agua-luz-y-estandaradas/>

<sup>19</sup> <https://profelandia.com/padres-de-familia-y-maestros-a-limpieza-de-las-escuelas-y-el-gobierno/>

manera más compleja a partir lo que hemos venido planteando en este trabajo, específicamente en relación con el discurso del presidente de la República en torno a la educación y la ciencia.

Se sabe que el odio expresado desde el poder motiva conductas colectivas nocivas para la sociedad y para el sistema democrático, lo cual ha llevado a los juristas a reflexionar acerca de la necesidad de actuar antes de que se presenten sus efectos nocivos (Fuentes Osorio, 2017). Así, ante los discursos que promueven una motivación hostil y discriminatoria que crea un clima criminógeno, surge la formalización de los llamados “delitos de favorecimiento e incitación al odio”, como variante de los delitos de odio. De acuerdo con estas ideas, creemos que el fenómeno de vandalización de las escuelas durante la pandemia es el resultado precisamente del favorecimiento e incitación al odio en relación con las élites formadas a través de la educación y localizadas en la materialidad de los planteles escolares.

### **Efectos de las prácticas discursivas anti-educación**

Argumentar que el fenómeno generalizado de violencia contra las escuelas tuvo como móvil la pobreza de quienes la actuaron no explica las acciones de pura vandalización y destrucción, y menos aún, el que hayan sido tantas y tan repetidamente dirigidas hacia los planteles escolares. De esta manera, es posible establecer una relación entre el discurso de odio del presidente contra los sectores educados en México y las acciones destructivas en contra de las escuelas durante la pandemia. Sostengo que la escuela, en tanto signo material de la educación, fue el receptor de un pasaje al acto de una masa anónima alentada por el discurso anti-educación promovido por el presidente.<sup>20</sup> No se trata de que directamente este haya pedido la destrucción, sino que lo que generó fue un clima de adversidad tal que, junto con la oportunidad que ofrecían las escuelas vacías y sin vigilancia, tuvo ese resultado. Por otra parte, las cifras enormes de abandono

---

<sup>20</sup> Imposible que, ante esto, no venga a la memoria lo ocurrido en la revolución cultural maoísta en China o en la Rusia estalinista, en donde se asesinaron a miles de artistas, profesores y estudiantes por considerarse elitistas y enemigos del pueblo.

escolar después de la pandemia (5.2 millones de alumnos<sup>21</sup>) pueden ser indicadores de ese clima, al que se suman otros factores. Podría afirmarse que la educación ha perdido relevancia en grandes sectores de la sociedad mexicana, al parecer, precisamente, en aquellos sectores menos favorecidos.

De esta manera, estamos frente a un fenómeno analizado en diversos momentos por Le Bon (2018), por Freud (1921) y por Canetti (1960), quienes con sus reflexiones abrieron una larga línea de trabajo acerca de los mecanismos de la psicología de las masas. Estos autores, si bien con sus diferencias, explicaron fenómenos colectivos a partir del contagio emocional, la fascinación por el líder y la identificación con los otros que comparten la misma fascinación. Estudios actuales fundados en la psicología evolucionista y las neurociencias coinciden en que “tanto en el amor como en las masas, ciertas zonas del cerebro de diferentes personas se activan simultáneamente, y, como en la hipnosis, esto genera una focalización de la atención y un estado alterado de conciencia” (Ortiz Lachica, 2013, p. 103) que puede explicar el contagio emocional que está detrás de los fenómenos colectivos.

¿Qué efecto tiene en la producción de estos fenómenos el discurso del poder? Los comunicólogos y filósofos políticos tienen mucho tiempo estudiando los efectos de manipulación colectiva de los discursos de líderes populistas, autoritarios y totalitarios (Adorno, 2004; Arendt, 2006; Doménech, 2004; Laclau, 2005). Cuando el presidente de México dedica cotidianamente tanto tiempo a producir verbalmente un imaginario en el que solamente tiene cabida aquello que confirma sus creencias y su posición ideológica, ha ido tejiendo un extenso manto discursivo con importantes efectos en la percepción de la realidad de su público.

Borja y cols., (2009) señalan que “imponer una determinada versión de la realidad sobre otras posibles concede un enorme poder, ya que esos esquemas y marcos interpretativos ejercen una clara influencia sobre el comportamiento social y político” (p. 626). Por su parte, Acerbi (2011) señala que el ideal del discurso totalitario es lograr que las masas experimenten el auto convencimiento de lo ineludible del planteamiento de “ellos o nosotros”.

---

<sup>21</sup> <https://www.uv.mx/representacion/sintesis-informativa/desertan-5-millones-de-alumnos/>

A partir de lo anterior, afirmamos que hay una relación entre el discurso de odio que el presidente produce cotidianamente contra los sectores educados en México y las acciones destructivas en contra de las escuelas durante la pandemia. Sostengo que la escuela, en tanto signo de la educación en el plano imaginario, fue el receptor del pasaje al acto de una masa anónima alentada por el discurso anti-educación difundido por el presidente.<sup>22</sup> No se trata de que directamente se haya pedido la destrucción, sino que fue generada por un clima de adversidad tal que, junto con la oportunidad que ofrecían las escuelas vacías y sin vigilancia, tuvo ese resultado. En ese sentido, el pasaje al acto colectivo de la destrucción de la Escuela fue motivado por el ánimo de antagonismo que se sumó a la angustia producida por el vacío institucional dejado por el cierre de las escuelas y que derivó en el vandalismo. Esas escuelas vacías y aparentemente inútiles parecen haberse convertido en el objeto fóbico que representó tanto el vacío de significado de la educación como la ausencia de un referente de la Ley capaz de instaurar posiciones, lugares y límites, transformándose así en el blanco de la angustia producida por la incertidumbre, la desigualdad y la desprotección del Estado.

Lo que ha ocurrido con la escuela y con la educación en México durante la contingencia producida por la pandemia de COVID-19 es el final del proceso de derrumbe de las ilusiones de la modernidad, depositadas en la educación y sus instituciones. Al cerrar las escuelas y replegar al ámbito privado a los alumnos y a los profesores, quedó abolida la Ley de la Escuela, aquella que marca el necesario alejamiento del sujeto del encierro familiar, de la confusión y el caos, y que hace posible la subjetivación y el encuentro con otros mundos. Es probablemente este elemento el que está en la base de la explicación de la desintegración de la institución familiar y escolar, la violencia y la vandalización de las escuelas que se han presentado en este mismo periodo.

Es necesario no perder de vista que, por una parte, la escuela es el lugar que posibilita el “trauma beneficioso y necesario” que impone un corte, una fractura,

---

<sup>22</sup> Imposible que, ante esto, no venga a la memoria lo ocurrido en la revolución cultural maoísta en China o en la Rusia estalinista, en donde se asesinaron a miles de artistas, profesores y estudiantes por considerarse elitistas y enemigos del pueblo.

una separación del sujeto respecto a la cultura y la lengua del seno familiar, y con ello da al sujeto la posibilidad de conocer otros mundos y otros códigos. Por otra, la escuela también es el espacio simbólico de la Ley que impide el goce incestuoso y mortífero desvinculado del deseo, al conducir, por la vía de la palabra, a la emergencia del sujeto deseante, carente, impulsado por ello a buscar el conocimiento. Al enfrentar el exilio y enfrentar el trauma de un otro lenguaje, nace la posibilidad para la vida humana de hallar nuevas formas de satisfacción desvinculadas de la sombra del goce incestuoso y de la mismidad (Recalcati, 2016). Sin ello, no hay Ley y no hay reconocimiento de lugares simbólicos, con lo que se instala el caos, el pasaje al acto y la barbarie. A partir de ambas razones, aunadas al discurso oficial anti-educación y anti-ciencia, se puede entender el gran perjuicio padecido por los alumnos en México por el cierre de las escuelas tan prolongado y del periodo tan largo de encierro familiar. No solamente se trata del retraso en el aprendizaje sino de la obstaculización o hasta suspensión del proceso de subjetivación necesario para que las nuevas generaciones puedan apropiarse del mundo y del lenguaje, así como conocer los retos de la alteridad y de la diferencia. Las consecuencias y efectos nocivos en todos los planos de la sociedad que, aunque ya empiezan a advertirse, habrán de ser evaluados con cuidado en los próximos años para dimensionar sus profundas marcas.

## Conclusión

El significado que tiene la educación en cada contexto está en íntima relación con la historia, la economía y la política. ¿Qué podemos decir acerca del significado de la educación en México en este panorama? Puede decirse que en este país la educación pasó de representar un importante motor de movilidad social y de orgullo subjetivo de superación personal, a ser actualmente un estigma que marca a los enemigos del pueblo y levanta una frontera más entre las clases sociales. La escuela, por lo tanto, significa el espacio que concentra a los hijos de los clasemedieros aspiracionistas, individualistas y obsesionados por tener dinero; es también el hábitat de los docentes y de los investigadores, ambos grupos señalados como innecesarios y prescindibles, y productos del neoliberalismo, los cuales conforman élites corruptas y comodinas que buscan solamente su beneficio personal y que mantienen nexos oscuros con la iniciativa privada.

La pregunta que surge ante esta conclusión es, ¿qué futuro espera a las nuevas generaciones, a los docentes y a los investigadores en este horizonte tan hostil? El floreciente discurso anti-educación y anti-ciencia en México que se difunde insistentemente por el presidente y su gobierno tuvo como uno de sus efectos la vandalización de los planteles escolares durante la pandemia, lo cual leemos como un pasaje al acto de dicho discurso por parte de individuos anónimos que actuaron la animosidad producida por la polarización social en la destrucción de las escuelas. Por otra parte, el cierre tan prolongado de estas, la pésima estrategia oficial de educación desde casa y el proceso deficiente de la vacunación de los docentes, la designación de titulares de la Secretaría de Educación sin capacidad probada para el puesto, amén de la larga lista de acciones que han impactado negativamente en la maltrecha educación mexicana, son indicios que hablan del poco valor que tiene la educación en México. El mensaje implícito es que se trata de una actividad que cualquiera puede conducir, de cualquier manera y cuyos resultados son irrelevantes.

Ahora bien, ciertamente hay otras voces en México que enuncian otros significados atribuidos a la educación, de manera que no puede afirmarse que este sea el único significado en relación con esta. En el campo educativo se dirimen distintos intereses y posiciones, de manera que por momentos el significado hegemónico es fuertemente cuestionado y confrontado por otras posturas minoritarias nutriendo la disputa. De hecho, han sido intensos los debates entre académicos, intelectuales y científicos preocupados por la deriva que ha tomado la educación en México, sin que estos actores sean considerados interlocutores o que esos debates sean tomados en cuenta por la clase política.

¿Qué esperar de un contexto en el que el discurso hegemónico plantea que la educación no importa? Más allá del atraso y de la pérdida de oportunidades, de la inevitable proliferación de la ignorancia y del pensamiento mágico en el mediano plazo –con los previsibles efectos en el necesario avance conocimiento para el desarrollo social y económico–, habrá una incalculable pérdida social en el plazo más largo. No solamente se perderá la posibilidad de participar en el plano del conocimiento global y varias generaciones perderán la oportunidad de ampliar sus horizontes de desarrollo y movilidad, sino que enfrentaremos la devaluación del pensamiento y del lenguaje, la pérdida de valores esenciales

tales como la relevancia del diálogo y el reconocimiento del otro, el respeto, la solidaridad, la gratitud y la humildad. Es decir, se instalarán la barbarie y el imperio de la ley del más fuerte y será un gran retroceso en el camino a la vida democrática y a la ampliación de la libertad general, un aislamiento del resto del mundo y la agudización extrema de la desigualdad social.

El futuro de la infancia y la juventud depende del significado de la educación que logre la posición hegemónica en relación con esta. Sostengo que el adoctrinamiento ideológico no es la vía para que la educación cumpla sus fines emancipadores. La escuela es el lugar que posibilita el encuentro con el Otro y el indispensable espacio alternativo para relativizar la mismidad y entrar en la alteridad que posibilita la subjetivación. En ahí en donde se puede establecer una relación del sujeto con el saber y en donde tiene lugar el proceso de humanización con el reconocimiento del relevante lugar del profesor. Es, en suma, el mejor recurso para la subjetivación y la entrada al amplio mundo y su diversidad.

## Bibliografía

- Acerbi, J. (2011). Retórica política y discurso totalitario: propuestas para una disquisición. *Question/Cuestión*, 1(31). Recuperado a partir de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1198>
- Adorno, T. (2004). La teoría freudiana y el modelo de la propaganda fascista en *Escritos sociológicos I*, (p. 397). Buenos Aires: Akal.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Public Works. vol. 1, Minneapolis & London: U. de Minnesota Press.
- Arendt, H. (2006). Los orígenes del autoritarismo. Madrid: Alianza.
- Borja, H., Barreto, I., Alzate, M., Sabucedo, J. M., López López, W. (2009). Creencias sobre el adversario, violencia política y procesos de paz. *Psicothema*, vol. 21, núm. 4, (pp. 622-627), España: Universidad de Oviedo.
- Buenrostro, S. (2003). Educación en Japón. Revista Electrónica *Sinéctica*, núm. 23, agosto-enero, pp. 87-91. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México.
- Canetti, E. (1960). *Masa y poder*. Madrid: Alianza.
- Doménech, A. (2004). El eclipse de la fraternidad. Una revisión republicana de la tradición socialista. Barcelona: Editorial Crítica.

- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Obras completas, Tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fuentes Osorio, J. L. (2017). El odio como delito. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, RECPC 19-27, ISSN 1695-0194.
- García Correa, A. (2001). *La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa. Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 41, agosto, pp. 167-177 Universidad de Zaragoza: España.
- Guillen, B. y Lambertucci, C. (2021). Desde tuberías arrancadas a miles de pesos en equipo electrónico: las escuelas mexicanas son saqueadas durante la pandemia. *Diario El País*, 30 de mayo. En: <https://elpais.com/mexico/2021-05-30/de-tuberias-arrancadas-a-miles-de-pesos-en-equipo-electronico-las-escuelas-mexicanas-son-saqueadas-durante-la-pandemia.html>
- INEGI (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto del Covid-19 en la educación en México*, disponible en: <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovid/2020/> [Consultada 16 de noviembre de 2021].
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Le Bon, G. (2018). *Psicología de las masas*. España: Verbum.
- Lozano, B. (2020). Amlo, la cultura y la ciencia. *Diario El País*, sección Opinión. 28/05/2020. Disponible en: <https://elpais.com/opinion/2020-05-28/amlo-la-cultura-y-la-ciencia.html> [Consultado 14/02/2023]
- Merino, M. (2021). Contra los académicos. 11 de octubre de 2021. En: <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/mauricio-merino/contra-los-academicos>.
- Moreno Guaicha, J. y Aguilar Gordón, F. (2019). Fundamentos ontológicos del sistema educativo finlandés como referente para superar problemáticas en contextos emergentes. *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, 27(2), pp. 237-266. Disponible en Internet, en: <https://www.redalyc.org/journal/4418/441859598008/html/> [Consultado 15 de julio de 2022].
- Ortiz Lachica, F. (2013). Los efluvios de las masas: un ensayo en torno al comportamiento colectivo y la comunicación no verbal. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, vol. 9, núm. 1, (pp. 87-107). México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. En: <https://www.redalyc.org/pdf/726/72628319004.pdf>

- Palomar, C. (2022). Escuela y pandemia, ¿qué significa la educación?, ponencia presentada en el *Seminario de estudios sobre las instituciones de la modernidad: ¿Formar a la juventud? Orden, contingencia y nueva normalidad*, 19 de mayo de 2022, Universidad de Paris 8, Paris, Francia. En proceso de edición.
- Ramírez Sánchez, M. A. (2021). Towards educational autonomy? 4T and the educational crisis in Mexico. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, Curitiba, Brasil, vol. 2, núm. 4, pp. 238-251. DOI: 10.51798/sijis.v2i4.149. Disponible en: <https://journals.sapienzaeditorial.com/index.php/SIJIS/article/view/149>. [Consultado el 4 de agosto de 2022].
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Rodríguez Gerardo, P. (1986). Expansión y crisis de la educación primaria en México (una visión histórica). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XVI, núms. 3-4, pp. 157-176.
- Ruiz del Castillo, A. (1990). *Crisis, educación y poder en México*. México: Plaza y Valdés.
- Thompson-Wint, H. C. y Vignon-Martínez, C. E. (2016). *La educación cívica y la formación ciudadana en la educación de la personalidad*. EduSol, vol. 16, núm. 54, pp. 79-89. Cuba: Centro Universitario de Guantánamo.



# Percepciones sobre educar en el confinamiento. Un estudio entre coordinadores académicos

*Talía Chávez Palencia  
Rodrigo González Reyes*

## **Introducción**

A principios de marzo de 2020 cientos de panoramas en el escenario mundial podían percibirse como amenazantes pero, seguramente, una pandemia estaba muy lejos de aparecer en el rasero. Para febrero, como ya es de todos (desgraciadamente) conocido, el panorama era sombrío: un virus aparecido de la nada y sin el más mínimo aviso se esparcía por los cinco continentes amenazando la economía y el orden social global.

Hoy, a casi tres años de la primera gran cuarentena para intentar contener al terrible SARS-COV 2, un rápido balance nos deja ver sus consecuencia en todos los ámbitos y dimensiones: una desaceleración de la economía industrializada, curvas de descenso en los niveles de vida de muchos países, conflictos políticos derivados de la desestabilización productiva mundial y, en el caso particular de lo que nos interesa en este espacio, un rezago sin precedentes en los programas y procesos educativos y en todos los continentes producto del cese de las actividades “normales” de la escuela y sus formas tradicionales.

Justamente, una de las situaciones más importantes en este hecho fue el repentino cambio de la modalidad presencial a la de distancia; en el caso de la modalidad en línea, no siempre pudo llevarse a cabo. Este proceso de adaptación fue convulso y conflictivo para ambos lados del modelo escolarizado: tanto estudiantes como docentes, tal como padres de familia, tutores, administrativos y autoridades, sufrimos los embates de enfrentar, sin preñuncio ninguno, escenarios inciertos y en tiempo real sobre la falta de preparación tecnológica,

las carencias no siempre obvias de alfabetizaciones digitales y mediáticas y el desconocimiento de operación de otras modalidades y estilos de enseñanza.

El temor, la desesperación y el hartazgo se hicieron sentir pero, en la otra parte del espectro, muchos vislumbraron una oportunidad única para diagnosticar las inercias y vicios de la práctica y los sistemas educativos y, con ello emprender con esperanza un programa de prueba y error que ha resultado, a más de mil días, en valiosísimas aportaciones y adaptaciones que de otra manera no hubieran podido ser hechas. Así, aunque la pandemia por COVID-19 durante el año implicara un forzado y repentino cambio en las rutinas educativas de profesoras y profesores en conjunto con las de sus instituciones y este tránsito implicara, en gran medida, la adopción de estrategias y escenarios que tienen como centro a las tecnologías de la información y la comunicación, procesos como la adopción tecnológica racionada y el derribo de viejos y acendrados prejuicios sobre las modalidades dio lugar, al menos, a nuevos escenarios de autoreflexividad y resiliencia.

Para el magisterio, particularmente, el tener que enfrentarse de golpe a condiciones que desafiaron las propias creencias, sentires, seguridades y percepciones, tanto sobre estas tecnologías como sus posibilidades y sus objetivaciones en una “nueva” modalidad de enseñanza, detonó en ellos distintos procesos de reflexión sobre las prácticas de la docencia, el aprendizaje, el ser maestro y, particularmente, sobre el vínculo profesor-alumno, y es justamente a partir de este escenario que el estudio que aquí se presenta se enfoca en identificar y sistematizar los significados de esta experiencia entre coordinadores académicos de secundarias de distintos municipios del Área Metropolitana de Guadalajara, que es la segunda ciudad más grande del país (México).

A modo de contexto, podemos decir que en ese momento se proyectaba un posible retorno para cerrar el grado a mediados de junio y como un escenario catastrófico se vislumbraba el verano con esta situación. No obstante, el destino nos alcanzó y el ciclo escolar 2020-2021 empezó con muchas interrogantes y las escuelas tuvieron que hacer una transición para reorganizar el trabajo a distancia. Es en ese momento, al inicio del ciclo escolar, en agosto del 2020, que se llevaron a cabo estas entrevistas, no obstante, a marzo del 2021, a un año de esta decisión el modelo continuó.

Las entrevistas se realizaron a los tres coordinadores académicos, pertenecientes a tres municipios del área metropolitana de Guadalajara: Tlaquepaque, Zapopan y Guadalajara, los cuales son encargados en las secundarias públicas de asesorar a los docentes con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo de estos intercambios radica en conocer sus interpretaciones sobre esos momentos de transiciones.

*Palabras clave:* Percepciones, significaciones, educación a distancia, cambio de modalidad educativa, contextos vinculares, desigualdades.

### **El problema y el diseño metodológico**

Un problema en la investigación de hechos sociales es que quedan determinados por el momento en que se posa la mirada sobre ellos. Partiendo del supuesto de que los hechos no existen por sí mismos (mirada objetivista) sino que estos emergen a partir de que son problematizados, una parte importantísima de la construcción de los hechos sociales, como problemas, está dada en torno a cómo se les observa en relación al tiempo, es decir, como hechos presentes o pasados.

Por regla general, las ciencias sociales tienden, por condiciones básicas del principio de acumulación de evidencia empírica, a generar descripciones o explicaciones *de base retrospectiva*, esto es, a reconocer situaciones problemáticas que actúan en el presente, pero con base en lo que se puede retomar como referente (causa y condiciones) en el pasado o, bien, a describir y explicar netamente hechos ya sucedidos, tal como lo hacen las disciplinas históricas.

Aunque común, esta perspectiva sufre particularmente del sesgo de la “distorsión retrospectiva”: el riesgo persistente de extraer conclusiones altamente distorsionadas al juzgar con datística (y criterios) actuales lo ya acontecido. Como se puede ver, el origen de este conflicto se encuentra, básicamente, en la dificultad común de encontrar y contar con “datos *ad hoc*” al momento de empezar el trabajo empírico, es decir, información generada intencionalmente para servir como insumo en la producción ulterior de esas descripciones y explicaciones.

Justamente, la preocupación central al pensar y diseñar la ruta metodológica de este trabajo de investigación fue generar una visión *ad hoc* sobre el proceso de la transición de una modalidad de enseñanza a otra *cuando el proceso se encuentra vivo y evolucionando* en su momento crítico. Consideramos útil esta instrucción metodológica pues, si bien ya de por sí resulta muy poco común, como se ha comentado antes, encontrar datos producidos *ad hoc* en circunstancias percibidas como “normales”, la dificultad se dobla en condiciones contingentes.

Esto sucede, precisamente, y tal como afirman Covi y Lozano (2006), pues una característica esencial de las situaciones críticas es que el estado cognitivo de los actores sociales que se enfrentan a una crisis es, por definición, el de la *incertidumbre*, ese estado que conduce a la:

parálisis o perplejidad de los receptores ante la imposibilidad o la falta de pericia para tomar decisiones frente a un gran volumen de información [...] La incertidumbre [para estos actores] es una situación de la que solo se sale cuando puede ser estimada una solución o un desenlace; se trata de circunstancias donde abundan las dudas, la indeterminación y la inseguridad; en definitiva, es un estado que rompe con lo unívoco (p. 44).

En este sentido, estas situaciones cobran sentido una vez que son interpretadas por los sujetos, tal como podemos atestiguar en el caso de la crisis sanitaria por COVID-19 y la simultánea crisis organizativa en el sector educativo. Así, en condiciones críticas como esta, lo urgente suele ser atender lo vital antes que contemplar el desarrollo de lo diario; visto así, las descripciones y explicaciones de los hechos y momentos críticos acaban siendo, casi normativamente, visiones *ex post facto*, puntos de vista que se dan después de sucedidos los hechos. Con esta intención de fondo, el trabajo se pensó, desde su origen, a partir de tres condiciones:

- 1) Procurar una visión cualitativa del fenómeno entendida como una visión de segundo orden, es decir, desde una perspectiva donde los investigadores no ven a los hechos como observadores objetivos explicando situaciones dadas sino como sujetos cognoscentes que ven e interpretan cómo los otros perciben

y van construyendo las situaciones que viven. Esta condición es importante para poder capturar las experiencias no tanto como situaciones declaradas (pues ese tipo de datística se produce contextualmente desde otras fuentes, tales como los medios de comunicación y es más fácil de rastrear y sistematizar *a posteriori*) sino más bien como constructos vivenciales cargados de la subjetividad de quien la vive.

- 2) A partir de un estudio descriptivo, entendido como un diseño cuyo propósito central es rescatar, lo más puntualmente, las propiedades de lo analizado para generar conocimiento en condiciones en los que se desconoce mucho sobre la configuración actual de los fenómenos estudiados.
- 3) Como un estudio de orientación *hic et nunc* (aquí y ahora), mismo que en términos cronológicos se traduce por llevar a cabo el trabajo de campo en un corte sincrónico mientras las condiciones de estudio se encuentran presentes y vigentes en el lugar o escenario en el que se atestigua el fenómeno.

Por su parte, las situaciones logísticas del estudio llevaron a tener que elegir entre dos grandes posibilidades de diseño: 1) podía llevarse a cabo un estudio de caso, centrándose en las particularidades de este y reduciendo notablemente los problemas de muestreo, segmentación y reclutamiento pero disminuyendo sensiblemente la capacidad heurística del estudio, o, bien 2) diseñar un estudio con muestras espejo, que permitiera enfrentar las particularidades de distintos casos (representados por coordinadores de distintas escuelas pero con condiciones estructurales similares, si bien los problemas logísticos se multiplicaban). Tras una revisión exploratoria de las condiciones de producción de investigación se evaluó como posible la viabilidad de la segunda alternativa, habiéndose asegurado el acceso a las escuelas y a sus directivos.

Un componente importante de la investigación era contemplar escenarios donde convergieran estudiantes de distintos estratos sociales que nos permitiera conocer la manera en la que los colectivos docentes reaccionaban ante estas necesidades, para saber si las decisiones tomadas en realidad consideraban estas diferencias.

Para asegurar la diversidad de posiciones, pero conservando las condiciones estructurales comunes de los informantes, se procedió a buscar la voluntad de

participación de los directivos de todas las escuelas públicas secundarias del distrito escolar más amplio dentro del municipio más grande y socioculturalmente diverso de la capital del estado, Guadalajara (Jalisco), segunda ciudad más grande del país (México) (Gobierno del Estado de Jalisco, 2021, parr. 5) obteniendo una respuesta positiva por parte de todos los representantes. Para esta investigación se invitaron a coordinadores académicos de diversos municipios del área metropolitana de Guadalajara, quienes son los actores educativos encargados de gestionar las acciones docentes en los planteles a los que pertenecen.

En este sentido se contó con una muestra a conveniencia completa, tanto por contar con todas las escuelas como con todos los directivos. El criterio de pertinencia para el reclutamiento de los informantes estuvo dado en relación a dos condiciones: 1) la participación voluntaria en el estudio y 2) detentar el cargo de coordinador académico, en funciones, al momento del reclutamiento.

Una situación contextual importante implicó tener en cuenta, como imperativo, el corto tiempo con el que se contaba para la ejecución del trabajo pues este tendría que llevarse a cabo entre el cierre del ciclo escolar de primavera de 2020 (entre principios de julio y finales de agosto) para evitar, en medida de lo posible, la extensión y diversificación de la experiencia por parte de presiones administrativas propias del reingreso durante la contingencia (que en México se representaron por desacuerdos entre las secretarías de educación estatales y la federal) y poder mantener, con ello, un núcleo referencial común y limitado, entre los participantes, a la situación inmediata.

A partir de esta condición se decidió trabajar con series de entrevistas semi-estructuradas de una sola ronda, lo que permitiría acotar el tiempo de levantamiento, estandarizar respuestas, favorecer la compulsa categorial y facilitar la aparición de categorías de comparación. En todo momento, ya que se buscaba generar una perspectiva interna sobre los acontecimientos, se trabajó desde una lógica inductiva, permitiendo que los informantes impusieran dominio y generaran las categorías de referencia de manera nativa.

El análisis de las entrevistas se efectuó desde un proceso de codificación abierta estándar según el modelo canónico de Corbin y Strauss (2014), generando un primer árbol categorial.

## Contextos de la problematización: televisión, internet y refractariedad

Un problema central con el que se han encontrado los gestores educativos presenciales, en plena crisis del tránsito entre modalidades, ha sido el desconocimiento casi total por parte de la comunidad educativa ampliada (coordinadores, docentes, estudiantes y padres de familia o tutores) sobre las características esenciales de las modalidades no presenciales.

Ya sea porque se les perciba como modelos complicados, como últimas opciones, o, sencillamente, como modalidades irreferentes, su desconocimiento y estas percepciones están dadas, en gran parte, por situaciones históricas que han situado a la educación a distancia (EaD) como parte de un plan de desarrollo nacional educativo aparte, autónomo e independiente de los tradicionales, pero, además, como algo un tanto indeseable. En esta inflexión se da, por decirlo así, una doble marginalidad de estas modalidades pues no solo son percibidas como opciones “de segunda” (como en el caso de la telesecundaria y el telebachillerato) sino también como modalidades altamente “técnicas y engorrosas” (como en el caso de la educación virtual o el *E-learning*), con lo cual se ha generado y extendido una amplia subvaloración de sus potencialidades, posibles aplicaciones y, por lo tanto, a la formación de actitudes refractarias sobre su integración a la nueva normalidad educativa.

### ¿Cómo se construyó el contexto histórico?

La llegada de cada nueva tecnología mediática a los ámbitos educativos siempre ha sido recibida con recelo y desconfianza por parte de los profesores (Orozco, 2001) y la televisión ha representado el caso paradigmático de entre todas. En parte esto se debe a que sobre ella pesa un prejuicio natural desde los circuitos intelectuales y culturales hegemónicos y de la alta cultura, donde reina una oposición esencial entre el libro y el pizarrón como los detentadores y herederos, continuadores y reproductores legítimos de la alta cultura y el proceso civilizatorio y los medios de masas como los agentes erosionadores de ellos.

Desde ahí, la televisión ha sido percibida como la reina de la baja cultura (*low cult*) y el vehículo por definición de la basura cultural, y por si esto fuera poco, se le atribuye, a diferencia de otros medios, una poderosa capacidad de

enajenación; con semejantes credenciales la televisión ha sido relegada al cajón de los últimos recursos para educar, aquellos que se sacan al escenario solo cuando todo lo demás ha fallado o cuando es lo último que queda.

Con todo, no solo los profesores han sido los grandes detractores de esta tecnología, medio e institución histórica sino también los tomadores de decisiones políticas y las grandes figuras estatales, quienes han temido que la televisión compita con las agendas educativas y los procesos de aprendizaje formales al robar el tiempo formativo de los estudiantes y al sustituir los elementos curriculares por contenidos inútiles, vacíos e innecesarios; para ello baste recordar la famosa declaración atribuida al expresidente mexicano José López Portillo (1976-1982) que rezaba que la televisión destruía por la tarde lo que la escuela construía por la mañana.

Más allá del rechazo histórico a la televisión entre los profesores este temor se transversaliza, extiende y se contagia a tecnologías más nuevas, omnipresentes y hoy imprescindibles en todas las actividades económicas, sociales y culturales tales como las tecnologías internet y las informáticas todas; tal como dice García-Canclini:

así como en los años sesenta y setenta del siglo pasado los educadores vieron la televisión como enemiga, se resisten en las décadas siguientes a que los recursos digitales entren en el salón de clases y ven difícil aceptar que su amplio poder informativo llegue mezclado con el entretenimiento. Educarse y ser ciudadanos son cosas serias; divertirse, jugar o comunicarse con los compañeros está bien para el recreo y la calle (2019, p. 140).

Este hecho es importante para entender por qué la televisión, por más que ha intentado ingresar a la vida educativa del país, no lo ha logrado, incluso cuando ha sido el centro de la planificación de la educación a distancia como programa histórico y transversalizador.

Desde aquí, el interés por desarrollar estrategias de educación a distancia en México, al igual que en Latinoamérica, no es nuevo ni propio del espíritu educativo modernizante de finales del siglo xx (Calixto y Rebolgar, 2008); aunque contemplado en los imaginarios y en los panoramas programáticos en

las distintas fases de los diversos modelos de enseñanza básica desde principios de ese siglo (Latapí, 2012), su emprendimiento no tendría lugar, hasta la década de los sesenta, con la habilitación estatal de la infraestructura de la televisión de servicio público.

Aunque desde la década de los treinta del siglo pasado la televisión existía ya como una posibilidad técnica, el emprendimiento tuvo que esperar hasta que se diera la convergencia de dos grandes factores: 1) el establecimiento y fortalecimiento de un sistema de televisión estatal que ya no estuviera en situación de opacar el rentable modelo de la televisión privada (Orozco, 2002) la llegada de la poderosa influencia que la comunicación para el desarrollo y el cambio social tuvo, de principios de los sesenta, en las políticas nacionales latinoamericanas, procedentes particularmente de Uruguay, Argentina, Ecuador y Brasil, que tenían los ojos puestos en la radio comunitaria y la televisión popular como vías esenciales del desarrollo en la región.

Antes del arribo de la posibilidad televisiva, también hay que decirlo, un problema que arrastraba este tipo de educación era de base conceptual: la idea de educación a distancia se peleaba, empalmaba, hibridaba y ampliaba con conceptos novedosos pero en gran parte indefinidos tales como los de educación abierta y educación para los adultos, situación que tampoco ayudó mucho en la búsqueda de una maniobra política para formalizarla ni ganarle un espacio en la imaginaria educativa de un sistema anclado, al igual que en casi todo el mundo, a la lógica de las sociedades preindustriales de escuelas presenciales (Laval, 2004).

Así, aunque existió una propuesta fallida, a mediados de la década de los treinta, para poner en marcha un sistema nacional de “televisión social” que tomara como propia la preocupación por la alfabetización y la educación masiva (Hernández y Orozco, 2004), no fue sino hasta 1965 que esta idea se materializó en una política social de largo alcance objetivada en un plan nacional de cobertura de educación secundaria; a esta se le denominó, llanamente, *Telesecundaria* (Secretaría de Educación Pública, 2010), en un calco del modelo italiano de la “*telescuola*” del que fue directamente importado.

Así, a más de una década de retraso respecto de países latinoamericanos como Venezuela, Puerto Rico, Chile y Cuba (Calixto y Rebolgar, 2008), la

telesecundaria se instaló como una modalidad prioritaria que buscaba abatir el rezago educativo en el país a través de estrategias mixtas, comenzando en las profundidades del México rural para luego pasar, a lo largo de las siguientes cinco décadas, a incluir a los sectores más desatendidos de las áreas suburbanas y periféricas.

