



Realidades emergentes

la Escuela Normal ante la pandemia

Eusebio Olvera Reyes
María Cristina López San Salvador
(coords.)



REALIDADES EMERGENTES.
LA ESCUELA NORMAL ANTE LA PANDEMIA

REALIDADES EMERGENTES.
LA ESCUELA NORMAL ANTE LA PANDEMIA

Eusebio Olvera Reyes
María Cristina López San Salvador
(coords.)

Realidades Emergentes. La Escuela Normal ante la pandemia

Esta obra se arbitró por pares a doble ciego por académicos, uno interno (Subsistema de Educación Normal) y uno externo (Instituciones de Educación Superior)

Eusebio Olvera Reyes, María Cristina López San Salvador (coords.)

Manuel Eduardo Bregado Drake

Eva Alicia Gómez Infantes

Cecilia del Carmen Aguilar Vidal

Leticia Concepción Granados Delgado

Paola Vergara Salgado

Carlos Da Silva Elvas

Fotografía de portada: Candid Shots, en Pixabay

Primera edición, noviembre 2021.

D.R. Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México
Calle República de Brasil 31 Centro Histórico, Centro,
Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México. C.P. 06029

Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio
Fresno, núm.15, Santa María la Ribera
Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México. C.P. 06400
Hecho en México

ISBN 978-607-9280-60-4

Esta obra cuenta con la autorización del autor para efectos de su puesta a disposición y distribución al público en general, bajo la licencia Creative Commons: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)



El contenido y las opiniones vertidas en esta obra, son responsabilidad directa de los autores.

Para sobrevivir y florecer en el mundo, necesitas mucha flexibilidad mental y grandes reservas de balance emocional. Tendrás que dejar ir lo que conoces repetidamente, y sentirte en casa con lo desconocido.

Yuval Noah Harari

Prólogo	7
Introducción	10

HACIA UNA PERSPECTIVA DE LA INTEGRALIDAD Y PENSAMIENTO COMPLEJO

El confinamiento. Un tutor con enfoque Gestalt para un clima áulico diferente: El hogar <i>María Cristina López San Salvador</i>	19
--	----

Reordenamientos sobre el acto de aprender. Aportes desde el pensamiento complejo <i>Eusebio Olvera Reyes</i>	51
--	----

Reflexiones y aprendizajes docentes en tiempos de pandemia <i>Manuel Eduardo Bregado Drake</i>	74
--	----

EXPERIENCIAS VIVIDAS DESDE LO INSTITUCIONAL HASTA LO INDIVIDUAL

Quédate en casa <i>Eva Gómez Infantes</i>	95
--	----

Reordenando mi realidad docente. 113
Una experiencia de trabajo instruccional
Cecilia Del Carmen Aguilar Vidal

El reto de la enseñanza a través 136
de la pantalla ante la ausencia de un cuerpo
Paola Vergara Salgado

FUTUROS POSIBLES

Camino a la resiliencia desde el confinamiento 154
Leticia Concepción Granados Delgado

Hacia una transformación del maestro normalista 178
Carlos Da Silva Elvas

Sobre los autores 202

PRÓLOGO

Vivimos las consecuencias de nuestros actos como especie. Diversos estudios científicos indican que el Coronavirus SARS-CoV-2 tiene un origen zoonótico, es decir, que es un virus que normalmente afecta a otras especies de animales, como el pangolín o el murciélago, y que mediante procesos de mutación natural encuentra la vía de contagio hacia los seres humanos.

Es importante comprender que este evento es la consecuencia de una serie de dinámicas que hemos generado y que han sucedido a lo largo del tiempo. Es decir, la constante presión que las poblaciones humanas ejercen sobre el medio ambiente, el cambio climático, el resquebrajamiento de las fronteras agrícola y ganadera, y otros devastadores actos que ponen en riesgo el balance dinámico de los ecosistemas y la continuidad de los servicios ambientales que ofrecen, generando condiciones favorables para eventos como el que estamos viviendo y cuyas repercusiones aún no podemos comprender en su totalidad. Es difícil de explicar y de comprender no solo porque dos párrafos no alcanzan, sino también porque nuestro sistema educativo promueve el pensamiento complejo; característica necesaria para comprender las múltiples causalidades de lo que sucede en nuestro mundo.

La educación tiene el desafío de preparar a las futuras generaciones para afrontar las emergencias y sus retos, así como las implicaciones en las escalas personal, colectiva y global, comprendiendo que cada uno de nosotros somos variables interrelacionadas en una compleja red de deseos, sueños e indignaciones, pero también para vincularnos con el mundo, otras especies y los elementos compartidos para coexistir. No es de sorprendernos que nuestro fallo como

seres humanos en comprender y asumir esta complejidad tenga repercusiones como la que estamos viviendo.

Se requiere entender estas relaciones y por ende, intensificar nuestros esfuerzos para promover los aprendizajes significativos que surgen ante la emergencia de los sistemas abiertos, esto implica el entendimiento de los seres humanos como individuos integrales, con complejidades intrínsecas y extrínsecas, y por supuesto, su rol en el entramado universo de posibilidades en nuestro entorno. Se requiere una educación profunda para la sostenibilidad, que contribuya en la formación de personas habilitadas para asumir y experimentar realidades cambiantes, que contemplen la integralidad y la complejidad en sus distintas escalas, sin perder de vista los futuros posibles, fruto de nuestras acciones individuales y colectivas. La emergencia es una cualidad de los sistemas complejos. El mundo entero es un sistema hípercomplejo, por lo tanto, comprenderlo permitirá construir el futuro deseado.

El uso de la tecnología, el diseño de experiencias autogestivas, la asincronía, la creatividad y una educación centrada en el ser humano y no en el saber, son algunos de los desafíos más comunes que enfrentan las escuelas. Aunque no son retos propios de la pandemia, ya se habían identificado desde hace décadas, la epidemia evidenció aún más la urgencia de construir una educación diferente, el presente texto registra los esfuerzos de un colectivo que anhela dar respuesta a las nuevas demandas educativas que se permean al considerar el empleo de artefactos con conectividad a internet para educar desde casa.

Realidades Emergentes, provee de una mirada a las experiencias y reflexiones de docentes investigadores que vivieron y viven la pandemia en una institución de educación normalista, y que lidian día a día con reordenar las lógicas educativas que dificultan la adaptación ante la incertidumbre que generan la crisis sanitaria y sus repercusiones.

Realidades Emergentes, no debe leerse como una simple fuente de información sobre la educación en pandemia, sino como un

acercamiento inicial a comprender la compleja situación que la educación enfrenta, de la cual irónicamente también ha sido parte de su causa, y que tiene en sí misma la solución. Estos artículos nos ayudan a reflexionar sobre nuestras acciones y sobre el futuro que queremos crear en conjunto. Invita a reflexionar sobre las posibilidades de transformación de aquello que emerge desde la complejidad y que ofrece opciones para nuestra evolución colectiva en pro del aseguramiento de un bienestar común.

Asimismo, permite explorar las experiencias y reflexiones a distintas escalas y contextos, se muestra la recursividad educativa desde el hogar a la institución, y de lo personal a lo colectivo. Por último, se vislumbran en este texto, algunos caminos por los que los docentes pueden comenzar a transitar para adaptarse y florecer en una nueva normalidad post-covid. Su lectura abre la oportunidad de examinar la complejidad de los seres humanos, que si bien podemos analizarnos en partes, no podemos perder nuestra integridad corporal, psicosocial, cultural y espiritual en los escenarios educativos.

La pandemia ha dejado una huella profunda en la experiencia humana, digna de estudiarse, de recuperar las experiencias de afrontamiento para orientar nuestras próximas decisiones que demarcan las rutas de nuevos senderos a transitar. El futuro está lleno de posibilidades.

Jesús Manuel Hernández González

INTRODUCCIÓN

En las comunidades educativas normalistas, formadoras de los docentes que se integran a la educación básica, los planes de estudios vigentes asumen que profesores y estudiantes viven en lo cotidiano experiencias reflexivas en sus prácticas formadoras. Si esto es así, la actividad académica que se ha generado alrededor de la emergencia sanitaria permite abrir un espacio de diálogo, reflexión e indagación, para que los miembros de la comunidad de la Escuela Normal de Especialización, Dr. Roberto Solís Quiroga ENERSQ, nos demos la oportunidad de cuestionar, preguntar, recabar datos, ideas y testimonios, sobre nuestra comunidad y meditar acerca de nuestras propias actuaciones para afrontar esta realidad incierta.

Como escuela normalista, participamos en la formación de profesionales de la educación especial, sin embargo, ante la ruptura de la continuidad de las maneras de ser, hacer y convivir como institución (en educación presencial), como sujetos en territorios conquistados (aulas y espacios comunes compartidos), nos enfrentamos a los cambios abruptos que desbalancearon la homeostasis en el funcionamiento de los sistemas y las lógicas organizativas de los actos cotidianos de educar.

Al ser empujados a formar docentes desde la lógica de la educación mediada por la tecnología, sin experiencia y bajo estas condiciones, se mostró un desafío a la cotidianidad profesional de la comunidad, donde la tradición y costumbre es estar cara a cara con una sociedad organizada por grupos, con interacciones directas entre los actores en diversos espacios físicos compartidos, entre el desajuste de la práctica educativa de enseñar en vivo y la inexperiencia sobre el cómo puede hacerse bajo estos nuevos escenarios

que plantea el educar a la distancia, se asumió el reto de dar continuidad a los actos formativos de los educadores normalistas.

Los artículos que conjugan la obra se hacen presentes como un fractal de su comunidad educativa, misma, que ante la ruptura de las sesiones presenciales y el desbalance de la continuidad de la vida escolar, tal y como se conocía, se impuso como tarea romper la soledad que trajo la ausencia de personas, así como de aulas compartidas y decidió colaborar para no caminar sin el otro y a la vez explorar en colectivo un territorio desconocido para la mayoría de los ahí reunidos; para lograrlo tuvo que someter a discusión las lógicas explicativas identificadas hasta ese momento para hacer frente a una realidad desconocida en nuestra comunidad-territorio: educar desde la mediación tecnológica, por tanto, más allá de expresar el sentir singular de los autores, se busca dar cuenta de las decisiones metodológicas, didácticas y las reflexiones suscitadas en torno a esta situación cambiante.

Por otra parte, “Realidades Emergentes: La Escuela Normal ante la pandemia”, responde a una necesidad prioritaria que la ENERSQ tuvo para recuperar las huellas y pasos transitados en las primeras etapas de reordenamiento académico, generadas por la pandemia y que se instala a través del área de investigación educativa y el Cuerpo Académico en Formación Estudios Sobre Formación Docente.

Para poder reunir aportes de la realidad, se organizó un seminario virtual a través de la plataforma *Google Meet*, desde ahí se dio apertura al diálogo y la discusión del fenómeno en cuestión, el seminario permitió construir una comunidad epistémica, primeramente ofreció materiales académicos comunes a través de un repositorio digital que permitiera lecturas para guiar las discusiones, en su conformación se puede encontrar: Desde lo teórico, aportes del pensamiento complejo, la Gestalt y la resiliencia; artículos, libros y producciones de instituciones de educación superior y de la salud sobre cómo hacer frente a la pandemia, así como enlaces que guiaron la comprensión de la epidemia desde múltiples miradas; finalmente,

incluía investigaciones y textos que exponen el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación, todos ellos creados en los últimos diez años por comunidades educativas instaladas en diversas latitudes del planeta y que asumen las tecnologías en la educación (disponible en https://drive.google.com/drive/folders/13Uexc3IF1MEoawuZj0d81StCrXd6_k8m?usp=sharing).

Tras múltiples diálogos y toma de notas, se decidió explorar la realidad a través de la herramienta que ofrecen los formularios de *Google*, como colectivo se creó una encuesta general para explorar las “Realidades de la comunidad de la ENERSQ. Una aproximación a lo experimentado en el período de aprendizaje bajo la contingencia sanitaria”, dirigida a la comunidad docente y a la estudiantil, de manera paralela algunos profesores crearon formularios para usuarios específicos, así como encuestas dirigidas a explorar un aspecto determinado de la realidad, también guiaron sus reflexiones a través de la reunión de testimonios, entrevistas, charlas furtivas y programadas con los aprendices de sus cursos o de otros semestres.

Un producto de todas estas acciones es la presente obra, por lo que el lector encontrará al interior de los diversos artículos que se hace referencia a esta recolección de datos a través de la encuesta, si bien se enuncia en varios apartados, cada autor hace un tratamiento diferente de la información. Los instrumentos se dirigen a los profesores y estudiantes, cada uno se divide en cinco ámbitos explorados, lo socioeconómico, político, el tecnológico y de aprendizaje, lo emocional; las características de los cuestionarios se pueden consultar en: https://drive.google.com/drive/folders/1-kUDz7zbBN_a8E-GPBtsa5b8Se6oBVG6B?usp=sharing, asimismo, los resultados de cada encuesta están disponibles para ser consultados y si se requieren usar para otros fines se colocan a disposición del lector en: https://docs.google.com/forms/d/13redCjF4Qwl69EYRC56eF-VidTbnIK8m_l6LHjI67Ves/edit#responses, aquí se muestran los datos de los estudiantes, y para el caso de los profesores se ubican

en: <https://docs.google.com/forms/d/1NBg4M8qDwYJ3r-5wGS-pYYeHsIPY98-vjh9ZXnzotBc8/edit#responses>, cada ítem buscó recuperar las percepciones de estos sectores de la comunidad.

Más que certezas, el texto busca dar lugar a preguntas que orienten la actuación y reflexión de la comunidad ENERSQ, así mismo, va al encuentro de la voz de algunos actores educativos para crear una memoria que nos permita tener puntos de partida para reorganizarnos al volver a las aulas, no pretende involucrarse en discursos pretensiosos u oficialistas, por el contrario, se anhela participar con aportes basados en realidades tangibles y subjetividades sometidas a reflexión.

La obra, al darse a conocer, pretende ser sometida a múltiples cuestionamientos para abrir nuevas preguntas y develar pistas para reordenar la vida institucional de la ENERSQ, también espera ofrecer elementos para asumir una oportunidad de evaluar los afrontamientos efectuados ante esta situación emergente y de crisis.

La obra se organiza en tres apartados, los cuales dan cuenta de tres lógicas de discusión

El primero, “Hacia una perspectiva de integralidad y el pensamiento complejo”, expone la necesidad de incorporar los aportes teóricos del pensamiento complejo y los enfoques holístico-integradores para poder explicar la realidad emergente que enfrenta la ENERSQ ante la pandemia y los trabajos efectuados desde la distancia, se integra por tres textos.

La Mtra. María Cristina López San Salvador, muestra una intervención educativa denominada “*El confinamiento. Un tutor con enfoque Gestalt para un clima áulico diferente: el hogar*”, la propuesta de trabajo ofrece la consolidación de un método de acompañamiento tutorial desde el enfoque Gestalt, la experiencia se centra con estudiantes de octavo semestre que enfrentan el desafío de construir un trabajo académico en condiciones de presiones emocionales, dicho constructo es relevante, pues es el que les permitirá concluir su proceso de titulación y su formación inicial. Presenta los

fundamentos teóricos de la intervención, los métodos empleados y los logros obtenidos a través de este trabajo dialógico entre afectos-cognición y desempeños.

El trabajo *“Reordenamientos sobre el acto de aprender. Aportes desde el pensamiento complejo”*, presentado por el Dr. Eusebio Olvera Reyes. En su disertación, delimita la participación del sujeto en el acto de aprender y navegar entre múltiples ideas que conceptualizan al aprendizaje como una serie de actos de auto-eco-organización personal que se imbrican para movilizar al bucle individuo-sociedad-especie. Asimismo, presenta una serie de reordenamientos que pedagógicamente son necesarios para que, en la formación inicial de los licenciados en educación especial e inclusión educativa, se ligen y compartan fronteras, los métodos pre-configurados y el método estratégico.

Por su parte, el Dr. Manuel Eduardo Bregado Drake, contribuye con sus *“Reflexiones y aprendizajes docentes en tiempos de pandemia”*, su aportación surge de la recuperación de algunos elementos que aporta la encuesta “Realidades de la comunidad de la ENERSQ. Una aproximación a lo experimentado en el período de aprendizaje bajo la contingencia sanitaria”, desde el análisis de los datos, busca comprender y reflexionar acerca de las problemáticas, recursos adaptativos; así como las dificultades que han tenido que enfrentar los docentes en tiempos de contingencia. Expone sus reflexiones desde el punto de vista del pensamiento complejo, desde esa posición teórica ofrece elementos para contemplar una necesaria comprensión ética para el trabajo a distancia.

El segundo apartado, “Experiencias vividas desde lo individual hasta lo institucional”, integra vivencias y reflexiones experimentadas ante la exigencia de trabajar desde escenarios ajenos a las aulas físicas, lo conforman tres aportaciones.

El documento denominado *“Quédate en casa”* que expone la Dra. Eva Alicia Gómez Infantes, recupera la recolección de datos de diversos instrumentos que aplicó el Cuerpo Académico en Formación

Docente CAEF, que indagan las condiciones de las y los estudiantes de la ENERSQ durante la pandemia, con relación al acceso, o no, al servicio de internet y las condiciones en las cuales están viviendo el confinamiento. También personaliza la información sobre un grupo de estudiantes de primer año, quienes cruzan por diversas dificultades asociadas a la conectividad y factores personales implicados para hacer frente al reto de asumir la tarea de *clases digitales*.

El trabajo de la Mtra. Cecilia Del Carmen Aguilar Vidal, titulado *“Reordenando mi realidad docente. Una experiencia de trabajo instruccional”*, expone la forma de trabajo con el grupo de tercer año de la Licenciatura en Educación Especial, área intelectual, en la asignatura de planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje II, de la ENERSQ, ante un momento de crisis e incertidumbre. Explica a través de una narrativa las incursiones, desorientaciones y reajustes en la toma de decisiones que ha tenido que afrontar para atender de manera eficiente a un grupo. Para continuar con la vida académica bajo estas circunstancias emergentes, ofrece una propuesta de planeación y coordinación de trabajo a distancia a partir del diseño instruccional.

Por su parte, la Mtra. Paola Vergara Salgado, a través del documento *“El reto de la enseñanza a través de la pantalla ante la ausencia de un cuerpo”*, en sus dilucidaciones desanuda el transitar de la educación basada en un modelo presencial hacia uno centrado en la virtualidad, devela las transiciones de los trabajos desde el cara a cara para migrar hacia el trabajo docente mediado por las pantallas, donde la presencia del otro se transfigura a partir de la ausencia de un cuerpo físico, apuesta al acompañamiento docente, regulado por la lectura del metalenguaje que ofrecen los gestos, así como a los intercambios intersubjetivos que ofrecen la palabra hablada y escrita.

Finalmente, el tercer apartado “Futuros posibles”, da cuenta de las opciones y variabilidades que se ofrecen e identifican ante este reordenamiento y que se podría construir en la comunidad de la ENERSQ, para afrontar transformativamente la nueva normalidad

una vez que tengamos que hacer frente a ella. Se integran los trabajos de la Dra. Leticia Concepción Granados, con la intervención “*Camino a la Resiliencia desde el confinamiento*”: Este texto da cuenta de un ejercicio de investigación-acción, que se realizó con tres grupos de estudiantes de la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” durante el confinamiento. La intencionalidad de su escrito se encaminó a favorecer el manejo de las emociones generadas en esta etapa. Muestra los aportes teóricos de la resiliencia, así como los factores de protección gestados con los estudiantes en su trabajo académico, los factores de riesgo afrontados y el trabajo fundamentan sus explicaciones con diversos testimoniales de los aprendices ante las actividades y cierra con una serie de cuestionamientos que están pendientes a resolver en un futuro inmediato.

Por último, se inscribe la propuesta del Mtro. Carlos Da Silva Elvas, donde a través del documento titulado “*Hacia una transformación del maestro normalista*”, muestra el sendero, que a sus ojos, ha de transitar el profesor normalista, ante las múltiples evidencias señaladas sobre la distancia arquitectónica, cognitiva y de uso de la tecnología, que existe actualmente en la comunidad de la ENERSQ y que ante las nuevas demandas que exige la educación desde la distancia, son insuficientes. Plantea la necesidad institucional de repensar sus actuaciones y la actualización profesional que ofrece para transformar su posición ante la revolución de la conectividad.

Este trabajo académico, es una pausa para ralentizar la urgencia, la inmediatez de las demandas, pretende marcar rutas para aprender a otro ritmo y con bases más allá de la percepción propia, se apresta a dar lugar al pensamiento que explora las actuaciones de una comunidad que se ha sumergido en un mar de incertidumbres. Los resultados de este paréntesis investigativo, pueden dar testimonio para que en colectivo tengamos la oportunidad de evaluar ¿qué hicimos?, ¿qué necesitamos hacer y aprender? No solo como docentes o como individuos, sino como sociedad y especie.

La oportunidad está frente a cada uno de nosotros, deseamos que esta obra genere nuevas inquietudes y preguntas, que a su vez, despierten el ánimo para crear salidas, emergencias reordenantes y variabilidad de respuestas ante el universo incierto en que nos coloca al educar desde ambientes ajenos a la educación presencial, pero sobre todo, que el conocimiento nos acerque más como humanos, como miembros de una misma especie.

“...la pandemia nos ha mostrado que la humanidad es un único continente y que los seres humanos estamos ligados profundamente los unos a los otros en materia y vida o, en otras palabras, entre lo que llamamos información, conocimiento, mente y espíritu...”

(Morin, 2021)

Los coordinadores

HACIA UNA PERSPECTIVA
DE LA INTEGRALIDAD
Y PENSAMIENTO COMPLEJO

EL CONFINAMIENTO. UN TUTOR CON ENFOQUE GESTALT PARA UN CLIMA ÁULICO DIFERENTE: EL HOGAR

María Cristina López San Salvador

El lenguaje es una forma de vivir juntos
(Maturana, 1999, p. 44)

INTRODUCCIÓN

¿Qué realidades se visibilizan en la población estudiantil de una Escuela Normal, en un contexto de pandemia? Una realidad sensible visibilizada en la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” ENERSQ, refiere a las diversas formas en que, emocionalmente, sus estudiantes han transitado por este momento de la humanidad; las realidades se movilizan desde quienes reportan estabilidad, hasta quienes sintiéndose en crisis; han acudido a la función de tutoría en línea, en busca de apoyo.

Dado que, en este trabajo la crisis es observada como un sustrato de crecimiento y desarrollo, surge otra pregunta, ¿qué innovación puede fortalecer el proceso de atención que despliega la tutoría en la ENERSQ?

Como respuesta a esta pregunta, emerge el diseño de una nueva alternativa de atención. Así, el objetivo de este artículo, es hacer evidente el trabajo de la acción tutorial, así como el método diseñado y empleado para orientar las dificultades y crisis emocionales que enfrentó un sector de la comunidad estudiantil, para hacer frente a las demandas académicas propias de la construcción del documento recepcional.

En este escrito, reflexivo, propositivo y descriptivo, el lector encontrará primero; notas y reflexiones sobre la vida de un sector de la comunidad estudiantil de la ENERSQ durante la pandemia por Covid-19. Se responde a las preguntas, ¿qué están viviendo nuestros estudiantes? y ¿qué es la tutoría?

Los alumnos de octavo semestre se enfrentaron al desafío de construir un trabajo académico, en condiciones de presiones emocionales extremas; para dar salida a esta realidad, la tutoría personal les proporcionó apoyo desde el marco de interpretación y explicación que brinda el enfoque Gestalt, dado que, en otro momento ha sido favorable para los estudiantes. Este marco, se ofrece al lector en la sección titulada “Fundamentos de la intervención”. Mientras que en “La intervención. Enlazando palabras”, se pueden ubicar los detalles de la aplicación del método propuesto; encaminado a desanudar lo enredado, a encontrar las puntas de un entramado, para hilar y deshilar de una forma diferente a la habitual; la vida emocional y escolar.

Se podrán apreciar los logros en la sección intitolada, “Resultados. Un lienzo bordado”; se encontrará la metafórica imagen textil formada a base de enlazar, desenlazar y volver a entretejer las propias palabras dentro del diálogo pedagógico.

El proceso de tutoría se inició en el mes de abril y concluyó el 31 de julio de 2020. La experiencia, con toda certeza, permite generar comentarios finales presentes en el apartado “Reflexiones y consideraciones finales. Bordar-se y desbordar-se el juego de palabras... el juego de vida”.

EL CONFINAMIENTO

*Cuando la realidad conocida se rompe,
lo seguro y ordenado se vuelve caótico*

(Bucay, 2010, p. 152)

La pandemia por Covid-19; dio lugar y descubrió, en un sector de la población estudiantil de la ENERSQ, una serie de acontecimientos que generaron la búsqueda inusitada de un tutor para recibir apoyo a través de la instancia de la tutoría.

De acuerdo con el Programa Institucional de Tutoría (PIT 2017-2020), documento interno de la Oficina de Trayecto Formativo OTF, La tutoría constituye uno de los programas institucionales de la ENERSQ que está enfocado básicamente en dos propósitos:

Favorecer la permanencia de los estudiantes durante su trayectoria formativa, mediante acciones tutoriales grupales e individuales que satisfagan las necesidades de orientación, apoyo y acompañamiento necesarios.

Proporcionar a los tutores los recursos necesarios para identificar, prevenir y atender oportunamente los problemas de reprobación, rezago y abandono escolar que presentan así como la eficiencia terminal de los estudiantes de la Escuela Normal de Especialización. (OFT, 2017, p. 7)

El docente que asume el compromiso de trabajar para estos dos propósitos es denominado tutor y puede ejercer en dos modalidades diferenciadas; la tutoría individual y la tutoría grupal.

El PIT expone ambas modalidades con protocolos específicos de asignación y atención en modalidad presencial, de manera que, al fracturarse los espacios físicos, se busca la apertura de posibilidades que van, desde lo virtual hasta la llamada telefónica convencional para los alumnos que carecen de internet, toda vez que emerge la demanda de la tutoría para la atención de situaciones de orden académico, personal y familiar que se agudizaron dentro del confinamiento.

La petición, proveniente en este caso de alumnos del cuarto grado, señala dos tipos de ayuda, de corte académico y emocional; factores que les estaban impidiendo retomar la ya abandonada elaboración del documento recepcional. Algunos estudiantes fueron

canalizados por su asesora a la presidencia de la Comisión de Titulación o Subdirección Académica y esta instancia realizó la asignación de tutor. Además de esta vía institucional, la petición de tutoría contó con una vía emergente, la autoasignación de tutor, esto con base en la recomendación oral de parte de algún amigo o compañero, y la experiencia previa de haber sido tutorado de la docente a quien de manera directa se le contactó vía correo electrónico o por *WhatsApp*.

Durante el mes de abril, se recibió un total de ocho alumnos de entre 21 y 26 años del cuarto año de la licenciatura en Educación Especial que se imparte en la ENERSQ. Presentaron un cuadro común de desesperanza, angustia, ansiedad, inseguridad, soledad, enojo, estrés, frustración, la clara sensación de: despojo y pérdidas, incertidumbre; la idea de ser inadecuados e insuficientes para las actividades escolares que, en desempeño, mermaban cada vez más. Incluso en algunos casos la sensación y/o creencia de ser ineficientes e inadecuadas para... vivir.

La petición de auxilio de este colectivo, dibuja la llamada existencia provisional:

El influjo más descorazonador [...] el hecho de desconocer el tiempo que durará el internamiento [...lo que] en cierto sentido cercena su futuro y convierte en inseguras las metas o los objetivos a corto plazo [...] y genera] un peculiar tipo de deformación en la percepción del tiempo subjetivo (Frankl, 2004, p. 94 y 95)

Atender a los estudiantes en cierta forma era escuchar la reproducción de la vox pópuli que afirma y declara “El daño es por culpa del Covid-19, de la pandemia, de..., del encierro”.

Derivado de la larga y atenta escucha hacia los estudiantes, surge la pregunta, ¿se trata del confinamiento o de lo que éste develó?, no es difícil inferir que, aunque los alumnos lo verbalizaban así; no es el confinamiento, sino lo que en él ocurre.

Si evidentemente la cuarentena es consecuencia de la pandemia por Covid-19 y su razón de ser es disminuir el riesgo de contagio, entonces nace otra pregunta: ¿qué están viviendo nuestros estudiantes en sus hogares?

Para responder esta pregunta se tienen dos fuentes de información cuyos contenidos están en concordancia entre sí. Una es el documento interno del Cuerpo Académico en Formación Estudios sobre Formación Docente, de la ENERSQ (CAEF, ESFD, 2020) y otra, la bitácora de tutoría 2020, en donde se encuentra el registro tanto de lo que expresaron de viva voz los estudiantes que decidieron pedir apoyo, como las notas de la tutora.

De la minuciosa revisión de la bitácora, se construye una primera apreciación indiscutible; antes de la pandemia, las familias tenían dos vertientes de acción, una fuera de casa y otra dentro de ella, y una primera reflexión es que, las actividades más emocionantes, lucrativas, sociales, con perspectiva de futuro, se realizaban fuera de casa. La tierra por conquistar estaba afuera, por ello, ¿miraban con más atención hacia afuera que hacia adentro de la vida familiar?

De acuerdo con Salama, (2017, p. 66) el ser humano presta atención a aquello que es de su interés y, si es de interés es porque satisface alguna necesidad ya identificada. Atención, interés y necesidad son una terna inseparable.

Así, una segunda reflexión es que las necesidades que se identifican y satisfacen fuera de casa, difieren en cantidad, índole e intensidad emocional con respecto a las que se resuelven dentro de ella.

Al interior del hogar familiar, flotaban situaciones de vida o de heridas de vida, sin ser vistas o, se ocultaban *secretos* que suponían una carga de deterioro emocional para quien los guarda. Las familias opinaban de sí mismas “no estamos tan mal, hay otras peores” (bitácora abril 2020), es decir, el referente era únicamente externo, no se observa el manejo de referentes intrafamiliares de bienestar. Esto dio lugar a otro de los acontecimientos; alguno de los integrantes del núcleo familiar, decidió no continuar el juego de fingir que no

pasaba nada, “no estamos tan mal”. Quizá no comprendía lo que acontecía, empero se daba cuenta por su propia condición, que algo estaba sucediendo.

La apreciación en este caso es que, antes de la contingencia por Covid-19, los estudiantes dentro de casa, se asumían parte de un colectivo que vive en el mismo lugar, comparte el apellido y cariño familiar, todos con tal cantidad de tareas tan individuales, que referían no haber tenido tiempo para realizar algo juntos, ocasionalmente sólo se reunían para tomar alimentos en fin de semana y esto, por insistencia de algún adulto.

Al respecto, la reflexión señala que la existencia de la familia, así como pertenecer a ella, se da por hecho, el parentesco del estudiante con sus familiares se da por inamovible y poco se prestaba atención a la calidad del vínculo y del tipo de interacción entre los integrantes de la familia.

Los alumnos aludieron a la escasa comunicación y atención entre padres-madres e hijos e hijas y hermanos, o bien, que la atención se focalizaba en aspectos del orden material y era prácticamente nula en rubros como la vida afectiva.

Cabe mencionar que los alumnos al describir los acontecimientos mostraban mucha claridad sobre lo que hacían o no realizaban los demás, no obstante, respecto a sí mismos, su propio sentir, su actuar y sus emociones, si acaso las mencionaban, lo hacían al final, lo pronunciaban rápidamente y en voz muy baja. Al indagar sobre esto, unos señalaron que no habían notado estos cambios en la forma de expresarse y, además, indicaron que al enunciarlo sentían que la tristeza, el pesar, la vergüenza, o frustración se enfatizaban, les faltaba el aire y por ello, no querían dejar de decirlo empero, si no se oía, y además, pasaba desapercibido lo declarado, era mucho mejor. Era quizá la razón de su llamado de auxilio y [...] ¿pretendían no ser escuchados?

La exploración origina la siguiente reflexión, los maestros en formación, explican con detalle cómo al interior del seno familiar, no

son escuchados, ni atendidos en y desde lenguajes afectivos, y su discurso pautaba la reproducción de este “no escuchar-se”, ¿se daban cuenta que pedían la atención y escucha de la familia, después de la maestra, sin embargo, ellos para sí mismos tampoco se la prodigaban? Evidentemente no.

No había conciencia de ello, para ilustrar, no se “atendiescuchaban” su sentir hambre, su sed, sueño, (Cuerpo Académico en Formación: Estudios sobre Formación Docente, 2020) cansancio, ni siquiera de manera inmediata su necesidad de acudir al baño, sólo acudían cuando se convertía en una situación urgente. Tampoco se “atendiescuchaban” sus emociones; inequívocamente todos solicitaron ayuda precisamente cuando se “des-bordaron” sus propios límites, es decir, cuando ya no podían tener control sobre lo que inició como una preocupación respecto a su trabajo recepcional, preocupación que al ser ignorada, se elevó a miedo, continuó hacia la angustia, dio lugar al insomnio, a sensación de agotamiento y a la presencia de síntomas psicósomáticos, estos estados exigieron a la brevedad posible una resolución con lo cual la situación se tornó urgente.

¿No había tiempo para mirar hacia el interior de la familia ni hacia sí mismos, para conocerse y reconocerse? ¿para qué sí había tiempo en casa antes de la pandemia?, había tiempo para resolver necesidades fisiológicas básicas: comer, dormir, descansar [...] Considerando este hecho, ¿habrán tenido tiempo para entretener vínculos afectivos?

Las necesidades emocionales, no sólo no eran satisfechas del todo, sino que, en algunas familias no eran consideradas como necesidades o las daban por satisfechas, luego entonces, no se disponía de tiempo para fortalecer los vínculos afectivos. Al menos no de manera consciente. En los casos referidos, éste es un punto álgido que, queda al descubierto, al interior del confinamiento.

Acorde con la encuesta generada este año por el Cuerpo Académico en Formación: Estudios sobre Formación Docente, documento interno, Realidades de la comunidad ENERSQ, se construye una ventana que permite observar, en nuestros estudiantes, lo siguiente:

La percepción de los alumnos encuestados, refleja que, en el ámbito socioemocional familiar, el nivel de tranquilidad, alegría y armonía disminuyó, mientras que el estrés, la angustia y violencia aumentaron, sin embargo, la indiferencia entre los miembros de la familia, mermó. Este último hallazgo amerita reflexión. Observar que, durante la pandemia, disminuyó la indiferencia en la familia, de manera general, podría ser un dato favorable, pero si se examinan brevemente los resultados ya mencionados entonces tenemos los siguientes considerandos:

- a. En cuanto al vocablo Indiferente: etimológicamente, sus componentes léxicos del latín, aluden a la negación de la diferencia, a la característica de no distinguir, no separar, (Herrera/Pimentel, 2018 p. 113)
- b. La indiferencia no patológica, es decir, que no se origina de un trastorno psiquiátrico, sino de la interacción entre los miembros de la familia, podemos entenderla como la expresión de una carencia educativa (Sánchez Gómez, 2018, p. 70), que se manifiesta por una actitud, estado de ánimo o sentimiento que no muestra tendencia ni hacia el aprecio y aceptación, ni hacia el desprecio y rechazo para con los integrantes, situaciones y/o convivencia de la familia.
- c. La indiferencia es un punto cero indistinto. Un porcentaje de familias estaban en ese punto cero, con carente intercambio afectivo o confundido con la provisión material. Hubo familias que abandonaron esa posición, ¿hacia dónde se desplazó la indiferencia si las cualidades que se anhelan como la tranquilidad, la armonía y alegría, disminuyeron y el estrés, la angustia y violencia, características no deseadas, aumentaron? Una posible respuesta es que se tornó angustia o violencia.

Con base en lo planteado hasta aquí, puede responderse la pregunta, ¿qué están viviendo estos estudiantes en sus hogares? la respuesta

es clara, están en un clima familiar de incertidumbre, con aumento de la violencia, profunda tristeza, enojo, frustración, confusión, intranquilidad al sentirse ante un peligro de duración indeterminada y con metas escolares no alcanzadas, desesperanza, angustia, ansiedad, inseguridad, soledad, estrés, la sensación de despojo y pérdidas, sensación o creencia de ser ineficientes e, incluso en algunos casos, inadecuados para vivir; sin encontrar un para qué seguir en la escuela, un para qué seguir con vida.

Esto sucede con quienes tomaron la valiosa decisión de pedir ayuda, si bien esto no es una condición generalizada, puesto que también hay alumnos que refieren que, las necesidades importantes para ellos, se satisfacen sin problema, aún queda la incertidumbre de qué sucede con las voces que no se han pronunciado a pesar de los intentos institucionales por saber de ellas.

Surgen dos nuevas preguntas, ¿qué apoyo brindar desde la tutoría para intervenir psicopedagógicamente?, ¿con qué fundamento?

FUNDAMENTOS Y CONSIDERACIONES PARA LA INTERVENCIÓN

[estamos] compuestos de polaridades, nuestros intercambios con el medio pueden ser nutritivos o tóxicos, dependiendo del tipo de relaciones que aprendimos a establecer [...]

El carácter de cualquier ser humano se configura de acuerdo con las elecciones de sus polaridades.

Lo mejor de esta elección es que depende de nosotros seguir igual o realizar cambios.

(Salama, 2004, p. 19)

Presentar aspectos básicos del enfoque Gestalt, es significativo, puesto que constituyen la base para el diseño del método que se propone: una estructura para construirse o deconstruirse, para hilar y deshilar

la vida emocional y escolar; además, permite exponer las consideraciones derivadas del análisis gestáltico del discurso de los tutores y conforman el marco de interpretación y explicación de las necesidades emocionales específicas de los estudiantes normalistas en tutoría durante los cuatro primeros meses de la pandemia.

El enfoque Gestalt, concibe al ser humano como un todo holístico, en donde la totalidad del ser es mucho más que la simple suma de sus partes, es un todo integrado que, para efectos didácticos de su estudio, podrá ser fragmentado en el entendido de que se le ha de comprender como un sistema complejo con tendencia hacia su integración, autorregulación dinámica y continua (Stevens, 1996).

En la lente de la Gestalt, habita la integradora mirada holística, ésta no escinde entre emociones, mente, cuerpo, acciones. Incluso, al observador no lo separa de lo observado pues, asume que todo lo que está de nuestra piel hacia afuera, lo percibimos desde la estructura de nuestra subjetividad, de nuestra historia.

Con base en esta mirada, los elementos integradores, por excelencia, son las polaridades que se consideran parte de la naturaleza, dualidades en continuidad tal, que la existencia de una necesariamente exige la existencia de la otra. Por ejemplo, día-noche, valentía-cobardía, decisión-indecisión.

Es importante que se encuentren integradas en la persona; pues, entre sí son concordantes y apoyan a la estabilidad emocional. No obstante, los prejuicios culturales consideran favorable y deseable únicamente a una de ellas y la persona aprende a no aceptar, a ocultar, a no ver aquella que se considera indeseable, más aún aprende a ignorarla a no darse cuenta que existe; ello implica que sus polaridades quedan fragmentadas por lo que parte de sus necesidades quedan insatisfechas.

La coexistencia integrada de ambos polos conduce a la satisfacción de necesidades. Un ejemplo sencillo es la polaridad hambre/saciedad. Estar hambriento no es una situación ideal sin embargo únicamente al aceptar y reconocer como propio el polo hambriento,

se buscará satisfacer la necesidad de comer y transitar hacia la saciedad que se ubica en el polo opuesto.

Esto reviste cierta complejidad cuando se trata de polaridades emocionales. Difícilmente la persona que es trabajadora acepta que por momentos también ha sido perezoso(a) o quien es tímida admita su parte extrovertida. (López, 2019, p. 40)

Ante las polaridades emocionales, López, C (2019) plantea que la Pedagogía Gestalt particularmente en sus recursos dialógicos brinda un marco desde el que la autora presenta su aportación: la estrategia que nombra “desafío afectivo-cognitivo” binomio que constituye una respuesta para el apoyo a los tutorados con resultados óptimos. Los detalles metodológicos de estos dos elementos integradores, puede encontrarlos en <https://es.slideshare.net/especializacionsep5/libro-upn-ene> (p. 135).

Cuando un desafío cognitivo intencionalmente es enlazado con un desafío afectivo, deviene un factor integrador. Por ello el desafío afectivo-cognitivo tiene como función que los alumnos puedan integrar sus polaridades reconociéndose en ellas y descubriendo que precisamente a partir de ellas puede transformar su realidad emocional y responsabilizarse de ella.

De acuerdo con el documento rector para el séptimo y octavo semestres de la licenciatura en Educación Especial del Plan de estudios 2004 “el Documento Recepcional es un requisito indispensable para obtener el título y una de las acciones pedagógicas correspondientes al último año de su formación profesional” (SEP, 2004, p. 3). Este documento ha de reunir las condiciones necesarias para un dictamen de aprobación y así poder presentar el examen profesional. Por lo tanto, el colectivo de estudiantes que solicitaron soporte, ya contaba con un reto cognitivo institucional: construir su ensayo recepcional, por consiguiente, si el reto cognitivo ya estaba, entonces había que acompañar a cada uno a erigir su reto afectivo y bordar la articulación afectivo-cognitiva ya que ambos, además, confieren un sentido de vida.

Sin embargo, desde el estrado de la reflexión y análisis discursivo, se hizo evidente otra apreciación que reconoce la presencia de —un hilo que des-borda— la vida estudiantil: el reto cognitivo institucional era un fuerte estresor del que querían tomar y ya habían tomado distancia, al mismo tiempo, anhelaban verlo terminado pero había mucho miedo y mucha resistencia, pensar en él, reavivaba la idea y sensación de no ser capaces y, no teniendo o creyendo no tener recursos internos para enfrentarlo y así, erigir vías de acceso para la construcción del documento recepcional, huyeron de estas labores sintiéndose incapaces. Se hizo imprescindible reflexionar sobre este hecho y el hallazgo al respecto, a continuación, se explica.