Con un avance sostenido y sin perder mucha continuidad entre sexenios, hacia el primer quinquenio de su inicio el sistema de telesecundaria contaba con cerca de 6,500 estudiantes (Mantilla, 2018) en los cinco estados en los que se inaugura; ya a inicios de la década de 1980 se incrementó la matrícula en más de 30%, debido a su expansión a otros 15 estados (Secretaría de Educación Pública, 2010, p. 70), mientras que, a principios del milenio (2000), superó el 76%, estando ya activa en casi todo el territorio nacional; con ello, el programa telesecundaria absorbió a la mitad de los estudiantes que se incorporaron a ese nivel mientras que el “20% de los alumnos de secundaria ya eran atendidos por esta modalidad” (Santos, 2001, p. 12).

Al día de hoy la telesecundaria, con una cobertura integral en el país, sigue operando como la alternativa funcional a la escasez de la penetración escolar, pero su naturaleza marginal y distante de los imaginarios pedagógicos y profesionales del docente de educación pública básica promedio la mantiene en un lugar poco privilegiado entre las percepciones de los docentes tradicionales del sistema de educación pública en México.

Por su parte, mientras en el desarrollo de la telesecundaria (y el inacabado telebachillerato comunitario, aún en ciernes) los conceptos de tecnología telemática y satelital fungieron como el núcleo posibilitador desde el cual irradiaban las proyecciones educativas no tradicionales, al cambio de siglo se sumó la llegada de la internet y las nuevas tecnologías de la información-comunicación; las posibilidades de la red de redes para descentrar el proceso de enseñanza del lugar físico, la liberación de los materiales educativos de la tiranía del soporte material y la disminución de los costos administrativos por medio de la diseminación y estandarización de procesos gestivos “en las carreteras” de la información no escondían sus potenciales bondades.

Aunque distintos proyectos fueron propuestos durante la década de los noventa, y hasta piloteados, tal como el *Programa Red Escolar*, de 1997, las con-

diciones técnicas y presupuestarias no alcanzaban a concretarse en proyectos viables para introducir programas en esta línea. Esto tendría que esperar hasta el año 2004, donde parte medular del plan presidencial por mejorar las competencias sobre el currículo nacional primario (pues estas se vieron sorprendentemente bajas en la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de 2003, *PISA*), se implementó el megaprograma *Enciclomedia* (Navarro, 2011, p. 704), mismo que, aunque inició únicamente en dos grados de educación primaria, estaba proyectado para llegar a abarcar todos los de educación básica y media superior en los siguientes años.

Este programa se basaba en la oferta de “un proyecto pedagógico que vinculaba los libros de texto gratuitos con recursos de apoyo tales como una enciclopedia Encarta, video, audio e instrumentos multimedia” (Navarro, 2011, p. 705), pero sobre todo la conexión a internet y el uso de los tristemente célebres pizarrones digitales interactivos (PDI) y con este esquema se equiparon 165 mil aulas de quinto y sexto de primaria.

Con todo, el programa fue un fracaso. A las fallas constantes del equipo se sumó la ausencia básica de habilidades informáticas por parte de los docentes, la falta de capacitación continua en las instituciones y la ausencia supina de toda forma de soporte técnico, además de verse, por si fuera poco, envuelto en problemas de gran envergadura política tales como el mal manejo de fondos y las irregularidades en los procesos de licitación (Navarro, 2011).

Como una forma de disolver la polémica y darle continuidad al proyecto, en 2011 se extinguió este programa y se le hibridó con el de *Habilidades Digitales para Todos* (HDT), vigente desde 2009 como piloto, y el cual se diferenciaba del anterior por su énfasis en la formación tecnológica docente antes que en el equipamiento tecnológico. Por causas casi idénticas, este programa fue totalmente cancelado en 2012. Más adelante, ya en escalas y con pretensiones menores, tuvieron lugar y suertes similares los programas tecnológicos *Mi compu MX* (2013-2014) y *@prende MX* (2014-2018).

La constante mala prensa, las continuas dificultades técnicas *in situ*, la frustración frente a la impericia en la operación de los sistemas y la presión vertical desde las autoridades por implementar modelos didácticos poco referentes para el profesorado, acabó por evidenciar y endurecer la postura reactiva, ya de por sí

históricamente introyectada, para este segmento del magisterio (Orozco, 2002) y, consecuentemente, influyendo de manera totalmente negativa en los imaginarios que han rondado desde hace un año en torno al plan de adopción del programa de educación televisiva *Aprende en casa*, que, como pretensión, tiene, hasta el momento en que esto se escribe, la de rescatar la educación pública en medio de la pandemia.

### **La dura experiencia de la transición desde la visión de la escuela: la internet**

A lo largo de las entrevistas fue relevante constatar la manera en la que el COVID-19 generó cambios sustantivos en las prácticas docentes y cómo estas estuvieron acompañadas de respuestas emocionales. Tal como lo comentó un coordinador entrevistado, la transición a las tecnologías como una obligación –instaurada principalmente en el estado de Jalisco– fue significado por algunos docentes como “un trauma, les cayó de sorpresa. El contexto los ha forzado (a los maestros) a utilizar algo en lo que estaban convencidos de que no iban a utilizar de nuevo” (Coord. Hombre, Guadalajara). Esta declaración saltó a la vista de inmediato y se intentó profundizar acerca de las connotaciones que podría tener, ya que en una primera interpretación, se identificaba que había rebasado sus propios límites.

No hay que perder de vista que, acorde con Corrales (2002), el concepto de trauma “proviene del griego y significa “herida”. Alude, en el campo de la subjetividad [...] a los efectos duraderos que se producen en el psiquismo después de que ocurren ciertas vivencias” (p. 3). ¿Cuáles eran esos posibles detonantes que generaron esta experiencia “traumática”? Para evaluar el impacto que tuvo la transición tecnológica en algunos docentes es importante no perder de vista que esta se sincronizó con los cambios radicales de rutinas, así como las nuevas maneras de vincularse con sus alumnos y de impartir sus clases, incluyendo en ello la incertidumbre continua de no saber acerca de la posible duración de la pandemia, que fue extendiéndose a lo largo de los meses, contradiciendo los pronósticos. Durante este lapso las prácticas educativas a distancia y las tecnologías perdieron, quizás, este calificativo de transitoriedad que habían tenido por tanto tiempo, lo cual también tuvo connotaciones agrídulces en los maestros. Desde

aquí, y tal como lo atestiguamos a lo largo del proceso de investigación, las respuestas emocionales pudieron ser clasificadas de la siguiente forma:

- 1) Frustración: la sensación de querer hacer y no poder, de sentir que el contexto les rebasa en las posibilidades del hacer. Impotencia ante la circunstancia y la incapacidad de transformar las situaciones que envuelven el pensar y el querer. En un referido: “por más que tengas las cosas a la mano o que quieras darle una solución que ya tienes pensada, todo el tiempo salen cosas que no contemplabas; en la escuela, en el salón, todo era más práctico”.
- 2) Soledad: estar aislado de quienes antes estaban o incapacitado para encontrar eco en los problemas cotidianos. En la voz de una coordinadora: “No estamos acostumbrados de forma sola y autodidacta como profesores. En la escuela trabajábamos más en equipo el hecho de sentirse solo en casa y pensar ¿ahora cómo le hago aquí? [...] No tienen esa preparación ni están listos para una transición de la noche a la mañana” (Coord. Mujer, Zapopan). Con relación a este testimonio es central la vinculación que existe entre la manera en la que trabajan resolviendo problemas en colectivo y no en lo individual, como si de manera virtual se comprometiera ese vínculo colaborativo por la falta “literal” de proximidad. El tema de ser autodidactas es otro de los aspectos que más nos llamó la atención en relación a estar a percibir que al aprender en estas condiciones se está “solo” o “sola”.
- 3) Miedo: Los coordinadores entrevistados reportaron que los docentes refieren expresar esta emoción con relación a que sus alumnos se dieran cuenta que no dominan las tecnologías con las que tenían que trabajar. En este sentido una de las entrevistadas comentaba: “Desde mi punto de vista es totalmente erróneo porque cuando tú involucras a tus alumnos al trabajo [...] y los relaciones con tu proceso de aprendizaje aprendes junto con ellos y la relación se hace mucho más firme y mucho más fuerte con tus alumnos” (Coord. Mujer, Tlaquepaque). Esta postura refleja la forma en la que está posicionada la relación entre docente y alumno, en la cual parecería que el primero sigue en figura de autoridad, más que de acompañamiento; quizás, lo que se pone en riesgo en esta interpretación, es perder ese lugar, por no “dominar” las tecnologías.

No obstante ¿por qué el tener que realizar esta transformación en la manera de ejercer las clases ha desencadenado estas respuestas emocionales? En estos tres testimonios los coordinadores identificaron las respuestas emocionales, antes explícitas en los docentes, lo que coinciden es que la mayoría se sintieron sorprendidos y presionados por cambiar sus prácticas docentes educativas. Podríamos deducir lo siguiente:

algunos docentes no tienen la “iniciativa para afrontar exigencias nuevas porque [...] se encuentran atrapados por la presencia imperceptible y pertinaz de una cultura escolar adaptada a situaciones pretéritas. La escuela impone [...] unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución [...] con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno” (Pérez Gómez, 1998).

En este sentido, Shirley (2016) refiere que “ya no podemos aceptar que la mera disponibilidad o popularidad de nuevas tecnologías significa que, por sí mismas, estas son idóneas para propósitos de aprendizaje” (p. 43). Desde ahí, Shirley argumenta que han sido diversas las causas por las que las tecnologías no han tenido el éxito esperado. Por una parte, su abordaje ha sido aislado y desconectado de otras dimensiones educativas (haciendo referencia a los laboratorios de cómputo o, aquí en México, de las clases de tecnología). Por otra parte, en las escuelas las computadoras son usadas casi exclusivamente para hacer búsquedas rápidas y algunos educadores han encontrado su utilización más difícil de lo que creían a la par de que persiste en ellos la creencia de que estas distraen a los alumnos del plan de estudios. Estos resultados son calificados como producto de la inconsistencia e incoherencia en la formación.

En este escenario pandémico en el que las tecnologías se estaban planteando como una única manera de continuar con los estudios, estos riesgos percibidos sobre la educación tecnológica se han puesto en juego y los profesores han tenido que lidiar con estas dificultades en tiempo récord, intentando reconciliar la propuesta tecnológica y la adecuación del programa escolar al “Classroom” pero evitando, siempre, la dispersión, considerando esta última palabra como la que objetiva los vínculos con la atención.

## El fracaso instrumental y los viejos imaginarios: la indeseada aventura televisiva

Cuando la pandemia se extendió, el gobierno federal decidió poner en marcha y al vapor el programa “Aprende II” para iniciar el ciclo escolar 2020-2021. No obstante, en los primeros acercamientos al campo descubrimos que esta opción no figuraba entre las estrategias que estaban considerando los directivos y menos todavía los docentes de las secundarias públicas. Esta propuesta la interpretaron como una “simulación” más que una solución real; para ejemplificar esta interpretación está el siguiente testimonio: “Es como una gama extra nada más para no decir que se deja desprotegido a alumnos y maestros de material [...] aquí la cuestión es la dinámica. Lo que implica llevar a cabo un sistema educativo de esta manera, autonomía responsable, no tienes a nadie aquí que te diga cómo hacer las cosas” (Coord., Masculino, Guadalajara).

Otra de las coordinadoras calificó la propuesta como negativa por dos razones: 1) por estar asociada a la modalidad con la que se atiende en muchas comunidades rurales y, 2) por un absurdo económico; no se entiende que “se haya pagado más de 300 millones de pesos a las televisoras cuando ese dinero se pudo haber invertido en proporcionar internet, computadoras, tabletas o al menos un dispositivo electrónico para maestros o alumnos que están realmente en situación precaria” (Coord., Mujer, Tlaquepaque). Dado que los cursos televisivos, se presumía, llevarían el orden de los planes y programas oficiales, una coordinadora hizo una crítica al respecto: “si agarran el orden del plan y programa de estudio no es el de las editoriales (de los libros de texto). En la nueva reforma los libros empiezan diferente acorde con las decisiones que tomó cada editorial. ¿Cuál va a ser la rúbrica para calificar esas unidades? ¿Me tengo que sentar (frente a la televisión) para saber qué calificar?” (Coord., Femenino, Zapopan).

En este testimonio ya entran en juego otras aristas que se vinculan con las maneras de enseñanza, las necesidades específicas de los alumnos en el momento de la pandemia, los tiempos de los docentes de enseñanza y la autonomía en ciertas decisiones curriculares al elegir los libros y, por tanto, el orden de los contenidos, lo cual dificulta este tipo de propuestas masivas.

De entrada, parecería que la doble función que ha jugado la televisión como medio de difusión de mensajes culturales, y a la vez, como dispositivo de devastación de la creación cultural (Trejo, 2008), cobra factura entre los docentes; la mayoría la asocia con el entretenimiento inútil y la pérdida de tiempo, pero profundizando en el lugar social que tiene la televisión sería importante considerar también su función de informar y de conformar. Estas reflexiones también llevan al cuestionamiento acerca de la propuesta de acceso de los alumnos a la educación, ya que quizás la pregunta inicial sería ¿en qué alumnos pensaron al momento de diseñar las actividades? ¿Qué saben de ellos respecto a sus intereses y los programas que ven?

Se habló de que los programas televisivos estarían traducidos a diferentes lenguas indígenas y que habría un traductor de lengua de señas mexicanas, pero ¿cómo atenderían a los niños con otras discapacidades? Se podría deducir que ante las situaciones emergentes se piensan en las soluciones que abarquen a la mayoría, pero ¿por qué regularmente se elige la desigualdad? Ante esta pregunta Dubet (2015) propone que “la escuela no es el receptáculo pasivo de las desigualdades sociales, la caja negra escolar opera al igual que todos los actores concernidos” (p. 31). Por ejemplo, en el caso de los directivos entrevistados comentaron que al inicio el planteamiento era trabajar con la plataforma de Classroom Google Suite y, en una segunda etapa, imprimir guías para los alumnos que no tengan internet. Parte del argumento es que los alumnos y padres de familia a quienes les interese harán los mayores esfuerzos para lograr tener acceso a internet.

Pero ¿cuál es la conexión entre desigualdad y tecnologías? ¿Cómo es interpretada en nuestro país? Tedesco (2013) menciona que las desigualdades económicas se vinculan a las de acceso en las que están implícitas la información y el conocimiento e introduce el concepto de brecha digital como el reflejo del desigual acceso a conocimientos: “todo lo que no circule por los circuitos creados por estas tecnologías tendrá una existencia precaria, como la tuvieron todas las informaciones y saberes que no fueron incorporadas al libro o al documento escrito a partir de la expansión de la imprenta” (p. 144).

## La idea de vínculo en la relación pedagógica

La idea de vínculo y contexto en la relación pedagógica ha sido uno de los pilares históricos en la evaluación y reflexión de los procesos educativos actuales (Strauss y Terenzini, 2007) y, en los momentos pandémicos, donde el cambio de modalidad en la enseñanza implicó una transformación en la manera de crear, sostener y expandir estos vínculos, la revisión de las principales perspectivas se perfila como una necesidad central.

Si bien una arqueología intelectual de esta relación podría, sin duda, llevarnos muy lejos en la historia de las doctrinas educativas, en este apartado nos enfocaremos en el paisaje contemporáneo, intentando sintetizar algunas de las aportaciones más vigentes y circulantes en el momento actual para, entonces, pasar a revisar el papel de algunas condiciones en el proceso de identificación de significados sobre el vínculo docente-alumno y el papel del contexto en todo ello.

En este sentido el modelo más reciente que se ha acercado a describir las relaciones docente-estudiante es, probablemente, el del triángulo pedagógico, de Jean Houssaye (2015); en él, la relación pedagógica, la que se establece entre el estudiante y el docente, tiene como principal nexo entre ellos el saber, el cual se objetiva en el *enseñar*; el vínculo, desde ahí, recorre un camino descendente desde el docente hasta el estudiante donde la relación aparece cuando el docente es capaz de capturar, estructurar y recomponer los saberes respecto de las necesidades del estudiante (Houssaye, 2015).

Este recorrido supone un esfuerzo o habilidad, por parte del docente, para reconocer las contextualidades de quien aprende, mismas que conformarán las condiciones y determinaciones del proceso de estructuración-recomposición del saber.

Si bien este aspecto es importante, algo que se ha criticado al modelo (Ibañez, 2007) ha sido la falta de énfasis en el contexto “extra”, o lo que para algunos es la “mediación” puesta en el educando: si el papel del docente es construir este vínculo en medida que sea capaz de detonar la producción de sentido en el estudiante (que es mucho más que adquisición del conocimiento) entonces producir sentido tendría que ir más allá de una mera puesta al día sobre el contexto de necesidades cognitivas de los estudiantes para pasar a involucrar aspectos contingentes y variados de esos individuos que aprenden, entre los que deberían

integrarse las situaciones personales, las condiciones de vida y los aspectos existenciales circundantes del entorno de aprendizaje, pero también la situación en la que se confronta a estos aspectos, tales como la extraoficialidad de ciertas formas de convivencia, los espacios de informalidad dentro del intercambio educativo y las contingencias de otras modalidades como las no presenciales.

En este sentido, pedagogos en la línea del aprendizaje constructivo tales como Strauss y Terenzini (2007), con base en variados y extensos estudios empíricos, han afirmado que la relación docente-estudiante se potencia de múltiples maneras cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje traspasa las fronteras del espacio áulico para prolongarse en situaciones no formalizadas, escenarios extramuros y conectadas a otras actividades o coyunturas prácticas de los estudiantes, que es donde a falta de coherencias contextuales suelen fluir y mostrarse esa cara “B” del contexto.

Aunque las situaciones y escenarios en que se han desarrollado estas investigaciones y, aunque los grupos de estudio son bastante disímiles entre sí (lo emprendido por Strauss y Terenzini, que abarca la sistematización extensa de experiencias investigativo-pedagógicas sobre la construcción del vínculo extra aulas es un ejemplo perfecto de esta diversidad), es posible identificar una constante: el vínculo se establece como una consonancia relacional que, aunque basada en la transmisión instrumentada y situada de saberes, se fortalece por efecto del reconocimiento interpersonal, es decir, en el reconocerse antes como personas mutuamente afectadas por el proceso comunicativo y la puesta en común axiológica entre las partes.

Gran parte de lo importante en esta situación, que ha venido a atestiguar el cambio de modalidad, ha estado puesta en que los docentes sometidos a este cambio se enfrentaron, tal como ellos lo hicieron saber, a la percepción de que la modalidad implica mucho más compromiso de su parte por juntar las piezas rotas y dispersas de la cotidianeidad pero, también, el riesgo de extender la mirada hasta esos ámbitos, antes parcialmente escondidos, tan solo para darse cuenta de que se dieron de frente con la profundidad muda de una pantalla oscura que no interactúa, o bien, en relación a otros medios y canales de contacto, de verse a sí mismos como el náufrago que arroja botellas al mar sin recibir respuesta.

Desde aquí, y en términos de una perspectiva más psicológica que pedagógica, es que creemos importante revisar la otra visión circulante en torno a la naturaleza y condición del vínculo en este sentido más hermenéutico o fenomenológico, tal como se expone en adelante.

### **Los hallazgos centrales: encuentros y desencuentros**

Parte de las interrogantes de los entrevistados radicaba en el hecho de planear el trabajo con los alumnos que no conocían en lo presencial (a diferencia de la experiencia del ciclo escolar anterior, en el cual la transición se realizó únicamente en los últimos cuatro meses). Es interesante que, en este abordaje, la preocupación compartida rondaba en el tema de la construcción de un plan de trabajo para unos alumnos que una coordinadora nombró como “fantasmas”, y esta declaración la justificó de la siguiente manera: “el ciclo anterior ya sabía quiénes eran (mis alumnos) y cuáles eran sus debilidades y fortalezas [...] Voy a ver una lista con un montón de nombres, pero no voy a saber quién es quién. A todo el que no se conecte le voy a poner un 6 porque es un fantasma y que es lo que al final me va a pedir hacer la secretaria” (Coord., Zapopan, mujer).

En estas entrevistas los coordinadores significaron también una preocupación por no saber cómo mantener una apuesta educativa con alumnos a los que no conocían, por las imposibilidades de contacto con todos y por la incertidumbre de utilizar otros métodos en los que el contacto y acercamiento con sus alumnos se vería coartado en diversas dimensiones, y, quizás, como menciona Núñez (2003), donde “el vínculo educativo puede jugar, si se juega bien, como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por-venir” (p. 39). Pero ¿cómo mantener esa atadura en estas circunstancias?

Como manera de justificar sus escenarios, de forma reiterativa estos coordinadores pusieron sobre la mesa la importancia de la temporalidad de estas medidas, ya que todos coincidían en lo relevante de la socialización para llevar a cabo con éxito los procesos de aprendizaje. Estas coincidencias en las interpretaciones, independientemente de las diferentes ubicaciones que tienen las escuelas en las que laboran, se vinculan con un significado público y compartido, que en palabras de Bruner (1990) se adquieren en nuestra participación en la cultura.

Otras de las interpretaciones compartidas entre los coordinadores, antes citados, es que vieron en la virtualidad una distancia no solo física, sino también emocional que les impedía llegar a sus objetivos académicos, por considerar que sus alumnos y, en algunos casos los docentes, se encontraban con diversos obstáculos para concretar el proceso de enseñanza aprendizaje bajo las modalidades a distancia.

En este sentido es importante mencionar que los cambios de modalidad de presencial a distancia han generado el efecto de la caja de Pandora, haciendo emerger las dificultades que ocultas que tenían la mayoría de los docentes con relación a los usos tecnológicos, originado, en parte, por las significaciones que se tienen relacionadas a las herramientas informática como suplentes de las habilidades docentes o su falta de necesidad, creencias que, de la noche a la mañana, irrumpieron sin previo aviso.

Ahora, en relación al vínculo maestro-alumno, es pertinente señalar que de las problemáticas que más reportaron sobresale una supuesta falta de interés del alumnado en el seguimiento académico y las respuestas que presentaron al cierre del ciclo anterior, las cuales, situación que generó más frustración entre los docentes y distanciamiento con sus estudiantes. No hay que perder de vista que la escuela, como menciona Pérez Gómez (2000), es “una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social” (p. 11), y desde aquí Barreiro (2009) plantea que la relación maestro-alumno se pone en marcha en la labor pedagógica a partir de actitudes y mensajes, aunque no se tenga conciencia clara de ella y que “la forma como se plantea y se define esta propuesta vincular será crucial para el éxito o el fracaso de su labor” (p. 54).

Por su parte, aún es temprano para poder tener una visión global de lo que este cambio radical y súbito en la experiencia docente representará, a lo largo de los siguientes años, tanto para la comunidad docente como para el alumnado y otros actores adyacentes como los padres de familia y tutores pero, de entrada, creemos que rescatar las principales percepciones y significaciones ya nos da una pista importante para fijar, en el aquí y en el ahora, las situaciones que, desde la voz de quienes viven la experiencia del enseñar en la transformación, son las más circulantes y vigentes. El desarrollo de este horizonte, que al momento en

que esto se escribe, se perfila más confuso que al inicio, marcará la pauta de su inesperado desenlace.

## Bibliografía

- Barreiro, T. (2009). *Los del fondo. Conflictos, vínculos e inclusión en el aula*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Bruner, J. (1990). La psicología popular como instrumento de la cultura (pp. 47-73). En J. Bruner (Coord.). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Calixto, R. y Rebollar, A. (2008). La telesecundaria ante la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(44), pp. 1-11.
- Corrales, N. (2002). *Teoría del trauma. Ideas en psicoanálisis*. Longseller.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Crovi, D. y Lozano, C. (2006). A más información mayor incertidumbre. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación* 3(3), pp. 42-53.
- Dubet, F. (2015). ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario). Siglo XXI.
- García-Canclini, N. (2019). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. CALAS.
- Gobierno del Estado de Jalisco (2021). Zona metropolitana de Guadalajara. <https://www.jalisco.gob.mx/es/jalisco/guadalajara>
- Hernández, F. y Orozco, G. (2004). *Televisiones en México. Un recuento histórico*. Universidad de Guadalajara.
- Houssaye, J. (2015). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.
- Ibañez, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana e Investigación Educativa*, 12(32), 435-456.
- Latapí, P. (2012). Un siglo de educación nacional: una sistematización (pp. 21-42). En P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación, en México, I*. Fondo de Cultura Económica.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Paidós.

- Mantilla, D. K. (2018). El impacto de la educación telesecundaria en México y su relación con la educación intercultural: el caso de la telesecundaria Tetsijtsilin en la Sierra Norte de Puebla, *Tla-melaua*, 12(44), pp. 1-22.
- Navarro, A. (2011). Formación de agenda en la transición del programa Enciclopedia. Hacia habilidades digitales para todos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(50), pp. 699-723.
- Núñez, V. (2003). *El vínculo educativo* (pp. 19-47). En Tizio, H. (coord). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Gedisa.
- Orozco, G. (2001). *Televisión, audiencias y educación*. Norma.
- \_\_\_\_\_. (2002). La televisión en México (pp. 203-240). En G. Orozco (coord.). *Historias de la televisión en América Latina*. Gedisa.
- Pérez Gómez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Santos, A. (2001). Oportunidades educativas en telesecundaria y factores que la condicionan, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(31), pp. 11-52.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Telesecundaria en México. Un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. Secretaría de Educación Pública.
- Shirley, D. (2016). Enseñanza inteligente con tecnología. Pasos hacia la armonización (pp. 43-49). En Janc M. H. (coord). *El rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural*. Fondo de Cultura Económica.
- Solana, F. (coord). *Educación bajo la lupa*. Siglo XXI.
- Strauss, L. y Terenzini, P. (2007). The effects of students in –and out-of– class experiences on their analytical and group skills: a study of engineering education. *Research in Higher Education*, 8(48), pp. 967-992.
- Trejo, R. (2008). *Televisión y educación para la ciudadanía*. Cal y Arena.
- Tedesco, J. C. (2013) Internacionalización y calidad educativa (pp. 140-153). En Solana, F. (coord). *Educación bajo la lupa*. Siglo XXI.

# Estudiantes de Maestría y Doctorado en el área de la Educación dan cuenta de las vicisitudes en su forma de investigar derivadas de la emergencia de la pandemia del COVID-19

*Emma Ruiz Martín del Campo*

## **Introducción**

El objetivo central de este texto es mostrar cómo vivieron 4 investigadoras educativas los efectos de la pandemia del COVID-19 en el desarrollo de sus indagaciones. Los testimonios de las estudiantes: dos de Maestría y dos de Doctorado, se enmarcan en reflexiones teóricas sobre diferentes formas de investigación posible en el campo de la educación. Las entrevistas realizadas con ellas dan cuenta de las adaptaciones que tuvieron que hacer en su proyecto y “praxis” de investigación para poder llevar a buen término su trabajo. Los testimonios de las investigadoras hablan por sí mismos, sin embargo, al final del texto aquí presentado se destacan, a manera de conclusión las transformaciones y aprendizajes logrados por cada una de ellas como producto de su flexibilidad y de la tolerancia a las ambigüedades e incertidumbres que el surgimiento del hasta entonces desconocido virus trajo consigo. Quiso el azar que quienes aceptaron participar en esta indagación fueran estudiantes mujeres, cuestión que por no afectar el tema central a explorar se consideró adecuada.

## **Investigación de la educación como parte de las ciencias sociales. Diferencias en distintos enfoques**

Investigar en educación implica indagar en cuestiones relacionadas con sujetos humanos y los contextos que habitan, pero hay diferencias respecto a lo que de ellos se pretende saber, y en concordancia con tales diferencias, distintas formas de abordaje del objeto de estudio.

Mario Erdheim, etnopsicoanalista suizo que se ha abocado a investigar aspectos diversos de la cultura, de las relaciones humanas y de las subjetividades, da cuenta en su artículo *Psicoanálisis e investigación social*<sup>1</sup> de cómo los investigadores pueden explorar de formas distintas cuestiones incluidas en el ámbito de las ciencias sociales dependiendo del objeto de estudio que eligen y del acercamiento que tienen al mismo.

Erdheim explica lo que ocurre cuando la indagación educativa se pliega a formas de investigación social tradicional: en tal caso la sociología formula al principio sus hipótesis teniendo como meta cotejarlas con los resultados y generar nuevas cuando es necesario. Hay que distinguir entre investigaciones predominantemente teóricas, que se abocan a una revisión bibliográfica exhaustiva y otras que hacen intervenciones de tipo sociológico aplicando a los sujetos con los que investigan cuestionarios, entrevistas y otras pruebas.

La investigación social que se basa en métodos desarrollados originalmente por la sociología tradicional está interesada en primer término en los contenidos que tienen relación con sus hipótesis, dejando de lado casi en su totalidad lo que ocurre entre investigador e informante a nivel del encuentro entre dos sujetos con historias de vida particulares. El investigador educativo, en un caso como el formulado evita que se incluyan entre sus datos elementos que perturben la revisión directa de las hipótesis planteadas y justifica la utilización de los métodos explícitamente elegidos para su valoración.

Un ejemplo de investigación educativa apoyada en métodos e instrumentos típicos de la sociología tradicional sería una que tuviere como meta indagar sobre la correlación entre el analfabetismo y la pobreza en diversos poblados mexicanos, proponiendo hipótesis como el hecho de que la escasez de maestros y la falta de escuelas en el medio rural dificultan la enseñanza de la lecto-escritura y por ende aumentan los índices de analfabetismo en las poblaciones campesinas.

Por otra parte, hay investigadores educativos interesados en la indagación directa de los procesos subjetivos y emocionales que se dan en los individuos

---

<sup>1</sup> La traducción de las citas correspondientes a este artículo son obra de Emma Ruiz Martín del Campo.

elegidos para hacer sus exploraciones, siendo tales el objeto de estudio central de su investigación.

El psicoanalista suizo al que aquí se hace referencia ahora, da cuenta de que, cuando lo que se desea explorar en el ámbito educativo son cuestiones relativas a los sujetos de la educación, como, por ejemplo, elementos ligados con el desarrollo de su afectividad en diversas edades, se tiene que apelar al uso de un enfoque y una metodología distinta a la aplicada en la investigación tradicional de las ciencias sociales. Para indagar sobre la emocionalidad el investigador ha de prestar atención tanto a lo que ocurre en los sujetos a los que investiga, como a lo que ocurre en él durante la interacción con ellos, ha de cuidar “sobre todo que el proceso emocional guiado por la transferencia y la contratransferencia (conceptos psicoanalíticos fundamentales que dan cuenta de cómo tanto los investigados como los investigadores tienden a reproducir patrones de comportamiento aprendidos en las relaciones con sus objetos de socialización primarios, E. R.), en base al cual lo inconsciente puede volverse consciente, sea lo más armónico posible” (Erdheim, 1998, p. 62). Dado que es importante considerar lo que ocurre en los sujetos integrales, las expectativas –por ejemplo, en el sentido de hipótesis– tendrían efectos perturbadores. Se trata de establecer interacciones entre sujetos en las que se develan “escenificaciones”, síntomas, sueños, lapsus, actos fallidos, etc., para profundizar en el conocimiento de su historia de vida y su inconsciente.

Erdheim postula que cuando la subjetividad se convierte en objeto y medio de investigación, ello significa que el proceso de conocimiento es complejo, multifacético, móvil como lo es el proceso de vida. Afirmo que la subjetividad no se deja parcializar, que es imposible poner en juego al investigarla solo un área de los sujetos en el trabajo de indagación, mientras otras quedan sin ser tocadas: “El trabajo con subjetividad es totalizador en el sentido de que compromete íntegramente a la persona del investigador” (Erdheim, *Op. cit.*, p. 80).

Para ejemplificar lo que ocurre al indagar sobre la subjetividad Erdheim se aboca a lo que pasa en el trabajo de campo que realizan los etnólogos que se van a vivir a una cultura extranjera a la de su socialización para investigarla. Explica que si un pedagogo quiere trabajar con la subjetividad indagando las experiencias que hace él en relación con los alumnos con los que trabaja “hará la obser-

vación de que le ocurre lo que al etnólogo: las cuestiones y problemas con los que se ve confrontado se introducen hasta sus sueños” (Erdheim, 1998, p. 81).

Ambas formas de investigación aquí mencionadas son válidas, pero han de aplicarse diferencialmente de acuerdo a la meta de indagación elegida por el investigador y al entrenamiento metodológico que posea, haciendo en cada caso uso de una cuidadosa vigilancia epistemológica en su proceso de conocer.

Mientras que en la metodología ligada a herramientas tradicionales es importante manejar con habilidad la aplicación e interpretación de las mismas, en las investigaciones educativas que se abocan al estudio de las vicisitudes en las historias de vida de los sujetos y en sus resultantes hay que hacer uso de otros métodos, como el estudio de caso, que implican centrarse en la atención a la subjetividad.

Durante el desarrollo del Psicoanálisis, Sigmund Freud, quien sistematizó los conocimientos sobre el inconsciente, pero que inicialmente se formó como médico en las exigencias empiristas de su época (siglo XIX), se quejaba cuando trabajaba para elaborar los historiales clínicos de sus pacientes y descifrar sus síntomas en estos términos:

No siempre he sido exclusivamente psicoterapeuta. Por el contrario, he practicado al principio, como otros neurólogos, el diagnóstico local (...) y a mí mismo me causa singular impresión el comprobar que mis historiales clínicos carecen, por así decirlo, del severo sello científico, y presentan más bien un aspecto literario. Pero me consuelo pensando que el resultado depende por completo de la naturaleza del objeto y no de mis preferencias personales (...) Tales historiales clínicos deben ser juzgados como los de la Psiquiatría, pero presentan con respecto a ellos la ventaja de descubrirnos la íntima relación dada entre la historia de la enferma y los síntomas en los cuales se exterioriza (Freud, 1895, tomo I, p. 124).

Como señala Ruiz Martín del Campo en *Psicoanálisis, experiencia y subjetividad*, en el desarrollo de la relación psicoterapéutica que dio lugar a la sistematización de conocimientos sobre el inconsciente “cristalizó progresivamente un nuevo concepto de saber que podríamos llamar comprensivo, porque ocurre

cuando se da la juntura entre lo vivencial y lo relacional, lo emocional y lo reflexivo: el saber sobre lo singular, sobre las subjetividades” (Ruiz-Martín del Campo, 2020, p. 18).

Tras la exposición de las entrevistas libres realizadas con las investigadoras de la educación que aceptaron participar en este proyecto, consideraremos los cambios que se gestaron en las formas de indagar a raíz de la emergencia de la pandemia del COVID-19 y del paso, en muchos casos, de una investigación de carácter presencial a otra de carácter virtual basada en las tecnologías y aplicaciones vigentes en el siglo XXI. Las consideraciones harán referencia sobre todo a las afectaciones que se dieron el trabajo de campo.

### **Las entrevistas realizadas**

Extendí a estudiantes de la Maestría y el Doctorado en Educación una invitación a participar a través de una entrevista en mi proyecto de investigación relacionado con la exploración de las transformaciones en las formas de indagar y en la realización del trabajo de campo que tuvieron que poner en práctica a raíz del surgimiento de la pandemia del COVID-19. A quienes aceptaron les expliqué las condiciones de la entrevista: sería libre, respetuosa, anónima o signada con el nombre del sujeto respectivo según cada quien eligiera. El abordaje se hizo asumiendo las condiciones de que el tema es complejo y que cada investigador(a) ha vivido en forma diferente los cambios que ha tenido que aplicar a su trabajo a partir de la emergencia sanitaria.

*Entrevista a Susana Hernández Arias (estudiante del Doctorado en Educación) realizada el miércoles 11 de mayo del 2022. Tema investigado: Red de representaciones sobre el emprendimiento. Una construcción de los estudiantes universitarios.*

Susana: “A partir de las comunicaciones del 2020 sobre la imposibilidad de contacto presencial con los estudiantes con los que trabajaba en mi proyecto de investigación por el surgimiento de la pandemia, tuve que introducir cambios metodológicos en el trabajo con ellos. Las tecnologías fungieron como mediadoras en nuestros encuentros, como una amalgama orientadora de las interacciones. Ante la necesidad de respetar la sana distancia y en última instancia el

aislamiento necesario para evitar contagios, se extendió el uso de internet, de plataformas de investigación, de formas de comunicación virtual tipo Zoom. Tuvimos que aprender y actualizarnos de la noche a la mañana.

En cuanto a mi proceso de investigación he de decir que fui afortunada porque cuando llegó el COVID-19 yo ya había realizado la mayor parte del trabajo de campo, solo me faltaban dos entrevistas y llegué a un acuerdo con los estudiantes para entrevistarlos virtualmente. La única relativa dificultad que tuve fue que con estas personas no había tenido aún contacto profundo, solo el que se requirió para la aplicación de un cuestionario y hubo que hacer un poco más de labor para conquistar la confianza y después comunicarnos por WhatsApp y ocasionalmente por Zoom.

Por fortuna ya había aplicado todos los cuestionarios, pues hubiese sido más complicado hacerlos vía virtual. Me quedó claro que el contacto presencial con los sujetos que decidieron participar en la investigación daba un toque de mayor confianza a lo que iba a suceder después. Con todo, no encontré diferencias significativas en la información que arrojaron los sujetos en las entrevistas vía virtual, como ya dije, solo se requirió una mayor inversión de tiempo para lograr un buen acercamiento. Había que explicar más detalladamente para llegar a acuerdos. También hubo que dar apertura para las preguntas que les surgían a los entrevistados y para la reflexión respecto a tales cuestiones. Una de las intenciones era complejizar los planteamientos para orientar a actitudes que dieran cuenta de los intrincamientos de la realidad y evitar en lo posible el pensamiento en blanco y negro, la visión polarizada de los fenómenos y del contexto, la idea era avanzar en la dirección de dejar el mejor/peor para destacar los distintos matices.

Considero que el uso más directo de las tecnologías en los procesos de investigación es una práctica que llegó para quedarse y que llevó a repensar cómo es el desarrollo de la etnografía en entornos virtuales que antes de la pandemia estuvieron más o menos cuestionados. A partir del surgimiento del COVID-19 la investigación de las culturas digitales se extendió a la generalidad.

El que me considere afortunada de que me haya quedado poco trabajo de campo por desarrollar cuando se declaró la pandemia da cuenta de que sí me

resultó un tanto más difícil la reunión de material por la vía virtual. Para algunos de mis compañeros del doctorado que apenas empezaban el trabajo de campo, a partir de la emergencia sanitaria la situación se volvió muy ardua.

Lo que nos aconteció con la pandemia, que nos atravesó a todos, me hizo pensar desde lo contra-fáctico qué hubiera sucedido si yo hubiera hecho todas las entrevistas en las condiciones que se nos impusieron con la llegada del COVID-19. Considero que la nueva situación produjo muchos cambios en las percepciones de los jóvenes.

Ya en el momento en que tuve que dar el paso de dejar lo presencial para empezar a hacer entrevistas virtuales tuve la sensación de que la interacción cara a cara facilitaba los encuentros, surgía más fácilmente la confianza y era agradable hablar directamente con los otros.

Una ventaja para mí al pasar a entrevistas virtuales fue que los sujetos de mi investigación fueron estudiantes universitarios. Una de mis compañeras que trabajaba con niños de primaria constató que para ellos es más difícil que para los adultos mantener relaciones virtuales y expresarse a distancia, ellos necesitan mediaciones para dialogar que podríamos llamar ‘paterno-maternales’.

El surgimiento del COVID-19 también nos hizo tomar en cuenta y observar los cambios anímicos que sufrimos como sujetos, nos puso en una situación inédita, compleja, incierta. Además, el trabajo en casa también nos exigió cambios, una readaptación. No es fácil concentrarse para reflexionar profundamente y escribir en el hábitat propio cuando hay mucha gente alrededor, es difícil hacer trabajo intelectual mientras otros hacen aseo, cocinan, etc. La pandemia nos exigió reorganizar los tiempos de trabajo, reorganizar las ganas, la motivación, en un ambiente que en momentos se volvió muy enrarecido.

Voy a explicar qué entiendo por ‘organizar las ganas’, era en muchos momentos luchar contra el desganado, era el ‘no dejar’, no dejarnos ganar por la inercia y el pasmo. Yo me sentaba, leía, trataba de formular mis avances, y si no lo lograba iba a otra cosa, intentaba al menos, por así decirlo, mantener un pulgar en el ‘trabajo’. Para mi fortuna en mi casa solo vivíamos dos, por lo que no era tan difícil coordinarnos en la distribución del espacio vital y las actividades. Pero al final el encierro a ratos fue terrible para todos, era muy feo, como estar en el limbo. A mí y a mis compañeros nos ayudó que teníamos clases en el docto-

rado, y aunque todo era virtual, los encuentros nos revitalizaban, las discusiones, el vínculo con el trabajo, las asesorías. Con todo, el cambio de lo presencial a lo virtual fue raro, porque los encuentros persona a persona son mucho más sabrosos y enriquecedores.

Considero que fueron 4 los aspectos principales sobre los que me hizo reflexionar la pandemia a partir de cambios en mis formas de investigar: 1) la intensificación del uso de las tecnologías en la comunicación entre sujetos, 2) la activación del trabajo de campo en entornos virtuales, 3) la comparación de resultados de la investigación en las fases previas al surgimiento del COVID y las posteriores y 4) los aspectos anímicos en los que nos vimos afectados con la emergencia de la pandemia.

Los estudiantes que participaron en la investigación hicieron eventualmente comentarios sobre cómo los tocaba la pandemia, una chica, por ejemplo, hablaba sobre cómo le podía afectar en sus planes de desarrollo profesional y manifestaba nostalgia por lo presencial, pero a la vez trataba de visualizar posibles cambios positivos, en ‘antes no se podía, ahora sí...’

Uno de los entrevistados, en contraste con la chica anterior, pareció negar los temores que le producía la pandemia y en una ocasión dijo que le daba lo mismo el antes y después del COVID-19, que desde su punto de vista el tema no era relevante”.

*Entrevista a Nancy Elizabeth García Sánchez (estudiante del Doctorado en Educación) realizada el sábado 4 de junio del 2022. Tema investigado: Imaginarios respecto a la alimentación saludable en la escuela primaria, en niños de 5° y 6° grado.*

Nancy: “Como mi objeto de estudio implicaba abordar a niños en la escuela para indagar sobre los usos y costumbres alimenticios que ahí prevalecían, y con la llegada de la pandemia las escuelas se cerraron, me vi obligada a cambiar casi totalmente mi estrategia de investigación. Tuve que buscar formas para ponerme en contacto con los niños vía virtual; sin embargo, ninguno de los niños que participó conmigo en la primera etapa de investigación, presencial, pudo continuar en la segunda. Me sugirieron buscar, y lo hice, casos similares a los que

había tenido con disposición y posibilidades para la interacción virtual, pero finalmente encontré una solución que me permitió volver a lo presencial.

Tras las vacaciones de verano los niños con los que trabajé en la primera fase de mi indagación pasaron a secundaria y les perdí la pista. Me di a la tarea de rastrear padres que tuvieran hijos de las edades de los que yo buscaba para mis entrevistas. Logré juntar niños y niñas dispuestos a participar en las entrevistas, pero encontré respuestas muy distintas a las que había obtenido en las entrevistas presenciales de la primera fase. Los niños se mostraban muy melancólicos y dejaban rápidamente el tema de la alimentación para expresar su pesar porque ‘no conozco ni a mis maestros ni a mis compañeros, la escuela así no me gusta’; daban clara cuenta de sus dificultades para trabajar virtualmente.

Me costaba trabajo que los niños hablaran de cuestiones que les resultaban parte del pasado, pues con el trabajo en casa no llevaban lonche ni había una tiendita para comprar lo que la escuela les ofrecía. Había un vacío porque los niños no conocían directamente a muchos de sus compañeros ni a sus maestros y daban cuenta de que ya estaban hartos de estar en casa.

En la primera etapa pude hablar de cuestiones ligadas al tema que elegí investigar: la cooperativa, el papel de los maestros, los alimentos que en la escuela se ofrecían; yo era observadora participante en esa fase. En la segunda etapa me di cuenta que era difícil conversar con los niños sobre un tópico que no formaba parte de su contexto real a partir de la emergencia de la pandemia y el cierre de las escuelas.

Lo que logré fácil y vivamente en la primera fase presencial del trabajo de campo, era difícil en una indagación que se volvió reconstructiva. Yo trataba de preservar mi objeto de estudio: el tema de la escuela y las ofertas alimenticias que ella les hacía estaba presente en todas mis preguntas, pero en muchos niños había como respuesta silencios y reportaban olvido de lo que ocurría en relación a lo que yo indagaba. Tenían más necesidad de hablar del cambio de las circunstancias que los obligó a dejar amigos, a no asistir a la escuela, de las transformaciones en la forma de la enseñanza, y sentían incertidumbre sobre lo que iba a ser después.

Cuando yo les preguntaba, por ejemplo: ¿cómo era tu escuela, que llevabas de lonche, qué comías en el recreo?, muchos dudaban respecto a cómo habían sido

realmente las cosas. Su situación cambió radicalmente. En la primera fase de mi investigación los niños se mostraban más vivaces, estaban en continua interacción con sus pares; en la segunda estaban más solos, se veían más inseguros, sus respuestas las daban con mayor timidez, tendían a verme como evaluadora sin saber exactamente de qué, ello a pesar de que yo les explicaba que no estaba ahí para calificarlos. Yo era para ellos prácticamente una desconocida. En la fase primera las cosas fueron distintas porque yo convivía con los niños, iba todos los días, me veían en el recreo, me habían ido conociendo y muchos ya jugaban y bromeaban conmigo.

Epistemológicamente algo se perdió: el espacio de confianza que se había gestado a través de la interacción y que les aseguraba que yo no era una evaluadora ni alguien ante la que había que temer censura. Y la confianza es fundamental para el aprendizaje.

Hablar de la alimentación en la escuela era, cuando ya no asistían a ella una quimera, algo perdido. A muchos de los niños incluso los sacaron de la escuela cuando las clases se volvieron virtuales, porque no tenían los medios para que se conectaran a ellas y las clases todavía no se daban a través de la televisión. Un niño me comentó en una ocasión: ‘quiero volver a la escuela, pero ya no sé ni en qué grado voy’.

En la primera fase se produjeron diálogos sobre algo presente, vivo, en la segunda se hablaba de cuestiones pasadas, que ya no estaban vigentes, y para los niños hablar del pasado es muy complicado, me decían algo y luego se corregían, por ejemplo: ‘Ah no, eso comí ayer, y en la escuela ya no me acuerdo cómo era’.

Inventé una actividad que daba más viveza a las cuestiones que abordábamos: un desayuno representado con imágenes de alimentos de la cocina mexicana. Se trataba de algo muy nuestro, de nuestra cultura. Contábamos con más de 100 imágenes, con todo, yo sentía que faltaban los encuentros presenciales.

En una guardería infantil me dieron la posibilidad de trabajar en la investigación. Buscaba niños de las edades que yo requería y los citaba en la guardería, el encuentro era presencial, pero nos veíamos con muchas precauciones. Con trabajo virtual no había logrado captar la atención de los niños en torno al tema de la alimentación en la escuela. Una amiga me ofreció que sus hijas partici-

paran en el trabajo y luego me ayudó a buscar otros niños de la edad. A veces me reunía con ellos en una cafetería, pero fue difícil por el ruido ambiental. La guardería fue mi salvación, aunque era particular, pude avanzar en la segunda fase de mi investigación. Tuve que abordar a niños diferentes, ingeniármelas para hacer entrevistas más personalizadas y ganarme su atención. Llegado el punto de saturación de la información ya no encontraba mucho y decidí terminar”.

*Entrevista a “Aurora” (estudiante de Maestría en el área educativa) realizada el sábado 11 de junio del 2022. (Dado que “Aurora” eligió el anonimato, no se menciona ni su nombre ni el título de su proyecto de investigación).*

Aurora: “Yo planeé mi proyecto en relación con el programa *Recrea escuelas para la vida*, del Gobierno del Estado; pero en el segundo semestre del 2019 dejó de existir el programa. Esa fue la primera dificultad que tuve y que me obligó a replantear mi proyecto de investigación.

El trabajo de campo no ha sido para mí tan complicado a pesar de la emergencia por la pandemia del COVID-19, porque lo he venido realizando en una localidad rural muy pequeña que tiene apenas un poco más de mil habitantes y en la que hay una sola escuela Primaria. Podría decir que lo pequeño del lugar tenía ciertas ventajas porque era sencillo encontrarme con las personas, pero los acuerdos no eran necesariamente fáciles.

Cuando yo empecé mi trabajo de campo los niños todavía iban a la escuela y yo solicité reunirme con los padres para explicarles la labor que pretendía realizar con los niños, pero por una u otra razón no se concretaba la junta requerida, lo que provocó que yo no pudiera empezar a trabajar antes del surgimiento de la pandemia. Mi interés era indagar las perspectivas de niños y puntos de vista de niños y niñas del sexto grado de Primaria sobre la escolaridad.

Ante la pandemia hubo una breve pausa en el trabajo escolar, el cual se reanudó con el acuerdo de que la mitad del grupo asistiría unos días de la semana y la otra mitad los otros, a fin de que fuera menor el número de alumnos en el salón de clases y hubiese sana distancia. En esta fase, tal vez porque todos estaban concentrados en los cambios de la organización escolar, no logré que

los padres me entregaran los consentimientos de la participación de sus hijos en mi trabajo.

Yo había trabajado antes en la escuela como tallerista como parte del programa *Recrea*. Elegí los niños a los que entrevistaría entre los que cumplieron con la entrega del consentimiento. En el tiempo que no me fue posible hacer aún las entrevistas hice 10 sesiones de observación participante en los ratos en los que yo visitaba la escuela. Inicialmente pensaba grabar estas sesiones, pero hubo padres que no autorizaron la grabación y desistí de ella. Tomé algunas notas en mi libreta de trabajo de campo, pero durante el recreo preferí platicar con los niños, pues era una experiencia muy rica. En cuanto terminaba el recreo buscaba un lugar para hacer un protocolo detallado de la experiencia de observación.

Los niños participantes cursaban el 6° grado. Platicué con ellos sobre el contexto que vivían en su casa, así como la forma cómo ellos experimentaban el contexto en la estancia escolar. Toqué el tema de las diferencias entre ser niño y ser adulto desde su punto de vista, la valoración de la escolaridad tanto por ellos mismos como lo que escuchaban de adultos que eran importantes para ellos. Preparé además tarjetas de colores que los niños sacaban y que solicitaban desarrollar libremente el tema ahí anotado, una vez que ellos exponían sus puntos de vista yo hacía algunas preguntas más precisas cuando lo consideraba necesario.

Hice las entrevistas en varias partes, que juntas sumaban en ocasiones un tiempo de diálogo de 3 horas, las más cortas de una hora y media. También las fui protocolizando por partes en cuanto pasaba cada una de ellas.

Me llamó la atención que a pesar de que la escuela no se cerró en su totalidad, los niños se mostraban preocupados por lo que no podían atender y comprender por el tiempo dividido, en ocasiones le hacían llamadas por teléfono al maestro con alguna pregunta y tenían algunas expectativas negativas en el sentido de que no iban a aprender todos los contenidos del curso.

A pesar de que en la escuela en la que realicé mi trabajo de campo las restricciones a la presencialidad por el COVID-19 fueron parciales, los niños expresaban que les afectaban cuestiones como el no poder abrazar, el tener que jugar con restricciones, comer con los pocos niños con los que se les indicaba y con distancia, etc.

La motivación de mi investigación fue el rastreo de las perspectivas de los niños sobre el valor de la formación escolar, no solo la primaria, sino la continuación en la secundaria y de ser posible en la preparatoria y en la educación superior. Las opiniones que ellos externaron por las que decían querer seguir estudiando fueron del tipo de: ‘para conseguir un mejor trabajo’, ‘para comprar una casa para mis papás’, ‘porque yo veo que mis papás trabajan mucho y ganan poco dinero, y similares’.

Tenía la intención de entrevistar a un niño que casi no asistía a la escuela y cuando lo hacía parecía en extremo desmotivado, al final no pude concertar la entrevista. Lo llegué a escuchar decir durante mis observaciones, que él prefiere trabajar que ir a la escuela pues así gana dinero ya. A pesar de que fui muy insistente y le extendí repetidamente la invitación a la entrevista, el chico nunca llevó la aceptación firmada de sus padres y luego ya no asistió más a la escuela.

Una cuestión difícil y que se agudizó con la reorganización que se propició con la pandemia por la que los niños se quedaban algunos días en casa fue la de cómo podrían los padres atender a sus hijos y ayudarlos a aprender, y es que muchos de los papás no tienen ni la escolaridad ni los recursos para apoyar a los niños y en cierto modo se sentían responsables del avance escolar cuando el confinamiento les exigía retenerlos en su hábitat. La cuestión era menos grave cuando había hermanos mayores que los chicos de 6º y que podían apoyarlos cuando les faltaba información o cuando se sentían perdidos respecto a una tarea a realizar. Además, en muchos casos las familias no tenían internet ni otros recursos tecnológicos, algunos solo el celular ya fuera del papá o de la mamá.

A la mitad de la pandemia el gobierno del Estado proporcionó ‘tablets’ para los niños, pero muchos no podían utilizarlas por la falta de internet en su hogar. Algunos contrataron internet en ese tiempo, pero otros no tenían el dinero necesario para hacerlo. Estamos hablando de una zona rural en la que algunas familias no tienen excedentes para ese tipo de gastos.

Llegué a un punto en mi trabajo en que elegí entrevistar a 5 niños que estaban ellos mismos interesados en platicar conmigo y que contaban además con la autorización de sus papás; 4 de ellos iban a la escuela procedentes de otras localidades y uno vivía en la misma en la que estaba ubicada la escuela Primaria en la que trabajé.

A cuatro de las parejas de padres los entrevisté en la escuela, solo a una pareja fuera de ella porque tenía dificultad para asistir al lugar. Me pareció que hacer las entrevistas en la escuela daba formalidad y confianza a los papás sobre el trabajo que yo estaba realizando. Además, la escuela es grande y con amplias áreas verdes, lo que era también una ventaja para evitar posibles contagios. Había ruido, pero no excesivo, de tanto en tanto pasaban vehículos cerca de la escuela y no faltaba el cacarear de las gallinas, pero no se entorpecía la comunicación. No solicité espacio cerrado alguno, nos entendimos bien en el exterior”.

*Entrevista a Tania Pérez de la Cruz* (estudiante de la Maestría en Investigación Educativa) realizada el martes 7 de junio del 2022. Tema investigado: La afectividad en los niños pequeños. Estudios de caso a partir de encuentros para jugar y leer cuentos.

Tania: “Mientras hacía los trámites para aspirar a cursar la MIE trabajaba yo como maestra en primer grado de primaria. Cuando escuché por vez primera hablar del virus del COVID-19 tenía yo, y casi todos, un desconocimiento craso de tal agente patógeno y sus efectos. Al principio creíamos que pasaría pronto. Un día nos avisaron que la escuela iba a cerrar para evitar el contagio de niños y maestros. Todo se volvió muy incierto, creíamos que en agosto reabrirla la escuela, pero nos fuimos dando cuenta que iba a ser un proceso largo. Tuvimos que implementar cambios para sacar todo adelante. A mí me sirvió mucho mi tendencia a buscar siempre el lado amable de las cosas, lo positivo, estoy convencida de que se puede sacar aprendizaje a pesar de las dificultades. Creo que en esa fase de tantos cambios estuve enferma de COVID, porque tenía todos los que después supimos que eran los síntomas: perdí el gusto y el olfato, me sentía cansadísima, con dolor de cabeza, pero como se suponía que todavía no había casos en Jalisco, pues pasé con incertidumbre esos malestares, y a partir de que los tuve me volví más cuidadosa de mí misma y de los demás. El inicio de la Maestría me resultó una experiencia inédita, pues nunca antes había tenido clases virtuales, tuve que familiarizarme con las nuevas tecnologías, con el uso de plataformas como Zoom y otras. En ese entonces ya había dejado el trabajo en el colegio y tuve que preguntarme cómo iba a sustentar mi vida, pues la beca de la Maestría

tardó en llegar. Me sentía muy entusiasmada por volver a las aulas universitarias y compartir mis experiencias con personas con intereses similares a los míos.

Mi proyecto surgió de la experiencia que tuve en las aulas escolares. Y también de las relaciones hechas en la escuela derivaron oportunidades de atender a niños con rezago en aprendizaje por la pandemia. Hice diagnósticos, evaluaciones, di clases y así me pude mantener. Me familiaricé con problemáticas que el COVID causó en los niños; la asunción de las medidas de cuidado también tuvo consecuencias: las familias en las que trabajaban tanto el padre como la madre se preguntaban en dónde dejarían a sus hijos durante el anterior horario escolar y quién los iba a apoyar en casa para el aprendizaje vía virtual.

Tuve que empezar a repensar mi trabajo de campo a partir del cierre de las escuelas, pues ahí no habría alumnos, tampoco maestros, nadie. Y no podía pensar en solicitar asistir a la escuela en la que yo trabajaba con un grupo de niños para trabajar con ellos en mi investigación, no me iban a permitir que los expusiera al riesgo del contagio.

Tuve una fase de angustia preguntándome dónde y cómo sería bueno iniciar mi trabajo. Mi tutora me sugirió aprovechar el espacio de la estancia infantil, en la que yo de todas formas estaría trabajando. Y ahí lo inicié. Por ser guardería no podían suspender el servicio de atención a los niños, y además constaté que se aplicaban medidas sanitarias que disminuyeran en todo lo posible el riesgo de contagio.

Empecé trabajando con 13 niños y a algunos los fueron retirando, finalmente me quedé con 4; eso me llevó a pensar en la posibilidad de usar para mi investigación el enfoque de los estudios de caso.

Mi investigación ha estado cambiando como las circunstancias lo han pedido. El trabajo con personas implica flexibilidad. Hay momentos en que cuesta trabajo aceptar que se tienen que introducir nuevas transformaciones y que parte de lo que habías venido realizando con esfuerzo hay que dejarlo de lado y reestructurar el proyecto. Se dan cambios en todos los planos, desde la reformulación del objeto de estudio hasta los planes para el trabajo de campo.

Aprendí a ver la situación cambiante de la investigación equiparándola con la vida, que nunca se puede controlar totalmente; además yo no pensaba ba-

sarme en una visión conductista para investigar, yo nunca me identifiqué con tal corriente. Eso nos enseñaban en mi licenciatura, ya mí no me gustaba, me parecía burdo, estaba convencida de que respecto al comportamiento no todo se puede medir. No nos enseñaban Psicoanálisis porque decían que no tenía sustento, y sin embargo a mí me atraía porque me parecía que explicaba mejor lo que ocurre en y con los seres humanos. Empecé a buscar por mi cuenta información sobre el Psicoanálisis.

Fue en la Maestría en Investigación Educativa que me empezó a fascinar hacer investigación. Ya antes me había prometido que si encontraba un posgrado de mi agrado, iba a intentar cursarlo y lo iba a disfrutar intensamente. En la MIE nos dieron a escoger entre las líneas de investigación y docencia incluidas en el programa del posgrado, al final quedaríamos integrados a una para el desarrollo de nuestro proyecto, varias me parecieron interesantes, y me sorprendió que se podía usar el Psicoanálisis como herramienta de investigación. Me parecieron interesantes los planteamientos de la Maestría, y la apertura que mostraban algunos de los profesores, que animaban a ‘los nuevos personajes’ a hacer investigación.

Más allá de todo lo desagradable que tuvimos que vivir y lo que nos arrebató la pandemia, me agradó hacer el aprendizaje de la flexibilidad: se trata de asumir que no todo puede estar bajo nuestro control. Estuvo feo, pero a mí no me tocó vivir experiencias terribles, lo más pesado fue haber tenido COVID, sufrirlo, y además con la angustia de la incertidumbre extrema. Por otra parte, yo no sufrí pérdidas de personas cercanas afectivamente a mí por el COVID. Perdí sueldos, pero eso es incomparablemente más fácil de asumir que perder a seres queridos. En ocasiones era angustiante cuando en la escuela no nos pagaban y casi nos pedían hacer por caridad el trabajo: ‘háganlo por los niños’, pero yo me tenía que mantener de alguna manera: tenía que seguir pagando renta, comer, etc. La realidad exige, y entonces hay que buscar formas alternativas de salir adelante. Sí veía a mi alrededor muertes y muchas situaciones lamentables, pero era un consuelo que no fueran tan cercanas a mí. Pensaba muchas veces en el personal de salud y los riesgos a los que se exponía. Me aboco mucho a la empatía. Yo no podría decir que estuvo genial, otros sufrieron.

Entrar a la Maestría fue una buena compensación para mí en esa etapa, aunque me quedaba el deseo de que fueran otros tiempos para disfrutar el contacto presencial y cercano con compañeros y maestros; solo se pudo hacer presencialmente lo esencial”.

## **Conclusión**

El material de las entrevistas arriba expuestas nos permite detectar los siguientes efectos que la pandemia tuvo sobre el trabajo de investigación de las estudiantes de Maestría y de Doctorado en Educación:

- 1) Las investigadoras se vieron obligadas a aprender a manejar a paso veloz tecnologías y uso de plataformas que les posibilitaran comunicación virtual con los participantes en su proyecto.
- 2) Tuvieron que producir transformaciones en las formas de comunicación con sus entrevistados a fin de acceder a sus aportaciones por la vía virtual. Esto fue más fácil de lograr con participantes adultos que con niños. Aun con los adultos se constató que el no tener acceso a una relación presencial requiere un mayor esfuerzo y más tiempo para conquistar la confianza de los participantes, necesaria para que hagan sus aportaciones a la indagación. En la relación con sujetos no-adultos hubo que apelar a un cambio metodológico o a la creación de nuevos materiales para intentar continuar con el abordaje del tema de investigación a distancia; sin embargo, en los tres casos presentados en que hubo trabajo con niños, las investigadoras terminaron, después de hacer algunos rodeos, por encontrar la forma de volver, con las debidas precauciones para evitar los contagios, al trabajo presencial.
- 3) En los tres casos en que la investigación no estaba en su última fase cuando se dio la emergencia de la pandemia, se volvió más difícil encontrar el lugar y la forma para la realización de las entrevistas, en parte por el cierre de escuelas, pero también por los cambios en la organización interna de las que no cerraron, por ejemplo, asistencia de la mitad del grupo unos días y de la otra mitad en los restantes, y porque tanto el personal como los padres de los niños, y estos, estaban ocupados en adaptarse a la nueva realidad contextual.

- 4) Uno de los ajustes más fuertes en la realidad externa fue la necesidad de asumir medidas protectoras como la ‘sana distancia’ para prevenir el contagio, así como el uso de tapabocas y la limitación en las expresiones afectivas que implican contacto corporal. Todo esto tuvo efectos, aunque distintos, tanto en los niños como en los adultos.
- 5) La investigación se vio afectada por los cambios anímicos, producto tanto del miedo que despertaba la propagación de un nuevo virus desconocido y de efectos potencialmente graves, como por las transformaciones drásticas a las que la pandemia llevó en la vida cotidiana que incluían, entre otras cosas, un gran aumento de incertidumbre e inseguridad. Se dio en muchos casos la emergencia de síntomas psicológicos como angustias, ataques de pánico, confusión, depresión, etc. Tales síntomas eran susceptibles de aparecer en cualquier sujeto aunque de forma singular en cada uno de ellos.
- 6) Otro efecto significativo de la pandemia fue el pasar en ciertos tiempos al trabajo en casa, no solo de parte de los investigadores, sino también de los alumnos, quienes cuando eran niños requerían del apoyo de adultos que se ocuparan de cuidarlos y de suplir, al menos en parte, los fragmentos de educación que no podían tener en el medio escolar. Para adultos que se recluyeron en su hábitat para hacer ‘home office’ fue también necesario aprender a hacer uso del espacio compartido con otros, cuando era el caso.
- 7) Las tres investigadoras que trabajaron con niños reportaron cómo varios de ellos fueron retirados por los padres de la indagación en la que con mayor o menor formalidad habían aceptado participar. Ellas tuvieron que hacer reacomodos para reunir a quienes después del surgimiento de la pandemia serían sus sujetos de investigación.
- 8) No todos los efectos de la pandemia fueron negativos, hubo que aprender y las investigadoras dieron cuenta de hacerlo, a manejarse con flexibilidad y tolerando frustraciones y ambigüedades. Todas las investigadoras que aceptaron ser entrevistadas para este trabajo salieron adelante y llevaron a buen término su proyecto de investigación. Aprendieron a abrirse a nuevas metodologías y también se sensibilizaron a cuestiones que en principio no eran parte de su tema directo de investigación. Nancy aprendió mucho sobre

las formas de comunicación de los niños, su requerimiento de interacción más sensible y concreta que la de los adultos, la dificultad para tratar de sacar de ellos respuestas sobre el pasado y sobre temas que no eran centrales ni vivenciales cuando llegó la pandemia. Los niños añoraban lo perdido, tenían sus miedos e inseguridades, extrañaban a sus amigos, etc., y Nancy sabía que con los cambios sufridos resolver ese tipo de problemas existenciales era lo principal. Tania se abocó a ejercitarse mayormente en metodologías idóneas para indagar sobre lo afectivo y para trabajar caso por caso dado la dificultad de acceder al trabajo grupal. Aurora renunció en ocasiones a hacer entrevistas y dio un giro hacia la observación participante, a la vez se decidió a investigar con los niños cuyos padres daban el consentimiento para que participaran en la investigación; supo también aprovechar el medio campirano de la escuela para mantenerse en la medida de lo posible en el ambiente conocido por padres de familia y alumnos, sabiendo además que el trabajo al aire libre suponía un menos riesgo para la propagación del COVID. Finalmente, Susana, dejó bien claro en sus aportaciones qué cambios hizo en su investigación llegada la pandemia y consideró una fortuna haber estado tan avanzada en el trabajo de campo y en general en la indagación cuando tuvo que pasar por la realidad de drásticas transformaciones por la expansión del virus. Sobre el encierro obligado dijo: “A ratos fue terrible para todos, era muy feo, como estar en el limbo”, y del paso de lo presencial a lo virtual: “Fue raro, porque los encuentros persona a persona son muchos más sabrosos y enriquecedores”.

## Bibliografía

- Brenman Pick, I. (2021). *Authentizität in der psychoanalytischen Begegnung (Autenticidad en el encuentro psicoanalítico)*. Giessen: Psychosozial Verlag.
- Erdheim, M. (1998). “Psychoanalyse und Sozialforschung” (*Psicoanálisis e investigación social*), en Erdheim, Mario: *Psychoanalyse und Unbewusstheit in der Kultur (Psicoanálisis e inconsciente en la cultura)*, pp. 61-82. Frankfurt: Suhrkamp.
- Freud, S. (1895). “Historiales clínicos”, en López Ballesteros (editor) (1973). *Obras completas*, pp. 55-138. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Neuhaus, M. (2021). "Im Raum des Anderen. Elemente einer Ethik der Solidarität" (*En el ámbito del otro. Elementos de una ética de la solidaridad*), en: Heimerl, Bernd (Hg.): *Unerhörte Stimmen. Psychoanalytische Erkundungen zu gesellschaftlichen Phänomenen (Voces no escuchadas. Indagaciones psicoanalíticas sobre fenómenos sociales)*, pp. 153-177. Giessen: Psycho-sozial Verlag.
- Ruiz Martín del Campo, E. (2020). *Psicoanálisis, experiencia y subjetividad*. México: Caudal, Ediciones Hispanas.

# Experiencias de estudiantes de posgrado durante la pandemia: el uso de las TIC y los cambios en los horizontes temporales

*María Guadalupe García Alcaraz  
María de las Mercedes Palencia Villa*

## Resumen

En este documento exploramos de que forma la pandemia afectó la experiencia de formación de estudiantes de posgrado. Para ello consideramos que al mudar la enseñanza presencial a virtual e intensificarse el uso de las TIC se modificaron los ejes espacio temporales en los que se asientan las vivencias escolares. Nuestra perspectiva teórica sustenta la reflexión que presentamos en torno a la relación entre experiencia, cuerpo y expectativas de los sujetos en un contexto de cambio. Congruentes con esta postura, el diseño metodológico es cualitativo con el fin de dar voz a los estudiantes. Además, asumimos una investigación implicada, en tanto las autoras de este trabajo experimentamos también los efectos de la pandemia de COVID. Dentro de los hallazgos que encontramos destaca que la intensidad en el uso de las TIC cambio de manera repentina la percepción subjetiva del tiempo y las expectativas de los jóvenes se diluyeron, no obstante observamos ciertos matices en función de ciertas variaciones en las condiciones de vida de cada uno de ellos.

*Palabras clave:* espacio, horizonte de sentido, TIC, expectativas.

## Introducción

Lo que presentamos en este escrito muestra el conocimiento que construimos durante los dieciocho meses más críticos de la pandemia de COVID. Desarrollamos una investigación implicada pues las autoras vivimos la experiencia a la

par de los estudiantes, compartimos preocupaciones y esperanzas e intercambiamos reflexiones sobre los desajustes y efectos que tuvo este fenómeno en los diversos ámbitos de la vida social. Nuestro interés se gestó desde el proceso de selección para el ingreso al programa de posgrado, pues tuvimos que hacer cambios y adecuaciones a lo planeado debido a aislamiento social al que todos fuimos sometidos. Recordemos que en esos primeros meses hubo desconocimiento sobre los medios de contagio, incremento de casos y de muertes, las vacunas estaban en fase de experimentación y validación y había incertidumbres en torno a los mecanismos terapéuticos para las personas enfermas. En este contexto, al igual que muchos profesores y estudiantes, tuvimos que aprender a trabajar en línea y resolvimos sobre la marcha numerosos inconvenientes operativos relacionados con el trabajo educativo.