Los tutorados estaban dentro de lo que Watzlawick (2017) denomina “una historia sin fin”, que describe un reiterado y pequeñísimo recorrido que inicia y termina en el mismo lugar paralizando cualquier tentativa de avanzar.

La historia se refleja en el discurso de los alumnos:

Estudiante 1. “No lo hago porque no me siento capaz, eso me estresa”, “no me siento capaz porque no puedo hacerlo eso también me da estrés y se siente horrible”

Cabe aclarar, que este tipo de expresiones no fueron pronunciadas una seguida de otra y no necesariamente el mismo día. En un análisis del discurso, se encontró que entre los enunciados más pronunciados están éstos y otros análogos.

Con expresiones como éstas en la base del pensamiento y de las emociones y, al mismo tiempo, con una historia sin fin impregnada en su ser; en cada intento por elaborar el documento recepcional, fabricaban fantasías catastróficas que les sumergían en un oleaje del que salían con su ropaje emocional maltrecho, desgarrado y con la certeza de que no alcanzarían la meta. Con ello, les invadía miedo intenso y decidían huir de nuevo.

Una historia sin fin, necesita que su protagonista corte o desate el hilo conductor para bordar y entretejer con él, deshilar para hilar, desenlazar creencias y emociones para poder enlazar de nuevo de una manera diferente, desaprender y aprender de nuevo, descubrir y aceptar la incoherencia permitiendo conformar una espiral que dé salida.

La historia sin fin de los maestros en formación de la ENERQS, es tejida con cuatro hilos: las fantasías catastróficas, el no sentirse capaces, huir y la resistencia a la tarea. Tales hilos, son susceptibles de ser examinados a través de la lente del Ciclo Gestalt de Salama (CGS) o Ciclo de la Experiencia Gestalt.

Ciclo de la experiencia

El ciclo de la experiencia Gestalt de Salama, es un modelo de representación del proceso psicofisiológico que se emprende para llegar a la satisfacción de cualquier necesidad o propósito. Este proceso se inicia cada vez que surge una necesidad, de manera que, podemos estar viviendo varios ciclos al mismo tiempo que, de forma continua se inician, terminan, inician de nuevo... Para cada necesidad o propósito, se inicia un ciclo.

Contundentemente, “tiene el mismo valor tanto la necesidad fisiológica como la psicológica, por lo que el inicio [del ciclo] está conectado a la necesidad emergente, sea cual fuere” (Salama, 2017, p. 77)

El ciclo tiene ocho fases¹ cada una es un estado diferenciado del proceso, la expectativa es que, fluya libremente la energía psicofisiológica a través de cada una de las fases, pues el recorrido completo y libre, garantiza la satisfacción de la necesidad de una forma plena.

¹ Para profundizar en el tema del Ciclo Gestalt de Salama se sugieren los siguientes textos Salama (2013) Ciclo Gestalt de Salama (CGS) y Manual del Test de Psicodiagnóstico Gestalt de Salama (TPG): Universidad Gestalt Edición Kindle quinta edición y Salama, H. (2017). *Psicoterapia Gestalt. Proceso y metodología*. México: Alfaomega.

A la satisfacción de una necesidad, se le conoce, en el lenguaje gestáltico, como cierre de una *gestalt*, en correspondencia una *gestalt* abierta indica una necesidad insatisfecha.

Si de manera consciente o no, la persona interrumpe el flujo de la energía psicofisiológica, se detiene la satisfacción de la necesidad y permanece pendiente, por ende, se agudiza. Esta interrupción acontece dentro de cualquiera de las fases del ciclo y se le denomina *bloqueo*. Las interrupciones acontecen cuando lo que el individuo piensa, siente y/o hace es adverso a la necesidad por satisfacer, estableciendo un diálogo en el que se autoconfirma la adversidad.

Ya se ha mencionado que la historia sin fin no permite avanzar y, en el caso específico de los alumnos en atención, se presentaron ya los hilos que la entretrejen ¿son bloqueos? Veamos.

a. Primer hilo: las fantasías catastróficas, ¿qué son?, ¿interrumpen la satisfacción de la necesidad?

Las fantasías son ideas a nivel de imágenes y palabras que la propia persona construye o retoma de lo que ve o escucha del entorno, es importante señalar que, realizables o no, habitan en el pensamiento. Son catastróficas, cuando en ellas dibujan un futuro que se percibe peligroso, con propósitos nocivos hacia su persona, más fuerte y poderoso que ellos. Ante el que se viven o suponen sin posibilidad de resolver; corre una secuencia de escenas dolorosas que asumen terribles e irremediables. El verdadero riesgo de las fantasías catastróficas es que, quien las construye, puede tornarlas autocumplidoras. (Watzlawick, 2017)

Una característica inherente, es que resulta difícil para quien fantasea catastróficamente, identificar que, esos hechos, únicamente existen en su imaginación, que no están sucediendo en la realidad concreta. Al no identificarlo deviene miedo con angustia anticipada. Es decir, aunque ubica su pensamiento en el futuro, el sufrimiento está en su presente. A ese futuro aterrador, la persona

confiere poder, fuerza y capacidad de lograr propósitos. Con esta experiencia es claro que la persona no se permite reconocer que esas cualidades están dentro de sí misma, que le pertenecen a ella, pero las niega para sí misma y se las concede al entorno, al futuro. A esta negación de características propias atribuidas al exterior ya sea objetos, personas o situaciones, se le llama bloqueo de la proyección.

b. Segundo hilo: no sentirse capaz, ¿qué implica esta locución de sólo tres palabras?, ¿hay algún bloqueo implicado?

Existen mensajes o expresiones que se reciben del medio o que se autoemiten, les caracteriza el hecho de que, sin ser analizados ni asimilados, el sujeto se los apropia y categoriza como verdades inamovibles, y esto los hace sustrato fértil para lacerar la autoestima y también el autoconcepto. (Salama, 2017, p. 90), inexcusablemente, esto es la conceptualización del bloqueo llamado introyección.

“No soy capaz de hacer mi documento recepcional” es un introyecto toda vez que, compromete en primera instancia, las habilidades intelectuales y académicas de quien, con total convicción, pronuncia este mensaje en forma de autosentencia, sin percibir la lesión en su autoconcepto, lo cual, de manera inmediata, desencadena emociones que quebrantan los recursos de autoapoyo que se tienen para poder gestionarlas.

En el caso del colectivo de estudiantes atendidos ninguno se apreciaba suficiente. La mirada desde el ciclo *gestalt* de Salama explica que, con el bloqueo de la proyección, el poder, la fuerza y capacidad de logro, se le concede a algo externo y lo niega dentro sí. Entonces se reprocha por no poseer, fuerza, poder ni capacidad y siente desprecio hacia su ser, se desestima. Es por esto que de acuerdo con Salama (2017) la proyección es el vehículo de transporte de la introyección. Es decir, el vehículo de mensajes que fracturan la estima propia y el autoconcepto.

c. Tercer hilo: huir ¿qué implica?, ¿para qué se elige?

Huir, evadirse, escapar. Admítase como axioma que, huir por un lado implica alejarse precipitadamente de un evento que puede generar un daño, y que, de esa forma se puede evitar. Por otro lado, que huir puede generar la expectativa de estar a salvo, pero no elimina ni resuelve la presencia del evento o persona que se percibe como génesis del perjuicio.

¿Y si el evento que da origen al daño está dentro de uno mismo, hacia dónde se huye? Elaborar el ensayo recepcional fue la necesidad a satisfacer, pero portaba una fantasía catastrófica, entonces para no despertar la fantasía, no se retomaba o no se iniciaba el trabajo ineludiblemente necesario.

La fantasía, no se enfrentaba para resolverla, sino que se evitaba sin tener conciencia que así, se continúa por el camino de la historia sin fin, no obstante, se elige para mitigar el miedo y la angustia. Acontece que la energía que podría ser fructífera escribiendo, elaborando, construyendo su documento recepcional se derrocha en grandes esfuerzos para soportar el peso emocional que les invade al hacer conciencia de: que no lo han realizado y de los beneficios que no gozarán por no construirlo. Es entonces que se acude a actividades intrascendentes pero livianas, metafóricamente hablando, “las cargo, pero no pesan” y se ligan anudándose rápidamente con la necesidad de evadirse, y “sedarse haciendo... lo que sea” y aquí se responde ¿hacia dónde huimos? Hacia actividades de “carga leve”, comer, dormir, revisar las redes sociales, tomar café o alcohol, ...

Cuando se tiene identificada la fuente de satisfacción de una necesidad, pero se evita dirigir la energía psicofisiológica hacia ella y se evade la interacción entre éstas, el cgs es interrumpido por el bloqueo: deflexión, (Salama, 2017, p. 79) como corolario, en estos casos, huir, es deflectar.

d. La resistencia: un hilo más para desenlazar y enlazar de nuevo para bordar la vida. ¿qué hacer con ella?

En este trabajo se aborda la comprensión de la resistencia desde su significado cotidiano y desde el marco Gestalt. Conviene, advertir que, se prescinde de su connotación clínica, dado que, se aborda para la construcción de una de intervención pedagógica.

La resistencia es un concepto tomado de una rama de la física: la mecánica, y desde ella, se entiende como una fuerza que se opone a que otra fuerza actúe. De manera cotidiana, así suele utilizarse ese término. Para el enfoque *Gestalt*, la resistencia es la fuerza emocional opositora que se ejerce al estar ante un elemento, interno o externo, que pone en riesgo la supervivencia psicológica. Desde esta perspectiva, la resistencia es intrínseca a todo humano, (Casso, 2003). Lo que acontece durante la pandemia delinea o permite ver múltiples elementos que reunidos portan ese riesgo.

En concordancia con esta premisa, cuando un docente observa la resistencia emocional² de sus estudiantes hacia cualquier actividad de índole académica, ha de comprender la imperiosa necesidad que tienen de autoprotgerse. Si bien, la resistencia puede tomar la expresión más extraña, absurda o exagerada ante la mirada del docente o de quien observe; la resistencia permanecerá en tanto no se cuente con elementos para resolver o enfrentar las situaciones que son y/o se perciben adversas y, tomarán la forma de lo que a lo largo de su vida le ha funcionado para sobrevivir a condiciones de conflicto o estresantes. Aún el alumno al que podría catalogarse de “flojo”, considérese que la “flojera” es la forma de resistirse al cambio: de resistirse a crecer.

En el caso de los estudiantes en atención, la expresión absurda, era la oposición ante la elaboración del ensayo recepcional, prácticamente la última tarea académica de toda su formación del nivel licenciatura; anhelaban ser licenciados en Educación Especial y se resistían a dar ese paso.

² Cuando se poseen las habilidades intelectuales, los recursos didácticos, materiales, de tiempo y espacio para emprender una tarea y no se realiza.

La *Gestalt* ve a la resistencia como un aliado, puesto que, hace visible la presencia de una carencia emocional y es un intento de autorregulación orgánica. Y en tanto aliado, no se le derriba ni se lucha contra ella, se le acompaña. De hecho, la expresión de Fritz Perls “alianza con la resistencia” es una forma de apoyo para quien la establece y consiste en estar de acuerdo con los alumnos en oponerse, no insistir ni forzar, sino adherirse a ella.

Finalmente, la resistencia es una fuerza que requiere energía psicofisiológica para ejercerse, por lo cual, en esta intervención se aprovechó la fuerza y energía de la resistencia para, desde ella dar corte a la historia sin fin, como ya se mencionó sin forzar, sin insistir sin querer derribarla pues, esto, sería eliminar el sentimiento de protección que confiere, lo cual, sí constituiría un daño real. Entonces ¿qué sí hacer? Adherirse a ella, ¿qué significa? Quiere decir, disponer estrategias para hacer una invitación a conocerla, a no negarla, ya que, “las defensas no son algo que sucede, sino algo que el individuo hace y puede elegir continuar haciéndolo o no” (Naranjo, 2009) cuando se da cuenta y acepta lo que él es, lo que está siendo y haciendo, en contraposición con lo que espera o intenta. Por ello se sugiere comprenderla a través de un proceso dialógico entre el alumno y su resistencia. El cómo establecer ese diálogo se presenta en el apartado que se denomina “La intervención. Enlazando palabras”.

Con base en los fundamentos hasta aquí expuestos y considerando que la resistencia es un hilo de gran fuerza, se decide aprovechar la fuerza emocional que porta y se le asigna la función de: desanudar y cortar la paralizante historia sin fin.

Para ello se revisan de nuevo los hilos que la conforman, concretamente, se revisan los puntos en donde la vivencia de los alumnos queda atrapada, pues estos, metafóricamente forman “nudos”. Si jalamos, no sólo pueden quedar ceñidos con más fuerza o reventarse, pueden rasgar aún más su lienzo, es decir, su vida emocional y ello, les distanciaría todavía más de sus metas por alcanzar.

Resumiendo, dentro del ciclo *Gestalt* del colectivo, los nudos metafóricos son la combinación de los bloqueos ya encontrados: Proyección, introyección y deflexión, en los que se ubican la fantasía catastrófica, pensar y/o sentir que no se es capaz y huir de la tarea, respectivamente.

Acorde con (Salama 2013) la acción conjunta de estos bloqueos manifiesta lo siguiente:

Proyección e introyección declaran que la zona de la fantasía y el pensamiento están alterados y por ende, el autoconcepto. Mientras que proyección y deflexión, conforman, en el ciclo, el eje fóbico, es decir, se presentan miedos irracionales por lo que no enfrenta la situación y la evita haciendo otras cosas. Por su parte introyección y deflexión, manifiestan que los estudiantes, intelectualizaban sus acciones para no enfrentar la tarea y prestar poca o nula atención a sus emociones por temor a no saber manejarlas.

Un último fundamento: la actitud gestáltica

Un importante principio es la actitud gestáltica que consiste en lograr tres propósitos, primero, la actualización de la experiencia de vida pues en ella el estudiante construye su 'aquí y ahora'; segundo la "comprensión o el darse cuenta" de lo que experimenta respecto de sí mismo y con su entorno para apoyar la construcción de la conciencia y; tercero, la responsabilidad de los dos propósitos anteriores, para conseguir la construcción del compromiso con su propia transformación. (Naranjo, 2004)

Cabe aclarar que, la experiencia plena de vida está en el aquí y en el ahora, sin pretender ignorar con ingenuidad tanto el pasado como el futuro. El aquí y el ahora, asume que, en el presente, "está insertado el pasado que está vivo y es evidente" (Woldt, 2007, p. 1) y que, el acto de recordar el pasado o anticipar y planear el futuro se da precisamente en el presente, por ello se aborda y trabaja con

lo que revela la experiencia del 'aquí y el ahora'. (p. 86); que hace referencia a: este lugar, en este momento, dejar de imaginar o recordar para experimentar lo real.

La intervención. enlazando palabras

En congruencia con la mirada gestáltica, se genera un método didáctico de atención al tutorado, en el que, el alumno que así lo decida, puede desarrollar su potencial, confianza, el descubrimiento de su aprendizaje, así como, un mejor encuentro consigo mismo, con el otro y con el medio al que pertenece (López, 2017, p. 19). Desde que el tutor recibe el llamado de auxilio, de cada estudiante hasta el momento que se termina el proceso completo de tutoría, el método de intervención cuenta con un elemento fundamental: el diálogo sin censura.

Este método consta de cuatro momentos: El primer encuentro con el tutorado, la conformación de un código deontológico, el desarrollo (estructura y abordaje) y evaluación.

UNA PROPUESTA EMERGENTE PUESTA EN MARCHA

El primer encuentro tutora – tutorado

Se promueve, desde el primer momento, la conciencia del aquí y el ahora, una postura de sujeto activo capaz de tomar decisiones, la accesibilidad de la autorresponsabilidad y el compromiso de su propio proceso de tutoría.

Se sugiere formular preguntas directas al estudiante en tiempo presente. ¿Quieres iniciar un proceso de tutoría? y con la finalidad de que aclare su necesidad ¿T, qué necesitas de mí como tu tutora? (T, sustituye el nombre del tutorado) ¿T, qué propósito te planteas al acudir conmigo a tutoría?, ¿cuál es tu motivo personal de tutoría?,

¿qué acontecimiento desencadenó pedir ayuda hoy y no antes ni después?

En el caso de quienes fueron referidos por algún(a) docente, la primera pregunta es: ¿T, tú estás de acuerdo en acudir a tutoría?

Código deontológico

En relación a este momento, es imprescindible que se aborden estos aspectos: Estar formulado y acordado por todos los participantes, la reserva discrecional, valores de interacción con uno mismo, los demás y con el contexto; formas y medios de comunicación; horarios y frecuencia de trabajo, respeto hacia la toma de decisiones dentro del marco de valores abordado, informar decisiones que atañen a la tutoría, atenta escucha y apertura para modificar el código.

En el caso de los estudiantes atendidos, las particularidades acordadas fueron el manejo de los cuatro valores gestálticos básicos: Amor, honestidad, responsabilidad y respeto (Salama, 2013). Los medios de comunicación que, al mismo tiempo constituyeron los espacios para la clase de tutoría, fueron la telefonía convencional o celular, las llamadas fueron realizadas por los alumnos y, el medio virtual la tutora envió la liga de acceso. Quedaron programadas dos clases (indistintamente llamadas también sesiones o reuniones) por semana. Una de una hora en la modalidad individual y otra de 90 a 120 minutos en la modalidad grupal. Con los alumnos que no contaron con acceso a internet se trabajó únicamente la modalidad individual dos veces por semana.

De acuerdo con (Woldt, 2007, p. 220) La intervención tiene tres niveles. Intrapersonal: autoexploración, interpersonal que examina las interacciones entre el colectivo incluida la tutora y el colectivo en su totalidad que consiste en la de detección y exploración de patrones y temas comunes. Bajo estos tres niveles se realizó la intervención en donde el diálogo, verbal o escrito, fue imprescindible para lograr el objetivo de origen.

Desarrollo

Estructura o proceso secuencial *Gestalt*³ de cada clase.

Cada clase tiene cinco etapas: Bienvenida y diálogo espontáneo, Trabajo intrapersonal o Diálogo hacia mi interior, Trabajo interpersonal o Caos-orden y reordenamientos, Retroalimentación o Diálogo de ida y vuelta y Diálogo de cierre. Cada etapa cuenta con sus estrategias y técnicas.

Abordaje de cada etapa del proceso secuencial

1. Bienvenida y diálogo espontáneo.

Estrategias precursoras. Acorde con la Real Academia de la Lengua Española (2019) un precursor “precede a otra persona o cosa [en este trabajo a un proceso de aprendizaje], generalmente anunciándola o haciéndola posible”. Estos se emplearon para el inicio de cada clase de tutoría, es importante señalar que la sesión en sí misma conforma un ciclo Gestalt. Se inicia desde un punto de indiferenciación creativa, es decir, se está abierto a lo insospechado, incluso, a lo imprevisto tanto como a lo planeado.

No se sabe exactamente qué va a pasar, sólo existe confianza, implícita y explícita, docente–alumno, disposición y deseos de aprender de sí mismo, de su entorno y de la mutua interacción. Es muy importante que el tutor desee generar dentro de sí, disposición y aceptación hacia la nueva relación académica, que permita y se permita, ser tal como se es y que desarrolle la habilidad de comunicar esto tanto verbal como no verbalmente.

Técnica: Expectativas. Objetivo: plantear la perspectiva de, participar en la clase sin preocupación por el rumbo que tome pues, seguir o no un camino es finalmente, una decisión personal

³ Adaptación de la autora de este artículo al proceso secuencial de Jacob Levy Moreno (citado en Salama, 2017, pp. 107-109).

y, además, que la ruta es trazada por los participantes, tal como declara la expresión lírica de Antonio Machado “caminante no hay camino, se hace camino al andar”

2. Diálogo hacia mi interior

Estrategias intrapersonales. Ayudan a promover el ‘aquí y ahora’, así como el ‘darse cuenta’ de la persona respecto a sí misma, a través de la conciencia corporal: (respiración, tensión-relajación, sensaciones) y después a través de sus pensamientos, para que, sobre este fondo, el alumno identifique una necesidad o propósito que desea retomar y trabajar en la etapa secuencial siguiente.

Técnica: El lenguaje de mi cuerpo, el lenguaje de mi mente. Su objetivo es que el alumno logre ubicar elementos de autoapoyo y consiga un favorable estado de alerta para identificar y reconocer su necesidad de autoaprendizaje.

3. Diálogo, caos, orden y reordenamientos.

Estrategias de inflexión. Nombre tomado de la geometría: un punto en la curva en que cambia de sentido su curvatura. Con el uso de estas estrategias se define la forma de abordar la necesidad o propósito reconocidos en la etapa anterior, se identifica o se crea la fuente de satisfacción para contactar con ella, mediante alguna técnica psicopedagógica. Esto implica que se abre un ciclo Gestalt nuevo, dentro del ciclo que es la sesión misma.

Técnicas: Implican movimientos internos grandes e intensos, tienen como propósito que los estudiantes: recuperen, reconozcan e integren sus polaridades, o sus partes fragmentadas y alienadas decidiendo cambios como, por ejemplo, de qué comportamientos emociones o pensamientos se desligan, cuáles bordan nuevamente y cuáles, con alguna innovación, los liga de nuevo para desbloquear el camino a la satisfacción de la necesidad específica ya identificada.

4. Retroalimentación. Diálogo de ida y vuelta.

Estrategias de balance. Apoyan tanto el cierre del ciclo de la técnica psicopedagógica, como la construcción de conciencia de la integración realizada, mediante el balance apreciativo de la vivencia y; promoviendo que el alumno pueda responder y responderse de qué se *da cuenta*, si establece un compromiso de vida consigo mismo o no, de ser así, a partir de cuándo. El movimiento interno baja de intenso a moderado.

Técnicas. Su propósito es lograr en el aquí y el ahora una consciente toma de decisiones desde un posicionamiento emocional diferente. para que los componentes del todo queden integrados y disponibles para otra experiencia: justo como el enfoque Gestalt concibe al humano.

5. Diálogo de cierre

Estrategias. Para este rubro en particular, se manejaron lo que Díaz Barriga (2010) llama estrategias post instruccionales que “se utilizan al término del episodio de enseñanza y aprendizaje y son las que permiten al alumno hacer una visión sintética, integradora y crítica [...], e inclusive permiten que los alumnos valoren por qué y cómo se dio el aprendizaje” (p. 118).

Técnicas

Hacer posible que los estudiantes realicen el contraste del estado de sus emociones, pensamientos y acciones antes y después de la sesión, la claridad de qué aprendieron, la utilidad de su aprendizaje y reiterar su compromiso al respecto, es el objetivo de estas técnicas. que parafraseando a Laura Perls (2004) son la oportunidad de que los alumnos se vayan de la clase de tutoría en mejor estado de integración que cuando llegaron.

Lo anterior se logró trabajando lo que la autora diseñó y nombró: Alcances del diálogo o evaluación

Cada estudiante evalúa si está avanzando hacia su meta y cómo lo está haciendo, toma decisiones a partir de ello. Le remito a los resultados.

LOS RESULTADOS. UN LIENZO BORDADO

*...todo lo que hacemos en conversaciones modula
el flujo de cambios estructurales*
(Maturana, 1999, p. 45)

Se establecieron cuatro indicadores de desempeño académico y tres indicadores emocionales para evaluar los resultados en cada tutorado, son a saber: Contar con un documento recepcional terminado; que éste, presentara los requerimientos establecidos por la Comisión de Titulación de la escuela para ser autorizado; preparar y presentar el examen profesional, obtener un dictamen aprobatorio; identificar entre temores reales de los fantaseados, con base en ello ejercer su toma de decisiones y transitar entre sus polaridades:

Estudiante 1. “El día que pedí la tutoría no creí tener cabeza para hacer mi ensayo y menos para el examen. Y hoy le digo que sentí muchísima emoción cuando me tomaron la protesta”

Estudiante 2. “Pues yo aprendí, que una forma de ir avanzando en mis metas es estar atenta a lo que pienso y en lo que siento, hablar conmigo”.

De ocho estudiantes atendidos, ocho terminaron en tiempo y forma su documento recepcional y obtuvieron autorización para realizar su examen profesional, sus respectivos jurados, otorgaron como veredicto la aprobación. En virtud de que, cada uno mostró diferentes habilidades para la defensa académica de su trabajo, los niveles de aprobación también fueron distintos; desde una aproba-

ción por mayoría de votos hasta aprobación por unanimidad con felicitación. Uno de ellos, defendió con gallardía su trabajo y fue candidato a obtener la mención honorífica, sin embargo, debido a que su promedio general de la licenciatura es menor por unas décimas respecto a lo que el reglamento exige, no se le otorgó, lo cual no resta calidad al desempeño mostrado durante su examen.

Debido a la contingencia sanitaria por Covid-19, por primera vez en la historia de la ENERSQ los exámenes profesionales se efectuaron de manera virtual ante lo que hubo muestras de fortaleza ante lo posible, pero no deseado, en dos casos durante el examen, varias veces falló la conexión de internet de casa dejándoles fuera de la sala virtual de examen y, aunque preocupados, hicieron una favorable gestión de sus emociones de manera que su desempeño no se alteró.

Estudiante 7. “[sic] aay maestra me sentí nerviosísima y ya estaba pensando —me van a reprobar... si sentí miedo [...] hice el ejercicio de respiración y revisión de mis pensamientos y sentimientos. me dije— T [su propio nombre] aquí y ahora no estoy reprobada, realmente sí está pasando algo que no quería, ya me sentí nerviosa ahora voy a mi polaridad en modo tranquila, y mejor veo como resuelvo o qué bueno hago, cerré los ojos y me concentré en mis habilidades [...] pude terminar bien mi examen”

De acuerdo con Zinker “la persona se crea a sí misma, creando sus acciones, y responsabilizándose de ellas” (citado por Salama 2004 p. 15). La estudiante 7 hizo conciencia de la trascendencia del examen profesional, pudo diferenciar desde el aquí y ahora su temor, posible, pero en ese momento imaginario, y pudo decidir vivirlo con la responsabilidad de desplegar sus habilidades y sin angustia. Además, supo transitar hacia su otra polaridad:

Estudiante 4. “Aprendí que, mi problema no es la pandemia, sino el miedo que sentía. Aprendí que puedo prepararme para vivir en ella,

que si dejo de imaginar lo peor ya puedo darme cuenta en qué polaridad estoy y escoger otra opción”

REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES FINALES.

BORDAR-SE Y DESBORDA-SE: UN JUEGO DE PALABRAS...

UN JUEGO DE VIDA

[La Gestalt] encuentra en los criterios estéticos de la Vida, que los desequilibrios son necesarios no solamente para estar sanos, sino para estar vivos
(Vázquez, 2008, p. 231)

Nada de lo que hacemos en el lenguaje, consciente o inconscientemente, es irrelevante.
(Maturana, 1999, p 44)

La pandemia ha permitido descifrar la verdadera intención de la seductora y dulce musicalidad del canto de las sirenas: la muerte de los navegantes. El canto de las sirenas es la vida cotidiana de los jóvenes de este estudio y sus familias tal como se vivía antes de la pandemia, los navegantes son los ignorados y endeble vínculos intra e interpersonales que habían gestado. Este hallazgo abre una vertiente de investigación: Fortalezas y fragilidades en la construcción de los vínculos familiares.

El ritmo de la cotidianidad, fuera de casa antes de la pandemia, eclipsó durante mucho tiempo no sólo los problemas familiares, escolares, económicos y emocionales, sino también sus silenciosas consecuencias al interior de las familias: comunicación fragmentada, adicciones, insatisfacciones, vacíos emocionales, sentimientos de soledad, desolación, tristeza, autoestimas y auto conceptos fracturados; durante el confinamiento no pudieron ocultarse más, no

pudieron dejar de ser vistos, y constituyeron desequilibrios personales y familiares. El desequilibrio nace, cuando las formas usuales de hacer frente a las situaciones “conocidas” ya no son suficientes para resolver las presentes.

Así, vemos que el confinamiento es la medida observada para no contagiarse de Covid-19 y también resulta ser el factor detonante de desequilibrios que, si se ignoran no hay crecimiento ni salud, entran en deterioro crónico, si se atienden se inclinan hacia la fortaleza emocional. Vemos entonces que, quizá sin ser su propósito, el confinamiento también ha resultado promotor de bienestar emocional al poner al descubierto la polaridad más álgida de la interacción humana.

Entonces resulta importante, aprender a transitar hacia la otra polaridad y a andar el camino entre ellas. Este aprendizaje es precisamente lo que se logró a través de la tutoría con enfoque *Gestalt* en los estudiantes atendidos.

El enfoque *Gestalt* apoya y acompaña al estudiante a verse y a aceptarse tal como es y, a partir de ello, a revisar íntimamente lo que piensa, siente, habla y hace; a asegurarse de que es así como quiere vivir o, cerciorarse de que anhela un cambio y trabajar hasta alcanzarlo. Esto requiere de un sustrato de profunda confianza mutua entre el docente tutor y el estudiante, requiere de comprender que la constante de vida es el cambio y que sin descartar lo obvio, lo inesperado y lo imprevisto, se pueden generar y/o encontrar recursos de autoapoyo para esos momentos.

Desde este enfoque, el docente puede apreciar su mejor posibilidad para escuchar sin juzgar, dirigir o corregir, así como su mejor oportunidad de humanamente apoyar y acompañar, sin jerarquías, con amor, honestidad, responsabilidad y respeto hacia sí mismo, hacia sus tutorados y hacia la relación académica que la tutoría establece.

Si bien las estructuras teóricas, institucionales y comunicacionales existen, no habrían sido suficientes para efectuar esta exitosa intervención. Con toda certeza, este trabajo existe y se pudo llevar

a cabo por una razón valiosa e imprescindible, enfáticamente, la condición *sine qua non* consistió en que cada docente en formación que fue atendido: pidió apoyo.

Se ignora lo sucedido con los alumnos de otros grados cuyas voces no se pronunciaron en búsqueda de ayuda; en el caso de quienes sí lo hicieron, se sabe y se tiene registro de la forma en que la tutoría ha sido fundamental en el alcance de los objetivos establecidos.

Si el lector pertenece a una comunidad educativa, se le exhorta a promover la cultura de pedir apoyo, incluso, a la oportunidad de contar con la experiencia de brindarlo o recibirlo.

El insumo magistral por excelencia en este tipo de intervenciones es el diálogo, en la interacción dialógica el ser puede destruirse, deconstruirse, construirse y co–construirse viviendo un proceso de metamorfosis interna. Tal como la mariposa de seda, cuya primera, transformación implicó destruir el huevo en el que se desarrolló en su estado larval, mismo que segrega hilos de seda para construir un capullo en donde será transformado de gusano a crisálida y ésta, en mariposa que, para serlo libremente, ha de destruir el capullo que habitó y salir de él.

Evidentemente, en el caso de la mariposa de seda lo que acontece es un proceso de memoria celular genética, en el caso de humanos en interacción dialógica dentro de la tutoría con enfoque Gestalt, para que suceda la construcción —destrucción— autoreconstrucción, se vive un proceso en que la vida emocional se transforma a través de la toma de decisiones volitivas que se tejen y clarifican mediante la palabra que se enlaza en la autoexploración, la autoescucha, en cada etapa de cada sesión. Frente a estos enlaces, el tutorado puede decidir entretejerlos con conciencia de lo que piensa, siente, habla y hace, así como, con conciencia de sí mismo y de su interacción con el entorno, del que forma parte.

Al entretejer, se construye un metafórico lienzo: la vida emocional, susceptible de continuar siendo tejido o destejido con los enlaces

del diálogo, incluso, “bordado” en dos sentidos de la palabra: bordar, es decir, colocar un borde de contención de cambios y bordar término que también alude el hacer figuras de hilo sobre un lienzo para fines estéticos.

Estos procesos de cambios que fortalecen y transforman los recursos tanto internos como externos de los estudiantes, están basados en la coexistencia, interacción y diálogo con un tutor(a) con enfoque *Gestalt*.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (23 de julio de 2020). *Manual de publicación de la Asociación Americana de Psicología*. 6a ed. México: Manual Moderno
- Bucay, J. (2010). *El camino de las lágrimas*. Buenos Aires: Océano.
- Casso, P. (2003). *Gestalt, terapia de autenticidad: La vida y la obra de Fritz Perls*. Barcelona: Kairós.
- Cuerpo Académico en Formación: Estudios sobre Formación Docente. (2020). *Documento interno, Realidades de la comunidad ENERSQ*. Ciudad de México.
- López, C. (abril-julio de 2020). Bitácora de Tutoría ciclo 2019 de 2020. Ciudad de México, México: Inédito.
- López, C. (2019). De las heridas a la felicidad: una mirada gestáltica hacia el impacto de la relación docente-alumno. En F. y Torres. (2019). *“Las otras caras de la pedagogía: Amores, afecto, sentimientos y pasiones”*. (pp. 135-145). México: UPN/La Cifra.
- López, R. (marzo de 2017). *Psicología Gestalt: aportes de un enfoque humanista al manejo de conflicto en la educación secundaria*. Ciudad Universitaria, México: tesis doctoral IISUE UNAM.
- Española, R. A. (2019). *Asociación de Academias de la lengua española*. Obtenido de <https://dle.rae.es/precursor> actualización del 2019 edición del tricentenario

- Frankl, V. (2010). *El hombre en busca del sentido*. Barcelona : Herder.
- Herrera, T. (2018). *Etimología Grecolatina del Español*. México: Porrúa.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia* . Santiago: Dolmen Ediciones.
- Naranjo, C. (2004). *“La vieja, novísima Gestalt”*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Oficina de Trayecto Formativo. (2017). Programa institucional de Tutoría 2017-2020. México: Documento interno.
- Perls, L. (2004). *Viviendo en los límites* . México: Plaza y Valdés.
- Real Academia de la Lengua Española. (2019 de octubre). *Asociación de Academias de la Lengua Española*. Obtenido de <https://dle.rae.es/precursor?m=form>
- Salama, H. (2002). *Ciclo Gestalt de Salama. TPG Manual del test de diagnóstico Gestalt* . México: Centro Gestalt de México.
- Salama, H. (2017). *Psicoterapia Gestalt. Proceso y metodología*. México: Alfaomega. México : Alfaomega.
- Salama, H. (2013). *Salama (2013). Ciclo Gestalt de Salama (CGS) y Manual del Test de Psicodiagnóstico Gestalt de Salama (TPG): Universidad Gestalt Edición Kindle quinta edición*. México: Universidad Gestalt. Edición Kindle.
- Sánchez Gómez, J. (2018). *La construcción de un perfil radical yihadista*. Valencia : Tirant lo Blanco.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). Orientaciones Académicas para la elaboración del Documento Recepcional. LEE Plan de estudios 2004. Para séptimo y octavo semestres. Ciudad de México: Conaliteg.
- Stevens, J. (1996). *Esto es Gestalt*. . Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Vázquez, C. (2008). *Buscando las palabras para decir. Reflexiones sobre teoría y práctica de la Terapia Gestalt*. Madrid: Sociedad de Cultura Valle-Inclán.
- Watzlawick, P. (2012). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.

- Woldt, A. (2007). *Terapia Gestalt. Historia, teoría y práctica*. México: Manual Moderno.
- Yontef, G. (2005). *Proceso y Diálogo en Psicoterapia Gestalt*. Chile: Cuatro Vientos.

REORDENAMIENTOS SOBRE EL ACTO DE APRENDER. APORTES DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO

Eusebio Olvera Reyes

*Practicar el arte de la vida, hacer de la propia vida una
<obra de arte> equivale en nuestro mundo líquido a permanecer
en un estado de transformación permanentemente, a redefinirse
perpetuamente transformándose (o al menos intentándolo) en alguien
distinto del que se ha sido hasta ahora*

(Bauman, 2017, p. 92)

*Transformar la especie humana en verdadera humanidad
Se vuelve el objetivo fundamental y global de toda educación,
Aspirando no solo al progreso, sino a la supervivencia de la humanidad*

(Morin, 2001, p. 72)

*El conocimiento es navegar en un océano
de incertidumbre a través de archipiélagos de certeza*

(Morin, 2001, p. 81)

UN REORDENAMIENTO INESPERADO

Con relación a la historia de la vida humana, en unos pocos meses, gran parte de la humanidad se descubre abandonando los espacios cotidianos de interacción y se vuelca aceleradamente a reunirse en un un solo lugar: el ciberespacio, el punto de encuentro ha sido

favorecido por las comunicaciones mediatizadas desde el uso de las tecnologías. El fenómeno que nos empujó a reducir las diferencias y tener apertura a otras lógicas de estar y aprender, es la premura por preservar la vida de la especie humana, la emergencia sanitaria mundial, limitó las interacciones físicas a partir de políticas de aislamiento y sana distancia para evitar en lo posible el contacto humano directo.

Casi la totalidad de las instituciones educativas y sus actores migraron de los salones a las denominadas aulas virtuales; se pasó del encuentro personal cara a cara con un grupo, al desafío de acceder a decenas de rostros miniaturizados atrapados en las celdas de una pantalla de un smartphone; del escribir en un pizarrón al compartir pantalla, de la movilidad de los profesores paseándose en un salón, al estatismo de un gran rostro pegado a la pantalla que habla, dicta, señala, explica y da instrucciones; de las decenas de sillas mirando hacia el frente o agrupadas para hacer trabajos por binas o equipos, a la comodidad que brindan otros espacios como la cama, el sofá de la sala, cojines en el piso; las consultas del pasillo y resolución de dudas, se instalaron en mensajerías instantáneas o difícilmente se localizaba al profesor; la escuela con horarios preestablecidos y orden de temporalidad para cada asignatura, se desbordó y reinó el caos de Cronos.

Estos breves ejemplos, son un fractal de los múltiples cambios que se han generado como consecuencia del hecho de aproximarse a otras lógicas de interacción, al migrar a la virtualidad una actividad profesional como el enseñar y el hecho social de aprender contenidos escolares.

Estos ajustes-desajustes experimentados por las comunidades educativas formadoras de docentes como el caso de las escuelas normales, les descolocan y desbalancean de las certezas y firmes cimientos que la sociedad le ha reconocido ante el acto de enseñar y formar docentes para enfrentar los retos de una sociedad cambiante. La experiencia de formación inicial en la enseñanza y la promoción

de los aprendizajes desde la virtualidad, es escasa o nula, al menos en la Escuela Normal de Especialización “Roberto Solís Quiroga” (ENERSQ), por lo anterior, se requiere un espacio y tiempo para meditar en ello y preguntarse, ¿cómo se puede entender el aprendizaje ante estas condiciones de incertidumbre? De esto se trata este trabajo.

LA PARTICIPACIÓN DEL SUJETO EN LOS ACTOS DE APRENDER

Nuestras sociedades occidentales ofrecen pocos espacios educativos o culturales para cultivar la convivencia con uno mismo (escenario que se abrió con el confinamiento y obliga a mirar dentro de sí) y aprender desde los intereses personales (nueva apertura ante la navegación a la deriva en el ciberespacio); asimismo las explicaciones antropocéntricas poco ayudan para reconocerse como parte de un todo (deviene de la tradición del sujeto objetivo, ajeno a la realidad que conoce), donde fluyen las relaciones interconexiones y retroacciones que tenemos con el todo de las partes y las partes del todo; tampoco se promueve la identificación de las huellas que dejamos y nos dejan las múltiples interacciones que tenemos con los objetos, las personas, los contextos, ni cómo somos transformados o transformadores en esas interacciones.

Dicho de otra forma, difícilmente se inculca la participación ecológica del sujeto en una realidad cambiante, mutante, donde cada sujeto tiene la oportunidad de asumir acciones que le permitan auto-eco organizarse y con ello aprender. Aprender puede explicarse como reordenamientos auto-organizantes que se imbrican recursiva y retroactivamente con la ecología personal y de los entornos donde el sujeto interretroactúa. Ejercitarse en la organización de las tensiones generadas con el orden y el desorden favorecen la posibilidad de aprender a vivir ante lo imprevisible y lo aleatorio, para evitar la degradación y asumir una regeneración continua; con ello

emerge de manera incesante un nuevo ser y maneras distintas de movilizarse con las realidades, es un acto de autogestión de vida (Morin, 1990).

Los tiempos actuales demandan la posibilidad de reconocer que las condiciones vigentes donde se aprende están ligadas a tiempos no lineales; la movilidad física o virtual se gesta en espacios multiversos; que las personas y colectivos son polifónicos, comparten, asumen y niegan voces, historias individuales, socio-culturales y de especie; como tales, entonces, cada sujeto es único y a la vez emergente —la emergencia es entendida como el surgimiento de nuevas propiedades o procesos de un sistema y no como una decisión protectora urgente— el individuo es un fractal de un todo cambiante, vivo inesperado, incierto, volátil que espera movilizarse al ritmo de la velocidad del cambio y a la vez ser protagonista del acelere o ralentización del mismo; paradójicamente el ser humano es a la vez estático, resistente al cambio, guardador y vigilante de las formas y modos de hacer, es duro, frágil, anquilosado, algunos sectores tienden a la esclerosis en las maneras de vivir (quizá esto ha pasado en la ENERSQ que no han movilizado sus actuaciones de formación inicial al ámbito de la virtualidad).

Las actividades propias de cada sujeto son constituyentes de la realidad en la que se vive y a la vez contribuyen al desarrollo u obstaculización de los flujos que permiten asumirla o transformarla; en la medida que descubra su capacidad para ligarse, desligarse y religarse de su participación ecológica autoorganizativa podrá transformarse y volcarse en una metamorfosis basada en reordenamientos continuos, si esto emerge, entonces aprende.

Aprender desde el pensamiento complejo es reordenarse dentro de sí, con relación a los sistemas ante los que se interactúa y se intercambia información para crear, destruir, conservar, autoajustarse; es mantener y movilizar los flujos de interacción y organización entre el orden y el desorden. Los cambios de mayor trascendencia son cuando el individuo decide auto-eco-organizarse y transformar

sus lógicas de movilidad e interacción consigo y el entorno, pues le invita a no pensarse como un sujeto ajeno a los escenarios u objetos con los que se interrelaciona, sino que percibe y comprende que todo se interconecta, se ligan y religan de manera continua. Enseñar en la distancia como si fuera un salón de clases, no es transmutarse, sino solo actuar de la misma forma en un escenario donde no se transforma nada, es inacción que le encamina a muerte.

Comprender el aprendizaje desde esta mirada, va más allá de la idea de asumir conocimientos, actitudes, valores y procedimientos contextualizados para adaptarse y transformar una realidad; esta perspectiva de auto organización comprende el hecho de aprender como algo más poderoso, vivir la vida en sincronía-discronía con los entornos ecológicos humanos y virtuales, siempre cambiantes; es ligarse, religarse, desligarse en el momento histórico, exige asumir la incertidumbre y las crisis como oportunidades que impulsan el acto de vivir en un continuo fluctuante y transformador de la vida del sujeto que aprende.

Las bases explicativas de este texto se asumen desde las teorías de la cibernética, la autopoiesis humana, y la participación intersubjetiva del ser con sus semejantes y entornos ecológicos; a continuación se exponen pinceladas explicativas de estas ideas para acercar al lector a estas lógicas del conocimiento. Tal y como afirma Assman (2002) “Todo ser vivo necesita conocer de modo activo su entorno para poder seguir vivo y actuar. Lo que llamamos conocimiento, en un sentido amplio, es precisamente esta organización dinámica del sistema organismo/entorno, en cuanto le posibilita actuar”. (p. 35), con estas ideas se comprende entonces que, aprender es una propiedad emergente de la autoorganización de la vida, este mismo autor puntualiza sus ideas al afirmar que:

Cuando alguien aprende algo nuevo, no es sólo ese elemento nuevo —motor, lingüístico, conceptual, etcétera— lo que se acumula a lo

que supuestamente se adquirió ya, sino que se produce una reconfiguración de todo su cerebro/mente en cuanto sistema dinámico (p. 40).

De acuerdo a Maturana, H. y Varela, F. (2003), el sujeto que aprende ha de asumir la posibilidad de valerse de actos autoconscientes para reorganizarse y admitir de manera crítica, juiciosa, para ser un observador de su proceder, su persona y sus interacciones, para ello requiere dar descripciones de sí mismo, identificar la capacidad de tener un seguimiento voluntario y consciente de sí, y ser un experimentador-observador de los objetos y contextos con los que está en contacto.

Como se puede apreciar el primer cambio de aprendizaje se basa en la construcción continua de un nuevo sujeto para sí y los entornos donde interactúa, se busca ser sensible a sus mutaciones, reajustes, dirigirá sus actos aún a sabiendas que, si actúa desde la ecología de la acción, comprende que sus planes se escapan de las manos, apenas los pone en marcha en la realidad.

Educarse, implica asumir que como sujeto se esté en la posibilidad de conocer algo y que internamente sus sistemas de creencias y pensamientos han organizado maneras de dialogar con la realidad para apropiarse del conocimiento; esas formas de acercamiento, en muchas ocasiones pueden ser insuficientes y se resisten a comprender lo que está frente al sujeto o no se ajusta a las explicaciones que posee, o tal vez se han instalado con un error fundado en ilusión de que se conoce.

Como lo señala Bateson, “El ser humano, pues está ligado por una red de premisas epistemológicas y ontológicas que —independientemente de su verdad o falsedad últimas— se convierten parcialmente en autovalidantes para él” (1972, p. 6). Se tiene entonces que, no porque el sujeto crea que es verdad o que así se hace, es verdad o responde al procedimiento pertinente para resolver las demandas de la realidad.

Con estas ideas se logra vislumbrar que aprender, es enfrentar cara a cara el error y la ilusión del conocer, por ello, se hace necesario dialogar sobre las percepciones que se tiene sobre la realidad, cues-

tionar y confrontar las creencias que gobiernan las actuaciones para enfrentarle y si es necesario abandonarlas o transformarlas, disponerse a que suceda con las tensiones y dolores que esto traiga consigo.

Este acto auto-eco-organizativo exige admitir las propias cegueras del conocimiento, de las sociedades, de la especie, obliga a asignarles un lugar para reordenar lo que se conoce y se sabe, es un acto de renuncia a las certezas, que da pauta a las apuestas y los desafíos de incursionar por lo inexplorado en los parajes, paisajes, rutas, senderos, veredas (lo que se está instalando en la cultura), y de apropiación de certezas para que transite por los caminos y autopistas existentes (métodos, técnicas, procedimientos, teorías, etcétera) que han sido legitimadas por las sociedades-la especie; le ofrecen señalizaciones, rutas seguras al viajero, le guían y conducen ante las maneras de conocer que le garantizan certidumbres, la escuela las ofrece y con ello certifica que sabe, el aprendiz las asume, pues reconoce que en ese momento de historia de vida desconoce esa fracción del conocimiento de la humanidad.

Por otra parte, autoinstruirse también exige rebasar las fronteras de lo conocido epistémicamente hablando, es oír la voz de las sirenas que hacen el llamado al explorador de mundos antiguos o nuevos, aproximarse a disciplinas desconocidas pero que pueden articular el conocimiento ya existente, apropiarse de saberes legendarios ignorados y que probablemente estén vetados o han sido excluidos o despreciados por los mitos de su formación disciplinar (para el caso de la educación especial se pueden citar modelos explicativos y de tratamiento centrados en los sujetos, las técnicas y procedimientos de atención personalizada y clínica, etcétera), es dialogar con los saberes y conocimientos de variada naturaleza, no con afanes de eclecticismo, sino con la intención de ligar lo separado, unir lo desunido, religar con sentido educativo.

Aprender es asumir que se está vivo, para existir, para flexibilizarse, la auto-eco-organización implica conservar ideas y principios, tener apertura para acceder y adaptarse a los cambios inciertos, en

los flujos de intercambios decide participar en las tradiciones y rituales que crean identidad y pertenencia en los múltiples colectivos a los que pertenece, sin que por ello se niegue al cambio, pues este le permite reestructurar la historia que se tiene para ligarse, desligarse y religarse con lo que está dentro de uno y lo que hay afuera de sí mismo; lo libera y le emancipa la mente.

Aprender ofrece la oportunidad de replegarse y desplegarse ante el reto, la realidad, pues han de asumir riesgos y precauciones; también se requiere analizar, meditar y proyectar-contener los fines y medios implicados entre lo que se aprende y se espera de él en la realidad mutante; asimismo le invita a contenerse y desbordarse en las exploraciones comprensivas de la acción-contexto, con ello sigue reglas, las desdibuja, mide beneficios, enfrenta lo inesperado posible o no, como lo señala González, J. (2018) es un “sujeto de retos capaz de eco-adaptarse a las circunstancias del cambio, es decir del devenir constante” (p. 14).

Ajustarse-desajustarse-reajustarse, forman un bucle que permite la movilidad de lo que se es y el cómo se enfrentan las realidades ecológicas en su múltiples dimensiones, no para hacer redes, pues las redes por sí mismas no transforman, se ha de asumir un lugar y sentido para ligarse en el nodo de la red, para resistirse u ofrecer una fuerza de conectividad intersubjetiva que entreteje intercambios, que fluye como forma de “discursos, saberes, pensamientos, contradicciones, antagonismos [...], admite situaciones dialógicas reguladas por lo inmanente a las historias de vida de los sujetos, donde entran en juego las inter-retro-acciones del medio en las cuales intermedia el diálogo y emancipa la mente” (Olvera, 2019, p. 32).

APRENDER DESDE LAS INCERTIDUMBRES

Es necesario precisar una idea, hablar de incertidumbre y emergencia puede ser un acto plagado de banalidad, pues la categoría incerti-

dumbre que emplea la sociedad en el lenguaje mediático, engloba todo y nada; poco tiene que ver con los planteamientos que ofrece el pensamiento complejo para comprender la actividad de aprender. Morin (1999) señala al menos tres escenarios de incertidumbre en el acto de conocer, todos ellos desbalancean y perturban las certezas y verdades que regulan el conocimiento: La incertidumbre de lo real, la incertidumbre del conocimiento, las incertidumbres y la ecología de la acción.

La primera incertidumbre refiere a uno de los tres principios que ofrece el conocimiento científico, la dialéctica; ésta ofrece, al que conoce, la oportunidad de confrontar los modelos teóricos que representan la realidad con la propia realidad y busca resolver las contradicciones, este principio condena el error de la ciencia, le culpa de una mala traducción y explicación, es decir, “las ideas y teorías no reflejan, sino que traducen la realidad, la cual pueden traducir de manera errónea” (Morin, 1999, p. 80), pero si la realidad es cambiante y lo que buscamos es explicarla con lenguajes, modelos y sistemas de conocimiento que son insuficientes, entonces se ha de descartar la teoría, y asombrarse, pues la realidad se encumbra sobre cualquier explicación, esto exige asumir que hay un posible, aún invisible en lo real; no se puede forzar la realidad para que el conocimiento prevalezca, se ha de aprender que la realidad es incierta y mutante. Ante este hecho se reconoce que las acciones de aprender fluyen ante los actos de traducir y reconstruir lo que se revela y oculta ante nuestra mirada, invita a reconocer la contradicción como un antagonismo complementario en el arte de asumir aperturas para aprender.

La incertidumbre del conocimiento enfatiza cuatro aspectos: los errores mentales; el riesgo de la ilusión y el error en el conocimiento; los errores de la razón y finalmente las cegueras paradigmáticas; todos en su conjunto muestran que los sujetos cuando aprenden se exponen a la apropiación de conocimientos disyuntivos y fragmentados, hiperespecializados; denuncia la capacidad que tiene la

mente para autoengañarse y justificar la verdad con múltiples fuentes de error, pues los sistemas de conocimiento se autoprotegen para prevalecer; asimismo expulsan todo conjunto de ideas que sean míticas, irracionales, o que fragilicen sus modelos explicativos. Finalmente, se hace la invitación para asumir racionalidades abiertas que reconocen la vida irracional, la afectividad, la subjetividad, y negociar con lo oscuro, lo irracionalizable, el mito, la magia y dialogar con ello, la razón y plantea que los paradigmas no son todopoderosos (Morin, 1990, 1999).

Finalmente, las incertidumbres y la ecología de la acción, invitan a decidir elegir, frente a un mundo cambiante y complejo, es decir, se puede planear y elegir cómo actuar estratégicamente, sin embargo, también hay que estar dispuesto a sacar ventaja al riesgo, el azar, lo inesperado, lo imprevisto, tener conciencia de las desviaciones y perturbaciones que aparecerán apenas se ponga en marcha lo planeado, es asumir las derivas, bifurcaciones y transformaciones no esperadas en lo planeado.

Por su parte, la emergencia como aprendizaje, no es la respuesta urgente ante una crisis inesperada, pues hay otros matices explicativos; se puede entender como lo plantean Williams, Karousou y Mackness (2011, citado en Castañeda, L y Adell, J. 2013):

[...] definen el aprendizaje emergente como el aprendizaje típico de los sistemas complejos, el aprendizaje que surge de la interacción entre un número de personas y recursos, en el cual los aprendices se organizan y determinan el proceso y en alguna medida los destinos de aprendizaje, ambos son impredecibles. La interacción es en muchos casos auto-organizada, pero sin embargo requiere algunas limitaciones y estructura. Puede incluir redes virtuales o físicas o ambas. (p. 34).

Los escenarios de educación normalista, están plagados de oportunidades para desamurallar estos elementos de orden y darle cabida a nuevas lógicas de acercamiento del conocimiento desde lo

incierto, lo inesperado, la realidad cambiante y a nuevas revelaciones; orden y desorden interactúan para reorganizar los aprendizajes esperados y los inesperados, la situación actual de educar desde la virtualidad es el territorio desconocido, por donde se ha de aprender la aventura de navegar en los mares de incertidumbre.

Desde el punto de vista de Morin (1999), aprender es una aventura incierta, no es un acto exclusivo de los sujetos, ni acontece aislado de los contextos y el momento histórico, pues cada aprendizaje humano se entretiene con los estilos de vida de las sociedades y las naciones, e involucran a la especie y esto sucede a manera de bucle que interretroactúa entre estos elementos; léase, aprenden los sujetos, las sociedades y la humanidad entera.

En tiempos de incertidumbre los aprendizajes se movilizan entre las fuerzas adaptativas y antagónicas de vida-muerte (morir al aprendizaje presencial para dar pasos a las actividades académicas desde la casa); se interconectan los efectos benéficos de lo aprendido (dominio de las habilidades digitales) ante el efecto perverso, nefasto e inesperado de lo logrado (mayor marginación de los analfabetos o desconectados digitales); se asume la posibilidad polarizada de apropiarse de la innovación exigida (trabajar por video conferencias) frente a la inacción de la novedad (entre más cambia, más es la misma cosa, se deteriora y degrada la novedad); las nuevas adquisiciones obtenidas se reciben con el riesgo y peligro que traen consigo (por ejemplo, el uso acelerado de las tecnologías convoca a obsolescencia pronta de las mismas; el uso simultáneo del servicio de internet en una casa —para trabajar y aprender—, limita la velocidad y fluctuación del mismo).

Aprender desde las incertidumbres es comprender que lo inesperado es posible, cuando sucede sorprende, pues desbalancea las creencias y certezas con las que se enfrenta el evento que brota ante los ojos del espectador, ante la misma sorpresa, también se abre la oportunidad de cuestionar, revisar y replantear los conocimientos con los que se traduce y explica el mundo para asumir la idea de

acoger nuevas informaciones que permitan auto-ecorganizarse y colocarse en un lugar distinto en la realidad cambiante.

Una noción metafórica que emplea Morin (1990, 1999) para referirse al sujeto que aprende es la de navegante, éste ha de movilizar sus actuaciones entre mares de incertidumbre y archipiélagos de certezas. Sobre las certezas se puede decir lo siguiente:

Las instituciones formadoras de profesionales de la educación, en este caso la ENERSQ, ofrecen certezas, se les puede encontrar entre los marcos teóricos, los métodos, las técnicas, los conocimientos disciplinares, la didáctica inclusiva o de la educación especial, las políticas educativas del momento, las tradiciones y rituales propios de los espacios formativos y la profesión en la que se adhiere el paseante, al interior del islote formativo se asume el acuerdo implícito de las sociedades locales, nacionales, internacionales o la especie, donde les legitiman un lugar o rol para integrarse al todo de la realidad y darle continuidad al orden de la vida educativa, social, histórica, humana y más.

Quien decide pasar unos años de su vida en la ENERSQ, ha de sentir la necesidad de detenerse ahí, merodear, comprender, apropiarse del lenguaje de los que ahí forman y se forman, le requiere comprender las normas y lógicas de actuación que aseguran la vida organizada con sus reglas que le demandan para identificarse y ser parte de esos colectivos. Ha de ligarse a ese escenario social y ligarlo consigo mismo, desligarse de otras lógicas que le entorpecen sus actuaciones y asimismo, religarlo ecológicamente con su entorno, con sus actuaciones profesionales, vincularlo a otras profesiones y disciplinas, así como con las demandas de una realidad cambiante y su propio reordenamiento como sujeto en transformación, es asumir la sabiduría de vivir unidos.

Una serie de conocimientos que ofrecen seguridad y certezas es el diagnóstico educativo, grupal y de la condición de los sujetos, la planeación, el diseño de materiales didácticos, la evaluación, los registros de la realidad; toda una amalgama de conocimientos que

le aseguran tener el control de las actividades pedagógicas; como métodos pre-configurados organizativos, cumplen su función en el orden y con esta base se invita a los estudiantes en formación a viajar en su propia aula de clases y poner en marcha la acción estratégica, regulada, controlada, cuidada, supervisada.

Al enfrentar la educación a distancia en este reordenamiento, se desmoronan múltiples certezas, por ejemplo, el estar juntos en el aula de clase y tener encuentros cara a cara, cumplir el horario de la asignatura, encontrar al profesor en el aula o su cubículo, que las estudiantes lleguen a la sesión; la certeza se valida en la medida que hay un dispositivo funcional, conectividad a internet con un flujo estable de datos y velocidad en la subida y descarga de los mismos.

El acto de enseñar y aprender se ancla en el principio de autonomía-dependencia, se logra autonomía si se tiene un dispositivo accesible, cuenta de correo y la posibilidad de conectarse a internet en el momento que se desee; por otra parte, también sucede al elegir el modo de comunicación con el profesor y estudiantes, las modalidades para compartir y usar las plataformas o sistemas de video llamada o videoconferencia; sin embargo, lo que libera a los sujetos los hace dependientes, pues, solo se puede acceder a el intercambio educativo por estas vías, no hay otras. Se crea una relación de bucle recursivo y retroactivo, uno impulsa al otro y viceversa, asimismo los productos y los efectos, son al mismo tiempo causas y productores de aquello que los produce; es decir, en el contexto del acto educativo desde Internet, esta tecnología es producto de las interacciones de los individuos con esta y los sujetos se tornan productos productores de este escenario en un ciclo infinito ambos se reordenan e influyen mutuamente. Aprender desde las tecnologías es:

Permitirse pensar en seres corpóreos que piensan, sienten, actúan con sentido crítico y *metacognitivo* al estar frente, detrás y dentro del monitor, en estas interacciones reflexionan con el dato y la información, la procesan y ofrecen su producción cognitiva o del conocimiento final a

la red [...], cabe aclarar que cuando se hace énfasis en la producción, esta no se restringe al objeto, dato o hecho transformado y publicado, sino que es un reflejo de un determinado modo de la actividad mental del individuo, de cierta forma una opción para manifestar su manera de entender, vivir o criticar la vida y a la vez de exponer su esencia del ser y sus intereses, es decir, se podría afirmar que lo que es, piensa o descubre de sí, coincide con su producción, tanto lo que genera como producto, como el modo en que lo produce (en ello puede aparecer un método sistemático, lo emergente, el azar, la reflexión creativa, lo incierto, etcétera), así como el contexto desde donde produce e interpreta y el momento histórico y subjetivo del Ser que produce, de esta misma suerte queda la distribución e intercambio de lo que produce (Olvera, 2018, p. 48).

Por otra parte, con relación a las incertidumbres en las que el aprendiz ha de navegar, se expone en primera instancia la prospectiva de un fragmento de su desempeño profesional y después se abordará con relación a las incertidumbres de educarse desde la distancia.

En primer lugar, se puede señalar, que en la formación inicial de los licenciados en educación especial e inclusión educativa reciben enseñanzas y orientan sus aprendizajes al acto de enseñar, el cual por su naturaleza invita a moverse en escenarios sociales cambiantes que lo conducen a descubrir, crear, reinventar, recrear rutas y mapas de navegación, sobre todo, al trabajar con poblaciones en vulnerabilidad y con requerimientos específicos para que accedan a las lógicas de un mundo ordenado con ciertos principios.

Si el estudiante en formación desea tener éxito, ha de aprender a sortear los imprevistos, las perturbaciones y desórdenes que surgen en medio de las tormentas de aula, junto con los desajustes inesperados de la demanda de cada sujeto educativo (una tradición que deambula en los pasillos es el supuesto —control de grupo— exige que el docente ha de poner orden, donde aparezca el desorden).

Ante las turbulencias el aprendiz de la profesión docente, tiene la misión implícita de evitar naufragar a toda costa y que con ello perezcan los tripulantes de su barco (a nivel político se traduce —que no se pierda ningún alumno—) con esas instrucciones no explícitas asume el timón y resuelve las inclemencias que generan los vientos que desorganizan y ponen en riesgo la planeación y el método que le subyace. Pese a los planes, lo inesperado aparece y ha de buscar resolver creativamente con los recursos que se tienen al alcance, con la colaboración de los que están ahí a su lado (monitores, auxiliares, titular del grupo, etcétera), o los que en otras latitudes pueden atender su llamado de auxilio (el acceso a un equipo multidisciplinar) con su ayuda se reajusta, reordena y sale a flote de lo inesperado; con los instrumentos de navegación que están a su alcance (planeaciones, diagnósticos, estrategias didácticas, etcétera) se arriesga todos los días a explorar mares de incertidumbres entre los archipiélagos de certezas que recibió en su formación inicial.

SOBRE EL MÉTODO PARA LA FORMACIÓN INICIAL

La incertidumbre en la educación a distancia, virtual o desde el internet exige primeramente, reconocer que “los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos” (Morin, 1999, p. 26), es decir, tanto profesores como estudiantes se enfrentan al desorden y la reorganización de la nueva demanda de interacción en estos entornos, generalmente se actúa con los antiguos modelos de pensamiento y afrontamiento con los que han crecido.

Los métodos de enseñanza que se viven en la educación normalista se apegan a la noción de orden control, programa, la lógica organizativa de estos, exige apegarse invariablemente a una secuencia de pasos que atrapan y organizan acciones o instrucciones para acercarse a la realidad, el éxito del procedimiento se basa en la

sistematización y cuidar la rigurosidad del método empleado para educar. La educación virtual o a distancia, el diseño instruccional, siguen este tipo de lógicas de control y rigor para buscar programar certezas.

A los ojos de Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2002) el programa es una organización predeterminada, efectúa la repetición de lo mismo en lo mismo, necesita condiciones estables para su ejecución, difícilmente asume el alea y el obstáculo como parte del método, no tolera el error en su funcionamiento, necesita el control y vigilancia competente, busca eliminar la incertidumbre, cree que solo lo inteligible es real, reduce la realidad a una idea, emplea la racionalización para capturar la realidad en un orden coherente, normaliza el conocimiento y la realidad.

Sin embargo, ante la incertidumbre y la respuesta reorganizativa de incorporar otras modalidades para educar (desde la distancia), cualquier método organizado y sistemático, se torna insuficiente ante el reconocimiento de una realidad cambiante, se hace necesario conjugar orden-desorden, incertidumbre-certezas y dar la bienvenida al azar, si bien el ajuste que se hizo ante esta migración forzada a la educación fuera de las aulas, obligó al Estado a buscar el control y este se focalizó en que se tuvieran elementos, datos, evidencias “con qué evaluar” (entiéndase eventos registrados para asignar una calificación) y no se pierda el año escolar.

Para establecer acercamientos a esta lógica reorganizativa, se hace necesaria la presencia de un sujeto, con una actitud para explorar lo incierto, lo fugaz, lo inestable, con deseos de abandonar las certidumbres y avanzar en el conocimiento con un pensamiento estratégico para “hacer frente a la ignorancia, el desconcierto, la perplejidad y la lucidez” (Morin, et al., 2002, p. 16) que son una constante en la realidad; por ello el método estático, rígido e inflexible a modo de programa, es de poca ayuda en las problemáticas, fenómenos y temas que se estudian desde la complejidad y en escenarios de incertidumbre.

Dado que la relación entre la actitud y el pensamiento del que aprende favorece ciertas interpretaciones de la realidad, también lleva a establecer relaciones de bucle entre las estrategias empleadas para conocer y el sujeto que se acerca al objeto que conoce (ambas se constituyen como producto-productor) y puede articularse con los entramados contextuales donde se desarrolla el intercambio transformativo de los implicados. Por esta razón, el pensamiento complejo invita a asumir el método, como una lógica estratégica que invita a la ecología de la acción, desde aquí se han de orientar las interretroacciones del acto de enseñar/aprender en escenarios virtuales, exige comprender que en el transitar de auto-eco-organización, surgirán las sorpresas e imprevistos, lo no buscado aparece, lo desconocido se hace presente en todo momento y ofrece oportunidades para el encuentro y el diálogo; esto promueve reinventar y reorientar los pasos e incursionar por saberes y conocimientos no pensados y asumir nuevas decisiones:

La cuestión del método, por un lado, visto como camino que se inventa y nos inventa, donde de ser posible el regreso, solo se regresa distinto, porque es otro el que regresa y ese otro es el mismo que camina errante entre el sueño y la vigilia. Por el otro, como una poderosa herramienta para las estrategias del conocimiento y acción, con la finalidad de organizar, ecologizar, globalizar y contextualizar los conocimientos y las decisiones (Morin, et al, 2002, p. 11).

Bajo esta lógica, es notable que el que se acerca a la realidad y las estrategias empleadas, se reorganiza y transforma conforme incursiona en la búsqueda, en la intención, ante las continuas bifurcaciones y encrucijadas que se atraviesan en el camino, frente a las veredas y parajes visitados en las primeras rutas trazadas y lo que se manifiesta como no planeado, pero que se decide explorar y conocer como quien decide escuchar el canto de las sirenas; es la oportunidad de arriesgarse a transformar y reordenar en un continuo el pensamiento:

El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar al final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto, errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente. (Morin, et al., 2002, p. 15).

El método pre-configurado atenta contra las acciones inventivas y flexibles, abiertas a la capacidad de optar por los senderos y bifurcaciones que permite la indagación; en cambio, la estrategia está abierta a lo posible, a las señales en el camino que advierten que la dirección cambia, que los parajes y paisajes a explorar son novedosos y vale la pena acercarse a descubrirlos.

La formación inicial en la ENERSQ ha de aprender a ligar dos organizaciones que conviven y coexisten en la realidad, pero por cuestiones formativas se hallan desligadas, articularlas permitirá abrir fronteras y movilizarse libremente entre estos dos escenarios. Por una parte, se ha de valer de los métodos pre-configurados y por otra, ha de permitir el método como estratégico que da lugar al alea, a los inciertos y a la ecología de la acción.

A MODO DE CIERRE.

PREGUNTARSE SOBRE EL REGRESO A LA ENERSQ

Enfrentar las crisis y los ajustes que demanda ésta, exige preguntarse para comprender, ¿qué sucede?, ¿cómo sucede?, ¿cuál es la participación que corresponde a cada uno, en toda esta marejada incesante de perturbaciones que desorientan?, ¿qué se requiere hacer como sujeto para aprender/enseñar desde estos escenarios?, ¿cómo se entretejen estos cambios con las creencias personales y las estructuras de pensamiento que se poseen para hacerle frente?, ¿qué habilidades se demandan para que los sistemas implicados en los

actos de enseñar/aprender puedan reconvenirse y retroactuar el uno sobre el otro para transformar al sujeto que aprende, tanto como el que enseña?, ¿es posible seguir educando aprendizajes fraccionados de los procesos integrales, al educarlos con contenidos aislados-cito lo cognitivo y lo socio-emocional?

Aprender exige mutar, si se aprendió, no se puede ser el mismo; con estos avances y cambios, algún día ¿podremos mirar a nuestros semejantes como alguien igual a uno, y a la vez diferentes con flujos de habilidades y conocimientos que enriquecen a ambos y les permiten reordenar sus estructuras afectivas sociales cognitivas y de contacto?

¿Llegó el tiempo en que se ha de despertar un espíritu de solidaridad, fraternidad, apertura, simpatía, la generosidad, del desafío como un valor para la transformación y el cuidado del entorno?, ¿se podrá asumir en las acciones didácticas esta explicación sobre el aprendizaje desde la intersubjetividad y la auto-eco-organización?

¿Es tiempo de que los excluidos desde las tecnologías se puedan sentir integrados abriendo caminos para comunicarse, insertarse e instalarse, actuar para estar y visibilizarse, para abatir la percepción de ser víctimas de la desigualdad y la brecha tecnológica?

¿Será factible intercambiar el cara a cara por el encuentro de mentes intersubjetivas que propicien encuentros comparativos de semejanzas-diferencia; reconocimiento de tensión-crisis y conflicto regenerador del pensamiento del que enseña/aprende?

Conforme la pandemia avanza, nuestros conceptos y lógicas de actuación se desintegran y desligan de la realidad vivida, no sobreviven ¿cómo podemos unir lo que se ha separado?, ¿es posible ligarse, desligarse, religar-nos desde estas maneras de aprender/enseñar en estos nuevos entornos ecológicos?

Esta nueva normalidad, va más allá de la incorporación de un lenguaje “novedoso” y un discurso que se suma a la boca de los hablantes, presume la oportunidad de dialogar con los conceptos que se han generado durante esta crisis, en el mejor de los intentos,

para favorecer la inmersión de estos sobre sí y encarnarlos con las tensiones y obstáculos que esto trae consigo al movilizarse con relación a los contextos de interacción en el bucle individuo-sociedad-especie. Es decir, se hacen vida para cada sujeto, se movilizan en los colectivos como parte de una práctica.

Los pasos son únicos para cada persona, desde la auto-eco-organización, logre encarnar el lenguaje no sólo para hablarlo, sino para entretenerse con ello, pues exige actuarlo con solidaridad, compromiso, sensiblemente, con credibilidad, asimismo en los casos que, o las circunstancias en que se requiera, hacerles frente a las tensiones, los obstáculos y resistencias que cada sujeto o colectivo tiene frente a la misma.

La modalidad de educación en la que se nos presenta esta situación de resguardo en casa, exige implicarnos y ser creativos ante la variabilidad de opciones que tenemos frente a nosotros, por su formato privilegia la comunicación y formación a distancia, mediada por computadores, dispositivos móviles e Internet como vías de recursivas entre el que educa y el que se forma como licenciado en educación especial o en la inclusión educativa, vivir esta experiencia es una apuesta para experimentar transformaciones entre los docentes y aprendices.

A estas iniciativas se apuesta el flujo educativo creativo, permeado de intercambios sobre el dominio y apropiación de los contenidos, se imbrican otras guías, orientaciones, cuidados y supervisiones del desempeño ante la práctica docente. Quizá, ahora reorientada hacia una modalidad de trabajo a distancia, se lanza la pregunta ¿cómo será el trabajo del docente de educación especial o de la inclusión, bajo esta modalidad?, ¿cuáles serán las habilidades o recursos que ofrezcan a las instituciones, otros profesionales de la educación, los padres de familia o sus aprendices?

De la misma manera, desde las certezas se ha de cuidar que el estudiante demuestre el dominio de conceptos, técnicas, metodologías, procedimientos, actitudes, en una situación ajena al cotidiano

y tradicional encuentro de rostros en el aula, donde, desde lo virtual se ha de dar paso a lo inesperado para construir flujos de intersubjetividad que pueden estar mediatizados por la escritura, mensajes de voz o la dialógica que ofrecen las videoconferencias; en el mismo tono se abren las opciones que se gestan para evaluar, retroalimentar y calificar los aprendizajes; estas perspectivas de interacción y de conexión de mentes se alejan de los acostumbrados encuentros de tiempo-espacio corporizados en un salón de clases, se abre a la variabilidad de alternativas ecológicas que ofrece la virtualidad y la distancia.

No sólo se aprende en los tiempos escolares, ni en el salón de clases, esto sucede a lo largo de la vida y se abren posibilidades ante las múltiples formas de vivir. Para que esto suceda es vital entretrejer subjetividades para que el sujeto se ligue y religue con sus semejantes, con la ecología de los sistemas con los que interactúa e intercambia información y conocimiento para transformarse mutuamente. Aprender es asumir la oportunidad de autoorganización de la vida, de otorgar un lugar a la incertidumbre y la complejidad para gestar conexiones intersubjetivas, ecológicas; que aparecen, retroactúan y se construyen; es asumir que todo se conecta y se imbrica entre sí. En estos tiempos se abre una permanente conectividad de la humanidad entera, las 24 horas del día, los siete días de la semana, en cualquier oportunidad se moviliza como una emergencia el bucle individuo-sociedad-especie. La raza humana ha volteado su mirada e interés sobre sí misma, se re-liga con el entorno para apostar a la incertidumbre como el próximo paso de transformación de la humanidad.

El pensamiento complejo nos advierte e invita a la prudencia, al tener presente que “la realidad es cambiante, no olvides que lo nuevo puede surgir y, de todos modos, va surgir” (Morin, 1990, p. 118). Asimismo, se señala que los tiempos y espacios para auto-eco-organizarse se han trasmutado. Aprender ofrece la oportunidad de vivir para crear mundos plurales, singulares, compartidos

entretnejidos, interconectados con el todo, con rumbo hacia una civilidad planetaria. A modo de cierre se puede señalar que aprender es vivir y “Vivir es una aventura que conlleva en sí misma incertidumbres siempre renovadas, eventualmente con crisis o catástrofes personales o colectivas. Vivir es afrontar sin cesar la incertidumbre” Morin (2015, p. 21).

REFERENCIAS

- Assmann, H. (2002). Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. Madrid: Narcea.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Bauman, Z. (2017). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. México: Paidós.
- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.) (2013) *Entornos personales de aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil. Recuperado en: <http://www.um.es/ple/libro>
- González, J. (2018). *Pensamiento religado. Ligar para religar*. Bolivia. PRISA Ltda.
- Klein, J. (2003). *Transdisciplinarietà: Discurso, integración y evaluación*. En: Carrizo, L., Espina, M. y Klein, J. (2004). *Transdisciplinarietà y complejidad en el análisis social*. Montevideo: Unesco
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano*. Santiago de Chile: Lumen-Universitaria.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Dower/ Unesco.
- Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el*

- error y la incertidumbre humana*. Salamanca: Unesco /Universidad de Valladolid.
- Morin, E. (2015). Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación. Buenos Aires: Nueva visión.
- Olvera, E. (2018). “La Internet como sistema en la formación y profesionalización docente en la Escuela Normal de Especialización”. En: Olvera, E., Basurto, E. y Güemes, C. (2018). *Retos prospectivos y debates de la formación de docentes en educación especial*. México: SEP/AEFCM.
- Olvera, E. (2019). *El aula compleja. Amar el conocimiento*. En: Torres, F. y Olvera, E. (coord.). (2019). “*Las otras caras de la pedagogía: Amores, afecto, sentimientos y pasiones*”. México: UPN/La Cifra Editorial.

REFLEXIONES Y APRENDIZAJES DOCENTES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Manuel Eduardo Bregado Drake

INTRODUCCIÓN

El Sistema Educativo Nacional SEN es el subsistema social que reúne gran cantidad de personas cotidianamente y, por ende, es un modo de contacto social. Por esta razón, y teniendo en cuenta el alto porcentaje de contagio del coronavirus Covid-19, la suspensión de actividades en los centros escolares es una de las tácticas necesarias para controlar la propagación de la enfermedad. Ante este escenario, el presente artículo propone para el caso de la Escuela Normal de Especialización, “Dr. Roberto Solís Quiroga” ENERSQ, las siguientes interrogantes acerca de los desafíos que repara ante el cierre de centros escolares.

En el primer apartado se sustentan los problemas que enfrenta la ENERSQ en el marco emergente del Covid-19, puesto que la suspensión de las actividades escolares, temporalmente, no es una medida fácil porque significa costos educativos, sociales y económicos. El segundo apartado analiza cómo se ha vivido este reordenamiento, qué recursos adaptativos se han tenido que asumir para hacer frente a esta crisis; así como el rol de las Tecnologías de Información y Comunicación TIC como dispositivos para desarrollar el proceso educativo en la actual situación de contingencia. El tercer apartado aborda cuáles son las dificultades que se han enfrentado y cómo se han resuelto en tiempos de pandemia, en la citada institución. En el cuarto y último apartado, se ofrecen algunas reflexiones sobre los aprendizajes docentes en tiempos de pandemia; así como

los posibles impactos que la suspensión de actividades escolares puede tener en los estudiantes de hogares más vulnerables, dado el contexto mexicano y las condiciones operativas del Sistema Educativo Nacional. Se subraya la significación del liderazgo que debe practicar la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México para guiar, orientar y asesorar, apoyada en el currículo académico, frente a la realidad emergente de las normales ante la crisis.

El objetivo es explorar, comprender y reflexionar acerca de las problemáticas, recursos adaptativos; así como las dificultades que han tenido que enfrentar los docentes en tiempos de contingencia.

DESARROLLO

La Pandemia implantó un nuevo escenario de partida, porque perjudica el movimiento de la economía mundial, frena la circulación de personas entre países y al interior de los mismos, congrega a todos los científicos en la búsqueda de una vacuna, manifiesta la solidaridad entre las naciones para ayudar a aquellos cuyos servicios sanitarios se encuentran superados en su capacidad, etcétera. En consecuencia, las realidades que se avizoran en el futuro inmediato, se elaboran a partir de supuestos en algunos casos optimistas, otras son apocalípticas. Por ello, examinar, entender y reflexionar es la intencionalidad que nos ocupa en esta realidad emergente en medio de desafíos inciertos.

Los problemas que enfrenta la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga ENERSQ en el marco emergente del Covid-19.

Más de 102 países han cerrado total o parcialmente sus sistemas educativos. Por ejemplo:

[...] En México, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas Co-naedu acordó el pasado 14 de marzo, adelantar el receso vacacional de

Semana Santa y cerrar las escuelas de todo el país en todos los niveles educativos a partir del 23 de marzo y hasta el 19 de abril (esto es, el cierre de 265,277 planteles). La medida impacta a 36 millones 635 mil alumnos y más de 2 millones 100 mil docentes. Cabe aclarar que un día después del acuerdo, 13 estados decidieron adelantar el cierre de sus sistemas educativos y comenzaron a hacer la medida efectiva desde el martes 17 de marzo. (Fernández, 2020, p. 2) ⁴

Los datos evidencian cómo esta medida impacta a millones de estudiantes, docentes y padres de familia en el ámbito educativo. Por supuesto, el cierre de escuelas no es una disposición sencilla ya que involucra costos educativos, sociales y económicos. Por lo que, la comunidad educativa de la ENERSQ, ante la contingencia, tuvimos que implementar distintas estrategias accesibles que se complementan según propongan los docentes, con actividades apoyadas por *WhatsApp*, *Zoom*, *YouTube*, *Facebook*, *Google Classroom* y correos electrónicos. El gobierno y las autoridades educativas tuvieron que ejercer liderazgo frente a la contingencia ya que puso a disposición herramientas digitales para docentes, alumnos y familias, así como copias en línea de los libros de texto.

Una de las preocupaciones de los últimos años ha sido definir el papel que juega la educación en el actual contexto internacional, cuáles deberían ser sus fines y objetivos principales y qué conocimientos y habilidades se necesitan para enfrentar los problemas locales y globales que nos afectan (Mesa, 2010).

⁴ Acuerdo número 02/03/20 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, disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020 Estos estados suspenden clases y actividades a partir de este martes por coronavirus en El Financiero 16 de marzo, 2020 disponible en <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/estos-estados-suspenden-clases-a-partir-de-este-martes-por-coronavirus>

Edgar Morin (1999), señala acerca de cuáles son los problemas medulares que conciernen a la educación del futuro, sugiriendo siete saberes que ésta deberá solucionar:

- Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión: adquirir además del conocimiento, las habilidades para manipularlo, tener una mente lúcida capaz de estudiar el conocimiento y sus procesos *per se*: las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, sus procesos y modalidades, así como disminuir las variables que inciden en el error y la ilusión
- Los principios de un conocimiento pertinente: generar un conocimiento capaz de abordar los problemas globales, para inscribir ahí los saberes parciales y locales. Cuestionar el conocimiento fragmentado, que impide operar el vínculo entre las partes y las totalidades, para dar paso a un conocimiento de las complejidades que aborde los objetos en sus contextos y conjuntos. Esto implica la necesidad de desarrollar la habilidad humana para situar la información en sus relaciones e influencias en un todo más complejo
- Enseñar la condición humana: ser humano físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico
- Enseñar la identidad terrenal: la conciencia de que el destino del género humano se encuentra ligado al destino planetario
- Enfrentar las incertidumbres: buscar principios y estrategias que permitan afrontar los riesgos y lo inesperado, la flexibilidad para modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino
- Enseñar la comprensión: el planeta requiere comprensiones mutuas como elemento vital de las relaciones humanas, en aras de crear una base sólida para la educación para la paz
- La ética del género humano: construir una antro-po-ética para establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia. La educación debe

contribuir a una toma de conciencia y dejar, al mismo tiempo, que esta conciencia se traduzca en voluntad para ejercer la ciudadanía mundial en plenitud

Precisamente, cada uno de estos saberes propuestos por Morin están relacionados con los obstáculos que enfrenta la comunidad de la ENERSQ, en tiempos de contingencia, ya que implica asumir que se adquieran enfoques distintos en consonancia con las necesidades de los individuos y la comunidad. Una de estas aproximaciones corresponde a los ajustes razonables de los programas de enseñanza, puesto que el enfoque de la educación para los alumnos en formación inicial de la licenciatura en educación especial y la licenciatura en inclusión educativa, invade la currícula y ofrece diferentes maneras de abordar los contenidos que trascienden los espacios del aula e impactan en el entorno social de los educandos.

Otros de los problemas enfrentados, señalado por la oficina de Trayecto Formativo, es que no todos los alumnos pudieron tener acceso a internet ya que sus familiares quedaron sin trabajo y esto impidió el acceso a este servicio, por lo que se implementó la comunicación por vía de celulares.

Los obstáculos enfrentados fueron múltiples, no sólo de contenidos, currículos, ajuste o reajustes, uso de aprovechar las TIC, etcétera., sino el aspecto psicológico que es la otra cara de la pandemia: incertidumbre, desesperanza, miedo al contagio, a la muerte, imprecisión, frustración, desconfianza, temor, etc.

El reordenamiento, recursos adaptativos frente a la crisis. El rol de las Tecnologías de Información y Comunicación

El segundo apartado analiza cómo se ha vivido este reordenamiento, qué recursos adaptativos se han tenido que asumir para hacer frente a esta crisis; así como el rol de las TIC como dispositivos para extender el proceso educativo en la actual situación de contingencia.