Así pasó el primer semestre de agosto a diciembre de 2020, lapso en el cual los estudiantes nos hacían saber algunas de sus dudas relacionadas con trámites académicos, nos enterábamos sobre su estado de salud y todos nos preguntábamos: ¿cuándo regresaríamos a clases presenciales? En enero del siguiente año, decidimos tener con ellos una reunión general en línea, queríamos saber cómo estaban y solicitamos su autorización para grabar la sesión. Lo expuesto por ellos en este ejercicio nos llevó a reflexionar sobre la complejidad de la experiencia que estábamos viviendo, en tanto se entremezclaban la escala global de expansión de los contagios con nuestros propios duelos, miedos, preocupaciones y condiciones de vida; también detectamos cierto desdibujamiento en las expectativas de los estudiantes, así como algunas tensiones entre la confianza en las TIC para resolver el trabajo académico y el agotamiento por las horas interminables frente a una pantalla.

Frente a este panorama nos propusimos analizar con más detenimiento las experiencias temporales y espaciales asociadas a las TIC que estaban experimentando los estudiantes. Con esa inquietud inicial de conocimiento elaboramos un primer acercamiento teórico, leímos con detenimiento el material de la primera entrevista grupal y procedimos a realizar entrevistas en profundidad a dos alumnas y dos alumnos, quienes fueron los que aceptaron participar de manera anónima. Metodológicamente procedimos a entregarles el segmento del video

de lo que expusieron en la reunión general, la que se realizó un año antes, solicitándoles que pensarán sus experiencias durante la pandemia y las vicisitudes o cambios que habían experimentado en el transcurso de ese año, así como sus planes a futuro.

Queremos precisar que este estudio tiene como sustrato la generación 2020-2022, integrada por catorce estudiantes que ingresaron a la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara. Todos los jóvenes iniciaron sus trámites de manera virtual y recorrieron dieciocho meses de su formación bajo esta modalidad lo que implicó conocerlos y conocerse a distancia, situación que impacta los vínculos sociales que establecen y mantienen. Tienen entre 25 y 34 años y forman parte de una generación que ha crecido a la par de la aceleración del cambio tecnológico, por lo que han desarrollado habilidades en el uso de las TIC. Por tratarse de un posgrado en educación, la mayoría son mujeres. Como generación comparten algunos elementos de un pasado común: son hijos de empleados, obreros o campesinos, antes de arribar a este nivel educativo cursaron un pregrado en educación o en ciencias sociales y desarrollaron alguna experiencia laboral en la enseñanza. Soportan sobre sus espaldas las dificultades de ingreso al mercado de trabajo pues los empleos por los que han transitado son eventuales y mal pagados, de ahí que cursar un posgrado con una beca sea una oportunidad de desarrollo profesional y también un modo de subsistencia. Si bien hay algunos leves matices en su origen social, una marca distintiva es que son el primer miembro de la familia que accede a un posgrado.

Con estos sujetos, en ese contexto y bajo la consideración de que la pandemia nos llevó a dejar de lado la convivencia cotidiana y la relación de enseñanza y aprendizaje se trasladó a las pantallas, preguntamos ¿Cómo impactaron las TIC en la resignificación del tiempo y el espacio para el desarrollo del trabajo académico? Y planteamos el siguiente supuesto: la intensidad de las TIC cambió de manera repentina la percepción subjetiva del tiempo, en tanto que la pandemia es un evento que trastocó el ritmo de vida, rompió rutinas, modificó las pautas de comportamiento y afectó nuestra forma de vivir, pues paradójicamente, para quienes tuvimos el privilegio del confinamiento, se creó la ilusión de estar protegidos en el espacio privado, pero se intensificó y densificó el tiempo de trabajo mediante las TIC.

Una segunda consideración es que las TIC se inscriben en una doble lógica de intención y uso. Por un lado, a las plataformas, hardware, software y redes sociales se les atribuye que rompen fronteras, acortan distancias, aceleran los procesos de trabajo y permiten que los flujos de información se movilizan de forma sincrónica. Sin embargo, en el caso de los estudiantes del posgrado observamos que las TIC se asocian a una extensión del tiempo destinado al trabajo académico, al trastocamiento de los horarios, al traslape entre ocio y jornadas laborales, al aislamiento social, a cierta ambivalencia entre necesidad de contacto físico con otras personas y ansiedad ante la posibilidad de relaciones sociales, al debilitamiento del trabajo colaborativo y a la ralentización de las actividades.

### **Vectores deslizantes en una modernidad en crisis: pandemia y cuerpo, tiempo y espacio, notas para reflexionar desde la experiencia**

Un primer acercamiento con los estudiantes nos permitió constatar que algunos enfermaron de COVID-19 y, en otros casos, los familiares también padecieron este mal o fallecieron, a pesar de esto, ellos y ellas siguieron sus clases virtuales. En ese contexto de tristeza y trabajo, manifestaron enfrentar algunos padecimientos físicos como gastritis, dolor de columna o en las rodillas. Asimismo, establecieron diferencias entre un trabajo físico y uno intelectual, aseguraron que el primero ayuda a evadir la situación, a diferencia del proceso cognitivo el cual implica mayor concentración. Esto lo reconoce Merleau Ponty (2003) al señalar que es necesario modificar la manera como concebimos el cuerpo, idea que va más allá de considerarlo como un soporte físico y material para definirlo a partir de la experiencia; lo anterior significa pensar que el ser humano es cuerpo en tanto siente, piensa, se mueve y se relaciona. Así, el cuerpo se considera soporte, condición y lugar de la vivencia y, en el caso de los estudiantes, se trata de un cuerpo doliente que sufre por la muerte de seres queridos, por los efectos de las condiciones de trabajo, la falta de movilidad, el stress y el miedo al contagio producen estragos. Por ello, la narración de la experiencia está unida al cuerpo y a la voz, a una presencia real del sujeto en la escena de un pasado que se hace en un presente crítico. En consonancia con lo anterior, afirmamos que no hay testimonio sin experiencia y que recordar el pasado a través de una imagen impulsa al lenguaje a liberarse del olvido. Con base en estos postulados, consideramos

pertinente entregarles a los jóvenes la grabación de su participación en la entrevista focal que hicimos un año antes, esto con la finalidad de incitar una retrospectiva temporal y, a manera de pregunta generada, les planteamos lo siguiente ¿hay alguna diferencia en tu experiencia, comparándote con lo que expresaste hace un año? Esa estrategia metodológica no hubiese sido posible sin la tecnología, pues teníamos un soporte en video que nos permitía anudar las narrativas pasadas con la experiencia acumulada en un lapso temporal, así se vinculaba un antes, un después y un ahora.

Sin duda, que la tecnología es un componente básico de la modernidad y tiene como finalidad abreviar el tiempo en diversos ámbitos sociales, además de facilitar el trabajo. Premisa que se cita de forma insistente en las últimas décadas cuando el cambio tecnológico se ha vuelto aún más acelerado y se asocia a la producción de bienes y servicios en una escalada de consumo, usualmente irracional, que parece no tener fin. Sin embargo, las transformaciones tecnológicas y la aceleración del ritmo de vida provocan también alteraciones en las experiencias espacio-temporales de las sociedades y de los individuos. Este hecho fue reconocido incluso por economistas como Adam Smith, quien desde finales del siglo XVIII señalaba que el progreso de la sociedad nacía con el ahorro del tiempo resultante de la división del trabajo en la producción intelectual y material, proceso que se asociaba al invento de las máquinas.

Koselleck (1993, p. 343) nos recuerda que la modernidad es un concepto anclado a la idea del progreso y, consecuentemente, mira al futuro en un devenir permanente que no tiene fin o, en palabras de Berman (1988), “Todo lo sólido se desvanece en el aire”, con lo cual refiere que los productos de la modernidad se destruyen constantemente para ser sustituidos por otros. De este modo, la modernidad implica una proyección insistente hacia el futuro, asociada a la experiencia de un presente diluido por el constante cambio. Por ello Koselleck (1993) insiste en que la modernidad lleva en sí la consigna de lo nuevo, dinámica que implica que las expectativas se modifiquen continuamente y se alejen de las experiencias.

Lo anterior significa que tanto la ciencia como la técnica buscan estabilizar el progreso mediante la aceleración constante de los procesos de producción, del consumo y de la vida misma, lo que acarrea diferencias temporales progresivas

entre experiencia y expectativas. No obstante, ambas están profundamente imbricadas. Las experiencias se trastocan por la invasión del mundo del trabajo en los espacios privados, lo que altera la forma como el sujeto experimenta el tiempo; provoca que las vivencias de los individuos se saturen y fragmenten, es entonces que el futuro se vuelve nebuloso, impreciso. Esta dinámica es ejemplificada por Judy Wajcman (2017, p. 195) quien indica que “cuando la Volkswagen anunció que dejaría de enviar correos electrónicos a sus empleados después de horas de oficina, la prensa declaró: “*Victoria para los trabajadores de Volkswagen, que solo quería que los dejaran en paz*”. De ahí que la autora nos recuerda que abundan los debates en torno a la invasión del trabajo en el ámbito familiar, definiéndolo como colonización del tiempo e invita a reflexionar sobre el impacto de las TIC en el equilibrio entre trabajo y vida.

Sobre la complejidad de la experiencia y su constitución en dinámicas de cambio, aceleración o ralentización, Ricoeur (2009) propone dos conceptos: *espacio de la experiencia y horizonte de espera*, ambos con el propósito de pensar de qué forma el tiempo presente media la dialéctica entre pasado y futuro. *El espacio de experiencia* es esa herencia múltiple desde la cual se vive el presente y se proyecta el futuro posible. Por su parte el *horizonte de espera* implica pensar en cómo el individuo, en su calidad de sujeto social/individual, hace lecturas en un momento sincrónico proyectando ciertas expectativas. Lo cual implica que lo que ocurra en la experiencia altera y proyecta lo que el sujeto visualiza y proyecta.

Para pensar las variadas conexiones entre pasado-presente-futuro Kosellek (1993) propone dos categorías teóricas: los espacios de experiencia y los horizontes de expectativas. La experiencia supone vivencias en las que se entremezcla lo individual y lo colectivo; es esa experiencia lo que permite visualizar un horizonte de posibilidades en el que se enuncian las expectativas sobre lo que aún no es, expresado como esperanza, temor, deseo, voluntad inquietud, análisis racional, visión receptiva o curiosidad (Kosellek, 1993, p. 338). Esto nos lleva a pensar que la pandemia provocó en las personas desajustes y distanciamiento entre espacios de experiencia y horizonte de expectativas, provocados por los cambios e incertidumbres que se vivieron entre 2020 y 2021, principalmente. La pandemia fue, y sigue siendo, un fenómeno colectivo, pero ¿cómo afectó

los espacios de experiencias de las y los jóvenes estudiantes de posgrado? Los jóvenes universitarios son parte de una generación que ha crecido en una fase de la modernidad que se caracteriza por rupturas constantes entre la experiencia “heredada” y lo que la aceleración de los flujos de información y del cambio tecnológico exigen e incitan. Su presente nunca acaba de estructurarse pues las bases previas dejan de tener vigencia, se tambalean o son sometidas a presión constante. Esta puesta en duda de la experiencia “acumulada” provoca que la posibilidad de visualizar expectativas resulte nebulosa.

En la lógica del cambio necesario, del progreso, de que la tecnología facilita la vida, de que el acceso a la información es base de nuevas formas de participación democrática se edita una nueva fase de la modernidad donde los individuos, supuestamente, son dueños de su tiempo. A la vez, las habilidades tecnológicas que desarrollan las personas las hacen eficientes, racionales, productivas. Sin embargo, esta supuesta conexión, de tintes eficientistas no es de todo cierta, pues lo que pudimos analizar con esta investigación es que la concatenación entre experiencias y horizonte de expectativas muestra tensiones, matices y distancias.

El filósofo coreano Byung-Chul Han (2015) sostiene que lo que experimentamos como aceleración temporal es en realidad dispersión temporal y parestesia. Lo anterior significa que en las condiciones de la vida moderna el tiempo se fragmenta; los acontecimientos, las vivencias y rutinas se suceden vertiginosamente y, a la vez, perdemos sensibilidad y sufrimos una especie de adormilamiento, lo que resulta en cierta inconsciencia de la experiencia del tiempo. Esta asincronía no es resultado de la aceleración forzada, sino de la atomización del tiempo. Es decir, los acontecimientos se suceden a un ritmo acelerado, pero no se ordenan en una superficie estática, sino en una línea plagada de fases discontinuas y transiciones a saltos. Es un tiempo de presente continuo en donde las imágenes que pasan de manera fugaz por la retina no logran captar la atención en forma duradera. Al no haber un tiempo intermedio, que dé lugar y pausa para crear y recrear narrativas individuales y sociales la experiencia del tiempo-espacio se ahueca o vacía.

En una línea de argumentación similar, pero centrada en el espacio, Lindón (2000) afirma que la espacialidad, en tanto lugar vivencial donde los individuos crean y recrean su mundo, es la matriz básica de la temporalidad y de

la sociabilidad que está en juego. En esta lógica, las dinámicas aceleradas de las ciudades impactan en las relaciones sociales y se percibe como pérdida de tiempo, por ejemplo, las varias horas del día que se destinan para trasladarse del trabajo a la residencia; o bien, el uso de los espacios de trabajo y ocio se mutan o se superponen con los espacios privados, lo que afecta los lazos sociales, aísla a las personas y virtualiza las emociones. Este movimiento de fugacidad de la vida moderna se interrumpió abruptamente durante la pandemia y se ganó tiempo, pero se perdieron espacios públicos de convivencia, tan importantes para preservar los lazos sociales que distinguen a los seres humanos. Sin bien se abrieron nuevos canales de comunicación digital que trajeron consigo nuevos escenarios y rituales de interacción a través de los dispositivos móviles, por ejemplo, al mismo tiempo nos quedamos en un mismo lugar. Las redes sociales y las plataformas nos mantuvieron al tanto de la crónica global-local de la enfermedad mediante imágenes de ciudades vacías y sistemas de salud colapsados, a la par las TIC nos permitieron simular o recrear el salón de clases.

### **Las TIC y las mediaciones sociales**

Durante la pandemia las TIC fueron herramienta imprescindible para los estudiantes que ingresaron a la maestría, aunque ninguno tenía contemplada esta modalidad. Todos asumían que asistirían a clases presenciales y solo necesitarían la computadora para sus tareas. En este contexto alterado, la infraestructura que tenían en sus casas fue importante desde el proceso de selección para mantenerse al corriente de los trámites primero y de las clases después. Algunos aspirantes vivían en zonas rurales y, por ejemplo, la conexión a internet no era buena. En estos casos se comunicaban por teléfono padeciendo interrupciones en el envío y recepción de datos lo que afectó la fluidez y claridad de la comunicación en actividades virtuales como la entrevista, así como en su participación en el curso propedéutico, elementos que fueron sustanciales en el proceso de selección.

En el caso de Susana, quien es de Sinaloa, cuando hizo trámites de ingreso a la maestría suponía que viviría en Guadalajara. Sin embargo, ante la difusión del virus y el confinamiento esto no fue posible. Ella, al igual que Hernán y

Karina, experimentaron esta situación como un “ahorro de tiempo”, pues no habría traslados y podrían estar en “la comodidad de la casa”. La expectativa de ahorro de tiempo se asoció a la confianza en que las TIC serían un instrumento poderoso para “sacar adelante las clases”, “hacer tareas” e “investigar”. Si bien hay diferencias en la experticia de los estudiantes para manejar plataformas y equipos, los tres se sintieron seguros de poder afrontar la situación. Todos tenían un equipo de cómputo, aunque en dos casos de un modelo atrasado, mismo que tuvieron que sustituir en cuanto recibieron la beca. De cualquier forma, cuando este sufre desperfectos o falla la conexión de internet el mundo se viene abajo, pues la sombra del aislamiento, el atraso en las tareas, la arritmia entre el pulso propio y el avance de los otros provoca pánico. Esto debido a que los estudiantes asumen que el tiempo como si fuese continuo y desde ese punto construyen expectativas sobre las actividades mediatas; sin embargo, hay discontinuidades en el enroque entre la experiencia del tiempo presente y lo que las TIC posibilitan.

En otro caso, el déficit de atención es parte de la vida de Karina. La pandemia, el encierro y las largas horas de trabajo en la computadora le acarrearón cierta dosis de ansiedad, problemas de concentración e insomnio, el cuerpo materializa esta experiencia:

El primer semestre fue terrible (...), mejoré el semestre pasado. En este estoy volviendo a eso –de pasar la noche entera trabajando–, pero trato de evitarlo. Tuve que aprender a hacer la talacha en el trascurso del día –leer, subrayar, hacer mis fichas– pero lo que implicaba concentración más seria, análisis, ya lo dejaba para el fin de semana. Me empecé a dormir más temprano (...) entre una y dos [antes podía amanecerse en la computadora y de ahí entrar a clase, para luego dormir por la tarde y repetir el ciclo (Entrevista MGGA/ KS 15/10/2021).

Pero ¿podemos afirmar que por el hecho de ser jóvenes les resultó fácil el manejo de la TIC para las tareas académicas? También ellos debieron de aprender, dice Hernán “Se asume que por ser jóvenes manejamos hábilmente los programas o las plataformas. La realidad es que nos fuimos adaptando y aprendiendo junto con los profesores y profesoras”. En ese aprender el uso de plataformas

académicas, los jóvenes estuvieron frente a la pantalla sin límite de tiempo. La casa se convirtió en un espacio penetrado y violentado por las exigencias del trabajo y aparecieron signos de agotamiento entre los estudiantes. A veces es un lugar de distracción por “los ladridos del perro”, “los ruidos de la calle”, “el relax familiar”. Pero también un lugar público, no escolar. Se puede experimentar como un territorio para desarrollar las tareas académicas, siempre y cuando brinde condiciones de conectividad para así evitar el aislamiento. Experiencias y espacios se trastocan, la habitación se vuelve lugar de trabajo y un bullicioso lugar público un territorio para concentrarse en las actividades intelectuales o viceversa:

Este semestre me he sentido más ansiosa, creo que sí me afectó el encierro (...). El fin de semana me salgo a trabajar (las cosas de la maestría) en un café. Eso me ayuda, me distraigo, me relaxo y me concentró y paso ahí casi todo el día (Entrevista MGGG/KS, 15/10/2021).

Las emociones se entrecruzan en estas vivencias de los estudiantes y se asocian a los lugares en los que están, pero no están. Las TIC “conectan” su manera de vivir las experiencias. Cuando los estudiantes hicieron sus trámites de ingreso y participaron en el proceso de selección había una combinación de miedo presente y esperanza en lo que vendría. Cuando resultaron aceptados en el programa se sintieron felices. Quien expresó lo anterior de forma más clara fue Hernán:

Tuve momentos muy felices (...) el propedéutico fue muy motivante. Yo pensé –quiero estar aquí–. Después del propedéutico dije –si no quedó voy a estar muy triste–. Cuando fui aceptado y tuve un pico de euforia (Entrevista MGGG/HH, 08/10/2021).

Por su parte, Susana ve el pasado inmediato como una experiencia positiva y afirma:

He aprendido mucho y eso me gusta, lo disfruto (...) a pesar de las clases en línea, solo que este semestre me ha costado mucho trabajo agarrar hilo por las secuelas del COVID, aún tengo momentos de tos, cansancio y un poco de fiebre (Entrevista MGGA/SA, GDL 19/10/2021).

Al ingreso a la Maestría ya había sido decretado el encierro para evitar los contagios masivos y no había aún vacunas, ellos pensaban que el encuentro estaría a la vuelta de la esquina, lo cual no fue posible. El tiempo de trabajo en salas virtuales provoca desgaste, dice Hernán:

En un inicio había optimismo, pensé –en algún momento vamos a conocernos– pasó año y medio no ha sido posible y el desgaste ha sido mayor (...) El desgaste no ha sido por las clases en sí, sino por los inconvenientes que se tienen, hay cierto tedio, ‘de nuevo vamos a conectarnos a zoom’. Luego hay fallas en la internet o en las plataformas y eso angustia (Entrevista MGGA/HH, 08/10/2021).

En palabras de Susana:

Estar en la Maestría en tiempos de COVID es estar siempre a la expectativa (...) desde cuando estábamos haciendo los trámites no sabíamos qué iba a pasar. Todo era y es incertidumbre (...) pues estoy siempre pendiente de si ya me voy a Guadalajara o qué (...) eso afecta mi estado de ánimo (Entrevista, MGGA/SA, 19/10/2021).

Con la pandemia la escuela que conocíamos se desarmó y se construyó un símil digital. La habitación de los estudiantes se convirtió en el otro lado de la sala de clase, pero también en biblioteca, archivo, lugar de encuentro con sus compañeros mediante video conferencia o WhatsApp, sala de lectura, auditorio para coloquios y conferencias, espacios para la realización de entrevistas, tienda de compras digitales; todo lo cual está mediado por las TIC. Aún estamos lejos de conocer los efectos y potencialidades de este trastocamiento del espacio privado, podemos visualizar que los jóvenes reconocen que en el marco del encierro la TIC fueron una herramienta fundamental para sostener su trayecto de formación,

pero el encuentro cara a cara con profesores/as y compañeros/as ha estado en su horizonte de expectativas de forma insistente.

Si hacen falta las clases presenciales (...) estoy tomando una materia en la Maestría en Comunicación. Ahí soy una extraña, además es muy raro porque no prenden su cámara (...) Aquí [en la Maestría en Educación] si lo hacemos, además tenemos un grupo de WhatsApp y más o menos nos hemos conocido todos. Me doy cuenta de la falta que hacen las interacciones, ahí me cayó el veinte que si necesitamos vernos (...) En Zoom o en Meet yo me la pienso más en que decir (Entrevista MGGA/K, 15/10/2021).

Extraño salir, manejar, distraerme (...) eso sería benéfico para mi salud mental (...) sería feliz con una mesita para leer en medio del jardín del centro universitario (Entrevista MGGA/SA, 19/10/2021).

Para Hernán los vínculos con sus compañeros son poco consistentes, las TIC dan cierta posibilidad, pero las relaciones se diluyen por darse de forma discontinua:

A mí me ha desgastado vivir la maestría en el aislamiento. Nos ha tocado hacer muy pocos trabajos en equipo. Las circunstancias han limitado que conozca a las personas que están del otro lado de la pantalla. Yo he tenido pláticas informales con la mitad de mis compañeras, la otra mitad son personas prácticamente desconocidas (Entrevista MGGA/HH, 08/10/2021).

Para comunicarse hacen uso de las redes sociales, principalmente del WhatsApp. Tiene un grupo con todos y grupos más reducidos. En el primero, los mensajes se refieren a información académica, en los segundos si hay posibilidad de “hablar de temas informales” como “películas, series, libros, lugares para visitar”. Pero, a pesar de estos medios, los jóvenes se sienten aislados, pues como señala uno de los estudiantes “la enseñanza en línea apela más a lo individual” (Entrevista MGGA/SA, GDL 19/10/2021).

No obstante, también las tecnologías les ayudaron a acercarse en momentos en que anhelaban participar en espacios públicos y estos se trasladaron a las plataformas virtuales. Para Carolina el Zoom es una herramienta que le permitió conocer amigos y hablar largamente sin importar las horas. Ella lo expresó de la siguiente manera:

Hemos hecho en la maestría a tres amigos muy cercanos y nos hablamos por Zoom cada mes y duramos casi dos o tres horas, hablamos de cosas “ñoñas” ha sido muy padre. Me gusta estar cerca de las personas, me acerco a las personas, y hay gente quién lo recibe, pero algunos no (Entrevista MP/CC/ 18/09/21).

### **Tiempos diluidos y proyectos fragmentados**

Las condiciones de la pandemia asociadas al encierro y al trabajo en línea alteraron la forma de vivir el tiempo, este se diluyó debido a los cambios que vivimos en la secuencia de actividades, al modificar nuestros horarios y, al quedamos en un mismo lugar, sufrimos desconexiones entre el antes, el ahora y el después. Al traer al presente el trayecto de ese primer año pandémico, los jóvenes coinciden en una expectativa cercana, regresar a clases, pero también expresan matices los cuales se asocian a sus condiciones de vida, a problemas de salud y a la manera cómo han resuelto los retos y exigencias del programa de estudios. Dice Susana, quien tose al hablar y se toma unos segundos para tomar aire, debido a que sufre las secuelas de la enfermedad:

Si las clases fueran presenciales, yo tendría más contacto con mis compañeros y con mis profesores. Sería más fácil resolver los conflictos, es decir, mis dudas (...) Para ser honesta, si es una añoranza el modelo presencial, convivir con los compañeros, con los maestros. Yo nunca había tenido clases en línea (...) pero creo que lo he hecho bien, pero ahora [que me dio COVID] siento que me toma más tiempo (MGG/SA, GDL 19/10/2021).

Por su parte Hernán extraña la experiencia de ser universitarios, las clases virtuales, le han negado esa posibilidad:

La experiencia de ser universitario no la vives, porque apagas la pantalla y ya, continuas con tu vida (Entrevista MGGA/HH, 08/10/2021).

Es entonces que el futuro se traza como un contorno borroso y de posibilidades limitadas que se enlazan a un presente permeado por la incertidumbre. La pandemia se extiende como una sombra que con tono claroscuros provoca tránsitos entre el temor-esperanza, lejanía-contigüidad espacial, ralentización-aceleración de los tiempos, uso intensivo-racional de las TIC. Por ello, en palabras de Susana, “Estar en la maestría, en tiempos de COVID, es como estar siempre a la espera, a la expectativa” (MGGA/SA, GDL 19/10/2021).

De ahí que los estudiantes hayan tenido que pensar en los tiempos y metas del programa de maestría en función de las posibilidades reales del trabajo de campo que demanda la investigación de su tesis de grado. En la resolución de estas actividades también están presentes las TIC. Susana, por ejemplo, tiene pensado hacer entrevistas a adolescentes desplazados por problemas de pobreza y violencia. Son chicos vulnerables y temerosos, para quienes no es fácil acceder a equipo o a internet para una entrevista en línea: “Yo tengo que hacer historia de vida con jóvenes (...) yo siento que si lo hago a través del computador no es lo mismo. No hay como hacerlo de frente a la persona” (MGGA/SA, GDL 19/10/2021). Para contactar a los jóvenes y convencerlos ha usado el teléfono móvil, por WhatsApp. Las dificultades emergen pues ha sido un proceso lento y difícil, los tiempos se extienden y prorrogan para un después que probablemente no llegue. No obstante, Susana se muestra animada, ve su futuro con esperanza y una dosis de racionalidad:

[Quiero] terminar el trabajo de campo este semestre. Terminar la maestría junto con la tesis en agosto [del siguiente año]. El próximo semestre solo me dedicaría a la transcripción de entrevistas, al análisis de datos (...) en mi cronograma de actividades así está (risas) (MGGA/SA, 19/10/2021).

El trabajo de campo para Karina, también se extiende como un horizonte de posibilidades que se establecen en un cronograma de trabajo, pero que está sujeto a las fluctuaciones de los contagios y al efecto de estos en la suspensión

de clases presenciales en la escuela primaria donde hace el trabajo de campo. El futuro inmediato también es incierto.

De acuerdo con mi cronograma de actividades en octubre estoy observando el grupo y tomando notas de campo (...) en noviembre enseñaré a niños y niñas a jugar ajedrez. Paralelamente voy a hacer el diseño de las situaciones de aprendizaje con la ayuda de mi lectora. [Sin embargo,] ha sido difícil pues una semana va la mitad del grupo y otra mitad la siguiente semana (...) algunos niños no se han presentado aún a clases y si alguno se enferma de COVID mandan a todo el grupo a casa por dos semanas.

Ambas estudiantes se aferran a lo estipulado en el cronograma como posibilidad de hacer actividades que les permitan cumplir sus metas, pero también reconocen que pueden emerger dificultades al realizar esas tareas. Consideramos que el horizonte de expectativas contiene cierta proporción de optimismo según las condiciones familiares, económicas y personales de los estudiantes. Los padres de Susana son empleados con un promedio de escolaridad de 11 años. Inculcaron en sus hijos el gusto por la escuela y la ven como un medio de superación personal y de movilidad social. Han consolidado una dinámica familiar en la que apoyan los proyectos de sus hijos. Por ello, y a pesar de la pandemia, Susana ve el futuro con ánimo y seguridad, cuando preguntamos por otras expectativas, contesta con entusiasmo:

¡Doctorarme! Me gustaría entrar al doctorado en educación, vivir en Guadalajara. Esa ha sido mi meta desde que estoy en primer año de la Universidad (risas). Justo por eso quiero terminar mi tesis y llevar mi temática al doctorado [Además], me quiero independizar (risas), pero lo dejé de lado por la pandemia, consideré que no era el mejor momento (...) me quedé en casa literalmente. También he soñado mucho con escribir un libro (...) me veo también como profesora investigadora en una universidad (MGGA/SA, 19/10/2021).

Por su parte, Karina vive de forma alternada entre la casa de su mamá y la casa de su pareja. Aunque desde que ingresó a la MIE, y por cuestiones de la

pandemia, decidió pasar el encierro con su progenitora. Sus padres están separados, ambos tienen estudios universitarios. Ha recibido apoyo de su familia para sus estudios y tiene un interés especial por los idiomas y el ajedrez. Su hermana es química y trabaja en una empresa tequilera. Karina ha estudiado inglés, francés y por cortas temporadas, hindi, árabe y chino. A diferencia de Susana, Karina no quiere pensar en el futuro, titubea:

Terminando la maestría (mmm) no sé (mmm), no sé cómo esté lo laboral (...) yo esperaría hasta terminar la tesis para pensar en eso. Primero terminar las clases, luego la titulación. Tal vez buscar dar clases, no sé, algo así (...) Yo tengo problemas de ansiedad, si pienso en el que voy a hacer ya no me concentró en el ahora. Para lidiar con ese problema primero termino lo que estoy haciendo (...) no sé qué va a pasar, no sé qué tanto va a cambiar la vida en un año. A lo mejor me voy a vivir a otro lado.

Hablar del futuro, crea cierta incertidumbre, ya que al preguntarle: ¿Cómo te imaginas estar dentro de un año? Inmediatamente se ríen de manera nerviosa y Carolina contesta lo siguiente:

Llorando por la beca, platico mucho con mis amigos de eso, sé que la maestría tiene una lógica de tiempo, que está el programa en tiempos, pero está la lógica de cada uno. Algunos estarán más atrasados y para otros será más fácil. Yo tengo una presión personal, necesito trabajar terminando la maestría, necesito trabajar para pagar cosas, ya en la redacción del último capítulo me veo en un año. Me gustaría seguir un doctorado, sé que es demandante de producción, hay que tener disposición y me pagan para escribir la tesis (Entrevista MP/CC/ 18/09/21).

La beca exige a los estudiantes dedicación a tiempo completo al estudio. Pero esto en ocasiones no se cumple. Para quienes tienen un empleo definitivo, por ejemplo, en la educación pública, ingresar a la maestría les implica pedir permiso sin goce de sueldo. Aquellos que laboran por contrato deben renunciar, o bien, laborar por un máximo de ocho horas que es lo que permite el reglamento de becas del CONACYT. Sin embargo, también se da el caso de estudiantes

que tienen dependientes económicos y deben buscar otra fuente de ingresos. Además, estudiar la maestría no les asegura un empleo al terminar, por lo que se enfrentan a la ambivalencia entre el desarrollo laboral o estudiar, sin una garantía de trabajo en un futuro próximo.

### **Expectativas desde la experiencia: espacios y vínculos**

A Carolina le interesó participar en esta investigación, porque se siente afortunada de ser alumna de la maestría, ya que tuvo que esperar una generación para ingresar, pues, en la anterior promoción, no había logrado rescatar su título de psicóloga. De ahí que sus expectativas eran altas, como tener la beca CONACYT y hacer una estancia internacional. Pero, estos planes se alteraron debido a la pandemia. El dinero recibido de forma inicial lo tuvo que invertir en un equipo que le permitiera tomar sus clases y el intercambio internacional quedó como una expectativa. Estar en este posgrado es su primera experiencia en la educación pública:

Aunque he descubierto que en una escuela pública las cuestiones administrativas son más lentas, en la privada te lo resuelven. A pesar de que aquí hay más recursos y producción académica más consolidada, recuerdo oír el coloquio de los doctores, el nivel de discusión que se tiene es muy interesante. Las líneas de investigación, la constante creación de conferencias, propuestas, a lo mejor en el ITESO no es tan frecuente (Entrevista MP/CC/ 18/09/21).

Sus expectativas iniciales se estructuraron a partir de lo que un amigo le compartió, pero no pudieron concretarse del todo. Por ejemplo, ella nunca pensó que necesitaría un equipo nuevo y que al principio tendría dificultades para adaptarse y aprender a convivir con jóvenes de otros contextos sociales:

Conocí a Inés, que vive muy lejos, solo ahí ha podido pagar una renta, hace dos horas para ir al trabajo de campo, se traslada en transporte público y es tan inteligente. Somos la única generación que hemos vivido esto, nos la hemos arreglado para sobrevivir en esta maestría, aunque no nos conocemos personalmente (...) Yo organicé una reunión, vinieron pocos, pero fue muy interesante verlos perso-

nalmente, de la cámara a tercera dimensión, ver su personalidad. Fue muy buena experiencia (Entrevista MP/CC/ 18/09/21).

A pesar de que el horizonte de expectativas se modificó, Carolina valora las experiencias que vivió como un aprendizaje académico y de vida, por ello afirma que aprecia el nivel académico del posgrado y subraya “nos la hemos arreglado para sobrevivir en esta maestría”, esto en el marco de un evento global que trastocó la vida de todos, por ello subraya: “Somos la única generación que hemos vivido esto”. La experiencia se reconoce como una situación excepcional a lo que se suma lo enriquecedor de conocer estudiantes brillantes y en condiciones económicas diversas.

Por su parte Delia nunca ha salido de una pequeña comunidad en Veracruz, desde que nació vive ahí. Se transportó a la ciudad más cercana para estudiar el bachillerato y la licenciatura, por lo que la posibilidad de estudiar el posgrado en otra ciudad fue una nueva expectativa para ensanchar sus marcos de referencia y sus horizontes de experiencia, por primera vez saldría del lugar donde siempre había vivido. La contingencia sanitaria le cortó las alas y convirtió su casa en un espacio de trabajo. En la dinámica familiar sus padres la obligan a participar en las labores domésticas de forma intensa por el hecho de ser mujer y no comprendían que estudiar le implica dedicarle mucho tiempo al posgrado.

Por su parte, Carolina vive con su pareja en un departamento en la ciudad de Guadalajara, ambos trabajaban en línea por lo cual se interrumpían mutuamente y tuvieron que adecuar el pequeño espacio del que disponían. Viendo en perspectiva pasado-presente este evento, ella señaló de manera optimista lo siguiente:

Lo único bueno, de hace un año para acá, es que mi pareja ya volvió al trabajo presencial y yo tengo mi propio espacio para el trabajo académico. Nos fuimos adaptando a las circunstancias, ahora puedo decir que tengo un lugar (Entrevista MP/CC/ 18/09/21).

El espacio se convierte en un lugar a partir de cómo los sujetos los usan y se apropian de él, cuando lo significan mediante las rutinas y actividades relacio-

nadas con trabajar, descansar o simplemente vivir cómodamente y organizarse junto con los otros miembros familia. Por tal motivo, compartirlo se convierte en una lucha por el territorio, por la privacidad y, mediante la negociación, se distribuye. De ahí que ser soltera o casada, tener hijos/as o no, resultan elementos que estructuran la forma en la que se vive el espacio; a la vez, cuando no hay límites para actividades de trabajo o esparcimiento, esto da pie a conflictos cotidianos o a disputas.

### **Pérdidas y duelos: contradicciones epistemológicas**

Dos alumnas de las alumnas del posgrado perdieron algún familiar cercano, en otros casos sus padres enfermaron de gravedad y ayudaron en su cuidado. La mayoría padeció la enfermedad. A estas preocupaciones y duelos se sumaron los efectos individuales relacionados con el aislamiento social y con las presiones y exigencias del posgrado, lo que afectó su salud emocional y pensamos que incidió en el hecho de que no tuvieron interés en participar en las entrevistas a profundidad. Incluso una de ellas pidió una licencia para dejar el posgrado y hubo dos casos de estudiantes cuya salud física se vio severamente afectada por accidentes de los que resultaron con serias lesiones. Sobre estos duelos, Carolina señala:

Murieron amigos cercanos y apenas les iba a tocar vacunarse y pues aquí (...) con el miedo de reintegrarse a las actividades. Veo cambios en mis amigos, como que no dimensionamos lo que implica, es una experiencia única y particular. Mi tío estaba grave y tuvimos que buscar apoyos, te agarran en curva. Fue muy fuerte y desgastante. Hoy concluí mi esquema de vacunación. Es un poco paranoico y no sabe uno que decir, aunque me dedique a la clínica, no significa que sea una experta en afrontar psíquicamente el impacto del Covid (Entrevista MP/CC/ 18/09/21).

Las experiencias traumáticas impactan toda nuestra vida y, en el caso de la pandemia, no fue para menos. Lo anterior es especialmente relevante cuando el trabajo profesional consiste en analizar los procesos educativos y las relaciones entre personas en contextos escolares, donde lo humano es la piedra angular de

nuestra interpretación del mundo. En el campo educativo no solo se transmiten saberes, sino que también se construyen prácticas y significados, además, en la interacción, los sujetos ponen en juego empatías, excluyen lo diferente o practican estrategias de inclusión. Carolina se dedica al análisis e intervención de la conducta humana y más concretamente a los niños autistas, quienes son los sujetos de estudio en su investigación. Estos niños se comunican, sienten y relaciona a su manera, de ahí que su relación con el mundo es diferente y compleja. Carolina ha sido monitora de varios niños con estos síntomas, trabajo que, en esta coyuntura, ha resultado todo un reto, como lo expresó:

Ahora que he estado en campo, es muy singular, tengo la oportunidad de revisar expedientes de autismo. Para llenar datos generales de los alumnos los revisé y señalaban: “la mamá murió, o de tal niño, el papá y otros se quedaron al cuidado de otros parientes” ¿Qué efectos va a tener para ellos? Cuando trabajaba de monitora, los chicos estaban asustados y desarrollaron episodios de ansiedad muy graves, era frecuente escuchar esta preocupación real de morir o de contagiar a sus padres, no querían salir de casa... Ha sido muy fuerte... (Entrevista MP/CC/ 18/09/21).

A pesar de que Carolina tiene experiencia con niños autistas, la comprensión de sus estados cognitivos y emocionales pasa por el trastocamiento de los sentimientos que ella establece con ellos. Esto nos lleva a pensar que los trastornos provocados por la pandemia son relacionales y variados según contextos socio-económicos y culturales, redes de apoyo, condiciones individuales y salud física y emocional previa.

Las experiencias que vivieron los estudiantes se mueven entre la fractura de la cotidianidad y de las rutinas, asociada al desfasamiento y desarticulación de tiempos y espacios. Pero también ensayaron nuevas formas de aprendizaje mediante las TIC, experimentaron otras formas de relacionarse y revaloraron el contacto social. A su vez, en estas dinámicas los estudiantes movilizaron sensibilidades en relación con pérdidas y miedos, afectos y cercanías.

## Conclusión

En el presente texto analizamos las experiencias de los estudiantes de posgrado, desde su *situación*, las cuales son producto de un espacio y tiempo. Por ello reconocemos que en la pandemia la especificidad de cada uno/una se vio alterada al quedar confinados a un espacio y por vivir en un tiempo coyuntural que se convirtió en un partearguas a nivel global. ¿Cómo sobrevivir al encierro, a la colonización de la vida privada por las dinámicas de trabajo en un marco de uso intensivo de las TIC? ¿Qué expectativas crearon los estudiantes para mantener cierto margen de certidumbre dentro un contexto de incertidumbre?

En este trabajo vislumbramos que, si bien hay dinámicas en común para todos los sujetos, la posibilidad de paliar los estragos de la pandemia estuvo mediada por las condiciones de vida de cada estudiante. También pudimos observar que las TIC fueron una herramienta inscrita en prácticas que facilitaron el trabajo de enseñanza y aprendizaje y permitieron mantener cierto contacto con compañeros, familiares y amigos en el marco del distanciamiento social. Pero, la otra cara de la moneda es que esas mismas herramientas intensificaron las jornadas de trabajo y crearon interrupciones espacio-temporales, en tanto se crean desplazamientos cibernéticos a través de la WEB y las plataformas sin que el sujeto se mueva físicamente y, por el otro lado, las personas experimentamos cambios drásticos en las rutinas de vida, pues al pasar largas horas en la computadora y en los dispositivos móviles se crea la falsa sensación de un tiempo fluido, cuando en realidad es un tiempo plagado de saltos y discontinuidades, de ahí que, por ejemplo, los estudiantes pasen largas horas frente al monitor y tengan la sensación de que no avanzan en sus tareas.

Ahora bien, en este contexto y considerando estos cambios en la experiencia de ser estudiante y estar en un proceso de formación dentro de un programa de posgrado, observamos que si hubo un vaciamiento –sobre todo social– en el contenido de la experiencia, lo que los lleva a vislumbrar cierto horizonte de expectativas, se trata de un horizonte nebuloso en tanto las experiencias vividas en el pasado inmediato y traídas al presente no son suficientes para cimentar expectativas nítidas. Por ello, formulamos que cuando la experiencia es mayor en término de variación de vivencias, de intercambios sociales, de redes y lazos sociales que sostengan la vida en la que se inserta el sujeto, el presente tiene

sentido y permite a la persona mirar hacia el futuro, vislumbrando un horizonte de expectativas mucho más cauto, abierto y con posibilidades de concretar lo que se proyecta.

Pensamos que los estudiantes que participaron en esta investigación vivieron, por un lado, experiencias inéditas y el contexto virtual los/las condujo a reformular su relación, no solo con la escuela, sino con el mundo; a la vez, la pandemia trastocó su mundo de vida y creó condiciones de incertidumbre que marcaron la disolución de sus expectativas. Por ello, el posgrado no fue como lo proyectaron, sus expectativas al respecto no se cumplieron ya que se presentaron situaciones no previstas y tuvieron que enfrentarlo cada uno/a desde su hogar convertido ahora en sala de clase. Tales circunstancias afectaron su visión de futuro y cimentaron escepticismo.

Consideramos que el estudio de la experiencia, desde una perspectiva centrada en el sujeto como la que asumimos y bajo la guía de un análisis hermenéutico, da apertura a lo posible, pero también a lo sorprendente, a lo que el investigador no visualiza inicialmente, pero que es capaz de reconocer guiado por un interés comprensivo. Por ello coincidimos con Solear y Larrosa (2009) quien nos dice que la experiencia es libre, es el lugar de la libertad. Lo cual nos lleva a pensar que estudiar la experiencia nos permite dilucidar las relaciones entre la vivencia individual, asociada a la capacidad de agencia del sujeto, a los matices que de ahí emergen, y el mundo social donde las dinámicas colectivas y los fenómenos globales como la pandemia, las TIC y el uso intensivo de la tecnología, disponen condiciones, límites y posibilidades a los sujetos.

## Bibliografía

- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Siglo XXI Editores.
- Byung-Chul Han. (1915). *El aroma del tiempo*. Barcelona España: Herder.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Lindón, A. (2000). *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Editorial Antropos. Barcelona, España.

- Merleau Ponty, M. (2003). *El mundo de la Percepción*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Norbert E. (1989). *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Tiempo y narración*. III. *El tiempo narrado*. Siglo XXI Editores.
- Solear, C. y Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad. En *Experiencia y alteridad en educación* (13-45). Rosario Argentina : Homo Sapiens.
- Wajcman, J. (2017). *Esclavos del tiempo: vidas aceleradas en la era del Capitalismo digital*. Paidós.



# La re-configuración de la dirección de tesis doctoral ante el COVID-19: dificultades para algunos, ventajas para otros y aprendizajes para todos

*María Azucena Ocampo Guzmán*

## **Introducción**

Debido al cierre temporal de los centros escolares suscitado por la aparición del coronavirus SARS-COV-2, la dirección de tesis implementada dentro de los programas de doctorado en educación tuvo que trasladarse a una modalidad de trabajo no presencial. Desde el marco de la pedagogía de la formación doctoral, resulta importante profundizar en el conocimiento de esta situación. Por ende, el presente trabajo se propuso identificar las dificultades y las ventajas que emergieron desde la dirección de tesis como espacio para la formación de investigadores educativos bajo la modalidad no presencial, e inserta en esta nueva realidad social. Para esto se entrevistaron a cuatro directores/as de tesis y cuatro estudiantes de un programa de doctorado en educación del noroeste de México. Los resultados del trabajo se presentan en dos grandes ejes de argumentación; un eje descriptivo y otro analítico-interpretativo. En un primer momento se describen las dificultades y las ventajas logísticas, tecnológicas, pedagógicas y socio-afectivas experimentadas por las diadas desde la dirección de tesis bajo esta otra modalidad y posteriormente, se elaboran una serie de reflexiones en torno a sus implicaciones pedagógicas y didácticas en el proceso de formación en el oficio de la investigación educativa. Desde la importancia que le otorga la pedagogía de la formación doctoral a las interlocuciones en la experiencia formativa del tesista, se concluye en la necesidad de que doctorandos y directores/as de tesis continúen desarrollando las competencias necesarias para preservar su comunicación a través de la dirección de tesis en este nuevo contexto.

*Palabras clave:* dirección de tesis; formación de investigadores; pandemia; investigación educativa; pedagogía doctoral.

### **La dirección de tesis doctoral: un dispositivo curricular para la formación de investigadores educativos**

Hasta ahora, la investigación continúa siendo reconocida como un elemento de alta relevancia social, pues a partir de los avances científicos y tecnológicos que genera participa en las transformaciones socioeconómicas que contribuyen al desarrollo integral del país (Soto y Méndez, 1995). Bajo esta misma lógica, la investigación educativa también se ostenta como un recurso valioso, ya que al producir conocimiento sobre el hecho educativo, permite darle significado y actuar sobre él (Calvo, Camargo-Abello y Pineda-Báez, 2008). De ahí la importancia de preservar la calidad de la investigación que se realiza en torno a las problemáticas educativas con el propósito de comprenderlas y poder diseñar soluciones ante las mismas.

Una manera de garantizar que la investigación educativa impacte de forma positiva en los procesos formativos es a través de asegurar la subsistencia de recursos humanos altamente capacitados para su producción (Maggi, 2003; Ramos, 2013). Esto ha incitado que gradualmente la preparación de investigadores en el área educativa se posicione como una prioridad de estudio en la agenda política tanto global, como nacional (Pearson & Brew, 2002).

En palabras de Moreno *et al.*, (2003), la formación para la investigación puede ser entendida como un proceso de intervención en el que los formadores como mediadores humanos, promueven y facilitan de manera sistematizada el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades y la internalización de los hábitos, las actitudes y los valores que demanda la realización de la práctica denominada investigación, conforme al sistema de normas y el campo conceptual común que la regulan. Por tanto, es posible asumir que la formación de investigadores educativos es el proceso mediante el cual los estudiantes acceden y se apropian de la cultura de producción de conocimiento que rige a este campo disciplinar (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2010).

En nuestro país, la formación de los investigadores educativos se gesta primordialmente a través de los programas de doctorado en educación con orien-

tación a la investigación (Sánchez, 2010; Jiménez, 2010). Dado que la cultura investigativa que el doctorando requiere para participar en el campo de la investigación educativa implica el aprendizaje de saberes tanto de carácter codificado, como tácito, dentro de los planes y programas doctorales se ha estipulado el uso combinado de una amplia variedad de dispositivos curriculares de formación. Entre estos se han incluido tanto aquellos basados en la enseñanza de la metodología como seminarios, cursos y talleres, pero también aquellos fundamentados en el principio del aprendizaje a través de la práctica, como la escritura de la tesis, la dirección de tesis, la participación en coloquios, congresos, la publicación de artículos, entre otras.

Sin embargo, un hecho interesante es que una gran mayoría de estos programas han situado a la elaboración de la tesis como su dispositivo curricular central. Esto se observa de forma muy clara en el trabajo realizado por Colina y Díaz-Barriga (2019). En su propósito de conocer la forma en que ocho posgrados en educación del norte y del sur del país estructuran sus actividades internas para formar investigadores educativos, los datos recopilados permiten observar que todos ellos, de alguna forma han articulado su currículum formativo alrededor del trabajo de tesis y la tutoría.

La posición dotada a este dispositivo parece deberse a la riqueza formativa devenida del ambiente didáctico que genera. A través de la elaboración de la tesis, el estudiante entra en contacto directo con la praxis investigativa, misma que lo va enfrentando a una serie de tareas fundamentales. Cuando eventualmente ya no le es posible responder a alguna de ellas desde lo que sabe, se ve “obligado” a desarrollar nuevas habilidades y/o a apropiarse de nuevas herramientas derivadas de los repertorios lingüísticos o de acción de la comunidad. Es en este punto, donde el acompañamiento tutorial brindado por parte del director de tesis, concebido como un profesional de mayor experticia, resulta indispensable.

En su tarea de orientar la calidad y promover la productividad de la elaboración de la tesis doctoral (Fernández, 2013; Wright y Lodwick, 1989; Difabio, 2011; Vera y Vera, 2015), el director de tesis construye en colaboración con su estudiante un conjunto de intermediaciones a través del uso de diversos recursos y estrategias (Labarrere, 2008). Estos se convierten en andamiajes, a partir de los

cuales los estudiantes consiguen socializar, familiarizarse e involucrarse en las convenciones y los conocimientos teórico-prácticos del gremio disciplinar. De este modo, el doctorando termina apropiándose de los instrumentos culturales pertinentes para continuar con la elaboración de su tesis, pero al mismo tiempo nutre con estos su habitus científico (Bourdieu, 1984) y la autonomía intelectual que le posibilitarán integrarse a la dinámica de la comunidad profesional (González y Otero, 2019; Wright y Lodwick, 1989; Gardner 2008, 2010).

Comprendido lo anterior, es posible observar que la elaboración y la dirección de tesis se enmarcan en un espacio curricular dialógico desde el cual se dirige, reflexiona y recrea el proceso formativo del futuro investigador. Para salvaguardar su éxito y coherencia, varios autores han coincidido en distinguir como un patrón recurrente la continua transformación de este ejercicio, resultado de un proceso de constante re-configuración a partir del cual los encuentros, las tareas y los andamiajes que conforman el acompañamiento tutorial se adaptan estratégicamente para atender las diversas necesidades presentadas por la particularidad de los estudiantes, los/las directores/as y de su contexto.

Recientemente una variable exógena inesperada que impactó a todo el sistema educativo y que vino a generar una serie de nuevas necesidades fue la pandemia derivada de la aparición del coronavirus SARS-COV-2. De forma lógica, su llegada trastocó también la dinámica formativa experimentada por los doctorandos dentro la elaboración y la dirección de tesis.

### **La llegada del COVID-19 y su impacto en la dirección de tesis**

La pandemia del COVID-19 es un fenómeno que irrumpió en la vida de todas las personas de una u otra forma. Lo que un día empezó como una simple noticia sobre el brote de una nueva variedad de coronavirus en la ciudad de Wuhan, de la República Popular China, pronto se convirtió en un reporte diario constituido por las cifras de enfermos y fallecidos por la enfermedad en continuo aumento, dentro de diferentes espacios geográficos de todo el mundo. Ante este panorama, el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud la reconoce como una pandemia global por (OMS, 2021).

A raíz de la situación epidemiológica suscitada, esta misma organización hizo el llamado a los países para establecer medidas de cuidado urgentes (OMS, 2021) proponiendo como una de ellas el distanciamiento social. En México, esta medida se replicó como parte de la “Jornada Nacional de Sana Distancia” dispuesta por la Secretaría de Salud a través del Acuerdo DOF: 24/03/2020 (SEGOB, 2021). Como parte de esta, se dispuso oficialmente la suspensión de actividades en los sectores público, social y privado que involucraran la congregación física masiva, incluyendo entre ellas las actividades escolares.

Propuesto oficialmente por la Secretaría de Educación Pública, bajo el Acuerdo DOF: 16/03/2020 se estipuló la suspensión de clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria y medio superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEGOB, 2021a). No obstante, en aras de mantener la seguridad y el bienestar de estudiantes y profesores de todos los niveles, este confinamiento se extiende hasta el ámbito escolar universitario provocando el cese de las actividades presenciales y el cierre temporal también de las normales y las Instituciones de Educación Superior (UNESCO y IESALC, 2020).

Ante esta suspensión la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) recomendaron a las autoridades educativas implementar de forma pronta medidas que aseguraran la continuidad del aprendizaje de los estudiantes (Vidal, González y Armentero, 2021). Como “ajuste emergente” se dio la transición de una educación escolarizada presencial, al trabajo bajo una modalidad no presencial mediada –no exclusivamente, pero sí principalmente– por el uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC), tal como la utilización de diversas plataformas de aprendizaje en línea (Vidal, González y Armentero, 2021).

Empero, esta transformación no se ciñó a un simple intercambio del salón y las herramientas de trabajo tradicional por el empleo de nuevas alternativas tecnológicas, sino que implicó la integración del COVID-19 como un nuevo elemento presente en la cotidianidad del proceso educativo. Esto generó múltiples problemáticas tanto para los docentes, como para los estudiantes, principalmente de cuatro tipos (Sánchez *et al.*, 2020, p. 9):

- Logísticas: relacionadas con el manejo del tiempo, los horarios de las clases, los espacios físicos para trabajar a distancia, la comunicación institucional, entre otras.
- Tecnológicas: relacionadas con el acceso a internet, la disposición de ordenadores y/o dispositivos digitales, el manejo de plataformas educativas, entre otras.
- Pedagógicas: relacionadas con el conocimiento y habilidades para el manejo de herramientas didácticas de educación a distancia, la gestión de grupos a distancia, la evaluación de estudiantes, la participación en sesiones a distancia, el envío de actividades y tareas, entre otras.
- Socioafectivas: relacionadas con los aspectos emocionales, afectivos y de la salud que viven los docentes y los estudiantes, como sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad, cansancio, falta de motivación, aburrimiento, entre otras.

En el caso de los programas de doctorado en educación e investigación educativa esta situación no solo afectó la docencia, sino también a la dirección de tesis, trayendo consigo la necesidad de implementarla bajo esta nueva modalidad. Dado que la relevancia de este espacio curricular para la formación de investigadores se fundamenta en el diálogo (González, 2010; Castro, 2006; Torres-Frías, 2013) y la interacción, su transición tampoco fue sencilla. En concordancia a esto, López, Pedraza y De León (2019), lograron identificar a través de su investigación la manera en que los estragos provocados por la pandemia en la estabilidad económica, familiar y físico-emocional de seis maestrantes en educación, terminaron afectando su rendimiento en la escritura del trabajo y en la continuidad del vínculo de apoyo-comunicación brindado por el director de tesis.

Por ende, tomando en cuenta la importancia que guarda la dirección en la elaboración de la tesis como parte del proceso de formación doctoral de los investigadores educativos desde el marco de la pedagogía de la formación

doctoral,<sup>1</sup> surgió el interés de conocer en el caso específico de los programas de doctorado especializados en investigación educativa, ¿qué dificultades y/o ventajas les planteó a los/as directores/as y a los/as doctorandos el cambio de la dirección de tesis a una modalidad no presencial, para mantener su proceso de aprendizaje bajo esta nueva realidad social marcada por el COVID-19?

### Acercamiento metodológico

Desde la perspectiva teórica interpretativista se asume que un fenómeno social solo puede entenderse a partir de los significados y las percepciones que los individuos le otorgan a través de su experiencia (Della Porta & Keating, 2013). Con base en esto y siguiendo la recomendación de Miguel (2020), en el presente trabajo se consideró viable identificar las dificultades y las ventajas que emergieron desde la dirección de tesis como espacio para la formación de investigadores educativos bajo la modalidad no presencial, e inserta en esta nueva realidad social, a partir de conocer la manera en que lo experimentaron y lo interpretaron directamente los actores involucrados.

Bajo esta lógica y considerando que estos fenómenos educativos solo pueden estudiarse desde los contextos reales en los que se producen (Sandín, 2003), se llevaron a cabo ocho entrevistas semiestructuradas, virtuales e individuales a cuatro doctorantes (dos mujeres y dos hombres), y a sus respectivos directores de tesis (dos mujeres y dos hombres), del Doctorado en Ciencias Educativas del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). A través de estas conversaciones, los participantes fueron capaces además de expresar libremente sus sentimientos y pensamientos (Pérez, 1998) en relación a su experiencia con la dirección de tesis en modalidad no presencial.

---

<sup>1</sup> La pedagogía de la formación doctoral es una línea de la investigación centrada en el estudio de los procesos formativos y en las prácticas de acompañamiento institucional y académico que ocurren en este nivel formativo, desde el punto de vista de los sujetos implicados. De forma particular, suele centrarse en el estudio de la relación director de tesis y tesisista (Mancovsky y Colombo, 2022).

Una vez efectuadas, las entrevistas fueron transcritas en su totalidad, clasificadas bajo seudónimos e introducidas al programa Atlas. Ti. V. 7. 5. 4 para trabajar su análisis. Para darle sentido a las narraciones recogidas, se usaron parte de las técnicas de análisis propuestas desde el método de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998), pero centradas mayormente en comprender lo vivido por las personas estudiadas, que en el desarrollo de conceptos y teorías, en consonancia con la propuesta elaborada por Taylor y Bogdan (1987).

El proceso de análisis en general se llevó a cabo con base en el método comparativo constante en el que mediante la comparación continua de incidentes específicos identificados en los datos, el investigador codifica y va nutriendo sus conceptos (Taylor y Bogdan, 1987). Para esto, como primer paso se realizó una codificación abierta. A partir de un microanálisis efectuado línea por línea, emergieron una serie de códigos en los que se rescataron los elementos principalmente mencionados como parte de sus experiencias.

Posteriormente, a través de una codificación axial, fue posible agrupar lo primeros códigos en cinco grandes temas identificados: los momentos de la transición, las dificultades, las ventajas, las estrategias de acción y/o afrontamiento para superar esas dificultades y los aprendizajes reconocidos como resultado de dicha experiencia. Finalmente, con base en una codificación selectiva, el resto de los códigos se utilizaron para re-construir las categorías identificadas durante la codificación axial, permitiendo integrar la descripción de: las fases de la transición a la modalidad no presencial; las dificultades logísticas, tecnológicas, socioafectivas y pedagógicas; las ventajas logísticas y pedagógicas; las estrategias de afrontamiento; y los aprendizajes técnico académicos y actitudinales, presentados y derivados de dicha experiencia.

Con base en lo obtenido, los resultados del trabajo se presentan en dos grandes ejes de argumentación. En un primer momento se describen las dificultades y las ventajas experimentadas por las diadas desde la dirección de tesis bajo esta otra modalidad, y posteriormente se elaboran una serie de reflexiones en torno a las implicaciones pedagógicas y didácticas en que derivan, para re-pensar la formación en el oficio de la investigación educativa desde este dispositivo curricular.

## La transición de la dirección de tesis en tiempos de pandemia: entre vicisitudes y ventajas

De acuerdo con lo expresado en los relatos de los doctorandos y los directores/as de tesis entrevistados fue posible observar que efectivamente, la dirección de tesis experimentó un proceso de transición a una nueva modalidad virtual ante la disposición del confinamiento. En función de lo vivido, es posible distinguir que este tránsito se compuso de tres momentos: una etapa inicial, una intermedia y una final.

La etapa inicial o “de la inocencia” comenzó cuando en marzo, cercano al inicio del periodo vacacional de semana santa, les fue informada la suspensión de las actividades presenciales dentro del instituto a causa del COVID-19. Esto generó diversas actitudes. A algunos les provocó sorpresa; otros más no tenían idea de lo que pasaría; y para otros no provocó una mayor preocupación, pues tomando como referencia más cercana el cuadro causado por la influenza AH1N1 en 2009, estimaron que el cierre duraría a lo sumo una semana.

Cuando la duración del confinamiento se extendió por casi por un mes, tanto los estudiantes como los directores/as de tesis asumieron activamente la responsabilidad de mantener la continuidad de su proceso formativo. En este momento ingresaron a una segunda etapa “de adaptación” conjunta en esta nueva situación, en la que comenzaron a buscar y probar nuevos medios y estrategias de trabajo que les permitieran sustituir sus antiguos recursos presenciales y darle continuidad al funcionamiento de este espacio curricular. Pero es en este trayecto que se revelaron las primeras dificultades a superar.

Retomando la clasificación propuesta por Sánchez *et al.*, (2020), las primeras dificultades que se hicieron presentes fueron de carácter logístico, relacionados con el espacio físico y el tiempo disponible. El total de los participantes refirió que antes del confinamiento las actividades derivadas de la dirección de tesis se llevaban a cabo dentro de las instalaciones de la institución; específicamente en las aulas, los cubículos y las oficinas de los directores/as de tesis. Con el cambio a la no presencialidad, los espacios de trabajo se vieron sustituidos por el uso de diversas plataformas virtuales y softwares de video comunicación. En un principio, comentan, comenzaron trabajando con Google Meets, posteriormente integraron el uso de la propia plataforma institucional (BlackBoard), para

finalmente establecer como medio definitivo Zoom, una vez que la institución compró la licencia oficial para el uso de la comunidad.

Este cambio de canal provocó que el espacio físico de trabajo se trasladara y fusionara con el hogar generando como un primer conflicto la emergencia de una gran cantidad de distracciones derivadas de los múltiples roles que debían cumplir siendo simultáneamente estudiantes o directores/as de tesis en labor y:

- madres de familia, que tenían la necesidad de alimentar a sus hijos e hijas, apoyar su propia formación escolar igualmente modificada por este cambio de modalidad y acompañarlos en la realización de otras actividades extra-curriculares que conformaban su día a día.
- responsables de los quehaceres del hogar, que les exigía compartir su tiempo que antes era exclusivo para el estudio con las actividades de limpieza inherentes del hogar, el abastecimiento de la despensa y la elaboración de los alimentos;
- familiares, que ante la disposición espacial se vieron en la necesidad de destinar parte de su horario a la atención y convivencia familiar;
- profesionistas, pues algunos tuvieron que compartir su tiempo con otras actividades y/o cargos laborales.

Las múltiples ocupaciones derivadas de estos roles terminaron generando otra dificultad importante: la reducción de su tiempo para dedicarse a sus roles académicos insertos en la dirección de tesis, dificultando así el avance en la escritura de su tesis y su disposición para participar de las asesorías u otras actividades derivadas del trabajo conjunto. Por ejemplo, una estudiante que ejercía al mismo tiempo como docente de pregrado, se vio en la necesidad de renunciar, porque el tiempo ya no le era suficiente para planear sus clases, impartir sus sesiones, evaluar a sus estudiantes y tener además que atender sus responsabilidades familiares (como madre de familia) y escolares; en relación a la escritura de su tesis.

Por otro lado, también se presentó el caso de un director de tesis que al ocupar un cargo administrativo dentro de la universidad, tuvo que asumir una mayor cantidad de tareas que lo condujeron a reducir su tiempo disponible para

el asesoramiento de tesis. Esto en suma al repentino cambio en la modalidad de trabajo generado por el confinamiento, lo llevó a reducir la frecuencia de los encuentros con su estudiante durante un periodo de tiempo. El descontrol provocado en la re-organización de sus encuentros de trabajo suscitó a su vez que el avance de la tesis se retrasara en cierta medida. Así, aunque consiguieron retomar su ritmo de trabajo un mes después, reconocieron que a pesar de estar cumpliendo con los compromisos académicos estipulados, eran conscientes de que aún les hacía falta ponerse al corriente en otros aspectos del trabajo de tesis:

[...] la frecuencia para vernos fue menor. Entró la pandemia, la frecuencia también fue menor. [...] después del primer mes de la pandemia que todo mundo estuvo que no sabía ni qué onda, ya logramos estabilizarnos de [vernos] una vez a la semana, dedicándonos por lo menos una hora de trabajo y así nos hemos mantenido. Nos costó trabajo agarrar el ritmo de vernos, pero hemos avanzado... no vamos al ritmo de otros, [...] pero los resultados que hemos tenido en el coloquio y ahora los que estamos trabajando [para presentar] en el COMIE, o sea, vamos bien, aunque todavía nos falta (Dr. Alejandro, comunicación personal, 10 de agosto de 2021).

Otro tipo de dificultades experimentadas fueron las de carácter tecnológico, relacionados con el equipo de trabajo y la conexión a internet. Aunque la mayoría de los estudiantes ya contaban con un equipo de cómputo y un espacio de trabajo en casa como parte de su cotidianeidad académica, para el caso de algunas directoras/es de tesis esto fue diferente, pues ellas/os mantenían todas sus herramientas de trabajo dentro de sus cubículos institucionales. Por ello, al inicio tuvieron que improvisar sus espacios de trabajo con mobiliario disponible en su casa, tales como comedores y sus computadoras portátiles, pero ante la prolongación del confinamiento se vieron en la necesidad de mejorar el acondicionamiento de sus nuevos espacios de trabajo, adquiriendo mobiliario y ordenadores adecuados para el trabajo de oficina:

[...] desde un mejor equipo, que fue lo que yo hice, tenía el escritorio; silla no tenía, digamos eh... de secretario... no sé cómo se digan, pero cómoda, porque

el primer mes me la pasé en la silla del comedor y ya hasta lo quería vender, porque dije: “no, no son nada cómodas”, entonces bueno, la silla... y terminé comprándome un equipo, este..., porque me tronó en el inter la laptop que era... pues digamos, uno la usa para traer o llevar trabajo, pero no para estar trabajando (Dra. Gabriela, comunicación personal, 6 de agosto de 2021).

En suma a esto, otra dificultad experimentada tuvo que ver con las fallas provocadas por la baja conectividad que limitaron e interrumpieron de forma directa los encuentros comunicativos no solo con él/la director/a de tesis, sino también en actividades de mayor formalidad como lo fueron las reuniones con los comités de tesis. Ante esto, como medida de solución tuvieron que recurrir a la contratación de un nuevo distribuidor de servicio de conexión a internet.

Entre las dificultades de carácter socioafectivo, el hastío provocado por el encierro fue un malestar reconocido como parte de su experiencia; sin embargo, también fueron mencionadas una serie de estados y problemáticas derivadas del contacto directo con la enfermedad provocada por el coronavirus COVID-19 visible claramente por ejemplo, cuando una de las doctorantes entrevistadas vio interrumpido su acompañamiento tutorial debido a que su director de tesis enfermó. Dada su sintomatología, el director se vio imposibilitado de permanecer en comunicación con su estudiante por lo que durante aproximadamente un mes ella tuvo que avanzar de forma independiente. Esta situación la llevó a sentirse insegura y desorientada en su proceso, pues aunque era consciente de sus responsabilidades y su línea temática, le hizo falta la continua aprobación de su director para consolidar su confianza, afectándose con ello la fluidez de la escritura de la investigación de tesis:

[...] mi tutor tuvo COVID, entonces este... yo ahí sí me sentía como gallina descabezada ¿no?, porque aunque sabes de qué va tu tema y sabes qué es lo que quieres, a veces si necesitas, ah... la visión del otro ¿no?, la visión precisamente de tu director de tesis ¿no? [...] a veces ya no sabía si... si iba en el carril que venía o en el carril que iba [...], pero te digo fue... más esa sensación de no saber si estaba bien, de no saber si lo que estoy leyendo, si lo que estoy escribiendo va por ese rumbo (Natalia, comunicación personal, 6 de agosto de 2021).

Pero no solo el impacto de la enfermedad con alguno de los miembros de cada diada atrajo complicaciones para la continuidad del trabajo dentro de la dirección de tesis, sino también la atención, el tiempo y las emociones experimentadas en el caso de vivir el contagio la enfermedad y hasta el deceso de algún familiar por esta enfermedad. Este fue el caso de un estudiante quien tuvo que poner en pausa su trabajo con el permiso de su director de tesis, para destinar su tiempo y atención al cuidado de su esposa e hija cuando enfermaron de COVID-19; y el de una de las doctorantes que mencionó que su trabajo de tesis se retrasó al menos una semana, por las atenciones derivadas de la muerte de su primo por esta misma enfermedad.

Un último tipo de dificultades experimentadas fueron las de carácter pedagógico que se desprendieron directamente de la transformación que se llevó a cabo de los canales y las estrategias de comunicación utilizadas para sustituir y darle continuidad a la dinámica de trabajo dentro de la dirección de tesis. El primero de ellos fue mantener la misma frecuencia de las asesorías de trabajo brindadas durante la modalidad presencial, en la modalidad virtual. Aunque en ocasiones fue complicado por los eventos fortuitos mencionados anteriormente, como la afección de la enfermedad o la sobrecarga de trabajo por los roles profesionales y/o personales compartidos, en lo general los participantes consiguieron mantener el ritmo semanal de sus encuentros al preservar la flexibilidad y la negociación de sus horarios. Según lo reportado por los participantes, la mensajería por WhatsApp pareció resultar el medio más idóneo para replicar el diálogo casual establecido dentro de las reuniones de trabajo para efectuar estos acuerdos debido a la permisibilidad que esta aplicación otorga para mantener una comunicación relajada, coloquial y pronta.