En ese contexto, es necesario resaltar algunas preguntas: ¿cómo puede el sistema educativo mexicano enfrentar los desafíos que representa el cierre de las escuelas y la permanencia de millones de alumnos en sus casas?, ¿existen opciones en la educación en línea y en televisión a la distancia como posibles mecanismos para aminorar las afectaciones en el aprendizaje de los alumnos al suspender su asistencia presencial a sus escuelas?

Por supuesto, cerrar los centros escolares no es una decisión fácil. Esta medida genera costos de diferente tipo. En primer lugar, costos educativos, —entendido el término costo como sinónimo de “prestación de un servicio” o “llegar a un acuerdo”—, implica que se interrumpe el servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje ante la suspensión de clases presenciales o de las actividades educativas, por completo, esto genera problemas sociales porque las familias necesitan reorganizarse para atender el cuidado de los niños y jóvenes en los horarios en que asistían a la escuela y, que recaen directamente en las mujeres y su productividad laboral; pero además, origina dificultades económicas, ya que los sueldos que deben pagarse a docentes, directivos y personal de apoyo sin que se tenga un funcionamiento regular de las escuelas, o porque hay diversos comercios pequeños, formales y también informales cuyos ingresos dependen de los servicios y bienes que ofrecen a las comunidades escolares (transporte, papelerías, alimentos, por solo indicar algunos). Es imperioso hacer notar que estos tres aspectos dejan de manifiesto que los costos serán más altos para los hogares en condiciones socioeconómicas más vulnerables, como son los hogares de trabajadores informales, hogares monoparentales u hogares en condiciones de pobreza que dependen del trabajo remunerado de todos los adultos. (Fernández, 2020, p. 3) ⁵

⁵ De acuerdo al INEGI, 18.5% de los hogares en nuestro país son monoparentales, y de estos, 84% son encabezados por mujeres. Ver al respecto: “México conserva los hogares familiares tradicionales: INEGI” en Expansión 15 de mayo de 2014. Disponible

Sin embargo, académicos como Francisco A. Enríquez (2020), director de la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de La Salle, señala que, en nuestra nación, en su mayoría, las instituciones dedicadas a la educación tienen una infraestructura, capacitación y herramientas docentes carentes de una posibilidad real para ejercer desde casa. Esta situación es aún más aguda en los niveles de la educación básica. El caso de la educación media superior y superior, es diferente, ya que, en su mayoría y con antelación ya habían incursionado en la modalidad virtual en muchos de sus programas. Sin embargo, es preciso mencionar que existen poblados que, si aún no poseen los servicios más elementales, es claro que, están faltos de internet.

En esta coyuntura, deben conducirnos a una profunda reflexión, desde el punto de vista de la transformación social, puesto que amenaza a múltiples factores —sociedad, padres de familia, medios de comunicación e instituciones educativas— con la finalidad de que cada uno de ellos pueda asumir su propio compromiso frente a esta crisis. Por supuesto, la ENERSQ no está exenta de ella. En efecto, estas circunstancias provocaron un reordenamiento y la búsqueda de nuevas estrategias para enfrentar esta contingencia, por ello, Adela Cortina (2000) menciona que “el concepto pleno de ciudadanía integra un estatus legal (un conjunto de derechos), un estatus moral (un conjunto de responsabilidades) y también una identidad por la que una persona se sabe y siente perteneciente a una sociedad” (p. 15).

Como resultado, consideramos que la ciudadanía mundial cm entraña que el ser humano corresponde al mundo, pero tiene un compromiso íntimo, interno hacia él y quienes lo viven. Por tal razón, esto sustenta que mediante la ciudadanía mundial se de-

mande la inclusión, la democracia, la equidad y justicia para todas las naciones.

El reordenamiento implicó cambios de conceptos, por ejemplo, *educación*. En el documento “Educación para la ciudadanía mundial, preparar a los educandos para los retos del siglo XXI”, vemos que la idea de la educación para la ciudadanía mundial se origina con el fin de lograr que los alumnos estudien de forma crítica las problemáticas actuales desde un enfoque integral ya que lograrán plantear soluciones de manera creativa, que les permitan analizar los significados, las distintas perspectivas del universo para ofrecer reformulaciones que tomen en cuenta a los grupos menos favorecidos.

También generó cambios en el proceso de evaluación, ya que en la clase virtual la evaluación de la lengua oral es casi imposible evaluar el tono e intensidad, fluidez, dominio del tema porque el audio no funcionaba, se escuchaba de forma incoherente, en fin, resultó muy confuso, algo difícil de distinguir.

El rol de las Tecnologías de la Información y Comunicación, en estos momentos de pandemia, han significado una vida con mayor información y comunicación; pues lo que acontece en una parte del planeta, mediante los medios de comunicación se anuncia de manera inmediata a todo el mundo. En igual sentido, la información rompe las barreras geográficas y de lenguaje, puesto que se tiene acceso a la información de todos los tiempos y todos los países del mundo. Estas características enriquecen el concepto *educación* mediante la propuesta de la ciudadanía mundial, al reducir las distancias y originar áreas más justas y participativas.

Los recursos adaptativos que hemos tenido que asumir han sido aplicar las TIC porque proporcionan ocasiones para encuentros creativos de los contenidos y facilita el acortamiento virtual de las distancias, reduciendo las dificultades económicas y logísticas que inciden en el aprendizaje presencial. Por ello, hay que señalar que el rol de la Tecnología de Información y Comunicación ha facilitado el incremento del repertorio de materiales didácticos y recursos útiles

para los alumnos, docentes, padres de familia y autoridades, posibilitando la interacción entre docente y alumnos.

Por eso resulta impostergable la creación de estrategias democráticas, participativas e incluyentes que ayuden a mejorar la praxis de las instituciones; los actores educativos deben tener la mente abierta para explorar y enfrentar los cambios, ya que una pedagogía transformadora trae consigo innovaciones educativas y sociales que aportan un cambio hacia la mejoría UNESCO, 2014.

DIFICULTADES ENFRENTADAS Y CÓMO SE HAN RESUELTO EN TIEMPO DE PANDEMIA

En el tercer apartado se aborda cuáles son las dificultades que se han enfrentado y cómo se han resuelto en tiempos de pandemia en la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” ENERSQ.

Las dificultades enfrentadas relacionadas con los saberes de Edgar Morin, “*la ceguera del conocimiento*”. Para Morin (1999):

Todo conocimiento puede ser puesto al servicio de la manipulación, pero el pensamiento complejo conduce a una ética de la solidaridad y de la no coerción. Como he indicado, “podemos entrever que una ciencia que aporta posibilidades de autoconocimiento, que se abre a la solidaridad cósmica, que no desintegra el semblante de los seres y los existentes, [...] que reconoce el misterio en todas las cosas, podría proponer un principio de acción que no ordené, si no organicé”. Sin embargo, académicos como Francisco A. Enríquez (2020), director de la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de La Salle, apuntan que la mayoría de las escuelas del país carecen de infraestructura, herramientas y la suficiente capacitación para sus docentes que les permita hacer educación en casa. Estas circunstancias son más notorias en las instituciones de educación primaria y preescolar,

pues las instituciones de educación media superior y superior en su mayoría cuentan con programas de educación virtual. Además, cabe señalar las dificultades que se presentan ya que en nuestro país las regiones más remotas no cuentan con cobertura de internet e incluso, algunas ni siquiera poseen servicios básicos como electricidad.

Desde esta perspectiva, la primera e ineludible tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. Dicho de otro modo, el propósito de la educación del futuro será transmitir a los alumnos la capacidad para detectar y corregir los errores e ilusiones del conocimiento, implica enseñarles a convivir con sus ideas emprendedoras, participativas, alentadoras que abren nuevos caminos a la solidaridad global combinando el conocimiento a todos los seres humanos. Es decir, una educación que cure la ceguera del conocimiento involucra el desarrollo de habilidades de los alumnos para encontrar errores, para corregirlo y mejorarlo en el proceso de aprendizaje.

Otras de las dificultades son “enfrentar la incertidumbre”, Edgar Morin (1999) apunta:

Muy afortunadamente, hay respuestas a las incertidumbres de la acción: el examen del contexto donde debe efectuarse la acción, el conocimiento de la ecología de la acción, el reconocimiento de las incertidumbres y las ilusiones éticas, la práctica del autoexamen, la elección reflexionada de una decisión, la consciencia de la apuesta que comporta. Puesto que las consecuencias de una acción justa son inciertas, la apuesta ética, lejos de renunciar a la acción por miedo a sus consecuencias, asume esta incertidumbre, reconoce sus riesgos, elabora una estrategia. La consciencia de la apuesta es a la vez la consciencia de la incertidumbre de la decisión y la de la necesidad de una estrategia. Estas tres consciencias se remiten una a otra, se alimentan

una a otra. La elaboración de una estrategia comporta la vigilancia permanente del actor en el curso de la acción, tiene en cuenta los posibles *aleas*, efectúa la modificación de la estrategia en el curso de la acción y eventualmente el torpedeo de la acción que hubiera tomado un curso nocivo. La estrategia sigue siendo navegación con timón en un mar incierto, y supone evidentemente un pensamiento pertinente. (p. 62).

En lo personal, el concepto de incertidumbre estaba determinado a vacilación, indecisión, inseguridad, desconfianza e imprecisión. Sin embargo, en la medida que fui adentrando en la investigación me percaté que el concepto moriniano abrió nuevos horizontes del conocimiento porque el sistema educativo debe tomar en cuenta el principio de incertidumbre, ya que es lícito para el avance social como la enunciación de Einstein para la Física. Toda transformación es producto de una metamorfosis, en ocasiones de civilización y a veces de barbarie. En gran medida, todo responde al azar o a elementos impredecibles. Lamentablemente, los sistemas educativos emplean una educación aceptable en un sistema de certezas, pero, nuestra educación para la incertidumbre es insuficiente. “La incertidumbre estimula porque requiere la apuesta y la estrategia. La respuesta a la incertidumbre y a la angustia que ésta genera se encuentra en la participación, el amor.” (Morin, 1999, pp.64-65)

Una de las dificultades relevantes, relacionadas con los saberes de Morin es enseñar la comprensión. En efecto, la comprensión se ha transformado en una condición transcendental para los seres humanos. Por tal razón, para Morin la enseñanza debe ser planteada de forma clara y en dos vertientes: la primera, la comprensión interpersonal e intergrupala y, la segunda; la comprensión a escala planetaria. El autor puntualiza que la comunicación no implica comprensión ya que ésta, constantemente, está intimada por el desacuerdo y discrepancia de los reglamentos éticos de los demás, de sus prácticas y tradiciones, de sus preferencias políticas.

Morin (1999), señala que:

La comprensión del prójimo integra la comprensión objetiva, pero comporta una componente subjetiva indispensable. La explicación deshumaniza objetivando: necesita de su complementaria, la comprensión subjetiva. Esta pide mantener una dialógica objetivo-subjetivo, pues la comprensión no debe ser ciega ni estar deshumanizada. La simpatía y el amor facilitan la comprensión intelectual, pero necesitan de la comprensión intelectual. La comprensión compleja engloba explicación, comprensión objetiva y comprensión subjetiva. La comprensión compleja es multidimensional; no reduce al prójimo a uno solo de sus rasgos, uno solo de sus actos, tiende a aprehender conjuntamente las diversas dimensiones o diversos aspectos de su persona. Tiende a insertarlos en sus contextos y, por ello, busca a la vez concebir las fuentes psíquicas e individuales de los actos y las ideas del prójimo, sus fuentes culturales y sociales, sus condiciones históricas eventualmente perturbadas y perturbantes. Apunta a captar sus caracteres singulares y sus caracteres globales. (p. 125).

Por ello, los adversarios de la comprensión son el egoísmo, el etnocentrismo —tendencia que lleva a una persona o grupo social a interpretar la realidad a partir de sus propios parámetros culturales— y el sociocentrismo —se caracteriza por una actitud de superioridad frente a otras sociedades y culturas, además de una percepción autorreferencial—. Enseñar la comprensión representa educar a no limitar el ser humano a un o alguno de sus caracteres que son múltiples y complejos. Por ejemplo, prohíbe la comprensión señalar a determinados grupos sólo con una etiqueta: indecentes, ladrones, fanáticos. De modo que, Edgar Morin advierte las posibilidades de mejorar la comprensión a través de la empatía hacia los demás, la tolerancia, el respeto hacia las ideas y formas diferentes, mientras no atenten contra la dignidad humana.

Una verdadera comprensión demanda construir sociedades democráticas, en las que no tenga cabida el etnocentrismo ya que éste también impide el aprendizaje porque no puedo aprender de algo que considero inferior o menos valioso que lo que ya tengo. Por esa razón, la educación del futuro tendrá que apoderarse de una responsabilidad sin fracturas por la democracia, porque no es posible una comprensión a escala universal entre naciones y culturas más que en el marco de una verdadera democracia.

Por otra parte, la circunstancia actual de contingencia para las escuelas hace irrefutable que la educación en línea puede representar, con el tiempo, un camino de posibilidades para realizar acuerdos en el contexto educativo, de modo que los educadores estudien y analicen cómo ofrecer mejores servicios didácticos y perfeccionar una estrategia de respuesta a retos como los que encarna la pandemia actual con la propagación del Covid-19 o incluso en caso de desastres naturales, etcétera. Entre las principales ventajas de la educación en línea pueden mencionarse algunas de ellas:

Accesibilidad: los alumnos pueden tener acceso a información que incluye programas de estudio, tareas del curso, guías de calificación, presentaciones y materiales didácticos de importancia.

Flexibilidad: los programas en línea permiten a docentes y alumnos participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde diferentes zonas y en horarios diversos.

Enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje: Mediante la educación en línea es viable afirmar el registro de una retroalimentación entre docentes y alumnos, que favorecerá el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por supuesto, que la educación en línea o a distancia, así como la tecnología de la comunicación también facilita la interacción entre los educadores y los alumnos y entre los propios alumnos, y mediante ellas los estudiantes se involucran entre sí en sus discusiones.

La realidad emergente nos golpeó enérgicamente de manera intempestiva, de sorpresa, simplemente, no estamos plenamente

preparados para enfrentar una pandemia de esta magnitud. Sin embargo, ¿cómo se han resuelto estas dificultades en la ENERSQ?

En este contexto, es significativo reconocer los principales desafíos, que se pueden ordenar en tres rubros: 1) los inherentes a la infraestructura de internet, 2) los relativos a la apropiación de las TIC por docentes y estudiantes; 3) la adecuación del currículo para su uso mediante TIC.⁶

1. Los inherentes a la infraestructura de internet: el principal reto para potenciar el uso de la tecnología en los procesos educativos es asegurar el acceso a Internet. Una infraestructura que logre soportar redes de alta velocidad para sus puntos de conectividad, pues ello constituye una condición indefectible para desarrollar la educación de manera remota. En nuestro país, de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de Información en los Hogares ENDUTIH 2019 del INEGI, en 2019, 43.6% de los hogares carecían de acceso a Internet.

De acuerdo con la encuesta “Realidades de la comunidad de la ENERSQ. Una aproximación a lo experimentado en el período de aprendizaje bajo la contingencia sanitaria”, el reporte de Cuestionario para Docentes en el Ámbito socio-económico es el siguiente:

Los veintiséis encuestados corroboran que cuentan con servicio de energía eléctrica, el 100% reporta que tiene servicio de internet en casa, el 92.3% manifiesta que existe señal de internet en la zona donde habitan, el 84.6% cuenta con un equipo de cómputo personal, mientras que el 15.4% dice que es compartido. El 50% tiene con un dispositivo de uso personal como tableta o *iPad* con internet, el 42.3% manifiesta que no cuenta con estos dispositivos, mientras

⁶ Li, C.-S., & Irby, B. (2008). An Overview of Online Education: Attractiveness, Benefits, Challenges, Concerns and Recommendations. *College Student Journal*, 42(2), pp. 449-458.

que el 7.7% menciona que el uso de estos equipos es compartido. En este rubro es importante señalar que el 80.8% apunta que su situación laboral en los próximos meses es incierta y el 19.2% indica que ya tiene problemas de este tipo. Además, el 76.9% refiere que la pandemia no ha afectado su situación laboral, un 23.1% señala que la pandemia los ha afectado en su ámbito laboral.

2. Los relativos a la apropiación de las TIC por docentes y estudiantes: En términos de apropiación de las TIC, del total de 80.6 millones de usuarios de Internet, de los cuales 29.7 millones se encuentran en edad escolar, sólo 7.8 millones (26%) han hecho uso del Internet con fines formativos, lo que demuestra bajos niveles de uso y aprovechamiento de las TIC con fines educativos. (Fernández, M. et al., 2020, pp. 8-9).

Conforme con la encuesta realizada, la realidad de la ENERSQ, se ha comportado de la siguiente manera en cuanto identificar los recursos empleados y acciones didácticas utilizadas para el trabajo a distancia:

El 88.5% ha desarrollado habilidades profesionales diferentes con el trabajo desde casa y el 11.5% menciona que no ha ampliado esta capacidad. El 92.3% manifiesta que ha mejorado sus habilidades digitales para la enseñanza con el trabajo desde la casa, mientras que el 7.7% menciona que no tiene estas aptitudes digitales. El 84.6% de los encuestados señala que poseen habilidades tecnológicas para estudiar y actualizarse en línea, el 15.4% refiere que no tiene capacidades tecnológicas para estudiar y actualizarse en línea.

En el semestre, tengo total de 56 estudiantes en mi curso a distancia, el 100% corrobora que tienen habilidades tecnológicas para el trabajo en línea, todos continuaron sus clases usando las tecnologías de la comunicación, durante el confinamiento. En cuanto a mis experiencias personales en tiempo de contingencia han sido, por

momentos, frustrantes ya que hubo dificultades en mi zona con el internet. Estos imprevistos provocaron que en ocasiones no pudiera participar de manera directa con mis compañeros en las videoconferencias u otras actividades a distancia. Sin embargo, mediante el celular se pudo resolver esta situación. El recurso tecnológico que utilicé es el correo electrónico que me permitió terminar el semestre de forma satisfactoria a pesar de presentarse dificultades con el internet. Independientemente de esta situación, elaboramos resúmenes y cuadros sinópticos de los distintos bloques con el propósito de retroalimentación de los temas abordados.

3. La adecuación del currículo para su uso mediante TIC: En este escenario es necesario realizar adecuaciones del currículo no sólo para el uso de las TIC, sino de acuerdo a los tiempos ya que en distintos momentos hubo la necesidad de efectuar ajustes razonables. “Por «ajustes razonables» se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.” (Pérez, 2003, p. 10).

Ante este contexto, se implementaron acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante. Ellas consintieron en implementar otras lecturas relacionadas con las temáticas del programa; así como emplear resúmenes, cuadros sinópticos, mapas mentales y conceptuales, etcétera., que permitieron contribuir al desarrollo de las habilidades comunicativas y, sobre todo, al desarrollo de la habilidad de la escritura.

Otras de las estrategias didácticas utilizadas en relación con la elaboración del ensayo mediante lineamientos para la construcción

de ensayos. Estos lineamientos consistieron en recordar, puntualizar y establecer los elementos tanto de contenido y forma del mismo. Las acciones señaladas permitieron la construcción de ensayos con muy favorables resultados, toda vez que, en su totalidad, el 100% logró alcanzar los parámetros

Incluso aspectos sociales y culturales en temas como la discriminación tanto en su nivel preventivo como el de contemplar su eliminación, pudo ser impartido por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación Conapred, mediante el curso “Tolerancia y Diversidad de Creencias” en la modalidad en línea para brindarse a docentes y administrativos de la ENERSQ

Además, se abrieron distintas plataformas en la ENERSQ, por ejemplo, el Formulario Virtual “Informe de curso”, con la finalidad de conocer la situación académica de las materias de cada docente, esto contribuyó a identificar a la población vulnerable de la institución que tienen problemas académicos, como rezagos académicos, porque presentaron dificultades con internet y la apropiación de las TIC.

Sin lugar a dudas, aprovechar las TIC proporciona oportunidades para encuentros creativos de los contenidos y facilita el acortamiento virtual de las distancias, disminuyendo los obstáculos financieros y logísticos que inciden en la educación presencial. Independientemente de todos los aciertos y desaciertos que estamos viviendo, es significativo resaltar enfáticamente la labor de las maestras y maestros, estudiantes, administrativos, y de todos aquellos héroes anónimos que están en sus trincheras venciendo obstáculos, enfrentando dificultades y dando soluciones a estas problemáticas.

CONCLUSIONES

El período de la cuarentena incitó el cierre de labores en todas las escuelas, algunas lograron instaurar proyectos emergentes para

continuar el desarrollo de las labores educativas, pero otras tuvieron que elaborar sus estrategias “sobre la marcha”. En suma, se evidenció que el sistema educativo quedó corto en cuanto a su autogestión para solventar la situación de una manera más coordinada en el menor tiempo posible (Fernández, 2020), poniendo a prueba a las personas “mejor informadas” de nuestro país.

En este sentido, el escenario apocalíptico que nos ha tocado vivir, es una invitación a todos los ciudadanos a una profunda reflexión, que, a título personal, considero:

1. Reconsiderar las gestiones educativas con la finalidad de que los alumnos sean actores de transformaciones responsables con su comunidad, pienso que el desarrollo de esta competencia es la habilidad más efectiva para prever a las posibles contingencias que pueda destinar el futuro ya que generaría un alumnado más solidario, colaborativo para obtener un mismo propósito, de modo a que las comunidades puedan resolver conflictos que resultarían imposibles de solventar para un individuo.
2. Ante los problemas que se exteriorizaron para la implementación de acciones educativas efectivas, es trascendental que el Sistema Educativo Mexicano en su conjunto con las escuelas normales será necesario instituir con los estudiantes una comprensión compartida sobre la nueva situación emergente. Es decir, debe explicárseles los desafíos que esto significa para sus familias, los docentes, directivos y todo el personal de apoyo en las comunidades escolares. En este escenario, es esencial reconocer que los alumnos tendrán que aprender también a ser comprensivos, empáticos y pacientes. Tendrán que encontrar un sitio tranquilo para tomar sus cursos. Por ello, es necesario que nuestro país desarrolle las competencias que faciliten a los alumnos, docentes, administrativos y, por ende, a los ciudadanos incorporarse de manera práctica en el uso de las TIC, por supuesto, estará en manos de las acciones de liderazgo que conciernen al gobierno

y autoridades educativas, ya que salta a la vista la imperiosa necesidad que tiene la ciudadanía de acceder a las fuentes de información y comunicación que proporcionan, por ejemplo, las redes sociales y el internet.

3. El ofrecimiento de educación a distancia convendría ser un proyecto próximo, para brindar a los alumnos la flexibilidad necesaria en distintos escenarios. Ciertamente, en este punto nos queda mucho camino por delante, por lo que la comunidad de las escuelas normales debemos redoblar esfuerzos para lograr mejores condiciones e instalaciones para las escuelas de nuestro país.

Finalmente, si pretendemos implementar una pedagogía transformadora que de verdad nos encamine hacia la construcción de un nuevo ciudadano, será necesario reflexionar que no estamos ajenos de que escenas tan extremas e imprevistas como las que estamos afrontando ahora vuelvan a suceder.

Con toda certeza, no solamente es factible aprender unos de otros, así como de las propias experiencias, sino que, además, es necesario. El trabajo en colaboración implica el mutuo interés entre los participantes, fundamentos imprescindibles en toda reconstrucción y reformulación de nuestras estrategias. Dice Mojica (2006) que “mientras más veloz sea el cambio, más urgente es el análisis del futuro y la necesidad de estrategia [de manera] que no es necesario padecer el futuro, podemos construirlo” (p. 11).

REFERENCIAS

- Cortina, A. (2000). “Presentación. El sentido de las profesiones”, en Adela Cortina y Jesús Conill (coords.). *10 palabras clave en la ética de las profesiones*, Navarra, Verbo Divino, pp. 13-28.
- Enríquez, F. (2020). *Millones de estudiantes ensayan educación virtual ante pandemia en México*. Recuperado de: <https://mundosput->

niknews.com/america-latina/202003271090936107-millones-de-estudiantes-ensayan-educacion-virtual-ante-pandemia-en-mexico/ .

- Esteve, J. (2016). *El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social: una mirada hacia el futuro*. Recuperado en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/2h3.html> Recuperado el 16 de julio de 2020.
- Fernández, M., Hernández, D., Nolasco, R., De la Rosa, R. y Herrera, N. (2020). *Lecciones del COVID-19 para el sistema educativo mexicano*. Recuperado de: <https://educación.nexos.com.mx/?p=2228>
- Fundación F. Largo Caballero (2008). “Ajustes razonables del puesto de trabajo para personas con discapacidad - Estudio de fuentes secundarias” (Madrid) Ciencia y la Cultura. INIDE-UIA
- Mesa, M. (2010). *Comunicación y educación para el desarrollo: una apuesta por la ciudadanía global*. Publicado en Burgui, T y Erro, J (2010). Comunicado para la solidaridad y la cooperación. Cómo salir de la encrucijada. Pamplona. Foro Comunicación, Educación y Ciudadanía.
- Mojica, Francisco José (2006). Concepto y Aplicación de la Prospectiva Estratégica. *Revista Med*, 14(1), pp. 122-131.[fecha de consulta 20 de julio de 2020]. ISSN: 0121-5256. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=910/91014117>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia. Santillana.
- Villalpando, I. (2020). *La escuela mexicana ante la pandemia: diagnóstico y escenarios posibles*. Revista Faro Educativo. Apunte de política, no. 9. Ciudad de México .
- Unesco (2014). *Educación para la Ciudadanía Mundial, preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Fundación F. Largo Caballero (2008): “Ajustes razonables del puesto de trabajo para personas con discapacidad - Estudio de fuentes secundarias” (Madrid) Ciencia y la Cultura. INIDE-UIA.

EXPERIENCIAS VIVIDAS DESDE
LO INSTITUCIONAL HASTA LO INDIVIDUAL

QUÉDATE EN CASA

Eva Gómez Infantes

Miraba hacia el futuro y
la realidad me golpeó en el alma

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta como objetivo, reflexionar sobre el impacto de la pandemia y el reto de continuar con las tareas docentes. Considera como parte de la metodología y manejo de datos el carácter cualitativo e interpretativo.

Tomando en cuenta que el campo educativo y laboral están inmersos en un contexto de aflicción y desasosiego, en este trabajo se abordan los acontecimientos que tuvieron lugar en la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” ENERSQ antes y durante la pandemia por Covid-19, así como una prospectiva: la post pandemia

Se recupera la recolección de datos de diversos instrumentos que aplicó el Cuerpo Académico estudios sobre Formación Docente CAESF, que indagan las condiciones de las y los estudiantes de la ENERSQ durante la pandemia, con relación al acceso, o no, al servicio de internet y las condiciones en las cuales están viviendo el confinamiento. Así también se personaliza la información sobre un grupo de estudiantes de primer año quienes cruzan por diversas dificultades asociadas a la inestabilidad de los servicios de internet las condiciones de búsqueda de este servicio fuera de casa, las dificul-

tades para contar con recursos económicos para la compra de datos móviles, la pérdida de trabajo de uno o los dos padres de familia, la necesidad de salir a buscar empleo, la pérdida de familiares por el Covid-19. Este es el panorama que vivieron los estudiantes en este intento de dar continuidad a la actividad académica, ello imbricado con las propias condiciones docentes frente al reto de asumir la tarea de dar *clases digitales*.

La ENERSQ es una institución dedicada a la formación de docentes para la atención a la discapacidad y la inclusión educativa, enclavada en una zona de Polanco, Alcaldía Miguel Hidalgo; Polanco es el principal distrito de lujo urbano en la Ciudad de México.

¿Por qué la hace peculiar su ubicación? La zona está considerada por la Secretaría de Turismo de la Ciudad de México, define los destinos turísticos con una interesante cadena de espacios dedicados a la cultura que lo conecta a Chapultepec, el gran pulmón de la Ciudad de México, y con el resto de la ciudad. Su barrio más cosmopolita se localiza entre Parque Lincoln en Emilio Castelar y la avenida Presidente Masaryk, es conocido como “Polanquito”, la escuela está ubicada en una calle paralela a Masarik.

También se le reconoce como la Beverly de la CDMX precisamente por encontrar hoteles de cinco estrellas, tiendas de renombre internacional, embajadas, museos como el de Antropología, en la Nueva Polanco se ubican importantes transnacionales. Las grandes casonas han ido dando paso a amplias oficinas y edificios vanguardistas.

La ENERSQ, está ubicada desde hace 56 años, en medio de edificios habitacionales y consorcios, la escuela cuenta con un edificio de cinco pisos, de ningún modo nuestra escuela estuvo diseñada para ser un espacio escolar, pues su diseño arquitectónico y función social, de acuerdo a Gálvez (2017) obedece más a “una tendencia modernizadora orientada por el liberalismo, el positivismo” (p.11), que a las condiciones actuales que exigen instalaciones funcionales e inclusivas, para ajustarse a las demandas de la realidad; un ejemplo simple de un ajuste razonable (modificaciones al contexto) la

construcción de una rampa poco funcional. Mientras las demás condiciones estructurales y de servicio no cumplen con las necesidades que presenta la comunidad.

El edificio cuenta con diversos servicios como elevadores, biblioteca, aula virtual, laboratorio de informática educativa, sin embargo, desde fines del año 2019, aproximadamente, se concluyó el contrato con una empresa que brindaba internet en la totalidad de la escuela, a partir de allí solo en el aula virtual y sala de cómputo se puede tener acceso a este servicio. Desde entonces, la comunidad escolar que requiera conectividad debe hacer uso de datos móviles pagados por su propia cuenta.

En esta institución, que hoy atiende a una población de 585 estudiantes, coexisten dos Planes de Estudios uno es el Plan 2004 que ofrece la Licenciatura en Educación Especial, misma que brinda al estudiante de nuevo ingreso la oportunidad de elegir de sus cuatro áreas de atención: área visual, auditiva y lenguaje, motriz y discapacidad intelectual. El otro es el Plan 2018, es impartido únicamente a una generación que recibe formación para la Licenciatura en Inclusión Educativa

Los y las docentes que conforman el equipo académico asumen diversas funciones y tareas que son orientadas por el Plan Anual de Trabajo PAT y Estrategia de Desarrollo Institucional para la Nueva Escuela Normal EDINEN 2020-2021, los objetivos institucionales para la ENERSQ, se desprenden de ambos documentos y en ellos se ubican las acciones a desarrollar; dentro de estas se encuentran la preparación de clases y la conducción de las mismas; el diseño y organización de las actividades del aula que pueden efectuarse desde diversas instancias: por colegio, equipos de trabajo por asignatura o por los docentes que comparten grupo, etcétera. Es importante mencionar que en el espacio áulico existe la libertad de cátedra por lo que cada docente es responsable de impartir en su horario, con la metodología que considere oportuna y corresponda a los aprendizajes acordes a la planeación semestral elaborada.

Como dato adicional, no todos los y las docentes son usuarios de las distintas alternativas que se ofrecen a través de la internet. En la práctica ordinaria, antes de la pandemia, era común que se entregaran las antologías de la materia en físico, algunos docentes comparten los enlaces para que las y los estudiantes tengan acceso vía digital a estas materias. Es claro que se pone a disposición también la antología en físico con la finalidad de que puedan elegir una opción, ello es comentado por los propios estudiantes a los cuales se ha impartido alguna materia o se logra apreciar en el lugar donde hacen las impresiones por la cantidad de antologías listas para reproducirse.

En el reporte de datos de la encuesta “Realidades de la comunidad ENERSQ, una aproximación a lo experimentado en el periodo de aprendizaje bajo la contingencia sanitaria”, diseñada por el CAESF (2020) y aplicada a estudiantes de la ENERSQ la cual fue respondida por 153 alumnos; nos señala que la población estudiantil está principalmente compuesta por el sexo femenino, como rango promedio son jóvenes de 18 a 20 años, viven en zonas como Ecatepec, Iztapalapa, Xochimilco, Estado de México; los ingresos familiares, generalmente, dependen de la figura paterna. Las condiciones reales de vida socioeconómica de los y las estudiantes contrastan con las de la zona en donde está ubicada la escuela.

Los datos siguientes son recolectados de un grupo de primer año del Plan 2004 con una población de 29 estudiantes, todas del sexo femenino, sus recorridos para llegar a la escuela son aproximadamente de dos horas, siempre y cuando no se afecte el servicio por las lluvias o por algún otro imprevisto; una de ellas sale de su casa a las 4 a.m. para poder llegar a las 7 a. M. a clases; la mayoría usa el celular como herramienta de trabajo, con el pago de datos móviles. Algunas de ellas viven en zonas que, si bien cuentan con internet, la señal es baja, intermitente o limitada. Comparten la computadora con otros miembros de la familia. La mayoría depende del ingreso del padre o de la madre. Cabe referir que en

este grupo se incorpora una estudiante de traslado institucional de Oaxaca.

Previo a la suspensión de clases por la pandemia; anticipándonos a la consigna “aprende en casa” se acordó con los grupos que se retomarían las clases en el mismo horario. En esa misma semana del acuerdo, se suspendieron las clases con gran desconcierto de toda la población escolar.

Acorde a la indicación del gobierno de la CDMX y del subsecretario de salud Hugo L. Gatell:

En el primer día de la jornada nacional “Sana Distancia”, la capital del país sigue las indicaciones de la Secretaría de Salud, como evitar aglomeraciones, aislamiento en casas, mantener un alejamiento físico de otros y proteger a los adultos mayores, medidas que intentan mitigar el contagio por el Covid-19, de quedarse en casa, para evitar la propagación del virus. (Cruz, 2020)

Iniciada la estrategia “Quédate en casa”, la primera en tener dificultades resulta ser la docente: se descompone la computadora con todos los archivos y avances de programas. Se tiene otra computadora que es la de viaje [...] ¡Sin cable! Sin tener a quien acudir para que auxilie en reparar el equipo. Para mantener contacto durante esta contingencia, se recurre a la comunicación e intercambio de información vía *WhatsApp* y correos electrónicos con las estudiantes, se hace uso de estas dos vías principalmente, para darle seguimiento a las actividades educativas. Bajo las condiciones en que se encontraban, desde ahí se tuvo conocimiento de las dificultades que se estaban presentando, la salud personal y de la propia familia sufrieron afectaciones; en estos diálogos se conoce que una parte del grupo reporta que sus padres deciden salir de la ciudad incluyendo la alumna de Oaxaca, esta realidad les coloca con limitaciones para el uso de internet (de escaso a nulo); de la misma manera, así también se identifica que padres de familia —que son el sustento— pierden el trabajo, ello obliga a algunas estudiantes a buscar empleo en plena pandemia, ¿de qué manera

impactan estas problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Definitivamente encontramos que una parte de las estudiantes de este grupo de primer año pierden el acceso a internet por falta de recursos para comprar datos móviles. La situación en algunos hogares resulta aún más compleja cuando familiares se enferman por el virus, las familias se endeudan al tener que dar respuesta a los tratamientos que requieren los pacientes. Al continuar la pandemia, se comienzan a perder vidas, algunos con el diagnóstico y otros que a pesar del diagnóstico negativo fallecen y se reformula el diagnóstico con sospecha de fallecimiento por Covid-19.

Ingenuamente la población pensó que esta situación sería breve, quizá un mes, sin embargo, ante la impavidez de la comunidad, se fue extendiendo este confinamiento asumido y aceptado por una parte importante de la población. Los impactos de este “quedarse en casa” han sido diversos, desde el orden de lo emocional, económico y político, poniendo de manifiesto de manera clara y contundente las serias limitaciones del sistema de salud pública en primer orden y de la misma educación pública.

Pero ¿mientras esta situación se normaliza, cuáles son las acciones que como docentes nos corresponde asumir?; en el momento de la acción ¡Quédate en casa!, ya con los dos grupos asignados se había organizado el semestre, los y las estudiantes estaban informados sobre todo lo concerniente al desarrollo de las clases, había transcurrido parte de este periodo y concentrados en organizar la segunda jornada de acercamiento a la práctica, ello implicó analizar la pertinencia de los instrumentos, elaboración de materiales para la misma, previo a la pandemia ya se había diseñado el Plan General para los servicios de práctica, (léase: escuelas en donde las estudiantes realizarían sus prácticas docentes) solo faltaba la elección de un cuento que sería representado por ellas. A la par se encontraban elaborando el material para la tercera jornada.

La realidad cambia el panorama, por un lado, las condiciones de parte de las estudiantes de primer año, por otro lado, las propias

dificultades de la docente que transita del analfabetismo digital a un intento de metodología a distancia. Esta realidad multifacética, multifactorial, se expresó en todas las dimensiones posibles, abriendo brechas más amplias y dolorosas. La zozobra tanto de las estudiantes como de la profesora se entremezclan, se tocan, emergen las dudas y las preguntas: ¿a qué darle prioridad?, ¿a los contenidos?, ¿a los temores de reprobación de las propias estudiantes ante la situación de la cual no son responsables?, ¿a intentar acompañar a las estudiantes? y ¿en qué consistirá el acompañamiento?

Es evidente que las respuestas del estudiantado han sido muy diversas, considerando las condiciones socio económicas, emocionales y de salud; al inicio el tiempo pareció eternizarse, no hay horarios fijos que te permitan ubicar incluso el día de la semana en que se encuentra uno. Para algunos y algunas docentes, la avalancha digital no se hizo esperar, ofertas, demandas de cursos, tareas, exhibición de productos, de ajustes de planeación considerando de manera imaginaria; la mente vuelve a interrogarse: ¿cómo seguir con las clases?, ¿cómo trabajar en plataformas, será lo mismo que de manera presencial?, ¿los contenidos son lo esencial?, ¿cuáles son los aprendizajes prioritarios en medio de esta confusión y temor? No puede haber aprendizaje si no hay seguridad de estar sano, de no enfermar, de tener sustento, de que tus seres queridos, ¡continúen vivos! ¿Qué es más importante que un lugar seguro?

Las demandas escolares generaron un estrés adicional y a la vez un mundo lleno de contradicciones, se comprende la situación, sin embargo, en el tránsito adaptativo de mantener con vigencia las actividades educativas, se hacen evidentes algunas exigencias de un sector de docentes que buscan cumplir con los horarios, tomar asistencia, cotejando que se estuviera al día con las tareas, tras esta vorágine de acciones se creó la sensación de agotamiento e incompreensión de la realidad que se está viviendo, tras esta realidad, en algunos casos se identificó una ausencia de algo esencial en la labor docente: la empatía.

Arias, F. (2002) recupera de Morin (2001) que “la contextualización es una condición esencial de la eficacia” continúa señalando Arias, F. “ahí que se corre riesgo al homogeneizar, dado que ello llevaría a medir a todas y todos con el mismo rasero e incurriría en injusticia e inequidad” (p.39), considerando esta cita no es posible mirar la educación en la ENERSQ como algo alejado, desvinculado de la realidad de quienes conforman la comunidad de la escuela. La problemática que brota de manera clara es que parte de nuestra población, casi un 14%, no cuenta con los recursos necesarios para tener continuidad en una educación a distancia, por un lado, y por el otro, el que algunos docentes no tienen las habilidades digitales para sostener de manera continua una relación académica a la distancia.

Estas afirmaciones son testimonios de los propios estudiantes con relación a algunas materias que se han manejado alejadas de todo lo digital, los productos siempre son en físico, los materiales trabajados de igual manera. No hay uso de las redes sociales para comunicarse con el grupo de referencia, no se usa el correo electrónico, como tampoco el *WhatsApp*. De ningún modo es intención descalificar a la comunidad docente en sus prácticas, sino manifestar que una parte de este colectivo inicia este periodo con muchas limitaciones tanto técnicas como de herramientas digitales.

El elemento —que directamente nos atañe a toda la comunidad— tiene que ver con otro aspecto, el uso de redes sociales de las diversas plataformas, el acceso a la conectividad es parte del consumo en el cual estamos inmersos y la sociedad en general pugna por tener equipos digitales, los celulares más modernos, las últimas versiones de *iPad*. Este uso a veces indiscriminado, en la actualidad resultó ser una “tabla salvadora” para la “recuperación de clases” y “no perder el año escolar”.

Probablemente la intención política sea oportuna ante la situación que se vive —recurrir a las clases a distancia— pero pareciera que la sociedad mexicana fuera homogénea, como si todos tuvie-

ran la posibilidad de contar con esos recursos, un sector de la población, 90% cuenta con un celular porque permite la comunicación con otros y, para algunos más, si es una herramienta para poder continuar las clases, pero también es necesario centrar la mirada en todos aquellos (10%) que no usan este artefacto para la educación. Aun cuando la estadística del ENDUTIH 2019, nos señala un uso elevado del internet, la realidad del contexto de la ENERSQ nos indica que de un grupo de 29 estudiantes la mayoría compra los datos móviles, es importante recordar que Arias Murillo, F. (2008), advierte sobre las tasas de cobertura nominal, las cuales se pueden presentar altas, ello no refleja que exista un principio de inclusión ya que se produce de manera desigual al pasar la educación en términos de competitividad. Finalmente, como docentes se buscan las estrategias para continuar en comunicación con los estudiantes, posiblemente algunos colegas consideran las condiciones de vida de sus alumnos y se preocuparon más por la estabilidad emocional, que por impartir contenidos. Tanto lo académico, como lo emocional, son básicos para generar aprendizajes.