El cambio del espacio rompió con la dinámica de trabajo conjunta que mantenían en lo presencial. Por ello, otra dificultad pedagógica y que podría considerarse medular para el caso de la dirección de tesis concebida como un espacio de formación para la investigación, fue la selección de los recursos virtuales adecuados para preservar la aplicación de las diversas estrategias de acompañamiento, tales como las discusión socrática, la orientación, la resolución de dudas, y las actividades de participación. Si bien en la modalidad presencial las discusiones y la orientación se basaban principalmente en la exposición de los

avances a través de un proyector o monitor y a partir de ello generar debates para la construcción de conocimiento conjunto, esta dinámica de trabajo se traslapó de forma exitosa al espacio virtual a través del uso de las videollamadas en las que se pudo proyectar el trabajo realizado mediante pantalla compartida y generar el diálogo.

Otra manera en la que se sustituyó la revisión conjunta y el intercambio de opiniones sobre los avances y las lecturas acordadas fue a través del envío del trabajo vía correo electrónico por parte del estudiante, y su devolución por este mismo medio con una serie de comentarios realizados por su director/a de tesis, a través de la función de control de cambios. No obstante, esta forma de trabajo asincrónico disminuyó la capacidad de ambos para dialogar con la misma flexibilidad, apertura y libertad, y por ende la posibilidad de resolver sus dudas y cuestiones de forma inmediata, lo que generó en consecuencia la recepción de una retroalimentación hasta cierto punto más limitada en algunos de los casos.

De forma similar, otro espacio de diálogo inmediato que sostenían para la resolución de dudas sobre pequeños detalles del trabajo se daba a través de las preguntas “de pasillo”. A través de estas, los estudiantes y directores aprovechaban los encuentros fortuitos que se daban dentro de las instalaciones del instituto, para conversar brevemente sobre aspectos relacionados con el trabajo de investigación. Por sus características, esta fue una de las estrategias más difíciles de recuperar. Aunque el correo se estableció como el canal más cercano para mantener este tipo de intercambios, algunos doctorandos solían desconfiar al momento de utilizarlo por considerar que las preguntas podían ser demasiado obvias o superfluas para escribir todo un correo, por lo que en ocasiones decidían no enviarlos, limitando con ello sus oportunidades para recibir una retroalimentación.

Una última dificultad pedagógica se planteó ante la necesidad de mantener la capacidad de la dirección de tesis para incitar oportunidades de participación y familiarización de las tareas, las convenciones y los componentes culturales propios de la comunidad disciplinar. Una forma de hacerlo fue a partir de continuar invitando a los estudiantes a participar en diversos eventos académicos tales como congresos, seminarios, conferencias, entre otros, ahora virtuales; sin embargo, la fatiga provocada por esta modalidad, aunado a las dificultades

económicas derivadas del confinamiento generado por la pandemia, provocaron que los estudiantes declinaran su participación en algunos de ellos:

[...] Y ya no mandé [ponencia] al COMIE, porque me choca lo de la virtualidad, honestamente (risas). Aparte subieron el costo [...] me voy a esperar (Gladys, comunicación personal, 4 de agosto de 2021).

Pero no todo el panorama fue negativo. La dirección de tesis en modalidad no presencial también mostró tener sus ventajas. La primera de ellas fue que esta nueva forma de trabajo posibilitó romper con las barreras del espacio físico y flexibilizar los horarios. En relación a esto, uno de los entrevistados mencionó haber conseguido un mayor margen de tiempo para trabajar con su directora de tesis gracias a que en esta nueva modalidad ya no requería invertir tiempo en transportarse de su casa a la institución, lo que le permitió aumentar el número y la frecuencia de sus encuentros de trabajo con su directora de tesis en comparación a los que tuvo durante la modalidad presencial. Por otro lado, este beneficio pareció ser mutuo, pues los doctorandos pudieron advertir una mayor disponibilidad por parte de los miembros de sus comités para dedicarles tiempo de su agenda y trabajar con ellos sobre dudas y/o dificultades específicas de su investigación.

Aunado al ahorro del tiempo, esta ruptura espacio-temporal también permitió un ahorro económico para los estudiantes foráneos, pues al darse el cambio a la modalidad de trabajo no presencial, pudieron regresar a sus hogares de origen, trabajar en línea y poder guardar el dinero de su beca destinado al pago de la renta.

Otra gran ventaja identificada de la adaptación de la dirección de tesis a esta nueva modalidad fue el haber conllevado a adoptar en algunos de los casos una dinámica de trabajo más pragmática. Uno de los estudiantes relató que, a partir del confinamiento, su dinámica de trabajo dejó de incluir la realización de lecturas obligatorias, para concentrarse en los avances escritos de su trabajo, mismos que le enviaba a su director de tesis, para recibir sus notas de vuelta y dialogar sobre ellas en sus reuniones. Desde su perspectiva, el doctorando expresó que esto promovió positivamente que sus sesiones de trabajo se volvieran más ágiles,

sencillas, cortas y eficientes. Por su parte, su director de tesis también calificó como algo positivo el cambio de su dinámica a una comunicación remota, pues al valorar mayormente su individualidad, por encima de la convivencia con los otros, esta forma de trabajo le brindó un sentimiento de mayor comodidad al permitirle trabajar desde su propio espacio.

La ventaja final y una de las más promisorias de este cambio de modalidad, fue crear las condiciones suficientes para que, tanto los directores/as, como los estudiantes percibieran una continuidad en su dinámica de comunicación y trabajo. Como lo expresaron dos diadas, el traslado de los canales de comunicación al medio virtual no les representó ninguna dificultad de adaptación y, por el contrario, les impidió percibir algún tipo de interrupción o cambio en la cercanía de su comunicación y su dinámica ante la implementación del confinamiento:

[...] pues para mí no fue algo difícil este cambio ¿no? Entonces, igual... este... yo, yo me siento como si estuviera ahí contigo. Igual así con [mi director], ¿no? o sea, estamos platicando, no sé, no, no, no, no pasa nada, entonces no cambió la dinámica... (Jorge, comunicación personal, 23 de noviembre de 2021).

Eh... no tuvimos ningún problema, nos fue súper bien, sin ningún problema. Nos fue bien; [...] de hecho nos vimos con mayor frecuencia... (Dra. Mariana, comunicación personal, 6 de agosto de 2021).

Después de sortear las vicisitudes experimentadas y pasar por su proceso de adaptación, las diadas transitaron a una tercera y última etapa “de estabilización y aceptación”, en la que volvieron a retomar el control de su nuevo ritmo y forma de trabajo tutorial, además de reconocer que la no presencialidad y el COVID-19 se habían convertido en componentes inherentes y permanentes de su nueva realidad formativa.

Desde esta nueva perspectiva, las dificultades y las ventajas experimentadas, asumidas como las condiciones derivadas directamente del cambio a la modalidad no presencial y de la presencia del COVID-19 que, respectivamente, impidieron o favorecieron la continuidad de sus procesos de formación, pasaron de ser eventos extraordinarios y temporales, a convertirse en los nuevos desafíos y

oportunidades pedagógicas ofrecidas por esta “nueva” dirección de tesis. Esto es necesario explicarlo de forma más detallada.

Desde un modo más general, pensemos como ante la noticia de la aparición del COVID-19 se convirtió en una necesidad evitar el contagio a través del uso del cubre bocas. Inicialmente, una gran mayoría sopesaba esta medida como algo temporal y hasta cierto punto, esperaba que al término de la pandemia su uso fuera suspendido de forma definitiva. La realidad actual es que, tal como lo han informado las autoridades sanitarias, esta enfermedad solo llegó a sumarse a la larga lista de virus ya existentes y, por ende, deberemos aprender a vivir con la latente posibilidad de contraerla. En consecuencia, el uso del cubre bocas ha dejado de ser una medida temporal y más bien se ha asumido como una acción de cuidado bajo decisión personal. Algo similar ocurre en el caso de las dificultades y las ventajas experimentadas por el cambio de modalidad de la dirección de tesis derivado del estado de contingencia provocado por el COVID-19.

Si bien inicialmente estas condiciones fueron percibidas como situaciones que solo perdurarían durante el periodo de confinamiento, como se describió en la última etapa de transición, tanto los/as estudiantes, como los/las directores/as comprendieron que el COVID-19 y sus consecuencias llegaron sin pase de retorno y por ende, son ahora un nuevo componente permanente de nuestra cotidianidad; de ahí la razón de denominarla como nuestra nueva realidad. En este sentido, los inconvenientes que pueda generar la dirección de tesis en línea o las consecuencias provocadas por enfermar de COVID-19 en los procesos de formación ocurridos desde la dirección de tesis se han convertido en una amenaza latente, convirtiéndose así en uno más de los múltiples desafíos pedagógicos que implica la formación doctoral.

No obstante, el lado positivo de esto es que la experiencia conseguida de las ventajas que también pudo ofrecer la dirección de tesis en modalidad no presencial, también permanece y en su caso, puede servir para ser pensada como una alternativa para potenciar el acompañamiento tutorial cuando la modalidad presencial no sea suficiente. Por ejemplo, cuando un estudiante presente complicaciones para trasladarse hasta el lugar de las asesorías, el/la directora/a de tesis podría aprovechar la experiencia que obtuvo para organizar reuniones de trabajo

virtuales durante el confinamiento y brindarle esta opción de trabajo para facilitarle su proceso de formación.

Es en este punto, donde los aprendizajes que adquirieron a lo largo de este proceso de transición y cambio se vuelven elementos relevantes para su que-hacer. En relación a esto, a partir de sus relatos fue posible identificar dos tipos de aprendizajes desarrollados:

- por un lado los derivados para atender los aspectos técnico-académicos, tales como: la capacidad de re-organizar la administración de su tiempo; el uso, manejo y adquisición de los nuevos dispositivos electrónicos, así como los mobiliarios requeridos para desempeñar esta nueva modalidad; las habilidades requeridas para el uso de softwares de videollamadas, mensajería y asistir a eventos académicos virtuales; y el desarrollo de estrategias de trabajo independiente;
- y por otra parte los actitudinales, tales como: la capacidad de mantener la tranquilidad ante el avance conseguido (“no pasa nada si hoy no termino a la hora en que tenía que terminar”); la paciencia ante las complicaciones inherentes (“la cosa va a salir, porque va a salir”); y la comprensión empática de las vicisitudes de los demás (“a uno no le resta ser comprensivo y relajado”).

### **Reflexiones para la dirección de tesis desde una nueva realidad**

Más allá de solo enlistar una serie de dificultades y ventajas presentadas por el cambio de modalidad adoptado desde la dirección de tesis ante la llegada del COVID-19, la riqueza de este panorama sobre lo vivido específicamente por estas diadas, radica en la permisibilidad que nos otorga para reconocer la importancia que este dispositivo curricular tiene dentro del proceso de formación de los investigadores educativos, pero sobre todo para comprender los elementos que la conforman, así como el papel que juegan, no solo para la producción de una tesis, sino para la enseñanza y el aprendizaje del oficio.

La distancia impuesta por la dirección de tesis desde esta nueva modalidad, obligó a estudiantes y directores/as de tesis a recuperar sus espacios de trabajo individual; y con esto no se hace referencia solo al lugar físico. Si bien la direc-

ción de tesis se compone de una mezcla de momentos de trabajo individual y conjunto, en lo presencial esta diferenciación podía disolverse con mayor facilidad, pues ante las posibilidades de comunicarse continuamente, el tiempo de trabajo individual podía verse interrumpido en cualquier momento por una intervención conjunta, inclusive si la tarea individual aún no estuviera completada.<sup>2</sup> Por ejemplo, el estudiante podía solicitarle a su director/a su apoyo en la resolución de ciertas dudas aún sin haber completado una tarea en su totalidad; y/o el director/a podía intervenir en su progreso sin esperarse a un “momento posterior” a su culminación. En este sentido, la presencialidad conllevaba a la posibilidad de tejer los momentos de trabajo en conjunto e individuales en una constante simultaneidad, lo que reducía la percepción de la frontera individual.

En cambio, la comunicación remota puso énfasis en la separación de estos dos momentos, al colocar a cada estudiante y director/a a trabajar desde su propio espacio físico (su casa, su oficina, su cuarto, etc.) y por ende, verse en la necesidad de desenvolverse bajo total independencia dentro de ellos (decidir en qué, cómo, cuándo y de qué manera avanzar en el proyecto de tesis), para compartirlo con el otro en una etapa “posterior”. Es decir, ahora los momentos de trabajo en conjunto e individuales se tejieron en una especie de secuencialidad que enfatizó la frontera entre ambos.

La independencia generada de recuperar la “pureza” de su espacio individual, les otorgó a su vez un sentido de mayor control en el desarrollo de su investigación y en el aprovechamiento de la dinámica formativa del vínculo, al permitirles: a) trabajar a su propio ritmo, decidiendo cuáles ideas desarrollar y argumentarlas para su defensa ante el director y/o el comité; y b) decidir cuándo recuperar la voz del otro, al poder compartir los resultados de su trabajo cuando lo consideraran suficientemente terminado, se sintieran preparados para defenderlo o requirieran de un apoyo para continuar con la flexibilidad de encontrarse vía virtual percibida en algunos casos. Esto fue valorado posi-

---

<sup>2</sup> Esto se desglosa desde la dinámica observada desde las cuatro diadas entrevistadas. Esta situación puede variar y ser una excepción para aquellas diadas que hubieran definido de forma previa trabajar bajo la dinámica de reunirse exclusivamente hasta la culminación de un determinado avance de la investigación, sin la posibilidad de comunicaciones intermedias.

tivamente por aquellos directores/as y doctorandos que expresaron un especial aprecio por sus momentos de aprendizaje y producción en solitario. Para ellos, esta demarcación de lo individual les permitió experimentar y aprovechar sus momentos de soledad, pero como “oportunidad creativa”, que como explica Bertolini (2020), es esa soledad a través de la cual pudieron desprenderse del mundo para concentrarse, obtener energía, inspiración y madurar sus propias ideas.

Sin embargo, este mismo sentimiento de control e independencia abrumó a los estudiantes que requerían de una guía más constante por parte de sus directores/as de tesis para avanzar con confianza en la elaboración de ciertas tareas que todavía no dominaban. Por esto, ante el sentimiento de tener que enfrentarse a sus tareas en soledad, se sintieron perdidos, inseguros, ansiosos y frustrados, paralizando inclusive, ciertos momentos su proceso de investigación. A diferencia de los otros, ellos terminaron experimentando una soledad dolorosa (Bertolini, 2020) que lejos de ser productiva se convirtió en una fuente de incertidumbre y malestar.

En el caso de una de las estudiantes, lo anterior se jugó de manera distinta, pues el entorno físico era lo que le permitía poseer un espacio individual y por ende, de control sobre su proceso formativo y sus responsabilidades simultáneas. Al ser mamá, había tomado como rutina entrar temprano a sus clases y a su término quedarse trabajando en el avance de su tesis en el área de estudiantes del instituto hasta la noche. De esta manera, ella aprovechaba la tranquilidad que le brindaba ese espacio para concentrarse en su investigación sin las distracciones de su hogar. En este sentido, para ella este espacio presencial constituía exactamente lo que Simons y Masschelein (2014) denominan un espacio de suspensión, pues le daba la “oportunidad (temporalmente, por poco tiempo) de dejar atrás su pasado y su entorno familiar para convertirse en un[a] estudiante, como todos los demás” (p. 32). Con la llegada del COVID-19 y el desdibujamiento de las fronteras entre su lugar de estudio y el hogar, ella perdió ese espacio de suspensión en el que justamente podía preservar sus momentos de soledad creativa, altamente apreciados por ella.

Las experiencias recuperadas desde las cuatro diadas permitieron evidenciar dos grandes aspectos: a) una misma circunstancia puede presentar diferentes

caras para el proceso formativo en el que participan cada uno de los estudiantes y directores/as de tesis, en función de sus circunstancias particulares; y b) para poder responder asertivamente a ello, la dirección de tesis en modalidad en línea requiere habilidades y saberes adicionales y diferentes a los de la dirección de tesis en modalidad presencial.

Por un lado, esta les exige tanto a directores de tesis, como a estudiantes aprender un bagaje más técnico relacionado con el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que les permitan el uso y manejo educativo básico de los medios virtuales. Como prueba de su importancia, fue interesante observar que quienes mencionaron no haber tenido ninguna complicación con el cambio a esta nueva modalidad y además de ello, lo percibieron como algo ventajoso, tuvieron como circunstancia común el haber experimentado experiencias educativas en línea previas y/o ser expertos en temas de TIC.

Además de lo anterior, también se percibió necesario que los directores/as de tesis continúen desarrollando actitudes y competencias de trabajo académico, pertinentes para superar los nuevos desafíos que presenta este espacio curricular en un contexto interceptado por los efectos derivados de la inserción del COVID-19. Entre estos, se considera necesario que las y los directores de tesis:

- Instauren canales y vínculos de comunicación virtuales que les brinden a sus estudiantes la confianza suficiente para solicitar la ayuda que requieran por muy mínima que esta sea.
- Desarrollen nuevas maneras de “escucha” para permanecer atentos a las necesidades de sus estudiantes, por un lado tomando en cuenta la disponibilidad que permiten las plataformas virtuales, pero también considerando la presencia del COVID-19 ya como parte inherente del día a día. Esto implica la necesidad de generar alternativas y protocolos de acción para mantener la orientación del estudiante cuando su director/a o él/ella mismo/a se vean afectados por la enfermedad y sus secuelas, pues se ha observado que el COVID-19 ha presentado como efectos secundarios fatiga, dificultades en la memoria/atención y trastornos del sueño que afectan irremediablemente el rendimiento (López, Pedraza y De León, 2019).

- Continúen expandiendo las oportunidades de participación en nuevos eventos académicos para promover experiencias de socialización que se adecuen al tiempo y a los recursos económicos de los que disponen las y los estudiantes. En este punto, es importante que se tengan en cuenta además las cuestiones relacionadas con la brecha de género, pues resulta interesante que los doctorandos que estuvieron más satisfechos con el cambio de modalidad fueron hombres, mientras que quienes lo resintieron mayormente fueron las estudiantes mujeres, en uno de los casos abiertamente derivado de tener que sumar a sus responsabilidades escolares, las tareas demandadas por su hogar y el cuidado de sus hijos, como lo indicó abiertamente una de las doctorantes entrevistadas.
- Reconocer que debido al proceso de producción de conocimiento intrínseco, la educación doctoral requiere que el estudiante experimente “momentos fecundos de soledad” (Bertolini, 2020). Para ello, además de respetar y otorgarle dichos espacios de individualidad, es importante que enseñe a sus estudiantes a no temer y, por el contrario, aprovechar dichos momentos de silencio y soledad para conectar con sus sentimientos, ideas y su imaginación para abrirse a la creación. Esto es, que los estudiantes aprendan a aprovechar su soledad y a convertirla en una oportunidad creativa, pues como lo menciona Hirigoyen (2008, en Bertolini, 2020) generalmente la formación para la autonomía suele ser relegada o dada por sentado como un aprendizaje inherente.

## Conclusión

La contingencia sanitaria generada por el COVID-19 impactó abruptamente los procesos formativos desarrollados dentro de la dirección de tesis doctoral, generando una serie de dificultades logísticas, tecnológicas, socioafectivas y pedagógicas derivadas no solamente del cambio a una modalidad no presencial, sino también a la integración de las nuevas vicisitudes inherentes derivadas de la incorporación del COVID-19 a la cotidianidad social; a la que denominamos esta nueva realidad social.

Estos datos nos permitieron hacer un análisis en dos niveles. Por un lado, recuperar la manera en que el cambio de modalidad de la dirección de tesis

afectó directamente el proceso de elaboración y avance del trabajo de investigación de los doctorandos; pero a partir de ello, también fue posible reflexionar la manera en que estas afecciones incidieron en el proceso de aprendizaje del oficio, pensando la elaboración de la tesis como una práctica inmersa en un proceso para el aprendizaje situado de la investigación educativa (Lave y Wenger, 1991).

En síntesis, los resultados y las reflexiones elaboradas nos permitieron identificar que dada la demarcación del espacio de trabajo individual derivada del cambio de modalidad de la dirección de tesis, se suscitó principalmente un cambio en los procesos de comunicación e interacción entre los directores/as de tesis y doctorandos. Desde la pedagogía de la formación doctoral que reconoce la importancia de las interlocuciones desplegadas en la experiencia formativa del tesista para el desarrollo de su identidad como futuro investigador y su autonomía intelectual (Mancovsky y Colombo, 2022), se implica entonces necesario abogar por la necesidad de continuar trabajando en el desarrollo de las habilidades, no solo técnicas para el manejo de las TIC, sino pedagógicas y comunicativas requeridas para mantener el diálogo formativo. Estas deben permitirles saber cómo escuchar las necesidades del otro, evitando así que los estudiantes experimenten una soledad dolorosa y por el contrario, puedan vivir y aprovechar sus espacios de soledad como oportunidades de creación e independencia que fortalezcan su confianza y su sentido de autonomía.

Por la importancia que decanta para los procesos de formación de nuestros futuros investigadores educativos, resulta necesario continuar analizando la manera en que estas nuevas dinámicas están siendo vividas y confrontadas en esta y otras instituciones de educación superior, de tal manera que puedan proponerse alternativas de acción que les permitan tanto a los doctorandos, como a los directores/as de tesis continuar desarrollando actitudes, competencias y estrategias para preservar el propósito principal de la formación doctoral.

## **Bibliografía**

Bertolini, A. (2020). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica. *Revista de Educación*, 1(19), 163-183. Recuperado de [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/4037/0](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4037/0)

- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. París: Minuit.
- Calvo, G., Camargo-Abello, M. y Pineda-Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 163-174.
- Castro, A. (2006). Las tutorías en la formación de investigadores de los posgrados del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC (Tesis de Maestría), Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, México.
- Colina, A. y Díaz-Barriga, A. (2019). *Formación de investigadores. Una tarea de los posgrados en Educación en México*. México: Gedisa.
- Della Porta, D. y Keating, M. (2013). *Enfoques y metodologías de la ciencias sociales. Una perspectiva pluralista*. España: Akal.
- Difabio, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n50/v16n50a12.pdf>
- Fernández, L. (2013). La formación de investigadores en la relación director-tesista. Presentación de Avances de Tesis Doctoral en el área Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales de la Universidad de San Andrés, Argentina. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/261879066\\_La\\_formacion\\_de\\_investigadores\\_en\\_la\\_relacion\\_director-tesista](https://www.researchgate.net/publication/261879066_La_formacion_de_investigadores_en_la_relacion_director-tesista)
- Gardner, S. K. (2008). What's Too Much and What's Too Little?: The Process of Becoming an Independent Researcher in Doctoral Education, *The Journal of Higher Education*, 1(79), 326–350. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/236697802\\_What's\\_Too\\_Much\\_and\\_What's\\_Too\\_Little\\_The\\_Process\\_of\\_Becoming\\_an\\_Independent\\_Researcher\\_in\\_Doctoral\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/236697802_What's_Too_Much_and_What's_Too_Little_The_Process_of_Becoming_an_Independent_Researcher_in_Doctoral_Education)
- \_\_\_\_\_. (2010). Faculty Perspectives on Doctoral Student Socialization in Five Disciplines, *International Journal of Doctoral Studies*, 1(5), 39–53. Recuperado de <http://ijds.org/Volume5/IJDSv5p039-053Gardner293.pdf>
- González, R. y Otero, C. (2019). Relación pedagógica tutor-alumno: factor clave para promover las habilidades investigativas, *Revista Conrado*, 15(70),

- 48-52. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000500048](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500048)
- González, G. (2010). El papel de la tutoría en la formación de investigadores en la maestría: un estudio de caso, (Tesis de doctorado), Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras, México.
- Jiménez, S. (2010). *Las culturas de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México*. México: Universidad de Guadalajara.
- Labarrere, A. (2008). Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica, *SUMMA Psicológica UST*, 5(2): 87-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2774206>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*, New York, Cambridge University Press.
- López, E., Pedraza, C. y De León, D. (2019). Investigación y resiliencia en tiempos de pandemia. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 31(78), 53-72. Recuperado de <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1021>
- Maggi, R. (2003). Usos e impactos de la investigación educativa. En Eduardo Weiss (coord.). Colección: La investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 1: El campo de la Investigación Educativa (pp. 193-236), México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Mancovsky, V. y Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son “los otros” en la elaboración de una tesis? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 105-114 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13962>
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Moreno, M. (coord.), Sánchez, R., Arredondo, V., Pérez, G. y Klingler, C. (2003). Formación para la investigación. En P. Ducoing (coord.). Colección: *La investigación educativa en México 1992-2002. Volumen 8: Sujetos, actos*

- y procesos de formación (pp. 41-104). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Moreno, M., Jiménez, J. y Ortiz, V. (2012). Prácticas y procesos de formación para la investigación educativa en programas doctorales. Un encuentro de culturas, *Diálogos sobre Educación*, 1(1), 1-16. Recuperado de <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/dialogos/pdf/3.pdf>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (29 de enero de 2021). Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19. *Comunicados de Prensa*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>
- Pearson, M. y Brew, A. (2002). Research Training and Supervision Development, *Studies in Higher Education*, 27(2): 135-149. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070220119986c>
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Ramos, Y. (2013). Una mirada analítica sobre la formación de investigadores en México y el crecimiento del campo de la investigación educativa, *Edähi, Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSSHU*, 2(3), 1-11. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icshu/n3/e1.html>
- Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 50 (Especial), 13-40. Recuperado de [https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html#redalyc\\_27063237017\\_ref17](https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html#redalyc_27063237017_ref17)
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V. y Jaimes, C. (2020). “Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM”, *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24 DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>.
- Sánchez, R. (2010). La conformación del oficio de investigador en el doctorado en Pedagogía de la UNAM. Seminario permanente de investigación y formación sobre Pierre Bourdieu. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(1), 69-93. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27018883004>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

Secretaría de Gobernación [SEGOB]. (2020, 24 de marzo). Acuerdo por el que se establecen las medidas preventivas que se deberán implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el virus SARS-COV2 (COVID-19). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5590339&fecha=24/03/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590339&fecha=24/03/2020)

\_\_\_\_\_. (2020a, 16 de marzo). Acuerdo por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019)

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Editorial Miño.

Soto, R. y Méndez, E. (1995). Consideraciones básicas respecto a la tarea universitaria de investigación educativa, *Revista de Educación Superior*, 24(93). Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/93>

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.

Taylor S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Torres-Frías, J. (2013). Relación de tutoría y promoción del desarrollo de hábitos científicos en estudiantes de doctorado en educación. Acercamiento a un caso, *Perfiles Educativos*, 35(140): 8-27. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982013000200002&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982013000200002&script=sci_abstract)

UNESCO y IESALC. (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>

- Vera, L. y Vera, A. (2015). Desempeño del tutor en el proceso de acompañamiento en la producción científica, *Telos*, 17(1): 58-74. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/es/revista/telos-revista-de-estudios-interdisciplinarios-en-ciencias-sociales/articulo/desempeno-del-tutor-en-el-proceso-de-acompanamiento-en-la-produccion-cientifica>
- Vidal, M., González, M. y Armenteros, I. (2021). Impacto de la COVID-19 en la Educación Superior, *Educación Médica Superior*, 35(1), 1-15. Recuperado en 21 de septiembre de 2021, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412021000100023&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412021000100023&lng=es&tlng=es).
- Wright, J. y Lodwick, R. (1989). The process of the PhD: a study of the first year of doctoral study, *Research Papers in Education*, 4(1): 22-56. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0267152890040103?journalCode=rred20>

Segunda parte

Los relatos



# Expectativas y realidades en el posgrado: relatos de la experiencia como estudiante de maestría durante la pandemia entre 2020 y 2022

*María Topacio Ruiz Macias*

En este relato compartiré mi experiencia como estudiante de la Maestría en Investigación Educativa (MIE) del ciclo 2020-2022, a la que algunos llaman “generación en línea”. Pese a ser un programa diseñado en la modalidad presencial, se llevó a cabo desde el curso propedéutico hasta el último coloquio, de forma virtual, debido a las condiciones de la pandemia por COVID-19. Comenzaré con las expectativas que tenía de esta etapa y las contrastaré con mi experiencia en el modelo virtual forzado por dicha situación.

## **La expectativa con base en mis experiencias previas**

Reconozco las limitaciones de la memoria, por ello recomiendo al lector o lectora tener esto en cuenta al conocer mis anécdotas. Gran parte de mi interés en la investigación nació de las relaciones sociales que establecí en mi etapa como estudiante de la licenciatura en psicología que, al día de hoy, puedo seguir considerando mis amigos pese a la distancia física, y a veces emocional, que hemos tenido desde que nos graduamos en 2018.

A diferencia de mí, ellos tomaron el bloque especializante de psicología social y, con su experiencia en esas clases, me contagiaron la curiosidad por la investigación. Además, me brindaron momentos de esclarecimiento cuando los contenidos teóricos eran de difícil comprensión. Considero que esos momentos con mis amigos fueron una forma de socialización del conocimiento.

Recuerdo que me encontré con uno de ellos en las ciber-terrazas del CUCS,<sup>1</sup> a unos minutos de aplicar un examen importante para la elección de las prácticas y la clase que las asesoraría. La bibliografía era más de lo que podríamos haber estudiado individualmente, pero nos comentamos los libros que habíamos leído y, apoyados de nuestros apuntes, expusimos los puntos principales de aquella referencia que el otro no había estudiado. Recuerdo que pude responder varias preguntas de ese examen gracias a lo que me compartió, y él también.

Aunque al graduamos ya no nos veíamos tanto y tampoco teníamos clases juntos, yo seguí yendo a Guadalajara los sábados por un tiempo más para continuar mis estudios de francés. Aprovechaba esas tardes para reunirme con mi grupo de amigos. Las mesas de los bares, los memes, o hasta el WhatsApp se volvieron un vehículo o espacio de discusión de nuestra disciplina, de teorías, del proyecto de tesis de licenciatura que ellos estaban iniciando y de mis experiencias laborales en RECREA.<sup>2</sup>

Motivada por esta experiencia de socializar el conocimiento y, también, por la posibilidad de mudarme a Guadalajara nuevamente y poder salir con un poco más de libertad económica (sin tener que volver a mi empleo en Zapotlanejo cada fin de semana), fue que me decidí a postularme a la MIE.

### **La pandemia y el contexto del hogar**

Entregué mis documentos para la postulación poco antes de que el Gobernador de Jalisco, Enrique Alfaro, enviara a todo el estado a confinamiento, 15 días antes que en el resto del país. En ese tiempo, estuve diseñando el material que utilizaría en los talleres de RECREA y preparándome para mi posible ingreso a la MIE. La vuelta a las aulas no regresó, llegó antes mi carta de aceptación a la maestría, que comenzaría de forma virtual temporalmente, o eso creímos.

---

<sup>1</sup> Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

<sup>2</sup> Una de las estrategias educativas de la administración estatal actual, me refiero específicamente al programa “Recrea Escuela para la Vida”, en el que colaboré como tallerista de una de las escuelas participantes durante el ciclo escolar 2019-2020. En esta escuela es donde planteé mi trabajo de investigación para el posgrado.

Este ingreso a la distancia fue uno de los primeros choques que tuve con mis expectativas. En lugar de estar en las famosas y nuevas instalaciones del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH), en el campus Belenes, yo seguía en casa. A cinco meses de que inició el confinamiento, el ambiente en mi hogar se había tensado más que antes del mismo. Algunas veces escuchaba las discusiones familiares mientras trataba de estudiar. Todos en casa teníamos estragos emocionales de la pandemia.

También estaba la lucha por el espacio de trabajo con mi hermana, que para entonces estaba cursando la preparatoria. Pelear por el único escritorio que tenemos en casa, que además es prestado, se volvió algo cotidiano en mi primer año de maestría, que fue el último año de bachillerato de mi hermana. Mi expectativa de mudarme a la ciudad, tener espacio para mí y recobrar la relativa independencia que había tenido en la licenciatura, se fue desvaneciendo al paso de los semestres de la MIE. En el último, ya ni siquiera pensaba en eso; solo quería disponer del mayor tiempo posible para el análisis de datos.

## La culpa

Antes de ingresar a la maestría yo trabajaba en una tienda de colchas de mis tías. Mi abuela materna era diabética y poco a poco se había quedado casi ciega. En las condiciones del confinamiento, se decidió llevarla a su casa del rancho para que estuviera más cómoda. Mientras yo me hacía cargo del negocio en ese tiempo, ellas podían dedicarle cuidados de tiempo completo, pues se reusaba a tener una enfermera. Cuando yo me despedí de mis responsabilidades en la tienda para ingresar a la MIE, ellas se regresaron del rancho y se distribuyeron las responsabilidades entre los negocios y los cuidados.

El 19 de septiembre del 2020, falleció mi abuela, una semana después de haber sufrido una caída mientras la cuidaba mi hermanita (que entonces tenía 12 años). No sabemos con exactitud por qué fue que al ir caminando lentamente se desequilibró; tampoco pareció que el golpe fuera de gravedad; los doctores no consideraron, en ese momento, una situación alarmante. La culpa no se hizo esperar en mi hermanita, que creía que no pudo sostenerla adecuadamente. Ni en mi tía, por no haber estado ahí. Aunque la razón me diga que no hay una relación causal de los acontecimientos, yo también sentí culpa de no haber estado

tomando la responsabilidad que antes tenía para que ella siguiera en la tranquilidad del rancho. Exactamente a la semana de este suceso, fallece mi abuelo paterno de cáncer.

Viví dos duelos en mi primer semestre como estudiante de maestría y recuerdo haber hecho un gran esfuerzo para leer los textos que revisábamos en clase y entregar en tiempo mis evidencias. Aunque renegaba de las condiciones de la pandemia y de tener que estudiar a distancia, en ese momento agradecí poder estar en casa para ser parte de los rituales de despedida que acostumbramos y que son tan necesarios en nuestras creencias religiosas para los que quedamos cuando un ser querido fallece. Estar en casa para apoyar a mis papás era de agradecerse.

También, debo reconocer que otra ventaja de las clases a distancia fue el aspecto económico: el gasto de pasaje y el tiempo de traslado, o el gasto de una renta representó un ahorro considerable. Así, cuando necesité reparar y actualizar mi equipo de cómputo, y otras herramientas de software, tuve ese recurso disponible. Además, mi pareja fue un apoyo emocional invaluable durante toda la maestría: estuvo ahí para cuidarme y acompañarme cuando las cosas se ponían grises.

### **Los hábitos de salud, la gastritis que vino de visita y la colitis que llegó para quedarse**

Para el mes de octubre, me di cuenta de que mis hábitos habían repercutido negativamente a mi salud: pasaba gran parte del día frente a la pantalla y no tenía un horario fijo de sueño, así que decidí establecer cambios en mi rutina. Comencé a hacer ejercicio para combatir el sedentarismo y tener un sueño más estable. Aun así, mi salud estomacal no estaba del todo bien.