En estas circunstancias, señala Álvarez Nieto, Ma. (2016), que se acepta que el cambio es un fenómeno inherente a la persona y a la sociedad. Cambios en la educación ha habido en todas las épocas, pero quizá la actual generación de docentes sin importar el nivel que atienden, hoy experimentan de forma muy intensa, y a veces dramática, las actuales reformas educativas, incluso en algunos casos, subyugados por los esquemas propios de la cultura profesional docente con la que otrora, fueron educados y formados en orientaciones pedagógicas, conceptuales, ideológicas y técnicas tradicionales. Con marcos de referencia específicos marcados por cambios más lentos. Con esta cultura enfrentan el ritmo acelerado de la nueva época, marcada por el imperio de las nuevas tecnologías de la comunicación y la necesidad de aprender de formas distintas a las tradicionales

La plantilla docente de la ENERSQ es de 95 maestros, de esta población 26 profesores respondieron la encuesta de CAESF (2020), la

respuesta a la pregunta “Como profesor, ¿estoy alfabetizado digitalmente?”, el 46.2% respondió que “no”. En la pregunta “Dominio de las siguientes herramientas”, ejemplificando con: *Cmaptools*, *Canva*, *Prezzi*, *Dropbox*, entre otras, menos de 10 personas de 26 tienen un dominio avanzado. Una mayoría estaría en un nivel básico, prácticamente todos tienen nulo conocimiento sobre *exelLearning*. Una de las voces de docente reflexiona y comparte “aprender más acerca del uso de la tecnología para impartir mis clases”; se comparte ese sentimiento, Ahora bien, durante años de manera espaciada en plataformas con limitaciones se ofertaron cursos por parte de la autoridad de la Dirección General de Educación Normadocentes a la cultura digital, descubriendo algunos maestros de la ENERSQ, que ni siquiera llegamos a migrantes digitales.

Olvera, E. (2018) afirma que para el caso de los docentes, el panorama es desalentador, desde el 2013 se han gestionado ofertas de actualización propuestas por la Dirección General de Actualización para el Magisterio en el Distrito Federal, las propuestas están enfocadas al dominio y uso de paqueterías de *Microsoft Office 2010* (*Word*, *Excel I y II*, *PowerPoint*); de los profesores de la ENERSQ inscritos, menos de una quinta parte han culminado con éxito estos cursos, por el momento no se tienen evidencias de las razones o argumentos esgrimidos para tan magros resultados, sin embargo, se puede comprender que existe bajo interés y demandas para generar y atender estas ofertas desde los espacios virtuales (p. 41), esta realidad se está transformando, pero a ritmos muy lentos, al menos desde la capacitación desde los espacios oficiales; pero, no es así desde los intereses de cada profesor, ya que de manera autogestiva un sector de la comunidad docente moviliza sus recursos académicos y económicos para mejorar sus capacitación tecnológica.

Las resistencias ante el aprendizaje digital han sido variadas, expresada en algunos casos por el poco interés para registrarse en los cursos y apreciar de manera empírica las pocas habilidades digitales de algunas y algunos docentes. Información recuperada en primer

lugar de algunos actores; sin embargo, el punto esencial aquí no es la cantidad de cursos que uno tome, en el caso de la docente del grupo desde el momento que se construye este documento, ha tomado diversos cursos y diplomados sobre herramientas y diseño de estrategias digitales, como también cursos de actualización, pero como aprendiz nadie me enseñó cómo dar clases en línea. No puede ser lo mismo. Las metodologías seguro cambian. Por otro lado, las habilidades digitales —es una percepción de la autora de este artículo— de ningún modo reemplaza a la relación directa, que se establece entre el docente y el alumno en un escenario áulico.

Pero ¿qué sucede durante esta pandemia? De manera casi delirante, nos encontramos algunos docentes en una situación de saturación de cursos, seminarios, asesorías del uso de lo digital; por interés profesional como docente responsable de acercamiento al contexto y observación del proceso escolar, como también del acompañamiento en planeación de la enseñanza y evaluación de aprendizajes, es importante mantenerse contextualizada de los procesos en educación básica ya que son los espacios en donde realizan los acercamientos a las prácticas escolares. Es por ello por lo que se comparte *WhatsApp* con todos los niveles de educación básica incluida la educación especial, sorprende la producción de planeaciones, evaluaciones, materiales didácticos para la labor docente, en contraparte la cantidad de tareas para las y los estudiantes. No es extraño percibir comentarios por parte de diversos actores sobre sentirse abrumados, con angustia, compromiso, la responsabilidad ante las demandas de los tiempos que se viven, donde, ya no existen los espacios personales, los tiempos son relativos para atender actividades propias del trabajo, la casa, la oficina; todo se amalgama y se convierte en caos, para algunos, se vuelve una bomba de tiempo.

En la escucha de las diversas voces, como la del secretario Esteban Moctezuma Barragán (abril 2020), se aprecia un discurso contradictorio, por parte de las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cumplir con todos los contenidos y pro-

gramas, que se deben impartir para las y los estudiantes, tareas, evaluaciones y por otro lado, apoyar a los estudiantes en esta etapa de confinamiento, expresando preocupación por la salud emocional, entonces ¿cómo combinar estos dos planteamientos?, ¿por qué sucede lo que sucede?, ¿nos quedamos en un análisis simple de las problemáticas o podemos escarbar más allá?, ¿cómo abordaremos las clases híbridas?

Desde la postura del pensamiento complejo, Álvarez Nieto, M. (2016), afirma que en el terreno de la educación sus actores son considerados como sujetos sociales, sistémicos con la capacidad de ejercer una influencia mutua misma que se va formando en un complejo entramado de diversas maneras de interacción, interrelaciones y estilos de externar expresiones. Esto es, los individuos son socializados y llegan a ser sujetos heterogéneos, hacedores de objetos, seres dinámicos en pleno reconocimiento de la existencia y presencia de cada objeto material que le es útil

Por su parte, Arias, F. (2002), recuperando a Morin señala que los problemas deben plantearse en su contexto y a su vez estos contextos deben mirarse desde el contexto planetario; que desde allí se fijan las diversas condiciones de participación, distribución de bienes, redistribución de riqueza; Morin (2001), afirma que “el desafío de la globalidad es... al mismo tiempo el desafío de la complejidad” (p. 14). Para Morin, esta contradicción es la que le otorga flujo y movilidad a la realidad y el conocimiento, rompe con la linealidad de las lógicas explicativas unidimensionales.

De regreso a nuestro centro: las y los estudiantes, quienes son la mayor preocupación en la labor docente; lo son para la autora, es importante mirar al otro en sus circunstancias actuales y la prospectiva de éstas.

El grupo de primer año, que se presentó previamente, es identificado como vulnerable con diversas situaciones y complejidades, este grupo, inmerso en una realidad que no es lo que yo creo mirar, esa mirada es solo un reflejo; entonces ¿cómo abordar el aprendizaje?,

¿el cómo de la enseñanza, resuelve la situación educativa? y ¿la comprensión de las condiciones socio económicas que se han evidenciado en este periodo?, ¿cómo apoyar a las estudiantes desde esas realidades? La realidad no solo es lo que me circunscribe, es compleja.

Se podría analizar desde lo simple y pensar que las ausencias en las clases a distancia “son excusas”, “que son flojos”, “que tienen que buscar soluciones”, “son irresponsables”, o que si no tienen dinero que busquen trabajo, esta forma de pensar resulta ser sumamente fácil, pero la realidad tiene diversas perspectivas y posibilidades de vivirse, y el acercamiento a ella tendrá que ser con una óptica distinta.

Es esencial en el proceso educativo y como rector de este, abrir la mente para llegar a ser otro. Dice Morin (2011)

“La comprensión plantea el problema de la diversidad cultural en un mundo globalizado donde cada día nos vemos más confrontados con las diferencias, y percibimos al otro como diferente de nosotros mismos, perteneciente a otro sistema de conocimientos, a otra cultura. Comprender al otro es comprender, a la vez, su identidad y su diferencia respecto a nosotros” (p. 159)

En esta realidad pluridimensional, en la que se ha intentado recuperar —tal vez de manera muy limitada— diría descriptiva, a las personas que conformamos la comunidad ENERESQ, se encuentra implicada e imbricada la relación docente-estudiantes cada quien con sus propias historias, necesidades, carencias, temores en donde se tocan lo económico, lo social, todos nos enfrentamos a una demanda social y educativa que pareciera ciega ante una realidad en la cual todos los que conformamos esta comunidad nos encontramos inmersos. Se ha tratado de dibujar no solo desde el ángulo de lo escolar porque el problema trasciende lo escolar, existen desigualdades, existen limitaciones en la alfabetización digital de los y las docentes; la ENERESQ no tiene autonomía económica ni se le permite

tomar decisiones que pudieran transformar carencias como la propia pobreza que se tiene en la institución al no contar con servicio de internet abierto en todos los espacios, amén de otras carencias.

REFLEXIONES

Se inician estas reflexiones recuperando las voces de dos estudiantes de ENERSQ, en la encuesta Realidades de la comunidad ENERSQ, Una aproximación a lo experimentado en el periodo de aprendizaje bajo la contingencia sanitaria. En ellos, tal vez de manera somera se puede apreciar el impacto no solo en lo referente a lo académico.

Estudiante 1: “Considero que durante esta pandemia hubo exceso de tareas en línea por parte de algunos profesores, algunos de ellos cuando se presentaba una situación personal que interfería con el puntual cumplimiento de alguna tarea no se mostraban flexibles, lo entiendo desde la parte profesional pero no desde la humana. Sinceramente sentí que si tu situación no estaba relacionada con Covid-19, no tenía relevancia. Las alteraciones emocionales durante esta pandemia no necesariamente son por la misma, y eso no se consideró en alguna flexibilidad o comprensión por parte de algunos docentes. En ocasiones profesores que no se comunicaban con el grupo de pronto mandaban bastante tarea y daban menos de una semana para cumplir con todos los trabajos”

Otra voz de una estudiante que además es casada:

Estudiante 2: “Pasar todo el tiempo en la computadora haciendo trabajos, desde que amanece hasta la noche, olvidándome y dejando a lado otras actividades que como esposa y en el hogar”

En estos dos testimonios, que forman parte de lo que escucha la docente de su estudiantes ante la necesidad de disminuir el peligro de

contagio y atender la indicación “quédate en casa”; pueden apreciarse algunos aspectos tratados en este trabajo, por ejemplo, la falta de empatía, poca flexibilidad ante eventos personales, saturación de tareas, la pérdida tanto de espacios no sólo físicos y de tiempos.

La pandemia nos está dejando grandes lecciones, entre ellas reconocer que la realidad no es plana ni simple, que tiene infinidad de aristas y que, para acercarnos a ella, la mirada tendría que cambiar, no podemos pensar a un sujeto abstracto, cada uno de nosotros representa una historia, una cultura, una ideología, no somos seres ahistóricos ni asociales.

Álvarez Nieto, Ma. (2018), señala a partir de las ideas de Morin, que aprender comporta la unión de lo conocido y lo desconocido, y el conocimiento es:

Construcción/traducción de estrategias, decisiones; diálogo con incertidumbres, con lo incierto, lo ambiguo, lo complejo y lo simple, pero que no se queda ahí, atrapado en los hábitos, temores, apariencias, sino que lucha contra la ilusión y el error, un conocimiento que pasa del entorno al mundo (p. 14).

Un porcentaje importante de estudiantes, proviene de contextos poco privilegiados y la pandemia ha impactado no sólo en lo económico, también en lo socio emocional, la comprensión de este fenómeno que ha trastocado a nivel nacional y mundial ha ahondado las brechas, dentro de nuestra sociedad, por lo cual la comprensión que tenemos los docentes sobre nuestros estudiantes se tiene que transformar, por una mirada solidaria y comprensiva de ningún modo fragmentada.

La pandemia, además de agudizar los aspectos socio económicos, puso al descubierto una serie de deficiencias, producto de carencias o limitaciones, del manejo de la tecnología al intentar replicar las clases presenciales, sin considerar que las metodologías responden a escenarios distintos no solo de los estudiantes, también de nosotros los docentes. Con ello no se pretende generalizar a todos los docentes o todo el alumnado.

La globalización tiene un carácter negativo, producto de la pérdida de fronteras y movimiento de capitales alrededor del mundo, ha tenido un impacto muchas veces nefasto en las sociedades en desarrollo como son las de América Latina entre ellas México. Sin embargo, podría resultar ser un motor fundamental para impulsar la educación, ya que nos permite acceder a la cultura del mundo y acortar las distancias con otras sociedades. Ello podría permitirnos comprendernos- como parte de la humanidad que habita este planeta.

La tecnología —que permite la educación a distancia— puede ser clave para impulsar una educación transformadora, crítica, encaminando el proceso de humanización y con ello tendríamos que señalar que cuando la ciencia y la educación caminen sobre el mismo sendero en beneficio de la humanidad, las distancias se irán acortando y las brechas se irán cerrando.

REFERENCIAS

- Álvarez, Ma. (2016). *El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morin y la problemática de la educación mexicana*. IE Revista de investigación educativa de la REDIECH, 7(13), pp. 6-20. Recuperado el 2 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-855020160002-00006&lng=es&tlng=es.
- Arias, F. (2002). Educación en la globalización: un cambio en la perspectiva Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 5, no. 1, enero-junio, 2007.
- Cruz, A (23 de marzo del 2020). Lanza gobierno capitalino la campaña, Quédate en casa. *La Jornada*, p. 1. Recuperado en: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/capital/2020/03/23/lanza-gobierno-capitalino-la-campana-quedate-en-casa-5577.html>
- Dale, B. y Stylianou, N. (19 junio 2020). Coronavirus ¿Cuál es la cifra real de muertos por la pandemia? Periodistas de datos,

- BBC News*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53092667>
- Daros, W. (2017). Posmodernidad y educación en la concepción de G. Lipovetsky *Rev. Filosofía Universidad de Costa Rica*, LVI (144), pp. 11-20, enero-abril de 2017 / ISSN: 0034-8252
- Gálvez, Ma. (2017). Surgimiento y desarrollo de la Escuela Normal de Especialización: un acercamiento histórico reflexivo desde algunos de sus protagonistas (1943-1964). En *Memoria electrónica*. Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí. México. Recuperado en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1416.pdf>
- González, P. (2010). El Estado y la globalización ante la nueva crisis internacional. *Política y cultura*, (34), pp. 89-106. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422010000200005&lng=es&tlng=es.
- Hidalgo, U. (1 de abril del 2020). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la Covid-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. Recuperado de: <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Unesco. Santillana
- Olvera, E. (2018). La Internet como sistema en la formación y profesionalización docente en la Escuela Normal de Especialización. En: Olvera, E. Basurto, E. y Güemes, C. (coords.). *Retos, perspectivas y debates de la formación de docentes en Educación Especial*, pp. 35-56. México: SEP/AEFCDMX. Recuperado de: <https://cafge.files.wordpress.com/2016/12/retos-prospectivas-y-debates-de-la-formacion-de-docentes-en-educacion-especial.pdf>
- CAESFD (2020). Encuesta Realidades de la comunidad ENERSQ, Una aproximación a lo experimentado en el periodo de aprendizaje

bajo la contingencia sanitaria. México. 2020. Documento interno del CAESFD.

Organización Mundial de la Salud (2020). Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (Covid-19) <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>

Ramírez, C. (22 mayo, 2020) Desafío 4T: PIB con distribución de la riqueza o más neoliberalismo *Indicador Político* Recuperado de: <http://www.indicadorpolitico.mx/?p=107023/>

Salmerón, U. (26 de julio del 2020). Coronavirus en México: resumen, casos y muertes del 26 de julio. Actualidad: México recuperado de: https://mexico.as.com/mexico/2020/07/26/actualidad/1595781875_781836.html

Sampieri, G (11 de mayo del 2020). Requerimos un estado con más inversión pública en salud. *Expansión*. Recuperado de: <https://expansion.mx/opinion/2020/05/11/requerimos-un-estado-con-mas-inversion-publica-en-salud>

Secretaría de Turismo (s/f). Polanco-Chapultepec. Recuperado de: <http://cdmxtravel.com/es/destinos/polanco-chapultepec.html>

REORDENANDO MI REALIDAD DOCENTE. UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO INSTRUCCIONAL

Cecilia Del Carmen Aguilar Vidal

INTRODUCCIÓN

La pandemia obligó a la suspensión de actividades académicas presenciales en todos los niveles escolares. La Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” (ENERSQ), no fue la excepción, fue así que el 19 de marzo cerró sus puertas a un sistema escolarizado para entrar en una pausa, misma que en primera instancia tenía la estimación de concluir en el mes de mayo, situación que no se concretó. Es en este punto donde surgen los cuestionamientos ¿cómo enseñar en la distancia?, ¿cuánto tiempo duraría esta pausa?, ¿cómo satisfacer la necesidad de formación de nuestros estudiantes?

Este escrito tiene como objetivo exponer la forma de trabajo con el grupo de tercer año de intelectual, en la asignatura de planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje II, en la licenciatura en educación especial, ante un momento de crisis e incertidumbre. Así mismo, busca presentar al modelo instruccional como una alternativa para la enseñanza a distancia, respondiendo a un momento de dudas ante la formación de los docentes de la ENERSQ. Por último, pretende explicar a este modelo como una alternativa para continuar con la vida académica, considerando el modelo presencial como el básico para la formación de los docentes, en la institución señalada.

UN MOMENTO PARA REFLEXIONAR

La ENERSQ es una escuela de nivel superior formadora de docentes en educación especial, hoy día cuenta con dos Planes de estudio vigentes el Plan 2004 para licenciados en educación especial y el Plan 2018 para licenciados en inclusión educativa. Dentro de una perspectiva personal considero que, tal como lo concibe la Unesco (2015), la educación transforma vidas y debería ocupar el centro mismo de la misión de cada Estado. En este sentido, la formación de docentes es un factor imprescindible en la consolidación de la paz, erradicación de la pobreza e impulso del desarrollo sostenible. La educación es concebida como un derecho humano y el acceso a ella debe ir acompañado de calidad; así pues, si hablamos de calidad educativa, hacemos inferencia también a la necesaria mejora en la formación docente. Por lo que considero que, no es suficiente llevar a la práctica los planes y programas de estudio que conforman el currículum, sino que se hace necesario un análisis que apunte a la reformulación y mejora de los procesos de formación, principalmente de aquellos que intervienen directamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje al interior de las escuelas normales y de esta forma favorezcan el encaminamiento a la mejora educativa en su conjunto.

En la vida académica en la ENERSQ, el abordaje de cada asignatura suscrita en los Planes y Programas de estudio 2004 y 2018, demanda el empleo de distintas metodologías de trabajo, así pues, se encuentran presentes en el mapa y malla curricular, las diferentes asignaturas que van a perfilar al futuro docente egresado de la ENERSQ; de esta forma, algunas asignaturas pueden encuadrarse en seminarios, otras en correspondencia a espacios de observación a la práctica docente, las concernientes a doctrinas filosóficas y de política educativa y otras más que configuran la razón de ser de nuestra institución se enmarcan en el diseño de estrategias para la atención a los sujetos con alguna limitación en sus capacidades

sensoriales, físicas o intelectuales, con discapacidad o con aptitudes sobresalientes.

La asignatura que ocupa nuestra atención es la de Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje II, en este curso se pretende generar aprendizajes relacionados al diseño de estrategias y experiencias de aprendizaje en educación básica y especial, así como organizar y adecuar los propósitos, contenidos, metodologías, criterios y formas de evaluar; lo anterior desde la perspectiva de las necesidades de enseñanza de los maestros y o requerimientos y características de los alumnos para su aprendizaje (SEP, 2004). Al inicio del segundo semestre del ciclo escolar 2019-2020, el grupo de 3er. Año, Intelectual “A”, se encontraba a mi cargo; este grupo estaba integrado por 13 estudiantes, 12 mujeres y un hombre, una de las integrantes del grupo es ciega.

Este grupo, desde las primeras sesiones de trabajo en clase presencial, puso en manifiesto su interés de internalizar todo lo concerniente a la planeación del aprendizaje objeto de esta asignatura, no obstante ello, hizo también expresa su preocupación y dudas respecto a esta actividad del quehacer docente, por las implicaciones y responsabilidades que conlleva plasmar de forma documental a futuro, cada momento de la actividad y su posterior aplicación en la práctica docente, haciendo también evidente su compromiso de trabajo e inquietudes relacionadas a esta y demás asignaturas suscritas en el currículo.

Como parte de la contextualización, es prudente citar también que este grupo, forma parte de una generación de estudiantes de la ENERSQ que desde su ingreso a la institución y correspondiente proceso formativo, le ha tocado experimentar diversos acontecimientos, a saber: la contingencia fruto del sismo del año 2017, un paro estudiantil en 2018-2019, situaciones que, desde la visión del grupo, han accidentado en mayor o menor medida su formación docente por el solo hecho de haber cursado sus dos años de licenciatura con dos suspensiones prolongadas de clases, sin actividades

de apoyo durante este tiempo; y en el presente año, la actual contingencia sanitaria derivada de la pandemia por el virus Covid-19, escenario que los estudiantes observaron como otra posibilidad de suspensión.

Como parte de las actividades para acompañar la metodología de trabajo, al presentar la asignatura en la primera sesión de clase presencial, les fue entregado a los estudiantes, el plan del curso con las variables de la planeación, que señalan Gvirtz y Palamidesi (1998), como los propósitos generales, los propósitos correspondientes a cada bloque, el contenido temático, actividades de aprendizaje, proyecciones de avance programático, temporalidad tema-contenido, productos y criterios de evaluación; así como referencias bibliográficas a utilizar.

La metodología de trabajo para la asignatura consistió en un acercamiento a conceptos básicos, desde lo planteado en el propósito del tema, así como el desarrollo de ejemplos en concordancia a cada concepto, posteriormente se retoma la información relativa a los materiales bibliográficos, mismos que fueron leídos con anticipación, guiando a los estudiantes a la construcción y comprensión de los temas abordados, considerando al mismo tiempo las experiencias obtenidas en sus espacios de práctica, la elaboración de organizadores gráficos en forma grupal y las explicaciones de conceptos y situaciones relacionados con los temas de la asignatura, finalizaban las sesiones de clases presenciales, así la metodología que se realizaba en las clases era inductiva, llevando a los estudiantes a la reflexión de sus experiencias en relación a los contenidos (Eggen y Donald, 2001).

Cada sesión de clase presencial, fue diseñada centrandolo y precisando los conceptos relativos a los propósitos a alcanzar en correspondencia con los contenidos a desarrollar, fue necesario el empleo de diversas actividades de trabajo para el análisis y comprensión los contenidos referentes al curso, experiencias reflexivas con la utilización de cuentos, videos y música. Para cerrar los temas o conocer

el alcance de los propósitos, los estudiantes hacían escritos explicativos, en donde retomaban las experiencias del trabajo docente que habían realizado el semestre anterior para el análisis de los temas y considerar las necesidades de aprendizaje de sus alumnos de los centros de atención múltiple y ONG.

El curso que iniciamos pretendía, por un lado, que los estudiantes experimentaran de forma individual los procesos de reflexión de la práctica docente desde su experiencia en los espacios educativos que les fueron asignados; y por otro lado, consolidar y poner en práctica sus habilidades para diseñar y planear las sesiones de clase para los siguientes dos periodos de práctica. Las actividades les permitían movilizar sus habilidades intelectuales relacionadas con la comprensión del material escrito y relacionarlo con su práctica docente; expresar de manera oral y escrita sus ideas y plantear algunas soluciones a problemas de aprendizajes de sus alumnos; también se aplicó el conocimiento de los propósitos y contenidos de educación básica (situación que en ese momento les causaba confusión y dudas); y desarrollar las competencias didácticas relativas al aprendizaje de la asignatura (SEP, 2004).

En la dinámica de la clase, los estudiantes expresaban sus dudas sobre los temas, mismas que se aclaraban en el transcurso de la sesión con las actividades de aprendizaje y con el apoyo de la docente. Se generaba un ambiente que propiciaba el diálogo y la reflexión, así como preguntas sobre temas propios de la asignatura. Se establecían acuerdos en relación a las actividades y tareas, los estudiantes manifestaban el agrado de una actividad logrando crear formas de trabajo más dinámicas y adecuadas al grupo.

En el grupo se favoreció una comunicación abierta, se promovió y aceptó la crítica y se dio escucha a la sugerencia respecto a la metodología de trabajo con el grupo, factores que hicieron posible generar procesos reflexivos respecto a los aprendizajes adquiridos, observando asimismo, proyecciones de trabajo para el curso. Lo anterior, permitió considerar el empleo de actividades con mayor

dinamismo en la clase, que hicieran posible tanto la internalización del conocimiento por medio del sustento teórico, como de su puesta en práctica en un contexto real. El grupo asumió el compromiso de elevar su nivel de lectura e investigación. Sin embargo, la realidad cambió, es sobradamente evidente que una variable nueva no fue concebida ni considerada en esta, ni en ningún otro plan de asignatura, la contingencia sanitaria derivada de la pandemia por el virus Covid-19.

La pandemia ha marcado un momento disruptivo dentro de las interacciones sociales en su conjunto; ciertamente se vivieron momentos de suspensión de clases en años anteriores en la normal, pero este particularmente, traía mayor incertidumbre debido a la situación mundial que se está viviendo y a la que no hemos sido ajenos. La educación y la formación docente en la que se enmarca nuestra labor descolocó a todos los actores, situación que me ha obligado a un proceso reflexivo y un replanteamiento de los procesos de enseñanza empleados hasta el momento, condición que arrojó nuevamente las preguntas ¿cómo enseñar a la distancia?, ¿cómo satisfacer las necesidades de formación de mis estudiantes? ¿cómo enseñar sin estar presente? Estas preguntas surgieron, tenía que pensar en las respuestas.

UNA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA EL TRABAJO A DISTANCIA

El 16 de marzo los estudiantes regresaron a la institución formadora después de su primer periodo de práctica docente en los servicios asignados, siendo también que en la misma semana a nivel nacional se declara la suspensión de clases en las instituciones educativas y a ello se sumó la ENERSQ, únicamente quedó el tiempo necesario para verlos, charlar con los estudiantes y establecer acuerdos de trabajo, reproducir materiales de consulta, intercambio de correos electrónicos y demás compromisos que permitieran de alguna forma,

llevar la clase a distancia hasta regresar a la escuela para concluir el semestre, que en un primer momento se pensó sería de manera presencial. En ese punto solo pensé en la necesidad de continuar con la asignatura, la preocupación estaba en terminar, no suspender, en buscar formas de dar continuidad al trabajo.

En atención a las circunstancias, la mirada apuntó hacia el empleo del correo electrónico, que como lo consideran Feliz, Sepúlveda y Gonzalo (2009), se puede considerar como una de las herramientas con mayor grado de implementación, es de uso habitual en las tareas educativas. Concertado en un primer momento como la mejor forma de trabajo a distancia, se estimó como un medio de comunicación adecuado, y que para las actividades relativas a los contenidos a desarrollar debía ser suficiente. Pero ¿lo era?, ¿era suficiente enviar y revisar solo actividades?, ¿las actividades por sí mismas provocan el aprendizaje? Muchas preguntas esperando respuesta.

Así, en un momento de reflexión consideré las características del grupo y el modo de trabajo con ellos, concluí que no era suficiente limitarse al envío de actividades para desarrollar y pretender que con esto se cumplía con suficiencia lo señalado en el currículo. La dinámica de trabajo y compromiso con los estudiantes; la lógica de trabajo que pensaba en modificar exigía la reconfiguración y transformación del diseño de cada sesión, fue necesario llevar la clase y la dinámica de trabajo al correo y al trabajo a distancia.

La educación a distancia se puede concebir como “el uso de técnicas pedagógicas, recursos y medios de comunicación específicos para facilitar el aprendizaje y la enseñanza entre alumnos y docentes que están separados por el tiempo o la distancia” (Villalonga, s. f. 5), se consideró que era un tipo de educación adecuado para que, de manera asincrónica, se llevara a cabo la enseñanza de la asignatura con los estudiantes, por medio del correo electrónico.

Asimismo, la observación de la práctica docente de los estudiantes, detonó una nueva reflexión que invita al análisis del quehacer

y diario acontecer propio dentro del aula y ahora a distancia, incitando a una reformulación de metodologías de trabajo para el abordaje de la asignatura.

Es pertinente citar que, en el 2019, realicé el diplomado “Evaluación psicopedagógica” en línea en la Universidad Anáhuac, entre muchos otros aspectos de carácter formativo de este diplomado, pude rescatar el enfoque con que cada unidad fue estructurada, ya que dejaba muy poco lugar a las dudas, situación que estimé aplicable al trabajo con mis alumnos. Con base en ello, procedí a estructurar dos sesiones de trabajo integrando un archivo electrónico con la estructura de la clase; que posteriormente enviaría a los alumnos, en este se anotarían los elementos que de cotidiano trabajábamos, el propósito, el tema, las actividades y las explicaciones.

Así inicié un nuevo momento de enseñanza para mi experiencia y para dar continuidad a la formación de los estudiantes, este diseño permitió la entrega de trabajos por parte de los alumnos, sí pero, buscando la articulación y continuidad del trabajo que se venía realizando. Al igual, me ayudó a dar respuesta a la pregunta del cómo continuar; cuestionamiento que compartí con Díaz Barriga en el programa “La UNAM responde” (2020), él planteó una situación clara ante esta nueva realidad ¿qué se debe enseñar? y ¿qué se debe aprender?, la respuesta a estas interrogantes se tenía que trabajar en el aquí, ahora y un poco en solitario, desde casa. La respuesta se dio, en un primer momento con el trabajo a distancia y el diseño estructurado que se envió por correo electrónico.

Así pues, se elaboraron las dos primeras sesiones de clase, de un total de 22, en donde el propósito del tema fuera el punto de partida en esta nueva realidad; se trató, de reconfigurar la mediación en un acompañamiento, buscar la empatía y tratar de entender que los alumnos vivían al igual que los docentes, un momento disruptivo, con el agravante de la incertidumbre de su proceso formativo, entendiendo de esta forma que el camino a recorrer en esta nueva realidad, debía hacerse de alguna forma “de la mano” y que la inte-

racción docente-alumnos debía de igual forma no solo recuperarse, sino reformularse y acrecentarse. La pregunta obligada ¿cómo?

EL DISEÑO INSTRUCCIONAL Y LA DISTANCIA EN UNA NUEVA REALIDAD

Como respuesta a esta última pregunta, se dio estructura a las sesiones clase con la implementación de trabajo a distancia, bajo un esquema muy parecido al experimentado en el diplomado y considerando un documento que publicó la UNAM (2020), como sugerencias para el trabajo a distancia durante la pandemia. Estos dos elementos fueron la base para el diseño de las sesiones de clase y que se describe en los siguientes párrafos.

Para el diseño de las sesiones de clase a distancia, se ubicó el tema a desarrollar y el propósito de este, identificando lo esencial que se debía aprender, para lo cual se partía del concepto relacionado a ese aprendizaje y la aplicación del mismo. Se consideró el tiempo de seis horas por semana para el trabajo en casa, equivalente al tiempo que se tenían en las sesiones presenciales, dos clases de tres horas a la semana. Una actividad introductoria que consistía en ver un video y resolver algunas preguntas de reflexión; se incluyeron explicaciones sobre el tema retomando los materiales de lectura que los estudiantes tenían previamente; se incluyó una actividad relacionada con la lectura como tablas o cuadros que debían complementar con la información; un apartado con los contenidos relacionados al tema que permitieran el cierre de la sesión a distancia y actividades de evaluación. Para finalizar, un apartado con la conclusión y otro con los productos para entregar; las tareas y acciones para la siguiente sesión.

El esquema de cada sesión a distancia se concibió desde el diseño instruccional concebido para “Bruner como el que se ocupa de la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes

necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje, y desde la concepción de Reigeluth que lo define como la disciplina interesada en prescribir métodos óptimos de instrucción, al crear cambios deseados en los conocimientos y habilidades del estudiante.” (Belloch, 2013. p. 2)

Se comprendió que una sesión a distancia, desde el diseño instruccional debe considerar el aprendizaje que se espera, los tiempos pertinentes y las estrategias que permitan al estudiante distribuir sus tiempos de estudio; asimismo, fue necesario también considerar la complejidad de cada tema y hacer uso de las herramientas tecnológicas y didácticas adecuadas como el uso de infografías, videos, imágenes, esquemas, entre otros, que permitieran la visión clara de los contenidos. Los cuestionamientos y las actividades de reflexión eran básicas para continuar con el enfoque reflexivo de la licenciatura. El tiempo invertido para el diseño de las sesiones a distancia era no menor a tres horas de trabajo por sesión.

Para la selección de cada herramienta y de las actividades, realizaba la revisión del contenido, del propósito y de la intención de esa sesión desde el planteamiento de qué quiero enseñar y para qué; revisaba el programa de asignatura y los materiales bibliográficos relacionados al tema, con estos elementos se hacía la selección de actividades y herramientas para trabajar esa sesión a distancia. Se consideraban las características del grupo, en relación a los videos debían ser breves, visuales sí, pero también con explicaciones orales, esto último en atención a la estudiante ciega. En general, fue el trabajo que se realizó para este primer momento, considerando que el único contacto con los estudiantes sería por correo, recibiendo sus actividades de entrega, acompañado de sus dudas.

En cada correo que se les enviaba, siempre se consideró pertinente preguntar por su estado de salud, tanto individual como familiar, al igual que la generalidad de su situación familiar en un ánimo de fomentar la empatía; se hacía hincapié en que leyeran los archivos (diseños realizados) con atención, que si tenían dudas las pre-

guntaran por correo, que el tiempo de entrega dependía del grado de avance de sus actividades y considerando sus necesidades de tiempo y espacio para trabajar. Trataba de establecer un contacto más personal y que se sintieran con la libertad de preguntar.

Las actividades que enviaban los alumnos eran revisadas a la brevedad y siempre antes de enviar la siguiente sesión por correo, anotaba observaciones y las enviaba de regreso para su retroalimentación, preguntando si había dudas. Algo que resultó interesante fue que ocho estudiantes de trece, enviaban sus actividades realizadas antes del envío de las siguientes sesiones, pero decían tener dudas, aunque las actividades las realizaban de manera adecuada. Así mismo, las alumnas que en clase presencial buscaban no hacer las actividades, en la modalidad a distancia entregaban todo lo que se solicitaba. Cuatro integrantes del grupo, si entregaban sus actividades, pero siempre con mucho tiempo de retraso considerando el avance del trabajo a distancia. Solo una integrante del grupo estaba algo ausente, había comunicación, alguna entrega, pero algo pasaba.

Esta nueva realidad derivó en una inversión de tiempo no prevista, fue imprescindible considerar un reordenamiento del tiempo invertido en la elección y selección de actividades para cada tema, se utilizó tiempo para la selección de materiales videográficos, en la verificación que estos se adecuaran a las particularidades del grupo; de esta forma se hicieron evidentes las reconfiguraciones metodológicas para llevar a cabo los propósitos del curso.

Lo anterior ilustra un nuevo modo de trabajo, que de alguna forma era a distancia, no consideré la comunicación vía *WhatsApp*, ni alguna otra forma de relación, en primera instancia pensé que el correo electrónico era el medio adecuado, así terminó el mes de abril, solo recibía llamadas de una estudiante, ella consideraba que no era suficiente con el trabajo a distancia, quería una forma de trabajo más “presencial”, la alumna ciega demandaba esto, y posteriormente los demás estudiantes se unieron a esta petición.

LA NUEVA REALIDAD DE LOS ESTUDIANTES. UN REENCUENTRO DIFERENTE

La experiencia con el grupo era de un semestre atrás, eran 13 estudiantes, pero ahora sus realidades eran otras. Al incluir al *WhatsApp* como herramienta de comunicación se realizó un sondeo en donde observé que el 92% de las estudiantes tenían conexión a internet en forma permanente, el resto lo obtenía prestado; el 84% de ellas contaban con *Word* en sus aparatos sean celulares o computadoras, al menos el 76% posee mayor estabilidad económica, el 100% de ellos tenían interés por continuar con su formación y compromiso. El 53% de las estudiantes manifestaron la necesidad de una clase presencial por medio de videoconferencias. Nunca cuestioné los motivos, ellas expresaban la necesidad de que los temas se explicaran y las actividades se realizaran durante el tiempo de clase, así se toma la decisión junto con las estudiantes, de trabajar por medio de *Zoom*, fue la primera opción sin conocimiento de la aplicación y uso de la plataforma.

Así comenzó mi despliegue para la puesta en marcha hacia el mundo digital, la cual no estuvo, ni está libre de tropiezos y nuevas preguntas ¿cuál era mi papel ante esta situación?, ¿cómo transformar mi esquema de clase presencial en un espacio físico a uno en línea? —No me gustan las cámaras—. Así surgió una nueva forma de interactuar, en un primer momento se recurrió a la plataforma *Zoom*, donde las primeras dos sesiones fueron de tiempo indefinido, posteriormente su duración se limitó a 40 minutos, tiempo que resultó incompatible con la duración normal de una sesión de clase de la materia que es de tres horas, por lo que cada sesión sufrió las inconvenientes interrupciones al salir y entrar nuevamente a la plataforma por agotarse el tiempo.

Si bien es cierto que desde el 2007 en la ENERSQ se han desarrollado programas de gestión y capacitación en el uso de herramientas digitales, Olvera. (2011), esta nueva realidad, me tomó

desprevenida, sin capacitación adecuada y suficiente en el uso de las tecnologías, mismas que resultaban nuevas para mi trabajo. Las habilidades digitales no eran mi fuerte. Sin embargo, las videoconferencias como lo señalan Feliz, *et al.* (2009), se consideraron como una herramienta adecuada para continuar con las sesiones de manera presencial, comunica salas desde diferentes lugares, lo que permitiría mantener contacto con las 13 estudiantes de manera sincrónica, pudiendo crear una sensación de presencia que era algo que los estudiantes solicitaban.

Así las estudiantes y yo nos encontramos utilizando la videoconferencia y el correo como las herramientas que nos apoyaron para continuar con la comunicación y la formación en la asignatura a mi cargo. No contaba con el conocimiento sobre el uso de las videoconferencias, previo a las sesiones entraba a *Zoom* para conocer por ensayo y error el manejo. Las estudiantes durante las sesiones, también ensayaban en el uso de esta herramienta; así que nos encontrábamos en un momento de adaptación a los cambios en la mirada de la enseñanza a distancia, por fin nos acercamos, la brecha entre la enseñanza a distancia y la presencial disminuyó (Ruiz, 2020)

REORDENAMIENTO DE LAS REALIDADES

La formación docente es una profesión que hace necesaria la planeación de cada experiencia, pensar y reflexionar el trabajo que se realiza en el aula. Para Brockbank y McGill, (2002), la finalidad de las instituciones de educación superior consiste en estudiar el paso de lo simplemente transmisivo a lo transformador, situación que invita a realizar una reflexión profunda de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y más aún en una nueva realidad ante la pandemia.

Para Borckbank et al. (2002), así como para Ruiz, (2020), las interacciones son una base para el aprendizaje, la dinámica del grupo

permitió la colaboración entre estudiantes y docente, la toma de acuerdos ante el trabajo y las actividades propuestas, la aclaración de dudas. En este sentido se cuestionó al grupo, respecto a las necesidades que tenían o los problemas a solucionar, mismos que estaban viviendo, para reconsiderar las necesidades de enseñanza y aprendizaje de la asignatura, para hacer un reordenamiento del trabajo docente y de las actividades para los alumnos, el resultado consistió en el análisis de lo que se enseñaba y de qué debían aprender los estudiantes.

El uso de las tecnologías digitales permitió como lo señala Leliwra, (2016), superar temores ante el cambio de la enseñanza, las estudiantes en cada clase ofrecían la capacitación para transmitir videos, audios y otros materiales para el trabajo de la clase, explicaban como realizar las acciones que permitían hacer uso de las diferentes opciones de la plataforma. Se reconoció el uso de las videoconferencias como una opción que, los mismos estudiantes deberían de utilizar para el desarrollo de sus prácticas.

Este reordenamiento provocó que se buscara hacer algo nuevo para la clase, diversos factores tuvieron que ser tomados en cuenta, como seguir con los diseños instruccionales como apoyo para las sesiones de clases. Y como ayuda a la práctica de las estudiantes se consideró la elaboración de clases muestra con la utilización de videograbación, así cada alumna diseñó una sesión de trabajo considerando a su población de prácticas, y la efectuó en video, se envió tanto el plan de clase como el video a todos los integrantes del grupo por *WhatsApp*. Se observaban los videos en las sesiones durante la videoconferencia y se cuestionaban aspectos relacionados a lo observado, se retroalimentaba la participación de cada uno de ellos. Superaron los miedos ante la cámara, ante los otros y ante ellos mismos (observarse con una mirada objetiva a través de un video no les fue sencillo, así lo manifestaron al terminar de verse).

Como parte del reordenamiento de las actividades de apoyo a sus prácticas, se tomaron acuerdos como:

- Presentar su Plan de clase que explicara, no sólo ese momento de enseñanza, sino toda la semana de trabajo con un grupo
- Presentar apoyos visuales y explicaciones claras en la clase muestra
- Que se evidenciara el aprendizaje que se pretendía generar
- Duración del video, no mayor a 10 minutos
- Dejar evidentes las adecuaciones al currículo para las personas a las que debería estar dirigida la clase
- No se limitaron los materiales a utilizar

La experiencia fue muy rica, las manifestaciones de las estudiantes sobre sus videos fueron gratas en el sentido de identificarse como sujetos de mejora y sus clases puntos de reflexión, comentaron sus temores ante la cámara. Presentaron actividades diversas, nos permitieron a todos conocer espacios de sus hogares como por ejemplo el baño que fue el escenario para mostrar el autocuidado con el apoyo de muñecos para bañar. Mostraron recursos digitales como cuentos y actividades interactivas, dioramas, carteles, la experiencia se centró en su nuevo conocimiento, en que las suspensiones que habían vivido durante estos tres años de formación les estaban dando elementos para responder a las contingencias y que su docencia no puede ser estática, sino reflexiva y dinámica para responder a las necesidades del contexto y de sus alumnos.