Para noviembre fui al médico preocupada porque llevaba varias semanas con vómitos y náuseas. Resultó gastritis y me traté con medicina. Además, suspendí temporalmente el café. La colitis nunca se fue. Cada final de semestre, con sus entregas y coloquios, se hacía más pronunciada. Sé que una de sus causas es el estrés y lo he combatido cuidando mi sueño y mi alimentación. Ahora, siento que he mejorado un poco y he aprendido a lidiar con ella en el día a día.

## Un camino solitario

Viéndolo en retrospectiva, creo que de todas las expectativas que tenía la que más me pesa es que no tuve oportunidad de tener una cercanía con mis compañeros. No todo fue malo; tengo que reconocer que como grupo siempre estábamos dispuestos a apoyarnos unos a otros, a aprender y a guiarnos con las estrategias y herramientas de investigación que cada quien tenía. Tan solo recordarnos sobre los trámites administrativos y compartir nuestras experiencias individuales del proceso de investigación, las tareas y las tutorías, ya me hacía sentir que no estaba sola en este proceso, aunque de nuestras vidas personales poca información cruzamos.

No logramos la socialización del conocimiento como yo lo esperaba. No sé si fue igual para mis compañeros, pero yo constantemente me sentía sola aprendiendo: se terminaba la clase, se apagaba la cámara y cada quién se hacía cargo de sus propias lecturas y tareas. Pocas fueron las ocasiones en las que discutimos entre nosotros las lecturas o los trabajos que realizamos. Ahora que las clases terminaron, tenemos un grupo de estudiantes fragmentado por las distancias, que en momentos solo se sostiene a través de un grupo de WhatsApp en el que se preguntan cuestiones administrativas sobre la titulación y, ocasionalmente, aparecen memes solitarios a los que a veces ya nadie responde.

Pienso en una parte de los resultados que obtuve en mi trabajo de campo con niñas y niños de sexto de primaria. Ellos me hablaban del tiempo de la escuela en casa a partir de la experiencia del “no entender” o “no aprender”; lo comparaban con la presencialidad en la que el profesor podía explicarles usando el pizarrón, responder sus dudas e, incluso, entre ellos podían ayudarse y explicarse unos a otros. Además, extrañaban mucho poder jugar y convivir con sus amigos. En estos dos niveles, aparentemente tan alejados en las generaciones y las trayectorias institucionales de escolarización, considero que vivimos una experiencia común en la que una comunidad de aprendizaje se antojaba necesaria, donde la cercanía y la posibilidad del diálogo formaba parte de las expectativas.

Quiero pensar que fue la pandemia la que mermó nuestras posibilidades en la maestría para generar esa cohesión y esos momentos de socialización del conocimiento que me imaginaba, y que en condiciones presenciales sí se logran cosas diferentes en los posgrados. Prefiero pensar eso porque de lo contrario me gana

el pesimismo y creo que la experiencia de la investigación se siente como un proceso solitario que se sufre más de lo que se disfruta. Aunque esos momentos fueron muy pocos con mis compañeros de la MIE, estoy agradecida por el apoyo de mis amigos de licenciatura que siguieron al pie de cañón: leyéndome, planteándome sus dudas, e incluso disponiendo de su tiempo para tener video-llamadas y discutir la literatura.

### **Una reflexión final**

Por último, considero que este ejercicio de relato no es una mera narración de hechos personales, sino que abona a la discusión sobre la relación entre lo personal y lo académico (Guber, 2021) y, sobre todo, a una reflexión constante sobre mi propia subjetividad que, considero, como investigadora es un compromiso ineludible.

Al mismo tiempo que una se adentra en los diferentes momentos de la investigación, especialmente en el trabajo de campo en el que estamos frente a otras subjetividades, se está desarrollando nuestra vida personal que no es ajena a dicho proceso. En el campo, encontraba esas resonancias con las vivencias de las niñas y niños; también sobre sus expectativas de escolaridad con respecto a las de mi niña del pasado y la joven de hoy. Todo eso hizo preguntarme, en repetidas ocasiones, el sentido de mi trabajo, lo que me motivó a llegar hasta donde estaba. A veces desde una posición pesimista, a veces desde una más positiva y esperanzadora, aunque dos años después pese más la primera.

### **Bibliografía**

Guber, R. (2021). Reflexividad y obituario. ¿Lo personal es académico? *Conferencia*. Guadalajara. Recuperado el 31 de agosto de 2021, de <https://www.facebook.com/deeduc.udg/videos/374680000697325/>

## Cuando las puertas se cierran

*Diana Sughey Mendoza Cital*

Mi nombre es Diana Sughey Mendoza Cital, soy licenciada en psicología y egresada de la Maestría en Investigación Educativa de la generación 2020-2022. Nací y viví gran parte de mi vida en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, en donde me encuentro actualmente. Cuando decidí postularme a este programa mi intención era mudarme a la ciudad de Guadalajara ya que, se suponía, lo cursaría de manera presencial. Esto no fue así, debido a que la propagación del virus obligó a todo el sistema educativo transferir el trabajo a la modalidad virtual. Por ello, la siguiente narrativa parte desde mi experiencia como estudiante de la maestría en ese contexto.

Al elegir este posgrado jamás pensé que tendría que estudiarlo de manera virtual, ni que iba a tener que estar en confinamiento en casa a puerta cerrada, temiendo del contacto con el otro, adquiriendo nuevas rutinas y conviviendo con los miembros de mi familia las veinticuatro horas del día. Afortunadamente, tal como lo dijo Darwin “el ser humano es adaptativo”, por lo tanto, no me quedó de otra que adaptarme a esa realidad: vivir el resguardo y ser alumna de tiempo completo. Estas condiciones me ayudaron mucho durante mi primer año de maestría porque toda mi atención se centró en esta actividad. Después, poco a poco, fuimos abriendo puertas y empecé a ubicarme en la nueva realidad que al principio parecía confusa.

La Maestría en Investigación Educativa fue diseñada y pensada para impartirse de manera presencial, nunca se previó que en algún momento íbamos a estar obligados a cursarla de manera virtual debido a las circunstancias apre-

miantes que enfrentaba el mundo y que ameritaba tomar medidas desesperadas para cuidar de nuestra salud, de la vida misma y evitar la propagación del virus –cosa que fue casi inevitable–.

El que la puerta de la presencialidad se cerrara significó adaptarme a tomar las clases a través de una computadora que para mí fue todo un reto –antes de la pandemia, era mínimo el tiempo que pasaba frente a una computadora–, e implicó renunciar a los ideales que tenía acerca de estudiar un posgrado de manera presencial y gozar de la convivencia con compañeros/as, profesores y asesora de tesis. Pienso que esas relaciones permiten que el conocimiento fluya de una manera más natural, con la constante retroalimentación e intercambio de ideas, dudas, diferentes puntos de vista, lo que permite afianzar aún más lo visto en clase y lo que argumentan los diversos autores que leíamos.

Pero, cursar la maestría en esta situación representaba también un constante aprendizaje. Poco a poco las nuevas dinámicas que se llevaban a cabo para desarrollar las clases fueron cobrando sentido para mí. Este proceso no lo viví sola, lo viví acompañada de mis profesores y compañeros/as; entre todos/as intentábamos descubrir e idear prácticas que nos permitieran navegar por el mar del conocimiento. De cierta manera, al principio, todos estábamos perdidos –o al menos esa era mi percepción–, pues la expectativa sobre el camino que tomaría este nuevo mundo que se abría ante nuestros tenía claroscuros.

Dos de las herramientas esenciales para no continuar en la oscuridad fue la paciencia y el entendimiento, ambas me permitieron abrir ventanas. Paciencia para mantener la calma ante situaciones que se presentaban, tales como fallas del internet o de mi computadora, y el entendimiento para comprender que esos factores no dependían de mí. Sin embargo, en un principio fue frustrante y desalentador, puesto que las fallas técnicas atentaban contra mi aprendizaje y desempeño en la maestría al no poder, por ejemplo, escuchar bien, participar sin interferencia o conectarme a alguna sesión. Debo admitir que también era agotador pasar tantas horas frente a la computadora, se volvió un suplicio, el dolor en la espalda, glúteos y ojos se hacían presentes. Molestias que acompañaron mi camino como estudiante y llegó un momento en el que ya eran parte de mi día a día.

Todo lo que estaba sucediendo no se limitaba únicamente a mi desempeño como alumna, sino también como investigadora. La investigación que he desarrollado en este posgrado lleva por nombre “*Educación, trayectorias escolares y desplazamiento interno forzado: la experiencia de las y los jóvenes sino-loenses*”. El curso de este trabajo ha sido bastante peculiar por las circunstancias que ya he mencionado. El trabajo de campo, por ejemplo, se vio alterado por las restricciones sanitarias.

Cuando pensé esta investigación y la propuse para aplicar a esta maestría no tenía noción de lo que se venía. Me imaginé que sería mucho más sencillo, no fue así. Para mi trabajo había que recuperar relatos de las personas, pero algunas se negaban a ser entrevistados/as por miedo, desinterés o porque simplemente querían olvidar lo sucedido e intentaban continuar con sus vidas. Otra peculiaridad fue que de las y los nueve jóvenes que contacté, todos desplazados de sus comunidades de origen por la violencia que genera el crimen organizado, únicamente uno era hombre, de tal manera que me sorprendió darme cuenta de que ellos tenían mayor resistencia a participar en el estudio. Incluso cuando tuve reuniones generales de acercamiento en grupos más amplios, ellos se limitaban a ver y escuchar, no participaban y al momento de preguntarles si quería ser entrevistados su respuesta era negativa. Con esta experiencia previa, cuando un joven aceptó, me alegré bastante, me parecía muy relevante tener el testimonio de un hombre y no únicamente de mujeres.

Nos encontrábamos en momentos cambiantes, donde nada era estable y tenía que estar preparada para realizar los ajustes que fueran necesarios. En un principio, mi ideal era que las entrevistas fueran de manera presencial, pero, debido a las condiciones sanitarias, también las trasladé al espacio virtual, o al menos eso era lo que pretendía hacer. La pandemia me hizo tomar conciencia de brechas sociales. Yo contaba con los recursos materiales y tecnológicos y la privacidad para poder hacer las entrevistas desde la comodidad de mi casa, sin embargo, las y los jóvenes no.

Únicamente una entrevista fue realizada de manera virtual a través de la plataforma Zoom. Tras esta entrevista tomé la decisión de hacerlas de manera presencial por tres razones: la primera, debido a que, en los inicios del trabajo de campo, las y los jóvenes que ya habían aceptado al final no accedieron. Esto

me obligó a salir al campo a buscar a las personas que me pudieran contactar con más jóvenes que accedieran a participar, por lo que tuve que trasladarme a la ciudad de Mazatlán, mientras que, en Culiacán, mi lugar de residencia, tuve que acordar encuentros en distintos puntos de la ciudad. Segundo, hacer las entrevistas de manera virtual no garantizaba la privacidad y concentración que se necesita, llegué a esta conclusión después de mi primera y única entrevista virtual en la cual se presentaron varias anomalías. Tercera, las personas no confían en ti si no te conocen, yo quería que las entrevistas se generaran en un ambiente agradable y que la conversación fluyera, eso, en definitiva, no se iba a dar a través de una computadora, ya que, desde mi perspectiva, es necesario el contacto físico. La virtualidad hace que la conversación sea fría y distante, como si la pantalla pusiera una barrera entre el entrevistado y yo. Incluso puede darme cuenta de que la persona al otro lado utiliza la distancia como escudo, le es más fácil no responder a preguntas, ser cortante con sus respuestas, o abandonar la sesión aludiendo a fallas técnicas.

Lo que a mi me interesaba realmente era entrar en el mundo interno de las y los jóvenes, es decir, acceder a su subjetividad, quería que me compartiera el sentido que le daban a la experiencia del desplazamiento interno forzado en sus trayectorias escolares. Para esto tenía que comprender y conocer los significados que habían elaborado en torno a esa experiencia, las representaciones, formas de comportarse, costumbres. Cómo habían interiorizado e interpretado todo lo que había sucedido en sus vidas desde muy pequeños y cómo esas vivencias se insertaban en su trayecto escolar. Comprendí que acceder a ese mundo no era posible desde la virtualidad.

Cuando menciono que en la primera entrevista ocurrieron ciertas anomalías me refiero a que durante el encuentro con Cristel<sup>1</sup> se escuchaban las voces de sus familiares de fondo; al inicio de la entrevista, al momento de hacerle algunas preguntas referente a aspectos personales, volteaba la mirada primero hacía ellos y después contestaba, lo que interpreté que era su manera de protegerse, al mirarlos quería identificar que tan atentos estaban a nuestra conversación y así decidir si contestaba de manera superficial o profundizaba. También pude

---

<sup>1</sup> Para proteger la identidad de la joven se decidió utilizar un seudónimo.

notar que se distraía con las conversaciones que se estaban llevando a cabo en su espacio. Por lo tanto, decidí pedirle que se trasladara a un lugar privado, al trasladarse de lugar un familiar le preguntó: *¿Por qué te vas?* A lo que ella contestó, *me voy al cuarto porque no se callan*, al estar sola me comentó que estaba en el comedor porque justamente sus familiares querían escuchar la entrevista.

Estar en otro cuarto no logró la completa privacidad y concentración, sus hijos entraban ocasionalmente a pedirle cosas y teníamos que detener la entrevista, o bajaba la voz para que no escucharan. Este tipo de situaciones reforzaron mi idea sobre la necesidad de hacer las entrevistas de manera presencial, en espacios neutrales y donde únicamente nos encontráramos el sujeto entrevistado y yo. Pienso que de haber continuado con las entrevistas virtuales mi trabajo de campo no hubiera logrado su propósito.

Otra de las implicaciones o dificultades al momento de estar realizando el trabajo de campo es que, al estar en pandemia, y salir al mundo exterior, el contagio de COVID era una posibilidad latente, así que pasó lo inevitable, lo que en algún momento iba a suceder, me enfermé. Para ser sincera estar enferma no fue nada agradable, afortunadamente no perdí el olfato y el gusto, y digo afortunadamente porque me gusta mucho comer; pero si me sentía de verdad muy mal, todo el día quería dormir, estaba muy cansada, tenía dolor de cuerpo, ojos, garganta y cabeza, si me pidieran describirlo mi estado de salud en una frase diría que en ese momento yo era un gran morete humano. La tos, al parecer, era más fuerte que yo. Así que decidí reposar para recuperarme de la mejor manera posible. Lamentablemente, la enfermedad, aunada a algunas complicaciones familiares por las que estaba atravesando en ese momento, hicieron que detuviera mi trabajo tanto escrito como de campo, no tenía energías y tampoco me podía concentrar. Las consecuencias no se hicieron esperar, tuve un retraso importante en la elaboración de mi tesis.

Terminé el trabajo de campo en febrero de 2022, cuando debió de haber quedado listo en diciembre de 2021, además me tomó como dos meses, un poco menos, transcribir todas las entrevistas. Eso me desespero un poco y me desalentó, sentía que nunca iba a terminar, en su momento se convirtió en una labor un tanto pesada y tediosa. No me mal entiendan, me encantaba escuchar nuevamente los relatos de las y los jóvenes, pero me tomaba demasiado tiempo

convertir el audio a texto. Aunque debo de admitir que me sirvió bastante porque así logré descubrir vacíos en mis entrevistas, generé nuevos cuestionamientos y reflexiones. Esta labor hizo que regresara a mi documento a reformular o reconsiderar planteamientos que ya había elaborado, fue un ejercicio bastante enriquecedor.

Disfruté mucho la experiencia de ir a las colonias, donde las personas jóvenes vivían, conocer sus casas, a sus mamás y uno que otro papá, a sus hermanos/as. Me sentí recibida, este acercamiento me ayudó a entender un poco más su historia. Para mí fue un periodo de mucho aprendizaje en donde conocí otras realidades diferentes a las mías, realidades que sabes que existen pero que nos resultan ajenas, lejanas. Significó mucho para mí que me ofrecieran agua, comida; que me abrieran la puerta de sus casas para realizar las entrevistas, porque, aunque era evidente las carencias en las cuales vivían, eran felices ofreciendo lo que tenían, lo cual es una característica, creo, de las personas que viven en condiciones vulnerables.

Sin duda alguna, el trabajo de campo fue una de las cosas que más disfruté de esta maestría. Siempre me habían comentado que un posgrado es pesado y tormentoso, pero la satisfacción fue, al menos para mí, más grande que todo eso. Si me preguntan puedo decir que es verdad, fue pesado, muchas emociones se hicieron presentes: miedo, frustración, enojo, alegría, tristeza, satisfacción entre otras; pero yo lo gocé mucho, con gusto volvería a cursar uno.

Considero que el desarrollo de esta maestría estuvo acompañado de constantes duelos desde sus inicios. Primero, fue el no hacer el examen de ingreso; segundo, no iniciar/cursar la maestría de manera presencial; tercero, en mi caso que soy de Culiacán, me ilusioné con la expectativa de mudarme a Guadalajara, no obstante, esto nunca pasó; cuarto; no haber tenido encuentros reales con los profesores, ni con la coordinadora, ni con mi asesora de tesis, quién ha sido pieza clave para la elaboración de mi estudio, y a quien le tengo gran estima; quinto, no fraternizar con mis compañeros, puedo decir que durante estos dos años únicamente hice amistad con Karla y Andrés, con los demás no, y me hubiera gustado convivir más con ellos; sexto, al no vivir la experiencia de tener clases dentro de la Universidad de Guadalajara no logré sentirme parte de ella.

Estos duelos que en su momento estuvieron acompañados de melancolía, con el paso del tiempo se hicieron más llevaderos. Acepté que las cosas serían de esta manera y no de otra, así que dejé de pensar en el cómo hubieran sido las cosas de manera presencial y comencé a disfrutar la virtualidad y todo lo bueno que ofrecía: me permitió tomar las clases desde la comodidad de mi cuarto, sin tener que trasladarme; tenía más tiempo para hacer las tareas y otras actividades; los coloquios me parecían más llevaderos y me ponía menos nerviosa con una computadora de por medio; a pesar de las dificultades el trabajo de campo pudo realizarse porque estaba en Sinaloa, lo que facilitaba mi traslado entre Mazatlán y mi ciudad.

Si me preguntan si volvería a cursar un posgrado con esta modalidad sin pensar respondería que no, sin embargo, abrazo todo lo que he aprendí durante esos dos años, la formación que recibí, el asesoramiento, cada una de las clases impartidas y todas las herramientas que me ha proporcionado para continuar con mi desarrollo personal y profesional. Y fue así, como esta aventura que comenzó con puertas cerradas, terminó siendo la llave para abrir nuevas.



## Experiencias de aprendizaje durante la pandemia

*Andrés Enrique Najjar Aceves*

Mi nombre es Andrés Enrique Najjar Aceves, soy psicólogo de profesión con mayor experiencia en el área educativa y en procesos de inclusión educativa. Perteneczo a la generación 2020-2022 de la maestría en investigación educativa de la Universidad de Guadalajara. Cuando ingresé, tenía la idea de un trabajo presencial, de compartir el aula con nuevos compañeros y de adquirir nuevos conocimientos de una manera tradicional. Extrañaba mucho la Universidad y era un sueño, inquietud e ilusión volver a las aulas para seguirme preparando. Con la firme intención de una superación personal y poder seguir escalando en mi preparación como investigador, esperaba que fueran dos años de mucho aprendizaje, de cátedras y de charlas que llevaran principalmente a la generación de nuevos conocimientos, de conocer más personas, de hacer contactos e incluso buscar un intercambio internacional que me permitiera vivir nuevas experiencias personales y conocer otras culturas.

Pero la pandemia tomó a todos por sorpresa, obligando a un cambio incierto y radical en torno a cómo enfrentaríamos el aprendizaje desde casa. Las principales adecuaciones en este proceso de enseñanza implicaron un trabajo que la Universidad ya llevaba de manera paralela pues tenía una propuesta de educación virtual, pero representó un ajuste obligatorio dentro de la maestría en donde se tuvo que implementar el uso de plataformas como “Meet”, “Zoom” y “Classroom”, que permitían presentar las evidencias y mantener un contacto lo más cercano posible con nuestros maestros. Para todos, esto significó un reto, puesto que se era necesario contar con habilidades tecnológicas y conocer ciertos

programas que facilitaran ya sea proyectar una presentación, dejar una actividad o enviar documentos. Incluso, en ciertos momentos fue necesario ofrecer ayuda, ya sea a un docente o compañero para que la clase pudiera seguir su curso. Estar atentos, aguantar el desgaste visual que genera estar frente a un computador, o las traicioneras fallas que podrían presentar el internet, la luz o los equipos tecnológicos, de igual manera, fueron otros retos que se presentaron durante este proceso.

Así pues, dio comienzo a una nueva etapa en donde durante estos dos años de trabajo uno debía adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para ser capaces de producir conocimiento científico y obtener un nuevo grado académico. Los primeros días se percibían interesantes: la ilusión de la novedad y la inquietud de seguir aprendiendo, considero que marcaron las primeras semanas de clases en línea. Esta ilusión lograba separar aquella realidad a la cual nos teníamos que enfrentar: en un contexto de miedo por la salud y el bienestar tanto de uno como de sus seres queridos. Con el paso del tiempo, la sensación fue cambiando no solo en lo que concierne a este proceso de aprendizaje, sino de manera general a una monotonía y desgaste que fueron perjudicando el empeño que cada uno producía en sus acciones. Aunado a la incertidumbre que se tenía cada cierto tiempo por el incremento de casos, lo que no permitía, y al final no permitió, el regreso a clases de manera presencial.

Este proceso de aprendizaje dentro de una condición de carácter coyuntural terminó por ser menos efectivo que un trabajo presencial; puesto que, si bien existieron las herramientas necesarias para lograr impartir las clases y brindar conocimientos, la planeación inicial de los contenidos y materias que se pretendían enseñar, estaban diseñados de otra manera, lo cual en algunos casos tardó en el reajuste de las actividades y en lograr una dinámica de trabajo que fuera efectiva para todos. En ciertos momentos, se podía sentir una falta de acompañamiento, y no por culpa de los profesores; sino más bien a la falta de interacción y convivencia que sí se puede lograr en un ambiente presencial con comentarios que pudieran sugerir nuevas respuestas o dudas para el compañero y con charlas en un café que sirvieran de retroalimentación entre uno y otro. Pero en línea, al tener que estar con el micrófono apagado y tratando de escuchar la clase, se imposibilitaba dicha interacción coloquial.

Por supuesto que no se puede dejar de lado factores distractores que se podrían encontrar al adaptar uno su propia casa en un aula de clases. Un espacio destinado para la convivencia, recreación, y en el cual la lógica supone que es para descansar después de un día arduo de trabajo. La televisión prendida, el radio, el hermano en la otra habitación tomando otras clases, los papás en juntas de su trabajo, las ganas de ir por un bocadillo al refrigerador, o simplemente levantarte y estirarte un poco. Aquellas acciones que, aunque uno no quiera, terminan por sacarte diez segundos de la clase y con lo cual ya perdiste el hilo de lo que estaba hablando el maestro.

Considero que, al igual que en el proceso de enseñanza aprendizaje en un ambiente presencial, depende mucho de la capacidad, empeño y dedicación que uno le imparte. Al final, es uno quien desea adquirir dichos conocimientos, y es un compromiso consigo mismo el estar atento, leer, cuestionar y resolver las dudas que le puedan ir surgiendo. Lo mismo vale para nuestro proceso de convertirnos en investigadores: las herramientas y el acompañamiento a distancia, ahí estaban. Y era nuestra encomienda sacar provecho tanto de estas oportunidades como de los espacios de diálogo.

En este proceso, no solo se hizo frente a las dificultades que implican tomar clases a distancia, también se encontraron otros obstáculos referentes al acceso a otros ambientes educativos en los que se pretendía aplicar el trabajo de campo. Mi investigación lleva por título “Formación docente y organización escolar en la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual”, la cual, en un principio, estaba pensada a realizarse en una escuela pública que llevara procesos de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. Pero me vi en la obligación de modificar gran parte de mi trabajo al no tener acceso a una institución pública que cumpliera con los criterios que necesitaba para la realización de mi trabajo. Esto me llevó a replantear y tener que ajustar toda la investigación para hacerlo dentro de un contexto educativo privado. Este no sería el único obstáculo con el que me encontraría, pues, también tuve atrasos para iniciar el trabajo de campo debido a que no permitían el acceso a personas ajenas a la institución durante cierto tiempo. En un principio se tenía contemplado empezar a inicios de septiembre y, al final, la recolección de información comprendió el periodo de octubre a diciembre del 2021. Una vez dentro, uno se

debía adaptar a la normativa. El uso obligatorio del cubrebocas y evitar convivir lo más posible con otras personas, se convirtió en una “nueva normalidad” a la cual también debíamos acostumbrarnos y que hoy en día sigue generando dificultades en la parte de socialización.

Para recuperar la información, implementé una observación no participativa y entrevistas a profundidad con tres docentes que accedieron a participar en esta investigación. Al inicio fue complejo e intrigante estar dentro del aula, ya que, por solicitud de dirección, estaba lo más alejado posible del alumnado, no obstante, los niños se querían acercar para preguntar qué hacía ahí, ya que les daba mucha curiosidad. Hasta que me volví uno más dentro del aula, logré que la información obtenida a través de la observación fuera lo más apegada a la realidad. Respecto a las entrevistas, las primeras dos fueron en línea, para poder ajustar tiempos que no interfirieran con las actividades de los participantes. El resto se implementaron de manera presencial y al preguntarles en cuáles se sentían más cómodos, respondieron que, de manera presencial, porque era más como una plática coloquial y estaban ávidos de mayor contacto humano.

Misma situación que pude percibir como una necesidad para los niños, ya que ellos querían convivir, jugar, correr, divertirse como antes lo hacían; desafortunadamente esto no era posible para ellos; su libertad se veía limitada desde el uso del cubrebocas y no poder siquiera pedir prestado un color a otro compañero era complicado. Esto me llevó a reflexionar acerca de la manera en que van a crecer estos chicos, pues fueron mínimo dos años de su vida en la que estuvieron principalmente en casa y quizás sin poder ver a sus amigos por ese tiempo. Aunado a una sociedad en la que ahora principalmente solo juegan videojuegos o quieren usar las tabletas, me pregunto: ¿volveremos a ver algún día niños corriendo en el patio?, y ¿qué repercusiones tendrá a largo plazo en el aspecto social y educativo las condiciones que vivimos durante la pandemia? Algunos de los maestros con los que tuve oportunidad de conversar, me comentaron que los niños regresaron sin habilidades sociales: que no sabían jugar o incluso evitaban hablarles a sus compañeros y no estaban seguros si era por miedo o vergüenza. Así mismo, los docentes se encontraban inquietos respecto al nivel educativo, pues sentían que los niños no habían logrado adquirir los conocimientos necesarios y esperados

para su edad, debido a las dificultades que tuvieron al llevar un ciclo escolar completo de manera virtual.

Si bien, no todos tuvieron las mismas oportunidades de aprendizaje durante este contexto de la pandemia, vimos miles de historias de maestros dando clases en su camioneta, o anécdotas de familias recogiendo libros y actividades para regresarlas posteriormente. La particularidad de tener unos 4 o 5 canales donde se impartían clases las 24 horas del día para alumnos de educación básica. Creo que, los efectos en la educación, derivados por la pandemia, tardarán en ser evaluados, pero se siente como si estos dos años de trabajo en esta modalidad significaron, para gran parte de la población, muy poco avance y provocaron grandes estragos en torno al aspecto emocional y social de cada uno de los individuos. La economía se detuvo, los trabajos también, pero el planeta no dejaba de hacer su ciclo de rotación. Los días fueron pasando y existe una extraña sensación de querer recuperar el tiempo perdido, de aprender lo no aprendido y de sentirse en libertad una vez más.

Considero que mi proceso de estudio a nivel maestría fue particular, no sé si llamarlo privilegiado, pero si representó una gran oportunidad para seguir aprendiendo y creciendo profesionalmente. Este contexto me permitió sacar provecho de las herramientas tecnológicas y no tener que parar de manera indefinida. Busqué aprovechar los espacios y adaptarme a lo que uno tenía para seguir con la enseñanza, con la profesionalización y con mi formación como futuro investigador. Me quedo con la espinita de no vivir este proceso dentro del aula, con la incertidumbre de si algunas clases hubieran sido diferentes y, sobre todo, de convivir más, tanto con los profesores como con mis compañeros. Solo pude hacer una gran amiga, Sughey, con quien compartía experiencias, dudas e inquietudes, y que, a pesar de la distancia, logramos hacer varios trabajos en equipo y apoyarnos mutuamente durante este proceso. Aun así, agradezco la oportunidad que tuve y de la que traté de sacar el mayor provecho, pues, al final, la educación depende del esfuerzo que cada uno invierte para lograr sus objetivos. Estamos en una etapa de vida en que gran parte del crecimiento profesional y personal depende de uno y de que tan capaces somos para hacer uso de las oportunidades que se presentan.



## Voltear la página

*Leidyber Lóriga Montano*

La vida transcurría como siempre en esta pequeña pero fascinante isla del Caribe: Cuba. El trabajo, la escuela, la casa representan la cotidianidad de muchos y lo era para mí también. Era una servidora del sector educacional que me desempeñaba como psicopedagoga escolar en una institución educativa de la enseñanza primaria. El noticiero continuaba sin ofrecer ninguna noticia trascendente. Aquella nueva gripe no nos inquietó en lo absoluto; estaba en el otro extremo del mundo. Además, nuestros científicos crearon una vacuna antes de que llegara a Cuba. Eso pensábamos nosotros.

Pasaron algunos meses y el cerco se cerró. Las cifras de contagiados iban en aumento y lo que en un momento parecía tan lejano, de repente estaba ahí, e incluso, con la sospecha de que ya estaba en nuestra isla y como siempre permanecía oculto, esperando un chivo expiatorio que cargara con la responsabilidad de haberlo ingresado el país.

La noticia no nos sorprendió. De cierta forma sabíamos que no escaparíamos a la terrible enfermedad, sin embargo, confiábamos en que no causaría males mayores. La confianza absoluta en nuestro sistema de salud, la que nos transmitían a diario los medios de comunicación y la experiencia con otras enfermedades nos daban una especie de sosiego que estaba a punto de desmoronarse.

El cierre de las escuelas fue un alivio, el teletrabajo, las restricciones, todas las medidas tomadas nos proporcionaban la seguridad de que todo estaba bien, que nos salvaría de la hecatombe.

Recuerdo con premura que reuní a mi abuela y a mi mamá. Solo mi esposo salía y regresaba en las tardes, e incluso, podría tardar días, pues su trabajo así lo requería. No fuimos tan estrictos. Por más que el miedo crecía y pedía que no me visitaran, era en vano. Mi casa era la atracción de todos los amigos. Nos podíamos reunir alejados de la vista del pueblo, en donde se denunciaban las aglomeraciones fueran donde fueran. El pánico iba creciendo, sin embargo, las visitas no cesaban. Mi casa era como el Edén que todos necesitaban. Las reuniones siempre comenzaban tomando el distanciamiento prudencial, con mascarillas, en fin, y ya a la hora estábamos como en los viejos tiempos. Era de risa. Luego pasábamos días con el temor a haberse infectado.

Los días en casa no me aburrían. Al principio fue como un descanso. No me afectó la cuarentena; a fin de cuentas, no dejé de ver a mis amigos, ideamos en casa un curso de historia del arte, donde hacíamos hasta mímica, me disfrazaba y maquillaba con mi hija. Cada día tenía la creatividad suficiente para elaborar ricos platos, con nuevas recetas.

Mi huerta estaba toda sembrada de vegetales a los que cuidamos todos los de la casa y, sobre todo, pude tener a mi mamá conmigo por cinco meses para mí solita.

Dentro de aquella incertidumbre, fueron días preciosos. Era como retomar antiguas costumbres: la unión familiar, la siembra, los rituales que me hicieron sentir momentos de éxtasis en los que verdaderamente me sentía en el Nirvana.

Seguíamos tranquilos. Las noticias de cómo estaba el mundo y cómo estaba Cuba, nos daban una paz insondable. Pensábamos: todo está bien.

Llegamos a retomar nuestra vida normal. Se había hecho una labor loable. El país no había sentido los estragos de la pandemia y con la alegría del reencuentro fuimos de nuevo a seguir con nuestras vidas. Era entonces el momento de la responsabilidad, de no regresar atrás, de terminar proyectos, y de comenzar otros. ¡Habíamos librado... ¡Qué equivocados estábamos!

Fue entonces cuando retomé el propósito truncado de continuar una preparación que, meses antes, había iniciado. Un sueño que deseaba se hiciera realidad: cursar un programa de maestría.

Transcurrieron extensas sesiones en cursos de idioma inglés, de gramática y redacción, de metodología de la investigación cuya finalidad era incrementar los

conocimientos en dichas materias y de ese modo esperar el momento oportuno para presentar exámenes y comenzar un proceso que sería difícil y complejo por el deficiente sistema tecnológico e informático que aún persiste en las zonas rurales de nuestro país.

Esto requería de un esfuerzo mayor y estaba consciente de ello, pero tenía la disposición de seguir adelante con lo que para muchos representaba una utopía, excepto para mí.

Prestaba servicios en una institución educativa de enseñanza primaria como psicopedagoga escolar y los tratamientos que planificaba eran cada vez más diversos; cada caso llevaba una atención diferenciada y urgente.

A los maestros se nos hacía difícil lidiar con aquellas personitas que no eran capaces de sostener una mascarilla el día entero, amén de todos los pasos que exigía el protocolo. Era agobiante, agotador.

Se habían reabierto las fronteras y, en nuestra comunidad, las visitas de los familiares que residen en el extranjero no se hicieron esperar. Comenzaron otra vez los miedos, los sustos y con ello los nuevos contagios. A partir de ese momento, nuestra vida se vino abajo.

Eventos dolorosos vivió cada familia: la pérdida de seres queridos; hospitales y centros de salud al borde del colapso; escasez de insumos médicos; sin disponibilidad de un espacio para sepultar cadáveres. Sumando a eso, las carencias devenidas de una infraestructura ya quebrantada por la paralización de la economía.

La naturaleza nos dio una gran lección. Ella lo puede todo. No había en el planeta ningún país preparado para esta pandemia. Quienes en un principio le abrieron sus puertas sufrieron los mismos estragos que quienes pasamos los largos encierros y la evitamos de la manera más pueril que se pueda imaginar ya que estaba ahí, agazapada, esperando su momento. Y fue cuando se desató con una fuerza tan brutal que barrió con el país entero.