Así, cada sesión de clase en la que se pasaban los videos, se retomaba lo leído sobre las adecuaciones al currículo para cuestionar o enriquecer el trabajo de cada estudiante, se consideraba la experiencia que se tenía con los alumnos propios de la práctica, y las preguntas y sugerencias se hacían después de observar los videos, estas sesiones fueron ricas en participación. Las opiniones y conclusiones se anotaban en sus libretas, al final algunas estudiantes las leían sobre todo si consideraban que su escrito pudiera tener fallas, así se aclaraban dudas. Las sesiones siempre fueron de tres horas.

Cuando no había exposiciones de videos realizados por las estudiantes, el trabajo de la sesión de clase se apoyaba al 100% en los diseños instruccionales, en ellos se realizaban las explicaciones orales, cada estudiante realizaba las actividades diseñadas para lo cual se destinaba tiempo, se contestaban las preguntas, en forma oral y escrita, si las alumnas realizaban sus actividades en computadora, no sólo podían presentar sus trabajo en la plataforma, sino, de manera oral.

Las estudiantes mostraron compromiso ante cada actividad, y disposición propositiva en cada clase; mediante el diseño de estrategias y la distribución de los tiempos, las entregas de cada alumna han producido materiales que contribuyen a incrementar y mejorar sus diseños de clase, mismos que se recuperaron en el grupo y permitieron comprender las necesidades de aprendizaje de sus alumnos de práctica (que, por cierto, ya no volverían a ver). El análisis de sus escuelas de servicio como ejercicio de reflexión de su práctica docente fue una constante en cada clase.

Por la contingencia derivada de la pandemia no regresaron a sus servicios de práctica, así que, el análisis de la práctica se centró en la elaboración de su plan de clase desde una simulación apoyada por los videos y el conocimiento de seis semanas de práctica anterior. Seguramente faltó mucho, vincularse con otros profesores como la encargada del espacio de prácticas; sin embargo, esto no se consideró. Es un pendiente y un cuestionamiento más para formar a los estudiantes a la distancia.

Se realizaron propuestas de trabajo y algunos estudiantes lograron mantener la comunicación con los maestros titulares de sus grupos de práctica, sin embargo, solo quedaron en propuestas. La conclusión de las estudiantes ante esta situación se enfocó a comprender la realidad actual y su formación dentro de la contingencia, observaron cómo esta nueva forma de trabajo, el uso de recursos audiovisuales, tecnológicos son herramientas a considerar para su siguiente semestre. Tal vez la incertidumbre nubló la posibilidad de trascender

a las escuelas de práctica, ahora se observa una construcción que puede ser el inicio para una forma diferente de realizar la práctica docente.

Otro momento de reordenamiento fue la evaluación. Lo anterior invitó a reflexionar las formas adecuadas para evaluar el avance de las alumnas en relación a la asignatura; fueron incluidas preguntas específicas en cada tema por sesión dentro de los diseños de trabajo instruccional, estas preguntas deberían de llevar a las estudiantes a cuestionar las que se leía y el video que se presentaba; elaboración de documentos escritos por los estudiantes con las conclusiones sobre el trabajo efectuado; explicaciones de los temas considerando el sustento teórico y bibliográfico, una actividad de cierre y la elaboración de forma individual de escrito que diera cuenta de sus aprendizajes en relación a todo lo que se venía trabajando.

El trabajo previo a la suspensión de clases presenciales por causa de la pandemia fue un aspecto a evaluar; se consideró lo previsto en la planeación seleccionando lo esencial para el trabajo a distancia y bajo las actuales condiciones de los estudiantes; se abrieron los canales de comunicación aceptando las entregas por fotos enviadas por el *WhatsApp* y correo electrónico. Considero que las actividades se redujeron, aunque la sensación de un 53% de los estudiantes fue de aumento, refieren que sus tiempos se modificaron, además de que cada actividad era individual y no en equipo. Ante esto las actividades concretas en las sesiones de clase por las videoconferencias. Algunos escritos consideraban incluir varios contenidos, lo que reducía la cantidad de escritos para entregar. La evaluación, así fue un proceso constante en esta modalidad de trabajo (UNAM, 2020).

Se concluyó el programa, sí, pues fue abordado por completo, aunque eso no es lo importante, en contraste, aprendieron a analizar, a pensar ante una situación diferente, a observar al otro y a observarse con el apoyo del otro, de su compañero de clase; lograron cuestionar lo aprendido, mejoraron sus producciones escritas, llegaron a la reflexión de que, de hoy en adelante la escuela y la edu-

cación se reconfiguran y que enfrentar el proceso de aprendizaje no siempre será en un aula de clase. Las estudiantes terminaron el curso con aprendizajes que les permiten cuestionar y dudar de lo que deben enseñar, inquietarse y encontrar formas diferentes de enseñar.

Es de esta forma que mi práctica docente sufre también una transformación, se pasa de ser un docente de una educación presencial en un salón de clase, a ser un diseñador de aprendizajes a distancia, seguramente desde una perspectiva muy intuitiva y experimental, pero que poco a poco se apegó más a un diseño instruccional con un enfoque reflexivo para las estudiantes. Y así también se logró la presencia no en un aula sino en una videoconferencia, pero ahora por *Google Meet*.

La vida afectiva también entró a las casas. En mi experiencia docente traté de alejarlas del salón de clase presencial y de mi persona, ahora tenía que abrirme a esa experiencia, primero al darnos cuenta de que no regresaríamos a cerrar el ciclo escolar en la escuela y al interior de un aula, después, las necesidades, particularidades, limitaciones y situaciones propias de algunas estudiantes requerían de una escucha diferente, de empatía y de un diálogo asertivo. Así la pandemia me obligó a adentrarme en momentos que forman parte del estudiante y que evidentemente, reconfiguran mi papel como docente.

Para finalizar el curso, los estudiantes contestaron un cuestionario que me permitió saber que el 84% de los jóvenes consideran que las clases deben de ser acompañadas del uso de herramientas tecnológicas; ante la pregunta cómo sería tu clase ideal, el 84% de ellos considera que un 50% exposición y 50% con apoyos digitales, el porcentaje restante prefieren un 25% apoyos digitales y 75% exposición; el 92% consideran que el apoyo de los diseños instruccionales fueron adecuados, para la estudiante ciega no. La evaluación final me permitió conocer que esta experiencia permitió a los estudiantes repensar su formación y su papel como estudiantes debido a tener que considerar el trabajo individualizado, su escritura y su compro-

miso de leer los materiales bibliográficos. Por otro lado, consideraron que las estrategias y actividades desarrolladas durante la pandemia fueron las pertinentes, les permitieron aprender a planear, a realizar adecuaciones al currículo, a elaborar criterios de evaluación, entre otros conocimientos. Aprendieron a trabar a distancia y que pueden diseñar estrategias de trabajo ante una emergencia.

¿Qué sigue?

Se considera que en las 22 sesiones clase que se diseñaron con una visión de diseño instruccional y a distancia, estuvo presente el proceso de planeación desde una mirada pedagógica; hizo falta el encuentro con otros docentes del grupo para compartir experiencias y unir esfuerzos para atender al grupo desde una visión más articulada y buscar el apoyo de compañeros que conozcan el uso de las tecnologías y cómo utilizarlas en la distancia. Seguramente lo que sigue es encontrar puntos de encuentro entre docentes para que, al regreso a una nueva realidad, podamos compartir las experiencias y habilidades que permitan prepararnos y pensar un reingreso a partir de una cosmovisión transdisciplinaria, donde desde la tecnología se reformule el papel de los formadores de docentes y de los maestros que estamos formando.

Algo más que es necesario considerar en el diseño instruccional son actividades para promover la investigación, la búsqueda de información, que encontrarán respuestas en la lectura de documentos que les permitieran acceder a puntos de vista diferentes, que consultaran repositorios digitales, enseñarles a elaborar los diseños instruccionales.

Esta experiencia me permite comprender como lo señala Schunk:

El aprendizaje basado en la Web (en línea) a menudo se incorpora en la enseñanza tradicional como un modelo de instrucción combinado,

es decir, parte de la instrucción es personal y el resto se realiza en línea. El aprendizaje basado en la Web también es eficaz cuando se utiliza junto con proyectos multimedia. En muchos programas de preparación para profesores, los practicantes utilizan la Web para obtener recursos y luego incorporarlos de manera selectiva a proyectos multimedia como parte del diseño de las lecciones (2012, p. 330).

La enseñanza instruccional puede ser un modelo que, desde la mirada del diseñador, puede ser reflexivo, generador de proyectos educativos, una forma de aprender de manera constructiva y significativa, con propuestas de experiencias de trabajo desde cualquier concepto de enseñanza y aprendizaje.

Hay dudas todavía, pero la duda central y que planteo desde la mirada de Díaz Barriga (2020), es la siguiente: ¿los estudiantes de este grupo en particular se reconocen como sujetos sociales y se construyen en su actuar y en su formación de este modo?, ¿aprendieron algo significativo?, ¿aprendieron otra forma de enseñar? al margen de ello tengo la seguridad que aprendieron otra forma de aprender y capitalizaron a su favor un imponderable, la actitud positiva y de compromiso ante la emergencia, como un punto de partida para continuar con su formación.

La oportunidad de reconfigurar la escuela, dice Díaz Barriga (2020) se ha perdido, debido a que se sigue promoviendo la idea de terminar los programas como fin de la escuela. Considero que, aunque las autoridades desde la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, buscaron un contacto con los maestros vía oficio, comunicados, infografías, etcétera, la idea era terminar con los programas, decir que se logró terminar de manera satisfactoria el semestre. Como informe en la ENERSQ se solicitó por formulario google que se respondiera el porcentaje de logro tanto de los contenidos, como de los aprendizajes. Considero que nadie y menos las autoridades educativas estábamos preparadas para responder a una situación de emergencia, así que se continúa con la

misma idea de escuela, tal vez falta cuestionar cómo reconfigurar el papel de la escuela ante la contingencia sanitaria. Y este cuestionamiento sigue esperando una respuesta, misma que muchos docentes ya se encuentran construyendo.

Al final se buscó la evidencia y la entrega de evaluaciones convertidas en calificaciones. Los comunicados que se recibían estaban encaminados a para que cada maestro demostrara que enfrentó el distanciamiento cumpliendo con el programa. Ciertamente que se planteó la necesidad de que los docentes fueran flexibles, pero, eso era suficiente. La pregunta es si para dar respuestas satisfactorias a estas acciones, ¿se puede lograr la re conceptualización de la enseñanza y mejorar, por lo tanto, la formación docente ante este escenario? Seguramente sí, podemos re conceptualizar nuestro trabajo docente, esta experiencia es un momento de reflexión para ello.

La pandemia es una oportunidad de reflexionar el papel de la escuela, para pensar y cuestionar mi papel como docente. ¿Lo hará cada docente? No lo sé, espero que sí. Para mí es la oportunidad de buscar y cuestionar mi hacer en la docencia. De comprender las metodologías de trabajo dentro del aula que me permitan mejorar la formación del docente en educación especial. Seguramente es una idea, pero la base del pensamiento reflexivo es darle vueltas y vueltas a una idea. Hasta dónde se puede lograr, si no cambian las necesidades de cumplir ante el sistema educativo que se preocupa por terminar el plan de estudios y no por la premisa básica de conseguir el aprendizaje, parte de la respuesta está en mí.

Como docentes, debemos mirarnos y reapropiarnos de la conceptualización del docente, continuar como promotores del cambio. Esta pandemia ha dejado en evidencia la necesidad de más y mejor educación, cada aspecto de la vida en sociedad ha sido trastocado y la fragilidad de la condición humana ha sido expuesta, pero a la par de ello también han sido evidentes sus fortalezas, nuestros estudiantes, en particular la actual generación, han vivido y experimentado como ya se citó, una formación accidentada y no obstante

ello, propugnan por ser partícipes activos en su proceso formativo, hacen patente su nivel de compromiso y vocación de servicio demostrando así que existe luz después de la adversidad.

Con seguridad la vacuna contra el virus de un momento a otro llegará, pero tengamos presente que el Biólogo, Inmunólogo, Ingeniero Químico o Biomédico o de cualquier otra especialidad de la ciencia que tenga ocasión de desarrollarla, en algún momento de su vida pasó por un aula y estuvo bajo la tutela de un maestro de educación básica, así pues, aun cuando la modernidad pone a disposición del hombre las tecnologías de la información y las comunicaciones, sin importar que la modalidad sea presencial, a distancia o virtual, el rol del docente será siempre estelar dentro de cualquiera de estos escenarios ya que solo el docente por conducto de las interacciones y negociaciones maestro-alumno, es capaz de humanizar y este proceso no puede ni podrá ser sustituido por una máquina. En correspondencia a nuestra vocación de servicio, los docentes debemos y siempre estaremos en la búsqueda de respuestas y en actitud propositiva ante nuevos desafíos.

REFERENCIAS

- Belloch, C. (2013). *Diseño instruccional*. Unidad de Tecnología Educativa (UTE). Universidad de Valencia. Recuperado de: <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Bermej, B. y Ballesteros, C. (2017). *Manual de didáctica general para maestros de educación infantil y de primaria* (3a. ed.). País: editorial.
- Bronckbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata .
- Dale H. Schunk. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Sexta edición Área: Psicología. México: Pearson Educación, pp. 330 y 384.

- Eggen, P. y Kauchak, D. (2001). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de pensamiento*. México: FCE, pp. 88-164.
- Feliz., T., Sepúlveda, F., y Gonzalo, R. (2009). *Didáctica general para educadores sociales*. España: Mc Graw Hill, p. 53.
- IISUE. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM. Recuperado en: <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Leliwa, S., Scangarello, J. I., y Ferreyra, Y. M. (2016). *Psicología y educación* (3a. ed.). Argentina: Brujas, p. 227.
- Olvera, E. (2011). “Habilidades digitales para todos. El olvido ante la brecha cognitiva de la RIEB”. En: Bello, J (coord.). (2011). *Educación inclusiva. Una aproximación a la utopía*. México: ILEI.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson México.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Plan de estudios. Licenciatura en educación especial*. México: SEP.
- Silvina, Gvirtz y Mariano, Palamidessi. (1998). *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. Capital Federal Aique.
- UNAM.(2020). *Guía práctica para implementar una estrategia de docencia a distancia en situación de emergencia*. México: Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, pp. 10-11.
- Villalonga, A. *La Educación Superior a distancia. Modelos, retos y oportunidades*. (s.f.) Cuba: Unesco. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/educacion_a_distancia_modelo_final.pdf

EL RETO DE LA ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LA PANTALLA ANTE LA AUSENCIA DE UN CUERPO

Paola Vergara Salgado

*No sabemos cuánto espacio es necesario a cada hombre,
pero lo que importa en nuestro análisis del lenguaje corporal
es lo que ocurre a cualquier individuo cuando su cáscara de
espacio o territorio es amenazada o destruida*
(Fast, 2006, p. 12)

*Amo la ciencia. Pero la verdad es una amenaza
y la ciencia un peligro público*
(Huxley, 1932, p. 150)

LA EMERGENCIA DIDÁCTICA

Un sesgo histórico se vislumbra a partir del análisis en la pandemia desde la vivencia en los principios de una educación que migra de espacios físicos inmediatos de contacto y de lectura del cara a cara y cuerpo a cuerpo, se traslada con velocidad e incertidumbre a la pantalla, porque el siglo XXI repara cada detalle. Los principios de desigualdad, las condiciones de salud inestables, la economía al borde, según los referentes internacionales, tal como la implementación de estrategias cuyo propósito se concentra en reducir la propagación del virus, pero que a su vez traen daños a la economía, Eichenbaum (2020) plantea que “las decisiones de aislamiento social reducen los efectos de la pandemia, pero incrementan la intensidad

de la recesión” (p. 297), factor que incide en la interpretación de un principio de realidad, la revista *Forbes* (2020), asegura “que la economía de México se contraerá 7.27% en 2020, además de la pérdida de alrededor de 693,000 empleos en promedio”(p. 1), estos datos abren diferentes líneas de interpretación, traen consigo una serie de elementos perceptuales donde cada individuo estudia las posibilidades de resolución y vivencia a partir de sus resoluciones, factores que dan cabida al panorama de incertidumbre en tiempos de Covid-19.

En el panorama educativo, las escuelas se reinventaron al cerrarse los inmuebles, el punto de reunión de todo estudiante y docentes, este acto pone en evidencia las formas de organización del Sistema Educativo Nacional, pero también, las pautas de resolución de cada comunidad; reducir el índice de contagio es el factor central de estas decisiones, más la nueva forma de abordar la escuela precisa de una serie de preparativos indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El uso de las tecnologías en el medio educativo representa uno de los mayores retos para favorecer el principio de innovación educativa. El Covid-19 y las restricciones de interacción social que derivan de la prevención, dieron lugar a que las escuelas se cerraran, por lo que diseñar recursos emergentes, en respuesta al derecho que tiene toda persona con respecto a la educación, se torna indiscutible.

En el nivel de Educación Superior en las Escuelas Normales (específicamente en la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” ENERSQ), el panorama no se torna distinto, las escuelas también cerraron sus puertas como medida preventiva lo cual se constata en los comunicados por parte de la Secretaría de Salud, como medidas de seguridad sanitaria, la cual ordena suspensión inmediata a partir del 30 de marzo del 2020 de actividades no esenciales en el sector público, lo que dio lugar a nuevos planteamientos pedagógicos, cuyo fundamento se orientó a realizar el

ajuste requerido por la condición de resguardo mejor conocida como “Quédate en casa”.

Las formas de abordar estos elementos pedagógicos se diversificaron, como el proceso de enseñanza. Al revisar la encuesta aplicada a nivel institucional en la ENERSQ donde participaron estudiantes y docentes, se hace evidente un sin número de necesidades y elementos a indagar con la finalidad de resolver o proponer, en este espacio se plantea ese requerimiento metodológico para promover el principio de enseñanza a través del reconocimiento de los recursos didácticos, referente enfocado al cuerpo y sus representaciones a través de la pantalla de los componentes digitales; los aspectos metodológicos implican pasar de una condición presencial en donde existe el gesto, la palabra, la imagen, hacia un referente virtual en donde el gesto corporal es un recurso comunicativo de relevancia en la interacción docente-estudiante y que bajo estas condiciones de aislamiento social, son sustituidos por el empleo de un dispositivo, donde la figura del docente precisa de un planteamiento de hábitos distintos, donde las metodologías se reinventan y ajustan.

Esta condición, representa una meta en la nueva escuela mexicana, que especifica desde el artículo tercero constitucional promover una educación donde se rescaten los aspectos tecnológicos, tal como se plantea en la Fracción V (2019) donde refiere que:

Toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica. El Estado apoyará la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y garantizará el acceso abierto a la información que derive de ella, para lo cual deberá proveer recursos y estímulos suficientes, conforme a las bases de coordinación, vinculación y participación que establezcan las leyes en la materia; además alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura. (DOF, 2019)

La figura del docente acompaña desde sus experiencias y competencias, considera los recursos metodológicos que transitan desde la complejidad presencial a la virtualidad.

En estos términos, la didáctica se vierte desde una respuesta emergente, en algunos casos se planifica al considerar al estudiante desde la naturaleza presencial, como si nada hubiera cambiado más que el espacio, aspecto que se expresa dentro de la estadística cuando estos refieren que muchos de los recursos empleados para su formación, por parte de algunos docente, fueron propuestos desde la acumulación de tareas, factor que en una parte de la población estudiantil fue expuesta en referentes emocionales como preocupación, ansiedad o malestar físico, donde las simbolizaciones son expresadas en el cuerpo, porque el referente somático hace patentes las condiciones psíquicas que pueden desencadenar perturbaciones psicosociales a partir de la presencia de tensiones y angustias que rebasan los límites comúnmente enfrentados en condiciones poco experimentadas así lo expone Sierra (2003) al referir que:

Las amenazas procedentes del ambiente producen en el cuerpo cambios, concretamente, las que se refieren a la adaptación, ya que con ellas el ser humano se ve obligado a mantener horarios rígidos en su vida diaria, a aguantar las exigencias de las relaciones sociales (p. 47)

O al menos así lo dan a conocer los estudiantes de Educación Superior en Escuelas Normales, al referir que existe desigualdad de condiciones ante el hecho de que el curso de la vida ha cambiado, aspecto expuesto en las entrevistas dirigidas y formulario aplicado en la ENERSQ.

Existen pérdidas materiales, laborales, financieras, familiares y sociales, condiciones que en estos momentos son claramente expuestas, lo que trastoca incluso a su educación al tornarse limitada en algunos casos, donde la trascendencia de los hechos provocados por el Covid-19 se enfrentan y se estudian desde diferentes ángulos según las experiencias de vida. Un sector menor de estudiantes, por ejemplo, se permitió esa posibilidad de trabajo virtual por contar con referentes previos del trabajo en línea, referente que facilitó el comprender cómo se da esa interacción docente-estudiante, así como el planteamiento metodológico presente.

Responder a una emergencia de tipo sanitaria pone a juicio la forma de resolver tanto a nivel institucional como individual, cada rol responde al desafío a partir de la capacidad de adaptación, así como de la sensibilidad que se puede tener con respecto a las condiciones educativas, donde la comunidad se enfrenta a condiciones diversas, entre las que se engloba el estrés y ansiedad, derivados de la incertidumbre generada por las respuestas de las autoridades educativas que suelen ser diversa y por ende amplias e inconclusas en algunos sentidos, lo que queda expuesto en la aseveración de Malo (2020) cuando expone que:

Los esfuerzos implicados han sido enormes, siendo mayores o extremos en las IES (Instituciones de Educación Superior) con menor disponibilidad y conectividad de tecnologías digitales (TD) y menor capacidad para el uso de ellas por parte de docentes, alumnos, directivos y personal administrativo (p. 12).

Un sector de estudiantes e incluso docentes refiere la acotación de necesitar mirar al Otro, entender sus gestos a través de la pantalla, porque el escuchar la voz no suele ser suficiente, otro de los sectores expone la necesidad de reducir la carga de trabajo y propiciar esa transversalidad pues es preocupante tener que resolver muchas tareas en tiempos tan ambiguos como se presenta en la cuarentena.

Este referente anecdótico, expuesto tanto en la estadística como en entrevistas directas a un sector de la ENERSQ, expone un panorama que precisa de un análisis más profundo como base de alternativa para no repetir el suceso y anticipar condiciones de implementación del trabajo desde el proceso de enseñanza. Pasar del campo presencial al virtual diferencia el abordaje metodológico, las condiciones para garantizar una educación inclusiva y equitativa requiere no sólo del desarrollo de herramientas para el manejo de las TIC, es de suma importancia reinventar la forma de implementar estrategias de enseñanza que favorecen al aprendizaje, el reto del manejo tecnológico representa un tema de amplio espectro, es

importante poder diferenciar el tránsito del manejo de la herramienta tecnológica, al conocimiento del diseño virtual.

Hay que decir que este rubro requiere de ser analizado a detalle, da pauta a otra línea de investigación al contrastar este resultado, presente en la realidad emergente, cuando se analiza el objetivo número cuatro de la Agenda 2030 el cual trata de “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” aspecto que requiere de ser alcanzado de aquí a diez años y que el Covid-19 aceleró el planteamiento reflexivo sobre las rutas y vías que requieren de oportuna intervención para ser orientadas hacia otra vertiente en pro de la meta 4.4 “De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento”, referentes a considerar e incluso apropiar, para diseñar un acompañamiento integral dentro de la ENERSQ.

LA EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA CORPORAL A LA VIRTUALIDAD DEL GESTO

Contar con los recursos y saber manejar los diferentes elementos tecnológicos digitales virtuales forma parte de una competencia docente, más los elementos instruccionales, el acercamiento al Otro, la colaboración entre comunidades refiere otro elemento que suma al manejo de la era digital. Partir del saber transmitir, conocer lo que acontece con el Otro quien no sólo está observando de manera pasiva, sino que también participa de manera directa e indirecta, plantea la necesidad de obtener ese conocimiento y esa comunicación para indagar sobre los requerimientos de aprendizaje, así como de las condiciones que motivan su proceso de formación para que esa pantalla no represente una condición lejana sino un recurso de colaboración más cercana, cabe señalar que desde esa visión

los avances tecnológicos procuran factores empáticos que enganchan al público del cual se vale.

El sostén corporal se difumina cuando la enseñanza y el proceso de aprendizaje se concentra en el manejo de un mecanismo tecnológico inaccesible para algunos, las condiciones emocionales ante un espacio y un tiempo indefinido sobrepasa a la espacialidad del cuerpo que existe en un aula y en un horario determinado cuando se es presencial, más se hace ilusorio en la existencia de la virtualidad, cuyo principio se centra en la importancia de concebir la noción corporal, hacia el referente digital a través de las redes, porque la voz se convirtió en llamada, el cuerpo se transfiguró en una imagen a kilómetros de distancia.

Transitar de un modelo presencial a uno virtual podría ubicarse como fluido cuando se planea y se anticipa, más en una condición no prevista se vislumbran algunos componentes que con el paso de los meses se multiplican y la mayoría se descubren, entre ellos se encuentran:

1. La falta de competencia digital se valida, tanto del docente como de los estudiantes. El desconocer el uso de programas, *Apps*, redes sociales, paquetería *Office*, herramientas de *Google*, entre otras, se justifica por cuestiones de brechas generacionales en algunos casos, nivel sociocultural en otros, desinterés por el mundo digital ante la perspectiva de un ambiente más orgánico o artesanal (elementos expuestos por docente y estudiantes de la ENERSQ).
2. El dato de cuántos docentes o estudiantes cuentan con dispositivos y acceso a internet no es preciso, se desconoce el panorama de accesibilidad digital, porque en la Institución se cubre a través del aula virtual en diferentes horarios.
3. Otros, asociados a condiciones económicas, familiares, de espacios, de exigencias laborales, de compartir un mismo recurso para toda la familia y más que día a día surgen o se vislumbran al cambiar de ángulo.

En la ENERSQ se define una prioridad presencial, la asistencia y la participación son componentes evaluables, por lo que la política institucional es inflexible, por el significado que enmarca, restringe la ausencia, permea la presencia del cuerpo en el aula, ahora que el espacio es cautivo, ¿cómo se vive desde una sala virtual?

La emotividad en el aprendizaje refiere la necesidad de la presencia humana, más allá del audio, el texto escrito y el video, se expone ese requerimiento de sentir al Otro, de mirar al Otro y de enfrentar al Otro, a través de la palabra, del gesto y el movimiento, porque el modelo presencial así lo dibuja y permite ser observado:

“La parte social es muy importante en esta situación de contingencia, porque el encierro y cambio completo de rutinas impiden a las y los estudiantes llevar adecuadamente su proceso de aprendizaje, además de la importancia de la contención emocional por parte del grupo y del docente” (Rendón, 2020, p. 18)

En la ENERSQ como parte de la identidad de su comunidad se destaca la importancia de mirar al Otro para fomentar el diseño de recursos que favorezcan su inclusión, es un referente el análisis de lo que acontece antes de proponer o intervenir, que responde a un hábito institucional.

Desde el hábito se prospectan acciones por medio de las cuales la comunidad de la ENERSQ define el modo de operar y comportarse, lo que da lugar a tendencias activas, cuya disposición según Bourdieu (1995), se asocia a un recurso cultural, que se liga a la forma de pensar, sentir y actuar, elementos que se aprenden por el colectivo que conforma a la Institución. Esta iniciativa forma parte de la cultura en la ENERSQ, lo que da lugar a recuperar la importancia del Otro, desde la distancia y cuyo intermediario es el video y el audio. La cátedra en un ámbito virtual exige evolución, por lo que las prácticas docentes requieren de ser replanteadas, porque como lo refiere Pérez (2003), es indiscutible la necesidad de un cambio de

paradigma en el Sistema Educativo Nacional y Mundial, donde el dispositivo se transmuta para el estudio, como medio educativo e incluso como extensión de la mente humana, factores que requieren de puntualizaciones en el avance tecnológico y el acceso a ello, lo que contempla desde el ángulo de contar con el recurso hasta el manejo del referente.

TRANSFIGURACIÓN DEL CUERPO,
RECURSO REQUERIDO PARA RESPONDER A LA VIRTUALIDAD

Los factores de los rubros anteriores ponderan líneas de oportunidad ciertamente, más requiere de un planteamiento para estructurar el trabajo en línea, para hacer que la presencia no sea una falta, sino que forme un principio de naturaleza *in situ*, cuyas libertades en tiempos de pandemia eviten plantearse como restricciones, que sumen a la distancia al contemplar la virtualidad como un espacio acogedor y factible, pleno de nuevas vertientes de respuesta, cuyas particularidades se pueden englobar en el principio de inclusión digital, Fernández, Hernández, Nolasco, de la Rosa y Herrera (2020), plantean un proceso de apropiación de la tecnología y herramientas digitales a partir de la demanda y requerimiento inmediato de la misma, que requiere de asentar infraestructura, referentes que son claros en definir una planeación, exhorta a reducir la presencia de acciones improvisadas, lo que exige una respuesta institucional competente en el empleo de las TIC por parte de su comunidad, aspecto que es cuestionable y no puede asegurarse, por la diversidad de su comunidad educativa, resultado de principios divergentes de accesibilidad, preparación, infraestructura, remota o en línea porque:

Es ambicioso, como país, aspirar a alcanzar de manera generalizada interacciones sustantivas y sensibles con los estudiantes en este nuevo entorno, ya que la experiencia con este tipo de iniciativas

ha sido poco frecuente en las aulas de México, y por tanto, para la mayoría de profesores y estudiantes, cualquier intento en esa dirección se vuelve aún más desafiante que lograr una enseñanza eficaz en el salón de clase ante la poca experiencia y capacitación que se tiene para aprovechar al máximo posible las herramientas para la educación en línea y remota (Fernández, Hernández, Nolasco, de la Rosa y Herrera, 2020, p. 6).

El rescatar lo que conforma la cultura de la ENERSQ, se torna relevante para reducir las angustias o desacuerdos que trae consigo el planteamiento de un cambio. La figura del docente en la enseñanza de Educación Superior en tiempos de Covid-19, durante el acompañamiento del proceso se torna de suma importancia, a nivel internacional, el reto se representa ante las condiciones de desigualdad para el fomento de una enseñanza que guarda distancia y que hace uso de herramientas como las TIC, lo que mantiene una esperanza por recuperar los alcances del programa (si visualizamos las prioridades tendría que ser el último aspecto), esta premisa tan constante en la revisión documental de marzo 2020 a la fecha exponen el requerimiento de no sustituir solamente la enseñanza presencial, sino de transformar el proceso educativo hacia nuevos horizontes y retos que ha acelerado la emergencia sanitaria, porque es claro que la Innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje requerían de un cambio urgente, y este aspecto se volvió imprescindible ante estas circunstancias lo que obligó a algunos docentes a realizar los cambios en sus prácticas e incluso aprender sobre nuevos recursos:

Los acondicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia [...], sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares”

sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 1991, p. 92)

Humanizar, pareciere el exhorto porque se puede saber sobre el propio cuerpo, pero el conocer el cuerpo implica al primero para responder a los requerimientos más profundos. El cuerpo se mira como el conjunto de órganos que configuran la maquinaria, la sensibilidad en motivo de la movilidad, Calmels (2001) pasa del sabor al saber y de él a la sabiduría, hace presente al cuerpo y su movimiento como principio del conocimiento, dónde el cuerpo define la abstracción, desde el estudio del cuerpo en el saber.

¿Hasta qué momento se puede volver a estar juntos para disfrutar de esa comunicación que ahora se extraña? esta pregunta ambigua y sencilla genera sentimientos indiscriminados cuando se olvidan sus resquicios sociales, que si bien no se está preparado para responder, ante una condición de reinención se precisa interactuar con el Otro y proteger la condición del Otro desde el afecto, porque los cambios puede llevar al abismo ante el desconcierto, es entonces la representación corporal evidente porque se carece de manos para alcanzar, de piernas para avanzar y de ojos para mirar al establecerse en un espacio desde la sana distancia frente a un dispositivo que promete acercarnos por medio de la conectividad.

LAS EXPRESIONES DEL CUERPO QUE PROCURA COMPRENDER

El cuerpo procura su libertad cuando se rebela desde las condiciones patológicas al expresar lo que no es sencillo comunicar a través de la palabra escrita u oral, específicamente cuando la reciprocidad se descarta al dar otro sentido a la escucha y al sentimiento con la cual se escribió o elaboró, porque, si bien es cierto, llega un momento de inmovilidad que en algunos casos imposibilita el crecimiento o el avanzar

Con todo este panorama, ¿qué importancia tiene el cuerpo en la enseñanza y en el aprendizaje?, si es interpretativo lo que se lee o se escucha, entonces la explicación puede ser insuficiente y no requerida, lo que trae consigo un referente dual de interpretación, bajo un continuo condicionamiento en la hipótesis de lo que se cree, elemento presente aun cuando el cuerpo está, más en este precepto es tardía su inferencia y su análisis, la pantalla se configura en justificante de los actos no corporales expresados y de la comunicación coartada.

No tendría que ser la virtualidad un momento que disipe culpas, sino un referente que evidencia la condición humana, pero este acto requiere de otros factores para profundizar en el cambio que se vive a partir de replantearse para evitar caer en el abismo de la incertidumbre y lo que ello conlleva.

El individuo en Educación Superior precisa conocer el desarrollo desde sus diferentes esferas, no así al cuerpo impregnado en la práctica en un primer momento, acto que determina en muchas ocasiones la intervención, cuando en realidad no es lo mismo conocer el juego, a saber, jugar. La formación de la persona precisa un elemento latente y esencial: Conocer su cuerpo.

Mirar al cuerpo, entender su origen, compensar sus necesidades, formular que la condición humana se constituye de la experiencia desde el campo afectivo, da lugar a reconocer que el gesto, la mirada, el sostén y la crianza en el estudiante, extienden sus brazos en busca de la acogida con el docente quien le pronuncia una extensión de sí, elementos que nos trasladan a la condición primitiva, esto acontece cuando la condición humana enfrenta situaciones inexplicables, pareciera quedar expuesto el refugio inicial de vida, pues en un contexto en el caso de un contexto epidemiológico refuerza la importancia del cuidado, registra condiciones de reflexión, espacios de pensamiento y de conciencia con respecto a lo que acontece en el contexto y lo que se representa en el cuerpo.

Lo anterior se ostenta porque las expresiones de una enseñanza si bien es a distancia, se pondera la condición virtual para establecer

vínculos comunicativos a través de las redes donde los estudiantes participan de las categorías de resolución o al menos las siguen. Cuando el cambio metodológico es forzado para dar respuesta a una medida sanitaria, donde el espacio escolar se transforma de un día a otro, se afecta la forma de resolver; en la ENERSQ se modifican los sistemas de enseñanza en el proceso de formación docente, implica la promoción de espacios pedagógicos virtuales y nuevas concepciones para interactuar con los cuerpos expuestos en una pantalla.

Las directrices en dichas metodologías impactan no por su complejidad, sino por el hecho de ser inmediatas, se demanda el ejercicio de la actualización para orientar el dominio del recurso virtual en todas sus gamas, aspecto que prioriza el análisis e investigación constante de lo que acontece en la interacción docente-estudiante, ¿qué expresa el cuerpo ante el caos y la incertidumbre? ante esto se dio lugar a la angustia, la preocupación o la incertidumbre pues “migrar desde este punto al modelo virtual genera sentimientos de angustia, desconfianza e incertidumbre para ambas partes” (Méndez, 2012, p. 42).

Responder a la emergencia abre los caminos en posibilidades, en Educación Superior se torna importante contemplar los elementos que transitan en las formas de trabajo, plantear cómo se ha manejado y qué recursos requieren de reestructurarse en las condiciones presenciales.

Los beneficios de las experiencias virtuales no eliminan la lectura del cuerpo, potencializan el panorama ante el uso de herramientas que enriquecen las comunicaciones, es requerido evaluar la accesibilidad y la flexibilidad en la comunidad porque la virtualidad, puede traer consigo un estado de funcionalidad así como de comodidad, más en algunos casos desde su propia elección arrastra la ruptura de estándares y protocolos sociales que favorecen el bienestar humano al sentirse parte de un grupo, es decir, las reglas sociales y de interacción, a las cuales la comunicación directa y la

interacción entre humanos se complejiza al estar detrás de un escritorio, donde la computadora y el internet funcionan para proyectar, no así para representar, para concebir y planear. La expresión del gesto se convierte en un elemento fundamental en la comunicación, donde existe un diálogo que construye la conversación.

El experimentar con recursos digitales en el ámbito educativo enriquece la práctica, plantea la posibilidad de facilitar el diseño de ambientes de aprendizaje motivantes y diversificados, amplía el panorama comunicativo cuando se gestiona no desde la inmediatez, sino desde el potencial que derivan las TIC al ser un recurso diseñado para facilitar y reducir la dependencia, factor que implica al docente a trasladarse a un espacio *online*, el cual se puede proponer como un recurso de trabajo colaborativo, donde el colectivo estudiantil sea el propio gestor de su aprendizaje, por lo que el cuerpo físico, se ostente en un cuerpo que acompañe y se diferencie del que dirige.

Partir de estos elementos se hace esencial, porque las condiciones en las cuales los estudiantes de las escuelas normales, así como toda la educación en el sistema educativo mexicano, fue impactado por diferentes condiciones de resolución, en la escuela normal los aspectos considerados fueron inmediatos, emergentes, respondieron al cumplimiento de un plan y a cada uno de los programas, por lo que se rescata la importancia de que el proceso de enseñanza considerará de manera continua las condiciones en las cuales cada estudiante hacía frente a la pandemia y a su proceso de aprendizaje.

La experiencia más destacada es la demanda de la presencia del docente, el cuerpo del mismo transfigurado desde la pantalla, es un sistema que puede adaptarse y puede acompañar al proceso de aprendizaje de cada estudiante, sin embargo, requiere de elementos sustanciales, el docente es fundamental no sólo por la condición humana de estar presente, sino por las correspondencias comunicativas que brinda es por ello que al establecer esa importancia de cuerpo, desde el trabajo de la virtualidad se vuelve fundamental poder establecer líneas directas de comunicación, si bien el cuerpo

puede representar diferentes aspectos a través del empleo del metalenguaje, se enfatiza desde las modulaciones y tonos de voz, el gesto del rostro, los énfasis discursivos en las manos expuestas en la pantalla, la lectura de los silencios, la interpretación de las tensiones, relajamientos, distracciones, evasiones, así como los tiempos de permanencia/ausencia en la interlocución vislumbrada por los actores.

El mayor reto se significa en la forma de acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en la ENERSQ el docente aún en su ausencia física ante las limitaciones de lectura y expresión corporal que ofrece, puede establecer vínculos afectivos y de acompañamiento emotivo a través de la pantalla, Pérez (2003), especifica que:

Las relaciones y las acciones del maestro virtual no están simplemente relacionadas con la vida del estudiante, sino que están entrelazadas, buscando el reconocimiento y la comprensión de lo oculto a partir de lo explícito, así la acción pedagógica virtual es entendida no como simple instrucción-información-adoctrinamiento, la acción pedagógica virtual es una interacción bidireccional (p. 193)

Se destaca la relevancia del docente ante la resolución de las lógicas de comunicación en la pandemia, los factores de las metodologías y las formas de afrontar las demandas se vuelven necesarios para poder presentar en cada estudiante un acompañamiento que responda a sus requerimientos específicos, saber leer estas condiciones individuales es el mayor reto, posterior a ello la implicación del diseño metodológico específica causales pero también requerimientos que son explícitos cuando la forma de resolver las tareas no son del todo expresas. Las formas de enseñanza requieren de un nuevo concepto, la lectura de códigos reconfigurados para comprender el cuerpo desde la pantalla y el cuerpo ausente (en lo físico) se reinventa ante el encuentro dialógico a partir del empleo de la palabra hablada y escrita, junto con la realimentación que se circunscribe en su entorno, factor de acompañamiento que facilitan la creación de redes que transfiguran el significado.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. y. (2016). De lo presencial a lo virtual: Caso Universidad Metropolitana. *Opción*, 32(9), pp. 17-31. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048482001.pdf>
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- CSG. (30 de marzo de 2020). *Consejo de Salubridad General*. Recuperado de: <http://beceneslp.edu.mx/sitio/informaci%C3%B3n-oficial-acerca-del-covid-19>
- Eichenbaum, M. (2020). *Macroeconomía. Enfoques Y Modelos*: Pontificia Universidad Católica del Perú, p. 762.
- Fernández, M. H. (2020). Lecciones del Covid-19 para el sistema educativo mexicano. *Iniciativa de Educación con Equidad y Calidad*, pp. 1-17. Recuperado de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62464255/covid0120200324-96153-8on28r.pdf?1585072626=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLecciones_del_COVID_19_para_el_sistema_e.pdf&Expires=1596838895&Signature=LewwmlkjoSWKw-2t92fg3EcT5BSsZnfK4DhXsEuA
- Forbes. (2020). Economía mexicana caerá más de 7% en 2020, prevén analistas en sondeo de Banxico. Consultado el 31 de julio de 2020.
- <https://www.forbes.com.mx/economia-mexicana-caera-7-1-en-2020-estiman-analistas-en-sondeo-de-banxico/#:~:text=%2D%20Analistas%20consultados%20por%20el%20Banco,de%20693%2C000%20empleos%20en%20promedio.>
- Higuita, L. (2015). Hábito y habitus en la transformación Cultural: Estudio de una Organización del sector energético. *Rev. Facultad de Ciencias de la Economía*, pp. 235-250.