Muchos quedamos anonadados; la vida nos cambió para siempre; fuimos mejores personas; sentimos el dolor ajeno en nuestra piel y compartimos hasta nuestros suspiros. Otros se volvieron peores, esa fue otra lección: la pandemia sacó lo mejor y lo peor de cada cual.

A mí, la experiencia de haberla padecido me hizo sentir que la muerte está muy cercana a nosotros; que hay un límite muy imperceptible que en cualquier momento se puede franquear. Me demostró lo inmensa y poderosa que es la naturaleza; me hizo estar muy cerca de Dios y de mi familia. Me ratificó que ante las enfermedades todos somos iguales: no hay distinción.

Lo que lamento, además de las pérdidas, es que tantos no aprendieron nada y solo transitaron el escabroso sendero sin mirar a su alrededor para luego dar vuelta a la página.

## El virus y su pedagogía implacable: mi experiencia como profesor de bachillerato durante la pandemia de COVID-19

*Oswaldo Gómez Castañeda*

A casi tres años de que estallara la pandemia de COVID-19, cuando miro hacia atrás y permito que mi memoria evoque –por enésima vez– el conjunto de impresiones provocadas por la noticia de la irrupción y rápida expansión de un atroz virus ignoto jamás encontrado antes en el ser humano, una sensación de desasosiego me inunda.

Tengo que confesar que la vulnerabilidad humana, en tanto realidad biológica, nunca fue para mí problemática, es decir, me ha sido obvio que aun cuando se haga del cuidado del cuerpo y con ello de la salud, una cuestión casi sagrada y se le rinda un culto cuasi religioso, no hay ninguna garantía de preservar incólume en el devenir del tiempo. La pandemia provocada por el ahora conocido SARS-COV-2 me lo evidenció con un realismo descarnado; el contagio no ha tenido reservas, y las implicaciones de padecer la enfermedad provocada por el coronavirus le ha pasado factura a todos y todas, con consecuencias más o menos graves, según sea el caso. Con el advenimiento de la pandemia terminé de confirmar que, en el orden natural, el ser humano, aun con todos sus orgullosos avances técnicos y científicos, no está exento de padecer grandes calamidades como las que han tenido lugar a partir de aquel 31 de diciembre de 2019, fecha en que se dio a conocer el primer caso de enfermedad provocado por el desconocido y contagioso virus.

Pero si en el orden natural el virus me mostró algo que ya “sabía” y que por ello, aunque no sin poca incomodidad, había aceptado, otra es la historia cuando mi memoria pasa revista al impacto de la pandemia en el orden social.

El virus me puso de manifiesto más que nunca la vulnerabilidad biológico-natural del ser humano, y también evidenció para mí, con gran dureza, la maleabilidad y malicia con la que muchas de las instituciones que conforman nuestra sociedad enfrentaron la crisis sanitaria provocada por la inusitada expansión del SARS-COV-2, para no sucumbir ante aquella; en esta dimensión de la vida las consecuencias de la pandemia provocada por COVID-19 se presentan a mis recuerdos como confusas, paradójicas, hasta surrealistas. En este breve texto me propongo narrar algunas vivencias que tuvieron lugar durante los primeros meses de cuarentena mientras me desempeñaba como profesor de bachillerato en una escuela privada. Espero que el cúmulo de emociones provocadas por los hechos que ahora voy a rememorar me permita transmitir mi experiencia con la misma fuerza con la que la viví. Antes de continuar debo aclarar que lo que aquí narro ha sido tomado de los recuerdos indelebles, producto de diversas actividades realizadas como docente de bachillerato en el contexto de la pandemia de COVID-19. Nada de lo que está escrito ha sido imaginado o exagerado; si así lo parece quizá se deba a que es la primera vez que escribo al respecto, y lo hago, no sin cierto malestar.

En el momento en el que escribo estas líneas, me parece casi una norma que todo relato con pretensión de expresar lo vivido durante la pandemia por COVID-19 en el ámbito de la educación –en mi caso como profesor de bachillerato–, debe comenzar por tratar el impacto que supuso el abandono del espacio físico de las aulas, y con ello, el cese a la actividad cotidiana y a los encuentros cara a cara, para pasar al espacio virtual, en donde los contactos parecen esporádicas quimeras. Este cambio de lugar para mí significó una inédita manera de alejamiento entre quienes diariamente, y con mucho esfuerzo, dábamos vida a las actividades académicas; el traslado del espacio físico al espacio virtual no representó –como en no pocas ocasiones el discurso oficial quería hacérmelo ver– una novel forma de relación, de mantenerme cerca de colegas, alumnos y amigos.

Comenzar a desarrollar y realizar las actividades docentes en las múltiples plataformas virtuales, existentes hasta el momento de la proliferación del virus, o diseñadas a propósito de la emergencia sanitaria provocada por aquel, para mí fue como trasladar el trabajo, que de ordinario lo hacía plausible en las aulas, a

un ámbito irreal, ilusorio: una especie de *topos uranus* platónico, con la salvedad de que en este caso, nadie, absolutamente nadie, tenía la certeza de que en algún momento el trabajo académico volvería a descender a las aulas, a materializarse en ellas, a normalizarse. Comencé a intuir (como seguramente lo hicieron miles, millones de docentes en todo el orbe) que la nueva situación pandémica generaría algunas dificultades relacionadas al desempeño académico del estudiantado de la institución en la que, en aquel momento, me desempeñaba como docente. No obstante, tengo que aceptar que jamás imaginé la índole y envergadura de las dificultades que se aproximaban.

La primera dificultad a la que me enfrenté, y que no pudo evidenciarse en una situación que no hubiese sido la de la contingencia sanitaria (por las exigencias que de ella derivaron), fue a la de adaptarme al uso cotidiano de la tecnología. Es de todos sabido y aceptado que, en el momento histórico en el que vivimos, es una exigencia permanecer cercano al uso de herramientas tales como la computadora y/o el celular (como mínimo), con todo lo que ello implica; toda vez que si no es así, prácticamente se está fuera de juego, y se corre el riesgo de ser un *outsider*, y esto es válido en cualquier ámbito académico o laboral, independientemente del puesto o papel que en ellos se desempeñe.

Pues bien, en el contexto de la cuarentena, se me reveló la enorme carencia que en el uso de tales herramientas tenía. Por supuesto que siempre me he servido de una computadora para realizar actividades académicas, y de un celular para permanecer comunicado, pero de ahí a subsumir tales herramientas en un proceso pedagógico, hay un abismo de diferencia. Por si no fuera poco, a mi poca habilidad para trabajar con herramientas virtuales se le sumaban dificultades sobre las que yo no podía incidir de ninguna manera, tales como el hecho de que la mayoría de los estudiantes de la institución en la que laboraba no contaban con herramientas propias. Es decir, casi nadie contaba con una computadora en casa, y de los pocos que sí la tenían, algunos no contaban con servicio de internet, y muchos, muchísimos de los estudiantes, de mis alumnos, tenían un conocimiento muy rudimentario, por no decir casi nulo, acerca de los programas más utilizados para actividades escolares en el contexto de la –ya comenzaba a llamársele así– educación a distancia. Pero si esto no bastaba para dificultar horrorosamente el proceso de formación de los alumnos, es menester señalar

que la mayoría de ellos, casi la totalidad, eran trabajadores, y sus trabajos, que en el contexto pre-pandémico constituían su condición de posibilidad para continuar con su formación, conforme avanzaba la pandemia, se iban perdiendo, lo que se tradujo en una deserción masiva del estudiantado, y con ello la entrada en crisis de la institución.

Y aunque tales hechos ya de por sí ofrecen un panorama bastante sombrío de la situación en la que estábamos tanto docentes como alumnos en tiempos del “encierro” y la educación a distancia, hubo algunas situaciones que complicaron aún más las cosas. En tiempos en los que el logro de las metas y el “éxito” obtenido en cualquier ámbito (académico o familiar, laboral o de relaciones de pareja) depende única y exclusivamente del individuo, responsabilizar a los estudiantes por su mal desempeño, fue la clave hermenéutica de interpretación acerca de las medidas que deberían tomarse para evitar la hecatombe que estaba por azotar a la institución.

Constantemente, las autoridades institucionales realizaban reuniones virtuales para tratar temas relacionados con la situación por la que estábamos pasando; tratábamos temas concernientes a las habilidades, o competencias, que como docentes debíamos poseer para desarrollar óptimamente y llevar a buen puerto los cursos impartidos en la situación pandémica. Asimismo, se hablaba largamente sobre la poca participación de los alumnos en las instancias virtuales; con mucha frecuencia escuché a mis compañeros y compañeras expresar, más que su enojo, frustración o desilusión, su desesperación ante la muy escasa participación de sus estudiantes. Este era el tema recurrente, y ante el cual, invariablemente en cada reunión, se planteaba la pregunta “¿qué debemos hacer?” Para las autoridades, la ecuación era más o menos sencilla: “los estudiantes no participan del proceso formativo; si no participan (no llegan a las reuniones virtuales, no manejan las plataformas, no contestan los mensajes en los grupos, no realizan actividades y no dan razón del porqué de su actuar) es porque no tienen el interés de hacerlo, y si no tienen el interés de hacerlo es porque no están motivados, y si no están motivados, lo obvio es que no quieren asistir más a la escuela, y entonces desertan”. Interpretadas así las cosas, la solución parece obvia: “es necesario mantener a los estudiantes motivados”. Quizá para cualquiera este razonamiento más que sencillo, parece ser bastante ingenuo –por

decirlo amablemente— y da cuenta, en el mejor de los casos, de cierta ligereza en el planteamiento y en la respuesta a los problemas enunciados. Pero vistas las cosas de cerca, la realidad es otra.

Cuando en una junta con directivos y docentes se planteó el problema de la deserción masiva del alumnado, y se nos informó que la institución estaba en crisis, prácticamente a punto de cerrar, se nos pidió encarecidamente el apoyo para mantener el barco a flote. El argumento sobre la causa de la crisis fue el mismo: “la deserción como corolario de la falta de motivación”. Algunos de mis compañeros y compañeras docentes aceptaron el planteamiento y ofrecieron su apoyo. Y por mi parte, si bien no lo rechazaba del todo, tenía una explicación alternativa, o complementaria del porqué de la deserción; explicación que no me saqué de la manga, sino que a través del diálogo continuo con mis estudiantes, pude hacerme. En la última reunión virtual en la que participé, expresé mi desacuerdo con respecto a la manera en la que estaban abordando la cuestión de la deserción, y el modo en la que pretendía solucionarse. Mi argumento fue muy simple: “los estudiantes, mis estudiantes, están desertando no por falta de motivación, sino por falta de dinero; es decir, el problema es económico, y no propiamente psicológico o emocional”.

Para el momento en el que la institución estaba en crisis, ya se habían implementado una serie de medidas que yo llamaría de austeridad, entre otras tantas que impactaron, de manera más fuerte, mi labor docente. Además, aprovechando el espacio virtual, se redujo la plantilla docente, diversos grupos de varios planteles convergían en una misma aula en el ciber espacio. Por otra parte, y como consecuencia de lo anterior, la impartición de cursos seguía una lógica de alternancia. Y podía, por ejemplo, impartir un curso, pero al terminar era seguro que el siguiente lo impartiría alguien más, y de esa manera era imposible saber cuándo me tocaría mi turno nuevamente. Por esta manera de trabajar, varios de mis compañeros y compañeras tomaron la decisión de abandonar el plantel, pues, obviamente, para ellos el trabajo intermitente como docente no era suficiente para satisfacer sus requerimientos, menos aún en el contexto pandémico. Aunado a esto, se realizaron no pocos despidos. Lo que quedó íntegro, sano y salvo fue el costo de la matrícula de los estudiantes. Ante la fragilidad del mundo, y la vida en él, en una pequeña institución, los costos de una formación,

que por la irrupción del coronavirus mostró sus enormes limitaciones, no disminuyeron un centavo. Tal parece que hay ámbitos del hacer humano, que si bien no son indestructibles, tienen una enorme capacidad de resistencia y adaptación ante los cambios, por radicales que estos puedan ser, y por negativas que sean sus consecuencias. Ciertamente la lógica pedagógica del virus ha sido cruel, pero muy sincera: ha trastocado todos los órdenes de la vida, y ha evidenciado las enormes carencias en uno, que a mi entender, es el actor fundamental, si es que se quiere transformar el mundo en uno más justo, a saber: el de la educación. Quizá las experiencias, que de manera tan breve he narrado en el presente texto, encuentren eco en quien tuviera a bien leerlas. A él a ella les escribo este texto.

## Cuando todo paró, se transformó en miedo

*Micheline Adriana Gutiérrez Torres*

De repente el miedo se apoderó de cada continente, y solo esperábamos que llegara al nuestro. Cuando eso ocurrió, lo primero que ingresó fue el miedo, y no el virus en sí.

Fueron momentos de desconcierto, de angustia y de aprender a lidiar con nuestro propio estrés, nuestra calma y nuestra energía. No cabíamos en el mismo espacio que durante tanto tiempo habíamos habitado con los demás integrantes de la familia. Todo se volvía un espanto por las muertes y la ausencia del trato digno en la despedida y los ritos funerarios tan particulares con los que carga nuestro país.

El otro en la calle era un posible contagio y levantaba sospecha. Las redes sociales se volvieron un auxilio extraño que informaba y preocupaba. Nos llevaría un poco más de tiempo saber adaptarlo a nuestro quehacer como un aliado, pero eran momentos de supervivencia, y ese aprendizaje llevaría cerca de dos años entenderlo y suavizar el impacto que todo esto nos generaría. El dinero y la paciencia se agotaba por lo cual, se iniciaron diversas gestiones en muchos países para que todos volvieran, en la medida de lo posible, a laborar, y de una forma totalmente ingeniosa, ya que todo lo que habíamos hecho antes, no necesariamente nos serviría para enfrentar estos nuevos retos. Es así que empezaron a extenderse las juntas, las reuniones, el trabajo y, dentro de todo, vimos a la computadora y las videollamadas como el aliado tecnológico que realmente son: con su abanico interminable y directo de posibilidades al alcance de un clic. Pero todo, por muy brillante o interesante que parezca, puede agotarnos. Cada

día había una, dos o tres juntas de varias horas, porque entonces ya no había tiempo que perder; ya no se podía llegar tarde porque había camiones que tomar, ni había tanto tráfico, entonces podías estar frente a la pantalla, de 8 a 11 horas y pasarte a la junta de 12 a 15 horas y checar tu correo a toda hora, resolver pendientes aún fuera de tu trabajo. Los escritorios ya se instalaron en el mismo cuarto para dormir: era práctico brincar de la cama al escritorio y de ahí solo dirigirte a comer, bañarse y volver a la siesta. Tanta practicidad a un costo muy elevado, ya que el espacio de descanso se volvía de un intenso trabajo.

Los ataques de ansiedad y soledad se dispararon porque entre tanta productividad no se nos había ocurrido que es un tema serio e importante saber lidiar con nuestras emociones y energías internas; saberlas canalizar hacia espacios o actividades que nos generen un gran placer o control. Descubrimos que hemos sabido ocultar esa intensa productividad que tiene el mexicano; pocas veces se lo cree, pero trabajamos demasiado.

El desgaste del cuerpo pedía a gritos movimiento y desafíos mentales. Por ello, las plataformas de contenido digital avanzaron rápidamente y hemos debido ser lo bastante analíticos para sopesar el contenido y adecuar algo de todo ello a nuestro entorno personal y laboral. Esto última era indispensable, ya que urgía atenuar el impacto que le estaba generando a los adolescentes y jóvenes, porque no solo se desató la crisis de ansiedad y depresión, sino también la violencia intrafamiliar. Para muchas de ellas y ellos, la escuela representaba un refugio de todo lo que no se quería o no se podía combatir en casa. Por ende, urgía dar una respuesta favorable. Así llegamos a las videollamadas para atender la clase de forma virtual y a su vez explicarles el uso de la plataforma digital que usará el plantel o maestro en lo particular. Las primeras sesiones siempre fueron difíciles por los sonidos típicos de México: el gas, el agua, el afilador, los que compran chatarra, muebles viejos, el camión, los tamales, el pan, los elotes, las nieves, los gritos en casa, la señal que se iba, y si llovía se iba la luz y no se conectaba de nuevo el estudiante. A veces era complicado saber si estaba dormido o en verdad la pantalla se había congelado, pero fueron cosas que se terminarían puliendo y entonces el uso tecnológico abriría un espacio tremendo, porque las referencias eran sencillamente localizables: un video de 2006, un artículo de investigación o una página web era fácil de localizar. La proyección de videos desde la compu-

tadora del docente se volvería un gran aliado, y a los estudiantes, que en verdad les conflictuaba entender de tecnología o acceder a ella, se les podía ayudar.

Lo complejo desde mi área vendría con una urgente unidad de aprendizaje que atendiera y debatiera los temas de interés en lo social, en las calles, desde la exigencia y la rabia que ya no se podía contener. A través de la nueva unidad de aprendizaje “Perspectiva de género”, porque, aunque la pandemia nos trajo miedo, también permitió despertar a diversas causas sociales que estaban muy contenidas o adormiladas. El miedo ya no mandaba. Los estudiantes venían muy ávidos y con ganas de aprender, sobre todo, en temas de género, porque era de lo que se charlaba, gritaba y pintaba en las calles.

Cada día descubrimos que hay una sed por crearse una identidad y un respeto ante los demás. El choque entre la llamada generación de cemento y la generación de cristal despejaba el panorama y nos advertía sobre todas las microviolencias que, durante años, muchas generaciones se tuvieron que callar, y hoy, el silencio ya no tiene cabida.

Así, la política, como lo privado y personal, volvía para cobrar espacios de debates y desahogo emocional, para así entonces tejer redes de autocuidado y gestar nuevos proyectos. Los docentes tenemos un gran reto por delante, y se ha remarcado: deconstruir los conocimientos con que se cuenta para poder generar espacios realmente habitables, y no solo reaccionar cuando se generan controversias o choques entre las generaciones.

Los docentes hemos llegado a este punto de la mano de las y los estudiantes, para crear o cerrar esos espacios de cuidado colectivo al interior del aula, lo cual es bastante interesante, ya que anteriormente las dinámicas en las unidades de aprendizaje solían ser muy cuadradas, acartonadas y limitadas: una repetición constante del aprendizaje, más no de producción de un saber colectivo, resultante de tejer ese espacio donde nos podamos escuchar y, sobre todo, preservarlo para reconocernos, oírnos, dialogar y esperar a una producción, a un descubrimiento. Por ende, estos cambios se marcan desde un inicio en la virtualidad y desde la disposición interna que tenga el docente. Y aunque exista una jerarquía, también se aboga para que se geste ese espacio de reflexión.

La ventaja, desde esta área, es que no estaremos exentos de reflexionar de una forma discreta los nuevos aprendizajes que nos deja una crisis sanitaria a nivel

mundial; a saber, entender las dolencias del cuerpo, la importancia de la salud mental, el manejo de la comunicación, el poner límites, descansar, investigar, leer, cuidar la ergonomía en la postura, la importancia de saber no solo que algo se ha logrado comunicar, sino, ¿qué fue eso que se comunicó? Cómo trabajar en la cercanía y la proximidad con el otro que me interesa, etcétera.

Hoy en día, debemos dejarnos sorprender por los avances que hemos tenido. Aquí es donde quisiera citar a Eduardo Galeano, citando, a su vez, a una amiga suya activista: Domitila Barrios quien, en una asamblea, entre mineros, se alzó entre todos interrumpiendo una discusión que llevaba mucho tiempo, preguntando: ¿cuál era su enemigo principal? Y entre las voces se oía que decían: la oligarquía, la burguesía, el ejército, la tecnocracia; y ella les corrigió; “no compañeros, nuestro enemigo principal es el miedo y lo llevamos dentro”.

Tras esta reflexión, tan fundamental, sería necesario analizar, ¿cómo nos posicionamos frente al miedo? Y en todo sentido, si nos permitimos ese lujo, ese valioso recordatorio que a veces nos mueve o nos paraliza, entenderemos mejor sobre las decisiones que tomamos, y a partir de ahí, podremos bosquejar grandes cosas. De entrada, observaremos el camino andado y, desde ahí, quizá se produzcan otras nuevas cosas. Quizá después de todo no nos venga tan mal parar, y así, dar pie a una redirección o una transformación.

## Sobrevivir a la educación a distancia. Experiencias de una estudiante y profesora

*Diana Monserrat Ortiz Torres*

A finales de 2019, las primeras noticias de una enfermedad naciente en el continente asiático parecían ser tan lejanas, que incluso pensar en que podríamos terminar involucrados se vislumbraba como una posibilidad remotamente imposible. Al fin y al cabo, miles de kilómetros nos separaban de la enfermedad; al menos eso fue lo que concluyeron en mi familia durante una de las últimas reuniones que llevamos a cabo antes de ser sacudidos por el aviso de confinamiento.

Aquel nuevo patógeno que parecía tan lejano comenzó rápidamente su expansión. En cuestión de meses, la enfermedad saltó del continente asiático hacia los países aledaños y de ahí viajó hasta las tierras americanas. Así, a pesar de sentirnos a salvo con tanta distancia de por medio, la globalización vino a recordarnos que siempre estamos conectados.

En marzo de 2020, me encontraba cursando el último semestre de la licenciatura en historia y, al mismo tiempo, colaboraba como profesora suplente en una escuela secundaria pública. Ya para ese momento existían emociones encontradas en mi entorno; mientras que algunos aún se mostraban escépticos ante la gravedad de la enfermedad, en otros se comenzaba a sembrar el pánico. Con los primeros indicios del virus, las indicaciones iniciales en el estado de Jalisco fueron resguardarnos en casa durante cinco días. Sin embargo, mis clases presenciales se vieron definitivamente suspendidas cuando esos cinco días se convirtieron en semanas y esas semanas en meses.

Para tratar de mantener algunas de las actividades habituales a flote fue necesario trasladarnos a la virtualidad. No obstante, estudiar y/o trabajar a distancia implicó una resignificación de los espacios. Como estudiante, mi casa se convirtió en mi escuela y, de repente, lo privado se convirtió en público. Prepararme para mis clases ya no implicaba levantarse dos horas antes para tomar un baño, desayunar y hacer un largo recorrido en el transporte público. Ahora significaba orientar la cámara hacia el lado opuesto del desastre en la cocina, resignarme a que el gallo de mi vecino se aferraba a cantar, al mismo tiempo que yo activaba mi micrófono. También tuve que adiestrar a mi papá para que no se paseara sin camisa detrás de mí, y esperar a que sus ronquidos, que ocasionalmente provenían de la sala, no quedaran registrados para la eternidad en la grabación de mi clase.

Sin embargo, abrir las puertas de mi hogar, incluso con esos inconvenientes, no fue tan caótico, después de todo. Las experiencias de pandemia fueron muy diversas en muchos sentidos. Para mí y para algunos estudiantes, contar con un equipo de cómputo o un teléfono, e internet en casa, representó grandes beneficios; pero, en general, estudiar a distancia puso sobre la mesa la enorme brecha digital que aún existe en nuestro país.

Cuando la tecnología debía convertirse en nuestra mejor aliada, se convirtió, en muchos casos, en nuestra peor enemiga. Estudiar desde el hogar evidenció desigualdades y rezagos. Atender las clases de manera virtual, no fue una posibilidad para todos. La falta de dispositivos tecnológicos y el hecho de no contar con internet, fueron barreras que alejaron a muchos estudiantes de su derecho a la educación.

Como profesora en educación básica, la experiencia también fue significativa. Contactar y mantener activos a la totalidad de los estudiantes fue un primer obstáculo. Los cursos en línea se configuraron desde el inicio con el mínimo de alumnos, pero incluso con ellos, la comunicación fue intermitente en diversas ocasiones, lo que siempre me generaba un sentimiento de incertidumbre.

Mi trabajo como docente fue el que más me ayudó a conocer las disparidades tecnológicas. Mientras que algunos de mis estudiantes tenían a la mano hasta dos o más equipos de cómputo, otros se veían en necesidad de compartir un

mismo teléfono con todos los habitantes de la casa, y algunos más no contaban ni siquiera con la ventaja de acceder a internet y mucho menos con el beneficio de un dispositivo inteligente. En ese sentido, las posibilidades de estudiar a distancia no fueron las mismas para todos.

Probablemente, al igual que otros profesores, durante la contingencia me acostumbré a interactuar con pantallas vacías y micrófonos apagados; a lanzar preguntas que no siempre eran contestadas y, en ocasiones, a dudar si realmente había alguien del otro lado o si me encontraba simplemente conversando con la nada.

Quizás la tecnología podía transportar a algunos estudiantes a la educación virtual, pero encerrarnos en esa virtualidad no implicaba olvidarnos del contexto que nos rodeaba, ni desenvolvemos de la misma forma a la que estábamos acostumbrados cuando nos veíamos cara a cara. De tal modo, la tecnología, a su manera, era capaz de conectarnos nuevamente, pero lo que no podía hacer era replicar los sentimientos, ideas y experiencias que se vivían en el aula de clases. Así, estudiar desde casa no solo significó una distancia física, sino también emocional.

Además de las vivencias anteriores, en el caso de algunos profesores, continuar con sus labores de manera virtual implicó desafíos de otra índole. No fueron pocos los docentes que debieron enfrentarse al uso de herramientas digitales poco conocidas para ellos. El confinamiento y la necesidad de trabajar desde casa nos permitió notar que, a pesar de vivir inmersos en la tecnología, estábamos lejos de dominarla por completo. Y aunque el desconocimiento no fue general, Classroom, Zoom, Meet, Padlet y otras herramientas virtuales aparecieron para muchos docentes como cosas extrañas de otro mundo.

Pero el acceso desigual a la tecnología y el poco conocimiento sobre su funcionamiento no fueron las únicas problemáticas que traslucieron a raíz de la pandemia. La experiencia de estudiar a distancia también fue una invitación a reflexionar en torno a qué tan preparados estamos para aprender, y para enseñar a que otros aprendan de manera autogestiva.

Las circunstancias que produjo la pandemia trajeron a la luz que nuestro sistema educativo todavía guarda una estrecha relación con la enseñanza tradi-

cional. Aunque por años se ha insistido en que el docente debe ser una guía y no el protagonista dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el confinamiento ilustró que no hemos eliminado por completo esos roles.

Uno de los desafíos que enfrenté como docente a distancia fue incentivar a estudiantes que nunca habían trabajado sin la constante compañía física del docente. En situaciones donde la comunicación entre profesor y alumno era prácticamente nula, era todo un reto motivar a que el estudiante explorara por su propia cuenta, a que mostrara iniciativa por la lectura, por aprender y por realizar las actividades, no solo por aprobar una materia más, sino por el conocimiento en sí mismo.

A partir de lo anterior, es justo señalar que como profesores necesitamos promover, en mayor medida, un sentido de curiosidad y un pensamiento crítico y reflexivo que empuje a los estudiantes a buscar el conocimiento y las herramientas que les ayuden a adquirir nuevas habilidades. Ahora bien, como estudiantes debemos cortar con la dependencia hacia el maestro e interesarnos por nuestro propio proceso de aprendizaje para no dejarlo en manos ajenas.

En 2021, la vida fuera de casa comenzó a restaurarse, pero bajo nuevos parámetros en los que el sentido de “normalidad” ya no era el mismo que conocíamos. Poco a poco nos alentaron a volver a un entorno en el que ahora lo normal consistía en desprendernos de aquello a lo que estábamos acostumbrados. Regresar a la presencialidad tenía como condición omitir el cálido abrazo que ofrecíamos a un amigo al encontrarlo sorpresivamente por los pasillos; evitar extender la mano como saludo a alguno de los profesores o compañeros de trabajo; incluso, debido al uso de cubrebocas, olvidarnos de los rostros o ni quisiera reconocerlos.

Hoy, en 2022, vivimos en una época de transición en la que paulatinamente aprendemos a ser otra vez quiénes éramos; a relacionarnos nuevamente sin ese temor de aproximarnos al otro; a convivir en espacios donde podemos volver a conectarnos de manera física, sin que ello signifique bajar las defensas.

Vivir, estudiar y enseñar desde el confinamiento fue una experiencia con sus altibajos; un proceso en el que tuvimos tanto éxitos como tropiezos. Sin embargo, ahora que hemos regresado a la “nueva normalidad” todavía pueden

surgir muchas reflexiones y cuestionamientos en torno a lo que nos ha dejado la experiencia de ser estudiantes y profesores en medio de una pandemia. Entre todo, es indispensable no dejar de preguntarnos qué tanto hemos logrado disminuir o atender la problemática de la brecha digital; en qué medida seguimos utilizando la tecnología para promover el aprendizaje, qué acciones estamos tomando para evitar que esa tecnología nos sobrepase nuevamente y nos tome por sorpresa en situaciones de emergencia; qué hemos aprendido sobre ser autogestivos y, especialmente, qué tan dispuestos estamos a generar esos cambios.



## Acerca de los autores

*María de las Mercedes Palencia Villa.* Maestra y Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en sociología, coordinadora de la Maestría en Investigación Educativa, investigadora titular del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Línea de investigación identidades, juventud, género y ciudadanía. <https://orcid.org/0000-0003-2273-3443>

*María Guadalupe García Alcaraz.* Profesora-investigadora titular en el Departamento de Estudios en Educación, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. Maestra en Estudios Regionales por el Instituto José María Luis Mora y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Perfil PRODEP e investigadora nacional nivel I. Socia fundadora de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Área de investigación: historia e historiografía de la educación con énfasis en perspectivas culturales y sociales. Dentro de los temas de investigación que cultiva en la actualidad están las biografías, la historia de los libros escolares y la historia de las ideas pedagógicas.

*Cristina Palomar Vereza.* Psicóloga, Psicoanalista y Doctora En Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social, investigadora titular del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Sus principales líneas de investigación son los estudios de género en combinación con los estudios de la subjetividad y del mundo académico. Es investigadora nacional nivel II.

*Talía Chávez Palencia*. Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara con la investigación referente a los significados de docentes y directivos sobre el fenómeno de inclusión y exclusión educativa. Maestra en Estudios Psicoanalíticos Freudianos en Espacio Psicoanalítico y licenciada en psicología por la UNIVA. <https://orcid.org/0000-0003-2870-5080>

*Rodrigo González Reyes*. Doctor en Comunicación por la Universidad Nacional de La Plata, investigador tiempo completo en el Departamento de Estudios de la Comunicación Social de la Universidad de Guadalajara, investigador de la Cátedra UNESCO AMIDI, editor adjunto de la Revista *Comunicación y Sociedad* y secretario de Documentación de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC). Es autor de más de 60 publicaciones académicas especializadas y ha sido editor técnico o invitado en distintas revistas iberoamericanas indexadas. <https://orcid.org/0000-0003-0142-9522>

*Emma Ruiz Martín del Campo*. Psicoanalista y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Goethe de Frankfurt am Main. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 2. Publicaciones y conferencias en México y en el extranjero. Autora del libro: *Psicoanálisis, experiencia y subjetividad*. Profesora / investigadora del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Responsable de la línea de docencia e investigación Subjetividad y Educación.

*María Azucena Ocampo Guzmán*. Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Colima y Maestra en Investigación Educativa por la Universidad de Guadalajara. Actualmente estudiante del Doctorado en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas en el DIE-Cinvestav. Sus líneas de investigación se han centrado en la procrastinación académica y la formación de investigadores educativos.

*María Topacio Ruiz Macías*. Licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara, egresada de la Maestría en Investigación Educativa generación 2020-2022. Miembro del colectivo “Odisea Literaria” en el municipio de Zapotlanejo, Jalisco.

*Diana Sugey Mendoza Cital*. Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Sinaloa, egresada de la Maestría de Investigación Educativa de la generación 2020-2022 adscrita a la línea de investigación Género e Inclusión

Educativa. Actualmente, se desempeña como coordinadora del departamento de Psicología de la Unidad de Bienestar Universitario de la Universidad Autónoma de Sinaloa y docente en la Facultad de Psicología de esta.

*Andrés Enrique Najar Torres.* Psicólogo por la Universidad de Guadalajara y pasante de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara. Actualmente trabaja como gestor de proyectos en Fundación Down A.C. y psicólogo clínico privado. Sus principales áreas de investigación son inclusión educativa y políticas públicas.

*Leydiber Loriga Montano.* Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Rafaela María de Mendive de Pinar del Río, Cuba. Especialista en marxismo-leninismo e historia. Se ha desempeñado como docente. Actualmente es alumna de la Maestría en Investigación Educativa, línea estudios culturales.

*Oswaldo Gómez Castañeda.* Licenciado en Filosofía con especialidad en Filosofía Latinoamericana, y estudiante de la Maestría en Investigación Educativa por la Universidad de Guadalajara. Líneas de investigación: Filosofía y Teología de la Liberación, Pensamiento Decolonial, Movimientos Armados en América Latina, y Actores, Políticas Educativas y Contextos Organizacionales. Profesor de Bachillerato.

*Micheline Adriana Gutiérrez Torres.* Licenciada en Psicología. Experiencia en psicología clínica en el DIF Guadalajara atendiendo a niños y jóvenes. Además, es docente de las materias de Sexualidad Humana, Educación para la Salud, Perspectiva de Género y como Orientadora Educativa en la Universidad de Guadalajara en la Preparatoria 14, Módulo La Experiencia. Su línea de investigación es la juventud y el género.

*Diana Monserrat Ortiz Torres.* Licenciada en Historia y estudiante de la Maestría en Investigación Educativa, en la Universidad de Guadalajara. Su línea de investigación es la historia de la educación. Ha estudiado la difusión y aplicación del sistema.



*Des-centramientos sobre la pandemia desde la postpandemia:  
reflexiones y experiencias en el campo de la educación*

Se terminó de imprimir en diciembre de 2022

en Trauco Editorial

Camino Real a Colima 285-56, Antares 1

Tlaquepaque, Jalisco, México

El tiraje consta de 200 ejemplares

*Corrección y diagramación:* Trauco Editorial

La temática de este libro es la pandemia y a pesar de que se ha hablado mucho sobre el tema, sus efectos fueron diversos en cada contexto. En el caso particular de la Maestría en Investigación Educativa, fue un parteaguas, ya que se llevó a cabo virtualmente desde el proceso de selección, las clases, los coloquios y las asesorías; la nube guardó los expedientes, las grabaciones de coloquios y los exámenes de titulación de estudiantes que se encontraban finalizando el posgrado. La generación virtual poco a poco ha ido a la universidad y nos conocemos de manera presencial en su examen de tesis, situación inédita en nuestra vida profesional.

Por lo anterior, estamos convencidos de que la pandemia nos cambió, o al menos empezamos a ser conscientes de la importancia de las clases presenciales y el contacto directo con los demás, aunque la virtualidad no ha desaparecido. En la presente obra, encontrará cinco investigaciones en torno al impacto de la pandemia en diversos campos educativos y narrativas de estudiantes sobre su experiencia en este contexto.