- Malo, A. S. (2020). Impacto del Covid-19 en la Educación Superior de México. *ESAL- Revista de Educación Superior en América Latina*, p. 14.
- Martínez, V. L. (2020). Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(9), pp. 1-7.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Naciones Unidas.
- Pérez, P. (2003). La Tarea del Maestro desde la Virtualidad. *Revista Virtual UCN* (10), p. 183. Recuperado de: <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/301/569>
- Sánchez, V. A.-H. (2020). Tasa de política monetaria en México ante los efectos de Covid-19. *Revista Mexicana de Economía y Finanzas Nueva Época*, pp. 295-311. Recuperado de: <https://www.remef.org.mx/index.php/remef/article/view/514/642>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de Capacitación*. México: SEP
- Sierra, J. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Rev. Mal-estar E Subjetividade*, 3(1), pp. 10-59. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/271/27130102.pdf>

FUTUROS POSIBLES

CAMINO A LA RESILIENCIA DESDE EL CONFINAMIENTO

Leticia Concepción Granados Delgado

INTRODUCCIÓN

La realidad vivida en México y el mundo a consecuencia del nuevo Coronavirus Sars-Cov2 y el que pareciera interminable, confinamiento a consecuencia, ha traído cambios, ajustes, desajustes y reajustes en lo que conocíamos como “cotidianidad” o “normalidad”. Nuestro mundo cambió, nuestra forma de verlo también y la forma de relacionarnos; planes inconclusos, proyectos inalcanzables, nuevos aprendizajes y también la necesidad de desaprender para dar cabida a lo necesariamente nuevo.

Este torbellino de transformaciones llevó a constantes e inmediatos cambios de escenario, y de personajes, donde el espacio y el tiempo tomaron otra dimensión volviéndose completamente relativos. Pasar de la cama a la “escuela”, de la cocina a un rincón apenas visible de la casa a la “sala de clase” donde los compañeros eran solamente una imagen que cobraba o perdía (algo de) vida en función de los caprichos de la energía eléctrica, la recepción de señal o peor aún del estado de salud de cada uno o de sus familiares. Paralelamente, se vivían varios personajes imbricados en la misma persona, con la inmediatez que los eventos lo demandaban: el, o la que solía ser estudiante de siete de la mañana hasta las tres de la tarde, ahora en el mismo tiempo y lugar debía ser además hijo, hermano, nieto, el que “le toca” ir por las medicinas, cocinar o lavar, el único proveedor de la familia y más, conforme las circunstancias propias de

su familia emergían; esto fue y es la constante en los hogares mexicanos y del mundo entero, donde los espacios se ocupan y reocupan creativamente y el manejo del tiempo se volvió subjetivo, asincrónico. Vivimos en un tiempo y en un espacio, en un ‘aquí’ y ‘ahora’ que este confinamiento vino a trastocar llevando las situaciones que antes eran cotidianas al terreno de lo desconocido, que, junto con los cambios de escenario y personajes con fronteras indefinidas, una nueva utilería, ropa y libreto, generaron un abanico de inmanejables emociones y tormentosos pensamientos fuertemente marcados por la incertidumbre y el dolor del evento presente.

A lo largo de la historia, la humanidad ha vivido eventos muy dolorosos y difíciles, guerras, desastres naturales, terrorismo y más, y se ha visto que, en buen número de casos, no solamente ha salido adelante, como grupo o en lo individual, sino además ha resultado fortalecido de dichas vivencias. Esta capacidad es lo que a la postre recibió el nombre de ‘resiliencia’. Los estudiosos del tema se han preguntado si el ser humano es por naturaleza resiliente, si todas las personas que atraviesan por adversidades salen adelante o solo algunas, “cómo se adquieren las cualidades resilientes y cuáles son los procesos asociados a una adaptación positiva cuando la persona vive o ha vivido en condiciones de adversidad [...] ¿cómo promover eficazmente la resiliencia en los programas sociales? [...] (Rutter, 1991,1993; Grotberg ,1995; Guedeney, 1998; Cyrulnik, 1999; Greene, 2002; Manciaux y otros, 2003; Suárez, 2004 y Barudy y Marquebreucq, 2006, citados en Mateu, García, Gil, y Caballer, 2010, p. 234). Investigaciones más recientes han demostrado que lo que hace a un individuo ser o no ser resiliente es su interacción con el medio pues “la resiliencia supone una combinación de factores personales y contextuales con los cuales el sujeto enfrenta y supera las adversidades en su vida” (Noriega, Angulo, y Angulo, 2015, p. 45), además de que “la resiliencia es ordinaria no extraordinaria. La gente comúnmente demuestra resiliencia” (American Psychological Association, 2020).

Este trabajo da cuenta de un ejercicio (investigación-acción), que se realizó con tres grupos de estudiantes de la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” (ENE), durante el confinamiento, precisamente con el objetivo de favorecer el manejo de las emociones generadas en esta etapa, buscando despertar en ellos una respuesta resiliente a la situación.

Después de esta introducción se hará una revisión de los fundamentos teóricos sobre el tema de la resiliencia, y en seguida los hallazgos de la investigación se contrastarán con este marco teórico para posteriormente presentar las conclusiones y las áreas de oportunidad que este estudio deja abiertas.

LA RESILIENCIA

De acuerdo con la Real Academia Española, el término ‘resiliencia’ se define como la “capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido” y también como “capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador ...” (Real Academia Española, s.f.). Por otra parte, desde la psicología, tenemos que “la resiliencia es una capacidad universal que permite a una persona, grupo o comunidad, prevenir, minimizar o superar los dañinos efectos de adversidades⁷” (Grotberg, 1995, p. 3) “...hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformadas por estas” (Grotberg, 2008, p. 18). Con base en estas definiciones tendríamos que ‘perturbación’, ‘agente perturbador’, y ‘adversidades’ equivalen para el caso que presentamos, a ‘confinamiento’.

⁷ Traducción propia de su original en inglés

FACTORES DE RIESGO Y FACTORES DE PROTECCIÓN

Este constructo llamado ‘resiliencia’ está íntimamente ligado a dos polaridades conocidas como ‘factores de riesgo’ y ‘factores de protección’:

“Factor de riesgo: es cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar la salud [que para este estudio sería salud emocional]

Factores protectores: son las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables [...] se puede distinguir entre externos e internos. Los externos se refieren a condiciones del medio que actúan reduciendo la probabilidad de daños: familia extendida, apoyo de un adulto significativo, o integración social y laboral. Los internos se refieren a atributos de la propia persona: estima, seguridad y confianza de sí mismo, facilidad para comunicarse, empatía. (Munist, y otros, 1998, p. 12,14)

Por algún tiempo fue una interrogante conocer las características de las personas resilientes, que de acuerdo con Grotberg (1995, 2003), en diferentes partes del mundo, solo una tercera parte de las personas lo son, es decir, que solo un tercio logran encarar las adversidades, superarlas y ser transformados positivamente por éstas. Sin embargo, también sostiene que “todos podemos volvernos resilientes. El desafío es encontrar la manera de promoverla en cada persona, tanto individualmente, como en las familias y comunidades” (Grotberg, 2003, p. 20).

MODELOS QUE EXPLICAN LA RESILIENCIA

De los primeros estudios que pretendían caracterizar a las personas resilientes se desprendieron varios modelos explicativos de los que

resaltan el de Grotberg (1995) y los Siete Pilares de la Resiliencia de Wollin y Wollin (1993), quienes describen siete características de las personas resilientes en términos de introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad y moralidad. Con base en éstas, Suárez (2004), expone cuatro dimensiones que se presentan en las palabras de Mateu, García, Gil, y Caballer (2010).

Competencia social: Habilidades sociales, autoestima, empatía, humor, flexibles y adaptables a los cambios, moralidad, creatividad, optimismo.

Habilidades prosociales:

Resolución de problemas (iniciativa): Habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente y la posibilidad de buscar soluciones alternativas.

Autonomía (autodisciplina, independencia, *locus* de control interno). Se refiere al sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y al control de elementos del propio ambiente.

Expectativas positivas de futuro que incluye la autoeficacia, expectativas saludables, dirección hacia objetivos, sentido de la anticipación y de la coherencia, fe en un futuro mejor y capacidad de pensamiento crítico (Mateu, García, Gil, y Caballer, 2010, pp. 239-240)

Buena parte de lo que hoy se sabe de la resiliencia, proviene de los primeras investigaciones que se hicieron con niños, con el objetivo de encontrar las diferencias entre los que a pesar de provenir de contextos muy dañados y disfuncionales parecían estar muy bien, a diferencia de otros de ambientes similares pero que se mostraban altamente afectados. De estos estudios surgieron varios factores que Grotberg (2003), decidió organizar agrupándolos en tres apartados, mismo que identifica con una frase en primera persona:

‘Apoyos externos’ que promueven la resiliencia. (Yo tengo: una o más personas dentro y fuera de mi familia en las que puedo confiar y que me aman incondicionalmente; límites en mi comportamiento; personas que me alientan a ser independiente; buenos modales a imitar; acceso a la salud, educación y servicios de seguridad y sociales que necesito, una familia y entorno social estables)

‘Fuerza interior’ que se desarrolla en el tiempo y que sostiene a los que enfrentan alguna adversidad. (Yo soy: una persona que agrada a la mayoría de la gente; generalmente tranquilo y bien predispuesto; alguien que logra lo que se propone y planea para el futuro; una persona que se respeta a sí misma y a los demás y se preocupa por ellos; responsable de mis propias acciones y sus consecuencias; seguro de mí mismo, optimista, confiado y tengo muchas esperanzas.

‘Capacidades interpersonales y de resolución de conflictos’. (Yo puedo: generar nuevas ideas para hacer las cosas; realizar una tarea hasta finalizarla; encontrar el humor en la vida y utilizarlo para reducir tensiones; expresar mis pensamientos y sentimientos a los demás; resolver conflictos en diferentes ámbitos: académico, laboral, personal y social; controlar mi comportamiento, mis sentimientos e impulsos; pedir ayuda cuando la necesito). (Grotberg E. , 2003, p. 21)

Algo importante e interesante que señala esta investigadora es que:

La mayoría de las personas ya cuentan con algunos de estos factores, solo que no poseen los suficientes o tal vez desconocen cómo utilizarlos como armas contra la adversidad. Otras personas solo son resilientes en una determinada circunstancia y no lo son en otra [...] porque la persona es resiliente en situaciones más conocidas o menos riesgosas; [pero además sostiene que] podemos incentivar la resiliencia en cualquier etapa de la vida, y [que es importante] reconocer que

algunos de estos factores tienen más relevancia en una etapa de crecimiento y desarrollo que en otra (*Op.cit.* p. 21, 22, 23)

Esta investigadora relacionó los factores antes descritos con las etapas del desarrollo humano descritas por Erikson (1985), etapas que someten al 'yo' a una crisis que deberá enfrentar para crecer y desarrollarse favorablemente y por ende, serán constructores de resiliencia. La primera es la *confianza* con el entorno. Durante el primer año de vida el niño construye esta confianza a partir de sentirse cuidado, amado y con sus necesidades satisfechas; la confianza es el fundamento para promover la resiliencia y para desarrollar otros de los factores de la resiliencia; le sigue la *autonomía* esto es el logro gradual de independencia y libertad que se construye alrededor del segundo y tercer año de vida; entre los cuatro y los cinco años se debe tener la capacidad y voluntad de hacer las cosas, es decir tener *iniciativa* propia; durante los años de escuela primaria el niño debe lograr *competencia* con los distintos aprendizajes que va logrando y llevar de manera diligente las tareas que se le asignen; ya para la adolescencia el reto es construir la *identidad* propia, la que se vuelve el pilar que "completa los cinco pilares fundamentales de la resiliencia" (Grotberg, 2003, p. 31), aunque Erikson todavía señala tres retos más que se deben alcanzar en la etapa de la juventud, adultez y senectud.

A continuación se comentará brevemente cómo se llevó a cabo el ejercicio que permitió esta investigación.

Metodología

Como se dijo al inicio, este trabajo es producto de un ejercicio que se realizó a distancia, a unos meses de iniciado el confinamiento, con estudiantes de tres grupos de la ENE (dos del primer grado y uno de tercero), con el *objetivo* de echar a andar sus recursos resilientes y con ello favorecer su estado emocional. Las *preguntas* que

trajo consigo este ejercicio son ¿realmente contarán estos estudiantes con recursos resilientes para recuperarse del evento? y de ser así, ¿de qué recursos estaríamos hablando?

Descripción del estudio

El ejercicio fue a distancia, mediante el uso de una plataforma, concretamente en lo que se conoce como ‘foro de discusión’ espacio en el que los estudiantes plasmaron sus comentarios entre el 5 y 31 de mayo de 2020. Participaron 46 estudiantes (30 de 1er. grado y 16 de 3º.), a los que se les planteó un escenario futuro donde la pandemia estuviese del todo controlada y la vida vuelta a la normalidad. En este imaginario debían voltear en el tiempo y pensar de qué se sentirían orgullosos y qué recordarían de esta etapa de confinamiento. Las respuestas fueron sin límite de extensión y sin la posibilidad de leer las respuestas de los demás sin antes haber plasmado la suya. Aun cuando los datos que arrojó este ejercicio son diversos, este trabajo está enfocado a comprobar si efectivamente en el discurso de los estudiantes se refleja o no un afrontamiento positivo de la situación y en su caso, realizar un análisis del discurso que proyecte justamente esa respuesta resiliente y conocer los factores que lo favorecieron. En seguida se revisarán los hallazgos encontrados.

Hallazgos

Una de las características del ejercicio que se empleó para este estudio, es el uso de preguntas abiertas, lo que conlleva una gran cantidad de información y posibilidad de variables para analizar dentro de los objetivos trazados, por lo que se clasificaron siguiendo básicamente el modelo propuesto por Grotberg E. (2003), que como antes se mencionó, consta de tres apartados, sin embargo, es importante aclarar que por las características de la información,

varios de los testimoniales de los estudiantes podrían ser incluidos en uno o más de dichos apartados que son:

1. ‘Apoyo externo’ (*Yo tengo*), que promueven la resiliencia e incluye relaciones confiables dentro y fuera de la familia, estructura y reglas en casa, límites en el comportamiento así como fomento de la autonomía, acceso a servicios de salud y seguridad, etcétera.
2. ‘Fuerza interior’ (*Yo soy*), que mantiene a la persona cuando enfrenta un evento adverso y se refiere a la autonomía, optimismo, responsabilidad, esperanza, respeto propio y a los demás, sentido de ser amado, *locus* de control, buena disposición para con los otros y para hacer las cosas, planeación del futuro, etcétera.
3. ‘Capacidades interpersonales y resolución de conflictos’ (*Yo puedo*). Categoría en la que se incluye, entre otros, la capacidad de comunicación de pensamientos y sentimientos, para encontrar el humor a las situaciones y para terminar tareas, el autocontrol, la iniciativa, creatividad y solución de problemas” (Grotberg, 1995, 2003).

En seguida se revisará la información encontrada.

I. APOYOS EXTERNOS (*YO TENGO*)

El elemento presente en el discurso de casi todos los estudiantes que participaron y que corresponde en su mayoría al rubro de ‘apoyos externos’ es, la familia. Es el factor protector, estimulador e incondicional por excelencia como se constata de manera general en los siguientes comentarios:

- “*Tengo una familia muy bonita... me siento orgullosa de mi familia por lo hermosa forma en que me cuidan*”

- *“El amor, confianza, respeto, empatía, fuerza que tenemos mi mamá, mi hermano y yo nos hace más unidos...”*
- También se encontraron alusiones específicamente sobre la figura de la madre:
 - *“...reafirmar mi admiración hacia ella y simplemente me da orgullo tenerla como figura principal en mi familia”*.
 - *“Cada día que me iba a trabajar me decía que me cuidara mucho se preocupaba mucho...”*
- Y los relacionados con la idea de unión familiar:
 - *“Me siento muy orgullosa de saber el tesoro de familia que tengo, porque en ningún momento nos abandonamos”*.
 - *“A pesar de todo, estuve con mi familia y yo siempre unidas”*. *“Tengo la dicha de tener a mi familia unida”*.
 - *“Aprendimos a estar (la familia) más sólida y unida”*.
 - *“Salimos adelante de esto unidos”*.
 - *“...en la unión, ... y el apoyo que nos brindamos en esos meses tan difíciles”*.
- El constructo ‘familia’ también se relacionó con ‘apoyo’, en lo general, en el aspecto emocional y en el económico:
 - *“Mi mamá [...] me brindó su apoyo en todo momento y como siempre a esforzarme a dar el 100 de mí y si no es suficiente el 200 y que me ayudó a no estresarme”*.
 - *“Mi familia trató de ayudarme a tranquilizarme, a estar bien, [...] que no se dieron por vencidos y gracias a su esfuerzo no faltó un plato de comida, ni palabras de apoyo en cuanto a las situaciones que pasamos”*.
 - *“Mi papá sigue atrás de mí, diciéndome que haga la tarea, no me deja caer [...] es el que más apoyo me da [...] es el que está pagando mis estudios... no me descuida”*.
 - *“A pesar de que [...] lo mandaron a descansar, él siempre vio la manera de llevar dinero a casa para comer y buscar la manera de pagar el internet para hacer las tareas de mis niños y la mía”*.
 - *“...el apoyo que nos brindamos todos, cuando notábamos que alguien necesitaba principalmente víveres ahí estábamos para apo-*

yarnos, de mi pareja que salía a trabajar sin descanso para que no faltara la comida en la casa, gastos como el teléfono e internet indispensables”.

- *“Saber que siempre van a estar para apoyarme para lo que sea”.*
- *“Me siento orgullosa de él (esposo) porque a pesar de (estar en riesgo de contagiarse de Covid-19 porque usa el metro para ir a trabajar), él siempre tiene una buena actitud”.*

A partir del psicoanálisis, Erik Erikson (1985), describe en su teoría de la formación del ‘yo’ que el primer estadio por el que pasa una persona es en el que se construye ‘la confianza’ y se da en el primer año de vida del niño a través de sentir protección, amor, cariño, al tener cubiertas sus necesidades básicas y mediante los cuidados materno filiales que asentarán las bases de la seguridad en la madre o su cuidador principal, creando con ello un vínculo afectivo que a la postre se traducirá en confiar en otros como en sí mismo. Y todo esto comúnmente se construye al interior de la familia. En las aportaciones de los estudiantes se puede ver que esta confianza y seguridad en y por su familia se transformó en unión, fuerza para seguir adelante, orgullo por la pertenencia a esa familia, seguridad en tener cubierto el sustento y servicios, apoyo anímico incondicional, etcétera. Además debe recordarse que el construir la confianza es el primer factor resiliente en el que se asentarán los subsecuentes. (Grotberg, 2003). Así, a partir del contenido analizado, es posible afirmar que para la mayor parte de los estudiantes que participaron en el ejercicio, durante este confinamiento la familia ha sido un importante factor de protección y apoyo externo (*Yo tengo...una familia que me cuida, protege, apoya, provee, etcétera.*) (Grotberg, 2003), promotor de resiliencia.

Además de la familia, se observan otros apoyos externos en los conocidos, vecinos, amigos y compañeros de clase:

- *“(No podría) olvidar a las personas que me ayudaron y apoyaron”.*

- “...vi mucho apoyo en mi colonia con la gente que menos tenía... me siento también orgullosa de mis vecinos”.
- “Admiro su entereza ante la situación y por estar dispuestos y disponibles para cuando necesité algo, [...] se quieren más, se procuran más y lo mismo han hecho conmigo”.
- “El apoyo que nos brindamos mis amigas y yo para estar al pendiente de trabajos, tareas que teníamos que enviar y para saber cómo nos sentíamos una como de las otras y diciéndonos que nos extrañábamos”

El discurso de la gran mayoría de los participantes permite observar que la familia principalmente, (más los amigos, compañeros y conocidos) es un importante apoyo externo y factor protector para enfrentar las adversidades, en este caso, el confinamiento.

II. FUERZA INTERIOR (YO SOY)

Algunos de los estudiantes refieren haber desarrollado algunas cualidades como la tolerancia y paciencia para con los integrantes de su familia:

- “...nos hizo ser más tolerantes”;
- “...hay que ser tolerantes y saber ajustarse a la situación ... no perder la paciencia ...”
- “...sobre llevar los cambios de humor y actitud de mi familia...”
- También se encontró el ser reflexivo para con el futuro:
- “...me hizo reflexionar ... lo que en un futuro puede llegar a pasar cuando mis padres ya no estén... tener una idea más clara de lo que quiero para mi futuro y el de él (hijo)...”
- “...pensar qué es lo que quiero en mi vida...”

El discurso de buena parte de ellos reflejó un proceso de introspección que les permitió observarse desde otro ángulo, conocerse y aceptarse:

- “...aceptarme tal y como soy, ... a quererme con mis virtudes y mis defectos”.
- “...nos dio la oportunidad de conocernos más a nosotros mismos y a nuestros seres con quien tuvimos que compartir día y noche el mismo espacio por 24/7...”
- “Encontrarme a mí misma, mis sentimientos, mis pensamientos, qué es lo que quiero, qué necesito, qué me hace bien, en qué puedo mejorar ... me observé y vi mis defectos y fortalezas...”
- “...aprender a escucharme... me di cuenta que solo me tengo a mí, y la manera en que me relacione conmigo es muy importante...”
- “... *aprender a cuidar mi salud mental... Me tomé el tiempo para estar conmigo, aceptarme tal y como soy, sobre todo aprender a quererme con mis virtudes y mis defectos*”.

Las expresiones optimistas y de seguridad para enfrentar eventos, así como para actuar de manera diligente frente al evento salieron a la vista:

-
- “*El amor, la fuerza que tenemos ... nos hace... saber que podemos con todo y más*”
- “*...pude aportar dinero, por primera vez estaba trabajando y podía traer y comprar despensa...*”

De acuerdo con el contenido de las participaciones de los estudiantes, se puede afirmar que parte de sus logros en este confinamiento estuvieron relacionados con su salud mental y el manejo de emociones, además de tener una actitud positiva dentro de la situación o a pesar de ella:

- “... esencialmente controlar mis cambios y crisis emocionales”
- “...reflexionar...qué es lo que quiero en mi vida... aprender a cuidar mi salud mental...”

- “La estabilidad que logré en mi persona y con familiares con los que tenía ciertas diferencias”.
- “... *ver siempre el lado positivo de las cosas.*”
- “*Le veo el lado bueno a la situación, paso más tiempo con mi hijo y mi esposo... puedo salir adelante ...*”
- Los estudiantes también informan de cambios importantes en su actitud que les permitieron tener nuevas rutinas, desarrollar habilidades y con todo ello madurar y ser más responsables
- “... *me volví ... más madura, responsable y capaz... con la cabeza más fría... en cuestión de resolver problemas...*”
- “... *reflexionar qué es lo que quiero de mi vida*”
- “... *aprendí muchas cosas que me ayudaron a mejorar la persona que soy*”
- “Haber logrado ... (un) establecimiento de rutinas y/ hábitos... recrear actividades que me permitan fortalecer e intensificar mi experiencia como docente”.
- “... *el cambio de actitud que logré hacia mi persona y con los integrantes de mi familia... las nuevas habilidades que desarrollo*”
- “... *generarme buenos hábitos... reforzar mi formación docente*”.
- “... *ser más organizada...*”
- “... *enfocándome en hacer cosas nuevas que me ayuden a crecer como persona*”
- “... *pensar si hacemos bien la vida que anteriormente llevábamos... podemos ver qué cosas podemos cambiar para ser mejor*”.
- Las expresiones de aprecio por la vida propia y la de los demás también se hicieron presentes:
 - “... aprendí ... a valorar lo que a mi alrededor está presente”.
 - “... es triste perder a un familiar... y como experiencia saber valorar lo que tenemos y ... a la familia y amigos...”
 - “... valorar cada segundo de tu vida y la de tus familiares”
 - “... me mantuve serena... valorando muchas cosas...”
 - “... que mi vida y mi salud no es ningún juego, pues hoy estamos y mañana no sabemos...”

- “...no tenemos la vida comprada, hacemos planes y no sabemos si podremos cumplirlos”

En el testimonial arriba señalado, es posible apreciar que el confinamiento llevó a una buena parte de los estudiantes a reflexionar y valorar la vida, a cursar un proceso de introspección que los acercó al conocimiento de sí mismos, y con esto a un importante nivel de auto aceptación; además, entre otros aspectos se favoreció la planeación y visión del futuro, la toma de decisiones respecto a sus hábitos, la concientización sobre la importancia de la salud mental y emocional, y el desarrollo de cualidades que favorecen las relaciones interpersonales. Es decir, que se observan rasgos de fuerza interior que favorecen la resiliencia.

III. CAPACIDADES INTERPERSONALES Y DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS (YO PUEDO)

En este rubro se encontraron diferentes variables como las relacionadas con valores y actitudes que favorecen la interacción:

(La) “confianza, respeto, empatía ...que tenemos mi mamá, mi hermano y yo...”

- “... (la), colaboración, convivencia y el apoyo que nos brindamos...”
- “...nos hizo ser más tolerantes”
- “...el cambio de actitud que logré...con mi familia...”

Asimismo, el poder autogestionar emociones, reflexionar introspectivamente, proyectarse al futuro, enfrentar con humor su percepción del reclutamiento y lo que les dejó:

- “...continuar con mis estudios, ... (para) mis ambiciosos sueños que ... darán fruto y podré ayudar y aportar mi granito de arena a este mundo”

- *“... somos capaces de lograr las metas que nos proponamos si nos esforzamos ...”*
- *“...poder estar tranquila ... y no terminar con estrés... El saber... manejar mi paciencia ... tomar las cosas ... como el camino a lograr una meta a corto plazo”*
- *“El poder combatir mi apatía ... empezar a platicar mis enojos... antes de que solamente me enoje y ya ... (de forma irracional)*
- *“...poder llevar con responsabilidad los quehaceres del hogar y la escuela”*
- *“Encontrarme a mí misma, mis sentimientos, mis pensamientos, qué es lo que quiero, qué necesito, qué me hace bien, en qué puedo mejorar ... me observé y vi mis defectos y fortalezas”*
- *“...pude cambiar una parte de mi forma de ser”*
- *“...Me gustaría reírme de todo esto en un año, de todo lo que vivimos...”*
- *“Recordar, nada jejeje y es porque tuve que salir a trabajar...”*
- *“Que no me volví loca jaja no es cierto... pensando cómo mejorar a futuro...”*
- *“...todos estamos aprendiendo algo o engordando más porque qué rico es comer en casa jajajaja...”*

Este apartado no solo da cuenta de algunas características de las personas resilientes que señala Grotberg (1995, 2003), bajo la frase “yo puedo”, también incluye otros como el del afrontamiento con humor que coincidentemente con Moreno y Saiz (2014), se encontraron en mucho menor número.

ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS ANTERIORES

La revisión de los hallazgos antes citados, permite concluir que la reflexión que realizaron los estudiantes a partir del ejercicio propuesto logró su objetivo, esto es, que ayudó a evocar la capacidad

resiliente con la que de una u otra forma ya contaban en su experiencia de vida y que el confinamiento por la emergencia sanitaria se convirtió en el escenario propicio para dicha evocación. Sin embargo, resulta necesario considerar que lo plasmado por los estudiantes corresponde a su propia percepción e interpretación de su actuar y reaccionar ante la situación, lo cual da una pincelada de relatividad y subjetividad a este estudio. Además de los hallazgos propiamente del tema y que ya se comentaron arriba, se considera muy importante revisar otra información interesante que se desprende del ejercicio.

Otros hallazgos importantes

1. Anteriormente, se revisó e ilustró que la familia de muchos de los estudiantes es una muy importante parte del apoyo externo que promueve su resiliencia, sin embargo, para una minoría esto no ha sido así o quizá nunca lo fue anteriormente, pero justamente este tiempo de convivencia forzada lo permitió, lo provocó o en el mejor de los casos lo reactivó:

- “...la comprensión y el acercarnos de nuevo”
- “...por fin he estado más unido con mi mamá...ha existido un poco más la comunicación entre nosotros.”
- “...platicamos, vemos películas, lo que antes no ... nos hemos acercado un poco.”
- “La unión que tuvimos a pesar de las diferencias que tenemos”

Las frases ‘*de nuevo*’, ‘*por fin*’, ‘*lo que antes no*’, y los tiempos verbales en pasado ‘*tuvimos*’ y presente ‘*tenemos*’ ligados por ‘*a pesar de*’ indican claramente experiencias nuevas en los intercambios con la familia, algo que antes no existía y ahora el evento de estar confinados lo ha facilitado y también el hecho de aceptar que aún con las diferencias que persisten se estuvo unidos.

2. Proyectarse al futuro donde hubiese ya pasado la pandemia y todo estuviera normal no fue fácil para una persona, quien requirió instalarse “mucho” en el pasado para poder finalmente ubicarse en el presente:

“Me gustaría recordar... lo que estábamos haciendo, y qué tan felices éramos cuando esto del Covid-19 todavía no empezaba... los planes que tenía... las reuniones familiares que venían, las llegadas de nuevos integrantes a la familia... lo que sentía por cursar el segundo semestre..., los planes que tenía con mis amigas, los recuerdos de mis seres queridos... que no perdí a muchos familiares, que a pesar de todo seguimos adelante, que a pesar de que no ha sido nada fácil estudiar a distancia seguimos haciéndolo...”

3. Otra persona más pareciera que no encontró un motivo para sentir orgullo al recordar esta etapa:

- No sé qué es eso que me podría hacer sentir muy orgullosa.

4. Otros hallazgos relevantes en este ejercicio y que implican la toma de acciones a la brevedad, están relacionados al estado emocional de los estudiantes, algunos de estos comentarios parecieran hechos del pasado y “simples” pero como se verá abajo, existen otros más que parecieran más graves y del presente:

- “...espero sentirme orgullosa de mí cuando al fin logre encontrar un equilibrio en mi vida... sentirme en calma conmigo y con mis alrededores”
- “. . . sufrí, que me estresé, que no entendía nada...”
- “...pasar crisis de ansiedad, de hambre... muchas ocasiones un grito de desesperación...”
- “El haber manejado mi ansiedad ... Necesito enfocarme en mí, en estar bien de estado emocional”

- “Me siento orgullosa que, a pesar de tener ataques de pánico y ansiedad, día con día salía adelante”
- “... me siento ansiosa, estresada, pero he podido manejarlo ya que no he hecho algo que atente a mi salud”

Dentro de estos otros hallazgos no directamente relacionados con el objeto de estudio, resultan de mayor trascendencia los relativos al estado emocional de los estudiantes, pues si bien la mayoría, si no es que todos mencionan que durante el confinamiento hasta el momento del ejercicio vivió estrés, incertidumbre, dolor, tristeza y cambios de estado de ánimo, hablar de vivir ataques o crisis de ansiedad y pánico son palabras mayores, todavía más el hecho de pensar que no se ha hecho algo (¿todavía?) que atente a la salud. Aún bajo la lógica de que esta información sea subjetiva, no resta importancia al hecho de implicar la necesidad de atender la parte socio emocional de los estudiantes que así lo requieran mediante programas de resiliencia escolar, no solo por poner el foco en su vida digna, que incluye el bienestar emocional, sino además porque como varios estudios ya han demostrado “ la promoción de la resiliencia (en) las instituciones educativas podrán contribuir a disminuir el fracaso y la deserción escolar” (Silas, 2008, citado en Lozada, Martínez y Acle, 2012, p. 159).

Por otra parte cabe mencionarse en referencia a los hallazgos en general, que el discurso de buena parte de los estudiantes de la ENE que participaron en el ejercicio, refleja la presencia de recursos resilientes para recuperarse del evento de la pandemia y que estos recursos corresponden principalmente a saber que cuentan con apoyos externos como la familia y amigos, y a componentes de fuerza interior como la reflexión, un nuevo conocimiento y aceptación personal, conciencia sobre la importancia de su bienestar emocional, responsabilidad, desarrollo de la tolerancia y la empatía, así como un mayor *locus* de control interno que a su vez favorecen su interacción con los demás.

Pero lo más importante que conlleva este estudio es el poner atención en el estudiantado que presenta:

“... bajos perfiles de resiliencia (ya que) es un alumno con necesidades educativas, es un alumno que presenta dificultades para lograr los fines que el sistema educativo estima necesarios en sí mismos y como medio para acceder a una vida adulta en las mejores condiciones formativas, académicas y personales. Un estudiante con dificultades en la construcción de su resiliencia es un alumno en situación de riesgo de exclusión...” (Arranz y Liesa, p. 61, 62).

CONCLUSIÓN

La profesión docente, en cualesquiera de sus niveles o tipos se sustenta en una interacción humana que exige de un buen estado emocional de todos sus actores; por otra parte, independientemente del estrés que vive el mundo entero por la pandemia de Covid-19, la vida actual posmoderna está llena de estresores. Exige al individuo ser competente en un mundo plagado de violencia, de necesidades creadas que requieren un alto poder adquisitivo, de largos traslados y prisas; de buscar la respuesta y el camino fácil, corto e inmediato, donde todo está tolerado y sin límites y donde abundan tantas opciones que la toma de decisiones se torna difícil y hasta angustiante; donde la persona vale según lo que traiga o la cantidad de *likes* y seguidores que tenga en sus redes sociales. El estudiantado de la ENE no escapa de estos estresores. Además de todo esto el ser humano es vulnerable a muchas otras cosas y a lo largo de su vida atraviesa por diferentes adversidades, que le conducirán a, o le exigirán en el mejor de los casos, una respuesta resiliente para seguir su vida en paz y feliz, pero sabemos que no siempre es así.

No a todos se les educa para resistir, resolver, sobreponerse y fortalecerse de los eventos difíciles, complicados o dolorosos, y en

particular, los estudiantes normalistas por el simple hecho de que van formar a otros humanos (y máxime en condiciones de desventaja), deben o deberían de gozar de salud mental y de un buen estado socioemocional no solo para su buen ejercicio profesional, sino además, para poder desarrollar la resiliencia en sus alumnos, cosa que dicho sea de paso, ya se busca en la Nueva Escuela Mexicana y está claramente señalado en el artículo 18 de la Ley General de Educación (2019). El ser un profesor resiliente responde a esta necesidad de tener salud socio emocional y enfrentar la vida de manera positiva y pacífica además de colocarlo en mayor posibilidad de construir ambientes escolares resilientes. Es claro que el maestro de educación especial que se forma en la ENE, aun la pequeña muestra de estudiantes que reflejaron en este estudio haber iniciado un camino hacia la resiliencia desde el confinamiento, se enfrentará a muchos más retos y adversidades en y más allá de estos tiempos de Covid-19, que requerirán de una sólida salud emocional, y en consecuencia emerge la necesidad de formarlo, prepararlo, orientarlo para ello. Pero surge aquí la interrogante ¿basta con darle esta formación al alumnado o será necesario que a todo el cuerpo docente de la ENE se le capacite como profesor resiliente?

Por otra parte, más allá de estos hallazgos de cierto nivel de resiliencia en los estudiantes de la ENE que participaron en el ejercicio, aún con todo y lo subjetivo de éste, resulta más importante y urgente voltear la mirada a aquéllos que no dieron indicios de poder encarar de manera creativa todo lo que ha traído consigo la pandemia, poner en el foco a esos estudiantes que reflejan claramente tener problemas emocionales, muy probablemente de tiempo atrás y que el confinamiento solo aceleró su presencia. Es un hecho bien sabido la conexión que existe entre los aspectos emocionales, socio afectivos y el desempeño académico. Estos jóvenes estudiantes de la ENE son una muestra de la población del alumnado que por esta razón se encuentra en mayor riesgo de reprobar, rezagarse, o desertar. Por ello urge hacer algo al respecto, apoyarlos, acom-

pañarlos, brindarles herramientas para fortalecer su seguridad, su autonomía, su confianza en ellos mismos, su autorregulación, su fuerza interior, y capacidad para relacionarse con otros, para resolver problemas de manera creativa, en fin, para volverlos resilientes al menos escolarmente hablando.

Aún con esto quedan un camino por andar y tres preguntas abiertas, el primero es, seguir investigando y abriendo nuevas intervenciones en el terreno de la resiliencia escolar con el estudiantado de la ENE, y, por otra parte, surge el primer cuestionamiento: ¿se contará con el apoyo y la logística para continuar las pesquisas que favorezcan el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes de la ENE e idealmente de sus docentes y por qué no, de su personal de apoyo. ¿Se podrá visualizar a la ENE en camino a la resiliencia? Segundo, ¿será posible investigar con mayor profundidad a los estudiantes que parecieran tener severas limitaciones socio-emocionales y/o de salud mental y actuar en consecuencia de manera formal y estructurada apoyándolos, acompañándolos en su trayecto formativo? y por último, ¿qué hacer con los estudiantes que no formaron parte de esta investigación, o con los que no se supo nada de ellos durante el confinamiento?, ¿será que su único factor de riesgo fue el no contar con medios de comunicación a distancia, o acaso, algo peor les aconteció? Cualesquiera que sean las respuestas a estas tres interrogantes, lo que queda claro es que no todo el alumnado inició un camino a la resiliencia desde el confinamiento y que quizá la pandemia que esté a la puerta de la ENE sea una pandemia emocional digna de atenderse o en el mejor de los escenarios de prevenirse.

REFERENCIAS

American Psychological Association. (23 de julio de 2020). El camino a la resiliencia. Recuperado de: <https://www.apa.org/centrode-apoyo/resiliencia-camino>

- Arranz, P., y Liesa, M. (s.f.). *La resiliencia en el ámbito escolar: alumnos en riesgo de exclusión*. Universidad de Zaragoza. Recuperado el 15 de enero de 2020, de <https://es.scribd.com/document/243867693/la-resiliencia-en-el-ambito-escolar-pdf>
- DOF. (2019). Ley General de Educación. (30 de septiembre de 2019). Ciudad de México, México. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- Erikson, E. (1985). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.
- Grotberg, E. (1995). A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. 8(8). Foundation, Bernard van Leer.
- Grotberg, E. (1995). *The international resilience project: Research and application*. ERIC. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423955.pdf>
- Grotberg, E. (2003). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Buenos Aires: Gedisa.
- Lozada, R., Martínez, L., y Acle, G. (2012). Escala de comportamientos resilientes para profesores. En G. Acle, *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 137-161). Barcelona: Gedisa.
- Mateu, R., García, M., Gil, J., y Caballer, A. (2010). ¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador. En U. Jaume, *XV Jornades de Foment de la Investigació de la FCSH* (pp. 231-247). Recuperado de: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77669/forum_2009_15.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moreno, R., Saiz, C. (2014). Factores resilientes en los futuros maestros. *INFAD Revista de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), pp. 475-488. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.525>
- Munist, M., Santos, H., Kotlianrenco, M., Suárez, E., Infante, F., y Grotberg, e. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. OMS. OPS.

- Noriega, M., Angulo, B., y Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Textos y Contextos*, 45.
- Real Academia Española. (s.f.). *Real Academia Española*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/resiliencia>
- Suárez, N. E. (2004). Perfiles de resiliencia. En N. Suárez, M. Munist, y M. Kotliarenco, *Resiliencia tendencias y perspectivas*. Fundación Van Leer. UNLA.
- Wolin, S. J., y Wolin, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard Books.

HACIA UNA TRANSFORMACIÓN DEL MAESTRO NORMALISTA

Carlos Da Silva Elvas

EL INICIO DE LA TRANSFORMACIÓN EMERGENTE

El inicio del 2020 quedó marcado por una amenaza sombría que envolvió a toda la humanidad. A la mitad de enero, todos los medios difundían lo que la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020) daba a conocer al mundo, la existencia de un virus potencialmente letal de origen chino, que en ese país asiático afectaba a muchos, cobraba vidas, y rápidamente se transformaba en una pandemia.

En un mundo hiper conectado y de alta velocidad de intercambios, sería inevitable que el virus se propagara a todos los rincones del planeta. Rápidamente, de Asia se extendió a Europa, en especial a Italia y España, donde el número de víctimas creció desmesuradamente durante el primer trimestre del año. Todos deseábamos que tal pandemia no llegase a México, pero su llegada fue inevitable ya que no supimos prevenirnos de forma adecuada. Las medidas gubernamentales fueron de doble discurso, al inicio el presidente de México negaba la existencia de la situación de pandemia, bromeaba y dudaba de la necesidad de apearse a los protocolos de bioseguridad y por otro lado, el subsecretario de salud recomendaba el uso de cubre bocas para evitar contagios (Márquez, 2020); sin embargo, no tuvo que pasar mucho tiempo para que el mandatario se retractara de sus declaraciones (MacDonell, P. y Sánchez, C. 2020).

Dentro de este clima de incertidumbre y expectativa ante una nueva amenaza, la OMS declaró el 30 de enero de 2020, a la epidemia como una emergencia de salud pública de preocupación internacional y emitió recomendaciones a las naciones. Sin embargo, el incremento en el número de infecciones y velocidad de contagio, auguraban la transformación de la epidemia en una pandemia. Pese a las políticas de este organismo la epidemia se desbordó y extendió por todo el mundo, y ha afectado a un gran número de personas.

Fue así, que el día 11 de marzo de 2020 la OMS con sede en Ginebra, y a través de su director general, el doctor Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunció que la nueva enfermedad por el coronavirus (Covid-19) se podría caracterizar como una pandemia dado su comportamiento infeccioso. A raíz de esta declaración, el día 17 de marzo del 2020, la comunidad escolar mexicana recibió con convicción la decisión de que los centros educativos de todos los niveles se cerraran. Ante tal amenaza, la totalidad de las instituciones educativas nacionales, privadas y públicas, cancelaron de tajo sus actividades presenciales, cerrando indefinidamente sus puertas. Esta postura, en algunos casos abrupta, se justificaba debido a que por los altos niveles de interacción y movilidad se incrementaba la exposición al contagio, con ello se incrementa potencialmente la gran vulnerabilidad de las poblaciones estudiantiles. Fue así que millones de estudiantes se quedaron en sus casas para evitar exponerlos a la pandemia y a las consecuencias fatales de la propagación de esta, ya que ella algunos casos es mortal.

De un día para el otro el 90% de la población estudiantil del mundo se quedó en casa. Según datos de la Unesco (2020), un total de 182 países se decidieron por la interrupción total de los servicios de educación y solo ocho lo hacían parcialmente de modo local en distintas jurisdicciones, pero al poco tiempo también tuvieron que cerrar las puertas de sus escuelas.

En un abrir y cerrar de ojos, la realidad educativa cambió. La escuela y el hogar se vuelven uno solo. Con esta repentina trans-

formación del entorno escolar, la vulnerabilidad de su población no tardó mucho en hacerse visible, revelando un inmenso océano de desigualdades y fragilidades. El cierre de escuelas arrojó luz sobre diversos problemas socio-económicos íntimamente relacionados con la educación: la deuda estudiantil, el aprendizaje digital, el acceso a internet, la brecha digital, la inseguridad escolar y alimentaria, la pérdida o carencia de un hogar permanente para residir, el acceso desigual a servicios de salud, la discriminación, la exposición al abuso, entre otros.

Muchos países adoptaron medidas para dar continuidad a la educación, para ello optaron por abrirse a lógicas no presenciales o digitales, esta medida se tiene prevista hasta que las tasas de propagación bajaran a límites que no pusiesen en riesgo las comunidades educativas, esto con el fin de no interrumpir los procesos de enseñanza-aprendizaje, siguiendo las recomendaciones de la Unesco (2020). Con una clara intención de minimizar los efectos de esa dificultad, las instituciones educativas se apresuraron a recomendar programas de aprendizaje a distancia, a adaptar y transformar sus programas a la virtualidad y a facilitar el acceso a aplicaciones y plataformas educativas abiertas. De esta forma, tanto las escuelas como los maestros tuvieron acceso a plataformas que permitirían llegar a los alumnos de forma remota.

Dado este encuadre global, esta pandemia puede acelerar la crisis de aprendizaje global e incrementar de forma sustancial la desigualdad. Ese es el riesgo que corren los estudiantes de países, cuyo núcleo familiar percibe ingresos bajos.

La desigualdad educativa, previa a la pandemia, se incrementó negativamente debido a las diferencias en el acceso a un espacio cómodo para estudiar y realizar tareas, dispositivos tecnológicos obsoletos o inexistentes y una precaria conectividad, (Coneval, 2018, pp. 52-53). Este acceso desigual, fomenta la brecha educativa de la población normalista. Aunado a esto, podemos considerar otro factor importante de relevancia: la brecha educativa entre los

estudiantes y sus padres, agravada por la inclusión de tecnologías avanzadas que los padres no necesariamente dominan, pues de acuerdo a Olvera (2009) son locales digitales —no cuentan con esas habilidades—, a algunos se les considera migrantes digitales (se han incorporado al uso de las tecnologías a partir de demandas específicas de comunicación o trabajo y que no necesariamente están relacionadas a las que exigen las actividades educativas), estas condiciones son limitantes para acompañar, participar y auxiliar a sus hijos en su proceso de aprendizaje.

En México, el secretario de Educación Pública, Dr. Estaban Moctezuma, decidió en marzo anticipar el período vacacional de Pascua del 23 de marzo al 17 de abril del 2020. Esta medida hizo que la realidad de nuestros alumnos adquiriera instantáneamente otros matices y el foco rojo de la educación a la distancia se encendiera permanentemente. Esto constituye un enorme desafío de equidad educativa con consecuencias profundamente negativas e irreversibles en la vida de los estudiantes.

LA TRANSFORMACIÓN DOCENTE

Desafortunadamente, en términos digitales, el panorama educativo de las escuelas en México es desalentador ya que muy pocas son las que pueden ofrecer una experiencia académica virtual completa y continua (Coneval, 2018, p. 43). Muchos de los alumnos no cuentan con dispositivos electrónicos propios o con la posibilidad de acceso a ellos. Según la Secretaría de Educación Pública, sólo el 44% de los estudiantes cuenta con internet en su casa y también es poco alentador los datos que presenta el INEGI a través de la Encuesta Nacional para la Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (2019), donde un poco más de la mitad de los hogares accede a Internet desde dispositivos móviles y computadoras compartidas, es decir, estudiar y trabajar en casa

implica que más de un miembro de la familia ha de estar conectado a la misma red y tengan que trabajar y estudiar en un solo dispositivo por familia.

De igual forma, la escuela pública mexicana obligatoria, tiene escasa experiencia en la educación con el uso de las tecnologías en casa, pues ha apostado por una educación presencial, esto hace suponer que muchos profesores no cuentan aún con las habilidades necesarias para crear y diseñar lecciones en línea que sean funcionales y sobre todo motivadoras. En suma, aún hay mucho que hacer para implementar una cultura del aprendizaje *online*. Esta situación es precisamente la realidad que enfrentan las escuelas normales de nuestro país. Estas no estaban preparadas para el impacto de este abrupto cambio, pero es esta circunstancia la que nos está permitiendo reconocer que el acceso desigual a internet es tan sólo la punta del iceberg de todos los problemas que enfrenta nuestro sistema educativo.

La crisis sanitaria, social y económica que estamos viviendo a nivel global no hace más que poner de manifiesto las carencias que nuestro sistema educativo siempre ha manifestado pero que ahora se hacen más visibles. En múltiples escenarios resuenan incógnitas pertinentes que permanecen desde hace semanas sin respuesta adecuada por parte de las autoridades educativas. En los últimos años ha habido algunos cursos de actualización profesional docente en el normalismo, por ejemplo, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) ha instalado el centro virtual de innovación educativa, sin embargo, aún es insuficiente la oferta del Estado mexicano para actualizar y capacitar a los profesores normalistas del país y de acuerdo a esa misma entidad, cada escuela Normal del país se ha hecho cargo de atender esta realidad emergente, sin embargo, no hay datos que reporten qué se ha efectuado desde la Ciudad de México (DGESPE, 2020b).

La educación básica pública y el normalismo poco han transitado en la oferta de cursos que promuevan el desarrollo efectivo de

habilidades tecnológicas en los docentes y menos los que proponen el conocimiento y uso frecuente de plataformas educativas orientadas a la educación a distancia o un *blended learning* (semipresencial). Una buena parte de los docentes permanece en el rezago tecnológico sin una eficiente formación en el campo tecnológico y enfocados a la creación de recursos didácticos en línea. Si a este escenario agregamos el vivido por nuestros alumnos, tendremos un panorama muy real de lo que se vive en la educación en estos tres meses. Es importante mencionar aquí el trabajo exploratorio más cercano que tiene la Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga (ENERSQ) sobre la realidad tecnológica de esta institución, lo cita Olvera, E. (2018) nos hace un retrato muy fiel de la realidad educativa que se está tratando de dibujar, la ENERSQ se ha mantenido ajena a las transformaciones educativas a partir del uso de las tecnologías y la conectividad.

A pesar de que en las Instituciones de Educación superior (IES) se ha acudido a las nuevas tecnologías como forma de transformar la experiencia del aprendizaje, en la práctica, el uso de esa herramienta sigue muy alejado de la vida institucional. La escuela normal, en las últimas décadas, no ha ajustado sus posibilidades para concebir o desarrollar programas formativos en línea ni programas efectivos de actualización para sus profesores. Los intentos de gestionar cursos por parte de SEP, en las últimas décadas, dirigidos a docentes normalistas, son propuestos por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) y tienen el propósito de que dominen paqueterías básicas de *Microsoft Office*, no obstante, han tenido poco impacto, toda vez que, “menos de una quinta parte han culminado con éxito estos cursos “pues “existe bajo interés” de los docentes (Olvera, 2018, p. 41). Tras la pandemia y los nuevos reordenamientos que ha sufrido la educación, difícilmente se puede pensar en mantener este desinterés, pues una vida académica ausente de la educación virtual está condenada a la obsolescencia y alejada de las tendencias de alfa-

betización recomendadas por la Unesco (2008) y de las metas del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, donde se indica que para 2018 todos los docentes deben poseer dominio básico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y que para el 2024 todo el profesorado este capacitado (Olvera, 2018).

Las instituciones buscaron soluciones improvisadas a esta crisis. El sistema educativo público mexicano, se ha caracterizado por un aprendizaje en línea casi inexistente, se vio forzado a entrar a rajatabla en la digitalización y a brindar clases en línea. Las soluciones encontradas, por cada institución educativa, se dieron gracias a la gran capacidad de improvisación de los docentes mexicanos, que así pudieron mantener vivo el estímulo al aprendizaje durante esta pandemia. El cambio repentino de la realidad escolar también implicó que los maestros usasen cualquier plataforma con la que se sintieran más cómodos. Pero, para que se diera este cambio debió haberse hecho el esfuerzo de consolidar herramientas educativas con anterioridad, para evitar los malabarismos a que los alumnos se vieron sujetos al tener que utilizar diferentes plataformas.

Por otro lado, el aprendizaje en línea no es para todos y la brecha digital sigue expandiéndose a medida que los estudiantes en sectores vulnerables siguen rezagados en su aprendizaje. Al cerrar de tajo las escuelas, debido a los ya mencionados peligros y riesgos de salud pública, muchos alumnos han sido forzados a abandonar sus campus, situación que los ha sorprendido y dejado sin posibilidades para seguir sus estudios. En otras palabras, los alumnos se desalojaron de su estabilidad educativa. Por todo lo anterior, se presenta ante las escuelas normales un enorme desafío de equidad educativa que resolver y cuyas consecuencias alteran la vida de los estudiantes más vulnerables. El impacto se acentúa en los casos de jóvenes provenientes de familias de muy bajos recursos y/o en situación de vulnerabilidad socioeconómica y de conectividad. En una encuesta aplicada por el Cuerpo Académico Estudios Sobre Formación Docente, en la institución en julio del 2020, se puede

apreciar que el 13.4 % del estudiantado que respondió al instrumento declara que no posee servicio de internet; el 12.7 % no cuenta con equipo de cómputo; el 8.9 % declara que comparte dispositivos con miembros de su casa; el 6.4 % no dispone de un teléfono móvil con posibilidades de conectarse a internet; el 51% se conecta a través de servicios de Internet de paga (cibercafé) para elaborar los trabajos que le solicita la institución en este periodo de aislamiento. Con esta población es necesario crear puentes para reducir la brecha de arquitectura tecnológica y conectividad.

Esta pandemia provoca frecuentes interrupciones en el aprendizaje de nuestros alumnos, una vez que su entorno familiar está también en constante cambio emocional y financiero, en especial cuando este se ve afectado tanto por pérdidas humanas como por la reducción del rendimiento familiar. Sobre todo, porque el 27.4 % perdió su fuente laboral y la población de estudio reporta que el 38.9 % tendrá que buscar un empleo para enfrentar los descabros de la pandemia; asimismo el 47.1% de la comunidad que trabaja percibe que su estabilidad laboral y económica es incierta; y el 41.4 % señala que la pandemia afectó sus ingresos y estabilidad laboral, sumado a ello, el 20 % de sus familiares que contribuyen a los gastos de la casa perdieron su empleo. De manera general el 67.5 % reportan que los gastos en el hogar se incrementaron y el 56.7% indican que los gastos se elevaron. También reportan una desestabilidad en los climas emocionales en su persona y familia, se disminuyeron los niveles de bienestar que percibían antes de la pandemia (alegría, armonía, tranquilidad) y se incrementaron los de estrés, violencia y angustia) y por otra parte se vio favorecido el interés por los miembros de la familia.

En términos generales, esta situación solo vino a aumentar las dificultades de aquellos estudiantes o grupos que antes de ella ya padecían grandes limitaciones debido a una pléyade de factores sociales como son la pobreza, género, origen étnico, edad, algún tipo o grado de discapacidad, o varias de estas condiciones acumulativamente, acentuando el riesgo de desigualdad y discriminación que

tanto queremos y deseamos desaparezca de la realidad social nacional. El riesgo de deserción o abandono escolar existe, es mínimo, pues el 6.4 % cree que, por su situación laboral, es probable que abandone sus estudios y el 9.6% lo haría por causa de las condiciones de economía de su persona y casa; de manera contundente el 7% indica que no regresará a la institución una vez concluida la pandemia.

CAMBIAR O MORIR, LA MODERNIDAD LIQUIDA

Las escuelas se están enfrentando a cambios estructurales, acelerados por esta situación, lo que a su vez provoca profundas dificultades de operatividad. Al principio del traslado de las aulas al trabajo en línea, se encontraron desafíos importantes para la comunidad escolar y hubo la instintiva necesidad de replicar un día escolar en una pantalla por parte de la comunidad docente y así cumplir con las determinaciones de las autoridades. El lema era tratar de encajarlo todo en una nueva realidad virtual, pero eso es impráctico, no funciona. La estructura controlada, rígida y vertical de la escuela, que es el modelo nacional vigente, no es replicable *online*. Se requiere ahora de una nueva escuela donde la flexibilidad sea la regla para poder seguir su misión como centro de aprendizaje.

Si sabemos aprovechar toda esta experiencia pandémica y la miremos de forma positiva, esta nos pone ante un gran potencial de transformación. Revela una gran oportunidad para recordarnos las habilidades que nuestros estudiantes necesitan adquirir justo para enfrentarse a crisis como estas, que podrían ser recurrentes en el futuro próximo. Siendo así, se requiere por parte de las autoridades educativas, una toma de decisiones informada, que promueva la resolución creativa de problemas y, sobre todo, adaptabilidad, para así garantizar que esas habilidades sigan siendo una prioridad

para todos los alumnos. La resiliencia debe ser una característica integradora e inamovible en nuestro sistema educativo.

El sociólogo Zygmund Bauman (2003), en su libro *modernidad líquida*, dijo que vivimos en una sociedad líquida, fluctuante en la que los cambios se producen con tal velocidad que no podemos dar por sentado que lo que hoy es vigente, mañana lo siga. De esta forma, la modernidad líquida es como si la posibilidad de una modernidad fructífera y verdadera se nos escapara de entre las manos como agua entre los dedos.

Bauman (2003) nos explica que, ante la posibilidad de cambios reales, podemos reaccionar de una manera favorable al sentirnos cada vez más independientes y en perfecto comando de nuestro destino, pero también habrá quienes se sientan con miedo ante tales circunstancias de cambio. Ser independientes no es tarea fácil, la liberación-emancipación puede traer consecuencias a las que no estamos acostumbrados. Nos declaramos modernos, pero realmente no lo somos. Pertenecemos a la era moderna, pero hay muchas deficiencias que subsanar en diferentes rubros; además, no hay que omitir que, dentro de algunos años, esta modernidad dará necesariamente paso a otra, distinta y con otra concepción. Si vinculamos este análisis sociológico con la situación que estamos viviendo y la educación, nos daremos inmediatamente cuenta de que se trata de un hecho —axiomático— para el cual la sociedad civil no estaba preparada y por eso lo resintió como un costalazo. Y menos preparado lo estaba el sistema educativo nacional en cualquiera de sus niveles. El cambio exigió de los maestros una adaptabilidad instantánea y una disponibilidad incondicional frente a las computadoras y dispositivos móviles, con ello un dominio de las plataformas educativas.

De manera súbita, la forma de dar clases vigente todavía al iniciar marzo, tuvo que ceder el paso a una tele-docencia, computable, evaluable y de forma sostenida. Pero, aunque se aprecia el esfuerzo de reordenamiento realizado por la clase docente, loable en todos los aspectos pues la comunidad docente de la ENERSQ que se encuestó,

mantuvo sus actividades con los estudiantes a través de medios diversos, reportan uso del correo electrónico y *WattsApp* (90.3%); el 71% empleó la videoconferencia; el 41.9 % hizo uso de plataformas LMS y el 54.8 % gestionó contenidos escolares en este tipo de sistemas. Estos docentes se perciben con habilidades para la enseñanza y el trabajo en línea (93,5%), así como para estudiar y actualizarse bajo esta modalidad (87.1%).

Sin embargo, al preguntarles sobre la necesidad de un programa de capacitación de habilidades digitales para la enseñanza, el 100% cree que es necesario y se muestra dispuesto a participar en ella. Bajo estas circunstancias se puede apreciar que pese a el involucramiento de la comunidad y la resolución de las múltiples demandas institucionales, de la enseñanza y los aprendizajes de sus estudiantes y exploraciones en la realidad sobre cómo resolver esta crisis, los profesores asumen que necesitan la actualización y capacitación para el empleo de plataformas digitales, en el entendido que esto los habilitará para apropiarse de habilidades digitales y didácticas para el aprendizaje remoto. Esto se apega a las constantes advertencias por parte de pedagogos y asesores educativos, acerca de la necesidad imperiosa de transformación educativa hacia lo digital. Llevamos décadas trabajando de forma obsoleta sin dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos de hoy y las demandas de los docentes.

La brecha entre la legislación educativa y la realidad se abre y se hace más grande ante la realidad líquida de la actualidad puesta al descubierto por la pandemia. Los diferentes planes educativos, claramente piden por parte de los maestros normalista ejercer una docencia basada en competencias para resolver situaciones reales, pero en la realidad, hasta antes de la pandemia, se trabajaba con lápices, cuadernos y libros, haciendo caso omiso de la tecnología u ocupándola como mero adorno educativo, como un simple medio de comunicación a la par de un teléfono inteligente que les ha servido para incorporarse a las demandas de este mundo de tecnología avanzada y de gran potencial educativo.

Desde la óptica institucional, los docentes no han sido considerados ni contemplados, con la mirada innovadora y modernista que los programas educativos plasman, como una herramienta a perfeccionar, proporcionándoles formación continua de vanguardia para poder generar ese cambio tan necesario y así dotarlos de competencias profesionales suficientes para generar el tan esperado cambio educativo de impacto, plasmado en la legislación y programas de educación a nivel nacional. El cambio tan necesario, que debió haber sido constante, gradual, bien planeado, organizado e implementado en todo el país durante las últimas décadas, es ahora exigido por las autoridades y se requirió ser ejecutado a prisa porque los estudiantes no pueden perder un solo día de los meses que faltan del ciclo escolar. Se pretendió con esta política educativa, minimizar las circunstancias y continuar con las clases pretendiendo que aquí no pasó absolutamente nada. Pero sería imposible para todos los que nos dedicamos a la educación pasar por encima de todo lo que se ha generado en la salud emocional de nuestros compañeros docentes y jóvenes, al exigirles esfuerzos que humanamente no pueden hacer.

Sin querer, agobiamos a las familias de nuestros alumnos con tareas escolares y necesidades tecnológicas que solo sirvieron para hacer más visible la brecha social y el reparto desigual de los recursos creando una distancia aun mayor entre los alumnos y su educación normalista. Nuestra misión como docentes del sistema público es otra, completamente distinta, tenemos la obligación de promover la equidad y la calidad en la enseñanza por ley y como profesionales de la educación, pero sin las herramientas adecuadas el resultado no es el esperado.

LA REVOLUCIÓN DE LA CONECTIVIDAD EN LA EDUCACIÓN

La conectividad ha aportado importantes cambios en los modelos educativos e impactado en los paradigmas de enseñanza. El

internet cambia la forma de establecer relaciones interpersonales, esto tiene un enorme efecto en la forma como nos comunicamos y aprendemos.

Las necesidades de aprendizaje de los alumnos evolucionaron: pasó de ser un aprendizaje en una sola dirección (centrada en la evaluación, trabajo individual y exámenes) a ser bidireccional (donde se establece la importancia de la interacción entre los estudiantes con sus pares), lo que permitió después tener una autonomía sobre el control del contenido (en otras palabras, el aprendizaje autodirigido que fomenta la búsqueda digital de información. Estimula la competencia para creación de contenido), para finalmente llegar a una educación basada en competencias (donde la autodirección, el trabajo en equipo y la autoevaluación son fundamentales). Que es la que se espera según los programas oficiales pero que dista mucho de la realidad generalizada en el ámbito educativo nacional.

Esta educación 4.0 (IPN, 2019) como se le denomina por ser una educación centrada en las competencias, ésta solo es posible gracias a la alta conectividad de hoy. Donde la cooperación entre estudiantes es la realidad y constituye la base de la enseñanza. La comunicación se vuelve el principal motor del aprendizaje. Se requiere de parte de los alumnos la capacidad para la resolución de problemas reales. En este tipo de educación se incorpora la creatividad en torno a escenarios reales como vehículo de aprendizaje. La evaluación es un proceso constante para mejorar y progresar. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas de acceso, organización, creación y difusión de los contenidos.

Desafortunadamente, a medida que millones de estudiantes y maestros se han mudado aprendiendo en línea en las últimas semanas en respuesta a la pandemia de Covid-19, sigue siendo claro que aun después de todo lo que se ha investigado, practicado, innovado sobre la enseñanza en línea, las experiencias educativas significativas en la ENERSQ son aún pocas. Este es un indicio de que nos hemos desviado del objetivo de la educación global.

Ya estamos entrando a la última década de la Agenda 2030 de desarrollo sostenible y la educación aún está muy desviada de lo que se espera sea. A pesar de los esfuerzos de no dejar a nadie atrás, la desigualdad sigue dejando por el camino una parte sustancial de los jóvenes, en nuestra institución hay estudiantes que requieren el apoyo y consideración de parte de las autoridades y docentes para educarlos considerando sus realidades. Hasta el momento, los sistemas demuestran una incapacidad para promover oportunidades de aprendizaje para todos.

La educación es el principal promotor del desarrollo. Es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la realización humana y el desarrollo sostenible (Unesco, 2015). La inclusión y la equidad educativas son primordiales en una agenda de educación transformadora. Por ello es necesario trabajar en el sentido de hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y desigualdades que estamos viviendo y observando durante esta pandemia. Ninguna meta educativa se podrá considerar lograda si muchos de nuestros alumnos normalistas se han quedado atrás. Con esta situación nos damos cuenta de que urgen cambios en las políticas educativas para que nadie se quede por el camino.

La educación de calidad, que tanto se menciona, propicia el desarrollo de las competencias, los valores que permiten a los estudiantes llevar vidas saludables y plenas. Que los jóvenes sepan tomar decisiones con conocimientos y responder así a los desafíos futuros (Unesco, 2016a). Una educación de calidad pasa por aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad.

Las pandemias actúan como agentes perturbadores de la educación y del desarrollo en el mundo, uno de sus efectos es que saca a la luz las diferencias y desigualdades educativas, ante ello, los sistemas de educación deben ser más inclusivos, y ofrecer mejores res-

puestas y tener una mejor capacidad de adaptación para satisfacer las necesidades de nuestros jóvenes. La educación debe ser impartida en ambientes de aprendizaje sanos que brinden por ello apoyo. Tenemos la responsabilidad colectiva de velar porque los planes de educación tengan en cuenta las necesidades de los jóvenes más vulnerables ellos son también fundamentales para alcanzar un futuro sostenible y seguro ya que la educación es importante para todos. Sin embargo, no es suficiente la condición de vulnerabilidad, sino las ofertas educativas que se ponen en juego, tal y como lo plantea la Unesco (2016b):

Más importante que la inclusión de la tecnología en sí, es apoyar un cambio en la pedagogía, una enfocada en el estudiante como participante activo de su búsqueda del conocimiento, con herramientas para ejercicios de indagación, espacios colaborativos de aprendizaje, facilitando actividades prácticas y de cooperación. Así mismo, la tecnología puede ser una herramienta eficaz para realizar cambios importantes en la manera que evaluamos, ayudándonos a realizar valoraciones formativas y en tiempo real, apoyando las comunidades de aprendizaje y la enseñanza con laboratorios virtuales, software sofisticado de experimentación y simulación, redes sociales y aprendizaje basado en juegos (pp. 20-21)

LA NUEVA ESCUELA POST PANDÉMICA

Estamos siendo testigos de un momento singular en la historia de la humanidad. La educación sigue siendo una prioridad para las familias mexicanas. Como maestros, siempre tratamos de sortear las adversidades de cada momento menos favorables, hechando mano de lo que podemos usar para cumplir con las decisiones gubernamentales de mantener el rendimiento cognitivo de nuestros estudiantes. Por todo el país, los maestros normalistas están haciendo

lo imposible por acompañar a sus alumnos en esta tremenda incertidumbre, soledad y miedo, al tratar de sacar a flote el rendimiento académico. Este desastre de origen natural juega en contra de la escolarización. Las afectaciones a la estabilidad psico-emocional de nuestros alumnos son crecientes dado el prolongado tiempo de encierro y a su exposición a tantas situaciones adversas en su entorno familiar.

Es necesario tener presente que una mayor dependencia del aprendizaje *online* aumentará obviamente las disparidades y las brechas socioeconómicas existente en el país en lo que respecta al acceso a internet y dispositivos. Muchos alumnos no tienen dispositivos en casa, y otros solo cuentan con uno que tiene que ser usado por todos los elementos del núcleo familiar dificultando así el rendimiento escolar y sus entregas de productos. Se necesita una política de conectividad que permita a todos los estudiantes tener acceso a internet y a la tecnología. El acceso a esta deberá ser tan natural como cargar mochila al hombro.

Hace mucho que en la mayoría de los países se implementó o institucionalizó la educación pública y para llevar a cabo esta educación masiva de la población (alfabetización) se construyeron escuelas, de tal forma que hoy apenas podemos imaginar como sería la vida antes de que ellas existieran. Nos acostumbramos tanto a este sistema, que a nadie le interesó plantearse la idea de qué pasaría si las escuelas públicas fueran forzadas a cerrar sus puertas. La pandemia hizo visible este curioso aspecto de un mundo en donde las instituciones no van a poder seguir operando de la misma forma en que fueron concebidas y han funcionado hasta ahora. Esta interrupción escolar que estamos viviendo constituye un experimento educativo fantástico para provocar el cambio futuro. Un tiempo donde finalmente se da una mayor autonomía para el aprendizaje de los alumnos, caracterizada por una mayor flexibilidad y liderazgo (lo que es parte de las habilidades del siglo XXI, planteadas desde finales del siglo pasado), y, por otro lado, facilita y promueve una

mayor interacción con docentes a través de trabajos colaborativos. Esto es posible gracias a la educación en línea.

En el caso de las escuelas normales algunos alumnos no podrán participar de esta transformación educativa por falta de recursos tecnológicos. Desafortunadamente, por cuestiones de conectividad, arquitectura tecnológica, condición económica y socio emocional, un sector de los alumnos normalistas perderá oportunidades de aprender, a medida que la pandemia se extiende y se vuelve más difícil recuperar el tiempo perdido. La desventaja educativa solo generará más desventajas para nuestros alumnos, estas serán en primera instancia educativas y colateralmente, económicas y sociales. La sociedad normalista observará una baja de productividad académica.

La pandemia vino a nublar el panorama y a acelerar la brecha de las disparidades educativas que a cada momento se agravan. Pero por otro lado, esta pandemia impactará en la transformación educativa de los próximos años. Este impacto se moldeará a través de la capacidad de respuesta de los sujetos educativos, la forma como reaccionemos a esta con acciones o con omisiones.

Una respuesta positiva sería utilizar el tiempo que nos queda disponible hasta el final del distanciamiento físico para planificar la continuación de la educación incluyendo modalidades alternativas. Se debería aprovechar este tiempo para identificar las necesidades más importantes, así como las áreas que necesariamente enfrentarán más desafíos de implementación. Nuestro sistema educativo tiene ante sí un enorme desafío —la digitalización de la educación—. Este constituirá el desafío adaptativo de nuestro sistema educativo normalista. El sistema educativo dependerá de la educación en línea como una parte estructural de su proceso educativo.

Los desafíos adaptativos no podrán resolverse de la misma manera que se resuelven lo previsible y estable—estos exigen un rápido aprendizaje, reconocimiento de la característica líquida de la sociedad, capacidad innovadora, visión ampliada y capacidad para

aceptar riesgos. Obligarán a todos a salir de la zona de confort y exigirá un gran compromiso de participación colaborativa, siempre y cuando se tenga una idea clara acerca de lo que es realmente importante para la educación del futuro.

Este desafío deberá impactar en la forma como los maestros enseñarán a partir de aquí y también en la forma como los estudiantes aprenden. Se debe aprovechar esta oportunidad para hacer cambios que realmente den los mejores resultados para los estudiantes y mejores recursos para los maestros.

Será urgente una redefinición de la evaluación. Las pruebas estandarizadas de poco sirven y se volvieron poco útiles en el contexto de esta pandemia. Esto no quiere decir que se deje de evaluar a los alumnos, la necesidad de evaluar será para ver dónde están los estudiantes académicamente y se dará mayor enfoque en las evaluaciones basadas en el dominio de conocimiento-aprendizaje real.

Dado el riesgo que implica para los estudiantes la inminente segunda ola de esta pandemia, así como los futuros desafíos socioambientales, siendo que la pandemia no será el último y es probable que se agraven con el paso de los años muchos, de ellos tomarán la decisión de abandonar definitivamente la escuela o retrasar sus estudios. Esto en caso de que la escuela no ofrezca una alternativa *online*. En la decisión también pesará la incertidumbre del mercado laboral al otro lado del título. La escuela tendrá que mejorar su propuesta de valor educativo agregado.

TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA

El énfasis deberá recaer en el aprendizaje personalizado, una educación para la sostenibilidad, la inclusión y lo socioafectivo. El aprendizaje deberá combinarse: los estudiantes se dividirán para el aprendizaje en aula durante unos días y virtual durante otros días. Será necesario transformar los cursos en cursos de competencia donde

los alumnos avanzan a su ritmo en lugar de asistir en un horario rígido. El papel del docente será el de promover una enseñanza personalizada que generará un mayor impacto en cada uno de los alumnos.

Los espacios educativos deberán sufrir cambios drásticos para mantener el distanciamiento social, preparar programas en línea más sólidos ya que es probable que regresemos a la situación de confinamiento domiciliario para el otoño.

Todos anhelan la normalidad, pero esta no podrá darse de la forma que la conocimos por mucho tiempo. La cotidianidad se transformó para siempre. El mayor cambio que esta pandemia provocó fue el de apreciar más la habilidad tecnológica de las partes, el esfuerzo de adaptación instantáneo, la paciencia para aceptar el cambio y el aumento exponencial de la creatividad de los maestros para poder atrapar los alumnos a sus clases virtuales. Para que se pueda operar el cambio a la nueva realidad educativa deberá ponerse más énfasis en dar a los maestros herramientas y mayor capacitación para que la transición sea efectiva y la educación combinada, un éxito futuro.

Lo que si queda claro es que la educación futura tendrá una componente tecnológica muy fuerte, pero aprender es un esfuerzo humano basado en la relación profesor y alumno.

Es necesario caminar hacia una pedagogía digital transformadora que analiza primero la relación entre profesor y alumno, y las formas multivalentes en que fluye el aprendizaje entre ellos. Paulo Freire (2006), habla de fiestas en el aula “profesor-alumno” y “alumno-profesor” para caracterizar de alguna forma la experiencia de aprendizaje cooperativo; y es esta experiencia de aprendizaje, el parteaguas de una pedagogía digital única. Una pedagogía centrada en el sujeto que favorece a la persona sobre la tecnología, fundada en ideales de equidad, y conciencia crítica.

Tomando como referencia el pensamiento de Henry Giroux (1988), y el análisis de uno de sus libros, podemos decir que la

pedagogía crítica indica que los estudiantes pueden comprometerse con su propio aprendizaje desde una posición de agencia y, al hacerlo, “participan activamente en la narración de sus identidades a través de una cultura de preguntas [...] mientras cambian las formas de autoconocimiento y reconocimiento social” (p. 118). Con este tipo de pedagogía el aprendizaje gira en torno a la liberación de patrones de pensamiento y prácticas educativas que no limitan la creatividad y el genio humano, que así nos transportarán a una práctica transformadora en tiempos de crisis.

Chacón (2019) afirma, al recuperar las ideas del pensador francés de la complejidad, “tardíamente se comprende y se toman las decisiones por falta de una visión hologramática, sobre lo cual Morin (2002) señala “la parte está en el todo” ... y en el todo está inscripto en la parte” (p. 99) de la realidad” (p. 1).

Esto significa que se torna necesario y relevante integrar una visión más compleja de la educación y del aprendizaje. El aprendizaje como un proceso cognitivo permanente e inevitable, porque sucede en todo momento y porque todo lo que sucede nos enseña algo, es un proceso delicado que requiere de sumo cuidado. Por lo tanto, la educación debe transformar sus estructuras en unas estructuras flexibles, orgánicas y que puedan ser más recientes ante los desafíos ambientales que enfrentamos, como esta crisis del Covid-19.

Es esta crisis la que nos hace reflexionar sobre la relevancia y el propósito actual de las estructuras del sistema educativo y si estamos alcanzando nuestros ideales, es decir, que es necesario cuestionarnos si la educación antes de la pandemia realmente formaba para la vida y no sólo para el adiestramiento y la obediencia. El ser humano es un ente integral de pensamientos, sentimientos y voluntades que derivan en acciones que contribuyen a moldear una sociedad, por lo que la educación es el medio por el cual las personas deben formarse en las habilidades técnicas e interpersonales necesarias para que conscientemente contribuyan a la generación de la sociedad que queremos ser.

Este desajuste organizacional ha cimbrado en las estructuras más arraigadas de la educación y es la oportunidad de co-diseñar alternativas a la verticalidad y al énfasis en la razón que ha venido dominando la educación desde hace siglos y que evidentemente no está dando los resultados que creemos deberíamos tener de la educación. La crisis del Covid-19 es el resultado del desdén y la desconexión que tenemos no sólo con la naturaleza sino entre nosotros mismos como sociedades, tanto en el local como en lo global. Debemos cuestionarnos no sólo qué contenidos aprender, sino también cómo podemos valorar nuestras emociones, dejar atrás el ego y reconocer lo vulnerable que es el humano ante los sistemas ambientales que rigen el mundo más allá de las sociedades humanas.

Pero la invitación no es para abrumarnos con la complejidad del mundo y cómo las consecuencias de ignorar dicha complejidad han afectado la educación y la vida humana en general, la invitación es diseñar y co-crear nuevas posibilidades, nuevas formas de educar y nuevas formas de interrelacionarnos entre aprendices y co-aprendices, en comunidades de aprendizaje resilientes, con agencia de cambio y conscientes de las consideraciones que debemos tener ante el mundo. Es decir, estamos frente a la gran oportunidad de transformar la educación a partir de la transformación de la actividad docente a la que nos ha orillado la pandemia. Aquello que lleva décadas resonando y que no hemos logrado, una educación ubicua, centrada en el sujeto, de aprendizaje-acción y para la sostenibilidad, se abre ante la perturbación presente, para instalar una educación que aproveche la tecnología para la evolución de los seres humanos. Una educación para que los seres humanos podamos superar las crisis venideras generando culturas de abundancia.

REFERENCIAS

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

- Chacón, L. (8 de agosto de 2019). Gestión educativa en la contemporaneidad. *El Nacional. Venezuela*. Recuperado de: <https://www.el-nacional.com/opinion/gestion-educativa-en-la-contemporaneidad/>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2018). *Estudio diagnóstico del derecho a la educación*. México: Coneval.
- Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación. (2020a). *Impulsa CIEVE la estrategia de trabajo a distancia para escuelas normales*. DGESEPE Boletín, junio. Recuperado en: <https://mailchi.mp/0fded8e93005/junio20>
- Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación. (2020b). *Impulsa CIEVE la estrategia de trabajo a distancia para escuelas normales*. DGESEPE. Boletín, abril. Recuperado en: <https://mailchi.mp/6e61646b2e7d/abril20>
- Freire, P. (2006). *Saberes necesarios para la práctica educativa*. (ed.) 11. México: Siglo XXI
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*, Ed. Bergin and Garvey Publishers, Inc Massachusetts.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). *Comunicado de prensa No. 103/20. Sobre la Encuesta Nacional para la Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) tercer trimestre del 2019*. Recuperado en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf
- Instituto Politécnico Nacional. (2019). *Educación 4.0. Portal educativo*. Recuperado en: <https://docente.4-0.ipn.mx/index.php/educacion-4-0/>
- MacDonell, P. y Sánchez, C. (30 de marzo, 2020). “Con un fuerte cambio de discurso, el presidente de México instó a la gente a quedarse en casa y advirtió sobre las graves consecuencias del coronavirus”. Los Ángeles Times. Recuperado en:

te-cambio-de-discurso-el-presidente-de-mexico-insto-a-la-gente-a-quedarse-en-casa-y-advirtio-sobre-las-graves-consecuencias-del-coronavirus

- Márquez, S. (3 de marzo de 2020). *Brasil y México frente a la pandemia, un discurso letal*. El Universal, Querétaro. Recuperado en: <https://www.eluniversalqueretaro.mx/content/brasil-y-mexico-frente-la-pandemia-un-discurso-letal>
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Organización de las Naciones Unidas: Asamblea General (2010). El derecho a la educación en situaciones de emergencia: Resolución aprobada por la Asamblea General, 27 julio 2010, A/RES/64/290, Recuperado en: <https://www.refworld.org/docid/4c6242752.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado en: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Olvera, E. (2009). Los fronterizos digitales. El caso de la UPN 153. Primer Coloquio de Generación del Conocimiento (2009) en la Dirección General de Actualización del Magisterio del Distrito Federal: Ciudad de México.
- Olvera, E. (2018). “La Internet como sistema en la formación y profesionalización docente en la Escuela Normal de Especialización”. En: Olvera, E., Basurto, E. y Güemes, C. (2018). *Retos prospectivos y debates de la formación de docentes en educación especial*. México: SEP/AEFCM. Recuperado en: <https://cafge.files.wordpress.com/2016/12/retos-prospectivas-y-debates-de-la-formacion-de-docentes-en-educacion-especial.pdf>
- Unesco. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Francia: Unesco*. Recuperado en: <http://www.Unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/replantear-educacion-ESP.pdf>

- Unesco. (2016a). Declaración de Incheon, *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible*. 2016.
- Unesco. (2016b). Tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa. Una propuesta de cambio centrada en el aprendizaje para todos. Santiago: ORELAC/Unesco
- Unesco, (25 de mayo de 2020). Education: From disruption to recovery mayo 2020. Recuperado de: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Unesco, (2020) Interrupción educativa y respuesta al Covid-19. mayo de 2020.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Coronavirus disease (Covid-19) pandemic, Suiza. Recuperado de: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Organización Panamericana de Salud. (11 de marzo de 2020). Informe. recuperado de: <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>

SOBRE LOS AUTORES

Carlos Da Silva Elvas

Nacionalidad: mexicana

Formación: Especialista en la enseñanza de una segunda lengua en el Sistema Educativo Público Mexicano

Incursiones: docente de la ENERSQ, miembro de la red interamericana de docentes. Colabora como asesor en educación intercultural en diferentes instituciones educativas públicas y privadas.

Correo de contacto: *carlos.dasilva@aefcm.gob.mx*

Cecilia del Carmen Aguilar Vidal

Nacionalidad: mexicana

Formación: Licenciada en pedagogía. Maestra en Docencia

Incursiones: docente ENERSQ y jefa de la Unidad de Planeación, evaluación y seguimiento de la ENERSQ

Correo de contacto: *c.delcar@hotmail.com*

Eusebio Olvera Reyes

Nacionalidad: mexicana

Formación: Dr. en Pensamiento Complejo por Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Incursiones: profesor investigador de tiempo completo de la ENERSQ. Asesor de la UPN 153, Ecatepec. Mediador de la ULSA México. Miembro del cuerpo académico en Formación Estudios sobre la Formación Docente.

Correo de contacto: *euscomplexus@gmail.com*

Eva Gómez Infantes

Nacionalidad: mexicana

Formación: Lic. en Psicología especialidad en Clínica, Lic. en Educación Especial en el área de Audición y Lenguaje, maestría en Psicología Educativa y doctoranda en Derechos Humanos.

Incursiones: docente de tiempo completo de la Escuela Normal de Especialización.

Correo de contacto: *evaliz51@yahoo.com.mx*

Leticia Concepción Granados Delgado

Nacionalidad: mexicana

Formación: Licenciada en educación de niños con problemas de aprendizaje. Diplomada en consejería familiar. Maestra en Ciencias del lenguaje. Doctorado en psicoterapia humanista.

Incursiones: ex becaria en Japón. Docente de la ENERSQ

Correo de contacto: *letygranados@gmail.com*

Manuel Eduardo Bregado Drake

Nacionalidad: mexicana

Formación: Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas con Especialidad en Literatura Española (Facultad de Filología-Cuba). Especialidad “Formación Docente en Educación Normal” (DGENAM). Maestría en Educación con área terminal en Innovaciones Educativas e Investigación Educativa. Doctor en Educación.

Incursiones: docente de la ENERSQ

Correo de contacto: *mebdcm49@yahoo.com*

María Cristina López San Salvador

Nacionalidad: mexicana

Formación: Licenciada en Psicología por la UAM, *Maestra* en Psicoterapia Gestalt por la Universidad Gestalt de América

IncurSIONES: estaff de psicoterapeutas y académicos del posgrado de la Universidad Gestalt de América. Miembro del Comité Directivo de la iniciativa *Hablemos Unidos Podemos*. Docente investigador de tiempo completo en la ENERSQ.

Correo de contacto: *cristysans@gmail.com*

Paola Vergara Salgado

Nacionalidad: mexicana

Formación: *Maestra* en Psicomotricidad por el Colegio Internacional de Educación Superior, *Maestra* en Innovación y Tecnología educativa por el Instituto de Estudios Universitarios, Licenciada en Educación Especial, en el área de Trastornos Neuromotores por la Escuela Normal de Especialización

IncurSIONES: docente de apoyo USAER en Gobierno del Estado de México. Terapeuta del aprendizaje S.C. Docente de la ENERS

Correo de contacto: *paochi0111ene@gmail.com*

Realidades Emergentes. La Escuela Normal ante la pandemia
se terminó de editar en diciembre de 2021, con salida digital en formato PDF,
en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio