

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PANDEMIA DEL COVID-19:

experiencias, enseñanzas
y prácticas emergentes



ALFONSO DÍAZ TOVAR, SILVIA CHÁVEZ VENEGAS
MARÍA YOLANDA QUIROZ ARCE
(coordinadores)

La contingencia sanitaria que comenzó a inicios del año 2020 trajo consigo cambios sustanciales en la vida cotidiana, expresándose en diversas dimensiones de la vida social y en algunas con más notoriedad. Nos enfrentamos a un acontecimiento inédito que debimos explicar, darle sentido y medidas de forma inmediata, un escenario que nunca antes habíamos experimentado y del cual carecíamos de referencias, narraciones o testimonios que arrojaran luz sobre la forma de conducirnos, cuidarnos y mantenernos vivos. En este escenario emergente, se llevó a cabo la presente compilación con el objetivo de abordar los procesos de enseñanza que se reinterpretaron por el encierro que la pandemia nos impuso, pero no solo esto, sino que busca aprender sobre las prácticas de docentes, lo mismo que otras dimensiones socialmente relevantes que generaron nuevas experiencias, prácticas y aprendizajes. Así, se busca enriquecer este abordaje con miradas provenientes de sectores de la salud, del trabajo y de la familia, entre otros, que han sido parte de este momento histórico y que nos emplazan a pensar en la sociedad en situaciones de cambio. Para esta publicación se convocó a especialistas, docentes, artistas e integrantes de otros sectores sociales para compilar sus reflexiones, testimonios, aprendizajes y prácticas emergentes que surgieron con la pandemia y las consecuencias del encierro por los riesgos de contagio del letal virus. Las cuestiones que buscamos explorar en este libro giraron en torno a los aprendizajes del encierro, las nuevas prácticas, la re-significación del espacio, la variedad de experiencias o las limitaciones que el propio recogimiento hacia el ámbito privado impuso. Se trata, en una especie de polifonía, de dar cuenta de distintas visiones y posturas en torno a la experiencia pandémica, poniendo el acento, en varios escritos, en la acción educativa.

Pandemia del covid-19: experiencias, enseñanzas y prácticas emergentes

*Alfonso Díaz Tovar
Silvia Chávez Venegas
María Yolanda Quiroz Arce
(Coordinadores)*



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Pandemia del covid-19: experiencias, enseñanzas y prácticas emergentes

Alfonso Díaz Tovar, Silvia Chávez Venegas, María Yolanda Quiroz Arce
(Coordinadores)

Primera edición, 9 de abril de 2024

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN: 978-607-413-517-6

<p>Nombres: Díaz Tovar, Alfonso, coordinación Chávez Venegas, Silvia, coordinación Quiroz Arce, María Yolanda, coordinación Título: Pandemia del covid-19 : experiencias, enseñanzas y prácticas emergentes Descripción: Primera edición Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2024. Serie: Horizontes educativos Identificadores: ISBN: 978-607-413-517-6 Temas: Pandemia de COVID-19, 2020- -- Efecto de la educación Pandemia de COVID-19, 2020- -- Aspectos sociales Educación a distancia Clasificación: LCC LB3416 P36 2024</p>
--

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. PANDEMIA Y CONFINAMIENTO: REPENSAR LAS PRÁCTICAS SOCIALES	9
--	---

Alfonso Díaz Tovar

I

EXPERIENCIAS DOCENTES Y EDUCACIÓN: REFLEXIÓN DESDE LA ACADEMIA

CAPÍTULO I

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS CLASES EN LÍNEA: UN ACERCAMIENTO DESDE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA	23
---	----

Jorge Mendoza García, María Yolanda Quiroz Arce,

Alfonso Díaz Tovar

CAPÍTULO 2

APRENDIZAJES DOCENTES EN CONTEXTOS DE PANDEMIA	53
---	----

Epifanio Espinosa Tavera, Nefitali Secundino Sánchez

CAPÍTULO 3

**EXPERIENCIA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES
EN LA PANDEMIA POR COVID-19 DE
LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL83**

Armando Ruiz Badillo, María de Lourdes Torres Cruz

CAPÍTULO 4

**LOS FANTASMAS DE LA RADIO: UN PROYECTO
DE RADIO ESCOLAR113**

*Silvia Chávez Venegas, Citlaltzin Aurora Torres Fernández,
Pablo Alberto Martínez Bautista*

CAPÍTULO 5

AQUÍ HAY RELATO ENCERRADO129

Rubén Castillo Rodríguez

CAPÍTULO 6

LA DANZA DEL CARACOL165

Magdalena Alejandra Romero Hernández

II

SOCIEDAD Y NUEVAS PRÁCTICAS: MÁS ALLÁ DEL AULA

CAPÍTULO 7

**COVID-19: SU IMPACTO EN LA VIDA SOCIAL
DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS193**

Georgina Lozano Razo, Javier Zavala Rayas

CAPÍTULO 8

**LA DECISIÓN PLEXO-AGENCIAL. CONSIDERACIONES
RÉDICAS SOBRE LA MOVILIDAD Y LA TOMA
DE DECISIONES DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19.....219**

Carlos Enrique Silva Ríos

CAPÍTULO 9

**EXPERIENCIAS EMOCIONALES Y PRÁCTICAS SOCIALES
DE HOMBRES Y MUJERES QUE PADECIERON COVID-19
DURANTE LA SEGUNDA OLA DE CONTAGIOS245**

*Iris Rubí Monroy Velasco, Alejandra Moysén Chimal,
Pedro Antonio Be Ramírez, Diana Eliether Figueroa Mora,
Claudia Salinas Boldo*

CAPÍTULO 10

**EXPERIENCIAS CORPORALES Y TEMPORALES
DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA
POR COVID-19 EN COLOMBIA269**

Edwin Alexander Hernández Zapata, Diana Vanessa Vivares Porras

CAPÍTULO 11

**EPÍLOGO. LA PSICOLOGÍA CULTURAL
EN PROCESOS SOCIALES DE CAMBIO.....297**

Gerardo Ortiz Moncada, Jorge Mendoza García

ACERCA DE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES307

INTRODUCCIÓN. PANDEMIA Y CONFINAMIENTO: REPENSAR LAS PRÁCTICAS SOCIALES¹

Alfonso Díaz Tovar

La memoria de las sociedades se edifica y se sostiene de diferentes maneras. Echando mano de distintos medios, herramientas y posiciones hace un llamado al pasado, a que sus significados sean traídos al presente. En forma de emplazamientos convoca vicisitudes, personajes, momentos, lugares y elementos notables, que van desde los materiales, como los artefactos y los espacios que convocan al recuerdo, hasta los simbólicos, como el lenguaje y las prácticas sociales de conmemoración.

El lenguaje, además de ser un marco de referencia, tiene la propiedad de ser un vehículo de comunicación. La palabra articulada a través de relatos es una poderosa herramienta para comunicar, perpetuar y/o modificar los significados erigidos en tiempos pretéritos: se transmiten y comparten símbolos a otras generaciones gracias a la capacidad compartida de generar e interpretar un lenguaje, así como a las múltiples referencias a las que apela en su ejecución.

¹ Parte de las reflexiones teóricas de esta introducción fueron tomadas de mi investigación doctoral desarrollada en el Posgrado en Antropología de la Universidad Nacional Autónoma de México (2016-2020).

Los espacios, personajes, acontecimientos, objetos, valores, pensamientos y demás edificaciones colectivas sirven como referentes, a través de los cuales podemos hacer inteligible el lenguaje (Mead, 1929; Vázquez-Sixto, 2001). En este tenor, la narrativa representa una importante fuente de significación de la vida, en ella está claramente expresada la inclusión de la experiencia como parte de una esfera colectiva, un escenario en el que los significados puedan ser comunicados y mantenidos.

El antropólogo Enrique Florescano (1987) sostiene que la narración ha sido una práctica milenaria que ha servido como la manera por excelencia para transferir conocimientos, descubrimientos y saberes de una generación a otra. En esta experiencia queda manifiesta la manera colectiva de ser, que se muestra en un nivel personal –el que narra–, pero que es interiorización y expresión de todo el devenir colectivo que tiene detrás.

Tal como se exponen los triunfos y alegrías, se expresan también el dolor, la muerte, la desolación, el trauma o la catástrofe, eventos colectivos de interés y relevancia en la memoria de los grupos. Estos momentos extraordinarios no marcan únicamente un tiempo y un espacio, deteniéndolo en coordenadas específicas para explicar el presente, sino que además pueden ser constancia de cómo es que aquellos sucesos lastimosos pudieron ser tan significativos que cambiaron el rumbo de la sociedad.

Literatos como Primo Levi (1988) o Jorge Semprún (1995), víctimas del Holocausto, han hecho de su testimonio de vida uno de sobrevivencia, y de la narración, una necesidad de mostrar el trauma; aunque pareciera que la censura generada por la naturaleza de la experiencia vivida se impondría, han transformado la palabra en un arma de la memoria. En sus testimonios hay una fuerte carga de esperanza, de saber que hay alguien más que escucha, sensación que al mismo tiempo es de alivio emocional y de descarga en el otro, que se convierte, en palabras del antropólogo Alejandro Baer (2005, p. 221), “en una especie de testigo secundario de sus experiencias, en una cadena de transmisión de ese legado, testamento o

mensaje a generaciones futuras”. Las tragedias y adversidades también se relatan.

La contingencia sanitaria que comenzó en marzo de 2020 trajo consigo cambios sustanciales en la vida cotidiana, expresándose en diversas dimensiones de la vida social y en algunas con más notoriedad. Nos enfrentamos a un acontecimiento inédito que debimos explicar, darle sentido y medidas de forma inmediata, un escenario que nunca antes habíamos experimentado y que carecíamos de referencias, narraciones o testimonios que arrojaran luz sobre la forma de conducirnos, cuidarnos y mantenernos vivos.

Los riesgos de contagio por el letal virus llevaron a las autoridades de diferentes latitudes a adoptar medidas de restricción, es decir, en un esfuerzo por cortar las cadenas de contagio se suspendieron las actividades de todas las esferas de la vida social y se obligó a las personas a permanecer en casa. Este confinamiento impuesto generó distintas dinámicas cotidianas que resignificaron el tiempo, el espacio, las relaciones personales, la comunicación y los relatos sobre esto que se denominó “la nueva normalidad”.

La ausencia de referentes narrativos ante un acontecimiento como el que el mundo enfrentaba dificultaron la construcción de sentido sobre este nuevo escenario, uno que ponía en riesgo la vida misma y que se sumaba a los miedos de las épocas actuales planteadas por el antropólogo Marc Augé (2014), a saber, los económicos, sociales, políticos, tecnológicos y naturales. Aun en este contexto de incertidumbre, había que construir sentido y resignificar la visión del mundo; con esta nueva perspectiva, se tuvieron que generar de igual forma nuevas prácticas sociales, otros ejercicios cotidianos que correspondieran con lo novedoso de la tragedia.

Al nombrar se genera una acción, una idea que se va a realizar: yo soy, yo voy, en esto me siento identificado, es el principio de la performatividad, de la acción y el movimiento en el espacio público, de poner el cuerpo individual en una dimensión colectiva (Austin, 1962; Gergen, 1992). A través de la construcción simbólica enunciativa se va moldeando la práctica que le precederá, no es

una mera descripción de una actividad, es más que eso: en estos enunciados están impresos sentidos que *a posteriori* delimitarán experiencias, que, si bien surgieron en un nivel simbólico, se ponen en marcha a través de los hechos y las acciones.

Las prácticas sociales que giran en torno a la memoria son tan variadas como visibles, con una notoria presencia en el espacio público. Son parte y expresión de la performatividad cotidiana de los grupos, donde estos ponen de manifiesto su identidad y las tradiciones que les son cercanas. En ellas, además de transportarse simbólicamente a los sucesos pretéritos relevantes que cada sociedad ha decidido conservar, se hace una actualización de sus significados, se les imprime una nueva mirada acorde con los valores del presente, adaptándolos y haciéndolos suyos para llevar a cabo la tarea de mantenimiento y transmisión del pasado.

En los ejercicios del día a día es donde se ve más claramente expresada esta práctica, que se reafirma continuamente en la repetición como una forma intencional de mostrar todo su catálogo de expresiones: “lo cotidiano se vuelve necesario para que la memoria tome sentido de su existencia, pues las prácticas, los pensamientos y las experiencias se materializan a través del ejercicio constante entre el acto de hacer y recapitular sobre lo hecho” (Pérez-Taylor, 2006, p. 124).

En el transcurrir cotidiano se representa la realidad, se evoca, pero al mismo tiempo se va re-significando, se va interpretando de acuerdo con las condiciones del grupo y de las personas dentro de él. Esto, debido a que las personas pertenecen a diversos grupos, se inscriben en colectivos que formulan puntos de vista sobre distintos temas de la realidad social. En ese sentido, una visión sobre el mundo es una convención entre los integrantes del grupo, que ordenan informaciones, interpretaciones, significaciones sobre cómo contemplar la realidad. Entender estas visiones compartidas permite explicar ciertos comportamientos ante determinadas circunstancias, porque estos tienen su origen también en un fondo social de creencias, conocimiento y prácticas.

Los grupos son relevantes al momento de dar cuenta de cómo actúa la gente ante situaciones, momentos o periodos cotidianos o adversos. Porque en grupo, las percepciones y las acciones de la gente cambian; las personas se ven influidas por su inscripción en una colectividad: “los grupos sociales son así unidades fundadas sobre las interacciones entre individuos que comparten un mismo campo cognitivo; éste incluye la representación de la estructura del grupo, el conocimiento de los valores, normas y objetivos comunes” (Capozza y Volpato, 1996, p. 35). En consecuencia, los grupos tejen las maneras de ver el mundo en ciertas situaciones o contextos en que se encuentran, desarrollando una versión social o posturas ideológicas que permiten a las personas interpretar su realidad, apuntando a la comprensión del mundo mediante esta visión compartida, en la cual se reflejan sus valores e intereses.

Desde estas consideraciones y componentes es que se ponen en juego ciertos comportamientos, determinadas prácticas sociales, porque son de grupo, como actuar de manera extrema ante el peligro. El miedo puede llevar a la gente a proceder de forma extraña y violenta. Por caso, entre el miedo y la incertidumbre los habitantes de la Ciudad de México se movieron: compras de papel higiénico al por mayor, alcohol para curaciones, gel para las manos, desinfectantes, cloros que prácticamente se agotaron en los centros comerciales. Las prácticas que despliegan las personas en situaciones amenazantes es otro con respecto a lo ordinario compartido, a lo canónico. Lo cual se estaba mostrando ya a un mes de anunciada la pandemia: largas filas para abastecerse para quién sabe qué. No había certezas en abril de 2020. Nos mandaron a un encierro no deseado; prácticamente se clausuraron las actividades públicas: el escenario público se estrechó y las actividades se recluyeron al espacio privado.

Las especulaciones predominaban y movían a la gente a un comportamiento disparatado. Los efectos del miedo turban los sentidos y vuelven frágil a la sociedad, señala el historiador Jean Delumeau (1978). Las especulaciones y los temores llevaron a la gente a atacar

con distintos líquidos a personal de salud, enfermeras, camilleros y médicos en el transporte público, a correrlos de los lugares donde vivían y colocar letreros en donde permanecían: “tienes que dejar el departamento porque trabajas con personas que tienen covid”; “no tocar elementos tales como picaportes, barandas de escalera y acceder a la terraza”, se les advertía. En un mes, 21 de abril, el periódico *El Universal*, había registrado 35 agresiones a personal de salud y pacientes. Como lo señala Vladimir Jankélévitch (2017), ante la muerte las personas realizan actos religiosos o de fanatismo, y aun actos de violencia verbal o física, como ocurrió en este caso con las enfermeras y médicos que fueron agredidos. Estas prácticas vienen de lejos, pues ante situaciones anómalas se despliegan comportamientos anómalos. Se pasó, de un momento a otro, de los actos belicosos a tratar de comprender la situación; la información y las conversaciones extendidas iban aclarando el panorama.

Distintos ámbitos de las actividades sociales y económicas se vieron afectadas por la pandemia. El escenario educativo no fue la excepción. Cómo llevar a cabo la actividad educativa implicó todo un debate, cómo continuar las actividades académicas en condiciones de encierro, cómo trabajar para que el ciclo escolar no se fuera en pausa alargada. Pero las escuelas no estaban abiertas, no había posibilidad de actividad conjunta, por el riesgo de contagio. Así que había que ingeniar la forma de realizar dichas labores. Un antecedente estaba en las TIC y su uso en algunas áreas educativas, pero ahora las denominadas tecnologías de información, comunicación y conocimiento para el aprendizaje digital (TICCAD) se veían como algo alternativo, a la vez que abstracto y extraño. La posibilidad de hacerle frente a la pandemia desde la enseñanza consistía en trabajar con herramientas no familiares. Lo familiar de la enseñanza se había quedado en el pasado reciente.

Y con ello a cuestas, se echó a andar el experimento social de la educación. Se fue generando, de este modo, un nuevo escenario donde actores desde distintos ángulos fueron construyendo esta relación que no se había experimentado antes. Académicos, alumnos,

padres de familia, personal administrativo, entre otros actores, se vieron involucrados en la construcción de este nuevo contexto donde la materialidad se reinterpretaba, dando paso a esta otra relación con la conexión virtual como protagonista. Monitores, mosaicos, micrófonos apagados, cámaras inservibles, conexiones lentas, fueron parte de este nuevo léxico y de estas nuevas prácticas sociales relacionadas con el aprendizaje, tanto en un entorno formal como informal.

Alejarnos de nuestro entorno social cotidiano genera ciertas rupturas, nos lleva a familiarizarnos con otras dinámicas y prácticas colectivas, que al mismo tiempo nos van alejando paulatinamente de los vínculos, la participación, y de la identidad personal y comunitaria, dando lugar a la fragmentación del llamado tejido social. Esto fue algo que nos ocurrió en este tiempo de pandemia: se nos impuso un encierro de casi dos años que puso en entredicho estos sentidos de pertenencia y cohesión colectiva que habíamos construido, efectos que han sido más notorios en los jóvenes que tuvieron que alejarse de las aulas, sus compañeros y su vida de aprendizaje en un entorno compartido.

El científico social Peter Burke (1996), al hablar de la historia social del lenguaje, nos recuerda cómo la difusión masiva de narrativas ha representado un instrumento de gran potencia cuando es usado por la clase gobernante, ya sea para engañar o para controlar, un recurso privilegiado para la construcción del relato mediático hegemónico en las últimas décadas. Los medios, en el caso de la pandemia, han sido portavoces de los estereotipos, de la normalización de este período de catástrofe a la que se nos convoca desde el discurso oficial.

En este escenario emergente, se llevó a cabo la presente compilación con el objetivo de abordar los procesos de enseñanza que se reinterpretaron por el encierro que la pandemia nos impuso, pero no solo esto, busca aprender sobre las prácticas de docentes, lo mismo que otras dimensiones socialmente relevantes que generaron nuevas experiencias, prácticas y aprendizajes. Se busca

enriquecer este abordaje con miradas provenientes de sectores de la salud, del trabajo, de la familia, entre otros, que han sido parte de este momento histórico y que nos emplazan a pensar en la sociedad en situaciones de cambio.

Bajo este escenario se convocó a especialistas, docentes, artistas, así como a integrantes de otros sectores sociales para compilar sus reflexiones, testimonios, aprendizajes y prácticas emergentes que surgieron con la pandemia y las consecuencias del encierro por los riesgos de contagio del letal virus. Las cuestiones que buscamos explorar en este libro giraron en torno a los aprendizajes del encierro, las nuevas prácticas, la re-significación del espacio, la variedad de experiencias o las limitaciones que el propio recogimiento hacia el ámbito privado impuso. Se trata, en una especie de polifonía, de dar cuenta de distintas visiones y posturas en torno a la experiencia pandémica, poniendo el acento –en varios escritos– en la acción educativa.

El libro está dividido en dos secciones, la primera que se titula *Experiencias docentes y educación: reflexión desde la academia* y está conformada por seis capítulos, iniciando con la contribución de Jorge Mendoza, Yolanda Quiroz y quien suscribe esta introducción, titulada *Las representaciones sociales de las clases en línea: un acercamiento desde la experiencia universitaria*, donde se aborda el significado de las clases remotas desde la perspectiva conceptual de las representaciones sociales, y en términos metodológicos desde las narraciones. En una investigación que realizan con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, se da cuenta de dos caras de esta experiencia en pandemia: se expresa todo lo que les representó una desventaja, y la que consideran que fue una buena experiencia. Las partes negativa y positiva se ponen en el fiel de los relatos, apuntalando hacia las clases presenciales, que en todo momento generan una vasta sombra.

El trabajo de Epifanio Espinosa Tavera y Neftalí Secundino Sánchez, *Aprendizajes docentes en contextos de pandemia*, analiza experiencias de formación en posgrado, en el que las y los estudiantes,

docentes en servicio de educación básica, proponen mejoras a su práctica pedagógica. Durante la formación, los maestrantes examinan sus prácticas mediante propuestas de iniciativas que alienan la transformación de problemas auténticos y persistentes. Las prácticas examinadas se sitúan dentro de un panorama crítico que destaca la reiteración de acciones pedagógicas, con orígenes y vigencia en contextos ajenos a la excepcionalidad de las condiciones creadas por la situación general de la pandemia, que se repetirían sin alteración en las acciones desarrolladas para la atención del momento crítico.

El capítulo *Experiencia de docentes y estudiantes en la pandemia por covid-19 de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional*, de Armando Ruiz Badillo y Lourdes Torres Cruz, tuvo como propósito compartir la experiencia de la actividad académica durante la emergencia sanitaria en los años 2020 y 2021. Relatan y describen la experiencia y actividades que realizaron docentes y estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa que se imparte en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

En el capítulo *Los Fantasmas de la Radio: un proyecto de radio escolar*, los autores Silvia Chávez Venegas, Citlaltzin Aurora Torres Fernández y Pablo Alberto Martínez Bautista nos comparten su experiencia al diseñar e implementar un proyecto educativo durante la pandemia. Relatan los diferentes momentos en la construcción del proyecto Los Fantasmas de la Radio, y subrayan la relevancia de generar propuestas educativas que se basen en los intereses de los niños, que respondan a una necesidad sentida por todos y que tengan de guía la participación de todos.

Rubén Castillo Rodríguez, en su capítulo titulado *Aquí hay relato encerrado*, reflexiona sobre el tránsito del encierro a la modalidad presencial de educación universitaria: repasa, ensaya y descubre estrategias cognitivas para el autocuidado. En particular se presenta la experiencia de creación del blog *Generación Pandemia*, que enfatiza el papel del Triángulo Mediacional Interactivo (TMI) en

el diseño de entornos educativos y la utilización de recursos educativos y artísticos de apoyo (REA), para facilitar la producción de relatos de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional.

En *La danza del caracol*, la autora Magdalena Alejandra Romero Hernández desarrolla un conjunto de reflexiones sobre el cuerpo en movimiento desde la mirada de la epistemología del caracol. Invita a los lectores a pensar críticamente la influencia de las teorías dominantes en psicología y pedagogía que tienden a soslayar la posibilidad de educar y ser educado desde la intuición y el cuerpo en movimiento. Sitúa el eje de sus reflexiones en el cuerpo, la emoción y la intuición dentro del proceso educativo para indagar y remarcar la diferencia como una posibilidad de autonomía y emancipación.

La segunda sección de libro, titulada *Sociedad y nuevas prácticas: más allá del aula*, está conformada por seis capítulos. En el primero, *Covid-19: su impacto en la vida social de estudiantes universitarios*, de Georgina Lozano y Javier Zavala Rayas, se analizan las vivencias de estudiantes universitarios respecto al impacto del confinamiento durante la pandemia por covid-19. Para ello se trabajó con estudiantes universitarios, a quienes se les pidió describir por escrito su percepción sobre la situación de confinamiento y cómo esta hubiera podido afectar su vida en general, así como su vida social en particular. Los resultados mostraron que los participantes experimentaron situaciones de depresión, ansiedad, tristeza, aislamiento.

El capítulo *La decisión plexo-agencial. Consideraciones rédicas sobre la movilidad y la toma de decisiones durante la pandemia por covid-19*, de Carlos Silva, profundiza en la toma de decisiones de movilidad urbana durante la pandemia, analizada desde la perspectiva de la Teoría del Actor-Red. Se hace la revisión de una serie de investigaciones sobre la movilidad cotidiana. Igualmente, se aborda la noción de toma de decisiones y se propone una manera sociotécnica de entender ese proceso. Finalmente, se ofrecen algunas recomendaciones para optimizar la toma de decisiones y se enfatiza en

la necesidad de comenzar a decidir “de otra manera” para moverse de forma óptima en los tiempos poscovidianos.

Iris Rubí Monroy Velasco, Alejandra Moysén Chimal, Pedro Antonio Be Ramírez, Diana Eliether Figueroa Mora y Claudia Salinas Boldo, en su trabajo colectivo titulado *Experiencias emocionales y prácticas sociales de hombres y mujeres que padecieron covid-19 durante la segunda ola de contagios*, describen las experiencias emocionales y las prácticas sociales relacionadas con el contagio de covid-19 durante la segunda ola. Se trabajó con hombres y mujeres de los estados de México, Coahuila, Yucatán y Ciudad de México mediante un instrumento sobre factores psicosociales y promoción de la salud ante el covid-19. Como resultado se obtuvo que las emociones que se manifestaron fueron, principalmente: tristeza, miedo, ansiedad, impaciencia, enojo, desconfianza, solidaridad, empatía, esperanza y desamparo.

El capítulo *Experiencias corporales y temporales durante la emergencia sanitaria por covid-19 en Colombia*, de Alexander Hernández y Vanessa Vivares, se inscribe en el dispositivo analítico de la historia del presente, analiza la temporalidad y corporalidad en tanto objetos de problematización y gobierno, y específicamente, las rupturas que la pandemia generó en las formas de experimentar dichos objetos. Desarrolla la tesis de que el coronavirus (SARS-CoV-2) fue un agente viral contundentemente politizado, que al interrumpir de manera momentánea la estructura temporal de aceleración, denunció los ritmos violentos y la desigualdad con que son conducidos los cuerpos en el entramado social, abriendo el camino a las resistencias temporales.

El libro se cierra con un epílogo en el que se intenta delinear una ruta desde la perspectiva de la psicología cultural, cómo intentar armar una agenda, tópicos, temas de trabajo en situaciones atípicas y adversas, como la pandemia por la que atravesamos recientemente. Gerardo Ortiz y Jorge Mendoza, en *Epílogo. La psicología cultural en procesos sociales de cambio*, convocan a reflexionar sobre el papel que puede jugar una perspectiva psicológica en condiciones de

no normalidad, cómo pueden contribuir para la comprensión del ejercicio educativo situaciones anómalas, colocando en el centro lo humano y cultural de una sociedad.

REFERENCIAS

- Augé, M. (2014). *Los nuevos miedos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Austin, J. (1962). *How to do Things with Words*. Cambridge, Estados Unidos de América: Harvard University Press.
- Baer, A. (2005). *El testimonio audiovisual. Imagen y memoria del Holocausto*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Burke, P. (1996). *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Capozza, D. y Volpato, C. (1996). Relaciones intergrupales: perspectivas clásicas y contemporáneas. En F. Morales y D. Páez (coords.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 29-48). España: McGraw Hill.
- Delumeau, J. (1978). *El miedo en Occidente*. Madrid, España: Taurus.
- Florescano, E. (1987). *Memoria indígena*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona, España: Paidós.
- Jankélévitch, V. (2017). *Pensar la muerte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Levi, P. (1988). *Si esto es un hombre*. Buenos Aires, Argentina: Raíces.
- Mead, G. H. (1929). La naturaleza del pasado. *Revista de Occidente* (100), septiembre de 1989, pp. 51-62.
- Pérez-Taylor, R. (2006). *Anthropologías. Avances en la complejidad humana*. Buenos Aires, Argentina: Editorial SB.
- Semprún, J. (1995). *La escritura o la vida*. Barcelona, España: Tusquets.
- Vázquez-Sixto, F. (2001). *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario*. Barcelona, España: Paidós.

I

EXPERIENCIAS DOCENTES Y EDUCACIÓN:
REFLEXIÓN DESDE LA ACADEMIA

CAPÍTULO I

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS CLASES EN LÍNEA: UN ACERCAMIENTO DESDE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA

Jorge Mendoza García

María Yolanda Quiroz Arce

Alfonso Díaz Tovar

INTRODUCCIÓN

A decir de la Organización Panamericana de la Salud, desde el 10 de agosto de 2022 estamos ya en tiempos denominados de pospandemia. El virus seguirá circulando y habrá contagios, pero el grado de impacto será mucho menor en comparación con el que tuvo en el periodo de predominio. En ese sentido, se observa que disminuye la preocupación, pero la vigilancia se mantiene. Se retoman actividades diversas, como las económicas, industriales, de servicio, turísticas y educativas, por mencionar algunas, en condiciones más o menos regulares, es decir, como se realizaban antes de la crisis sanitaria.

Desde esta posición pospandémica es que se puede realizar un ejercicio, una reflexión, y reconstruir qué fue lo que ocurrió en ese pasado reciente, con la finalidad de reconocer una realidad,

reconstruir una nueva forma de actuar, mirar la vida y sus condiciones desde otra perspectiva. Ahora, ya instalados en la dinámica de la que se llegó a denominar “nueva/otra normalidad”, cuando se retoman distintas actividades sin que el miedo de contagio impere, se puede dar cuenta de lo que sucedió en ese momento de temor compartido y que impactó la vida de la sociedad y en particular en el presente documento, nos interesa proporcionar otra mirada desde el campo educativo.

En este capítulo, presentamos algunos resultados de una investigación sobre cómo piensan los estudiantes las clases durante la pandemia. En términos de método, el proceso de investigación trabajó con narrativas que estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco (092), escribieron para expresar su experiencia y significado de lo vivido durante las clases remotas por el confinamiento. En la parte conceptual, la perspectiva desde donde se realiza el análisis es la de las representaciones sociales, que sostiene que el pensamiento es social, compartido, que constituye un modo de conocimiento cotidiano, y una forma de guía de distintas prácticas sociales.

EL CONTEXTO DE PANDEMIA Y CONFINAMIENTO

El año 2020 marcó un giro dramático a nivel mundial. En enero se anunció que había un muerto en China por un extraño virus. Inicialmente, su origen se asociaba a un murciélago, salieron chistes y bromas al respecto; la problemática real no se percibía como cercana. El país asiático se miraba muy lejano, pero en breve tiempo la embestida de lo que inicialmente llamaron “virus de Wuhan” –y que después un grupo de intelectuales retomó esta idea en un libro que llamaron en forma muy desatinada, dada la tragedia que se vivía, *Sopa de Wuhan*– aterrizó en nuestro continente. La tragedia envolvía rápidamente todo el mundo, de tal manera que el miedo no se hizo esperar.

El miedo es eso que los griegos, específicamente Aristóteles, señalaron como una aflicción de la imaginación que está por llegar como un mal o algo que atormenta. Es algo que permanece, que se encarna en la gente y lo domina todo, incluido el pensamiento; ronda los afectos y los actos de las personas, como dijo Joseph Conrad. No afecta solo a los individuos, impacta a las sociedades. El miedo nos quita la seguridad, pues atenta contra las certezas. En ese contexto, en casi todo el orbe dieron la orden de guardarse, de no ir a trabajar, de no salir a la calle, de no asistir a espacios públicos, de mantener extremos cuidados higiénicos tanto personales como de espacios y objetos. La zozobra rodeaba la antes tranquila cotidianidad, llegando así al confinamiento.

Las clases habían entrado en pausa, y no se sabía qué hacer ante la crisis sanitaria, pues ningún país –incluidos los denominados desarrollados– sabía cómo enfrentarla. Se detuvieron diversas actividades, la vida pública prácticamente estaba clausurada. Se llamó al distanciamiento social, en el intento por atenuar la situación. Se reducía, de este modo, una actividad realizada desde nuestra temprana edad: la interacción personal, interacción que para muchos se da en el espacio de socialización de la institución escolar. No podíamos interactuar, salvo con integrantes de nuestras familias, en el sitio donde vivíamos. Así, el hogar fue el refugio de la embestida del virus por covid-19.

Pablo Fernández Christlieb plantea que, en confinamiento, se descubren muchas cosas:

creo que la gente ha tenido que descubrir a los otros, a sus cercanos: a la mujer, al marido, a los hijos o con quien sea que viva, que los tenía como adornos, sin hacerles caso porque iba a su trabajo, y después del conflicto y de las fricciones de los primeros momentos [de estar juntos], de repente descubrirlos. Creo que es un descubrimiento enorme: descubrir que el otro es querible no nada más por costumbre, sino porque es interesante, o lo que quieras. Que de repente uno esté en el mejor lugar posible porque está dentro de la familia debe ser un descubrimiento maravilloso (Israde, 2020, p. 1).

Aunque para muchos la maravilla no duró tanto, porque los conflictos salieron a flote y se esparcieron más allá del espacio doméstico; por caso, los divorcios se incrementaron, el índice de violencia intrafamiliar se evidenció de manera importante.

Los divorcios también se dieron entre la realidad que conocíamos de antemano y la realidad presente de pandemia, en tanto que la real y sólida, como se concebía antes del confinamiento, con su sentido y sus significados, no operaba del todo en la crisis sanitaria: si se relacionaban se debía hablar poco; la desconfianza con los otros supuso una materia prima de cohabitar. Las especulaciones predominaban y movían a la gente a un comportamiento disparatado.

Los efectos del miedo turban los sentidos y vuelven frágil a la sociedad, señala el historiador Jean Delumeau (1978). Las especulaciones y los miedos llevaron a la gente a atacar con líquidos que le arrojaban a enfermeras, camilleros y médicos en el transporte público, a correrlos de los lugares donde vivían y colocar letreros en los sitios en que permanecían: “tienes que dejar el departamento porque trabajas con personas que tienen covid”, “no tocar elementos tales como picaportes, barandas de escalera y acceder a la terraza”, se les advertía. En un mes, 21 de abril, el periódico *El Universal* había registrado 35 agresiones a personal de salud y pacientes. Como lo señala Vladimir Jankélévitch (2017), ante la muerte las personas realizan actos religiosos o de fanatismo, y aun acciones de violencia verbal o física, como ocurrió con las enfermeras y médicos que fueron agredidos.

El temor se erigía sobre la base de lo que se percibía y se representaba sobre el entorno, en el que se proporcionaban datos crudos: si le creemos a las cifras oficiales, durante 2020 las muertes directas por covid-19 fueron 201 163, y asociadas o provocadas por este virus alrededor de 150 mil personas. La realidad de la mortandad era cruenta.

La UPN 092 buscó organizarse de manera interna, de pronto con solicitudes de las coordinaciones de programas educativos y de área

para establecer comunicación con los estudiantes, y tratar de elaborar un plan de acción emergente que permitiera no soltar la universidad y las actividades académicas. De esta forma, en algunos de los casos fue posible –al menos medianamente posible– establecer un modo de organización que permitiera continuar con el trabajo docente, las clases, que no garantizaban aprendizajes sólidos, pero permitían seguir manteniendo el contacto con una realidad conocida, la cotidianidad escolar, la vida universitaria. Aunado a ello, se plantearon actividades en línea, conferencias, webinarios, en el intento de generar espacios de significación e interacción académico-social.

En ese contexto incierto se retoman las actividades educativas, y para agosto de ese año se llama oficialmente a clases en línea. En el caso que nos ocupa, el de la UPN 092, fue antes: a fines de abril se convoca a los profesores a contactar a los estudiantes para reanudar clases de forma remota. Como una especie de acuerdo entre estos dos actores, y sin gran claridad del lado de la institución, los intentos se echan a andar. No hay condiciones sociales, económicas, de infraestructura ni tecnológicas que permitan la buena marcha de este proceso educativo. Las habilidades que deben tenerse para el manejo de las Tecnologías de Información, Comunicación y Conocimiento para el Aprendizaje Digital (TICCAD), y su uso en la educación, particularmente en la enseñanza, no se habían desarrollado, tanto entre los profesores como en los estudiantes. Y los esfuerzos por cubrir ese hueco consistieron en algunos cursos aislados de parte de quienes consideraron contar con un grado de experiencia en el área para apoyar a sus compañeros que asumían contar con menos habilidades. El apoyo no fue suficiente. En buena medida, desde el principio, la improvisación fue el tono con que se enfrentó la educación en pandemia.

Con todo auestas, se iniciaron las clases en línea. No había instalaciones universitarias, como años atrás, sino la casa o la oficina o el lugar donde se estaba durante el encierro, incluso compartiendo con muchos otros miembros de la familia la sala, recámaras, comedor, o donde la señal funcionara lo menos mal posible.

REPRESENTACIONES SOCIALES

La realidad social puede ser abordada desde distintos ángulos, es decir, estudiada desde aproximaciones diversas en ciencias sociales. Una de ellas la plantea la psicología social, desde la teoría de las representaciones sociales, que Serge Moscovici propuso en 1961 con su tesis doctoral sobre cómo pensaba una sociedad particular un cierto objeto social: *El psicoanálisis, su imagen y su público* (Moscovici, 1961). Las representaciones serían algo así como un pensamiento compartido sobre algo que se asume como significativo y que posibilita que se hable sobre él, lo cual puede ser una situación, problema, personaje o periodo. Algo digno de ser pensado y conversado por la gente de a pie.

Se han planteado dos antecedentes sobre esta teoría. El primero se inscribe en las representaciones colectivas que, a inicios del siglo XX, desarrolló el sociólogo Emile Durkheim para dar cuenta de dos formas de pensamiento en la sociedad. Por un lado, la visión individualista –paradigma que empezaba a despegar y se imponía en el marco de la psicología– y, por otra parte, la visión colectiva, que daba cuenta de relaciones y formas sociales que dominaban en una sociedad particular. Al respecto, se destaca de las representaciones colectivas que son más duraderas, más longevas, más impositivas, que solo pueden verse y sentirse sus productos, sus encarnaciones, no así en su proceso de edificación. Uno de los que en su momento estudió a fondo estas perspectivas, Tomás Ibáñez (1988, p. 30), ha de señalar que, para su enunciador, las representaciones colectivas se imponen a la gente, con tal obligación que parecieran cobrar la forma de “cosas naturales”, de un tipo de “hechos” sociales. La religión y el mito son dos ejemplos de ello: se aplican y hay que seguir la larga tradición, entonces, las representaciones colectivas suponen un sistema normativo y cuasi obligatorio.

El segundo antecedente se encuentra en la propia psicología social, en el programa de trabajo sobre psicología de los pueblos de

Wilhelm Wundt, quien plantea que hay una serie de producciones que rebasan lo estrictamente individual: “todos los fenómenos de los que se ocupan las ciencias psíquicas son, de hecho, productos de la colectividad (*Völksgemeinschaft*); así el lenguaje no es la obra casual de un individuo, sino del pueblo que lo ha creado” (1912, p. 2), así que no puede ser creada por un ser individual, anclando esas producciones en el ámbito de la cotidianidad (Farr, 1984).

A este par de precedentes habrá que sumarle una perspectiva o autor, el interaccionismo simbólico propuesto por George H. Mead (1934), que plantea que la realidad social es en buena medida simbólica, la cual se acuerda de forma intersubjetiva y en lo que para la sociedad resulta significativo: las personas se vuelven seres sociales cuando van incorporando los elementos simbólicos de la sociedad a la que se pertenece, por ello, en el ámbito de la comunicación el lenguaje juega un papel primordial.

Partiendo de estos supuestos, Moscovici se adentrará al estudio del pensamiento social de la colectividad parisina y explorará qué piensan sobre el psicoanálisis y su práctica. En su trabajo inicial formulará que las representaciones sociales son una modalidad particular de conocimiento y su función consiste, entre otras cosas, en guiar los comportamientos y la comunicación entre las personas. Las representaciones son un cuerpo organizado de conocimientos mediante las cuales la gente, a través de los grupos a los que pertenece, hace comprensible la realidad social que de otro modo podría resultar incomprensible. Por este tipo de conocimiento, las representaciones, logra comunicarse e intercambiar la realidad con sus semejantes (Moscovici, 1961, pp. 17-18).

Moscovici (1984) ha señalado que cuando entra al campo de la psicología social, encuentra un dominio de la perspectiva individualista en la disciplina. En un momento quiere investigar el pensamiento social sobre el marxismo, también en boga en la Francia de los años cincuenta y sesenta del siglo XX, pero se decide por el psicoanálisis, que está menos politizado que el marxismo; a este autor le interesa, asimismo, reintroducir el pensamiento cotidiano,

que ha sido algo relegado por cómo se ha enaltecido al pensamiento de corte científico (Marková, 2003). El sentido común tenía mucho qué decir, por eso, años más tarde será contundente: “todo lo que parece familiar, rutinario y lugar común ocupa una posición superior entre aquellos asuntos que demandan un entendimiento meticuloso” (Moscovici, 2011, p. IX).

Una acepción que se cita con frecuencia es la siguiente: las representaciones sociales son “un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre otras personas y situarnos respecto a ellas” (Jodelet, 1984, p. 473). Y dicho por el autor original, “la representación social es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1961, p. 18).

Esta forma de conocimiento ordinario toma elementos de las costumbres, de la cultura, y ahí se va forjando; su contenido es de tradición cultural. Se delinea con la incorporación de información que las personas observan y de discursos de otra gente que difunde sus ideas elaboradas –como los científicos o investigadores, cuyo interés sobre algún objeto los ha llevado a investigar y publicar la información obtenida a través de artículos, noticias, teorías, comerciales, y que contribuye al pensamiento compartido. En esa traza de idea, las personas hacen del conocimiento indirecto un conocimiento directo, explícito y mediante discursos pueden tematizar sobre lo que el mundo habla: “la transformación de un conocimiento indirecto en un conocimiento directo, es el único medio para apropiarse del universo exterior” (Moscovici, 1961, p. 35). En el día a día, la gente va intercambiando información, puntos de vista, sobre distintas temáticas que les interesa, que les son significativas, y de ese modo van estableciendo representaciones compartidas

de sujetos, eventos, tragedias, acontecimientos o teorías, como el psicoanálisis y el marxismo.

Como lo plantea Jodelet (2019): las personas integran concepciones, representaciones, imágenes de la realidad que el mundo cotidiano brinda, así como determinados fenómenos sobre memoria y procesos de inferencia grupal; la lógica natural y los procesos lingüísticos en su integración con los procesos cognitivos, tomando en cuenta el contexto de su producción, van configurando el mundo representacional de los grupos.

Estos saberes de orden cotidiano se inscriben en las representaciones sociales, y sus contenidos plasman en discursos los elementos culturales y simbólicos con los que las personas interactúan en el día a día; asimismo, forman parte de los imaginarios colectivos, que se ponen de manifiesto en las actitudes, percepciones y comportamientos de los grupos en distintos momentos (Farr, 1984).

Hay que indicar, también, que las representaciones trascienden lo individual, pues al ser compartidas se van configurando a través de los grupos. En efecto, las personas pertenecen a distintos grupos, comparten un mundo colectivo, esa realidad que se comparte puede ser física y social, y en este último caso, lo que se encuentra en medio de las relaciones que establecen con otras personas, se torna una realidad significativa, y eso es muy real en su pensamiento y en sus consecuencias. Puede hablarse, así, de un tipo de hechos sociales de primer orden: las personas se constituyen, se perciben, se organizan en una categoría social cuya razón de ser se aleja de los elementos de que está compuesta, y se denomina grupo (Tajfel, 1984).

Dicho lo anterior, hay que explicitar que existen dos grandes procesos en que se apoya la edificación de las representaciones: la *objetivación* y el *anclaje*. En el primer caso, este proceso hace concreto lo abstracto; por este proceder las ideas abstractas se convierten en imágenes y palabras, y se logra una correspondencia con el objeto (Jodelet, 1984). Este mecanismo permite un paso de lo conceptual a lo empírico, de lo intangible a lo tangible. Un buen ejemplo sería que cuando se habla de un psicólogo, se piensa en

una persona con bata blanca, medio dislocada, distraída y que se supone lee la mente. O cuando se piensa en un científico, cae como imagen una persona despeinada, con gafas y como distraída. Con la objetivación, las ideas y lo abstracto se van materializando, se hacen concretas y permiten que la gente pueda externalizar sus imágenes o, sencillamente, asir el objeto de representación, para poder hablar del mismo y que le posibilite ser guía para saber cómo actuar ante ciertas situaciones. El grupo, de alguna manera, naturaliza algo abstracto y lo vuelve concreto, al simplificar información de algún objeto, situación o problema, lo va resumiendo a partir de los elementos y la lógica del propio grupo.

En cuanto al anclaje, refiere a la producción y funcionamiento de las representaciones. Se relaciona con el enraizamiento de esta y su objeto de representación, como una ensambladura en el que algo nuevo se acopla a lo previo, de tal suerte que tanto creencias como valores –aquello preexistente en el grupo– logran predominar (Guimelli, 2004). La función de la objetivación es convertir aquello desconocido o novedoso en algo dominado, de tal forma que lo nuevo adquiere sentido en función de lo viejo, lo extraño se vuelve familiar. Es la inserción orgánica de lo nuevo dentro de un pensamiento ya constituido (Jodelet, 1984). Este proceso permite comprender por qué algunas tragedias –como las pandemias– se van interpretando sobre la base de tragedias o pandemias previas, las ya conocidas. Por caso, los contagios de ciertas enfermedades nuevas suelen verse como muy peligrosas hasta que se asimilan o hay suficiente información al respecto, restándole peligrosidad. En este proceder se puede percibir la formación de las representaciones, como contenido y no como producto solamente (Ibáñez, 1988).

Tanto la objetivación como el anclaje permiten comprender la edificación interna de las representaciones: su generación en términos cognoscitivos y sociales. En otro momento, estas representaciones servirán como guía de comprensión de las personas ante ciertas situaciones. En ese sentido, las representaciones cumplen determinadas funciones, en términos de relaciones y prácticas sociales:

I) permiten *interpretar* la realidad circundante y situaciones concretas en que las personas se encuentran; II) posibilitan entender y explicar la realidad, *conocimiento o saber*. Este saber práctico de la vida cotidiana permite a la gente adquirir conocimientos que incorporan a saberes anteriores y así se vuelven comprensibles y logra comunicarlos; III) apuntala a la configuración *identitaria*, incorporando valores, normas, tradición, que son canónicos en un momento determinado, siendo los grupos quienes cuelan estos factores, trazando rasgos de identidad y situando a sus integrantes en escenarios sociales; IV) en tanto que guían el comportamiento y las prácticas sociales, tienen una función de *orientación*, disponiendo el tipo de relaciones y cómo actuar ante ciertas problemáticas o situaciones, como una pandemia; V) *justificadoras*, en el sentido que permiten explicar las prácticas después de que las personas las han realizado.

En conjunto, estas funciones explican una buena parte del porqué la gente dice o se comporta de determinado modo. Como cuando en ciertos círculos se asume que la educación privada es mejor que la pública, y las familias desean enviar a sus hijos a escuelas particulares. Trabajar desde las representaciones sociales ha abierto una perspectiva amplia en distintas temáticas, pues resulta una herramienta viable para comprender la realidad intersubjetiva cotidiana que se liga entre el pasado y el presente, usando fuentes diversas mediadas por el conocimiento compartido, el sentido colectivo.

Es un hecho que distintos grupos abrevan de elementos culturales comunes, y los tramitan de forma diversa, es cierto. Comprender este proceso permite entender las formas cognoscitivas que las personas van trazando al definirse ellas y sus grupos ante otros y en un marco social establecido. La cultura es la expresión de un sistema y tiene una estructura, sus contenidos se expresan de manera abierta y pública, y los grupos las objetivan y anclan, según sus propias prácticas sociales y a partir de ciertos cánones normativos: lo novedoso va cobrando la forma de lo antiguo. Puede, entonces, asumirse que estas instancias producen ciertos saberes en forma de

conocimientos, tradiciones, prácticas, costumbres, mitos, hábitos, guiones culturales, esto es, saberes populares que cobran la forma de representaciones sociales inscritas en la cultura local.

Desde esta perspectiva, puede comprenderse cómo el saber y las representaciones sociales sobre ciertas situaciones, como una pandemia, configuran ciertas percepciones y actitudes hacia algunas prácticas sociales, como pueden ser las clases remotas, y por qué se les considera de la forma en que se expresan en sus relatos. Las clases en línea como una parte de la realidad social, y las representaciones como un pensamiento social (Carpio y Mendoza, 2018).

Hay que indicar, además, que estas representaciones en la vida cotidiana se comunican sobre todo por medio de la palabra, por las conversaciones, por los discursos, por las narraciones que la gente realiza en sus relaciones sociales.

RELATAR LO SIGNIFICATIVO

Hay distintas maneras en que la palabra cobra forma, múltiples son los discursos con que nos topamos en la vida diaria, ya sea en el trabajo, en la casa, frente a los medios de información, con las amistades, con la gente en general. Una de esas formas que cobra la palabra en la cotidianidad es la narración: las personas suelen relatar sus experiencias, sus estancias, su pasado, su individualidad, su pertenencia a ciertos grupos, en fin, su propia existencia (Gergen, 1994).

En la vida en sociedad solemos narrar lo que nos resulta significativo: contar y relatar lo que nos ha sucedido es otorgarle sentido a nuestras experiencias, lo cual hacemos cotidianamente. Una narración considera varios elementos: I) un tipo de discurso que organiza la experiencia; II) plantea cierta secuencialidad singular en que participa la gente, como un tipo de actor; responde a ciertas situaciones e incide en ella al modificarla, y esto requiere de nuevos pensamientos o acciones; III) el relato le otorga sentido y referencia

a lo narrado, situación, evento o experiencia, lo cual configura una trama global; IV) produce vínculos entre lo que es canónico y lo que es excepcional en la configuración de la vida social, dotándolos de legitimidad, de tal forma que lo inusual y lo extraño se vuelven inteligibles –algo así como lo distante que se torna cercano o familiar.

Puede afirmarse que la continuidad que se desarrolla por parte de algunos patrones culturales, se posibilita gracias a su capacidad para resolver conflictos, para explicar las diferencias y renegociar los significados de los grupos. Esta negociación de significados es posible mediante el sistema narrativo con que cuenta una sociedad para hacer frente a lo canónico y lo excepcional (Bruner, 1990, 2002; Aurell, 2005).

Las narrativas son una especie de diálogos –que también pueden encontrarse en las entrevistas que se realizan en las investigaciones–, son segmentos y trozos que van narrando “algo” sobre la vida, y que quien narra lo considera reportable para alguien más, y lo hace en términos narrativos, con un orden temporal y una evaluación que se incrustan en una narrativa global: “los textos son instancias en las que se realizan múltiples funciones en la construcción del significado, múltiples tipos de significado (...) los textos representan, por un lado, aspectos del mundo, y por otro, también establecen relaciones interpersonales a través de actualizar expectativas y valoraciones sobre deseos y actitudes de los participantes” (Aymá, 2015, p. 225).

Se abordan las narrativas como textos, que no siempre son completos ni ordenados, y se les toma como emergentes en contextos conversacionales: “la narrativa es un modo de volver relevante el pasado y su relación con las expectativas, y no solo se trata de colocar acciones en una secuencia temporal, constituye un modo de incorporar lo vivido al lenguaje (...) la verdad de la narrativa es una verdad pragmática, en tanto tiene consecuencias (...) a través de las narrativas se ordena y se significa la experiencia” (Aymá, 2015, p. 226). Dichas experiencias están cruzadas por formas culturales, compartidas, pues el marco donde se generan es una sociedad que

habla y dice cómo debe ser una narración para que goce de credibilidad, esto es, un canon.

Las formas de la narración son una especie de residuos sedimentarios de formas tradicionales de relatar, de ahí que se indique que las narraciones tienen raíces, que no es otra cosa que una vieja y ancestral forma de relatar historias, teniendo sus fórmulas y componentes, de los cuales podemos nombrar al menos seis: I) personajes o actores, II) acciones o actuación, III) escenarios, IV) recursos o medios, V) metas, y VI) el conflicto o trama: “cuando una persona trata de entender los motivos por los cuales otra persona hizo algo o, incluso, cuando pretende entender sus propias razones, la estrategia más común es recurrir a un entramado narrativo”, donde se reconocen los seis puntos planteados (Medina, 2007, p. 125). Las narraciones, en todo caso, son formas de discurso y un modo de organizar una experiencia (Ricoeur, 1985).

Ahora bien, al momento de entrevistar a una persona, esta expresa formas compartidas de un pensamiento social, de una cultura que se ha interiorizado, que se externa y organiza ante una pregunta: “en términos de estructura, una narrativa personal se define como una manera de relatar una serie particular de eventos que efectivamente sucedieron” y en ese sentido, las personas al hablar usan la palabra no solo como hablantes “sino como miembros de categorías sociales, grupos o comunidades, y, a su vez, al producir el discurso en situaciones sociales, al mismo tiempo construyen y exhiben activamente esas identidades” (Aymá, 2015, p. 225-226). Tales sucesos son significativos porque son compartidos y son públicos o vivenciados por un grupo. Es narrado por una persona, pero es social y de grupo lo que se expresa.

NARRACIÓN Y MÉTODO

Las narraciones son una perspectiva grupal, dan cuenta de una inscripción social, ponen de manifiesto un cierto pensamiento

social (Carpio y Mendoza, 2018), como las actitudes, las percepciones y las representaciones. Tanto las narraciones como los relatos y las historias, son una forma de comprender y organizar la vida social, con las que tejemos relaciones sociales. Puede aseverarse que cuando usamos relatos o historias estamos abordando discursos narrativos, pues “las historias y los relatos son concebidos como narrativas que a su vez son textos y, por tanto, discursos” (Martínez y Montenegro, 2014, p. 113).

La narrativa puede concebirse como un texto hablado o escrito, en el que tiene lugar una trama con acontecimientos y actores conectados entre sí. En esa línea, los relatos involucran cadenas temporales de sucesos y acciones que se encuentran relacionados, que las efectúan personas, en las que se requieren secuenciación y argumentos. Son, en última instancia, conversaciones compartidas, reflexiones dialógicas, discursos polifónicos, pues las historias se incrustan en prácticas narrativas, como parte del proceso de investigación. La construcción de narrativas, en este caso, debe mirarse como un método-proceso de investigación, en tanto que constituyen un modo de diálogo informado por parte de las personas que narran y quien pregunta, son prácticas discursivas en las que la realidad se re-crea narrativamente. Asimismo, se enfatiza el carácter productivo y relacional construido durante el proceso de investigación: la articulación entre personas, discursos y prácticas sociales (Biglia y Bonet, 2009, p. 14).

En la investigación, de donde es producto este capítulo, se solicitó a 80 estudiantes, de tres grupos distintos de la carrera de Psicología Educativa de la UPN 092, escribir narraciones acerca de su experiencia en las clases en línea durante la pandemia de covid-19. Se les informó sobre el estudio que realizábamos y se les preguntó si autorizaban el uso de la información que proporcionaban –con fines de investigación y la publicación de algunos resultados–, a lo que accedieron. En algunos casos se usa el nombre de pila y en otros el seudónimo con que escribieron sus relatos. Los relatos se concentran en tres grupos y aparecen como G1, G2 y G3, según ese listado.

La narrativa, donde se implican los discursos, los actos de habla, la interpretación de la cultura, es una hermenéutica de la vida cotidiana (Geertz, 2001). La información proporcionada se organizó en categorías creadas a partir de lo narrado, utilizando el modo de *Narrativas discontinuas* en las que no se trata de construir un texto único y continuo, sino que se da cuenta de las distintas voces en torno a un eje temático. No se homogeneizan las respuestas, ni se trata de presentarlas como un pensamiento único, sino de brindar distintos puntos de vista en un mismo discurso, ofreciendo espacio a los protagonistas (Biglia y Bonet, 2009).

NARRANDO LAS CLASES EN PANDEMIA

En este apartado damos cuenta de una parte de los resultados de la investigación. Como se señaló líneas arriba, se organizó la información en ejes temáticos que dan cuenta de parte de la experiencia de la enseñanza en línea. Los ejes son: I) el contexto de la enseñanza en pandemia, II) clases remotas: la ambigüedad y negatividad, y III) clases en línea: el reto y lo positivo; en estos se va reconstruyendo el pensamiento compartido de una parte de la comunidad estudiantil en torno a su experiencia de enseñanza durante el periodo en que el covid-19 se impuso en la vida social.

EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA EN PANDEMIA

La pandemia –que llegó sin anunciarse– forzó a la gente a recluirse, a guardarse, sobre todo, en los hogares. Obligó –en la mayoría de los casos– a convivir con su semejante en los 55 metros cuadrados de un departamento o en la casa con patio, pero, finalmente, impuso relaciones que no siempre se daban entre familiares: “creo [que] son descubrimientos esplendorosos para muchos, como la posibilidad de no bañarse en las mañanas, las posibilidades de la lentitud,

de la ociosidad”, comenta Pablo Fernández Christlieb (Israde, 2020). Quizá muchos se reconocieron en un sitio íntimo, se miraron y hablaron por más de una hora. Lo cual, inevitablemente, trajo conflictos, relaciones atiesas y compartir no solo el espacio sino los enseres, como los equipos de cómputo y celulares entre quienes trabajaban desde casa y quienes estudiaban en línea. Son diversos los elementos que se entremezclan en este contexto de adversidad.

CLASES REMOTAS: LA AMBIGÜEDAD Y NEGATIVIDAD

Diversos testimonios dan cuenta de esta tensión que vivieron los estudiantes universitarios en el contexto de salud adversa en que se inscribieron los cursos vía remota:

mi experiencia escolar en pandemia ha sido algo complicada y estresante, ya que el encierro fue algo muy difícil. El hecho de cambiar mi forma de vida de una forma tan drástica y espontánea, me causó mucho conflicto, principalmente en lo social y mental. Mi ansiedad se disparó debido a solo estar en mi cuarto frente a una computadora y no interactuar con mis compañeros y maestros (Alma, G1).

al principio fue muy complicado, porque no estaba acostumbrada a la modalidad en línea, y la verdad me estresaba mucho, incluso me dio problemas de ansiedad. Otra razón es que me distraigo mucho en las clases en línea, es decir, cuando estoy en clase me la paso en el celular o me paro por algo a comer, [por eso,] la verdad prefiero mil veces la modalidad presencial que en línea porque en presencial no me distraigo tanto. Y aprendo mucho mejor (Itzel, G2).

para mí fue muy complicado, en un sentido de que en cierto sentido porque había cuestiones de compartir un espacio reducido y compartido con demás familiares, cosa que complicaba en las participaciones. Había ocasiones en las que por falta de espacio se entorpecía el diálogo y eso no favorecía el avance en cuanto a las lecturas. Las entregas de tarea me han sido complicadas porque

dispongo de horarios distintos con quienes comparto la computadora. La falta de conocimiento, en la cuestión de la tecnología, no me ayudó mucho en participar con presentaciones de buena y alta calidad (Paola, G1).

En distintas narraciones se da cuenta de la pesadumbre que se experimentó por la modalidad en línea y las condiciones del espacio donde tomaban los cursos, aunado a la necesidad de jerarquizar la importancia de las actividades a distancia de los integrantes de la familia, identificando el trabajo propio o de los padres—quienes llevan el sustento a casa— o la educación inicial de los infantes.

Otro de los elementos que vale destacar es la carencia de interacción, que sí ocurre en las clases presenciales, pues tuvo alto impacto: la impresión de estar a solas con una computadora en un espacio reducido, generó la sensación de malestar y ansiedad. Y en esa dinámica de congoja, las clases se tornaron aburridas, sin sentido, ante lo que cualquier asunto distraía, y en consecuencia hasta el mínimo incidente entretenía. La academia, en ese sentido, se vio mermada.

Las clases se percibieron como algo que pesaba, pues no tenían los componentes que se conocían y se habían experimentado años atrás: el aula, las interacciones, levantar la mano para preguntar o participar, y una serie de relaciones estaban ausentes, y así no se generaba esa atmósfera de sentir que se estaba en un curso universitario. Al problema de salud pública por covid-19 bien podría endosársele uno de salud mental (ansiedad y depresión), que además en el camino sumó elementos de salud física (sedentarismo y secuelas de estrés, como contracturas y lesiones posturales).

La comparación con las clases presenciales es inevitable, pues se van narrando prácticas sociales que suceden cuando se ha asistido al formato presencial, en tanto que se presta más atención en el aula. Esa forma ya conocida y practicada durante distintos niveles educativos, envuelve lo novedoso de los cursos remotos, pues se suele evocar varios de sus elementos para tratar de explicar lo que ocurre en la modalidad en pandemia. El pensamiento cotidiano

hace acto de presencia, lo familiar de la modalidad de las clases de años atrás es el fondo donde se interpreta lo novedoso, una forma de anclaje (Jodelet, 1984; Quiroz, 2004). Y eso se expresa una y otra vez en las charlas de los estudiantes.

Además de la falta de interacción, la monotonía, el fastidio, el cansancio y los ruidos fueron componentes que configuraron las clases remotas, pues son una constante en los relatos esgrimidos:

me cuesta mucho trabajo concentrarme en las clases en línea, hay ruidos, agarro el celular, me da sueño o simplemente me frustro por no poder concentrarme en lo que dicen los maestros. La única ventaja que le veo es que no tengo que pasar tanto tiempo en transporte público por el traslado (Perla, G2).

este tiempo en pandemia ha sido muy complicado, ya que, aunque es más cómodo solo sentarse detrás de una computadora, el aprendizaje no es el mismo, no se tiene interacción con los compañeros y profesores, y eso de alguna forma impide un aprendizaje óptimo... se me hacen muy aburridas las clases y no se aprende igual (Beatriz, G3).

en general las clases me gustaban, a pesar de que no prendo la cámara sí escuchaba y tomaba anotaciones. Solo en una clase que se me hacía muy aburrida, me ponía a hacer pulseras mientras escuchaba la clase (Wendy, G3).

No poner atención, distraerse, realizar otra actividad que llega a opacar la sesión, tiene sus implicaciones. Una de ellas –recurrente en los relatos, tanto en las clases en las instalaciones universitarias como en distintos foros– es que se percibe que se aprende menos en línea que de manera presencial. Esa sensación de que falta conocimiento cuando los cursos son virtuales, es un elemento que pesa porque genera la sensación de que no se aprovechó como se debía, razón por la que hay un requerimiento y urgencia por el retorno a las actividades pospandémicas.

Las representaciones son “instrumentos mentales” que acuerdan los grupos y permiten la comunicación y las relaciones con los

otros, desarrollando un proceso de simbolización y sus implicaciones: representar como un mejor escenario un curso en la universidad que frente a una computadora.

La valoración algo negativa que hacen de los cursos remotos, se ha nutrido de distintos factores, entre ellos el tecnológico –un pilar de las llamadas TICCAD– y sus alcances en la educación, particularmente en la enseñanza. Por un lado, no había un dominio de este tipo de herramientas, pues no eran de uso común, tanto para profesores como para estudiantes, y por el otro, las características del servicio de internet que en distintas zonas del valle de México –que es de donde provienen los estudiantes de la UPN– se brinda. Asimismo, el equipo que se tiene en casa suele ser compartido, o de plano se usa el celular para tomar clases y realizar actividades como lectura y escritura de textos. En este escenario es que se desarrollaron las actividades escolares durante casi cuatro semestres.

Los siguientes fragmentos de las narraciones dan cuenta de este contexto, que tuvo sus implicaciones en buena medida en el desarrollo de los cursos y en la construcción del conocimiento:

fue complicada, principalmente por el internet: escuchar a mis maestras no era claro, no entendía las clases, y cuando quería participar, no podía y eso me desanimaba mucho (Virginia, G1).

al principio, me costó demasiado porque no tomaba correctamente las clases. Se me hizo el hábito de poner la cámara apagada, y no ponía atención, hacía otras cosas mientras el profe daba la clase; se me iban el internet y la luz, entonces en ocasiones perdía clases y actividades. Otro factor interesante es que no ponía atención por los ruidos, celular, la familia, redes sociales y perdía el contexto de la clase. Algo que me molestaba, totalmente, era que la gran mayoría de maestros al tener tu correo te mandan demasiadas tareas fuera de horario de clase, generaba enojo, ansiedad, frustración por el exceso de tareas (Esther, G2).

fue un poco difícil el poder adaptarme a las plataformas para poder tomar clases, porque no estaba acostumbrada a eso. También por el ruido que existe

en casa, por los vecinos que tienen su música a todo volumen, por el internet que a veces fallaba y se iba, o por fallas en la computadora por el micrófono o la cámara. Muchos profesores se han molestado por eso y aunque les des explicaciones se enojaban (Carla, G1).

Las actividades académicas durante la pandemia, en particular las clases, estuvieron inscritas en estos factores, mismos que permitieron ir edificando una representación de incertidumbre sobre las clases virtuales y su aprovechamiento.

Lo que hemos visto en los relatos aquí presentados, es un pensamiento compartido de cómo se perciben las clases en pandemia. Compartido porque es común, pues las personas pertenecen a distintos grupos, y aun así comparten la realidad y tejen relaciones; esta realidad y sus relaciones resultan significativas en la medida en que se habla de ello y se experimentan situaciones. Y eso es significativo y se expresa en relatos, en las narraciones que nos presentan sobre este tipo de clases, como se pone de manifiesto en el siguiente testimonio, que bien puede sintetizar lo expresado en este apartado: “mi vida académica, al inicio de la pandemia, fue muy complicada y estresante, ya que fue algo nuevo para todos, en algunos momentos era aburrido y a mi parecer los métodos de enseñanza no fueron los correctos ya que no aprendimos de la mejor manera” (Pablo, G3).

Esas ideas y creencias compartidas respecto a los dispositivos utilizados, las características de los mismos, los servicios de internet, de electricidad, distractores diversos, desánimos y sensación de tareas y trabajos excesivos, son las ideas que van configurando las representaciones sociales sobre las clases en línea, y no solo en lo que respecta a la percepción misma, pues además impacta fuerte y directamente en la ejecución, pues se observa un hilo entre las prácticas docentes y las prácticas estudiantiles.

La distancia dio oportunidad de hacer sin hacer, de estar sin estar, de aprender de múltiples estímulos, unos más interesantes que otros y configurarlos desde la importancia que tuviese el momento

específico: los estudiantes relataron casos donde la participación de otros hacía innecesaria la propia, el profesor podía trabajar sin que el escucha fuera percibido.

CLASES EN LÍNEA: EL RETO Y LO POSITIVO

Incertidumbre, así podría denominarse la sensación que experimentaban durante la pandemia los estudiantes de la UPN. Incertidumbre y ambigüedad. Por lo que narraron se da cuenta de la parte no grata de las clases remotas, también se expresan algunos factores que ponen en el fiel de la balanza un cierto factor positivo. Son menos estos ingredientes que los señalados en sentido opuesto, pero al final los colocan como una parte del aprendizaje y de un avance en medio de la adversidad de la pandemia.

Lo que se manifiesta en los siguientes relatos deja clara esta parte que se valora como algo que dejó la nueva modalidad remota:

lo que me gustaba de las clases a distancia es que me ahorro el camino a la escuela, ya que tardo casi dos horas en llegar. Pero, por otro lado, me distraigo mucho, y si bien puedo entenderlo, no es la misma sensación con mis compañeros, amigos y profesores, esa es la única parte por la que me gustaría regresar a clases presenciales (Gabriela, G1).

mi vida académica al principio fue tranquila, ya que me sentía más relajada en cuanto a las clases, trabajos o tareas. Y me gustaban más las clases en línea, porque no me levantaba tan temprano, o a veces ni clases tenía y solo me dejaban tareas, lo cual después de tiempo se me fue dificultando entender las clases, ya que se me complicaba entrar a las clases, ya que mi internet fallaba, o se iba muy seguido la luz en mi casa (Tania, G1).

en línea era más fácil porque me levantaba diez minutos antes de la clase, ahorra mucho tiempo, solo que acababa la clase apago la compu y hago mis cosas (Édgar, G3).

El tiempo es relevante en estas narraciones. Se significa de otra forma, desde este pensamiento grupal. El encierro provocado por la pandemia llevó a la gente a reorganizar sus dinámicas, y como la vida pública estaba prácticamente cancelada, las actividades en casa se multiplicaron. No había necesidad de trasladarse a la escuela; la escuela, en cierta medida, estaba en el domicilio. En diversas ocasiones las y los estudiantes han expresado que llegan a invertir dos o tres horas de tiempo en el traslado de la casa a la universidad, y otras dos o tres de regreso.

No levantarse tan temprano significó una ventaja, algo loable. En otros relatos han indicado revelado que al no prender la cámara podían hacer otra actividad, como leer o comer: “me resultó muy beneficioso pues me permitió cierta libertad de tiempo, y podía comer durante la clase o hacer otras cosas” (Mario, G1). Hacer otras cosas es tener tiempo disponible, por ejemplo, lo cual, a mediano plazo, termina por inquietar y entonces se buscan otras salidas. El encierro y los cursos en línea –al no requerir de traslados– no solo implicó el ahorro de tiempo, también permitió no gastar dinero en el transporte ni sufrir las incomodidades del mismo, cuestiones que han manifestado en distintos momentos. En estos discursos podemos percibir la configuración de las representaciones, como contenido primero, y después se asistirá a ellas como producto (Ibáñez, 1988).

Además del tiempo y el ahorro de dinero, hay un dividendo: el manejo de ciertas herramientas de trabajo en línea, como algunas plataformas y programas. No se habla de un total dominio, pero sí que se logró un avance. Los relatos que presentamos a continuación lo dejan ver de ese modo:

considero que trabajar en línea fue una gran herramienta para mis condiciones de vida, me permitió ahorrar tiempo que pude dedicar a otras actividades, dinero por los traslados, pero, sobre todo, me ofreció la oportunidad de estudiar sin descuidar a mis hijos. Considero que el modelo en línea facilitó mucho el poder estudiar a mis tiempos y horarios, me pareció una gran experiencia,

y me forzó a actualizarme con todas las herramientas tecnológicas que hay actualmente (Tania, G2).

la parte positiva fue que ahorramos tiempo y dinero, fue cómodo. Aprendimos nuevos programas de diseño, me actualicé y me encantó (Paola, G1).

podría decir que me gustan más las clases en línea, porque podía ayudar en mi casa y se me hacía fácil hacer las tareas con distintos tiempos (Natalia, G3).

Los fragmentos nos describen una parte de la otra cara de esta experiencia educativa; expresan cierta satisfacción por la experiencia remota, en particular porque se desarrolló cierto dominio de las TICCAD. El manejo de este tipo de tecnologías, con que se trabajó durante el periodo de pandemia, no era algo habitual ni para profesores ni para estudiantes: implicó, en los hechos, echar a andar el modelo sin experiencia previa de la comunidad universitaria; aisladas eran las experiencias con que se contaba, y la capacitación no tuvo ni tiempo ni formadores indicados. Con este vacío a cuestas, las clases remotas se empezaron a dar a finales de abril de 2020 en la UPN 092. Y de manera oficial, a nivel nacional, en agosto del mismo año.

Los equipos con los que se tomaron los cursos, hemos comentado, eran o compartidos o teléfonos celulares, y aun con estas escasas herramientas la comunidad estudiantil hizo su parte para que la práctica educativa no se detuviera. Asimismo, la atención o distracción por parte de otros familiares con quienes se comparte la vivienda, fue la dinámica del día tras día. Las condiciones económicas y materiales del grueso de la comunidad estudiantil que conforma la UPN 092, no es la más óptima, y con ese ambiente, la adversidad se enfrentó y en buena medida se salió adelante. Aunque el anhelo de retornar a lo presencial se mantuvo latente hasta su realización.

El siguiente fragmento narrativo de una estudiante podría sintetizar este apartado, tal fue la sensación que quedó de la experiencia:

este transcurso tan extraño de pandemia, resultó muy bueno para mí, ya que se adaptaba mucho más a mis horarios. Terminé así la preparatoria, me fue tan apta la modalidad virtual, que incluso pensé en hacer la universidad en línea. Pero, finalmente, me animé para aplicar para la UPN en presencial. Y sinceramente, quisiera que continuáramos en línea, pero la UPN no es en línea. Me gustó por la disponibilidad de horario, pero también porque comencé a ser muy autodidacta, me metí a varios cursos y talleres. Me dejó muchas enseñanzas, en todos los ámbitos. Aunque me gusta mucho la convivencia y el entorno universitario, es algo que extrañaba (Montserrat, G1).

Es así que se da cuenta del aprendizaje y desarrollo de otro tipo de habilidades sociales y cognoscitivas asociadas a la tecnología. Los estudiantes y profesores también aprendieron otras formas de adquirir contenidos escolares, generarlos mediante plataformas y herramientas de gamificación educativa; en cierto sentido, la experiencia permitió un despertar a los ambientes virtuales que, aunque existentes, eran poco explorados.

CONCLUSIONES

Las representaciones sociales son una perspectiva que posibilita el abordaje de diferentes temáticas y problemáticas sociales, entre ellas, hay que insistir, distintos procesos educativos (Prado, 2000; Arbesú, Gutiérrez y Piña, 2008). Estas representaciones se van forjando en un entorno cultural, en un ámbito social, en cierto orden de cosas, donde las ideas y creencias se incorporan en las visiones de los grupos, y orientan su comportamiento y la comunicación. Es ahí donde hay que hurgar el pensamiento social, el pensamiento compartido que se expresa mediante relatos y conversaciones. Los discursos que esgrimen las personas dan cuenta de una posición grupal, pues de los grupos participan sus elucubraciones y certezas; punto de vista que permite asir la realidad, otorgarle sentido y así saber cómo actuar ante ella.

En efecto, tener un cierto dominio de los sucesos es algo a lo que se aspira, porque moverse en el campo de la incertidumbre no resulta grato. Y, en consecuencia, entran en juego las creencias, los estereotipos, las opiniones, componentes de las representaciones, que permiten anclar las nuevas formas, pero también compararlas con las anteriores y, en ese sentido, valorarlas. De este modo, las clases en línea se perciben en función de lo ya conocido, de las clases presenciales, y desde ahí se estiman los tiempos, las dinámicas, las inversiones, las comodidades, las incomodidades, las relaciones que se dan en una u otra modalidad.

Desde esta inscripción se valoran las clases remotas: se ponen de un lado de la balanza las condiciones de encierro que imposibilitaban la interacción en las clases; esa experiencia y conocimiento previo que se formó con las clases en aula en otros ciclos escolares. Esta significación del espacio en pandemia no fue grata, pues no se tiene la comodidad de un lugar propio que imposibilite las interrupciones; asimismo, el equipo con que se trabaja no es el adecuado o no es de uso personal sino compartido. La saturación de la coexistencia en espacios pequeños, familiares, terminó por afectar los cursos en línea que se miraron como aburridos, y en algunos momentos sobrecargados de actividades y sin horarios definidos, con cierto fastidio se vivió en este periodo la experiencia educativa. Es así que, invariablemente, se termina por comparar con el pasado de las clases presenciales –los cursos en línea– y se concluye que hay cierta extrañeza por esa forma familiar que representan las clases en un aula, con distancia, con horarios, con un punto de inicio y uno de término, con otras condiciones de vida entre ello.

Siguiendo esta traza de reflexión, las representaciones valdrán como guías de comprensión de la comunidad estudiantil sobre ciertas situaciones, y en términos de relaciones y prácticas sociales cumplen algunas funciones, pues permiten interpretar las clases remotas, al tiempo que se reconocen y explican sucesos de esa nueva realidad, pues existe un saber previo al respecto, ya que este conocimiento práctico de la vida cotidiana al incorporar nuevos

conocimientos a los ya conocidos, los vuelve comprensibles y asimilables. Asimismo, orienta las relaciones que se establecen con los demás, como juzgar a los profesores sobre el dominio o no de herramientas tecnológicas, o saber qué hacer a la par de estar frente al monitor en un curso –por ejemplo, comer–. Importante, también, es que justifica esas y otras acciones, pues se puede “atender” la clase al tiempo que se atiende a los hijos u otros quehaceres del hogar, realizar alguna manualidad –pulseras–; es decir, también se localizan algunas prerrogativas, ciertas libertades, como ahorrarse el tiempo de traslado y el dinero con que se paga el transporte; ese es el otro lado de la balanza. Este tiempo se invierte en otras actividades, la mayoría dentro del domicilio, y permite sentir que el día “dura lo suficiente”. No obstante, se sigue colando la modalidad de clases en la universidad, pues esta posibilita otro tipo de relaciones que contribuyen a una estancia grata entre clase y clase, incluso el sentirse estudiante universitario formalmente.

Quizás ilustra este capítulo lo que un estudiante expresa en su narrativa: “me gustaría regresar a clases presenciales. Me agrada el hecho de estar en un salón de clases y poder expresarme sin problema alguno, entiendo mejor las clases y no me distraigo con facilidad” (Álvaro, G2).

La comprensión y orientación en la nueva modalidad es de especial relevancia, pues esto permite que no se pierda el sentido de la práctica educativa en tiempos de pandemia. Es importante recalcar que la educación no solo implica señalar los ajustes que los alumnos o profesores realizan en el ámbito de la enseñanza, sino distintas prácticas sociales en ese entorno, esto es, implica la comprensión del contexto sociohistórico y cultural en que se desarrolla la acción educativa (Prado, 2000). Reconocer qué tipo de dispositivo y de herramientas, de mediación y prácticas escolares se ponen en juego en la construcción del conocimiento, es apuntalar a una mejora en próximos tiempos de adversidad o de “nueva normalidad”. La pandemia debió dejarnos múltiples enseñanzas, una de entre tantas es que la modalidad remota debe atenderse considerando lo que la

comunidad estudiantil ha expresado como huecos, malestares o deficiencias en este formato. Falta incorporar, asimismo, la versión de los profesores. Pero eso forma parte de un próximo estudio.

REFERENCIAS

- Arbesú, M., Gutiérrez, S. y Piña, J. (coords.) (2008). *Educación superior. Representaciones sociales*. México: Gernika.
- Aurell, J. (2005). *La escritura de la memoria. De los positivismos a los posmodernismos*. España: Universidad de Valencia.
- Aymá, A. (2015). Estigma y construcción narrativa: el nosotros y el ellos en relatos de una inundación. *Discurso & Sociedad*, 9 (3) 222-248.
- Biglia, B. y Bonet, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 10 (1), <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090183>
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carpio, A. y Mendoza, J. (2018). *Pensamiento social: historia de las mentalidades, memoria colectiva y representaciones sociales*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Delumeau, J. (1978). *El miedo en Occidente*. Madrid, España: Taurus.
- Farr, R. (1984). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (ed.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 495-534). España: Paidós.
- Geertz, C. (2001). Imbalancing act: Jerome Bruner's cultural psychology. En D. Bakhurst y S. Shamker (eds.), *Jerome Bruner. Language, culture and self* (pp. 19-30). Londres, Inglaterra: SAGE Publications.
- Gergen, K. (1994). *Realidad y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. España: Paidós.
- Guimelli, C. (2004). *El pensamiento social*. México: Ediciones Coyoacán.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. España: Sendai.
- Israde, Y. (2020, 31 de mayo). *Elogio del ocio y la lentitud*. México: Reforma. https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?__rval=1&urlredirect=https://www.reforma.com/elogio-del-ocio-y-la-lentitud/ar1955183?referer=-7d616165662f3a3a6262623b727a7a7279703b767a783a--

- Jankélévitch, V. (2017). *Pensar la muerte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (coord.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). España: Paidós.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet y A. Guerrero (coords.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (pp. 7-30). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jodelet, D. (2019). Propuestas para una reflexión sobre psicología social y representaciones sociales. En G. Hernández, M. de Alba, J. Mendoza y J. Nateras (coords.), *Estudios de psicología social en México* (pp. 637-651). México: Lirio/UAM, Unidad Iztapalapa.
- Marková, I. y Moscovici, S. (2003). La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En J. A. Castorina (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 111-152). México: Gedisa.
- Martínez, A. y Montenegro, M. (2014). La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo de sexo/género: construyendo nuevos relatos. *Quaderns de psicología*, 16 (1) 111-125.
- Mead, G. H. (1934). *Espíritu, persona y sociedad*. España: Paidós.
- Medina, A. (2007). *Pensamiento y lenguaje. Enfoques constructivistas*. México: McGraw Hill.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Heumul.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social I. Influencia y cambios de actitud, individuos y grupos. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.
- Moscovici, S. (2011). Prólogo. En W. Wagner, *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales* (pp. IX-XVIII). México: Anthropos.
- Prado, C. (2000). Develando la cultura escolar. En D. Jodelet y A. Guerrero (coords.) *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, pp. 127-151. México: UNAM.
- Quiroz, A. (2004). *Actitudes y representaciones*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ricoeur, P. (1985). *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. España: Herder.
- Wundt, W. (1912). *Elementos de psicología de los pueblos*. España: Alta Fulla.

CAPÍTULO 2

APRENDIZAJES DOCENTES EN CONTEXTOS DE PANDEMIA

Epifanio Espinosa Tavera

Nestali Secundino Sánchez

INTRODUCCIÓN

Este trabajo ha surgido de la puesta en común de nuestras apreciaciones de las interrelaciones entre la intervención, la producción de saberes y el cambio en la enseñanza. Un tema que deviene de compartir actividades docentes en un posgrado profesionalizante, en el que las y los estudiantes, docentes en servicio de educación básica, tratan de hacer mejoras a su práctica pedagógica durante un programa de posgrado: la Maestría en Educación Básica (MEB).

Particularmente, en Animación Sociocultural de la Lengua (ASL), una de las especializaciones de la MEB, los maestrantes examinan sus prácticas en el interés de proponer iniciativas que alienen la transformación de sus prácticas, tomando como punto de partida problemáticas relacionadas con los saberes y competencias comunicativas en diversas prácticas sociales.

La identificación de las problemáticas vivenciadas como parte de la trayectoria profesional, resulta de un ejercicio reflexivo que

tiene lugar durante las interacciones que se llevan a cabo en las clases, de lecturas que proveen ideas para apuntalar los análisis de la realidad docente, escolar en particular, y la temática de la lengua, en cuanto a las formas de comprender cómo ocurren y cómo promover procesos de alfabetización auténticos; esto es, procesos en los que sus alumnos movilicen y se apropien de saberes para usar con competencia la lectura y la escritura en diversas situaciones sociales.

La temática escogida por los estudiantes, de entre las muchas que suelen destacarse, se convierte en el objeto de investigación para dar cuenta de la manera más puntual posible de sus causas y persistencias en la dinámica de la práctica docente, y posteriormente en material para la formulación de un proyecto de intervención que propone cómo remontar las inercias establecidas y transformar las acciones docentes futuras, en términos de reeditar mejores aprendizajes.

Al conjunto de acciones de formación le subyacen ideas, lecturas y reflexiones provenientes de la teoría sociocultural y algunas de sus variantes (Cognición situada, Cogniciones distribuidas, Teoría histórico cultural, Teoría de la actividad). El título de nuestra exposición, *Aprendizajes docentes en contextos de pandemia*, plantea dar cuenta de cómo emprenden nuestros estudiantes, apoyados por las diversas acciones que tienen lugar durante sus estudios; cómo emprenden o encaran, y cómo despliegan un conjunto amplio de tareas y acciones orientadas a transformar su práctica docente, y en la perspectiva siempre presente de la mejora de los aprendizajes escolares.

Las experiencias que examinamos se caracterizan porque a todo el proceso previo de análisis a la intervención realizado por los maestrantes le antecedió la toma de posicionamientos críticos, que se centraban en destacar del docente la reiteración de acciones pedagógicas, con orígenes y vigencia en contextos ajenos a la excepcionalidad de las condiciones creadas por la situación general de la pandemia, que se repetirían sin alteración en las acciones desarrolladas para la atención del momento crítico.

La postura crítica a la creatividad docente para desarrollar su trabajo cotidiano, no es novedosa en el ámbito de los análisis de la realidad educativa en México. Pero habrá que decir que una gran parte de ella carece de análisis concretos de evidencias empíricas o de contacto real con el trabajo de los docentes. La propuesta que manifestamos en esta colaboración se solventa en una postura diametralmente opuesta, al basarse tanto en experiencias de formación, particularmente, como en el análisis de la realidad documentada en trabajos específicos de maestros y maestras, con quienes hemos compartido procesos de formación y actualización.

Recuperamos para este marco puntual ideas teóricas que provienen del ámbito sociocultural, principalmente; pero, a la vez, nos apoyamos en trabajos que consideran el cambio, situándolo como un aspecto procesual de la realidad educativa. Mediante estos dispositivos teóricos, discusiones, reflexiones y valoraciones se establecieron los hallazgos que se reportan en este trabajo.

LA DOCENCIA EN CONTEXTO DE CONFINAMIENTO

Las experiencias que examinamos provienen de trabajos de intervención que las estudiantes desarrollaron como parte habitual de sus actividades docentes, con la particularidad de llevarse a cabo en medio de las situaciones inéditas generadas por el confinamiento, por supuesto debido a la pandemia mundial por covid-19.

Como se dio a conocer, en el caso de México, las autoridades educativas nacionales decretaron la suspensión de las actividades presenciales en todos los niveles del sistema educativo, desde el día 20 de marzo 2020, estableciendo estrategias de atención generales de todas las asignaturas curriculares, basadas en transmisiones por distintos medios, como en YouTube, con *Aprende en casa, ciclo escolar 2019-2020*, y *Aprende en casa 2; ciclo escolar 2020-2021*, por televisión.

No obstante, esta estrategia pasó por alto la enorme desigualdad social en el país, y en muchas de las comunidades las familias no

contaban con lo necesario para aprovechar la propuesta educativa destinada a sus hijos.

En innumerables casos, como ocurrió con las docentes-estudiantes de la maestría, se acudió al empleo de medios alternativos, por ejemplo los cuadernos de trabajo (Conafe, secundarias y primarias rurales) que hacían llegar por diferentes medios a las comunidades; pero paralelamente, los y las docentes emplearon el uso de redes sociales, entre ellas Facebook y otras de mensajería instantánea (WhatsApp), para mantener el contacto con alumnos y familiares, y para comunicar los contenidos educativos.

ENFOQUE SOCIOCULTURAL PARA EL ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS

Para analizar las experiencias llevadas a cabo por las docentes adscritas a la maestría, esbozamos un enfoque que se sostiene en estudios de la perspectiva sociocultural en educación; este marco aplicado a la docencia requiere, tal como lo hace Lave, una de las autoras más representativas que discurrirá por los pasillos de esta exposición y quien al explicarnos el tema de la práctica del aprendizaje nos lleva a que usemos casos empíricos, de actuar de manera situada, como un ámbito amplio para entender la docencia como práctica social.

Por cierto, y para entrar en materia teórica, cuando aludimos a esta perspectiva, debuta en lo inmediato un concepto analítico alrededor del cual se estructurará todo el entramado, que cobrará transversalidad cuando se elige aplicarlo a los variados ámbitos de análisis en los que ha devenido el territorio empírico: nos referimos al concepto de actividad situada.

El concepto de actividad situada, para comprender la docencia, precisa de que asumamos la idea teórica “del carácter relacional del conocimiento y el aprendizaje, acerca del carácter negociado del significado y de la naturaleza interesada (comprometida) del aprendizaje como actividad para la gente involucrada” (Lave y Wenger, 2003,

p. 6). Implica, asimismo, enfatizar “en el entendimiento comprensivo (...) [que involucra] a la persona como totalidad, en actividad en y con el mundo; y en ver que agente, actividad y mundo se constituyen mutuamente; en lugar de ver a la persona como un cuerpo ‘receptor’ de conocimiento fáctico sobre el mundo” (p. 6); por cierto, esta última expresión es la idea más canónica de algunas teorías del aprendizaje y su enseñanza, como la conductista y algunas cognoscitivistas, fuertemente arraigadas en las pedagogías de todos los niveles educativos, a causa de lo que Tyack y Cuban (2001) denominan la gramática escolar, un símil de la gramática comunicativa con la que los autores designan la estructura que subyace a muchas de las acciones que sirven de base a las decisiones institucionales y docentes; por ejemplo, las formas en que son conformados los grupos escolares, las estrategias de evaluación de los aprendizajes, los tiempos para trabajar las asignaturas, y mucho del marco en el que la mayoría de los docentes llevan a cabo su trabajo.

La categoría de gramática escolar se verá en el ejercicio que se presentará más tarde: cómo en el contexto de las dinámicas desplegadas por las estudiantes, en el ámbito de sus trabajos cotidianos, en medio de circunstancias críticas, puede ser resquebrajada cuando se leen los elementos contextuales que están siempre presentes en las realidades escolares, y se asume un juicio crítico para incorporarlos y tratar con ellos en la acción.

Por otra parte, y lo que resulta crucial para comprender las realidades de la cotidianidad en la que trabajan los docentes a los que dedicamos este análisis, en esta perspectiva, como refieren Brown, Collins, Duguid (1988), “la actividad es entendida como un sistema particular de culturas y creencias (...) la actividad auténtica es simplemente la actividad cotidiana de los participantes en un grupo cultural, o esa actividad es congruente con sus actividades habituales. A fin de entrar en un sistema cultural, para lograr acceso al sistema de creencias, y para comprender sus objetivos, esas son las actividades que necesitan ser llevadas a cabo”.

Otros estudiosos de esta perspectiva recordarán que la “actividad muchas veces se comparte con herramientas (...) y hasta con el material físico cotidiano acerca del cual las personas razonan [reconocen] que el trabajo cognitivo está, pues, distribuido no sólo entre las personas sino también entre las personas y las herramientas” (Resnick, 2002, p. 303).

Entre los aportes que provienen de diversos ámbitos de aplicación, encontramos la concepción con que se ha entrado en el ámbito de la relación entre hombre-máquina, como lo hace Suchman (1987), insuflando las consideraciones propias, al respecto. Para esta autora, y recuperando las experiencias específicas de sus trabajos entre la interacción hombre-máquina, “el concepto de acción situada, enfatizaría la idea de que el curso de las acciones depende, sobre todo, de las circunstancias materiales y sociales” (p. 50) en las que estas tienen lugar. Más allá de intentar abstraer las acciones de las circunstancias y representarlas en un plano racional, la perspectiva de la acción situada estudia cómo las personas usan sus circunstancias particulares “para lograr una acción inteligente” (p. 50).

En el ámbito de la docencia, la noción de aprender en la práctica añade una lectura cabal de la importancia de asumir la integralidad del “*agente, la actividad y el mundo*”, y la inteligencia práctica de las personas al usar sus circunstancias particulares para su provecho. Nos remite en este sentido al planteamiento sostenido por Lave y Wenger (2003), el de que “aprender es una parte integral de la práctica social generativa en la vivencia del mundo” (p. 8).

En el caso de la práctica de los maestros a los que nos referimos, habrá que entender su mundo, integrado como ha puesto de relieve la etnografía educativa en México, de “las condiciones materiales (en que se realizan) los saberes, su condición de sujeto y el cruce de su biografía personal y la historia social” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 65), más las circunstancias que la dinámica de la realidad cotidiana les depare, como ha sucedido con las actividades debidas de llevar a cabo a la distancia, obligadas durante el confinamiento por covid-19.

De estas condiciones específicas provienen sincréticamente la comprensión de su trabajo y las decisiones que toma al respecto, es decir, sus acciones de intervención. Esta condición singular de aprendizaje en la práctica demuestra, como sostiene Fuhrer (2001), que el aprendizaje situado “es el producto conjunto del procesamiento de objetivos cognitivos, sociales, emocionales y ambientales (...) que debe ser visto como la coordinación de múltiples acciones y objetivos” (p. 228).

Para la teoría de la actividad, por otra parte, una línea de investigación (Zinchenko, 2006) derivada de la teoría sociocultural en una fase histórica de su desarrollo, la situación comentada se explicaría entendiendo que el significado “se constituye mutuamente en las relaciones entre sistemas de actividad, y personas que actúan, y tiene un carácter relacional” (Lave, 2001, p. 30).

Como se hará notar, enfocar el análisis de una actividad profesional como la docencia desde la asunción situada de la práctica, implica reconocer con nuevas lentes los elementos contextuales que pujan por participar, lo que difícilmente aportaría otra perspectiva; elementos que en tanto portadores de una realidad más cabal crean nuevas condiciones para recrear o incorporar lo nuevo, para romper inercias, para reconstruir lo que Tyack y Cuban denominan la gramática escolar, es decir, lo dado por sentado de la escuela.

Habrà que decir que al menos desde los presupuestos teóricos que estamos exponiendo, es factible sostener que las innovaciones docentes discurren al articular acciones pequeñas, en situaciones específicas, a manera del efecto transformador de las tácticas invisibles cuyo potencial reconociera Michel de Certeau (2007) alrededor del actuar humano constreñido por los límites sólidos de la realidad.

Aprovechando que hemos abierto el velo teórico al presentar a De Certeau en la idea inmediata anterior, avanzaremos un poco más para señalar –como él insistiera– que en todo actuar humano hay unas ciertas “maneras de hacer”, constituyentes de “mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural” (p. XLIV).

Estas otras maneras de hacer conforman uno de los legados que construyen durante el proceso formativo nuestras estudiantes en la maestría al implementar los proyectos de intervención y sistematizar sus alcances; es una de las resultantes derivadas de las experiencias situadas de intervención docente que intentamos sintetizar en el título de la exposición.

Hay también entre los conceptos centrales de la perspectiva de la acción situada, por definición un concepto abarcador, que es obligado introducir en este segmento de la exposición; se trata del concepto de “participación periférica legítima”. Con ello integramos un punto de vista para establecer que el aprendizaje, tratándose de la mejora o de la innovación, de la práctica docente, a través de la participación periférica legítima, “toma lugar, no importa cuál forma educativa proporcione en el contexto de aprendizaje” (Lave y Wenger, 2003, p. 15).

Esta expresión de doble hélice, constituida por los componentes gemelos de participación, y de periferialidad, constituyen en realidad, tal cual apuntan los autores, “aspectos inseparables cuya combinación crea un horizonte –de formas, acuerdos, texturas– de la membresía comunitaria”. Para los autores, “la forma que la legitimidad de la participación adquiere es una característica definitoria de las maneras de pertenecer y, por ello, no sólo es una condición crucial para el aprendizaje, sino un elemento constituyente de su contenido”; mientras que respecto de “la periferialidad sugiere que existen formas múltiples, variadas, y más o menos comprometidas e inclusivas de estar localizado en los campos de participación definidos por una comunidad” (Lave y Wenger, 2003, p. 9).

Como intentaremos mostrar en algunos de los comentarios de las experiencias de intervención reorganizadas y vueltas a relanzar, las maestras al ver cuestionadas sus acciones docentes cotidianas por las realidades del confinamiento, produjeron nuevas habilidades y saberes docentes apropiados para tales realidades. Las habilidades para pescar al vuelo las realidades surgidas de las circunstancias inesperadas, y convertirlas en alternativas docentes

novedosas para una enseñanza con sentido de la lengua, se gestaron en el marco de las acciones de intervención situadas, expresándose en saberes docentes producidos en las circunstancias singulares del confinamiento y las situaciones contextuales en las que actuaron.

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN PANDEMIA: PRODUCCIÓN SITUADA DE SABERES EMERGENTES

Con base en el contexto y el referencial teórico establecido en segmentos previos, compartimos ahora el análisis de las intervenciones realizadas por nuestras estudiantes, seis maestrantes que cursaban la especialización ASL en la MEB —una docente de educación inicial, una de preescolar, dos de primaria y dos de secundaria— durante el ciclo escolar 2020-2021, desarrollado totalmente en confinamiento por el covid-19. El material empírico que empleamos proviene de: a) los diarios de trabajo en el que las maestrantes documentaron lo acontecido durante la implementación de su intervención; b) las tesis o los avances de tesis que ellas construyeron, las cuales consisten en la sistematización narrativa y analítica de los sucesos experimentados y la explicitación de los descubrimientos y los aprendizajes adquiridos, y c) las videgrabaciones de sesiones por Zoom de uno de los seminarios de la maestría en el que se daban los apoyos metodológicos para la reflexión de la experiencia, el seguimiento y la sistematización de la intervención.

El análisis que presentamos es una extensión de estudios previos en los que profesores y estudiantes de la maestría hemos escudriñado los alcances y retos del trayecto formativo del programa en el que la intervención es un dispositivo central (Espinosa, 2022; Espinosa y Laurel, 2019; Ramos y Espinosa, 2021).

Asimismo, se inscribe en el contexto de los debates y críticas suscitados en torno a la propuesta oficial y las acciones concretas emprendidas por los docentes en el escenario de la enseñanza a la

distancia propiciada por el confinamiento social que experimentamos debido a la pandemia. Por un lado, un sector de especialistas celebraba los ingeniosos medios y acciones de los docentes para sostener la enseñanza a la distancia; por otro, varios cuestionaban que “lo peor de la escuela”, la enseñanza directiva y memorística de la enseñanza, estuviese penetrando los hogares. Proponían alternativas pedagógicas más formativas, por ejemplo, los proyectos.

Posiciones como la señalada, parecen suponer la innovación de la enseñanza como un mero acto de voluntad personal. Los fracasos de esta postura se han documentado hace mucho (Viñao, 2001) en el caso de las frecuentes reformas educativas. Como mostraremos enseguida, innovar la enseñanza supone la producción de saberes situados que posibiliten concretar en la práctica las acciones pedagógicas y los aprendizajes previstos (Espinosa, 2014); si eso es imprescindible en las condiciones ordinarias de la enseñanza, lo es aún más en situaciones extraordinariamente imprevisibles como las suscitadas debido al covid-19.

El examen de las vicisitudes enfrentadas por las maestrantes durante la pandemia para implementar intervenciones innovadoras que, a la distancia, estimularan las competencias comunicativas de sus estudiantes, permite identificar al menos tres clases de saberes que las docentes produjeron colectivamente en su grupo de maestría para promover las innovaciones y lograr, efectivamente, los aprendizajes que se propusieron. Las tres clases de saberes, aunque ineluctables para concretar intervenciones innovadoras en el trabajo con la lengua, en la enseñanza a la distancia impuesta por la pandemia, son de distinta naturaleza, si bien complementarios. Por la función que jugaron en la efectividad de la inclusión de la intervención innovadora en la escuela en tiempos críticos, examinamos y clasificamos los saberes identificados como: a) saberes docentes relativos a construcción de condiciones para la inclusión de los niños en las nuevas formas de trabajo y favorecer sus competencias comunicativas; b) saberes para el trabajo conjunto con padres, y c) saberes para la gestión de la innovación.

PRODUCCIÓN SITUADA DE SABERES DOCENTES HETEROGÉNEOS, PLURALES Y MÓVILES

Las seis maestras que cursaban la ASL de la MEB, en el transcurso de su intervención innovadora, produjeron saberes situados para promover entre sus alumnos experiencias ricas y auténticas de usos del lenguaje a partir del trabajo por proyectos a la distancia. Mostramos a continuación lo acontecido en dos intervenciones, una en secundaria y otra en una escuela primaria, para ilustrar los saberes producidos para sostener la enseñanza durante el confinamiento, su naturaleza inevitablemente local, situada y, en ese sentido, su heterogeneidad, pluralidad y movilidad.

En su intervención, Ana, una de las maestras, desarrolló el proyecto *Experimentación con mezclas homogéneas y heterogéneas*, con un grupo de alumnos de tercer grado de secundaria. Dadas las dificultades para apoyarse solo en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para estar en contacto con la mayoría de los alumnos diseñó cuadernillos especiales. Aunque retomó los contenidos del programa, Ana rediseñó la propuesta didáctica planteando una diversidad de productos que ellos podrían elegir para comunicar a otros la presencia de las mezclas en la vida diaria y algunos métodos para separarlas –presentación en Power Point, informe escrito, video, entre otros.

Sabedora de las dificultades para leer y escribir que identificó en los alumnos, se apoyó en imágenes familiares para los chicos, acompañadas de preguntas que requerían poner en juego sus conocimientos previos para examinarlas, identificar diferencias, incorporar conceptos y formular explicaciones, complementando con la consulta de los libros de texto.

A los adolescentes, relata en su diario Ana, les sorprendió y alegró que ellos pudieran elegir qué producto realizarían porque “nunca lo hemos hecho así”, decían; aunque tenían dudas acerca de cómo podrían hacerlo, propusieron a la maestra hacer una llamada colectiva por WhatsApp para comentar los ejemplos que

mandara previamente por esa vía. Al término del proyecto, los alumnos opinaron que el cuadernillo, los ejemplos y las llamadas les habían facilitado el trabajo.

La breve descripción del trabajo que entregó un par de estudiantes de Ana, Aymar y una de sus compañeras de grupo, al término del proyecto, da cuenta de los aprendizajes logrados. Ambos decidieron realizar un video como producto del proyecto *Experimentación con mezclas: homogéneas y heterogéneas*. Aymar, apoyado en un “experimento sencillo con materiales caseros”, explica lo que son las mezclas heterogéneas y el método de separación de tamizado que, dice al final del video, “puede ser muy útil en la industria y en el hogar”.

Aymar lo hace mediante diferentes tonos, gestos y ademanes, al mismo tiempo que mezcla harina con arroz para después separarlos con ayuda de un colador de cocina, utilizando el “método de tamizado”. Los recursos que emplea contribuyen a aprehender y comunicar a otros –la maestra y sus compañeros– las comprensiones que, a lo largo del proyecto, él y su compañera construyeron sobre los tipos de mezclas y su utilidad en ciertos contextos.

Apropiarse del lenguaje conceptual de ciencias como la química, era una dificultad continua para sus alumnos, decía Ana, y a ello contribuía que esos textos incluyeran con frecuencia fórmulas y términos poco comunes en la vida cotidiana de la comunidad. Tales sucesos preocupaban a Ana, previo a la intervención, porque se generaba el aburrimiento de los estudiantes y cuando mucho lograba la repetición mecánica de información y conceptos de los libros. No obstante, en el video Aymar –como también se apreció en otros estudiantes y proyectos– no solo parecía estar animado y disfrutar de su exposición, sino que, además, aunque utiliza términos propios de la química (“mezcla heterogénea”, “métodos de separación de mezclas”, “tamizado”), los articula a explicaciones propias y a su demostración con “materiales caseros”, existentes en el ámbito de su realidad cotidiana.

En otra intervención realizada en una escuela primaria indígena bilingüe, Faustina, interesada en mejorar las competencias

lingüísticas de sus alumnos en español, pero también en su lengua materna, emprendió el proyecto que colectivamente denominaron *Tiempo de pandemia* con sus alumnos de tercero. Investigaron y elaboraron un tríptico sobre el covid-19, y lo mostraron en familia, a partir de una videollamada en Facebook en la que compartieron sus emociones por el confinamiento. Hicieron videos de los niños exponiendo y los socializaron con los demás niños en los grupos de Facebook y de WhatsApp que organizó Faustina, considerando las posibilidades económicas de la familia de cada niño. En el proceso les proporcionó varios tipos de tríptico y revisaron sus avances por WhatsApp. Terminaron exponiendo las investigaciones a sus familiares para hacerles ver los riesgos del covid-19 y cómo pueden prevenir el contagio.

Otro proyecto consistió en elaborar un recetario de remedios caseros para malestares. En una sesión de videollamada por Facebook, Alan sentía dolor de cabeza. Faustina promovió un diálogo grupal e intercambiaron conocimientos locales sobre cómo se cura ese malestar. Ella medió preguntando y proponiendo, hasta acordar junto con los niños investigar remedios caseros para distintos malestares y hacer un recetario para consultarlo en sus casas cuando fuera necesario. Las madres, en comunicación con Faustina, convinieron en que tres de los niños se reunieran para integrar en un solo recetario las investigaciones de todos los alumnos del grupo. El recetario fue compartido en el grupo de WhatsApp, en lengua materna y español, para que todos en el grupo conocieran los remedios que pueden preparar en casa.

Las experiencias descritas por Ana y Faustina ejemplifican la naturaleza situada y heterogénea de los saberes que produjeron las maestras para involucrar a sus estudiantes, a la distancia, en prácticas auténticas de lectura y producción de textos en tiempos de confinamiento por la pandemia de covid-19. Dos de estos saberes docentes que destacaremos son los relativos a suscitar el interés compartido entre los niños para el abordaje de temas comunes y el referido al uso mediador en la enseñanza de la tecnología.

SUSCITAR EL INTERÉS COMPARTIDO ENTRE LOS NIÑOS PARA EL ABORDAJE DE TEMAS COMUNES

Convocar a los niños al trabajo, suscitar el interés por el trabajo del aula, es imprescindible para que pueda acontecer una enseñanza con sentido (Mercado), para que los estudiantes se apropien de los saberes que implican las tareas en las que se involucran. Aunque imprescindible también es uno de los saberes que suelen ser complejos de concretar en el aula para algunos maestros cuando experimentan modos alternativos de enseñanza (Ramos y Espinosa, 2022; Espinosa, 2022), en particular cuando no existe el contacto personal, cara a cara entre docente y estudiantes, como les ocurrió a Ana y Faustina al emprender el trabajo por proyectos en plena pandemia.

Como se aprecia en los breves relatos, ambas docentes lograron suscitar el interés de los alumnos para hablar, leer y escribir con diferentes propósitos –como se lo habían propuesto–, aunque pusieron en juego saberes docentes diferenciados que respondían a las posibilidades de contacto con los niños y lo que conocían de su desempeño escolar. Faustina, por ejemplo, se valió del intercambio de sentimientos de los niños sobre la pandemia para lograr, como se evidenció en el relato, que ellos se entusiasmaran por leer para conocer más sobre la enfermedad del covid-19 y que escribieran para dar a conocer a otros las medidas anticontagio que pudieran adoptar para evitarlo. El acceso a clases en línea de la mayoría de los niños mediante videoconferencias por Facebook permitió que Faustina desarrollara saberes para propiciar temas de interés común mediante el intercambio de experiencias, las preguntas que ella les planteaba y las expresiones que apreciaba en los niños a través de la pantalla.

En circunstancias de muy limitadas posibilidades de contacto visual con los alumnos mediante las TIC, Ana produjo saberes diferentes a los de Faustina para involucrar a sus alumnos de secundaria en la lectura y producción de textos en el área de ciencias.

Ella encontró, de acuerdo con lo que narra en su tesis, cómo usar dos recursos para lograr tales fines: la propuesta a los alumnos de una oferta de diversos productos que ellos podían elegir libremente para culminar su proyecto, y la libertad que dio para determinar qué y cómo presentar su conocimiento de las mezclas y métodos de separación. Tal como planteaba también Faustina, los usos, el valor y la utilidad de estos saberes prácticos no existían de antemano, se fraguaron en la acción, amalgamando el conocimiento del desempeño y las reacciones de los alumnos, así como las circunstancias particulares en que se llevó a cabo la enseñanza, en sus respectivos contextos, durante la pandemia. El énfasis de Ana en el video de Aymar y cómo identificaba en este el uso de los contenidos del área de ciencias para explicar su presencia en la vida diaria, eran –como dice Mercado (2002)– expresión de que tales saberes habían pasado la prueba de su validez para la enseñanza en esos contextos de confinamiento diversos y con esos propósitos formativos.

SABER USAR LAS TIC COMO HERRAMIENTAS MEDIADORAS PARA UN APRENDIZAJE CON SENTIDO

Aunque inicialmente varios expertos en educación celebraron la incursión de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza promovida durante el confinamiento, pronto se hicieron patentes unos usos predominantes restringidos a la réplica empobrecida de la enseñanza frontal en el aula. La enseñanza a distancia no implicó necesariamente usos renovados y más significativos de las TIC para el aprendizaje, aunque en efecto tuvieron una fuerte presencia. No obstante, comprometidas con el propósito de crear contextos que incitaran a los alumnos a movilizar y mejorar sus competencias comunicativas, en sus intervenciones las maestrantes construyeron saberes respecto de cómo mediar con las tecnologías tal proceso en la medida de las posibilidades económicas de los diversos contextos.

Uno de los saberes producidos se expresó preponderantemente en el uso de WhatsApp para mediar en el acceso de los alumnos a los aprendizajes previstos. En sus intervenciones brevemente referidas, Ana y Faustina, por ejemplo, se apoyaron en ese medio para proveer diferentes escritos que funcionaron como modelos para que los niños pudieran identificar algunas características, como el formato, los datos y el lenguaje comúnmente empleados en los productos que habían acordado; así hizo Faustina con los diferentes modelos de trípticos que les envió, para que ellos hicieran el propio relativo al covid-19 y las medidas preventivas.

Otros saberes relativos a la mediación de WhatsApp en el aprendizaje, se pusieron en juego en la movilización de recursos digitales, como los audios y los videos que las maestras elaboraron o tomaron de internet para proveer de respuestas comprensibles a las dudas de los niños. Martha, una educadora de preescolar, por ejemplo, grabó un audio con un breve cuento que inventó. Así respondió a las dudas que las mamás y sus hijos tenían al respecto en un proyecto en el que, para conocerse con los demás niños, entre otras cosas, cada uno de ellos compartiría un cuento de su mascota preferida.

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras en el aprendizaje, cuando fue posible emplearlas, contribuyó también al aprendizaje situado mismo de las TIC como recurso para el estudio que permite aprehender y compartir con otros el conocimiento logrado sobre temas de interés. Como comentaban en las sesiones del seminario las maestrantes, los niños, al igual que ellas, paulatinamente ganaron en competencias en el uso de las TIC para enseñar, aprender y comunicar lo aprendido en contextos variados y auténticos.

Ana, la maestra de secundaria, por ejemplo, mostró en su tesis de grado cómo en sus producciones, los alumnos introdujeron progresivamente diversos recursos digitales (información escrita en el procesador de Word, diapositivas, imágenes de la *web*, dibujos propios, videos, diversidad de formatos, sonidos, música, fuentes y estilos de letras) a lo largo de la intervención, produciendo

textos multiformato para la comunicación de sus aprendizajes en ciencias.

Los saberes docentes expuestos muestran que, a lo largo de la intervención, tanto las docentes como sus alumnos tuvieron localizaciones y perspectivas cambiantes (Lave y Wenger, 2003). El equipo de Aymar del grupo de Ana, de simples repetidores de información como acostumbraban hacerlo en las clases de ciencias, adoptaron en su video el rol de divulgadores de conocimiento científico; un cambio de actitud y perspectivas motivados tal vez por la novedad de participar en la realización de un video que circularía en la red social de su grupo escolar de WhatsApp; porque habría destinatarios reales, o porque ellos decidieron de qué hablar, qué decir, cómo hacerlo y qué medio emplear.

En otro sentido, como lo puso de manifiesto Ana en su tesis, las localizaciones y perspectivas cambiantes también se expresaron en la complejidad creciente de los recursos empleados por los estudiantes en sus producciones. Ella y ellos se movieron de posición, cambiaron en cuanto a su visión y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación. Esto fue así, en tanto que estos recursos y sus usos más que contenidos de aprendizaje, fungieron como herramientas necesarias para lograr metas compartidas entre los estudiantes y comunicar a otros sus resultados. Tales usos y comprensiones se constituyeron entre las docentes y los alumnos al coparticipar y relacionarse mutuamente y con las TIC en tanto dispositivos necesarios para la realización de actividades (Lave, 2001, p. 30).

Los modos de hacer, durante la intervención, no fueron estáticos sino móviles. Todas las maestrantes se valieron de las TIC, como se ha dicho, en formas heterogéneas y cambiantes, así como de diseños impresos –los cuadernillos descritos en la experiencia de Ana– para proveer las ayudas pedagógicas (ejemplos, explicaciones, fuentes de consulta, preguntas). Igual que las tecnologías de la información y la comunicación, la visión y usos de estos cuadernillos impresos fueron móviles, cambiantes.

Como Ana explica en su tesis, por ejemplo, en el cuadernillo impreso de su primer proyecto predominó una orientación transmisora de información, a diferencia del segundo, en el que se valió de cuestionamientos para que los estudiantes desde sus conocimientos previos y la consulta posterior en diversas fuentes construyeran sus propias interpretaciones de los temas tratados. En el caso de Faustina, fue más bien el costo que representó para los padres sostener las sesiones virtuales por Facebook lo que propició que en los proyectos posteriores cobrara más centralidad el diseño de cuadernillos impresos.

Estos ejemplos sugieren que fue en la acción, en la relación con las realidades particulares de los alumnos que atienden, que las maestrantes fueron produciendo y reelaborando sus apreciaciones y saberes acerca de cómo trabajar a la distancia con proyectos que motiven situaciones auténticas de uso del lenguaje.

La heterogeneidad muestra además que, a pesar de partir de problemas comunes, de leer a los mismos autores, de adoptar una misma perspectiva teórica y pedagógica, e incluso de compartir experiencias y reflexiones –como lo hacían en los seminarios del posgrado–, la innovación de la práctica es siempre un proceso situado de producción de formas de hacer con características singulares que responden a las condiciones puntuales vividas en el ámbito docente (Lave, 2001; Lave y Wenger, 2003; De Certeau, 2007). Faustina, cuando disponía del uso de Facebook, construyó saberes docentes para trabajar proyectos que tenían como punto de partida situaciones de interés para los alumnos. De esa manera aprendió a propiciar que, en la realización de los proyectos, los alumnos experimentaran la necesidad de leer para satisfacer propósitos compartidos, por ejemplo, la de conocer mejor la enfermedad generada por el coronavirus SARS-CoV-2 y el poder evitarla. Aprendió, en ese contexto de pandemia, a co-construir con sus alumnos oportunidades en las que pudieran interactuar y producir textos con funciones sociales y comunicativas diferenciadas, como el tríptico informativo y el recetario de remedios

caseros; sobre todo, el hecho de escribirlos con un propósito personal y para otros.

En suma, las intervenciones pedagógicas promovidas por las maestrantes durante la pandemia y los saberes docentes que las posibilitaron se caracterizaron por su heterogeneidad, pluralidad y movilidad. Tales características dan cuenta de la naturaleza situada de la intervención y los saberes docentes construidos, con o sin pandemia.

SABERES DOCENTES Y GESTIÓN DEL CAMBIO

Ana y Faustina transformaron su práctica al transitar de la enseñanza presencial a una modalidad remota. Sin embargo, los cambios más profundos que realizaron fueron, como se describió anteriormente, sobre la enseñanza y los aprendizajes de los diversos usos sociales de la lengua. Estudios previos sugieren que cuando los maestros emprenden innovaciones de este tipo suelen enfrentarse con retos como el desafiar las expectativas dominantes sobre la enseñanza del lenguaje o las ciencias en la escuela (Espinoza, 2014; Liborio, 2022). En este sentido, introducir y sostener cambios en la práctica pedagógica cotidiana es un proceso social. Es necesario, pero no basta el compromiso individual (Espinoza, 2014). Desde esta perspectiva, innovar implica para los docentes producir saberes para gestionar el cambio; esto es, producir e implementar acciones que legitimen y muestren la valía de las innovaciones ante los demás actores escolares, quienes viven las transformaciones como una alteración de la “gramática escolar”; como una violación a las reglas y percepciones que históricamente sancionan y legitiman lo que es una “buena enseñanza” (Tyack y Cuban, 2001).

Para introducir y sostener el trabajo por proyectos, e igualmente la promoción de la lectura y producción de textos sobre asuntos que son del interés de los chicos, las maestrantes construyeron y movilizaron un tipo de saber docente para promoverlos como

enseñanza legítima y deseable entre los diferentes actores educativos. En tanto se trata de saberes que buscan crear las condiciones de posibilidad y aceptación de innovaciones pedagógicas, los denominamos saberes para la gestión del cambio educativo. En este sentido, tales saberes tienen como finalidad promover acciones que susciten la generación de consensos y la alineación de perspectivas (Wenger, 2001) de los alumnos, los padres, el colectivo docente y la autoridad escolar, en torno a las nuevas prácticas. Ejemplificamos a continuación tres de esos saberes que identificamos en los reportes de las intervenciones de las maestras.

HACER COMPENSIBLES LOS CAMBIOS A LOS ESTUDIANTES Y ENTUSIASMARLOS

Saber gestionar el cambio pedagógico con los alumnos es uno de los saberes que las maestras probaron y movilizaron al inicio de su intervención. Como documentaron en sus diarios, de diferentes formas intentaron comunicar a sus estudiantes los cambios que harían en la manera de trabajar. Algunas de ellas, como Faustina, buscaban anticipar y hacer digeribles para sus alumnos de tercero de primaria lo que significaba trabajar por proyectos, contrastando ciertas actividades que solían realizar y el tipo de actividades que las sustituirían. En su diario registró que en la primera sesión por Facebook comentó a sus alumnos que “trabajarían diferente este año, por proyectos”. Los alumnos se mostraron extrañados con el término, por lo que Katherine le preguntó: “¿qué es eso de proyecto?”. Con el afán de entusiasmarlos, la docente los llevó a recordar que “anteriormente les asignaba ejercicios de copia de actividades” y les explicó: “será un poco diferente (...) ustedes van a investigar con sus mamás (...) en las llamadas platicaremos lo que vayan investigando (...) ¿qué les parece?”.

En el registro de Faustina se muestra que los saberes para gestionar el cambio, para hacerlo posible en el trabajo con los alumnos,

demandan crear entre y conjuntamente con ellos un contexto de expectativas positivas y buenos augurios en torno a las innovaciones pedagógicas que se promoverán y las aportaciones que harán a su desarrollo y aprendizaje.

La enseñanza resulta atractiva para los estudiantes cuando los docentes despiertan su entusiasmo e interés. Este saber de los maestros es aún más importante cuando se pretende desarrollar prácticas alternativas a las que experimentan cotidianamente y valoran positivamente (Espinosa, 2014; Mercado y Espinosa, 2020).

HACER PARTÍCIPES DEL CAMBIO A LOS PADRES

Los padres son actores cruciales en la incorporación de innovaciones pedagógicas: acostumbrados a ciertas prácticas, pueden descalificar o restar importancia a algunas actividades poco empleadas pero muy formativas, como la proposición de que los niños “escriban” cuando todavía no dominan el sistema alfabético (Mejoredu, 2020; Liborio, 2022). Incluso pueden oponerse y hasta minar procesos innovadores cuando no comprenden su utilidad y sus aportes formativos (Espinosa, 2014). No obstante, los docentes también pueden convertir a los padres en aliados y copartícipes en las nuevas intencionalidades (Encinas, 2011; Zacapala, 2016; Liborio, 2022).

Las maestrantes, cuya intervención analizamos, produjeron saberes que le permitieron hacer a los padres sus cómplices y aliados del trabajo por proyectos a la distancia. Entre estos saberes que contribuyeron a posibilitar los cambios están: “a) concitar la adhesión de las madres, b) favorecer su comprensión de las tareas e intencionalidades, y c) proveerles los apoyos para guiar a sus hijos en la enseñanza a la distancia” (Espinosa, en prensa). Faustina, por ejemplo, propició la adhesión de las madres a través de acciones para guiar el apoyo a sus hijos que proporcionaba tanto en las reuniones periódicas que tenía con ellas y mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

En las reuniones recurrentes, Faustina entregaba los materiales del proyecto y recogía los productos del anterior. Aunque eso era muy bien valorado por las madres, lo que más contribuyó a lograr su adhesión a esa propuesta fue que en esas reuniones incluía a todas en la valoración del trabajo realizado, les explicaba las actividades que realizarían en los proyectos y sus propósitos, además de involucrarlas en la toma de decisiones y acuerdos. Aprovechó asimismo el grupo de WhatsApp, las charlas breves que llegaba a tener con algunas de ellas en las videoconferencias, o las llamadas telefónicas para despejar sus dudas y darles ejemplos, sugerencias y explicaciones sobre las actividades.

El hecho de que Faustina además tuviera en cuenta las diferentes condiciones de los alumnos y sus padres, y diversificara las formas y horarios para atender sus dudas, fortaleció su alianza con los segundos y su involucramiento en el desarrollo de los proyectos. Hecho que se manifestó en la realización, por parte los niños, de las actividades y los productos previamente acordados. También la complicidad y alianza de las madres se evidenció en la defensa que hicieron de la propuesta cuando una de las madres propuso regresar a los ejercicios de copias y planas.

DIALOGAR Y NEGOCIAR CON EL COLECTIVO DOCENTE Y LOS DIRECTIVOS DE LAS ESCUELAS

La reflexión colectiva de los docentes de una escuela sobre sus necesidades pedagógicas en el aula y cómo superarlos, es central en los procesos de gestión para la mejora de la escuela. El director de escuela se propone en esta perspectiva como líder pedagógico y promotor de cambios en la enseñanza.

En la pandemia se evidenció que las escuelas que mejor respondieron a la enseñanza remota fueron las que tenían tradición en la toma colegiada de acuerdos, así como directores enfocados en asuntos pedagógicos (Mejoredu, 2020). Las experiencias de intervención

de las maestrantes revelaron, sin embargo, que cuando la colegialidad se adopta como cumplimiento de una simple normativa puede tener efectos adversos. Para algunas de ellas la colegialidad y la asunción acrítica de los directivos como líderes pedagógicos fueron un reto por superar, más que un contexto favorable para la producción de alternativas de enseñanza estimulantes, desafiantes y de interés para los niños durante la pandemia.

Las maestrantes, en el afán de introducir un trabajo más estimulante y formativo para los niños durante la enseñanza a la distancia, se vieron en la necesidad de cultivar capacidades para dialogar, argumentar y persuadir; así como la sensibilidad, empatía y apertura tanto para con los otros docentes del colectivo como con sus directores. Faustina no enfrentó dificultades para concretar el trabajo por proyectos. A ello contribuyó que los acuerdos en su escuela eran generales y abiertos a la iniciativa individual. Además, su director –quien estaba en el grupo de WhatsApp de su clase– conoció y valoró positivamente su trabajo.

Sin embargo, al menos tres maestrantes tuvieron que aprender a negociar y acordar con colegas y directivos con mucho arraigo al trabajo lineal de los libros de texto y las “copias”. La directora de la maestrante Claudia, que atendía el segundo grado de primaria, le exigía que terminara su “experimento” de los proyectos y que se apegara a la secuencia de los libros de texto, como las otras maestras. Sus alumnos habían culminado dos proyectos: uno, sobre contaminación ambiental, terminó con la creación de una infografía; y en el segundo, los chicos “para no aburrirse durante la cuarentena” elaboraron un cuadernillo colectivo de manualidades y pasatiempos.

Claudia argumentó que los padres estaban satisfechos, habló del entusiasmo de los chicos con el trabajo y explicó la afinidad de su labor con el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje planteado en el plan de estudios; no obstante, la directora se mantuvo firme, debía trabajar como las demás, es decir, con apego a la secuencia del libro de texto. Afortunadamente, Cinthia tuvo un cierto respaldo de

sus compañeras docentes del mismo grado –les pareció interesante su trabajo y que podrían explorarlo, pero al regresar al trabajo presencial–. Ellas, así, solicitaron a la directora que permitiera que cada docente mantuviera su propuesta de trabajo mientras se ponían de acuerdo.

El diálogo y la posibilidad de negociar y concertar acuerdos con otros colegas que trastoquen las prácticas legitimadas por la gramática escolar, sin embargo, es posible. No obstante, se requiere paciencia para propiciar entre los docentes la apropiación de innovaciones. Por ejemplo, para explicarles los aportes de las nuevas propuestas frente a las limitaciones de las dominantes; cómo proponer actividades que, a la distancia, estimulen a los niños a hablar, leer y escribir; o, el tipo información y ayudas que se pueden proporcionar a las madres para convertirlas en aliadas de los cambios. Asimismo, requiere apertura para integrar-reorientar, junto con las colegas, actividades muy valoradas en la tradición escolar, como el desarrollo motriz y el trazado de letras en preescolar. Martha, por ejemplo, otra maestrante, tras algunas negativas de su colega de segundo grado de preescolar e insistirle en la necesidad de implicar a los niños en tareas que les fueran de interés y más formativas, consiguió acordar con ella un proyecto inicial en el que sus alumnos indagaron y expusieron las partes y órganos de su cuerpo, auxiliados de un cartel.

Para Martha lo importante era que los niños indagaran y pudieran “escribir”, dictando a sus madres lo que habían investigado; no obstante, aceptó la proposición de su colega en cuanto a que los niños remarcaran el texto escrito por las madres, aun cuando consideraba que eso no era muy formativo y que reiteraba prácticas que debían cambiar. Martha consiguió, mediante el diálogo y la negociación, que su colega se adhiriera al trabajo por proyectos, algo que inicialmente consideraba poco probable; esta, por su parte, manifestó sentirse sorprendida de lo que pudieron hacer los niños, y aceptó continuar explorando el trabajo por proyectos.

CONCLUSIONES

Las experiencias expuestas muestran que, en efecto, aun en circunstancias críticas, dentro de las posibilidades de cada contexto social y escolar es posible introducir innovaciones en la enseñanza. No obstante, también quedó claro que, a diferencia de opiniones vertidas durante la pandemia, los cambios no son espontáneos ni sucesos puramente voluntarios de los docentes. Subyace una gramática escolar que, arraigada en la tradición, puede oponerse a todo cambio. Abrir camino al cambio, a la instrumentación de nuevas prácticas de lectura y escritura con mayor sentido para los estudiantes y su vida actual y futura, demanda tanto la producción de saberes docentes para concretar los cambios pedagógicos previstos como para enfrentar tal gramática de manera que los posibilite.

Los docentes construyen las comprensiones y saberes que posibilitan la concreción en el aula de innovaciones probando, calibrando y reformulando en el trabajo cotidiano diversas formas de aterrizarlas, según el contexto sociocultural y las posibilidades de sus alumnos. En este sentido, innovar la enseñanza es un proceso situado en el que se imbrican y se constituyen relacionamente los maestros como personas enteras –su percepción y relación con ciertas alternativas de enseñanza.

Finalmente queda claro que la mejora escolar demanda del trabajo cooperativo de los maestros, pero por sí mismo, como se apreció en los colectivos a los que pertenecen los maestrantes, puede ser espacio más de reproducción que de cambio. Sería fructífero, en este sentido, emprender proyectos de mejora colaborativos entre colectivos escolares, equipos de asesores técnico-pedagógicos y programas institucionales reconocidos por los maestros como espacios efectivos de desarrollo profesional.

Como hemos planteado en otros trabajos (Espinosa, 2014; Mercado y Espinosa, 2019), en la innovación de la enseñanza de la lengua, advertimos la centralidad que tiene la producción de saberes relativos a cómo propiciar el involucramiento de los alumnos

de manera que sientan la necesidad de leer y escribir (Espinosa y Laurel, 2019; Ramos y Espinosa, 2021). La enseñanza a la distancia impuso a los maestrantes de ASL, la necesidad de producir formas de intervención apropiadas para lograr esos mismos propósitos, lo cual implicó, como se advierte en la experiencia de Faustina, construir saberes para trabajar simultáneamente con los estudiantes y con los padres, con estos últimos para que proporcionaran guías pertinentes para apoyar el aprendizaje de sus hijos.

El trabajo con los padres para que sean aliados del cambio siempre ha sido una necesidad entre los maestrantes de ASL (p. e. Ramírez, 2015; Cedeño, 2015; Ramírez, E. 2018). En la enseñanza emprendida durante el confinamiento por la pandemia, el rol de los padres fue central en el apoyo a sus hijos y, en este sentido, los maestros requirieron aprender nuevas formas de relacionarse con ellos (Mejoredu, 2020). Para los profesores y maestrantes de ASL, sin embargo, el reto fue de mayor envergadura. No solo se trató de trabajar con ellos, sino también con los estudiantes, los otros maestros del colectivo escolar y la figura directiva para posibilitar los cambios que impulsamos desde una perspectiva sociocultural.

Cada maestrante enfrentó de maneras específicas las reacciones de los otros actores ante el impulso de la lectura y la producción de textos como tareas centrales en el trabajo por proyectos. Mas la identificación de sus incidencias en los cambios deseados y la producción de los saberes necesarios para enfrentar las oposiciones derivadas del peso de la gramática escolar, no fue individual sino colectiva. Las acciones emprendidas por Faustina, Cinthia y Martha, ya descritas, son apropiaciones de las discusiones, reflexiones, valoraciones y proposiciones suscitadas entre los miembros de ASL. En este sentido, con más contundencia que en el pasado, se hizo evidente la importancia de centrar los procesos de desarrollo profesional en la resolución de las necesidades de la docencia cotidiana mediante la reflexión colectiva de la experiencia.

Los diarios en los que los maestrantes registran la experiencia –ahora enriquecidos con capturas de pantalla, imágenes y videos

de distintas aplicaciones digitales– y su socialización previa a las reuniones virtuales que sostuvimos cada fin de semana, fueron los insumos que nos llevaron a discutir lo que pasaba con los estudiantes, las demandas y reacciones de las madres, así como las prácticas y concepciones de los otros maestros y los directores.

Desde los diarios nos hacíamos preguntas como: ¿Por qué las madres, inicialmente, demandan más ejercicios específicos y rechazan actividades de indagación o producción textual? ¿Qué tipo de intervenciones y apoyos podrían contribuir a que ellas comprendan la utilidad y alcance de la propuesta que estamos implementando? ¿Cómo podríamos orientarlas para que apoyen a sus hijos? ¿Cómo han reaccionado ante los apoyos proporcionados? ¿Qué dicen y cómo valoran lo que sus hijos están haciendo? Su reflexión contribuía a la generación de recursos que nos permitieran superar las dificultades documentadas en los diarios; así lo refirió Faustina respecto a una de las dificultades enfrentadas.

Con los alumnos se presentaba otra cuestión: habían (tenido) varias interrupciones (en la videoconferencia por Facebook) porque se les terminaban los datos y no tenían contrato de internet. A las compañeras maestras les expresé mi situación, esto permitió, en conjunto con el asesor, reflexionar y elaborar un cuadernillo que estuviera al alcance de todos los alumnos, sin estar pensando o preocupados por una recarga telefónica, que el contenido fuera claro y que el objetivo partiera del contexto social para facilitar el desarrollo de las habilidades de escritura (avance de tesis de Faustina, marzo de 2021, p. 59).

REFERENCIAS

- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1988). Situated cognition and the culture learning. *Institute for Research on Learning Report No. IR M-00*.
- Cedeño, R. del C. (2015). *Los proyectos escolares: una alternativa para desarrollar competencias comunicativas en alumnos del primer ciclo en una escuela*

- multigrado*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 122, México.
- Certeau, M. de (2007). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana/ITESO.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2020). *Comunidades escolares al inicio del confinamiento por SARS-CoV-2. Voces y perspectivas de los actores*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/comunidades-escolares-informe.pdf>
- Encinas, A. (2011). *Los colectivos de profesores como comunidades de práctica: espacios de formación docente*. Tesis doctoral. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-Cinvestav-IPN). México.
- Espinosa, E. (2014). *Prácticas de alfabetización en la primaria. Apropiación docente de nuevas propuestas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Espinosa, E. (2022). El diario de trabajo: reflexionar y mejorar la enseñanza. En A. Jiménez (coord.), *Escribir en la universidad: un bordado fino* (pp. 57-72). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Espinosa, E. y Laurel, C. I. (2019). Aportaciones de un programa de posgrado a la alfabetización mediante prácticas sociales del lenguaje. Un análisis desde la experiencia de un profesor de escuela multigrado. *Revista Brasileira de Alfabetização, 1* (9) pp. 104-125.
- Furher, U. (2001). Análisis del aprendizaje situado según el ambiente de comportamiento: el caso de los novatos. En S. Chaiklin y J. Lave (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 197-231). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (comps), *Estudiar las prácticas* (pp.15-45). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Liborio, M. (2022). *Promover la lectoescritura en niños de preescolar. Experiencia de una propuesta en momentos de confinamiento*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 122, México.
- López, A. P. (2022). *Hablar, leer y escribir en ciencias en secundaria. Enseñanza por proyectos a la distancia durante la pandemia COVID-19*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 122, México.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, R. y Espinosa, E. (2019). *Ethnography and the Study of Los Saberes Docentes (Teaching Knowledge)*. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press.

- Mercado, R. y Espinosa, E. (2020). *Que ningún alumno se quede. La enseñanza con sentido y equidad*. México: SM.
- Ramírez, E. (2015). *Proyectos pedagógicos y prácticas sociales de lectura y escritura*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 122, México.
- Ramírez, E. (2018). *Desarrollo de la lectoescritura en segundo grado de educación primaria en el medio rural*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 122, México.
- Ramos, E. y Espinosa, E. (2021). *Intervención educativa y mejora de la enseñanza en un posgrado profesionalizante para docentes (33)*. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i33.2764>
- Resnick, L. (2002). El racionalismo situado: la preparación biológica y social para el aprendizaje. En L. Hirschfeld y S. Gelman (comps.), *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura. Volumen II. Teorías infantiles, estudios interculturales y consecuencias educativa* (pp. 300-327). Barcelona, España: Gedisa.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela* (4) 63-78.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions. The problem of human machine communication*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Viñao, A. (2001). La cultura de las reformas escolares. *Perspectivas docentes* (26).
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Zacapala, Z. (2016). *Estrategias para favorecer la autonomía en alumnos con discapacidad intelectual a través de las prácticas sociales del lenguaje*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 122, México.
- Zinchenko, V. (2006). La psicología sociocultural y la teoría psicológica de la actividad: revisión y proyección hacia el futuro. En J. Wertch, P. del Río y A. Álvarez (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 35-47). España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

CAPÍTULO 3

EXPERIENCIA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN LA PANDEMIA POR COVID-19 DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Armando Ruiz Badillo

María de Lourdes Torres Cruz

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito relatar y describir las experiencias y actividades de docentes, así como de estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, de la Ciudad de México, durante la pandemia por covid-19, en los años 2020 y 2021.

Compartir las experiencias de las actividades académicas durante la pandemia es de vital importancia, ya que con ello se puede contribuir a la construcción de la memoria sobre un acontecimiento considerado de magnitud y relevancia mundial por los estragos, lamentablemente fatales, que cambiaron de manera contundente nuestras vidas.

Es así que se considera de suma importancia recuperar el tipo de actividades que se requirió implementar, diseñar e innovar y que

conformaron una curva de aprendizaje tanto académica como vivencial para sus protagonistas, y la vida institucional, incluyendo el programa educativo.

Con frecuencia en la vida cotidiana dentro del ámbito universitario, existen luchas y demandas de los sectores que lo conforman. Por la mañana del 19 de febrero de 2020, el Sindicato de Administrativos de la Universidad realizó un paro y, abruptamente, se suspendieron labores y se limitó el acceso a las instalaciones. No se tenía claridad sobre el rumbo que el paro tomaría ante los eventos futuros e inusitados.

En una gran mayoría de casos los docentes habían dejado en sus cubículos las listas, tareas, documentos de trabajo y dispositivos digitales de sus clases. A partir de entonces las actividades docentes previstas para ese día se suspendieron. Esta situación repercutió fuertemente en el siguiente mes, cuando de forma inusitada y casi de un día para otro, se declaró a nivel nacional la emergencia sanitaria por el virus SARS-CoV2 (covid-19).

El 30 de marzo de 2020, el Consejo de Salubridad General del gobierno federal de México publica en el *Diario Oficial de la Federación* el Acuerdo mediante el cual se declara emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, debido a la enfermedad generada por el virus SARS-CoV2 (covid-19). Con esto la Secretaría de Salud determinó las acciones necesarias para atender dicha emergencia (Gobierno de México, 2020).

El Consejo acordó medidas extraordinarias en todo el territorio nacional, entre las que destacaría la suspensión inmediata, del 30 de marzo al 30 de abril de 2020, de actividades no esenciales en los sectores público, privado y social, con la finalidad de mitigar la dispersión y transmisión del virus SARS-CoV-2 en la comunidad. Una semana antes, el 23 de marzo de 2020, se habían suspendido las clases presenciales en todos los niveles educativos. Está claro que la suspensión de actividades no fue de un mes, sino que se prolongó hasta el año 2022, cuando se fueron abriendo paulatinamente los espacios educativos, con restricciones de 30 a 50% de aforo.

El cierre de actividades académicas en la universidad, mismas que ya estaban suspendidas por el paro laboral, agravó y comprometió el desarrollo del semestre escolar. Tomó mayor relevancia en una escuela donde sus actividades educativas han sido primordialmente en sus planteles, desde su fundación, hace 45 años. Esto implica que los programas educativos están diseñados para cumplir sus objetivos en actividades dentro de los salones, auditorios, talleres y escenarios de prácticas profesionales. Los docentes que imparten los cursos están preparados para realizar estas actividades de forma presencial, si bien una parte de ellos conoce y maneja el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, estas eran solo un recurso para completar sus actividades académicas.

A pesar de ello, es de enorme importancia señalar que las actividades académicas nunca fueron suspendidas por la contingencia sanitaria, más bien tuvieron cambios radicales para continuar su proceso.

EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES EN LA PANDEMIA POR COVID-19

Como resultado de las necesidades de comunicación y difusión de información que se incrementaron durante la contingencia sanitaria por el covid-19, se diseñó y operó por medios electrónicos y digitales la continuidad de la educación universitaria, en este caso en línea, mediante la utilización de las redes sociales, el correo institucional tanto de profesores como de estudiantes y el uso de plataformas de comunicación de suscripciones institucionales, entre ellas Teams y Meet, o en servicios similares de pago como Zoom; posteriormente se incorporaron los cursos en apoyo de plataformas educativas.

En un principio era el desconcierto, los docentes tenían claro que deberían continuar sus cursos, pero no había la certeza de cómo realizarlo; el correo electrónico fue la vía para una comunicación

entre docentes, muy por encima de los comunicados escuetos y esporádicos de las autoridades educativas, tanto de la propia universidad como de la Secretaría de Educación Pública. A los más experimentados nos convocaron para enseñarnos el uso de plataformas remotas; para muchos era desconocido este sistema, pero la institución contaba desde años atrás con convenios con las principales empresas de servicios informáticos, Microsoft y Google, que incluía además del correo electrónico que utilizamos, servicios de videoconferencia, Teams y Meet, respectivamente, y otras aplicaciones que posteriormente serían de gran utilidad para el desarrollo de cursos y actividades académicas, como la plataforma de acceso libre Moodle. Así, la actividad en línea se fue incrementando de manera exponencial.

Se requería de una capacitación rápida y eficaz: este aprendizaje para realizar actividades académicas con recursos digitales como plataformas, debería darse en línea, desde las casas de los docentes, situación que parecería paradójica. Afortunadamente muchos maestros lo vieron como un reto, además de tener un recurso para continuar trabajando con los estudiantes, por lo que esperar a que se realizara un programa de capacitación institucional, no era una opción. Para ello los académicos de los diferentes programas educativos empezaron estas actividades, primero entre los colegas más cercanos, en cuerpos académicos ya instituidos, y posteriormente en los consejos internos de los programas educativos.

En el caso específico del programa educativo de la Licenciatura en Psicología Educativa se reanudaron las reuniones de consejo interno, ahora en línea, y se diseñó un primer programa de capacitación a los docentes con cinco días de actividades.

Para ello se propuso la realización de talleres en línea para el colegio de profesores de la licenciatura, donde se compartieron actividades de aprendizaje acerca de las plataformas educativas y plataformas de comunicación.

En la introducción a estos talleres se precisó que el uso de las plataformas educativas es “un amplio rango de aplicaciones

informáticas instaladas en un servidor cuya función es la de facilitar al profesorado la creación, administración, gestión y distribución de cursos a través de Internet” (Sánchez, 2009). En algunos casos se les conoce como Plataformas de enseñanza virtual, Campus virtual o Plataformas de teleformación.

En estas plataformas se incluyen cursos, herramientas de comunicación, seguimiento de los estudiantes y secuencia de actividades de aprendizaje. Dichos recursos educativos son utilizados para el aprendizaje apoyado en el uso de tecnologías de comunicación (*e-learning* o aprendizaje en línea).

Por lo anterior, es importante diferenciar las plataformas educativas de aquellas que son consideradas únicamente como plataformas de comunicación virtual. Algunos ejemplos son: Moodle, Blackboard, E-educativa, Classroom, Teams; otras pueden ser: Zoom, Meet, WhatsApp y Facebook.

En efecto existía una gran diferencia, pues ante la emergencia, primero se utilizaron las plataformas de comunicación para realizar reuniones virtuales, y en muchos casos tanto docentes como estudiantes entendieron que en esto consistía la educación a distancia. Tuvo que pasar un largo tramo para que los maestros e incluso los propios alumnos se adecuaron a trabajar sus cursos en plataformas educativas, y habría que reconocer que en algunos casos no se dio esa transición y solo se conservó el esquema de una reunión virtual como símil de clase, ahondando aún más la crisis educativa generada por la contingencia.

Al iniciarse el proceso de transición de lo presencial a lo virtual, el primer problema por resolver fue establecer contacto entre docentes y alumnos de cada curso, pues como se mencionó, las listas de los estudiantes se habían quedado en las instalaciones de la universidad y muy pocos tenían sus direcciones electrónicas. Un primer paso que agilizó el contacto fue generar una cuenta en Facebook de la Licenciatura en Psicología Educativa, mediante un anuncio: *Contacta a tus docentes, que ellos te están buscando*, y ofreciendo una liga con los correos de los profesores; de esta forma, rápidamente se

estableció el contacto en cada grupo. Los estudiantes crearon grupos en la aplicación de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes, WhatsApp. Es un hecho que independientemente del nivel económico de los alumnos, todos tienen un teléfono inteligente, una cuenta de Facebook, WhatsApp y un correo electrónico personal. Es así como a través de las redes sociodigitales se reanudan actividades de índole académico durante la pandemia, en el mes de mayo de 2020.

Existieron entonces dos grandes retos para implementar la educación a distancia en el programa educativo: adaptación de los docentes a los ambientes digitales en plataformas educativas y la adecuación de los contenidos de aprendizaje a objetivos y estrategias instruccionales en ambientes virtuales.

Los colegas docentes con mayor experiencia en el manejo de las tecnologías de información y comunicación estuvieron a cargo de los talleres, a los que habría que agradecerles su paciencia y dedicación, especialmente porque habría que reconocer que un docente es con frecuencia un mal alumno –en cuanto a su comportamiento como aprendiz– y aunado a esto, para la mayoría de los docentes era su primer contacto con una plataforma de comunicación, lo que provocó frecuentes interrupciones y desvíos de la tarea, exclamaciones como *ya no los veo, ya no los oigo, ¿qué botón aprieto?, y ¿cómo hago eso?, apaguen su micrófono para que el tallerista pueda continuar*; fueron expresiones comunes en el inicio de los talleres. Al paso de los días habría que destacar que dejaron de presentarse las interrupciones, con el fin de escuchar las contribuciones de los participantes en su experiencia reciente y mejora de las actividades aprendidas, es decir, en un trabajo colaborativo, muy característico de los académicos cuando estos están en la misma tonalidad al enfrentar una tarea común.

Ante toda la vivencia negativa experimentada por la pandemia, el aprender el nuevo ambiente para impartir clases los motivó y concentró esfuerzos. Habría que considerar que la planta docente tiene un promedio de 48 años de edad, y más de una tercera parte

tiene 60 o más, y si bien ello no es una condición determinante, el uso y aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación, así como los dispositivos electrónicos involucrados se le facilita a la población joven, como sí se pudo observar con los alumnos, quienes de acuerdo con varias experiencias compartidas por los docentes del programa educativo, incluso les resolvían problemas tecnológicos y les enseñaban formas ágiles y adecuadas en la realización de actividades académicas a distancia.

El segundo reto fue la adaptación de los contenidos de aprendizaje a objetivos y estrategias instruccionales en ambientes virtuales. Para ello se tuvo la ventaja de contar dentro de la planta docente con especialistas en desarrollo curricular en ambientes de enseñanza a distancia, los cuales impartieron en el taller Revisión y ajuste de los programas de cursos para la enseñanza en línea o mixta de la Licenciatura de Psicología Educativa (LPE).

El programa de la LPE fue diseñado en 2009 para un contexto presencial, se cursa en ocho semestres, cubriendo 352 créditos en 38 materias, cinco de estas por semestre. Se imparte en dos turnos, con un total de 228 cursos por semestre y en grupos escolares de máximo 40 alumnos, con una capacidad de hasta 2 040 estudiantes. Para ello se requiere una planta magisterial aproximada de 126 docentes que imparten de uno a tres cursos. Estas cifras nos indican la magnitud y complejidad de realizar la tarea de continuar los cursos en medios virtuales.

En el taller mencionado, donde participaron 36 docentes, se abordó la dificultad de replantear los cursos en línea. Cada materia tiene un programa que consta de un objetivo general y el contenido está dividido en cuatro unidades con temas y bibliografía para cubrirlos. Todas las materias cuentan con una antología que incluye las lecturas básicas, estas se imprimen y quedan a disposición de los estudiantes con un costo subsidiado de cinco centavos por hoja impresa; en total, de 12 a 20 pesos por antología. Para el semestre 2020-1, los estudiantes ya las habían adquirido, pero para el siguiente curso y con la universidad cerrada, no estarían disponibles

en su versión impresa, por lo que el programa educativo concentró las versiones digitales para reproducción que estaban en archivos PDF y se creó un blog, donde se subieron estas versiones y se pusieron a disposición de docentes y alumnos.

En el taller de Adecuación de los contenidos de aprendizaje a objetivos y estrategias instruccionales en ambientes virtuales, hubo un trabajo intenso y ambicioso, porque se les pidió a los profesores que a partir de las materias que impartirían en el semestre 2020-2 (el segundo periodo en condición de confinamiento), ajustaran las actividades en un diseño instruccional correspondiente al ámbito virtual, respetando la base del programa y los materiales de las antologías respectivas.

Esta actividad requería centrar el aprendizaje en el alumno y ponerlo como protagonista de las actividades. El docente se concentraría en diseñar actividades al aprovechar los medios electrónicos y programar las tareas que realizarían los alumnos. El docente tendría que monitorear y evaluar las producciones de los estudiantes subidas a la plataforma, y organizar reuniones virtuales para la explicación de contenidos y aclaración de dudas y críticas. De tal forma que cada curso se dividiría en la realización de actividades sincrónicas (encuentros vía Zoom, Teams o Meet, en el horario prefijado de clase) y actividades asincrónicas (clases y tareas subidas a plataformas educativas en Moodle, Classroom, Teams).

Como se puede advertir, el trabajo en línea requiere un esfuerzo adicional del docente para el diseño, preparación de materiales digitales y aplicación de curso. Implicaba un trabajo diferente al de la modalidad presencial, consistente en la impartición de cursos conforme el calendario escolar; dos o tres sesiones de dos horas cada una, por semana, durante 16 semanas. Todos los docentes habían impartido sus materias a lo largo de varios años, y si bien en cada semestre se agregaba contenidos, lecturas y trabajo para mantenerlos vigentes, se conservaba la estructura conceptual básica de cuando fueron diseñados, por lo que era ya una actividad académica habitual de los docentes, que podrían tener

formas regulares de exposición, con intercambio de preguntas y respuestas, presentación grupal de lecturas a cargo de los alumnos, trabajos individuales y en equipo, con su respectiva evaluación final para obtener la calificación del curso. Salvo los talleres de prácticas profesionales que cursan los estudiantes durante el último año, el currículo es básicamente teórico.

Por el contrario, en el trabajo en línea, todo debe estar escrito y determinado en una o varias fuentes digitales. Decía una docente con amplia experiencia en educación a distancia que “los estudiantes tienen que leer y escribir toda su producción de aprendizaje, se deja atrás toda la oralidad de la clase presencial”. Esto representa un cambio sustancial en el paradigma de la enseñanza y el aprendizaje, que ofrece ventajas y desventajas; los docentes deben realizar sus propias producciones, escribir con detalle y claridad cada actividad que realizará el alumno, y traducir el propósito curricular de cada tema. El maestro se tiene que plantear: ¿Qué actividad requiere el alumno para incorporar el contenido de un tema? ¿Cómo verifico que lo haya incorporado, es decir que haya aprendido? Estas acciones han de quedar plasmadas en un contenido virtual, con un incremento de trabajo en la revisión de las producciones de los alumnos, considerando que los grupos escolares se conforman por 40 alumnos.

Como ventajas están que toda la planeación de cada clase queda previamente elaborada y regulada, además de que toda actividad ha sido registrada en algún medio virtual; la gran desventaja es que se evalúan producciones de los alumnos, y no se califica a los estudiantes en sí mismos como personas, ya que se ven reducidos a un reporte o a un cuadro en la pantalla que indica una cámara no siempre activa dentro de la reunión virtual. La discusión grupal, sobre todo entre estudiantes, queda prácticamente reducida a cero; si bien existe el foro de discusión, no deja de ser un recurso donde terminan en soliloquios, sin una adecuada discusión interactiva.

La situación de emergencia sanitaria que se vivió desde marzo de 2020 orilló a modificar y replantear, en gran medida, la labor

docente. El confinamiento en casa fue una medida necesaria para reducir los contagios durante la pandemia y protegerse de ella. En cuanto fue posible volver a trabajar, a distancia, se hizo principalmente en un trabajo colaborativo entre maestros y maestras desde sus casas, explorando otras formas de realizar la enseñanza y reafirmando así el sentido de pertenencia y compromiso para con la licenciatura y la universidad.

El semestre 2020-1, que se inició de forma regular y se convirtió en clases a distancia en forma emergente, debería de concluir en mayo y se prolongó hasta finales de junio. Se tenía la expectativa de un posible retorno al trabajo presencial en agosto, situación que no sucedió sino hasta el periodo 2022-2, dos y medio años después; en el semestre 2022-1 se hizo un intento de educación híbrida: dos días de asistencia a la semana a clase, con un aforo de 30% de estudiantes y el resto de las actividades a distancia. Este modelo, habría que reconocerlo, no funcionó, y prácticamente se terminó el semestre en línea.

Para Albalá y Guido (2020) la crisis del covid-19 ha obligado al sistema educativo a migrar a un sistema exclusivamente virtual de manera abrupta. Tanto el profesorado como las instituciones educativas no están preparados para realizar este cambio radical en un plazo tan corto, no se deja tiempo ni espacio para la planificación y el diseño de las experiencias de aprendizaje que caracterizan una auténtica educación *online*.

Más allá de lo planteado en los talleres de apoyo, y lo procedimental que conlleva la educación en línea en un cambio tan brusco, habría que señalar el desarrollo de la experiencia de los docentes y estudiantes de este programa educativo durante la pandemia por covid-19.

La emergencia y la diversidad de situaciones que tiene la ejecución de cursos en línea, provocaron un desarrollo muy diverso de las actividades académicas; no se tuvo, afortunadamente, un ambiente estricto que impusiera una directriz única de actividades, respetando las condiciones particulares de cada docente ni de los

estudiantes –e incluso su contenido curricular– y más bien se apeló a la voluntad y compromiso que cada uno de ellos podría realizar. La flexibilidad situacional de los cursos hace imposible contar una evaluación objetiva de los semestres en línea, la tarea principal era continuar con el proceso educativo y su complejidad no daba margen para un proceso de inspección y evaluación docente. Se tiene referencias de buenas prácticas docentes, así como de experiencias no tan afortunadas.

Una proporción considerable de docentes adecuó su trabajo académico en la combinación de actividades sincrónicas, con videorreuniones una o dos veces por semana, y diseño de actividades asincrónicas en plataformas educativas con tareas o ejercicios que tendrían que realizar los estudiantes, de forma individual o en pequeños equipos. Estas actividades quedaron concentradas en las aulas virtuales que la universidad proporcionó cada curso que se impartía en el semestre, mediante la plataforma Moodle o Classroom. La ventaja de todo ello fue que los cursos quedaron guardados y disponibles para su empleo en otro semestre, con la posibilidad de realizar mejoras y adecuaciones a futuras aplicaciones. Se podría considerar que esta práctica docente fue la más idónea.

Otra práctica muy recurrente por los docentes fue realizar todas las clases en el horario establecido en videoconferencia, en un símil del curso en formato presencial, donde habría temas a cargo de los maestros y exposiciones de los alumnos, individuales o grupales, y entrega de trabajos vía correo electrónico. Este procedimiento definitivamente no es un formato de educación a distancia, y solo la utilización de un medio digital para llevar a cabo la misma actividad que se realiza en el aula, en una clase muy tradicional, con la limitante de que los participantes se conectan a la reunión en la mayoría de los casos con la cámara apagada y sin participar; no se tendría la seguridad de que los estudiantes están presentes y activos y en la videoclase.

Un tercer tipo de práctica docente que se dio en pocos casos, afortunadamente, fue reducir el curso al establecimiento de

comunicaciones de docente y estudiantes vía correo electrónico, con la entrega de lecturas o presentaciones en Power Point de determinado tema por parte del maestro, así como la recepción de trabajos escolares de los alumnos. En algunos casos también se empleó la mensajería telefónica de WhatsApp, para tener chats grupales o incluso algo parecido a un foro de discusión. Ocasionalmente se realizó alguna videoreunión. Como es entendible esta práctica docente no fue la más adecuada, ni tampoco contribuyó a un aprendizaje de los estudiantes, más bien fue una medida inadecuada para concluir un curso en contingencia. Por fortuna, este tipo de situaciones fueron las menos en el semestre 2020-1 y prácticamente desaparecieron en los subsiguientes semestres.

La pandemia por covid-19 llegó a trastocar y cambiar nuestra cotidianidad y al igual que toda vivencia individual y social, la práctica docente se modificó radicalmente, cambió la propia vida de los docentes, en buena medida fue una gran sacudida para ellos que los llevó a enfrentar dos complejos escenarios: su posición ante la enfermedad por contagio del virus SARS-CoV-2, la de sus familiares o personas cercanas y aun el propio riesgo, además del desconocimiento y la incertidumbre que generó la pandemia.

En un segundo escenario, de forma simultánea e interrelacionada, los docentes tuvieron que enfrentar un cambio radical en la impartición de la docencia: de presencial a virtual, e incorporar en su práctica el uso de tecnología, así como adaptar sus cursos a las necesidades propias del alumnado que, igual que ellos, fue desafiado por la epidemia, enfermedad y hasta en algunos casos la muerte de alguien cercano.

En el caso de la Licenciatura en Psicología Educativa no hubo fallecimientos de maestros, pero sí pérdidas lamentables de familiares y amistades. Principalmente en el año 2020 y principios de 2021 hubo quienes contrajeron el covid-19, al grado que estuvieron hospitalizados, pero se recuperaron. Con la llegada de la vacunación en este último año, siendo los docentes uno de los primeros grupos en ser vacunados, la situación cambió radicalmente, si bien

continuaron los contagios entre ellos, la convalecencia fue menor y venturosamente nada grave.

Sin embargo, habría que recordar la campaña de una cadena televisora nacional, según la cual los maestros (de todos los niveles educativos) habrían cobrado su sueldo durante dos años y sin trabajar. Nada más falso, injurioso y ofensivo. Los docentes que vivimos la pandemia, logramos que la educación no se detuviera, buscando y diseñando formas alternativas para lograr este objetivo. El apoyo institucional con el que se contó en la universidad fue principalmente nuestro sueldo íntegro, y recursos digitales, tecnológicos, pero las decisiones y acciones educativas fueron producto del confinamiento en nuestros hogares.

Salir del lugar de confort que se tiene al ser académicos con muchos años de experiencia dentro del ámbito universitario, al cambiar la práctica docente y el escenario de trabajo, en múltiples casos fue un aliciente que motivó e incluso ofreció un reto que, a pesar de la adversidad, significó un cambio positivo, con innumerables retos de cambio y trabajo de cara al futuro. Tanto los maestros como nuestros estudiantes somos completamente diferentes después de la pandemia.

EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES EN LA PANDEMIA POR COVID-19

Durante la contingencia sanitaria, siguió habiendo estudiantes de diferentes generaciones: primero, se encontraban quienes habían cursado uno, dos o hasta tres años de la carrera en forma presencial, específicamente los discentes de la generación 2016 estaban cursando su último semestre cuando se inició el confinamiento en casa. En agosto ingresó la generación 2020 y en seguida la generación 2021, ambas completamente en línea. Esto nos da una idea de la diversidad del alumnado, con necesidades y expectativas distintas.

Los estudiantes que cursaron su último semestre en confinamiento durante el año 2020, tuvieron grandes problemas y faltantes para concluir sus estudios: junto a sus docentes, crearon formatos de comunicación para continuar con actividades en línea, un esquema que la mayoría no conocía. Pero un segundo problema para ellos fue la suspensión de sus prácticas profesionales, que en el último año de la carrera significan un espacio de aprendizaje importante en escenarios reales.

Los talleres de práctica profesional son el espacio curricular en donde se asigna y supervisa a los estudiantes en diferentes escenarios de instituciones receptoras con convenio previo dentro del programa, para que realicen sus prácticas profesionales durante dos semestres: séptimo y octavo, cinco horas por día, tres días a la semana conforme al calendario escolar vigente, para un total de 480 horas.

Esta experiencia de intervención en problemáticas reales de lo aprendido durante los tres años anteriores fue truncada, y en el mejor de los casos hubo videorreuniones con los docentes encargados de supervisar el trabajo en escenarios, para revisar lo efectuado en 2019, que principalmente sería la identificación de la problemática o diagnóstico psicoeducativo y tratar de establecer alguna propuesta de intervención sin posibilidad de aplicarla.

Las prácticas profesionales curriculares constituyen una de las fortalezas del programa educativo que posibilita un mejor aprendizaje y desarrollo profesional posterior. Por ello, para los estudiantes que no pudieron realizarlas representó una pérdida importante. Incluso algunos de ellos prefirieron esperar hasta 2022 para hacer las prácticas profesionales de forma presencial.

Los estudiantes que cursaron su último año en septiembre de 2020 o agosto de 2021 realizaron sus prácticas profesionales completamente en línea. Algunos escenarios posibilitaron el trabajo a distancia, con todas las limitantes que se dieron en el caso, como Prepa en línea, Centros de Estudios Tecnológicos y de Servicios (Cetis) y Centros de Integración Juvenil (CIJ). Por otra parte, en

los casos de las estancias infantiles, espacios de educación especial y/o atención a estudiantes con algún tipo de condición (autismo, Asperger, síndrome de Down) fueron completamente cerrados y no se llevaron a cabo las prácticas profesionales, solo se trabajó con la revisión teórica de casos o simulación de escenarios.

Por ello se planteó que, durante los meses de septiembre y octubre, los estudiantes solo tomaran la clase del taller de prácticas profesionales a distancia con su docente y en el horario establecido, como indica el programa del taller; en estos meses se implementó un curso de inducción de prácticas profesionales y la revisión de contenidos pertinentes al escenario respectivo. Posteriormente, si no había posibilidad de estar en un escenario en línea, se trabajó el desarrollo de resolución de casos simulados, que podría incluir el diseño de materiales y aun un boceto de propuesta de intervención.

En la contingencia, muchas voces coincidían en que, debido al cierre de los espacios educativos, se incrementaría la deserción y el nuevo ingreso de alumnos. Es posible que en la educación básica se haya dado este fenómeno, pero contrario a este pronóstico, la Licenciatura en Psicología Educativa tuvo un incremento considerable en la matrícula.

La Universidad Pedagógica Nacional participó en el programa de Rechazo Cero, del gobierno federal, cuyo objetivo fue ofrecer a los aspirantes que participaron en el proceso de selección 2020-2021 y no lograron acceder, espacios en otras instituciones para que continuaran con su formación académica.

Dicho programa se operó aun estando en contingencia: la UPN instrumentó el examen de admisión 2020 en línea, abarcó una mayor participación e incrementó el número de aspirantes aceptados. Adicionalmente, los espacios que no concluyeron su inscripción fueron ofrecidos a solicitantes que acudieron al programa de Rechazo Cero, por lo que la matrícula de nuevo ingreso se incrementó cerca de un 15 por ciento.

Así también, al operar toda la licenciatura en línea, se dio oportunidad a estudiantes que estaban en condición de baja temporal y

tenían adeudos de materias, además de que habían abandonado sus estudios, principalmente por problemas económicos y de trabajo o por cambio de residencia hacia otro estado de la república. De esa forma, desde septiembre de 2020 se registraron reinscripciones de estudiantes que radicaban en lugares tan distantes como Monterrey, Tijuana o Mérida. El trabajo en línea representó una ventaja para aquellos que vivían a gran distancia de la UPN y cuyos trayectos diarios eran de tres o más horas.

El aumento de la matrícula se dio por dos motivos: dar cabida a un mayor número de aspirantes aceptados en nuevo ingreso, y el retorno de alumnos que habían abandonado sus estudios. Todo esto implicó un incremento del número de universitarios por grupo escolar, pasando de 40 a cerca de 50, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla con matrícula desglosada por ciclos

Año de ingreso	Inscritos de primer ingreso	Matrícula inscrita
2018	505	1 737
2019	519	1 836
2020	544	1 976
2021	534	2 021
2022	445	2 466

Fuente: Elaboración propia.

En la educación presencial un factor limitante es el cupo en los salones, de manera que al estar en línea se abrió la posibilidad de contar con un número mayor de estudiantes en cada curso; las videoconferencias en las plataformas Teams y Meet no tenían límite de asistentes, lo cual si bien era una ventaja, a la par tenían inconvenientes: menor atención a cada estudiante y mayor trabajo de dirección y evaluación del docente, lo que implicaría en buena medida un deterioro en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un factor que se añade a este deterioro de la educación es que los estudiantes se inscribieron a los cursos, pero en el contexto en que se estaba viviendo la pandemia, con lo cual afectaban las condiciones personales de cada alumno, provocaban en todos los cursos una gran cantidad de bajas, con situaciones en que en un curso que se inició con 50 estudiantes inscritos, concluyeran solo 15. Asimismo, aumentaban con ello los índices de no acreditación de cursos.

Es indudable que la imprevista aparición de la pandemia por covid-19 irrumpió abruptamente las múltiples actividades y relaciones humanas, en todos los ámbitos: de la salud, laborales, personales, familiares y educativas, en perjuicio de todos.

En medio de la incertidumbre para el desarrollo de los procesos educativos generada por la pandemia mundial, los factores contextuales no se limitaron al escenario universitario, sino que incidieron en el entorno que viven las y los estudiantes, de allí la importancia de tomar en cuenta las condiciones en que vivieron la epidemia durante el confinamiento; Rivera e Izquierdo (2020) los entrevistaron para indagar sobre las problemáticas a que se enfrentaban. A continuación, se enlista lo mencionado por los alumnos.

Problemáticas de los estudiantes en tiempo de pandemia

- Carencia de equipo informático
- Fallas en el servicio de internet
- Falta de recursos económicos
- Violencia en el hogar (de pareja, entre padres y hermanos)
- Problemas emocionales
- Lugar de residencia
- Pérdidas familiares
- Necesidad de trabajar
- Deficiente comunicación entre maestros y alumnos
- Inexistencia de espacios privados para atender las clases

Las situaciones adversas vividas por los estudiantes fueron múltiples, de entre las cuales resaltan las limitaciones o fallas en la conectividad, dificultad de adaptarse a clases y asesorías vía Zoom, Teams o Meet, imposibilidad para entender y seguir indicaciones por correo electrónico o WhatsApp. Lo más grave fueron los contagios, el duelo por las pérdidas de familiares y los problemas económicos, principalmente ante la falta de empleo de alguno de los integrantes de la familia.

Estar inscrito en la universidad fue para muchos estudiantes un aliciente, e incluso un refugio para sobrellevar los avatares que les estaba implicando la pandemia y el confinamiento. En tal sentido no era lo más importante acreditar todos los cursos, también fue posible que el aprendizaje pasara a un segundo plano de importancia, pero el ser alumno universitario y tener actividades académicas compensaba plenamente el estar en una inédita epidemia.

Un aspecto más que se presentó durante el periodo de contingencia fue que muchos estudiantes se emplearon en un trabajo informal para obtener alguna remuneración y tomaron cursos a distancia, simultáneamente. Aunque no se cuenta con un registro estadístico preciso, los docentes tuvieron conocimiento de estudiantes que estaban en esta condición –se los confiaron– por diversos motivos, como la necesidad de contribuir a la economía familiar afectada por la contingencia y la oportunidad de obtener una remuneración sin tener que cumplir una jornada laboral completa, tanto presencial como de trabajo en casa.

No obstante, los empleos que consiguieron no estaban relacionados con sus estudios, en general eran en el área de servicios, tan diversos como operador telefónico, vendedor, repartidor a domicilio u operador de transporte público. En todos los casos, la capacidad de atender sus cursos se comprometió críticamente y quedó claro que se crearon deficiencias en su aprendizaje global.

IMPLICACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Hubo un estudio realizado por dos académicos de la licenciatura, Rivera Morales y Ruiz Badillo (2021), acerca del compromiso asumido por los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional durante la pandemia por el covid-19, donde participaron 165 alumnos y alumnas de Psicología Educativa y de Administración Educativa, que estaban cursando su primer o su último año escolar en 2020, quienes respondieron en línea un cuestionario sobre Implicación universitaria de la Universidad de Indianápolis (National Survey of Student Engagement, NSSE), el cual contempla cinco áreas: nivel de reto académico; aprendizaje activo y colaborativo; interacción entre profesores y estudiantes; experiencias educativas enriquecedoras; ambiente agradable de campus.

Implicación y compromiso académico son términos complejos que enfatizan los diversos patrones de los estudiantes en cuanto a motivación, interacción, autorregulación y cognición. Dado que durante la contingencia la educación en línea tenía como actor principal del aprendizaje al alumno, era importante indagar sobre estos aspectos. Skinner, Kindermann y Furrer (2009) definen la implicación y el compromiso académico como la calidad de la participación o vinculación de los estudiantes con la escolarización. El esfuerzo, acción y persistencia en el trabajo escolar, así como sus estados emocionales ambientales durante las actividades de aprendizaje.

La implicación universitaria es una variable transversal que incide en los resultados de aprendizaje y la permanencia en los estudios. Analizar la experiencia y compromiso de los estudiantes en su trayectoria permite explicar sus resultados académicos con otras dimensiones importantes del contexto universitario.

Los factores contextuales generados por la pandemia del covid-19, comprometieron el entorno en que los estudiantes viven sus procesos educativos: el confinamiento, trasladar su aprendizaje por medios virtuales, el duelo por las pérdidas familiares, a los contagios y

los problemas económicos, como se ha señalado anteriormente. La realidad que vivieron los estudiantes ante la pandemia fue crítica, si bien los docentes y la universidad realizaron una respuesta reorganizando sus actividades, estas no fueron suficientes para lograr un aprendizaje adecuado en los estudiantes; para ilustrar con mayor detalle el desempeño de estos, se recuperan los resultados del estudio de Rivera Morales y Ruiz Badillo (2021).

Se puede observar que los estudiantes realizan con mayor frecuencia la formación de nuevas ideas o puntos de vista a partir de los datos o fuentes de información, y en segundo término la aplicación de hechos en problemas prácticos, es decir, priorizan su aprendizaje en los elementos teóricos y mucho menos en aprendizajes prácticos, lo cual resulta consecuente con una educación a distancia y desde el confinamiento.

Aprendizaje de orden superior y reflexivo integrador

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Aplicar hechos a problemas prácticos o situaciones nuevas	4.8%	39.4%	41.8%	13.9%
Analizar una idea, experiencia o línea de razonamiento mediante el examen de sus partes	3.6%	36.4%	45.5%	14.5%
Ideas combinadas de diferentes cursos al completar las tareas	4.2%	31.5%	41.8%	22.4%
Inclusión de diversas perspectivas (políticas, religiosas, raciales/étnicas, de género, entre otras) en las discusiones del curso	12.1%	33.3%	35.2%	19.4%
Ideas conectadas de sus cursos a sus experiencias y conocimientos previos	0.0%	13.3%	53.3%	33.3%

Fuente: Rivera y Ruiz (2021).

Con respecto a la dimensión de aprendizaje reflexivo e integrador, se ve una tendencia en el aprendizaje que cambia su comprensión de conceptos, y la conexión de ideas de varios cursos en combinación

de sus experiencias y conocimientos previos. En estos casos las respuestas se concentran en las opciones A menudo y Siempre.

Por el contrario, la mitad de los participantes pocas veces, o nunca, incluyen diversas perspectivas en las discusiones (políticas, religiosas, de género), y así también examinan poco sus fortalezas y debilidades sobre los temas que están aprendiendo. Lo que indica un bajo nivel de autocritica e inclusión del contexto social.

En cuanto al área de razonamiento cuantitativo los estudiantes entrevistados reportan tener un uso muy bajo de análisis de información numérica. Si bien las licenciaturas están ubicadas dentro de las Ciencias Sociales, el programa educativo tiene contenidos de estadística y metodología cuantitativa, en los primeros cursos; al parecer, en los contenidos de los últimos años de la carrera no se estimula o se promueve el uso profesional de información numérica.

Razonamiento cuantitativo

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Llegó a conclusiones basadas en su propio análisis de información numérica (números, gráficos, estadísticas y otras)	15.2%	45.5%	33.3%	6.1%
Evaluó lo que otros han concluido a partir de información numérica	24.8%	45.5%	24.8%	4.8%
Usó información numérica para examinar un problema o asunto del mundo real	5.5%	38.2%	40.0%	16.4%

Fuente: Rivera y Ruiz (2021).

Es muy bajo el aprendizaje colaborativo que reportan los estudiantes entrevistados, dado que cerca del 60% lo ha realizado A veces o incluso Nunca. Parcialmente se puede explicar este bajo desempeño de aprendizaje colaborativo, debido a que se pidió a los encuestados responder sobre el último año escolar, 2020-2021, periodo en que a nivel mundial se encuentra el confinamiento debido a la

contingencia sanitaria para contener el covid-19, y todo el sistema educativo mexicano, por supuesto incluyendo la Universidad Pedagógica Nacional, que reconvirtió sus actividades académicas en medios y recursos tecnológicos a distancia, principalmente el uso de plataformas educativas, y videorreuniones, lo que muestra una situación atípica para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las respuestas a las preguntas que se presentan en este apartado muestran claramente que la interacción y la colaboración entre estudiantes se ve ampliamente afectada en el formato de educación a distancia que se tuvo que implementar.

Aprendizaje colaborativo

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Le pidió a otro estudiante que lo ayudara a comprender el material del curso	15.8%	54.5%	22.4%	7.3%
Material del curso explicado por uno o más estudiantes	11.5%	47.3%	33.9%	7.3%
Preparado para los exámenes, discutiendo o trabajando con otros estudiantes	12.7%	39.4%	37.0%	10.9%

Fuente: Rivera y Ruiz (2021).

Una consecuencia de la contingencia sanitaria por el covid-19 fue la poca la interacción entre estudiantes y profesores durante el ciclo escolar 2020-2021, al no tener contacto presencial con los docentes, fueron pocas las tutorías y asesorías individuales, así como participación en proyectos de investigación. La interacción fuera de clase entre estudiantes quedó restringida a comunicaciones en redes sociales y con los docentes en interacciones por correo electrónico y en algunos espacios dentro de las videoconferencias que se utilizaron.

Interacción entre estudiantes y profesores

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Trabajó con un miembro de la universidad en actividades distintas al trabajo del curso (proyectos de investigación, servicio social)	52.1%	32.7%	11.5%	3.6%
Habló de temas, ideas o conceptos del curso con un miembro de la licenciatura fuera de la clase	12.7%	43.0%	27.9%	16.4%
Discutió su desempeño académico con un miembro de la universidad	20.6%	37.6%	28.5%	13.3%

Fuente: Rivera y Ruiz (2021).

Una labor primordial en toda universidad es impartir una docencia eficaz y de calidad que incluya una mejor interacción docentes-alumnos, así como una planeación y organización de la enseñanza de alto nivel. Al aplicar la encuesta durante la contingencia por el covid-19 y con el trabajo a distancia, los resultados muestran que las prácticas de enseñanza fueron afectadas en casi todos los indicadores: la mitad de los encuestados opina que las prácticas de enseñanza fueron poco o incluso nada eficaz, mientras que el otro 50% opina que las prácticas de enseñanza le parecieron buenas. Estas opiniones posiblemente son producto de la diversidad y capacidad de los docentes para generar sus cursos en modalidad virtual.

Se comparó los promedios de los indicadores evaluados entre los estudiantes de primer año, que recién ingresaron a la carrera en formato a distancia, y los estudiantes que están por concluir sus estudios, que pasaron de un modelo presencial a uno a distancia. De tal manera que los estudiantes que ingresaron en 2020 solamente han recibido educación a distancia, mientras que los estudiantes del último año tienen como referentes los dos tipos de modalidades.

Prácticas de enseñanza eficaces

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Objetivos y requisitos del curso claramente explicados	4.8%	38.8%	37.6%	18.8%
Impartición de las sesiones del curso de forma organizada	6.1%	26.1%	47.3%	20.6%
Uso de ejemplos o ilustraciones para explicar puntos difíciles	10.9%	32.1%	37.0%	20.0%
Se hicieron comentarios sobre un borrador o un trabajo en progreso	15.2%	34.5%	34.5%	15.8%
Se proporcionó retroalimentación sobre los exámenes y tareas realizadas	13.9%	30.9%	41.8%	13.3%

Fuente: Rivera y Ruiz (2021).

A efecto de comprobar estos datos se construyeron los indicadores con la suma de los puntajes obtenidos de las respuestas, que van de 1 a 4 (salvo el indicador de calidad de interacciones, que va de 1 a 7) y se obtuvieron los promedios, mismos que se compararon por los grupos de estudiantes de primer y cuarto año.

En cuanto al indicador de calidad de interacciones, es posible que la evaluación es más desfavorable en los estudiantes de cuarto año debido a que la experiencia de modalidad virtual con respecto a la modalidad presencial no ha sido de su agrado.

Con los datos obtenidos por el presente estudio específico en la Licenciatura en Psicología Educativa, se puede dar cuenta de que los estudiantes entrevistados realizan con mayor frecuencia la formación de nuevas ideas o puntos de vista a partir de los datos o fuentes de información; en segundo término, la aplicación de hechos en problemas prácticos: en este punto había que resaltar que si en la educación presencial las implicaciones prácticas por lo regular no se producen, en la educación a distancia quedan prácticamente nulificadas, principalmente por la cancelación de actividades de investigación, visitas a escenarios reales y desarrollo de prácticas profesionales.

Promedios de los factores que componen las áreas de Aprendizajes con Compañeros, Experiencias con el Profesorado y Entorno del Campus por estudiantes de primer año y de cuarto año

	Primer año		Cuarto año		t	P
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica		
Aprendizaje colaborativo	2.57	0.55	2.56	0.54	0.06	0.95
Interacción estudiantes-profesores	2.18	0.64	2.29	0.69	-1.05	0.30
Prácticas de enseñanza eficaces	2.76	0.71	2.61	0.72	1.38	0.17
Calidad de las interacciones	4.61	1.42	4.07	1.63	1.83	0.05
Apoyo de la universidad	2.31	0.67	2.17	0.70	1.31	0.19

Fuente: Rivera y Ruiz (2021).

En la educación a distancia se depende más de la autorregulación del alumno y su motivación personal para gestionar su actividad educativa; de hecho, depende prácticamente de la construcción del aprendizaje que realice. El limitarse a desarrollar solamente los contenidos de los programas establecidos, impide una construcción de los aprendizajes, la cual se ve afectada por la baja posibilidad de discusión formal e informal entre estudiantes de los temas a revisar, e inquietudes personales y grupales.

Acorde con las respuestas de los estudiantes, se puede observar que fueron afectados ante la imposibilidad de interacción entre pares, y por lo tanto la realización de un aprendizaje colaborativo. Si bien persisten en las actividades escolares a distancia el trabajo y la exposición por equipos, la virtualidad no permitió una interacción directa entre estudiantes.

En la evaluación sobre las prácticas de enseñanza eficaces de sus docentes, resulta interesante observar que la mitad de los estudiantes encuestados evalúa con niveles bajos estas prácticas y, por el contrario, la otra mitad la evalúa alto. Todo ello permite inferir que

la práctica docente no es igual en todos los grupos escolares, y debe estar profundamente marcada por la capacidad de los docentes del trabajo en modalidad virtual.

Así, es posible aseverar que hay mucho trabajo por desarrollar tanto en el trabajo docente, su capacitación y habilitación en modalidades a distancia e híbridas, como en la revisión de contenidos y forma de impartirlos.

CONSIDERACIONES FINALES

Empecemos por puntualizar que el concepto de la educación tradicional, con el cual estaban configurados todos los sistemas educativos de todos los niveles, cambió radicalmente. Este cambio será permanente, ya no es posible regresar a la forma tradicional de la educación. Definitivamente, la educación después de la epidemia por el covid-19 no será la misma.

Si bien hay reformas educativas sexenales, ante la pandemia, sin saberlo, se realizó una transformación de la educación de forma radical, misma que se instrumentó no en un escritorio sino desde abajo, desde sus protagonistas, los docentes y los alumnos.

De un día para otro, el docente se encontró con que su centro de trabajo estaría cerrado, pero de alguna forma debería continuar con los cursos y atender a sus alumnos. El docente estaba formado para dar clases presenciales, y si bien en algunos casos conocía de alguna forma la educación a distancia, no tenía contemplado añadir esta práctica a su labor docente de forma regular. Por el contrario, era poco el conocimiento de las tecnologías de la comunicación aplicadas a la educación.

Aprendidas en la marcha, tanto estudiantes como docentes tuvieron que incorporar y utilizar las herramientas de comunicación cibernética, en poco tiempo, desde las redes sociodigitales tradicionales, como Facebook y WhatsApp, hasta el uso de plataformas de comunicación por videoconferencia, como Zoom, Meet y Teams, y

medios de trabajo e intercambio de información o aulas virtuales, entre ellas Moodle, Classroom y Teams.

Ello implicaba retos importantes para estudiantes y docentes: tener acceso a internet o corregir la mala conectividad, contar con computadora de escritorio o incluso teléfono inteligente. En muchas casas solo existía un dispositivo para la familia, y había que organizar la forma de compartirlo. También hubo ventajas, pues ya no era necesario trasladarse de casa a escuela, que sobre todo en los niveles medio superior y universitario implicaba hasta cuatro horas de trayecto al día.

Contrario a lo que se pensaba respecto a una gran deserción, principalmente en el nivel universitario, hubo un incremento considerable de la matrícula, sobre todo por quienes habían abandonado sus estudios y la educación a distancia les dio la oportunidad de regresar, incluso si estaban en otro estado del país. De nuevo, numerosos jóvenes combinaron el contar con un trabajo y continuar con sus estudios.

En cuanto a la planeación de actividades en la educación a distancia, se debe centrar las actividades de aprendizaje en el alumno, en el cual recae el compromiso y la responsabilidad de construir su propio conocimiento, es decir, fomentar la implicación con sus estudios, al ser proactivo y responsable de sí mismo, en este caso, de su aprendizaje.

De esta forma, se tendría que analizar y distinguir la educación a distancia generada como respuesta al confinamiento debido a la pandemia por el covid-19. Si bien aún hay dudas y cuestionamientos sobre si realmente hubo formación y aprendizaje en los tiempos de pandemia, habría una clara distinción: un alumno implicado buscó las formas de adquirir conocimientos, habilidades y destrezas por sí mismo, investigó por su cuenta y contactó a sus docentes para que lo auxiliaran ante sus inquietudes, y a pesar del confinamiento buscó formas de interacción y trabajo colaborativo con sus pares. En síntesis, estudiará y aprenderá por el gusto

mismo de aprender, consciente de que tiene un significado y se permitirá orientarlo hacia metas personales a corto y largo plazo.

Por otra parte, un alumno carente de implicación y compromiso se limitó a estar presente en actividades a distancia (sin participar y con la cámara apagada) y a cumplir solo con las tareas que se le asignaron. Es decir, fue un alumno que resistió a la pandemia, pero no desarrolló cambios proactivos.

Finalmente, tanto estudiantes como docentes tenemos que recuperar y continuar con lo aprendido en la experiencia del trabajo académico en confinamiento por la pandemia del covid-19, combinando la educación presencial con actividades en línea, en un modelo híbrido de educación. Para ello también es importante actualizar los contenidos y reorganizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde los modelos educativos hasta los planes y programas de estudios tendrán que cambiar.

REFERENCIAS

- Albalá, M. A. y Guido, J. I. (2020). Brecha socioeducativa derivada del covid-19: posibles abordajes desde el marco de la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. 1 (Especial) 173-194. México: Universidad Iberoamericana.
- Gobierno de México (2020). México. <https://www.gob.mx/salud/prensa/consejo-de-salubridad-general-declara-emergencia-sanitaria-nacional-a-epidemia-por-coronavirus-covid-19-239301>
- National Survey of Student Engagement (2021). NSSE Survey Instruments. <https://nsse.indiana.edu/nsse/survey-instruments/index.html>
- Rivera, A. e Izquierdo, D. (2020). Retratos de los estudiantes a través de sus narrativas frente a la pandemia. En I. Guzmán y R. Marín (coords.), *El triunfo de la vida sobre el temor a la muerte: narrativas sobre covid-19 y educación* (pp. 319-340). Red Mundial Abya Yala/Porrúa.
- Rivera, A. y Ruiz, A. (2021). Implicación de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. En E. Sánchez, *La psicología y el proceso educativo: Análisis, reflexiones y experiencias en México* (pp. 148-154). México: Red Mexicana de Investigación en Psicología.

- Sánchez, J. (2009) Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. *Revista de Medios y Educación*. España: Universidad de Sevilla.
- Skinner, E. A., Kinderman, T. A. y Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.

CAPÍTULO 4

LOS FANTASMAS DE LA RADIO: UN PROYECTO DE RADIO ESCOLAR

Silvia Chávez Venegas

Citlaltzin Aurora Torres Fernández

Pablo Alberto Martínez Bautista

EL SURGIMIENTO DE UNA IDEA QUE NOS LLEVÓ A LA ACCIÓN

El proyecto de radio escolar comienza como una inquietud entre los niños, el maestro titular y la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) tiempo atrás. Ubicamos el inicio de estas inquietudes durante la escuela presencial (ciclo 2019-2020), ya que la UDEEI 270 –en colaboración con el maestro Pablo Alberto Martínez Bautista, titular del grupo– y nosotros implementábamos estrategias áulicas para favorecer la comunicación y la resolución de conflictos al observar que los alumnos, a cada sesión de intervención, se mostraban más autónomos y propositivos. Aprovechaban cualquier momento de la jornada escolar para mandar un mensaje a la comunidad (hicieron murales, armaron campañas de respeto, organizaron espacios de juego, construyeron reglamentos amigables para el uso de trompos en la escuela).

Estas acciones fueron retomadas por la UDEEI y el maestro titular como una expresión de la necesidad de comunicar y construir comunidad. En ese momento comenzamos a pensar en una posibilidad de construir un proyecto que permitiera que dichos esfuerzos llevados a la acción colectiva tuvieran un mayor alcance.

Lamentablemente nos llega el aviso de suspensión de clases presenciales derivado de la pandemia y el proyecto quedó solo en una idea. Con el pasar de las semanas en esta modalidad de educación a distancia se fueron presentando situaciones novedosas y desafiantes para todos: los niños, los maestros y los padres, poco a poco, logramos encontrar la sinergia necesaria para saber que la escuela continuaba aun a la distancia.

En este momento en el que los alumnos inician quinto grado, con base en el conocimiento de las plataformas de comunicación empezamos a dialogar sobre nuestros proyectos presenciales y cómo traerlos a esta nueva modalidad. Los niños reconocieron la necesidad de retomar la radio con mayor fuerza y con un propósito más sentido por todos: mandar un mensaje a toda la comunidad *“Juntos aun a la distancia”*.

ENCUENTRO DE SENTIRES Y MIRADAS:

PROPÓSITOS COMPARTIDOS

En conjunto, maestros y niños planteamos el siguiente propósito como guía de nuestras acciones: Construir un recurso de aprendizaje para favorecer la comunicación que involucre a toda la comunidad escolar, a través del cual los alumnos manifiesten las experiencias que fortalezcan su aprendizaje en torno a la situación de confinamiento, mediante la promoción del uso social de la lengua, habilidades socioemocionales y atención a la diversidad.

Con esta grata experiencia de encuentro de miradas entre los niños, los maestros y los padres de familia se inaugura el diseño pedagógico y la organización de la radio para que se articule con las

actividades de aprendizaje que como escuela se tenían vislumbradas para poner en marcha.

30 CABEZAS PIENSAN MEJOR QUE UNA: EL TRABAJO COLABORATIVO COMO EJE

El proyecto surge como una estrategia que permitiría establecer el contacto de la comunidad en esta nueva modalidad a distancia, con la escuela, y con el fin de que los alumnos tuvieran un espacio de expresión para dar a conocer su sentir y aprendieran de las experiencias de sus compañeros. Fueron el grupo de 5.º C, en conjunto con el maestro titular y la UDEEI, quienes tomaron la iniciativa de operarlo para toda la comunidad escolar.

Los docentes de UDEEI y el maestro titular realizaron un ajuste a las planeaciones para operar guiados con la metodología de proyectos formativos, misma que permitió hacer una transversalización de diversos contenidos de las asignaturas a las actividades programadas para la radio, lo cual permitió flexibilizar los recursos didácticos para favorecer a todos los alumnos que enfrentaban barreras para el aprendizaje y la participación, y diversificó los recursos de evaluación y seguimiento de logro educativo.

En colaboración, la UDEEI y el docente titular generaron una planeación de cada sesión de radio, en la cual se reflexiona sobre los aspectos relevantes revisados esa semana en “Aprende en casa” y sus intereses para el diseño del programa de radio de esta semana. De esta manera se buscaba constantemente vincular las funciones de todos los actores educativos (UDEEI y docente frente a grupo) con las experiencias de los niños (situaciones de aprendizaje) y los aprendizajes fundamentales.

RETOMANDO LOS APRENDIZAJES FUNDAMENTALES

Comenzamos el proyecto con la intención de integrar, a través de la radio, las diferentes áreas del currículo escolar, así como otros objetivos más específicos. Compartimos, de esta manera, los objetivos que perseguíamos:

- Favorecer el trabajo colaborativo de los miembros participantes (alumnos, maestros, padres de familia) como guía del trabajo en educación a distancia.
- Promover la expresión con libertad, defendiendo sus propios criterios y respetando al otro y sus diferencias.
- Crear vías de expresión, de comunicación para nuestros alumnos y padres de familia que les ayuden a reflexionar y compartir opiniones en un marco de respeto.
- Mejorar la producción oral y escrita de los alumnos, como proceso básico de comunicación.
- Producir mensajes orales, expresar su espontaneidad comunicativa y ser protagonistas en esta acción con impacto social y cultural.
- Integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la realidad educativa, como objeto y sujeto de estudio, como recurso educativo y como vehículo de futuro.
- Fomentar el trabajo en equipo, la responsabilidad y el gusto por la lectura y la expresión oral y escrita.
- Promover la adaptabilidad en estos tiempos de confinamiento, como una herramienta con la cual se fortalecerán y enfrentarán su vida futura.

Mediante el avance de la experiencia de la radio comenzamos a ver favorecidos otros aspectos específicos del currículo, ya que algunas maestras de otros grados implementaron la radio escolar como recurso para sus clases de Español, Historia, Formación cívica y ética, aspectos socioemocionales y vida saludable.

Se generó una transversalización de los contenidos de diversas asignaturas para ser abordados en las sesiones de grabación de la radio y para la construcción de nuevas secciones basada en los intereses de los niños, pero atendiendo al marco común de aprendizajes por grado. Los alumnos responsables de la organización de la radio son de 5.º C. Sin embargo, todos los miembros de la escuela (padres, alumnos, maestros y directivos) están convocados a aportar.

Lo que cada alumno genera para la radio atiende a las necesidades e intereses singulares y los docentes construyen recursos didácticos para que se diversifiquen las formas de presentación de una actividad, de respuesta y de implicación en la misma. De esta manera nadie se siente obligado a realizar una actividad que no desee. La implicación de los niños y sus familias radica en que se respeta y se promueven las iniciativas de cada alumno por participar de la forma como cada uno desee. Este aspecto es medular en todo el proyecto, ya que hemos reconocido como guía de nuestro actuar como docentes que las diferentes formas de implicación de los niños y las familias en las actividades de aprendizaje garantizan el logro educativo visualizado en cuanto al acceso, permanencia y pertinencia de lo aprendido.

Cabe resaltar que la radio escolar tiene una proyección dirigida a toda la comunidad y se atienden los intereses y necesidades de esta. Dentro de la comunidad escolar hay padres sordos, por lo cual la radio escolar se subtitula para garantizar que toda la comunidad disfrute de los contenidos creativos. Así se pone énfasis en que la radio es de todos y que nos mantiene juntos aun a la distancia.

La organización y comunicación para construir los programas de radio se establece por diversos medios. A saber, usamos reuniones en Meet, videollamadas y mensajes de texto por WhatsApp, contacto por teléfono y mediante el servicio postal. De esta manera logramos tener contacto con todos aquellos alumnos que deseen participar.

Operativamente, la radio se ha desarrollado de la siguiente manera: todo el grupo de 5.º C asume la responsabilidad de aportar a

la radio con ideas y sugerencias al reconocer que el proyecto surgió de sus propias experiencias.

Se organizan en equipos de cinco a siete niños para coordinar la emisión de cada semana. Dicha organización la llevan a cabo los niños, quienes eligen a los compañeros con los que desean trabajar. Cabe resaltar que la formación de los equipos cambia mes tras mes para que todos tengan oportunidad de colaborar con otros compañeros. La organización ha sido sugerida y operada por los niños.

Los miércoles se reúne todo el grupo en una sesión en Meet para discutir los temas de la radio de esa semana. La sesión suele durar de 30 a 45 minutos, tiempo durante el cual abordan los temas relevantes a manera de plenaria. Los niños van resaltando los temas e ideas principales para organizar el contenido de la radio de la semana.

De la reunión grupal se obtienen las ideas principales y se recupera lo más significativo para nuestro contexto actual (social, escolar y familiar).

Los jueves se reúne el equipo encargado de la emisión para estructurar el guion de la radio y grabar los contenidos, tomando en cuenta todas las observaciones hechas el día anterior. La sesión suele durar de 45 a 60 minutos. Los alumnos que no logran conectarse a las sesiones de Meet se enlazan por teléfono o por videollamada de WhatsApp.

Cada sesión de organización y grabación lleva una planeación y registro de observación como seguimiento de los aportes y de los logros individuales y colectivos. Usamos un enfoque comunicativo en las sesiones y lo registramos mediante indicadores comunicativos y colaborativos.

Se recupera como estrategia “la pregunta detonante” y se da paso a la discusión y reflexión compartida. Se utilizan reglas básicas de comunicación e interacción basadas en “el respeto de las ideas de los demás” y “escuchar atentamente”.

Durante las sesiones de grabación se despliegan mayores recursos para promover la lectura y escritura, ya que en estas sesiones se escribe colaborativamente el guion o escaleta de radio. Los docentes

proyectan la hoja en blanco sobre la cual todos escribimos las ideas y corregimos sintaxis y ortografía.

Para complementar este seguimiento se observa constantemente la recuperación de los contenidos de aprendizaje que de manera espontánea los niños hacen durante las sesiones de grabación y sus aportes posteriores.

REVISANDO LOS PASOS ANDADOS: RECURSOS E INSTRUMENTOS DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Todo proyecto tiene el compromiso de generar espacios y recursos para dar seguimiento a los avances educativos y el logro de los propósitos. Teniendo en mente este aspecto fundamental se prestó mucha atención a los recursos mediante los cuales estableceríamos en seguimiento de las acciones, su impacto, pertinencia y los ajustes necesarios.

Para ello se generaron varios instrumentos de registro y organización. Mencionaremos algunos de ellos que van de lo más general a lo más específico.

Implementamos un cronograma de actividades, con calendario en mano, para organizar las sesiones grupales y los días de grabación y los participantes de cada semana. El calendario nos permitía generar una proyección global de las actividades y a la vez nos permitió anticipar algunos temas de interés cultural, como las fiestas patrias, conmemoraciones locales y nacionales y prácticas culturales diversas, entre otros.

De forma constante llevamos un registro de participación grupal y escolar. Anotamos en una tabla los aportes del niño, que podrían ser desde colaborar en la toma de decisiones colectivas, dar una idea, hacer un dibujo, corregir el guion o hasta grabar una sección. Se llevó un control puntual de cada niño de quinto grado y de los otros chicos que aportan de otros grupos escolares, lo cual permitió compartir este recurso con más maestros.

Se instrumentó un registro de observación a manera de diario. De cada sesión de encuentro (reuniones grupales y por equipos) se tomaba nota de los aspectos más relevantes de las sesiones y de esta manera pudimos dar cuenta de logros individuales. Los docentes de educación especial y de educación básica se reunían mensualmente para revisar las planeaciones de las sesiones transcurridas, se actualizaban las rúbricas de seguimiento y participación y se atendían los emergentes (temas de interés o situaciones problemáticas en la comunidad, por ejemplo).

Cada mes nos reuníamos con todo el grupo para reflexionar sobre nuestras formas de organización, los aprendizajes y los aspectos por mejorar, de tal forma que acordábamos lo pertinente para el siguiente mes. Estos encuentros, como plenarios, nos permitieron identificar el carácter reflexivo y propositivo que se iba fomentando dentro del grupo.

Las rúbricas específicas se implementaron solo con algunos alumnos que se identificó como prioridad atender para el desarrollo o consolidación de alguna competencia comunicativa. Especialmente si los alumnos enfrentaban barreras para el aprendizaje y la participación.

¿QUÉ APRENDIMOS?

Después de estos meses (septiembre a diciembre de 2020) de estar viviendo la experiencia de la radio escolar, reconocemos muchos logros académicos, pero sobre todo logramos ver más que antes una transformación social basada en la reflexión social, crítica y propositiva que nos lleva a sentirnos como una comunidad. Esta comunidad se pone de manifiesto en la disposición para trabajar en equipo, en una sensibilidad para visualizar a los compañeros como quienes tienen algo que aportar, en la seguridad y confianza depositada en sí mismos y en los otros para expresarse oral, escrita, gráfica

y artísticamente, y un pensar y sentir a la escuela como un lugar de encuentro e interacción.

Los niños, con frecuencia, nos dicen que sienten haber aprendido de los demás y tener deseos de ser mejores, que los “otros” también aportan, que pertenecemos a una comunidad y es nuestra responsabilidad seguir nutriéndola. Saben que el proyecto es de ellos, los niños, pero que quien quiera puede unirse y contribuir.

Los alumnos participantes sienten gusto, emoción de pertenecer al *Fantasma de la Radio*, incluso hay alumnos que manifiestan querer dejar huella en un futuro con sus aportaciones. La gente (madres, padres, maestras de otras escuelas y algunos profesionistas) que ha escuchado la radio, expresa que considera que es un gran proyecto y una excelente oportunidad para que los niños se manifiesten, “*tan necesario en estos momentos*”; lo consideran un proyecto innovador y de trascendencia social.

A la fecha llevamos 15 programas realizados, hemos tenido colaboraciones de varios niños de diversos grados y sus familias, los docentes que participan en el proyecto han reflexionado sobre sus prácticas magisteriales y diversificado los recursos de enseñanza en atención a la diversidad. Las aportaciones de los niños han sido numerosas (diseños, dibujos, canciones, reportajes, bailes, chistes, recetas, experimentos) y reconocen que pueden participar de múltiples formas.

Tuvimos una aparición en medios con una participación como *Los Fantasmas de la Radio*, en un programa en vivo llamado *Entre2entes*, donde compartimos la experiencia. También lo hicimos en la cápsula del tiempo como *Los Fantasmas de la Radio* y nos hemos vinculado con otras maestras y sus alumnos de distintas regiones del mundo (Coahuila, Alemania, Cataluña y Polonia).

El impacto más favorable lo observamos en el sentimiento de comunidad escolar que poco a poco se va fortaleciendo. Recuperamos algunos mensajes que nos han hecho llegar padres, alumnos y docentes, en los cuales comparten sus opiniones y sentir sobre este proyecto:

Los Fantasmas de la Radio nos regaló un espacio para compartir en familia, nos gusta grabar juntos nuestros reportajes (padre de familia).

Agradecemos a *Los Fantasmas de la Radio* la oportunidad de aprender de otras formas, de convivir aun a la distancia (madre de familia).

Ya quiero aprender a leer y escribir para mandar mis reportajes a *Los Fantasmas de la Radio* (alumno de preescolar).

Para mí la radio es un regalo, un bonito regalo que puedo compartir con todos (alumno de quinto grado).

La radio nos regala momentos para compartir en familia, me gusta sentarme a escucharla con mi familia (alumna segundo grado).

Para mí la radio es un espacio de libertad y diversión (alumno de quinto grado).

Me encanta levantarme los lunes en las mañanas y sintonizar a *Los Fantasmas de la Radio*, desayuno con mi familia mientras los escucho (maestra de segundo grado).

Los Fantasmas de la Radio me ayudan a dar mis clases, les encargo a mis alumnos escucharlos y retomar aprendizajes de sus reportajes (maestra de otra escuela).

Tenemos padres que colaboran en la edición de audio e imagen, en los guiones, en el envío de materiales y en las recomendaciones de música. Cabe resaltar que los padres siempre están en el apoyo a sus hijos al disponerles de los medios de conexión y/o acceso a las actividades.

La radio escolar es de todos: todos los miembros de la comunidad pueden enviar aportaciones y recibir información por este medio. Tenemos una línea de celular/WhatsApp disponible para todos y todas y por ese medio nos envían sus sugerencias, recomendaciones y

aportes, estrechando así la comunicación con la comunidad. Cada vez son más quienes participan en la radio.

Se ha contado con la colaboración de alumnos de algunas escuelas aledañas a la primaria Guillén de Lampart. Las satisfacciones y logros de la radio escolar han sido vastos. Cada emisión es única y especial, ya que parte de la recuperación de las experiencias de los niños y niñas.

La participación es cada vez más abundante y diversa, pues se cuenta con más aportes de los miembros de la comunidad. Esto nos lleva a reflexionar el alcance de un proyecto liderado por los niños y que toca la sensibilidad de padres y maestros.

En el pasado noviembre, quienes hacen posible *Los Fantasma de la Radio* recibieron una gran noticia. En un programa de radio educativa se conocieron las transmisiones que estos pequeños realizan en YouTube y las locutoras quedaron maravilladas por sus esfuerzos y su calidad de contenidos. Las conductoras Patricia Bremauntz y Rebeca Navarro hicieron la invitación a participar en su programa, llamado *Entre2entes*, para una transmisión en vivo el 21 de noviembre. En esta transmisión participaron 14 alumnos que mostraron sus habilidades comunicativas y socioafectivas para hacer frente al reto de formar parte de un programa en directo. Compartimos el enlace: <https://www.facebook.com/110648740489177/videos/390363445648211>

La emisión de *Los Fantasma de la Radio* recibe aportes de niños de otras escuelas de la zona que han seguido la transmisión y desean aportar al programa de radio. Esta vinculación con otros chicos motiva enormemente a los alumnos a seguir construyendo la radio.

También hemos recibido la grata sorpresa de que una docente alemana que enseña español en las escuelas del norte de su país contactó con las maestras de UDEEI, para conocer un poco más del proyecto luego de que escuchó una de sus transmisiones en YouTube y le pareció un excelente programa para compartir con sus alumnos.

La profesora Dagmar comenzó a mandar reportajes especiales sobre tradiciones alemanas y esta interacción entre los niños y una maestra extranjera generó un interés desbordado por conocer más experiencias de otros lados del mundo. A finales de noviembre y después de un mes de colaboraciones entre Dagmar y los docentes de UDEEI y de la escuela, organizaron una reunión virtual para que los niños conocieran a la académica alemana y la entrevistaran. Esta experiencia pedagógica derivada de la radio nos permitió ver todo el despliegue de habilidades que los alumnos estaban desarrollando y/o poniendo al servicio del aprendizaje. El contacto con una maestra extranjera ha llevado a los niños a preguntarse más cosas sobre su cotidianidad y a aprender a vivir y superar los retos que la pandemia nos pone en frente. La liga del canal de YouTube es <https://www.youtube.com/watch?v=ex8plLNnuE>

A quién estuvo dirigida

- Alumnos
- Docentes
- Comunidad educativa

Los resultados cualitativos los podemos enunciar en los diferentes contextos

Áulico

- Diversificación de recursos didácticos y de formas de evaluación
- Aprendizajes articulados a la experiencia
- Disfrute de los momentos de aprendizaje compartido
- Autonomía en el aprendizaje y búsqueda de nuevas experiencias de aprendizaje

- Confianza y fortalecimiento de las relaciones entre maestros, alumnos y padres de familia

Escolar

- Colaboración constante entre docentes de diversos grados y escuelas
- Una constante reflexión sobre las prácticas docentes y las funciones de la escuela
- Reconocernos como COMUNIDAD

Sociofamiliar

- Vinculación activa con padres de familia
- Reconocimiento de las acciones de los diversos actores educativos
- Confianza en el magisterio y sus acciones

Aunado a esto logramos identificar los siguientes alcances del proyecto:

- 100% de participación del grupo. El proyecto de radio se comenzó a operar desde el grupo de 5.º C, conformado por 26 alumnos. Hoy día la participación de los alumnos es constante, sin excepción realizan puntualmente su aporte a la radio.
- 70% de los alumnos atendidos por la UDEEI se ven beneficiados por la radio, ya que la escuchan y/o participan con regularidad.
- 100% de los grupos se beneficia de la radio, pues los maestros la comparten en sus grupos de WhatsApp, aulas virtuales y

Classroom. Otros docentes (de primero o segundo) usan la radio como recurso para apoyar sus clases y tareas.

- 95% de asistencia y participación de los alumnos del grupo de 5.º C. Consideramos que el proyecto de radio genera un gran interés en los niños, así que siempre se conectan a las reuniones virtuales para la clase porque saben que la emisión se construye con base en las experiencias de la propia clase.
- 90% de los alumnos reconoce sentirse más seguro de expresar sus ideas y opiniones de forma oral y escrita. Hemos identificado un avance significativo en las habilidades de expresión (oral y escrita), así como en su participación social y autonomía.
- Enlaces: <https://www.facebook.com/110648740489177/videos/390363445648211> y <https://www.youtube.com/watch?v=ex8plpLNnuE>
- Compartimos el canal de YouTube: UDEEI Misitio (wixsite.com) y la página *web* de la escuela y la UDEEI.

CONCLUSIONES

La experiencia de construir, operar y disfrutar la radio escolar nos regala innumerables aspectos para reflexionar y nos motiva a continuar implementando en las escuelas metodologías que pongan en el centro tanto el interés del niño como su realidad social, que es compartida por todos. Para concluir podemos, entonces, enunciar que en los tres contextos que forman la vida escolar pudimos generar un vínculo colaborativo:

- En el *contexto sociofamiliar* identificamos que logramos hacer presencia de la escuela aun a la distancia y estrechar los vínculos que siempre deben estar presentes entre escuela y familia. Implicar a los padres en todo acto de aprendizaje, hace que la escuela se nutra de afuera hacia dentro y convierte los aprendizajes en algo de nuestra cotidianidad.

- En el *contexto escolar* hemos fortalecido los vínculos de comunicación entre las diferentes figuras educativas mediante estrategias que enfatizan la diversidad. Esta es la tarea fundamental de la UDEEI en las escuelas.
- En el *contexto áulico* nuestro proyecto abrió la posibilidad a diversificar los recursos de enseñanza, seguimiento y evaluación que pueden operarse en la educación a distancia y que atienden a la diversidad del alumnado. A partir de la experiencia de la radio escolar los docentes comenzaron a reconocer la metodología por proyectos formativos como un elemento sustancial en su práctica docente, ya que partimos de la implicación propia del niño en los aprendizajes que se construyen en el colectivo. Como UDEEI este es un gran alcance, ya que una de las líneas de intervención de educación especial es la movilización de los recursos de la escuela para la atención a la diversidad y el impacto en las prácticas docentes en el reconocimiento de la diversidad y la inclusión.

Reconocemos que las actividades de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) ha sido constante y parte de la iniciativa de los propios niños, mediante lo cual se minimizan y eliminan las barreras para su aprendizaje. Cabe resaltar que esta experiencia pedagógica nos invita constantemente a una práctica reflexiva.

En palabras de los niños: “*esta radio es tuya, tú la construyes*”, “*todos tenemos un cachito de la radio, todos somos fantasmas de la radio*”, “*es un lugar en el cual me puedo expresar libremente*”. Todas estas gratas experiencias son el reflejo del trabajo colaborativo e inclusivo entre UDEEI, escuela y comunidad de padres.

¿QUÉ NECESITAMOS REFORZAR?

Con los meses que llevábamos operando la radio escolar hemos aprendido diversas formas de transformar una idea en la acción. Esta bella transformación siempre va guiada por el trabajo colaborativo. Por ello es por lo que reconocemos que un aspecto que debemos seguir trabajando, no solo dentro del grupo a cargo de la radio, sino en toda la comunidad, es la posibilidad de generar una cultura escolar basada en el reconocimiento del otro como compañero y no como ajeno o rival. Sabemos que esta es una meta ambiciosa, pero no inalcanzable, ya que gran parte de los ejemplos de colaboración nos los han regalado los niños durante sus espacios virtuales de interacción.

CAPÍTULO 5

AQUÍ HAY RELATO ENCERRADO

Rubén Castillo Rodríguez

DEL DISEÑO DEL TRIÁNGULO MEDIACIONAL

Al dislocar nuestra forma de vida, la emergencia sanitaria por covid-19 colocó al mundo, en términos de Bruner, en una condición no canónica para comprenderlo. Este carácter ha dado paso a la generación de maneras asequibles para configurar experiencias significativas de aprendizaje en entornos insólitos. El diseño de experiencias vinculadas con las artes, ha sido un trabajo enriquecedor para fortalecer una de las coordenadas que orientan la planeación y el desarrollo de la práctica docente en los programas educativos de las licenciaturas en Psicología Educativa y en Pedagogía de la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional.

El diseño del Triángulo Mediacional Interactivo (TMI) prevé la inclusión de artefactos, artilugios, obras y materiales relacionados con expresiones artísticas y culturales con el propósito de generar interacciones tendientes al desafío del pensamiento divergente (Guilford, 1994), apoyadas con cierta gamificación o juego. De ahí que este diseño incluya estrategias y ejercicios con un bajo apego a la ortodoxia académica propia del pensamiento convergente, o

lógico racional en los que la situación comunicativa no privilegia el tratamiento temático tal cual se expresa en los programas de asignatura, como tampoco la asignación de tareas escolares fuera de la escuela; sino que se aboca al uso de artefactos culturales tales como filmes, documentales y materiales audiovisuales que ponen de manifiesto experiencias educativas en ámbitos formales, no formales e informales. En síntesis, la situación de emergencia ha llevado a la puesta en marcha de una didáctica situacional (Brousseau, 2007), cuyos criterios desdibujan las fronteras entre el aprendizaje escolar y la vida diaria.

En el presente trabajo se relata el diseño y desarrollo de la mediación para el grupo 4PV4 de la asignatura Aprendizajes escolares, y para ello se retoma la documentación registrada en la plataforma <http://sitios.upnvirtual.edu.mx> del semestre 22-1. Asimismo, da cuenta del proceso seguido por sus integrantes para la elaboración del blog GENERACIÓN PANDEMIA, publicado en junio de 2022 como producto final del curso y en el cual se enfatiza el fortalecimiento de la práctica lectora múltiple y diversificada, se integran los conocimientos declarativos, procedimental y de interacción previstos en el programa de la materia de referencia. El diseño del blog parte del eje formativo dirigido a la creación de situaciones comunicativas tanto en el nivel de educación básica como en el universitario, bajo la premisa de que leer y escribir son comprendidos como aprendizajes fundacionales.

De la producción de relatos

Como parte del diseño de distribución cognitiva, se reconocen los potenciales del estudiantado como productor de relato, concepto que concierne a una categoría que agrupa toda una diversidad de formas narrativas relacionadas con la organización de los hechos (Ricoeur, 1994, p. 26). De este modo se admite como un discurso en el que se da cuenta de un modo narrativo un determinado hecho o

suceso. Hablar de forma o modo narrativo alude a la manera elegida para revelar las voces de los personajes y su manera de comprensión de los acontecimientos.

Una manera de aproximarnos a la comprensión del sentido estético en la formación universitaria es la práctica del relato porque este pone de manifiesto la dinámica de construcción de conocimiento, con sus valoraciones, su espíritu (Sánchez Vázquez, 1978, p. 34) y la expresión de sus valores. Este recurso constituye una acción particularmente relevante en el contexto de la pandemia, cuando se ven trastocadas las formas habituales de relación y apreciación del sentido de la vida y todo cuanto la hace posible o atenta contra ella. En este caso, con el relato se trata, paradójicamente, de posibilitar la acción de narrar desde el aislamiento y el distanciamiento humano.

El papel del relato como proveedor de proposiciones, esquemas, redes y guiones, permite acercamientos a diversas formas de expresión sobre la comprensión de la realidad, potenciando así la constitución de experiencias estéticas en tanto convocan al pensar consciente, a la búsqueda de las causas de los acontecimientos y sus consecuencias.

¿Qué se gana o se pierde cuando se da un sentido al mundo contando historias, usando el modo narrativo para interpretar la realidad? (Bruner, 2003, p. 145). Esta vía, pues, no es ni caprichosa ni distorsionadora de su pensamiento. Bruner, conviene decirlo de entrada, no considera al relato como una simple estrategia didáctica o como un instrumento o ayuda educativa que podría mejorar la concentración de los estudiantes. Por el contrario, “la narración es un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica (Bruner, 2003, p. 132).

En tanto modo de pensar, la narración permite explorar e identificar las representaciones mentales que construyen los sujetos ante la realidad y los conflictos o problemas de diversa índole. La cognición siempre está presente en la solución de problemas y la

funcionalidad receptiva da pautas para identificar sensorialmente la naturaleza de la tarea a realizar, asociando, combinando o reestructurando la información con que se cuenta (memoria).

Bruner toma una definición de relato formulada por Kenneth Burke: “una historia (real o fantástica) exige un actor que actúa para conseguir un fin en una situación reconocible usando ciertos medios” (Bruner, 2003, p. 57). Con base en esta perspectiva nos aproximamos a un conjunto de representaciones mentales que deambularon en el pensamiento de estudiantes y profesores frente a la necesidad de construir o adaptar entornos educativos, con la intención de relativizar las limitaciones impuestas por el encierro pandémico, así como reconocer los potenciales educativos de los mismos.

De factores propicios para el relato

En su modelo cognitivo, Brown y Campione (1990) plantean, entre otras, la necesidad de situar el aprendizaje en el tiempo y en el espacio, fundamentalmente interiorizados en los sentidos y prácticas culturales, lo cual ocurre además de en un contexto geográfico, en un entramado de relaciones de sentido. De ahí que uno proponga favorecer en el contexto de una comunidad de aprendizaje, el intercambio de roles recurriendo para ello a situaciones imaginadas, creadas y aun fantaseadas, así que pequeñas y grandes analogías tienen cabida como estrategias. Es decir, que el aprendizaje demanda la generación continua de nuevas proposiciones, esquemas de conocimiento y guiones (Ortega, 2005, pp. 99-105) para el establecimiento de relaciones causales que ofrezcan explicaciones, así como diversas formas de interacción. A partir de este supuesto se reconocen grandes posibilidades en la literatura dramática para estimular el aprendizaje escolar. Hay un paralelismo entre la obra como proposición que hace las veces de visión del mundo, además de las premisas que derivan de ellas, y les dan sentido a los acontecimientos,

a la relación de los personajes dentro de la trama y su entretrejo causal. Asimismo, el carácter de los personajes sugiere prototipos de comportamiento y sus formas de interactuar y participación en el desarrollo del guion, mientras se develan las reglas internas y sus objetivos. El papel del mediador es crucial en la toma de conciencia sobre lo que se hace y descubre. Este planteamiento para el grupo clase carece de sentido porque se quiere mantener en la representación tradicional ortodoxa, aferrándose al *statu quo*, de ahí la pertinencia de incluir contenidos y materiales vinculados con las artes, cuyo carácter “disruptor” potencia reestructuración cognitiva a la vez que experiencia estética.

Al margen de la perspectiva cognitiva explícita, hay autores que a pesar de que no escriben sus obras con base en proposiciones-esquemas-guiones, favorecen la comprensión del proceso de construcción de las representaciones mentales; así, se crea una situación no canónica de mirar el mundo, mirándose.

Algunos ejemplos: *La peor señora del mundo*, de Francisco Hinojosa, donde una comunidad descubre la manera de acabar con las acciones de la mujer más malvada del pueblo, o *Los muchachos no escriben historias de amor*, de Bryan Keaney, cuya trama inicia cuando el profesor les pide a sus estudiantes adolescentes relatar, escribiendo un cuento, una historia sobre una relación muy importante. –¿Una especie de historia de amor? –dice una joven. –Es posible –responde el profesor. –¿Y los chicos qué? –preguntó uno de ellos–. Los muchachos no escriben historias de amor. –Pueden hacer el intento –respondió el profesor. Otra clave importante la da también el concepto de ZDP, en la medida en que la obra literaria implica una suerte de actividad cognitiva propia, autónoma, de desplazamiento hacia otro punto de la realidad en la que se sitúan los aprendices. En su compilación *Relatos para niños extremadamente inteligentes de todas las edades*, Harold Bloom (2003) afirma: “El fortalecimiento de la propia personalidad ya es un proyecto bastante considerable para la mente y el espíritu de cada uno”. Plantea, además, que leer es un símil de la acción de viajar, irse del

territorio que se habita consuetudinariamente. En esa empresa las posibilidades y recursos personales son puestos a prueba, es decir, otra oportunidad para constituir experiencias estéticas, leyendo en el encierro.

Tomemos en cuenta cómo en *Psicología del arte*, Vygotsky pretende desvelar la naturaleza de lo artístico encarnado en obras de arte. Es así que, para clarificar sus tesis y planteamientos sobre el desarrollo de la mente, acude a citas extraídas de fábulas, cuentos, novelas, poesías y obras de teatro de reconocido valor artístico (Jové, 2002, p. 76). De este modo se recurre a componentes del discurso literario para hacer comprensible otro, el psicológico. En esta lógica, utilizamos la estrategia de lectura en voz alta de los propios testimonios y videos de lectura dramatizada por el autor.

LA EXPERIENCIA. SALIDA PAULATINA DEL ENCIERRO

Esta historia se inicia el 19 de enero de 2022, cuando la mayor parte de nuestra interacción con los estudiantes tiene a la plataforma institucional como gestora de las experiencias y presenta el desarrollo de los sistemas de representación cognitiva. El “muro”, como suelen llamarlo los estudiantes, hace las veces de escenario cotidiano que, al favorecer la utilización de diversos lenguajes, permite estructurar los relatos o la documentación que cada participante realiza al final de la sesión o del día. Ahí se anuncia el plan de clase, se plantean las actividades a realizar, así como su forma de organización. Evidencia logros, dificultades y, en consecuencia, contiene el registro de la experiencia cotidiana de cada estudiante. En el apartado de “Consideraciones en torno a la experiencia en clase” se expresa la narrativa de las situaciones comunicativas generadas para estructurar y reestructurar los sentidos de aprendizaje producidos en el contexto pandémico. Literalmente, es un recurso educativo de apoyo (REA) presente en ambas modalidades: presencial y a distancia, como un reservorio de nuestra experiencia grupal, a la que podemos acceder en cualquier momento.

En la primera sesión, “Pensando y sintiendo el aprendizaje”, en la plataforma aparece lo siguiente:

Su atención por favor, esta es primera llamada, primera. Primera llamada. Soy el Prof. Rubén Castillo Rodríguez responsable de la actividad docente de este grupo 4PV4, en la materia Aprendizajes escolares.

Su atención por favor, esta es segunda llamada, segunda. Segunda llamada. El correo institucional en que pueden contactarme es *rcastillo@upn.mx*

Su atención, su atención, esta es tercera llamada, tercera. Tercera llamada, comenzamos. En esta escuela de la llamada de “modalidad híbrida”, vamos a trabajar a ratos a distancia y algunas veces nuestros encuentros serán presenciales. Cabe mencionar que, en cada caso, vamos a aprender *echándole semilla a la maraca*, así que bienvenidas, bienvenidos.

Usamos una imagen para colocarla en el muro a manera de telón, que hace las veces de organizador avanzado y tiene como propósito “hablar” de la desconexión que hay entre la razón y la sensibilidad en la educación y el aprendizaje, entre las artes y la lógica, entre los hemisferios cerebrales. La intención es reconocerlas como formas de conocimiento y establecer puentes entre ambas. Aquí vamos a recurrir a las artes para comprender mejor nuestro pensamiento.

Sesión: Relatando formas de reestructuración cognitiva

Fue muy emocionante encontrarnos en la universidad. Este primer encuentro me dejó una muy grata impresión por la asistencia y participación puntual de la mayoría de ustedes, lo cual habla de su compromiso. Yo voy a hacer las gestiones para que podamos mantener el grupo en su totalidad para las sesiones presenciales. Les propongo que quienes no vayan a asistir, consideren avisar por este medio o avisen a nuestra compañera Tonanzin. Aprovecho para comentarles que estamos en la novena sesión del curso, cumpliendo un mes de actividades, desde el 19 de enero de 2022.

Retomo la documentación de su experiencia¹ reciente en el aula con el caso de Jennifer: “Esta clase, en lo personal, ha sido la primera en presencial que he tenido desde que entré a la universidad, y a mi manera de pensar, para ser la primer clase, me gustó mucho y me fue de gran ayuda para entender temas que quizá en línea no comprendía en su totalidad. Me gustó tanto la convivencia con mis compañeros como con el maestro, ya que me parece que es muy necesario el ya comenzar a acudir a clases presenciales para comenzar un nuevo proceso de socialización. Me parece que el ya poder acudir a las aulas de forma presencial y comenzar a socializar entre mis compañeros y el profesor, me es mucho más fácil poder tener seguimiento balanceado a mi proceso de aprendizaje, ya que de esta manera podemos resolver las dudas que tengamos en el grupo, ya sea de las actividades, temas o tareas, porque pienso que en línea nos absteníamos bastante de mostrar nuestras dudas, o quizá este sea mi caso, por eso lo veo de esta forma. Quedé muy satisfecha con esta primera clase de forma presencial, espero esto ayude bastante a mis procesos de aprendizaje”.

Mónica V. responde a las preguntas personales y externa sus expectativas y deseos: “Me agrado mucho la pregunta de usted profesor, ¿Cómo ves a la universidad? ¿Cómo te recibe la universidad? ¿Cómo recibo la universidad? Bien, no terminé de presentarme, pero sí quería contestar a sus preguntas y lo primero que puedo externar es que me sentí feliz de estar en el aula, de conocer a mis compañeros(as), tal vez no a todos(as) pude conocer su expresión facial, pero si su mirada de algunos (as) y considero que también sonreímos, con los ojos, que nos dio gusto mirarnos, presentarnos y conversar. ¿Cómo veo a la universidad? La miro majestuosa, la miro aún vacía en los pasillos; hace unos cinco años la visité porque fuimos a vender libros a la Universidad, unos compañeros de trabajo y yo. Recuerdo que había más alumnos (por las razones

¹ En todos los casos, los registros de clase se presentan tal y como fueron subidos a la plataforma por sus autores.

que todos conocemos) y porque menciono esto, pues porque hoy para mí es un gran punto de partida, es el inicio de algo, es la gestación de algo, es volver a renacer a la vida académica de manera física; es observar de cerca a ese compañero (a) y darle ánimos, es discutir y tal vez discernir en los puntos de vista, es escuchar con atención su manera de expresarse, de argumentar, de preguntar o de dudar, además también de observar su lenguaje corporal y al escucharlo(la), también opinar y decir si estoy de acuerdo o no lo estoy, mirarlo con atención. Pero yo considero que aprendimos a ser felices a pesar de esta circunstancia y adaptarnos a ese cambio, hoy regresamos a la vida académica de manera física y también debemos adaptarnos a este nuevo cambio. Reitero a la universidad la veo majestuosa. Deseo sinceramente mucho éxito a cada uno (a) de mis compañeros(as) en esta clase y en todas, debemos juntos construir el aprendizaje, participemos para que las clases sean amenas, intercambiamos puntos de vista de lo que leemos para opinar y si no entendemos algo, preguntemos, colaboremos para enriquecer las clases, salgamos a escena al encuentro de ese aprendizaje que está detrás de la cortina, impulsemos al compañero(a) que suele estar callado(a) para que también opine. Estoy convencida de que su punto de vista también es valioso. Gracias por leerme”.

Consideraciones en torno a la documentación de la experiencia de la clase: Jennifer, Karen, Edna, Sonia, Rubí, Claudia, Marian, Daniela M., Edith, Mónica V., Mónica I., Tonanzin, Daniela I., Fernanda. Les recuerdo que el espacio de documentación de la experiencia está destinado precisamente para que ustedes den cuenta de su proceso de aprendizaje. Las lecturas no pueden entregarse a destiempo (porque no estamos por cumplir, sino por aprender activamente) y se altera la dinámica de la clase, si bien uno de nuestros acuerdos es participar activamente en el desarrollo de la misma. Por ejemplo, formar tríadas en lugar de duplas, lo cual aumenta el trabajo de otras compañeras.

Claudia dice: “La actividad que hizo en dupla me agrado mucho porque creo que más allá de hacer una retroalimentación al

compañero, fue una retroalimentación también para nosotros, ya que en lo personal en el trabajo de mi compañera me quedaron claros algunos conceptos que no había entendido en la lectura, al igual me ayudó a concretar los conocimientos adquiridos de la misma”. Recuerden también, Karen, que trabajamos en dupla como una estrategia para favorecer la reestructuración cognitiva, desarrollo de la metacompreensión y la textualización, así como la metacognición y el autorreconocimiento.

Edna expresa: “Regresamos integralmente, como personas, no solo como receptores de información. Eso es algo que tenemos que defender, porque no todos están conscientes de ello, incluso los profesores”. En ese sentido, Sonia destaca varios aspectos que giran en torno del aprendizaje escolar. “El día de hoy fue diferente y enriquecedor, ya que después de dos años por fin asistimos a las instalaciones escolares, esto fue una experiencia con mucho nerviosismo, pero a la vez con gran entusiasmo porque dejamos de vernos por medio de una pantalla, comentaba con una compañera que parecía que íbamos a conocer a un artista que durante bastante tiempo vimos detrás de una pantalla, sigo considerando y ahora con más certeza, que la interacción es una acción muy importante en todos los individuos, porque nos permite conocer y reconocer otras formas distintas de pensar, ya que muchas veces por mensajes o correos el lenguaje puede verse distorsionado al grado de malinterpretar lo que se quiere transmitir, es por ello la importancia de poder entablar un diálogo frente a frente. Por otro lado, esa interacción también nos permite potencializar nuestro aprendizaje e incluso nuestro lenguaje como ya mencioné. En conclusión, este día cumplió con mis expectativas y considero que será de mucho más aprendizaje las interacciones en vivo que detrás de un aparato electrónico”.

Consideraciones en torno al trabajo en duplas

La escucha atenta y activa fue el factor esencial para este primer encuentro, no olvidemos el papel de la sensorialidad en el desarrollo del aprendizaje y el hecho de que todos portamos cubrebocas, lo cual exige un esfuerzo personal. No lo demos por sabido. De nuevo, Jennifer: “Respecto a la actividad que se hizo en clase me fue de mucha ayuda el ya trabajar de esta manera con mis compañeros, como lo mencioné anteriormente, me facilita mi proceso de aprendizaje, ya que siento que me fue más fácil, en esta ocasión, el comprender qué es exactamente lo que se tenía que hacer e inclusive comprender un poco mejor la estrategia REPER”. Se trata de un encuentro entre expertos y novatos, novatos y novatos, con el uso intenso de la memoria semántica. Hablan unos con otros de lo que se sabe, “supuestamente”. Melina: “La actividad de hoy me resultó fructífera pues pude ver cómo las indicaciones pueden ser entendidas de maneras distintas, dependiendo del intérprete, también puedo notar que no es tan fácil seguirlas al pie de la letra”.

Sesión: Reestructuración cognitiva como transformación

Consideraciones en torno a la documentación de la experiencia de clase: Jesús, Mónica V., Miguel, Jennifer, Pedro, Tonanzin, Claudia, Marian, Daniela I., Sonia, Rubí, Edna, Karen, Fernanda, Edith, Melina, Mónica I.; Miguel: “el encuentro entre pares potencia la empatía, además de una habilidad cognitiva de encuentro intersubjetivo; cómo se construyen pensamiento mediante la interacción”.

Cuando escribimos toma concreción nuestro pensamiento, dice Fernanda. Sonia manifiesta que “he ido comparando los aprendizajes que tenía al principio con los que voy adquiriendo, así mismo puedo ejemplificar con algunas de mis experiencias cada concepto dado; esto me da motivación para querer indagar más, permitiéndome la construcción de aprendizaje nuevo. En general, aunque se

habla de distintos temas puedo notar que la idea es comprender y reflexionar sobre lo que estamos haciendo no solo en esta clase, sino en todas las clases, incluso en actividades de la vida diaria, haciéndome una persona más reflexiva, crítica y autónoma”.

Esto es metacompreensión, no solo las redes semánticas de nuevos significados, sino que es una habilidad que se generaliza a otros contextos académicos y no académicos. La semilla está actuando dentro de la marca. Edith, las palabras no tienen que ser complicadas para explicar grandes contenidos, ese es un prejuicio. Lo importante es indagar el sentido de las palabras porque con ellas se construye el pensamiento, las habilidades cognitivas. En lo más simple se concreta el universo, recuerden al *Principito*. Saber ver... oír, percibir.

Mónica V. lo ejemplifica muy bien:

Hoy, de la clase me llevo la importancia de la sensorialidad y que esta es una manera de interpretar y la capacidad para percibir las sensaciones a través de nuestros sentidos. Si la lectura y la escritura son las herramientas que nos permiten estructurar todo el saber, entiendo que es como el consejo que se les da a esos escritores principiantes. Cuando dan sus primeros pasos en la senda de la escritura, exhortar a que escriban siempre a partir de su día a día. Con ello recordé una anécdota y la menciono, asistí a una presentación de un libro del autor Xavier Velasco hace unos años, recuerdo que le preguntaban: ¿Cómo le llega la inspiración para escribir? ¿Cómo surge la inventiva y se convierte en un libro? Bien, es que él decía que a veces no le llegaba la inspiración del más allá, sino que todos los días cargaba su cuaderno y cualquier idea que tuviera en la mente, la plasmaba, que no había párrafo pequeño. Con esto que menciono es que el escribir y leer es una experiencia que nunca quedará delimitada, que en estas actividades también desarrollamos nuestra mente imaginativa. Me pregunto: ¿Qué es todo lo que alberga nuestra mente, atesora o desecha? ¿Cómo logramos expresarlos mediante la palabra? Hoy aprendí una palabra más que no conocía: epistemofilia. Busqué en el diccionario para completar la información que proporcionó el profesor Epistemofílico: está formado con raíces griegas y significa “relativo al amor del conjunto de ideas que determinan el

saber intelectual de una era. Sus componentes léxicos son *episteme* (conocimiento) y *philein* (amar).

Seguimos reafirmando el sentido de lo que hacemos y lo que decimos, como Melina: “La explicación sobre todo lo que conlleva la actividad de duplas me dejó estupefacta, por todos los conceptos que en ella se encuentran, de manera que para mí eran implícitos, y ahora el saber todo lo que conlleva y todo lo que está detrás de esta actividad me anima a querer trabajar más de esta forma, ya que antes no me era de mucho agrado, pues me hace salir de mi zona de confort e interactuar con alguien más, que no elijo yo sino que el profesor nos designa y, repito, saber ahora lo que implica hacer la actividad me exhorta a querer trabajar de esta forma, con el fin de ayudar a los demás a generar un autorreconocimiento y también para generar el propio, porque creo que esto es esencial para desarrollar la metacognición y para así también generar un aprendizaje significativo”.

Los conceptos se materializan, toman sentido en el aprendizaje de cada quien y en conjunto, Tonanzin y Jesús; un ejemplo de avance del pensamiento autorregulado hacia la metacognición lo da Mónica I: “ya no es suficiente seguir haciendo lo que ya conozco, sino hacer uso de nuevos métodos, el proceso de aprendizaje será para nosotros un ciclo en donde se integran más herramientas y experiencias, para ello se requiere tener una predisposición que nos permita desarrollar nuestras habilidades”.

Para Jennifer, la metacompreensión permite identificar la totalidad de una tarea y sus implicaciones. No solamente lectora. Se plasma cuando vamos a elaborar un trabajo, permite reconocer el todo y sus partes y qué es lo que vamos a hacer en cada una de ellas. REPER es un ejemplo porque cada enunciado señala la actividad. Veamos.

Resumir para generar ideas: planear formulando objetivos y estructura temática; escribir texto conforme objetivos y estructura temática (organizar contenido); revisar y evaluar congruencia y

coherencia conforme al plan y reescribir. Esto último, como bien señala Claudia, tiene que ver con la textualización. Karen, revisamos el sentido, la congruencia de las ideas, la claridad del contenido que queremos comunicar; esa tarea la hacemos en la lectura en duplas. Edna, el desarrollo de la metacognición favorece el pensamiento autorregulado y eso nos potencia para ser expertos, pero siempre requerimos de los otros, así nuestra obra cobra cabal sentido. Ser experto no es ser dios. Ahora bien, emotivamente es fuerte, como les señalo a Rubí y Pedro, porque demanda nuestra conciencia, el Yo en pleno, con todas sus capacidades. Situarlos, situando nuestro aprendizaje, podemos reconocer nuestros requerimientos y vacíos.

Sesión: Mediaciones de Lectoescritura

Compartir las representaciones mentales que tienen al hacer un trabajo escolar, atendiendo a la forma (configuración externa; modo o manera de organizar, modo de expresar las ideas en un texto) y el contenido (tabla de materia, a modo de índice, tratamiento del tema). El propósito de la tarea era descubrir, identificar y llegar a explicar lo que está detrás de lo que hacemos en las actividades de aprendizaje. Trabajamos con: un modelo de aprendizaje que enfatiza la actividad individual y la interacción como núcleo del proceso y con una mediación que tiene una base conceptual constructivista, que promueve una continua reestructuración cognitiva. Supuestamente con un Yo cognitivamente abierto, dispuesto a interactuar conscientemente con la mediación y la comunidad. El comportamiento novato se caracteriza como periférico, el experto interactúa activa y conscientemente con la demanda de la mediación y hace aportaciones.

Recuerden el triángulo mediacional propuesto por César Coll, mismo que encontramos en el enlace <https://www.bing.com/search?q=triangulo+mediacional+coll&search=pc=U523&form=CHRDEF>

Si leen la tarea y se abocan inmediatamente a la consulta de otras fuentes, significa que los materiales que hemos revisado: “Enseñar a pensar”, videos, estrategia REPER, trabajo en dupla, resultan insuficientes, o es que les gana la reacción automatizada, que consiste en disociar el proceso que han seguido. Es entender que lo que pide la tarea está fuera del ámbito de su experiencia de aprendizaje. Entonces van a buscar sin reparar en la forma que han construido, la idea de cumplir se impone a la de seguir la lógica de su propio proceso, valorando lo que han aprendido declarativa y procedimentalmente con sus compañeros.

Hay una diferencia entre lo que detallan en la documentación sobre el proceso que siguieron respecto a la consulta de texto y lo que escriben que trata exclusivamente sobre su experiencia. Es decir que, a pesar de su pesquisa o búsqueda, solo se centraron en la forma. Una de las condiciones era alternar forma (experiencial) y contenido temático. No utilizar prácticamente un solo concepto es lamentable. No parece una solución integral al reto explicativo, digamos que siguen siendo periféricos conceptuales. Como se puede observar, en ambos casos salen de la mediación propuesta hacia extremos.

Tarea. Ver la película *Escritores de la libertad* y, con base en ello, elaborar un texto donde se caractericen los elementos del triángulo mediacional. Poner especial atención en el papel de la lectoescritura. Todo trabajo debe llevar ficha de identificación y los autores se habrán de responsabilizar de su palabra.

Documentación de la experiencia en clase: Jesús, Rubí, Sonia, Mónica I., Tonantzin, Edith, Daniela I.

—En principio, agradezco los saludos y buenos deseos, lo señalo para subrayar una vez más que nuestro trabajo es con personas y la tarea educativa siempre tiende a la humanización. En ese contexto incluí la actividad de visionar el material del *Festival del Libro y la Rosa*. Leer y escribir como tareas de resistencia a la deshumanización y la

enajenación. Leer y escribir como acciones fundacionales del ser, de las personas y constructoras del tejido social.

Con la pregunta e intención de situar la práctica de los psicólogos educativos (PE), los he colocado frente a un problema meta-comprensivo y, por lo mismo, metacognitivo en torno al desarrollo de habilidades de lectoescritura. Rubí da cuenta de esto:

Durante la exposición de la experiencia de los alumnos me di cuenta que en su mayoría podemos ser esos “escritores de nuestra propia vida” e incluso no solo integrar el tiempo de pandemia sino además la reflexión del antes de y después del confinamiento, qué nos deja de aprendizaje y qué vamos a mejorar en cada uno, así como qué corregiríamos en cuestión de acciones en los demás; me encantó la última chica que globalizó los problemas por los que atraviesa la sociedad desde probablemente los problemas psicológicos y emocionales de las personas causadas por el hombre, siendo consecuencia en la naturaleza así como los problemas causados por el hombre y como consecuencia la vida de muchas mujeres. Me encanta ahora la percepción que tengo sobre la lectura y como dijo el profesor es una gran idea para un buen proyecto, pero no solo como identificar que nos pasó a cada uno si percibir que además no a todos nos afecta de la misma manera, que nada es igual, aunque pasemos por la misma situación

El subrayado tiene que ver con la metacognición y las estrategias oréticas, ese puede ser un buen criterio para escribir en el periódico grupal.

Sonia identifica dos elementos: “me pareció importante es la interacción entre un experto (Elena Poniowska) y un joven estudiante (ya que la mayoría oscilaban entre los 17 y 22 años), ya que esto nos pone como iguales, es decir, hablando en el sentido como persona, como lectora, como una integrante de sus experiencias, dejándonos ver que nosotros también podemos plasmar nuestras ideas y emociones, como hace mención dentro de video en el minuto 1:32:57 (“así se hace un libro, creo”) al hacer mención de como recoge relatos y evidencias de diferentes actores de

los hechos (al referirse al libro *La noche de Tlatelolco*). Resulta valioso destacar el papel de la comunidad de práctica: su diversidad, riqueza y por lo mismo potenciales para producir un texto. Ella misma responde la pregunta sobre el lugar de los PE así: “El acompañamiento para la adquisición de conocimientos es pieza clave para la formación de los estudiantes, por tal motivo un psicólogo educativo puede ser el docente que guíe este proceso de aprendizaje, mediante literatura o talleres de escritura, así como medidor de diferentes estrategias para poder transmitir nuestras ideas a otros mediante el lenguaje oral o escrito”. Supongo que quisiste decir “mediador”, habrá que ahondar en las implicaciones psicopedagógicas que esto tiene, es decir, hay que especificar lo más posible la respuesta.

Edith también hace dos señalamientos, el primero: “el fomento a la lectura es una lucha constante por la permanencia de los conocimientos”. Esto se relaciona con los registros de Rubí y Sonia en la medida en que apunta al antes y al después, es decir, ¿en dónde está el conocimiento? Creo que en cierta forma responde a la pregunta: ¿dónde están los PE frente a esta situación de emergencia? Por otro lado, sigue en la lógica del evento inaugural y describe la propia vivencia personal, familiar y social que percibió durante la pandemia.

Mónica I. también presenta dos aportes. En el primero asume la lógica integral del ejercicio de producir un periódico grupal, veamos: “Los próximos días, que serán las últimas semanas del semestre, es necesario hacer uso de las estrategias de lectoescritura que hasta ahora hemos adquirido, pero además profundizar en el trabajo en equipo colaborativo, esto para lograr el objetivo de realizar un periódico. Para llegar al producto final es necesario que todo integrante del grupo esté en sintonía, por ello visualizar el material de Inauguración y homenaje a Elena Poniatowska/ Fiesta del Libro y la Rosa 2022 es ideal para abrir camino a nuevas ideas que se puedan integrar al periódico”. Bien por esta acertada interpretación del sentido de esta práctica, hay que elevar el nivel de conceptualización. Y abunda: “Escribir y leer son actos de

resistencia y de re-existencia”. Considero que es una idea importante para realizar una novela, un relato, un cuento que sea parte de nuestro periódico, basta con hacer una relación entre nuestra realidad cultural, social y económica como escritores y a ello añadirle una pizca de ficción, emociones o sentimientos que atrape al lector. Que a través de la lectura y escritura construyamos un camino que permita reformarnos hacia una opinión crítica de lo que acontece. Todos tenemos una historia que contar”. Hay que subrayar que implícitamente hace referencia los elementos del TMI, partiendo de la experiencia vivida por los estudiantes (sujetos cognoscentes) frente a un objeto (altamente desconocido), auxiliándose de estrategias de aprendizaje y recursos como el periódico en la intención de constituir experiencias significativas.

También Tonantzin hace dos aportes, el primero: “Quizá no comprendí bien la pregunta, pero los veo en los testimonios. Quiero decir que me impresionó ver, escuchar y saber que la pandemia nos afectó a todos por igual, me identifiqué con la mayoría de los testimonios y de hecho me gustaría que hiciéramos esta actividad en clase”. En el segundo hace un ejercicio introspectivo intenso, lleno de claves para continuarlos personalmente. “Me encanto, me enriqueció, pero sobre todo me dio un poco de tristeza y cierto recelo darme cuenta que mi formación académica no fue la mejor, que el contexto en el que crecí no me impulsó a más y que cuando tuve las oportunidades las desaproveché por una inmadurez. Hoy lucho constantemente contra mí, contra mi necesidad, mis ganas, el tiempo y todo lo que tengo para seguir aquí. Esta es la primera documentación que escribo y borro por mucho tiempo, no sabía qué escribir, me conmovió mucho y me sentí igual, viví lo que muchos con solo escucharlos, quizá esto es a lo que el profesor Rubén ha querido que lleguemos, que vivamos lo que nos leen, que vivamos lo que escuchamos y que vivamos lo que escribimos, sin importar el por qué”

A lo anterior, respondo que para desarrollar habilidades socio-emocionales como el encuentro con la experiencia de vida del

otro se necesita: empatía. Ese otro alcance que tiene la lectoescritura y que contribuye a resarcir el tejido social. Terminamos con lo que empezamos, el carácter humanizante de la interacción en general y de la educativa en particular. Como lo veremos en la documentación de Daniela I.: “Este día, al meterme a la clase y ver el material que nos proporcionó, al empezar a ver el video y escuchar ciertas palabras sobre leer y escribir, comentaban que son actos de resistencia en la pandemia, al igual que los libros y la lectura son un camino. La invitada principal, ya que era el homenaje hacia ella era Elena Poniatowska (una escritora, periodista) me llamó mucho la atención un libro que hicieron mención y hablaron de él, fue *La noche de Tlatelolco*, ya que esa tragedia fue histórica, el escuchar lo que ella vio y como periodista lo que hacía el tomar los testimonios de las personas; se me vino a la mente nuestro trabajo que tenemos a realizar”. Lo cual lo relaciono con lo que se presentó de los jóvenes estudiantes que dieron su testimonio sobre esta pandemia, todos los testimonios que escuché son cosas que a muchas personas nos pasaron en estos años, digo “nos” porque me identifiqué en algunos mencionados, como en el tercero llamado *La soledad se apoderó de mí*. Valentina (prepa 2): “A mí se me vinieron recuerdos cuando mis papás se enfermaron, me aterraba todo lo que pasó más porque cuando papá enfermó, yo tenía que cuidarlo y el verlo mal, cómo sufría y no poder hacer nada, me daba mucha impotencia. Le agradezco que nos haya compartido esta información porque a mi parecer es de mucha ayuda para darnos una idea de cómo realizar el periódico; algunas propuestas que tengo son las siguientes:

- Hablar sobre algún hecho que nos marcó en la pandemia.
- Cada uno entrevistar a un compañero.
- Ir tomando nota de cada testimonio que nos den.
- Después, reunir toda la información entre todos.

Nuestro pendiente es la estructura que habremos de darle al periódico, las secciones, el contenido y muy importante: los responsables”.

HACIA LA CREACIÓN DE UNA NUEVA SITUACIÓN COMUNICATIVA: EL BLOG

Con la resolución de crear un blog de noticias conformado por relatos que dan cuenta de la experiencia del encierro, el grupo se reconoce a sí mismo como psicólogos educativos en formación y hace uso de diferentes tipos de texto para expresar una variedad de representaciones, intereses, necesidades, dificultades, percepciones y descubrimientos sobre múltiples conocimientos, así como recursos educativos de apoyo al aprendizaje dentro de situaciones límite, como el confinamiento que implicó la pandemia.

Con base en tales representaciones se organizan para producir textos en los equipos: *Sinergia Eléctrica*, *Jacarandas del Sur*, *Psicólogos Sin Dolor*, *Psicólogas en Camino*, *Upenianas Empoderadas* y *Ardillas en Acción*.

La introducción corre a cargo del equipo *Sinergia Eléctrica*. Este escrito enfatiza la situación actual causada por la pandemia así declarada en marzo de 2020 por la OMS, al propagarse los casos de contagio por el SARS-CoV-2 y su efecto en poblaciones de todo el mundo. A partir de entonces nos planteamos un acercamiento a diferentes vivencias y perspectivas que la comunidad UPN tiene sobre dicho problema, tales como apatía frente al estudio, que el aprendizaje no se adquiera de la manera deseada y con una pausa a la interacción social e incluso familiar. Enfrentar diferentes situaciones y tener experiencias no gratas y pérdidas inesperadas, lo que afectó de manera negativa la vida cotidiana a la humanidad.

El aislamiento social y la cuarentena por la pandemia obligaron el establecimiento de medidas efectivas con el objetivo de salvaguardar vidas. Sin embargo, estas medidas han traído consigo un importante costo para la salud mental, pues dentro de las manifestaciones aparecieron daños emocionales, como ansiedad, depresión, irritabilidad, insomnio, trastorno de estrés postraumático, ira y agotamiento mental, entre otras. Dado un poco de contexto, el blog se organiza en diferentes secciones y tratará cinco temas:

1. Cambios en la práctica docente. Aquí, el equipo *Jacarandas del Sur* describe cómo la pandemia ha afectado la práctica de los docentes del grupo 4PV4 y ellos mismos implementan estrategias para adaptarse a las clases en línea, con plataformas virtuales didácticas como Zoom, Meet, Teams, Moodle, además sobre las estrategias de aprendizaje para la evaluación de los alumnos.
2. Interacción necesaria y prohibida. El equipo *Psicólogos Sin Dolor* trata de explicar a partir de las propias experiencias el papel psicosocial de la interacción, para dar paso a un artículo de opinión respecto a lo que esto significa y acerca de los problemas sociales causados por la ausencia de la interacción social a raíz de la pandemia.
3. Confinamiento por pandemia: experiencias de vida. En este artículo, el equipo *Psicólogas en Camino* expone situaciones en la familia, el trabajo, la escuela y la soledad. Se hablará sobre el impacto y afectaciones tanto negativas como positivas que se dieron durante el confinamiento.
4. La generación del Brake. Aprendiendo... ¿Con o sin estrategias? En este apartado el equipo *Upenianas Empoderadas* aborda la experiencia de alumnos que iniciaron la licenciatura durante la pandemia, cómo llevaron su proceso de aprendizaje y buscaron distintos métodos para adquirir conocimiento.
5. Uso de las artes en la enseñanza. El equipo *Ardillas en Acción* presenta un cuento que refleja, de manera figurativa, los sentimientos y experiencias de los alumnos al tener clases en línea, y por momentos sentirse poco o casi nada relacionados con los temas vistos en clase, de tal manera que los maestros buscaron formas de vincular a los alumnos con los temas escolares, a través de medios audiovisuales, obras artísticas, recurriendo a contenidos y elementos emocionales representativos, para construir otra mirada al aprendizaje de las materias y los objetivos. Este medio ha resultado de gran

utilidad ya que, como el propio arte lo expresa, es una actividad única de los humanos, así que, a través del mismo arte, le dieron humanidad a esta época de la enseñanza.

6. Museo virtual. En este apartado se hacen recomendaciones de museos y de aplicaciones descubiertas durante la pandemia que puedan ser un *plus* para el aprendizaje.
7. Reseña de la película *El año de la peste*. ¡¡¡No importa cuánto corras, la peste te alcanzará!!!

Para el conocimiento íntegro de cada uno de los relatos, se recomienda consultar el blog <https://upnenpandemia.wixsite.com/generacionpandemia>; solamente se presenta un avance que delinea distintos modos de relatar la experiencia de aprendizaje.

Cambios en la práctica docente. ¿Sabías cómo la pandemia afectó la práctica docente del grupo 4PV4? de Sonia Rangel Pasos,

Edith Rosete Trejo y Edna Carolina Valdivia Gutiérrez

Interesadas por conocer cómo los docentes enfrentan el conflicto de adecuar su trabajo ante la situación de emergencia, este equipo enfrentó la dificultad de acceder al ámbito del trabajo de los profesores. Intentaron explorar el ámbito de la experiencia de ellos, sin un gran conocimiento ni disposición de sus informantes. Probablemente la renuencia y silencio de los docentes expresa su auténtico protagonismo dentro del relato educativo de muchos de nuestros estudiantes. *Jacarandas del Sur* exponen así su trabajo:

La pandemia por el covid-19, en 2020, marcó y cambió las vidas de todos, especialmente en el sector de la educación, afectado por el hecho de estar en confinamiento durante un tiempo indefinido, el cierre de las escuelas y una transición absolutamente inesperada en la enseñanza: de forma presencial a una modalidad en línea que generó nuevos retos y desafíos, no solo a los alumnos sino a los mismos docentes, al tener que utilizar distintos recursos educativos de apoyo (REA).

Estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, realizamos una encuesta a docentes del grupo 4PV4 de la Licenciatura en Psicología Educativa, para conocer la experiencia de los profesores respecto a los cambios generados en la práctica docente, el uso de la tecnología a la que tuvieron que enfrentarse por las afectaciones y/o cambios debido a la emergencia sanitaria que tuvo alcance internacional.

¿Qué retos enfrentaron los profesores? Para saberlo, se diseñó un cuestionario con 11 ítems que refieren preguntas abiertas acerca de su práctica docente durante la pandemia; el instrumento se envió vía correo electrónico. Se les pidió su participación para dicha investigación, informando el propósito del trabajo, que fue de manera voluntaria y corresponde a los criterios éticos de confidencialidad y anonimato. La forma de analizar los datos se fundamentó en las respuestas de los dos profesores que contestaron el cuestionario y se procedió al análisis de las respuestas. El estudio es descriptivo con intención analítica, conformado por una muestra representada por cinco maestros de las diferentes asignaturas que corresponden al cuarto semestre de la carrera: Enfoques y métodos de investigación, Evaluación psicopedagógica, Aprendizajes escolares, Procesos de grupo y Planeación de la enseñanza.

Los resultados permitieron identificar que los cambios en la práctica docente fueron significativos, pero no un impedimento para que los docentes impartieran su enseñanza, ya que se dieron a la tarea de actualizar las diversas herramientas digitales que hasta ese momento no eran tan utilizadas. El problema era crear un entorno virtual de aprendizaje en donde tanto docentes como alumnos no estaban acostumbrados. También fue un desafío adaptar el programa a dichas condiciones y otras de contenido temático. Por ende, el aprendizaje se vio afectado, ya que la socialización es fundamental para obtener conocimiento procedimental e interaccional dentro de una comunidad educativa.

Confinamiento por pandemia: la experiencia de tres psicólogas en el camino de su formación, de Daniela López, Mónica I.

Manuel y Mónica Valencia Salvador

Tres modos de relatar, tres maneras de transitar por el encierro, expectativas, frustraciones, cambio y el descubrimiento de nuevas maneras de representar y significar relaciones familiares, laborales y prácticas escolares, inclusive. Antes de relatar cada una de sus experiencias, las autoras anotan:

La pandemia ha cimbrado a toda la humanidad, no solamente como una cuestión de salud, sino también porque ha implicado aspectos sociales, económicos, culturales y académicos, entre otros. Sin duda, las crisis nos llevan siempre a la reflexión, a una búsqueda interna que, en este caso, hace evidente el reencuentro con un aspecto de nuestra condición humana: la vulnerabilidad. Ser vulnerables nos vuelve necesitados no únicamente de bienes materiales, como la salud y la economía, sino también de vínculos humanos, como la amistad, el respeto, el amor, que solo otro humano puede reconocer y comprender. Reconocer que somos entes sociales que necesitamos de ese contacto personal para socializar con nuestros iguales.

Al reconocer cuál ha sido nuestro aprendizaje, volveremos a reconocer esa solidaridad, compasión, reciprocidad de muchos individuos. Es evidente que toda crisis saca a la luz lo mejor y lo peor de la condición humana. En ese reflejo de luz es que nosotras queremos compartir con ustedes nuestra experiencia y cómo atravesamos esta situación:

Lee conmigo... Mi historia

Para empezar, quiero compartirte un poco sobre este tema de pandemia que, como bien conoces, se inició en el año 2020 y muchos en un principio veíamos esta enfermedad muy lejos de nuestro país. Pero no fue así y duramos casi dos años encerrados, aunque

afortunadamente estamos logrando volver a la *normalidad* poco a poco. Al comienzo de la pandemia recuerdo que estaba por terminar la preparatoria, me queda muy presente el momento en que nos estaban tomando la foto grupal y yo dije: “Puedo tomarme una foto con mi celular con mis amigas”, a lo cual las personas encargadas me comentaron que ya tendríamos más tiempo en nuestra fiesta para tomarnos muchas fotos, pero que las tomara en ese momento rápido, y así lo hice. Unas semanas después recuerdo que ya habíamos escuchado sobre el virus, aunque nunca me imaginé que llegaría hasta nuestro país, lo veía muy lejos, y lamentablemente estuve mal. Recuerdo que se suspendieron las clases unos días: según explicaron los profesores, para prevenir cualquier contagio. Nos despedimos como si solo fuera un fin de semana y el lunes regresaría todo a la normalidad, dijimos: “nos vemos en la próxima semana... cuidense, compañeros”. Al enterarnos mediante las noticias que ya no solo serían días sino meses y ver cómo poco a poco fue aumentando el tiempo, me dio una gran tristeza. Ya que concluí la prepa en línea, como muchos, no tuvimos la oportunidad de disfrutar nuestro logro entre compañeros y familiares, pero estoy de acuerdo en que todo fue por nuestro bien.

Al quedarme en casa me costó mucho trabajo adaptarme a esa nueva normalidad, ya que no estaba –como muchos–, acostumbrada a permanecer todo el día en casa. Me empezó a dar miedo cuando cada vez más se escuchaban los casos de personas que se contagian, temía mucho por mi familia, no me imaginaba qué haría yo si estuviera en una situación así. Recuerdo que mamá y papá no podían dejar de trabajar, tenían que salir, poniendo en riesgo su vida. Y es que no todos contamos con los recursos suficientes para poder permanecer en casa, como lo solicitaban las autoridades. Al momento de realizar mi examen para universidad fue algo que me daba miedo, de por sí ya tenía miedo de la pandemia y después el sentir que no podía pasar el examen me frustraba, temía por decepcionar a las personas que creían en mí, que era decepcionarme a mí misma. Algo que me ayudó mucho en ese momento fue platicar

con amigos sobre lo que sentía, conversar en línea me ayudaba porque pues, físicamente, no podíamos vernos. Cuando me enteré que sí entré a la universidad sentí un gran orgullo de mí misma y en lo único que pensaba era: “a partir de ahora, Daniela, tienes que echarle más ganas, ¡si pudiste con esto puedes con más!”.

Yo sola me daba mis ánimos, todo estaba bien al entrar a la universidad en línea, conocer nuevas personas me causaba mucha emoción, pero esta felicidad duró poco tiempo. Cuando cursaba segundo semestre, mis papás enfermaron; recuerdo muy bien que mamá no estaba con nosotros y al comunicarnos con ella por mensaje o llamada, nos decía que se encontraba bien. Nunca nos percatamos de que algo grave pasaba, hasta que un día los familiares que estaban con ella nos dijeron lo que realmente estaba sucediendo.

No saben la impotencia que sentí al no poder hacer nada realmente, en esos momentos sentía que perdía a mamá. Luego se enfermó papá, que había estado conmigo y mi hermana. Tuvimos miedo de ingresarlo al hospital, preferimos llevarlo con un doctor y se aisló. La que estaba al tanto de su situación era yo, siempre lo cuidaba, le daba su medicamento, cada que lo veía rogaba para que todo mejorara; afortunadamente, mis papás hasta la fecha están bien y permanecen con nosotras. Recuerdo que en ese tiempo estuve a punto de dejar la universidad porque sentía que no podía, se impuso en mí esta tristeza y el miedo.

Algo maravilloso que sucedió en ese tiempo fue coincidir con profesores a quienes les hablé de la situación que estaba pasando en casa y fueron muy comprensivos, tanto así que gracias a ellos me animé a seguir estudiando.

Y reitero, no todo fue malo durante la pandemia y algo que puedo compartir es que gracias a las clases en línea aprendí a usar las plataformas que jamás imaginaba usar y, hasta la fecha, a veces me cuesta manejarlas muy bien. Poco a poco aprendo algo de esta normalidad, lo mismo que a compartir más tiempo con mi familia. Después de todo, me permitió ver cosas que antes ni tomaba en cuenta, creo que a pesar de todo en esta pandemia no todo salió

mal. Muchas personas, igual que yo, se motivaron a seguir estudiando en clases en línea.

La vida es maravillosa y aunque esta pandemia nos obligó a aislarnos de tantas personas, no olvidemos las cosas buenas que nos han pasado. Como en este relato, mediante el cual te conté de mí. (Daniela López).

Una mirada al confinamiento

Al explorar en mis recuerdos me he percatado de experiencias y eventos que en un momento de mi vida fueron inimaginables, y tras la llegada de un virus desconocido proveniente de China, estos sucesos comenzaron a hacerse presentes. El panorama se volvió sombrío cuando se acordó una cuarentena nacional que se iniciaría a principios de marzo de 2020, misma que estaría acompañada de restricciones y medidas de higiene preventivas. La cuarentena implicó la pérdida de empleos e ingresos fijos, limitó las interacciones entre familiares y amigos, además de la pérdida de miles de vidas humanas.

Se volvió una realidad devastadora, puesto que la guerra se volvió invisible y cada ciudadano desde sus trincheras encontraba la forma de resistir, de proveer el sustento económico a la familia y de esquivar todo contacto físico, pues en el peor de los casos solo significaba una cosa: contagio. La pandemia llegó a cada rincón del mundo, mientras que las noticias bombardeaban y explotaban sentimientos de angustia y miedo. Por otro lado, puso al descubierto las carencias políticas, económicas y sociales, aquellas deficiencias que nos negamos a ver y que solo frente al caos e incertidumbre nos cuestionamos.

De este panorama se desprende la crisis que evidenció la educación, poniendo en jaque todo logro que el modelo educativo había alcanzado hasta entonces, pues las restricciones sanitarias impusieron nuevos retos a la educación. La pregunta es: ¿Las instituciones

educativas estuvieron preparadas para afrontar la crisis generada por covid-19? Ahora comprendo que es imposible sustituir el contacto e interacción humana que es fundamental entre profesor y alumno. Al igual que los médicos que día a día cumplieron una misión con los pacientes de la covid-19, la misión del maestro fue enseñar a pesar de los límites que te imponen las clases a distancia, ambos se ocuparon de vidas humanas, de personas y futuros ciudadanos.

Para algunos estudiantes fue aún más complicado, pues sus problemas se reflejaban al no contar con un equipo de cómputo, no tenían acceso a internet, o bien, no contaban con un espacio adecuado para tomar clases en línea. Añadiendo a ello que, para una gran cantidad de estudiantes fue más importante apoyar económicamente a su familia que continuar estudiando. La familia tuvo un papel importante en este escenario apocalíptico que en un momento pensamos sería, ya que la cuarentena implicó contener a familias completas en un hogar; en el mejor de los casos se trataba de un hogar grande con patio y demás, pero esa no es de la realidad de esta escritora. El tiempo permitió disfrutar la compañía de nuestros familiares, nos permitió unirnos más al pasar las tardes viendo alguna película, jugando juegos de mesa o platicando. De alguna u otra forma se conoció el lado más susceptible de las otras personas.

No es posible hablar del entorno social, la escuela y los momentos en familia, si no se habla de sí mismo, lo vivenciado durante y después de la cuarentena implica enseñanzas y aprendizajes. Para mí había momentos en los que el silencio me invadía y la mente no se detiene, corre y corre sin descanso y te cuestionas una y mil cosas sobre tu vida, pero a nada logras darle respuesta. Aun así, te das cuenta de cuánto vale la soledad y el silencio, pero es necesario poder ver a amigos y compartir experiencias y sentimientos, es una de las cosas que perdimos, la tecnología no sustituye la calidez humana.

Finalmente, no todo fue malo y hay mucho por rescatar, ha sido una montaña rusa en la vida de cada persona y ahora podemos reflexionar experiencias que hemos acumulado y aprender de ellas,

plantearnos preguntas como: ¿Vivo conforme con lo que estoy haciendo ahora? ¿Por qué estoy haciéndolo? ¿De qué manera me benefician mis acciones y a las personas cercanas? ¿Ahora soy una mejor persona?

Lo que me llevo de esta experiencia es entender qué tan necesarias son ciertas cosas, como mirar a los ojos al platicar, mirar los gestos de la otra persona, los abrazos, saludar... Tendemos a pensar que no es tan importante, que podemos prescindir de ello, pero en el momento en que se quita esa libertad de actuar y expresar, dejas de ser la persona completa que eras antes. Ahora que tenemos los ojos más abiertos y hemos visto qué tan vulnerables podemos ser, es momento de actuar con conciencia, de estar presentes en cada momento de nuestras vidas. Cuando se nos limita la libertad a expresarnos, comprendemos la importancia que esta tiene. (Mónica I. Manuel).

Fortaleza durante la pandemia

En el último trimestre del año 2019, de manera habitual escuchaba con atención las noticias. En especial estaba interesada en conocer, por mi trabajo, cuánta gente vendría a nuestro país con motivo de la Feria Internacional del Libro (FIL) de Guadalajara; sin embargo, en ese momento fue distinto, ya que a finales de octubre de ese año se daba la noticia de que, al otro lado del mundo, China, se tenían registros de un brote de neumonía y existía un alto porcentaje que dicha enfermedad se dispersara por todo el mundo. Recuerdo que fue tema de discusión en mi trabajo, porque varios compañeros me decían que no me preocupara, que el país invitado era la India, que el coronavirus estaba en otro continente y muy lejos de donde se estaba suscitando lo de esta enfermedad. Viajamos a Guadalajara para cumplir con nuestro trabajo (durante 25 días), recuerdo muy bien que la mayoría de mis compañeros se enfermaron de gripe, lo que nunca nos pasaba,

compañeros que estuvieron una semana resguardados en el hotel para evitar que su estado empeorara. Hoy comentamos que a lo mejor fueron de los primeros casos registrados de gripe.

Bien, empezamos el año a tambor batiente para concluir con todos los pendientes e iniciar la planeación de nuestra participación en otro evento: la Feria del libro del Palacio de Minería; sin embargo, no dejaba de angustiarme porque las noticias cada vez eran más insistentes y la Organización de las Naciones Unidas había declarado de manera oficial que la neumonía era ya una pandemia. A finales de ese mes de enero y principios de febrero de 2020, me enfermé de gripa, con todos los síntomas que se mencionan, pero bajo mi experiencia fue una gripa distinta, no sé si porque me estaba sugestionando con tantas noticias que escuchaba o porque mi cuerpo pedía un descanso. La pasé muy mal: 12 días encerrada en casa y por voluntad propia me auto aislé (de esa fecha al día de hoy, no me he enfermado). Una vez que me dan de alta, regreso al trabajo de manera presencial. Terminamos el evento en el Palacio de Minería, y recuerdo muy bien que iba a solicitar días de vacaciones para terminar de recuperarme, cuando por disposición oficial se determina el cierre de escuelas, universidades, centros de trabajo (que el gobierno clasifica como esenciales) y se anuncia que se darán conferencias por la tarde a cargo del subsecretario de Salud para indicar las medidas de prevención emergentes que se deberían acatar, corrijo: que debemos acatar.

Recuerdo que mi jefa me sugirió que tomara todos mis días de vacaciones (ya eran considerables); en ese momento recordé que tenía dos años que por motivos laborales no descansaba, lo cual fue muy gratificante. Lo primero que hice fue comentar con mi familia, por si la situación se complicaba o si alguno(a) de nosotros enfermaba, así que lo primero que acordamos fue mantenernos en comunicación todos los días y estar muy al pendiente de nuestra madre, que por obvias razones e indicaciones no la expondremos, nos turnamos para visitarla y llevarle la despensa con la finalidad de evitar que saliera.

Durante marzo, abril y mayo solo salía por lo indispensable, es decir, los alimentos. Procuraba, en la mayor medida posible, cuidarme. Siempre que comento esto, lo digo, recuerdo mucho la frase de un filósofo, Baruch: “acaso es tan terrible estar solo contigo misma, que ni tú misma te soportas”; pues bien, lo puse en práctica, justo en esos meses de encierro decidí que ocuparía mi tiempo y mi mente en beneficio propio, lo primero era que evitaría escuchar demasiadas noticias, solo estaría atenta a las recomendaciones médicas. Además, mantendría mi ánimo y actitud muy asertiva, y no solo yo, también mi familia, que, si bien todas mis hermanas estaban muy preocupadas por sus esposos, que debían salir a trabajar a pesar de las circunstancias, o por sus hijos(as) en caso de que enfermaran: procuramos evitar hablar de la enfermedad cada vez que nos comunicábamos. En el caso de mi mamá acordamos que estaríamos muy al pendiente de ella y no entraríamos a su casa. En una de las ocasiones que me tocaba ir a visitarla, le pedí que no saliera, que le dejaría en una de sus jardineras la compra. Preocupada por sus hijas, como toda madre, recuerdo que me alcanzó y me dio un abrazo muy fuerte, le dije que no lo hiciera porque había regresado al trabajo, y si bien evitaba todo contacto, utilizaba el transporte y andaba en la calle en los trayectos. Justo en ese abrazo recuerdo que lloré, lloré mucho, si bien nos dábamos ánimos entre mis hermanas y yo, entre amigos, compañeros de trabajo y toda la familia, ese abrazo me quebrantó. Le dije que tenía miedo, miedo a lo desconocido, miedo a todo lo que se decía en las noticias, miedo a que le pasara algo a ella, se enfermaran mis sobrinas(os), mis hermanas, o que a alguien de mis compañeros(as) de trabajo le ocurriera lo mismo.

Recuerdo muy bien sus palabras:

–Hija, no permitas que el miedo te domine, no permitas que el miedo entre en tu cabeza, al contrario, sé fuerte y busca esa fortaleza en ti, en cuidar tu organismo, en alimentarte sanamente, en dormir adecuadamente, no pienses tanto, apoya en tu trabajo y si por un momento tus defensas bajan, avísame porque yo acudiré a cuidarte a ti o a tus hermanas.

Sin duda fue el mejor abrazo, tenía meses que no nos abrazábamos y también pasaron otros tantos en que volvimos a hacerlo. Ese contacto me permitió tener fe, me animó mucho, me decía a mí misma: “Me voy a cuidar mucho para procurar a mi madre, para estar al pendiente de mis hermanas y sobrinos y seré muy responsable en cumplir con los lineamientos de salud que indican las autoridades”.

Considero que después de estos dos años transcurridos y haber salido de la emergencia sanitaria, nos ha permitido hacer un alto en distintos aspectos de nuestra vida, a revalorar el tiempo, nuestro tiempo, cuidar más de nuestra salud, no dejarnos abatir tan fácilmente ni a la primera, cuidarnos entre todos, ser empáticos con el amigo o familiar que se quedó sin trabajo; aprender a ser resilientes. (Mónica Valencia Salvador).

Efectos de la pandemia en la interacción, necesaria y prohibida

En su esfuerzo por explicar conceptualmente y con apoyo de fuentes que documentan científicamente el tema de las repercusiones de la pandemia en términos de interacción social, llama la atención cómo los autores, *Psicólogos Sin Dolor*, abren el espacio para relatar el conflicto enfrentado en su propio intercambio y la dificultad para establecer acuerdos en la elaboración corresponsable de su trabajo. La mala interpretación protagoniza también este relato vivido, donde el conocimiento declarativo sigue una dinámica distante del procedimental. Actitudes contradictorias entremezcladas frente a la tarea colaborativa quedan de manifiesto.

El entorno digital no permite algunos rituales de la socialización, como el beso en la mejilla, el apretón de manos o los abrazos, entre otros. Pero hasta ahora ha sido el medio más eficaz para evitar el contagio. No podemos negar que antes de la crisis los entornos digitales ya nos habían robado algunos rituales sociales. Por ejemplo,

el galanteo, el susurro al oído, el miedo a socializar con desconocidos y más, a continuación, presentamos una gráfica del uso que se le da a las redes sociales por región y el impacto que tienen.

Los efectos después de la pandemia son el miedo a retornar a las aulas, a convivir, a ser escuchado, a mirar y estar frente a la sociedad, ya que algunos perdieron habilidades y destrezas, para ellos el retorno a la nueva normalidad conlleva la inseguridad en algunos de sí mismos; para otros, el miedo a ser contagiados y a ser juzgados, ya sea por sus habilidades, el aspecto físico, e incluso los conocimientos. La empatía para aquellos que no tuvieron inconveniente durante la pandemia en cuestiones de desarrollo interaccional, será un papel muy importante, pues siendo un pilar para crear confianza y seguridad en las demás personas serán parte fundamental, así como los psicólogos para aquellas personas que durante el confinamiento desarrollamos depresión, ansiedad, traumas o incluso la culpa o desapego de algún familiar que falleció durante esta pandemia. Por todo esto es importante señalar que debemos reflexionar si se pudo sustituir la interacción social por las redes sociales o solo fue un medio para amortiguar la alteración durante dos años sobre nuestra vida cotidiana y si es aun necesario el encuentro físico para escuchar, ayudar o entender a las personas que forman parte de un grupo y que este a su vez favorezca la reestructuración de la sociedad. (Rubí, Miguel y José Raúl).

Hasta aquí la presentación de algunas experiencias de los autores del blog.

Para John Dewey el término *experiencia* alude a cualquiera de los procesos conscientes de nuestra existencia. El ser humano y sus experiencias constituyen la condición principal de la vida. Desde una perspectiva empírica consiste en probar y experimentar, hacer y ensayar, es el reconocimiento del carácter dual de la experiencia, se trata de la estrecha relación entre el objeto del ensayo y su resultado, de ahí que las consecuencias de cada acción, testimonian el valor y la verdad, partiendo de que no existen valores ni verdades absolutas. Cada experiencia es resultado de la interacción que el ser

humano lleva a cabo con alguno de los elementos de su entorno, en dicha interacción están implicadas una acción y cierta sensibilidad; la percepción consciente de esta relación, constituye una parte sustantiva de la experiencia del ser humano con el arte. Dewey comprende el término *estética* relacionado con una experiencia que incluye percepción, apreciación y gusto; no limitada al campo de las bellas artes, como tampoco al simple disfrute pasivo. Por su parte, el término *arte* designa cualidades inherentes a toda actividad productiva. El ser humano se concibe como un ser que se sirve del arte, relacionado con las actividades de un ser creador que actúa en su medio (Dewey, 1934, p. 26). Hemos expuesto una práctica escolar atípica y un vasto panorama de ensayos de vida, implicando diversos sistemas de representación cognitiva mediante las artes.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La pandemia desconfiguró temporalmente “la arquitectura escolar” (Ibarra, 2019), la cual contribuye a dar forma a la mente cultural. En ella subyace una experiencia estética que construye maneras de estar y sentir alrededor de un recinto llamado escuela. En el caso particular que nos ocupa (grupo 4PV4), esta situación adquiere matices particulares para tener en cuenta porque es hasta el semestre 22-1 cuando sus integrantes tienen contacto físico, material, con las instalaciones de la universidad a partir de la modalidad híbrida que, literalmente, da pie a una salida paulatina del encierro personal y simbólico, cuyo contenido está impregnado de experiencias diversas en familia, casa, quehaceres y responsabilidades, trabajo, habitación, tareas y demás deberes. De ahí que de cada estudiante haya un relato encerrado, un cosmos sensible por explorar: mediante la creación de relatos que se fortalece con prácticas consuetudinarias de lectoescritura.

Luego, ya sin la elección personal de abrir o no la cámara de su dispositivo, conocen personalmente a sus compañeros, profesores

e indiscutiblemente entran en contacto con las representaciones mentales de ambos en torno a la manera de ser y estar en un contexto escolar universitario, cuya arquitectura material y simbólica convoca a desafíos interactivos y prácticas como oportunidades para resignificar lo aprendido con una potencial sensibilización estética, de enriquecimiento sensorial.

En toda experiencia humana está implícita la experiencia estética, en tanto consecuencia del proceso de la vida; se trata de la consumación de las propias realizaciones. Con las restricciones impuestas por el encierro, experimentamos la oportunidad de impulsar un modelo representacional cognitivo, apoyado en los sistemas en activo, icónico y simbólico estrechamente ligado a lo estético, así que leer, escribir, imaginar y crear son habilidades que potencian el autocuidado del estudiantado desde una perspectiva metacognitiva.

REFERENCIAS

- Allueva, P. (2002). *Desarrollo de habilidades metacognitivas: Programa de intervención*. Aragón, España: Consejería de Educación y Ciencia.
- Bloom, H. (2003). *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades*. Barcelona, España: Anagrama.
- Brown, A. y Campione, J. (1990). Communities of learning or a context by any other name. En D. Kuhn (ed.), *Contributions to human development* (21) 108-126.
- Brown, J., Collins, A., Duguid, P. (1988). Situated cognition and the culture learning. Institute for Research on Learning Report No. IR M-00.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Libros Zorzal.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bryan, K. (2007). *Los muchachos no escriben historias de amor*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guilford, J. P. (1994). *Creatividad y educación*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Hinojosa, F. (2010). *La peor señora del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ibarra, C. y Dussel, I. (2019). Espacio y escuela en perspectiva histórica: aportes latinoamericanos. *Historia de la educación-Anuario*, 20 (1) 6-10. Buenos Aires,

Argentina http://scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=2313-927720190001&Ing=es&nrm=iso

Jové, J. (2002). *Arte, psicología y educación: Fundamentación vygotskyana de la educación artística*. España: Antonio Machado Libros.

Ortega, R. (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de la persona y comunidades*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (1994). *Relato: historia y ficción*. México: Dosfilos editores.

Sánchez Vázquez, A. (1978). *Textos de estética y teoría del arte*. Antología. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Vygotsky, L. (2006). *Psicología del arte*. Barcelona, España: Paidós.

Enlaces

Triángulo interactivo de César Coll. <https://www.bing.com/search?q=triangulo+mediacional+coll&search=&pc=U523&form=CHRDEF>

Generación Pandemia <https://upngenpandemia.wixsite.com/generacionpandemia>

Universidad Pedagógica Nacional. <http://sitios.upnvirtual.edu.mx>

Películas y videos

Escritores de la libertad (2007). Dir. Richard Lagravenese. Productora Paramount Pictures. 123min.

Alfabetización académica a través de la estrategia REPER

ARGENTINA/Historia de Cronopios y Famas-Julio Cortázar/lectura Rubén Castillo/Sonia Pabello

PARAGUAY/Hijo de hombre/Augusto Roa Bastos/lectura Rubén Castillo/Video de Sonia Pabello Sevilla

COLOMBIA/“Pecado” de Laura Restrepo/Lectura Rubén Castillo Rodríguez/Video Sonia Pabello Sevilla

CAPÍTULO 6

LA DANZA DEL CARACOL

Magdalena Alejandra Romero Hernández

LA ILUSIÓN DE LA PERMANENCIA

Hace cien días todos pensábamos que la vida siempre iba a ser así como era. Claro que cada quien tenía su propia versión acerca de cómo era, pero para cada quien su versión era la buena y el caso es que, en conjunto, estábamos muy seguros y con determinación contundente afirmábamos: “las cosas son así”. Mirábamos hacia atrás y decíamos: “cuánto hemos cambiado”, mirábamos al horizonte y decíamos: “todo cambia, pero todo permanece” y nos repetíamos estas afirmaciones como verdades universales sin atrevernos a dudar de las mismas, aunque en muchos casos las dijéramos de dientes para afuera porque en el fondo sabíamos bien que siempre cabía la posibilidad de estar equivocados. Y en efecto, estábamos equivocados, esas supuestas verdades resultaron ser ilusiones, fantasías animadas por nuestro anhelo de permanecer, por nuestro miedo a la muerte.

Pensábamos que todo cambiaría como parte de lo que nunca cambia, pero nunca imaginamos que ese cambio llegaría de la noche a la mañana. Hace cien días era impensable ponerse a considerar

la necesidad de modificar la manera en que los cuerpos se pueden aproximar entre sí y la imposición de múltiples restricciones para poder estrechar una mano ajena. Dábamos por sentada la existencia de nuestro cuerpo y los cuerpos de los otros, su movimiento, su olor, su calor, su densidad; no nos preguntábamos si teníamos un cuerpo o éramos un cuerpo. Casi todo lo dábamos por hecho en relación con nuestro cuerpo.

Entonces llegó la pandemia y con ella una gran efervescencia del interés general en materias de política y economía. Primero imperó la incredulidad, luego vinieron los chistes y los chismes, las teorías de la conspiración, las vacaciones de semana santa, los días y las noches sin horario... Todos quienes somos maestros supimos que no regresaríamos a la escuela; al principio, algunos gustosos y otros indiferentes, pero luego la gran mayoría, preocupada, recibió la noticia. Para muchos la sensación fue que “sería relativamente sencillo, diario hablamos por teléfono, mandamos WhatsApp, subimos nuestra vida parcialmente a Instagram y hasta tomamos decisiones con base en las noticias de Facebook, no podía ser tan difícil”. Pero lo fue, fue difícilísimo.

Como paréntesis para la reflexión anoto que el punto crucial era cómo lograr dar las clases y, en un segundo momento, cómo dar cuenta de todo lo que estaba sucediendo y justo aquí, el tercero, cómo volver a mirarlo para analizarlo. Para mí eran importantes ambas partes, la de vivirlo, pero también la de llevar a la pluma lo que estaba sucediendo. Al final la interrogante era cómo analizar el cuerpo en movimiento y, de nueva cuenta, recurrí a una metáfora que hice en mi tesis de maestría.

En la maestría encontré una forma de mirar el cuerpo en movimiento y le llamé la *Epistemología del Caracol*, la cual es una metáfora que me ha permitido hacer una explicación respecto al cuerpo y el movimiento. Me explico: soy actriz y bailarina, por muchos años me he dedicado a la docencia del teatro y de la danza y he notado que las formas desde las que se observa el hecho concreto de cómo aprendemos, suelen ser poco funcionales para comprender el

cuerpo en movimiento, el cuerpo creativo, el conocimiento que se genera desde el cuerpo y en general todas aquellas formas de conocer que no son precisamente racionales.

En este intento de comprensión, para mi tesis de maestría propuse la *Epistemología del Caracol* como una metáfora para explicar cómo –en mi mirada– es que conocemos desde el cuerpo, con el cuerpo y por el cuerpo en movimiento.

El caracol

*Jugabas, a oscuras, a hacer caminos
en la arena. El mar no te alcanzaba.*

Y era una gran sombra, y una cinta

blanca, y un rumor deshecho.

(Bonifaz en Fonseca, et. al, 2017, p. 70)

LA PRIMERA VUELTA

Vea usted un caracol, sin duda lo que llama más la atención es su concha espiral, ¿ha visto cómo se envuelve y se desenvuelve circularmente?, su belleza radica en el vaivén visual del punto que escapa a lo profundo y luego emerge. Aquí no acaba la maravilla del caracol, también en sus desplazamientos plásticos y pegajosos observamos una danza parsimoniosa que acaricia toda superficie con pequeñas contracciones y rutas ondulatorias.

El caracol representa un universo dual, su concha endurecida recubre su cuerpo blando; habita en el agua y la tierra. El caracol es hermafrodita y al mismo tiempo necesita de otro caracol para reproducirse.

El caracol no solo es su concha espiral, también es instrumento, pieza que al mirarse se convierte en escultura o pintura; el caracol está presente en la vida simbólica de América Latina, es al mismo tiempo mágico y natural: “se utiliza como adorno de los dioses, símbolo de deidades, participa en escenas rituales, es instrumento musical y representa el agua” (Izquierdo y Hernández, 2017, p. 36).

El caracol vive en el agua y en la tierra: “su relación con el agua metaforizó la vida, la fecundidad y el sonido atrapado en él como primera expresión de la existencia humana en el universo” (Izquierdo y Hernández, 2017, p. 38).

El caracol nos ofrece una metáfora de la primera expresión de la existencia humana en el universo. ¿Por qué será que el caracol guarda en su interior el secreto del origen de lo humano? ¿Ha escuchado usted el caracol?, ¿ha dejado que su oído penetre la concha que, sin duda, le recuerda el mar y el vientre materno al mismo tiempo?

Nadie podría en realidad responder a estas preguntas, pero sabemos que “el caracol pudo obrar como vehículo entre los misterios que atesoraban el mar y su utilización por parte del hombre. Así el sonido que persiste en ellos, aún después de extraído de su medio, tuviese para este ser humano algún sentido mágico religioso” (Izquierdo y Hernández, 2017, p. 38).

El caracol es una escalera entre la naturaleza y el ser humano, es un puente, un lazo que se tiende entre el misterio y la sabiduría, entre lo visible y lo invisible, entre la tierra y el cielo que se conectan a través del canto sonoro, sonido del mar Caribe: “en la entraña del caracol y su sonoridad, el aborígen pudo representar el soplo divino que tomó expresión en el sonido del botuto” (Izquierdo y Hernández, 2017, p. 38).

La *Epistemología del Caracol* pone el ojo en el movimiento, en un proceso que emerge entre y en los márgenes. Para poder comprender esta epistemología es preciso dejarse llevar por el vértigo de la mirada a la espiral del caracol y sentir el movimiento hipnótico de girar infinitamente sobre su hilo giratorio que nos impele a dar vueltas indefinidamente alrededor del centro, aunque en cada vuelta nos alejemos más de este.

Le invito entonces a caminar desde el centro del caracol y que en cada vuelta nos alejemos del punto, como en el viaje. Le advierto que hay vacíos, paréntesis, puntos suspensivos, oleaje bravo, silencios, todo pasa y no pasa nada, la única premisa es ceder al movimiento, sincronizarse con él.

En aquel entonces daba clase de danza contemporánea en una secundaria y me pregunté: ¿cómo cabe una clase de danza dentro de un video? Aquí noté la primera diferencia entre el proceso pedagógico y la instrucción. Las explicaciones, los ejemplos, los movimientos sí caben en el video, pero el proceso pedagógico dónde lo meto, porque implica un acompañamiento, implica que vamos juntos como en todo proceso amoroso.

Para lograr el objetivo, comprender cómo es que nuestro cuerpo en movimiento conoce, precisaba una epistemología que comprendiera el fenómeno desde su propia naturaleza, el arte, el juego y la ensoñación, vistos desde una epistemología que partiera de principios idénticos. “Ya Bachelard sugería la idea de una epistemología que se desligara de las prescripciones de una lógica cartesiana o euclidiana. Porque la epistemología nos hace cómplices de aquello mismo que examinamos” (Duvignaud, 1997, p. 15). Por estas razones es que busco otras formas de analizar, recurro a la exploración como se acude al juego en el sentido en que Duvignaud (1997) lo explica, el juego sin pretensiones, el juego libre, que no busca utilidad ni competencia.

Me valgo de otras formas más lúdicas y que son capaces de integrar la realidad en un sentido más amplio. Para lograr tales objetivos, trabajé desde la Pedagogía Gestalt y con algunas premisas del *I Ching*, libro de filosofía oriental. Los puntos de partida sustanciales en este trabajo fueron: la emoción, la intuición y el cuerpo en movimiento.

EL MOVIMIENTO VERTIGINOSO

Tanto mis alumnos como yo nos arreglamos hasta donde pudimos las primeras semanas: tardaba tres veces el tiempo de mi jornada semanal para apenas lograr lo que hacía presencialmente y, por su parte, mis estudiantes –también desesperados– a veces cumplían con sus tareas y a veces no, pero no por las razones que normalmente

los hubieran hecho incumplir, sino por la misma desesperación que generaba esta extraña clase en línea de una materia cuya naturaleza implica la presencia fundamentalmente: era casi como dar clases de natación en línea, y lo subrayo: casi.

Para contextualizar, mis alumnos son de secundaria, unos todavía con rostros infantiles y otros ya con la juventud perfilada, son variopintos, todos distintos. El proceso para ellos, antes de la pandemia, en las clases habituales, había sido un poco abigarrado –ya fuera por el choque hormonal o los enamoramientos y los afectos que atraviesan por su cuerpo–, pero según sus propias palabras, sobre todo porque les resultaba difícil debido a que habían tenido muchas maestras de danza y eso mermaba su ánimo y compromiso.

Estas fueron las condiciones que se presentaron para iniciar el viaje, las cuales implicaban tres puntos esenciales: la discontinuidad de las clases de danza antes de mi llegada, sus propias emociones y la efervescencia del cuerpo –propio de su edad– y la naturaleza de la danza.

LA MARCHA DEL CARACOL

La academia más dura y positivista soslaya la posibilidad de que la emoción, la intuición y el cuerpo en movimiento sean un camino para acercarse al conocimiento, pues desde el occidente se privilegia a la razón como la más contundente, real y verdadera forma de construir conocimiento. “La racionalidad que subyace al pensamiento ortopédico occidental es una racionalidad indolente, que no reconoce y, por eso, desperdicia mucho de la experiencia social disponible o posible en el mundo” (Santos, 2014, p. 444).

Situación que desde América Latina debemos cuestionarnos: por qué si las manifestaciones de nuestra cultura y la construcción de conocimiento son tan diversas y distintas, cuando se trata del *conocimiento científico*, la academia más dura insiste en validar únicamente las filosofías positivistas y eurocéntricas. Siguiendo a

Duvignaud, “probablemente se necesite otro paso distinto, otra epistemología para hacer frente a esas manifestaciones irrepetibles e inopinadas que son la fiesta, la creación artística, los sueños, la práctica de lo imaginario que es el juego” (1997, p. 16).

La epistemología del caracol es una invitación a entender el juego a través del juego, es la espiral del caracol jugando sobre su propio eje, las clases de danza vistas como un juego, el juego de vivirlo y documentarlo, el juego de analizarlo y escribirlo, y de su parte, amable lector, el juego de leerlo o escucharlo.

HECHAS LAS PRESENTACIONES Y ACLARACIONES, COMENCEMOS

La tarea era hacer un video de 15 segundos donde bailaran. Las instrucciones precisas variaban según la técnica, a veces era improvisación, a veces era un ejercicio de memoria o bien, coreografiar y crear algo nuevo. Algunos de ellos –muy prestos a la tarea– se divertieron, exploraron sus casas y a sus familias, se entregaron al juego; hubo videos donde ellos bailaban con hermanas y mamás, papás camarógrafos, hermanos asistentes y abuelas coreógrafas: en esos videos fue donde la pedagogía se cristalizó, alguien, sus familias acompañaban a los bailarines en ciernes.

En este sentido lo más brillante fue el vínculo que habían logrado con alguien en sus propias casas y cómo este vínculo les había sumado para que ellos logaran una expresión de unos cuantos segundos en un video, donde los protagonistas no fueron ni la técnica, ni los aprendizajes esperados, ni el virtuosismo; sino que lo habían sido el inicio de la exploración de sus emociones y la intuición de ellos y sus partenaires para lograr las microdanzas en el encierro. No obstante el aparente buen comienzo, de inmediato vinieron los problemas.

PROBLEMAS INICIALES, LO DURO

Los problemas iniciales vinieron con el diálogo, todo conocimiento necesita dialogar con un otro, sin embargo, para la danza, para el cuerpo en movimiento, para todas aquellas manifestaciones que no son atravesadas por la razón se vuelve difícil encontrar un interlocutor; para las instituciones educativas, la danza resulta una clase de poca importancia y más aún si se trabaja con infancias o jóvenes que no están dedicados al desarrollo de la disciplina de manera profesional.

Para otros resulta poco significativo a nivel pedagógico, ya que se trata de actividades artísticas que en general son vistas como relleno, actividades que se hacen únicamente para presentar bailables y manualidades.

Lo antes mencionado lo he escuchado y vivido en el intercambio cotidiano con profesores y compañeros dentro de las instituciones educativas, de cultura y académicas donde he colaborado, e independientemente de que los anteriores fueran comentarios al margen, revelaban un posicionamiento más profundo en torno a las formas de construir el conocimiento; hay más atención y presupuesto para las áreas de las ciencias que construyen conocimiento útil, es decir, utilitarista, que genere productos tangibles y reproducibles: que sea “rentable”, según el léxico en boga de la economía de mercado.

El conocimiento en sí mismo no es inocente, como todo acto humano es político, por lo tanto, reconocer que existen saberes que han tomado supremacía sobre otros, es necesario porque los aprendizajes que se pretenden legitimar como superiores invalidan a otros que son soterrados e invisibilizados. La gravedad de tal acción reside en que con su legitimación de conocimientos se silencia abierta y llanamente a *otras* culturas, cosmovisiones, seres humanos, formas y sensibilidades alrededor del saber; hacerlos callar a la fuerza no es gratuito, pues en este acto de dominación se ejerce un poder sobre esos *otros* que no son legitimados, pero que son

usados para legitimar, que no están en el centro y tampoco gozan de privilegios.

Es un hecho histórico que han sido hordas de Europa occidental quienes normalizaron un régimen de dominación colonizando América y África a punta de asesinatos masivos, padrenuestros y avemarías, un asedio implacable para doblegar y someter cuerpos y para generar en sus mentes un sentido de culpa si no se obedece la ley suprema de “sufrir para merecer”. Los europeos y ahora con más fuerza en Estados Unidos de América se han colocado en el centro del mundo, con afanes de evidente dominación geográfica e ideológica y han dejado en los márgenes a los *otros*; está claro que su finalidad es, sin más, el enriquecimiento de unos poquísimos pueblos y seguir dejando en la miseria a la mayor parte del mundo.

Todo conocimiento implica una posición política, por lo que analizar las emergencias simbólicas en las clases de danza mientras vivíamos una pandemia, significaba militar las propias premisas bajo las que la clase fue hecha, la apropiación y socialización de los medios de producción de la danza a través del juego que a la vez solo genera, de nuevo, un estado lúdico: un círculo viciosamente virtuoso.

Lo que llamamos “estética”, mismo que visto desde esta perspectiva se nos presenta claramente como una actividad sin objeto, desprovista de toda eficacia productiva en términos capitalistas y, sin duda, aunque esté marcada por el “espíritu del tiempo” o por hábitos de la civilización, siempre está “abierta a todas las combinaciones posibles” (Duvignaud, 1997, p. 11).

Tal afirmación ha sido la premisa básica para la creación de esta epistemología, analizar el juego y lo simbólico en su propia naturaleza, lo estético.

Así pues, a pesar de estar convencida de que el juego era una condición de posibilidad para acceder a la danza, tuve que ceder a la presión de la dirección de la escuela y detener la propuesta lúdica,

con objeto de dar paso a otro proceso que para la dirección fuera entonces más técnico y formativo. En este momento se iniciaron las sesiones mediante videollamadas y en 40 minutos intentaba explicar cómo usar la cámara, los planos, las secuencias de movimientos y cómo hacer una coreografía. Había quienes se decían “sí lo voy a hacer”, pero al final me contaron que no era fácil bailar enfrente de todos, que para que el cuerpo se mueva se requiere intimidad, lo privado, lo propio; también necesitaban espacio y tiempo. Casi nadie se quejó de la tecnología, el problema era la relación entre el ser, el tiempo y el espacio, problema ya muy repasado por la filosofía occidental.

Lo que se ponía de manifiesto era la necesidad de que el cuerpo hiciera contacto consigo mismo, con el otro y con el campo. Y la pregunta relevante era: ¿por qué estos pequeños bailarines no podían hacer contacto con su cuerpo y su campo casa, ahora, en el momento presente?

La respuesta que la gran mayoría verbalizó fue “la pena” –como ellos le llaman a la vergüenza, la inhibición– y no sin razón, pues en el fondo se refieren a la pena que les provoca tener vergüenza. Pero qué es esa “pena” si no la falta de confianza en el cuerpo propio y el del otro, el temor a ser juzgado, el miedo, pavor a no ser aceptado. Lo que trae una problemática de fondo: qué implica mirar el cuerpo propio en su intimidad, qué implica reconocer el placer propio y lo erótico de la danza, es decir, validar que no se trata de un proceso racional y su fundamento no es un conocimiento científico ni positivista, sino que vamos en caída libre a la reflexión de nosotros mismos guiados por nuestro cuerpo, emoción e intuición, y por principio eso era un escándalo, un impensable, un error, pues era por decirlo en términos llanos y coloquiales, acercarse demasiado a lo femenino, e incluso hubo un niño que se dijo que era la entrada a lo satánico.

LO BLANDO, OTRAS PROBLEMÁTICAS OCULTAS

En todo diálogo la forma en que nos comunicamos es un problema fundamental, y en este sentido otro problema ha sido el lenguaje, que es en sí mismo una estructura profunda y compleja, a la vez que producto y origen de la cultura. Cuál es el lugar de lo femenino dentro del lenguaje que nos estructura; es un hecho que el arte de la danza está asociado al universo femenino en el imaginario común y corriente, con todas las implicaciones que ello conlleva.

Las epistemologías eurocéntricas tienden a dar mayor fuerza y predominancia a lo masculino –en un sentido amplio– entendido como la razón, lo lógico, lo concreto y palpable; se trata de un pensamiento y un modo de entender la realidad donde el ser humano es despojado de emoción e intuición, formas de conocimiento desde el cuerpo que se consideran femeninas y que han sido ignoradas y negadas por el pensamiento occidental.

El caracol es hermafrodita, nos da la clave, en su forma nos sugiere una vulva:

Los aborígenes, para alimentarse con el molusco lo tenían que extraer de su casa vientre. Al analizar externamente un caracol, podemos percatarnos, que él mismo posee labio externo e interno, que en muchas especies como el *Cassis* sp posee una apertura estrecha y alargada con labios fuertes y gruesos con aspecto triangular, color rosa en su interior y castaño oscuro en su exterior, sobre todo en la parte de la apertura. Estas formas del caracol, transfiguradas en imágenes iconográficas, aparecen en algunas estatuillas a modo de *cemíes*² que pudieron ser relacionadas con la fertilidad. Este hombre también pudo asociar morfológicamente al caracol con la vulva de la mujer y a su vez, coligarlo con la fertilidad que provenía del agua como fuente de riqueza incalculable (Izquierdo y Hernández, 2017, p. 41).

² Cemíes: formas esculturales que alojan espíritus.

El caracol en su forma nos sugiere lo erótico desde lo femenino y al mismo tiempo tiene características masculinas, nos impele a integrar ambas tensiones. Estas observaciones, de entrada, podrían leerse como descolocadas, pero nos ayudan a crear una metáfora, una epistemología que trata de integrar la dualidad de lo femenino y lo masculino desde una concepción profunda, pues ambos términos de fondo esconden una situación fundamental; las formas de conocer y los propios saberes que se reconocen son masculinos, principalmente, pertenecen al universo de lo racional, son científicos, útiles, adultos y privilegiados.

Por lo tanto, la epistemología del caracol trata de hacer énfasis en aquellas formas de conocimiento que no se basan únicamente en nuestro ser racional, sino también en nuestro ser sensible, el cual emerge en la frontera de lo racional y lo corporal; abarcan por completo nuestra emoción e intuición. En este sentido, la epistemología del caracol explica la confrontación de dos fuerzas, tanto lo racional como lo corporal, a partir de lo cual surge un tercero: lo sensible, que necesariamente se liga a *lo estético*.

Desde su origen, la civilización china concibió al cosmos como un orden compuesto por el ritmo dual –unión, separación, unión– de dos poderes o fuerzas: el cielo y la tierra, lo masculino y lo femenino, lo activo y lo pasivo, yang y yin. Asimilar el yin (ch'i) y unirlo al yang (semen no derramado) equivalía a convertirse uno mismo en un cosmos idéntico al exterior, regido por el brazo rítmico de los dos principios vitales (Paz, 2013, p. 173).

Este pulso cardíaco, sístole y diástole, es el proceso que me interesa. No se deje seducir por la inmovilidad de las formas y tampoco las separe, acuda al ritmo del corazón propio y verifique que muere mientras vive. Preciso toda clase de explicaciones para dejarle ver que lo que me interesa es la emergencia de un tercero, el cual solo puede existir por el movimiento de dos fuerzas.

Para la *Epistemología del Caracol* es necesario dejar claro que ninguna de las dos fuerzas es más importante ni tiene predominancia

sobre la *otra*, son igualmente necesarias para el surgimiento de la vida, que es el germen, la acción; el punto es entender el proceso de la emergencia.

Nada de esto es novedoso, desde Hegel y Marx sabemos que la dialéctica explica tal movimiento y, de hecho, si quisiéramos hacer un recorrido más profundo en el *I Ching* –libro de filosofía china del 2800 a. C.– ya podemos ver en práctica y literatura el concepto de dialéctica. Lo que aquí intento poner de relieve es cómo funciona desde el entendimiento sensible en el cuerpo en movimiento.

El punto clave de esta epistemología es mantenerse en movimiento, porque todo cambia de manera vertiginosa, el mismo Duvignaud advierte que “si buscamos la perennidad de las formas, nos inmovilizamos” (1997, p. 16).

Dicho esto, puntualizo que la *Epistemología del Caracol* es en sí misma un cosmos que emerge de fuerzas contrarias y complementarias que permanecen en movimiento. Al mismo tiempo que es fondo, es forma, porque de su fondo emerge la forma y de la forma emerge el fondo. La importancia de entender la forma, la figura, es que en sí misma significa algo, y en este sentido Duvignaud señala:

es sorprendente que ni la estética ni la historia del arte se hayan preocupado de saber cómo un cambio en la representación del cosmos y de la imagen del hombre suscita una alteración de las formas y la comunicación, y cómo esas transformaciones de forma pueden alterar la idea que el hombre tiene de sí mismo y del mundo (1997, p. 107).

Esto quiere decir que la emergencia de una *forma* es resultado de una transformación y que, a su vez, la *forma transformada* altera la idea *preestablecida*. El juego de la *figura-fondo* es muy amplio, podemos ver cómo es que *uno* surge del *otro* al ponerse en contacto, un juego que nos deja claro que sin fondo no hay figura y sin figura no hay fondo, por lo tanto, aquí observamos que cada cosa que se mira en sí misma es una totalidad.

Este juego lo podemos encontrar en todas partes, pero aquí nos interesa verlo en la *Pedagogía Gestalt*³. “Gestalt es una palabra alemana que significa forma, configuración, figura” (Mar, 2010, p. 135.) Lo importante de esta pedagogía es que nos impele a ver que “el objeto no tiene una forma, es una forma, una Gestalt, un todo específico, delimitado, estructurado y significativo” (Ginger y Ginger, 1993, p. 41, en Mar, 2009, p. 145).

Hasta este punto he dicho que esta epistemología apela a un proceso dinámico, lúdico y no tiene ningún fin utilitario, surge de un posicionamiento político; su objetivo último es la comunicación, consecuentemente, el análisis debe funcionar de la misma forma que el arte. Siguiendo a Adolfo Sánchez Vázquez:

Una vez que se reconocen los rasgos específicos del reflejo artístico y de la realidad reflejada se puede abordar el problema del valor cognoscitivo del arte, pero, a la par con ello, no hay que perder de vista que, al reflejar la realidad, el artista se refleja a sí mismo, y a través de él, su época, su clase y que el arte no puede reducirse –como demuestra su historia– a su valor cognoscitivo (1981, p. 20).

Es decir, la investigación aportará o no al conocimiento científico, según se defina este, no obstante que ahí no radica su mayor valor. Por su especificidad, el análisis da cuenta de la realidad desde la que se construye y a la que proyecta; la forma de investigación, en sí misma, representa sus principios epistemológicos, políticos, éticos y estéticos, los cuales emergen en relación con la necesidad de su tiempo y su espacio.

“Como trabajo concreto, tiene un carácter específico, peculiar que obedece a las peculiaridades de la necesidad humana,

³ La psicología Gestalt es una teoría de la percepción surgida en Alemania en el marco de la revolución del conocimiento de fines del siglo XIX y principios del XX. En el encuentro de la medicina, la física, la psicología, el existencialismo, la fenomenología y diversas corrientes como el psicodrama y pensamientos orientales como el taoísmo y la filosofía Zen, emerge la psicoterapia de la Gestalt (Mar, 2007, p. 94).

del contenido y de la forma. El resultado –la obra de arte– se caracteriza también por su singularidad” (Sánchez Vázquez, 1981, p. 105). La singularidad más relevante de este análisis son aquellas emergencias simbólicas de quienes danzan. Siguiendo a Riessman: “Lo que un estudio narrativo profundo de un caso singular puede añadir es mostrar cómo las estructuras sociales más grandes van calando en la conciencia individual y en la identidad y cómo estas ‘personalidades’ socialmente construidas se desarrollan para (y con) una audiencia, en este caso el oyente/intérprete” (citado por Trahar, 2010, p. 52).

Continuamos en la dinámica de intercalar clases de videollamada muy técnicas con la entrega de videos, que era la parte lúdica y la sostuvimos durante cuatro semanas, pero para mí era difícil calificar y para ellos era laborioso y tomaba tiempo. Cambiamos la dinámica a sugerencia de la dirección, ya que la demanda de hacer algo útil, productivo, que implicara un verdadero aprendizaje cada vez era mayor; entonces empezamos sesiones de videollamada de clase práctica, la cual se centró en la utilización de la técnica.

Debido a la búsqueda de una clase formativa, utilicé una técnica de danza contemporánea llamada Graham y si bien de entrada sabía que no era fácil para ellos hacerlo en videollamada, decidí finalmente hacer así la clase con la confianza de que en la presencialidad adquirieron un bagaje vasto para desarrollar principios básicos de la técnica. El esquema de la clase presencial (mismo que se repitió en su versión virtual) consistía en un conjunto de ejercicios de respiración, fuerza, resistencia, coordinación y elasticidad que aumentaban en su duración y la complejidad de cada sesión. Yo realizaba la clase con ellos y la dictaba, así que podían verme y escucharme, además de hacer uso de su memoria.

Me quedó claro que desde que nos conocimos –por ahí de enero– no les gustó por completo la clase, se quejaban del cansancio, de que no eran tan flexibles o tan fuertes, o que no tenían suficiente coordinación y era difícil en general, y aunque los escuché y los comprendí, sé que ponerse en contacto con el cuerpo no es fácil.

A veces me decían: “¡bueno, ya con que salgamos al patio y nos quitemos los zapatos está bien!”; otros expresaban: “yo soy ansioso y con la clase me desestreso”, aun cuando algunos más echaban relajo abiertamente y se ponían a oír música, pero no dejaban de hacer la clase. Todos mis alumnos fueron amables, respetuosos y atentos siempre, por lo que dejarlos jugar o escuchar música no representaba ningún problema. Algunos alumnos se empeñaban en el reto y decían: “a ver, yo sí puedo”, y lo intentaban innumerables veces. Y algunas alumnas se divertían con nuevos pasos, coordinando e inventando coreografías.

LA MAGIA DEL CARACOL

El caracol resuena, tiene un sonido propio y al mismo tiempo el aliento humano lo hace cantar; en sus ondas sonoras se extiende un puente entre un aliento y un oído, que a su vez en el caracol de la oreja deja su aliento, secuencia infinita y mágica. Este acto de comunicación nos obliga a replantearnos nuestras posiciones al momento de comunicar, de acercarnos al otro y cómo es que vamos a hacer que resuene eso que alguien ha vertido en nosotros.

¿Cómo hacer para distanciarnos de los horrores de la ciencia positiva que violenta “interpretando, evaluando, transformando a los sujetos en objetos de investigación”? A lo que ella misma más adelante responde: El reconocimiento de la otredad y la mismidad, el reconocimiento honesto de que al ser Yo quien inicia el contacto, quien tiene la iniciativa, quien mira sin ser mirado, de que de alguna manera estoy violentando, permite al investigador pararse en otro lugar y por lo menos ser más transparente, poner en claro la estrategia, los constructos y las herramientas que permitan al otro devenir de informante a partenaire y que a pesar de ocupar ese lugar del otro pueda mirarse como sí mismo en un contacto más auténtico con el investigador (Mar, 2014, p. 8).

El proceso del análisis es conjunto, el caracol acaricia las superficies, amolda su cuerpo a las formas y texturas que estas ofrecen, se adapta, se mueve. De la misma forma debe hacerse la investigación, es un permanente movimiento con el *otro*, el *otro* es parte fundamental, los afectos, las necesidades, los pensamientos y sus deseos, es lo que nos permite fluir en un proceso de aprendizaje; en este sentido, ser sensible y amoroso con el *otro*, es lo que nos permite aprender de él y con él. Por tanto, no investigamos ni enseñamos al *otro*, lo que hacemos es construir conocimiento con el *otro*.

El planteamiento es que cuando hay un auténtico contacto entre ambos emergen los partenaires y desaparece la infame figura del informante, emerge la posibilidad de la creación colectiva del conocimiento, es posible trascender la dicotomía y generar una situación donde todos ganen (Mar, 2014, p. 9).

No podemos aprender ni comunicar nada si no estamos dispuestos a caminar con el *otro* y a abrirnos. Ambos son actos de profunda honestidad y humildad, caminar con el *otro* quiere decir dejarse guiar, estar a la escucha y ser capaz de ceder; abrirse quiere decir poder comunicar, dejarse ver, dejarse penetrar y también penetrar, significa que vamos juntos, para lo que necesariamente tenemos que poner nuestro cuerpo.

Lo increíble por inesperado fue que a pesar de ser videollamada todos hacían la clase, tenían la cámara prendida y lo intentaban, siempre lo intentaban. Pienso que esto se relaciona con la construcción del vínculo hecho con anticipación, porque ya existía una relación así, corta en el tiempo, pero significativa.

Las sesiones fueron grabadas como evidencia y para el exclusivo uso de la dirección. Mi sorpresa fue que al llegar las evaluaciones todos eran capaces de sostener la clase. Probablemente para el respetable público que nos lee esto tenga poco significado, pero montar una clase de danza Graham por videollamada era una proeza jamás imaginada por mí, los bailarines iban en tiempo, funcionaban como grupo, se sabían la clase y hacían muy bien los movimientos.

Es un logro enorme, pues yo los conocí a finales de enero y a finales de mayo ya habían logrado, por medios virtuales, montar una clase que está pensada para llevarla a cabo de forma presencial como característica fundamental de la misma.

Les mostré su desempeño videograbado en cámara rápida y quedaron sorprendidos y emocionados; también les enseñé videos con estudiantes de escuelas profesionales. Entonces llegó el alumbramiento y en términos generales, parafraseando y condensando un poco, expresaron: “independientemente de que a mí no me guste la danza, me di cuenta de que con tiempo, paciencia y disciplina puedo lograr cosas como estas; por ejemplo, al principio no podía ni subir la pierna o estirarme y ahora soy flexible y me siento bien con esto”. A los que sí les gustaba la danza me dijeron que se sentían muy emocionados porque se daban cuenta de que bailar no es algo natural, sino que con una metodología y una técnica se pueden lograr avances.

Alguien me dijo: “Es que con otras maestras ya con bailar bonito te ponían adelante, o si bailabas feo pues te quedabas atrás, pero aquí no. Es una cosa de disciplina, de que sí se puede aprender y tu cuerpo va cambiando”; otro más comentó: “a mí me gusta bailar, pero nunca me imaginé que hubiera una técnica y que no fuera así de que bailas o no bailas, entonces a mí que sí me gusta, pues aprendí mucho”.

ANÁLISIS DESDE EL CUERPO PROPIO

El hecho de *ser* dentro de la clase y el análisis, complejizaba toda la situación, pues el modo de percibir ya no era una situación aislada y tampoco objetiva: es imposible dar clase y reflexionar sobre esta soslayando la emoción y el cuerpo propio.

Tal suceso lo relaciono con mi propia experiencia, asumo que soy un elemento de contraste dentro de un universo conformado antes de mi llegada, precisamente porque es quien mira y hace que

emerjan ciertas cosas que en situaciones cotidianas no aparecerían. En este sentido, uno puede pretender que es una mosca pegada en la pared y que su presencia no cuenta, o bien, puede aceptar que su presencia todo lo modifica y reaccionar a ello.

La *Epistemología del Caracol* exige que sus danzantes *muestren la cosa en sí misma*, que se manifieste, que cimbre al lector, por lo tanto, es deseable que yo como profesora y persona que analiza reacciones a los estímulos dados, que dé cuenta de mi estar y que sepa cuáles son mis herramientas de trabajo y mis limitaciones, que escuche a mis participantes y todo lo que me rodea.

Para poder trabajar dentro de este marco resulta básico reconocer el caos propio, a este *ser* analizando le llamaremos *implicación*:

Reconocer la implicación es la condición ética sin la cual no es posible realizar una investigación que se precie de reconocer al otro, justamente de ser una investigación ética. En este movimiento, el reconocimiento de otro implica mi propio reconocimiento, la responsabilidad es saber que mis actos de investigador tienen una repercusión en el entorno –por lo menos hipotéticamente–, se genera saber, sabemos que el saber es, por lo menos en las ciencias sociales, una interpretación de la realidad y precisamente esa interpretación debe hacerle justicia a ese objeto de investigación que hemos generado (Mar, 2014, p. 7).

La implicación quiere decir que sé que estoy ahí en su sentido más extenso, no basta con racionalizar mi presencia en un lugar ajeno. Es bastante más profundo porque antes de ser investigadora o maestra soy un ser humano, esto quiere decir que existen preocupaciones, problemas y dudas que me rebasan y que muchos de ellos los desconozco. Tengo una historia de vida y esta se cuela sin que pueda evitarlo.

Durante cada proceso está presente mi yo histórico, el cual no emerge como un yo racional, sino que está permanente como una sombra, casi siempre oculta porque yace en lo profundo, es un yo emocional que como la sombra emerge a la luz de la investigación, se presenta a veces sin advertirlo y aun sin controlarlo. Esa es la

implicación, la emergencia de una historia de vida que se arroja sobre el hecho que investiga con toda su carga emocional e intelectual y que se manifiesta con toda su potencia, queramos o no. “Devereaux (1997) nos mostró que la implicación puede estorbar cuando no se clarifica, pero puede servir como elemento de la propia investigación cuando se le evidencia” (Mar, 2010, p. 142).

La relación que se genera entre quien imparte la clase y reflexiona y quien participa, ocurre en sentido dialéctico, y es vital que el investigador sea consciente de la acción que imprime en lo que hace, lo cual quiere decir que sus *haceres* tienen una respuesta y que sus respuestas generan *haceres*, no solo de ida y vuelta, sino en todas las direcciones posibles.

Durante el acercamiento al tema y la problematización es importante que se haya reconocido la implicación; ello va a definir el tipo de escucha que es un ir y venir entre lo que dice el *otro* y lo que ese dicho está produciendo en mí, lo que me dice la interpretación teórica, lo que devuelvo a *partenaire* y lo que esto genera en él que a su vez me devuelve a mí (Mar, 2014, p. 7).

Tener consciente la implicación necesariamente modifica el proceso, en este sentido al aceptar que estamos dentro del caos y al mismo tiempo somos causa y consecuencia de lo que está ocurriendo se teje una conexión diferente, surge la intuición como un elemento fundamental que guía la investigación. La intuición es un concepto absolutamente despreciado por la academia más dura, no obstante, para este trabajo es necesario darle un lugar, ya que la intuición es uno de los elementos sustanciales de nuestro ser sensible.

La intuición es el futuro, es lo relativo a la conciencia, es algo existencial que nos da claridad sobre nuestra articulación con el planeta y la certeza de que todo en él se encuentra entrelazado. En ese sentido, la intuición hace sabio al hombre porque le proporciona la posibilidad de crear valores naturales que aseguren la conservación de la vida en general (Durán, 2009, p. 98).

La intuición es un conocimiento que se genera desde el cuerpo a través de la experiencia y que no ha sido racionalizado, pero que es posible ponerlo en práctica; tal como lo hemos desarrollado a lo largo del texto, no es necesario que todo lo que hacemos y todo lo que somos pase por la razón, la intuición se siente y nos impele a la acción más allá de nuestra capacidad de racionalizarlo. No somos conscientes de ello, pero permanentemente reaccionamos a la vida más allá de la razón.

Este conocimiento intuitivo está presente siempre, el punto es que no lo advertimos, pero las grabaciones y las notas en general a lo largo del proceso han sido fundamentales, pues entre estos materiales se crea un diálogo, y en la re-lectura emergen figuras que no había visto antes. Los registros permiten observar las transformaciones y los hallazgos que son, en su mayoría, producto de la intuición, se trata de un flujo que entra y sale, que va de adentro hacia afuera y regresa, pero al volver a salir se ha decantado y también se ha fermentado, nunca es el mismo flujo y reflujo que, como oleaje marítimo, es lo que hace la escritura; precisamente, hay que seguir la espiral del caracol, sincronizarnos al movimiento y asumirlo, en este sentido:

La escritura es la puesta en escena del proceso vivido a lo largo de la investigación y debe reflejar justamente ese ir y venir entre el que investiga y su partenaire, la escritura debe hacer patente cómo ambos han experimentado cambios producidos por ese encuentro, por un contacto real y no disfrazar el uso del otro como “informante” (Mar, 2014, p. 7).

Cuando logro darme cuenta de ambos flujos, además de mirar hacia afuera inevitablemente miro hacia adentro, porque no hay afuera sin adentro, son uno, no están separados. Cuando hablo de la investigación desde el cuerpo es justamente poner en acción dos formas de conocer el mundo: la emoción y la intuición, las cuales se ejercen desde el cuerpo y no son tomadas como académicas ni científicas.

Indagando un poco más y en congruencia con lo que hemos revisado a lo largo del texto, desde las formas de conocimiento eu-rocéntrico se le da predominancia a lo racional, que es masculino y que se defiende como científico, mientras que el cuerpo, la emoción y la intuición se califican como conocimientos esotéricos, ocultos, mágicos y femeninos.

La “emoción” ha sido considerada “inferior” a las facultades del pensamiento y la razón. Ser emotiva quiere decir que el propio juicio se ve afectado: significa ser reactiva y no activa, dependiente en vez de autónoma. Las filosofías feministas nos han mostrado cómo la subordinación de las emociones también funciona para subordinar lo femenino y el cuerpo (Spelman, 1989; Jaggar, 1996).

Las emociones están vinculadas a las mujeres, a quienes se representa como “más cercanas” a la naturaleza, gobernadas por los apetitos, y menos capaces de trascender el cuerpo a través del pensamiento, la voluntad y el juicio (Ahmed, 2015, p. 22).

La epistemología del caracol busca conciliar ambos universos, el racional y el corporal, al generar contacto entre ellos algo que estaba encerrado se libera. Lo racional existe, como seres humanos no podemos escapar de nuestro ser pensante que genera información, imágenes; de ninguna manera podemos escapar al lenguaje y a nuestra construcción histórica y social, pero al mismo tiempo como seres arrojados de la naturaleza, somos un cuerpo, el cual siente, genera emociones y conocimientos que no son racionales, y si somos capaces de poner en contacto ambos, estamos generando un hecho estético. Precisamente en el límite de lo corporal y racional está lo sensible, es en esa frontera que lo simbólico, probablemente oculto, cercado, se libera.

Desde esta epistemología busco entender los hechos estéticos a partir de una investigación que en su propia naturaleza se construya como un hecho estético.

Así, mis alumnos y el encierro me ayudaron a darme cuenta de que el conocimiento en las artes para muchas personas está relacionado con el talento o de nacer con un don, pero ellos en la clase observaron que incluso en lo virtual y a la distancia, el trabajo pedagógico implica siempre un compromiso metodológico enfocado en el proceso individual y colectivo, en el que el vínculo, esta vez construido cuerpo a cuerpo, es capaz de sostenerse gracias al grupo, incluso dentro de un campo ajeno.

Me dieron luz y me recordaron que es posible hacer contacto con nuestro cuerpo, a través del trabajo constante, paciente, permanente y en movimiento; es decir, de reapropiarnos de nuestro más importante medio de producción, nuestro cuerpo creativo. Que las pequeñas conquistas propias –como tocar la punta de los pies– nos recuerdan que estamos viviendo aquí y ahora.

Todo iba a pedir de boca y después de dos y medio meses de trabajar por videollamada, hubo un repentino viraje. En junio las cosas desde la dirección se pusieron un tanto nebulosas, el horizonte cada vez se desdibujaba más, más y más. Las instrucciones y la información se presentaban cortadas, por lo que cada día era más difuso el panorama. Dentro de todo me percaté de un hecho concreto: las necesidades de los estudiantes, los padres y la escuela estaban completamente distantes, pues mientras nosotros en el interior del aula virtual lográbamos la escucha y el ensamble, madres y padres se desesperaban y aun había quienes cada día arremetían con mayor fuerza en contra de la institución y los docentes.

Las necesidades, peticiones y finalmente exigencias de la dirección cada vez eran mayores y poco a poco salían del marco de lo posible. En los primeros días de junio dieron la noticia a nivel nacional: el ciclo escolar terminaría antes de lo programado... entonces vino el maremoto.

De inmediato me comuniqué con las autoridades para saber qué pasaría con nosotros, los maestros, pero no tuve respuesta. Finalmente mandaron llamar a una junta general para informarnos que se conservarían las clases hasta la primera semana de julio,

aunque ya como una actividad opcional; me tranquilicé. Justo unos minutos antes de terminar la reunión, dijo el director –de pasada y como si no quisiera que nadie lo escuchara–: “bueno, Artes y Educación Física probablemente ya no se impartan”.

Una maestra de inmediato preguntó: “¿A qué se refiere?”. El director respondió: “Todavía no está claro, más adelante lo sabremos”. Me acerqué a la directora y me dijo: “No te preocupes, no creo que vaya a desaparecer la materia de Artes”.

Los días subsecuentes los viví con angustia, ahora sí iba a ciegas, no tenía instrucciones para continuar la clase, tampoco sabía cuál era mi futuro laboral; por más que pregunté y escribí no obtuve respuesta, hasta que el 15 de junio me hicieron saber que “hoy terminan sus clases, le hablamos el próximo ciclo escolar”.

Por supuesto, ya lo esperaba debido a la manera en que se comportaban y porque era la única materia que no recibía instrucciones ni planes a futuro. La maestra de Educación Física me confió que a ella le recortaron el tiempo de clase y que, en vez de atender un grupo por hora, sería doble grupo durante los 60 minutos.

La sensación que me quedó era ambivalente, pues por un lado el trabajo en el aula había salido muy bien, a pesar de la pandemia, pero, por otra parte, la escuela abiertamente presentaba su escala de valores y en esta el cuerpo, las emociones y el trabajo creativo ni siquiera figuraban.

En fin... durante la semana me comuniqué de nueva cuenta, ya que hasta la fecha no había recibido ninguna noticia, y me confirmaron que no iban a incluir Artes mientras tanto. Una sola pregunta me pude plantear: ¿cuándo las escuelas volverán a ver a sus estudiantes?

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Casassus, J. (2007). *Educación del ser emocional*. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Durán, N. (2009). Pedagogía del cuerpo, la intuición y la razón. En *Cuerpo, sujeto e identidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Duvignaud, J. (1997). *El juego del juego*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fonseca, R. (2017). *Circo poético*. México: Ediciones SM.
- Mar, P. (2009). El cuerpo como sí mismo. En N. Durán y M. Jiménez (coords.), *Cuerpo, sujeto e identidad*. Durán, N. y Jiménez, M. (Coords.), *Cuerpo, sujeto e identidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mar, P. (2010). De la docencia a la investigación: un proceso donde mediar. En L. Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación II*. México: IISUE/AFIRSE.
- Paz, O. (2013). *Obras completas, 10. Ideas y costumbres II. Usos y símbolos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Vázquez, A. (1981). *Las ideas estéticas de Marx*. México: Biblioteca Era.
- Santos, B. de Sousa y Meneses, M. (2014). *Epistemologías del sur*. Madrid, España: Akal.

Revistas electrónicas

- Izquierdo, G. y Hernández, G. (2017). El caracol como expresión del sonido, la fertilidad y su relación con el agua. *Tercio Creciente* (11) 31-44. DOI: 10.17561/rtc.n11.3
- Mar, P. (2007). Un ejercicio de formación autorreferencial en la universidad: el caso del seminario-taller Pedagogía de la Gestalt. *Perfiles Educativos*, 29 (116) 113-131.
- Mar, P. (2014). Conceptos emanados de la práctica terapéutica y su uso en la investigación. En *Memoria del Congreso Internacional Epistemologías y Metodologías de la Investigación en Educación*. Arbitrada. Autor. México: AFIRSE/ Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Trahar, S. (2010). La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (3) 49-62.

II

SOCIEDAD Y NUEVAS PRÁCTICAS: MÁS ALLÁ DEL AULA

CAPÍTULO 7

COVID-19: SU IMPACTO EN LA VIDA SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Georgina Lozano Razo

Javier Zavala Rayas

INTRODUCCIÓN

El SARS-CoV-2 es un virus de la familia coronavirus (nombre atribuido por su forma de corona), es el más recientemente identificado (en el año 2019), causante de la enfermedad covid-19 (Gobierno de México, s. f.) y, en marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró el brote de la covid-19 como pandemia (Mayo Foundation for Medical Education and Research, 1998-2022). En menos de dos años, los científicos y el mundo entero tuvieron que hacer frente a esta enfermedad, desde observar la sintomatología hasta desarrollar vacunas. La covid-19 ha cobrado un sinnúmero de vidas, los más afortunados, los sobrevivientes, viven las secuelas del contagio, algunos en mayor medida que otros. Como bien lo menciona la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), las personas que presentan enfermedades cardiovasculares, diabetes, enfermedades respiratorias crónicas o cáncer, son más vulnerables a desarrollar una enfermedad grave y no sobrevivir, sin embargo, advierte que

cualquier persona, sin importar su edad, sexo, raza, puede contraer el virus, desarrollar la enfermedad y morir.

De acuerdo con datos de la Corporación de Radio y Televisión Española (2022), hasta julio de 2022, el SARS-CoV-2 había provocado más de 560 millones de casos y más de 6.3 millones de decesos a nivel mundial. Estados Unidos de América encabezaba la lista de fallecidos (con más de un millón), seguido por Brasil (más de 676 000), e India en el tercer lugar con más de 525 000 muertes. Según un reporte de la Pan American Health Organization (PAHO, 2022), al 1 de julio de 2022 en la región de las Américas, el acumulado de casos reportados fue de 163 262 564, y un total de muertes de 2 765 466, aun habiendo sido administradas 1 912 138 035 dosis de vacunas.

De acuerdo con datos de la Secretaría de Salud, en México, julio de 2022 fue considerado el segundo mes con la mayor cifra de contagios de la pandemia. En nuestro país se vivió una quinta ola y en enero de 2022 se registraron 962 867 casos, mientras que en julio del mismo año fueron 724 054 contagios. La Secretaría de Salud atribuye el aumento de casos a las subvariantes de Ómicron BA.4 y BA.5. Posteriormente, en México acumularon 6 782 980 casos de la enfermedad; de marzo de 2020 al 2 de agosto de 2022, respecto a los decesos en ese mismo período, la cifra ascendió a 327 883 casos (Gómez, 2022).

El periodo de incubación del virus tarda de dos a 14 días, así que los signos y síntomas de la covid-19 pueden aparecer en este lapso; la transmisión del virus llega a suceder aún antes de que aparezcan los síntomas (transmisión presintomática). Entre los signos y síntomas más habituales se encuentran la fiebre, tos y cansancio, la pérdida de gusto y olfato pueden ser síntomas de aparición temprana y, de igual forma, es factible presentar falta de aire o dificultad para respirar, dolores en músculos, garganta, cabeza, pecho, náuseas, vómitos, diarrea, entre otros (Mayo Foundation for Medical Education and Research, 1998-2022).

En la actualidad se ha identificado que después de la fase aguda de la infección, es posible desarrollar un síndrome con diferentes síntomas cuya duración se extiende durante meses, y en algunos casos las molestias pueden desaparecer o reaparecer. A este síndrome se le llama covid de larga duración, prolongado o persistente, aunque también se le conoce como poscovid. Investigadores de Reino Unido han planteado la existencia de tres tipos principales de covid persistente, mismos que se diferencian a partir de sus síntomas (Infobae, 2021). A continuación, se describen sus particularidades:

- a) El primer tipo lo conforman pacientes con síntomas neurológicos que incluyen fatiga, confusión mental y dolor de cabeza, principalmente debido a las variantes alfa y delta.
- b) El segundo grupo experimenta problemas respiratorios, como dolor de pecho y dificultad para respirar; este tipo se dio de forma mayoritaria durante la primera ola del virus (marzo, abril y mayo de 2020).
- c) En el tercer caso se encuentran los pacientes con palpitaciones cardíacas, dolor muscular y cambios en la piel y el cabello (ABC Salud, 2022).

Es importante señalar que el o la covid-19 se propaga cuando una persona infectada lanza gotitas y partículas respiratorias muy pequeñas que contienen el virus, las cuales pueden ser inhaladas por la gente a su alrededor al depositarse en nariz y boca, o también contaminar las superficies que tocan. Estas gotitas y partículas al ser expulsadas alcanzan una distancia un poco mayor al metro y medio. De ahí la importancia de usar cubrebocas y tomar una sana distancia como medios de prevención (Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, CDC, 2021). De acuerdo con los CDC, las medidas para reducir el contagio son:

- a) Vacunarse.
- b) Usar cubrebocas de forma adecuada.
- c) Evitar lugares concurridos y con poca ventilación.
- d) Mantener la sana distancia.

- e) Lavarse frecuentemente las manos con agua y jabón o utilizar desinfectante.
- f) Realizar la prueba de detección viral si se sospecha de estar contagiado.

Otro aspecto relevante son las variantes del covid-19, pues se sabe que los virus cambian constantemente: al transmitirse de persona a persona se generan millones de copias de su genoma y en este proceso se producen cambios en su secuencia genética, lo cual provoca mutaciones. Las variantes que han surgido por mutación de covid-19 son:

- Alfa (B.1.1.7): detectada en Reino Unido a finales de 2020.
- Beta (B.1.351): hallada en Sudáfrica en diciembre de 2020.
- Gamma (P.1): identificada en viajeros de Brasil que iban llegando a Japón a principios de enero, y en ese mismo mes, en Estados Unidos.
- Delta (B.1.617.2): encontrada en la India en diciembre de 2020, llegó a Estados Unidos de América en marzo de 2021 (Gobierno de México, 2021).

Mención aparte merece la variante ómicron (B.1.1.529), notificada por la Organización Mundial de la Salud el 24 de noviembre de 2021 (OMS, 2021). Fue descubierta en Sudáfrica y el 26 de noviembre de ese mismo año fue clasificada por sugerencia del Grupo Consultivo Técnico sobre la Evolución del Virus¹ como variante “preocupante”. Esta variante se caracteriza por presentar un gran número de mutaciones, lo que provoca que el virus actúe de manera muy distinta a otras variantes. Se considera como variante preocupante porque puede ser más contagiosa, letal o evasiva ante el efecto de las vacunas. Sin embargo, hay muchos aspectos que se desconocen acerca de esta

¹ El grupo Consultivo Técnico sobre la Evaluación del Virus SARS-CoV-2 es una organización independiente de expertos que supervisa y evalúa periódicamente la evolución del SARS-CoV-2, con objeto de identificar si determinadas mutaciones y combinaciones de mutaciones alteran el comportamiento del virus (OMS, 2021).

variante, por ejemplo, cuánto puede eludir la inmunidad obtenida por la vacunación o una infección previa de covid (Biernath, 2021).

Hasta este punto se han abordado los aspectos médicos de la enfermedad, sin embargo, su impacto no se limita a ese ámbito. La pandemia por covid-19 ha afectado no solo la condición física de los seres humanos, sino también la economía, la educación, la salud mental, la vida social, entre otros aspectos, en todo el mundo. En marzo de 2020, los gobiernos de muchos países tomaron la decisión de suspender las actividades no esenciales, con el fin de atender la emergencia sanitaria. El 31 de marzo de 2020, el gobierno mexicano publicó un acuerdo en el *Diario Oficial de la Federación* mediante el cual se ordenó suspender de forma inmediata las actividades no esenciales (Secretaría de Gobernación, 2020).

Una de las actividades que se vio alterada con la pandemia y cuarentena fue la educación en todos sus niveles. Marzo de 2020 representó un parteaguas en la enseñanza, tomó por sorpresa a directivos, docentes, estudiantes y padres de familia en una coyuntura que parecía ser temporal en México, pero que se prolongó por aproximadamente dos años.

EDUCACIÓN EN LÍNEA: RETOS

De acuerdo con Saavedra (2020), la pandemia es una de las mayores amenazas para la educación global, ya que ha traído consigo una crisis educativa de nivel mundial. Más de 1 600 millones de niños y jóvenes, en 161 países, dejaron de asistir a la escuela, es decir, cerca del 80% de los estudiantes matriculados en los cinco continentes. De acuerdo con el indicador “pobreza de aprendizaje” (*learning poverty*) del Banco Mundial (The World Bank, 2019), el porcentaje de niños que no sabía leer y entender a los 10 años, era de 53% en los países de ingresos bajos y medios, antes de la pandemia.

La pobreza de aprendizaje significa ser incapaz de leer y entender un texto simple a los 10 años, establece el Banco Mundial

y añade que todos los niños deberían hacerlo a tal edad, ya que la lectura es como la puerta de entrada para aprendizajes posteriores. El hecho de que los niños no puedan leer es el reflejo de un sistema escolar desorganizado, con pocas posibilidades de ayudar a los estudiantes con el aprendizaje de otras áreas (matemáticas, ciencias y humanidades). Por supuesto que es posible la adquisición de la lectura posteriormente, sin embargo, las personas que no leen a los 10 años o a más tardar al final de la escuela primaria, generalmente no alcanzan una competencia lectora durante el resto de su vida escolar (The World Bank, 2019).

Como es sabido, una de las actividades que cambió con la llegada de la pandemia y el subsecuente confinamiento, fue la manera de funcionar de los sistemas educativos: de un día para otro las clases presenciales serían suspendidas y se esperaba que tanto docentes como alumnos “asistieran” a clases a través de plataformas digitales. En México, pocas instituciones estaban preparadas para dicho panorama, y qué decir de las familias, cuyas casas tuvieron que transformarse en aulas. Debimos improvisar. Muchos docentes, alumnos y familias no se prepararon para esta situación, no existía una capacitación ni las herramientas requeridas y en muchos casos ni siquiera el equipo necesario, con lo que la brecha digital se ensanchó (Navarro, 2020; Yáñez, 2020).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia México (UNICEF México, s. f.) define la educación como una forma de proporcionar estabilidad y seguridad, que en el contexto de la pandemia ayuda a mantener una rutina y representa una forma productiva de utilizar el tiempo y enfrentar el estrés que pudiera provocar el aislamiento. Sin embargo, para numerosas familias y hogares mexicanos recibir educación en casa fue prácticamente imposible.

En 2018, la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información de los Hogares (ENDUTIH) (Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Instituto Federal de Telecomunicaciones, 2018) dio a conocer que el 50.9% de los hogares en México tenía conexión a internet, mientras el 45.4% contaba

con una computadora. En 2021, el INEGI realizó la misma encuesta en colaboración con el Instituto Federal de Telecomunicaciones y los datos de la ENDUTIH muestran que ese año había 75.6% personas usuarias de internet de seis años o más, y el 91.2% del total de hogares encuestados contaba con al menos un televisor. El grupo etario de 18 a 24 años concentró el mayor porcentaje de usuarios de internet (93.4) y también fue el grupo que registró el promedio más alto de uso de internet (6.3 horas al día); seguido por los grupos de 12 a 17 y de 25 a 34 años (ambos con 90%); el grupo con menor porcentaje de usuarios fue el de 55 y más años (42.4%). Comunicarse se situó en el principal uso de internet (93.8%). Respecto a las entidades federativas con mayor porcentaje de personas usuarias de internet, destacaron Ciudad de México (88.3%), Baja California (86.8%) y Sonora (85.8%), mientras que las de menor porcentaje fueron Chiapas (46.1%), Oaxaca (56.9%) y Guerrero (61.4%). Cabe señalar que, en 2020, Chiapas, Oaxaca y Guerrero –las dos primeras con un alto porcentaje de población indígena– fueron las entidades con mayor porcentaje de población en pobreza y pobreza extrema; mientras que las de menor porcentaje fueron Nuevo León, Ciudad de México, Sonora, Chihuahua y Coahuila (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2020).

La educación en línea plantea retos, sobre todo para los países en vías de desarrollo, ya que según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Cepal/UNESCO, 2020), la pandemia por covid-19 dio lugar a una crisis en todos los ámbitos de la vida del ser humano y el educativo no fue la excepción. Sin embargo, a pesar de los avances en la reducción de la brecha digital de los últimos años, en la región de las Américas y el Caribe siguen existiendo dificultades en el acceso efectivo al mundo digital. Por otra parte, el uso de dispositivos digitales es muy desigual, dado que se encuentra supeditado a la condición socioeconómica y cultural de las familias. Hay que considerar que en múltiples casos son varios los hijos e hijas que estudian, lo que complica todavía más la

permanencia y continuidad de estos individuos en las instituciones educativas.

IMPACTO PSICOLÓGICO DE LA PANDEMIA

Hay que distinguir entre varios términos que han sido usados en el marco de la pandemia por covid-19, entre ellos los de cuarentena, confinamiento, aislamiento y distanciamiento social. De acuerdo con Sánchez-Villena y De la Fuente-Figuerola (2020), el primero de ellos hace referencia a “la restricción, ya sea voluntaria u obligatoria, del desplazamiento de individuos que han estado expuestos a un potencial contagio y que posiblemente se encuentren infectados”, debiendo permanecer las personas en un determinado lugar hasta que el periodo de incubación de la enfermedad haya pasado. Por otra parte, el aislamiento hace referencia a “la separación física de las personas contagiadas de aquellas que están sanas”; para que esta medida resulte efectiva se debe realizar una detección temprana de la enfermedad, con objeto de separarla físicamente y evitar el contacto con otros. El distanciamiento social consiste en “alejarse de lugares concurridos y restringir la interacción entre las personas, tomando cierta distancia física o evitando el contacto directo entre ellas”; la decisión de esta medida se establece cuando en una comunidad no se han podido identificar las personas infectadas, lo cual se traduce en el cierre de lugares con grandes concentraciones de personas, tales como escuelas, centros comerciales, cines, oficinas, salones de fiestas y lugares públicos de diversión y recreación. Finalmente, el confinamiento alude a “una intervención que se aplica a nivel comunitario cuando las medidas ya mencionadas han sido insuficientes para contener el contagio de una enfermedad”, un tipo de situación que combina estrategias, como reducir las interacciones personales (distanciamiento social), uso de cubrebocas, restringir horarios de circulación, suspender el transporte y cerrar fronteras, entre otras.

Ante la inexistencia de una cura definitiva para la covid-19, los gobiernos a través de las autoridades sanitarias tomaron medidas de contención para evitar la propagación del virus, entre ellas la cuarentena, aislamiento, distanciamiento social y confinamiento.

En este sentido, el informe sobre covid-19 de Cepal y UNESCO (2020) registra que las medidas de confinamiento significaron para una gran parte de la población en la región de las Américas, vivir en condiciones precarias, de hacinamiento y en algunos casos poco salubres. La emergencia sanitaria tuvo implicaciones en la salud mental de la población, y aun dio pie a episodios de violencia en los hogares. En el marco de la educación en línea, el hacinamiento constituye un impedimento para contar con un lugar adecuado para tomar clase, estudiar y descansar. La escuela llega a constituirse, así, en un lugar para el apoyo emocional, monitoreo de riesgos, continuidad de los aprendizajes, apoyo social y socialización.

Ramírez-Ortiz, *et al.* (2020), enfatizan que el aislamiento social, con movilidad restringida y un pobre contacto entre las personas, hace más vulnerables a los individuos y los lleva a sufrir complicaciones psiquiátricas que pueden ir desde síntomas aislados hasta el desarrollo de una afección mental (insomnio, ansiedad, depresión o trastorno por estrés postraumático, TEPT). En el contexto de la pandemia, si a estas condiciones le sumamos los posibles duelos por el fallecimiento de familiares, el transitar de manera personal por la enfermedad y sus efectos secundarios, los efectos psicológicos pueden ser devastadores, inclusive manifestar “angustia marcada y un deterioro significativo en el funcionamiento social y ocupacional, configurando trastornos de la adaptación y en caso de persistir con ánimo triste se puede presentar un trastorno depresivo mayor (TDM)” (p. 2). Además, abundan los autores, el efecto que produce la pérdida –cualquiera que esta sea– y la amenaza pueden explicar la concurrencia frecuente de TEPT y depresión.

Yu-Chang, *et al.* (2010), documentaron el impacto del brote de SARS-CoV-2 en Taiwán (2003), al evidenciar que un 9.2% de la población tenía una visión pesimista de la vida en los meses

posteriores al brote, “acompañada de una prevalencia de morbilidad psiquiátrica del 11.7%” (p. 528); en Hong Kong, la incidencia acumulada de trastornos mentales en los sobrevivientes fue de 58.9% —44% trastornos depresivos, 47.8% TEPT en algún momento después del brote, 13.3% trastorno de pánico, 6.6% agorafobia y 1.1% fobia social—; treinta meses después del brote, la prevalencia de los trastornos mentales fue 33.3%, siendo el TEPT el diagnóstico más frecuente (25.6%), seguido de los trastornos depresivos (15.6%) (Wing, *et al.*, 2009).

De acuerdo con una revisión bibliográfica, realizada por Broche-Pérez, *et al.* (2020), sobre las consecuencias psicológicas de la cuarentena y el aislamiento social durante la pandemia por covid-19, encontraron una prevalencia de insomnio, depresión, estrés, apatía, irritabilidad, TEPT, ira y agotamiento emocional. Entre las variables predictoras de reacciones psicológicas negativas, hallaron el grupo de edad (16 a 24 años), bajos niveles educativos, ser mujer, tener un solo hijo (en comparación con no tener o tener dos o más), vivir solo y tener antecedentes de padecimientos mentales. La revisión también arrojó que la duración de la cuarentena fue una variable que acentuó las reacciones de estrés de los individuos, de tal forma que, a medida que se incrementaba el tiempo de cuarentena, mayor era el riesgo de sufrir TEPT y se mostraba una reducción de comportamientos que impliquen proximidad física. Reportan que el miedo al contagio —propio o de familiares y personas cercanas— puede provocar síntomas de ansiedad y estrés. El aburrimiento y la frustración —debidos al confinamiento, la pérdida de rutinas diarias y la reducción del contacto social— aparecieron como potencialmente estresantes.

Por otra parte, para Gómez e Hidalgo (2020) fueron dos los factores que durante el confinamiento afectaron considerablemente el bienestar físico y psicológico de las personas; por una parte, la pérdida de hábitos y rutinas y el estrés psicosocial. Nuevamente, resalta el miedo al contagio, la frustración, el aburrimiento como variables implicadas en el impacto psicológico de la situación, además de la

preocupación por necesidades económicas, presencia de problemas de salud mental previos, no disponer de información y pautas de actuación definidas, aunado al estigma y rechazo social de ser una persona infectada, lo cual desencadena una adaptación más deficiente al entorno.

Una investigación realizada en población de origen chino, reportó que, de una muestra de 1 210 personas, un 53% de los encuestados valoraba el impacto psicológico de la pandemia como moderado-grave, un 16% manifestaba síntomas de depresión de moderados a graves, y el 28% síntomas de ansiedad de moderados a graves. La principal preocupación para los participantes del estudio fue la posibilidad de contagio de sus familiares (Wang, *et al.*, 2020). En otro estudio, también con población china –habitantes de Wuhan y poblaciones cercanas–, se encontró que el 7% de los participantes mostraba síntomas de TEPT, un mes después del brote de covid-19 (Liu, *et al.*, 2020).

En un estudio hecho a población española en el contexto del confinamiento por la pandemia, se reporta malestar psicológico, preocupación por padecer la enfermedad y/o por perder seres queridos. Los sentimientos depresivos, de soledad y desesperación se vieron acentuados en aquellos que presentaban síntomas por covid-19 o que ya habían sido diagnosticados, pasaban el confinamiento solos, eran mujeres, jóvenes, de bajo nivel socioeconómico y con poca estabilidad laboral. Los sentimientos de confianza y optimismo disminuyeron en función del género de pertenencia: las mujeres presentaron niveles más bajos, lo mismo que aquellos individuos cuya situación laboral empeoró y presentaron sintomatología o diagnóstico de covid-19 (Gómez e Hidalgo, 2020).

El mismo estudio reveló un nivel mayor en la irritabilidad y enfado entre los grupos de edad más jóvenes, en las mujeres y en quienes tenían síntomas o diagnóstico de covid-19; también se observó un incremento en los cambios de humor en función del sexo y la edad: las mujeres y los más jóvenes experimentaron un empeoramiento del humor, así como quienes tuvieron síntomas por el coronavirus.

Como podemos observar son numerosas las aristas que presenta la pandemia, la cual ha venido a modificar la vida social a lo largo y ancho del mundo. Los estudios que se han realizado van desde aquellos que conciernen a la medicina hasta los que abordan el impacto de la covid-19 en la economía mundial. Los psicólogos no nos hemos quedado al margen en el abordaje de las consecuencias que conciernen a la salud mental y bienestar emocional de los individuos. Es por ello que en este capítulo se presentan algunos resultados concernientes al impacto que ha tenido la emergencia sanitaria en estudiantes universitarios.

DISPOSITIVO METODOLÓGICO

El objetivo de la presente investigación se centró en explorar las experiencias en la vida social de estudiantes universitarios de la ciudad de Fresnillo, Zacatecas, durante el confinamiento por covid-19. La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo y se trata de un estudio exploratorio.

En total participaron 63 estudiantes de licenciatura, con un rango de edad entre 17 y 30 años. En cuanto al sexo de quienes formaron parte del estudio, 12 (19%) fueron hombres y 51 (81%) mujeres. La edad más frecuente son los 18 años (31.7%), siendo el promedio de edad los 19.7 años. La mayoría de los participantes, al momento del levantamiento de datos, se encontraba inscrito en primer semestre (44.4%).

Por supuesto, se solicitó la participación voluntaria, previo consentimiento informado y con autorización de los directivos de la institución. A los participantes se les repartió una hoja en blanco, lápiz y pluma, con objeto de que redactaran su experiencia respecto a su vida social durante el confinamiento. El trabajo de campo se realizó cuando ya se había regresado a clases presenciales (febrero de 2022), por lo que se llevó a cabo en las instalaciones de la institución educativa. Igualmente, se procedió a transcribir la información

proporcionada, con estricto apego a lo narrado y escrito por cada participante.

IMPACTO DEL CONFINAMIENTO EN LA VIDA SOCIAL

Iniciaremos con un entendido: que los sujetos partícipes forman parte de una población adolescente-juvenil. Respecto a la adolescencia, la definición de la OMS es puntual y está acreditada, en el sentido de tratarse de un periodo de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, comprendido entre los 10 y 19 años de edad (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, s. f.). Dada la serie de procesos que tienen lugar en esta etapa de la vida humana y que van más allá de los cambios fisiológicos, ha sido abordada como un periodo de especial interés, ya que en él se observa la consolidación de la identidad y se experimentan intereses emergentes, como lo pueden ser la sexualidad, uso y consumo de drogas, gusto por las artes –música, por ejemplo–; el grupo de pares cobra especial relevancia, ya que tiende a presentar un distanciamiento de los adultos, especialmente los padres. Para Krauskopf (2001), los adolescentes interactúan con diversos grupos e instituciones sociales, la familia, una iglesia o grupo religioso, la escuela y los pares, entre otros.

Por otra parte, Margulis (2001) menciona que la noción de juventud, generalmente, se presenta como una categoría relacionada con la edad, por ende, con la biología y una serie de capacidades del cuerpo; argumenta, sin embargo, que este “concepto” es más complejo de lo que resulta a simple vista: la “juventud convoca a un marco de significaciones superpuestas, elaboradas históricamente, que refleja en el proceso social de construcción de su sentido la complicada trama de situaciones sociales, actores y escenarios que den cuenta de un sujeto difícil de aprehender” (p. 41).

Al tratarse de una condición históricamente construida y determinada, dependiente de la diferenciación social, el género y la

generación, se vuelve necesario hablar de juventudes, aun cuando, en este sentido, se resiste a ser abordada como una simple categoría (Margulis, 2001). La moratoria social² hacia esta población le permite un periodo de relativa indulgencia, escapándose del absoluto rigor de las presiones y exigencias que se observan en las personas adultas. La moratoria se encuentra ligada a la necesidad de hacer más amplio el tiempo de aprendizaje, por lo que hace referencia sobre todo a la condición de estudiante.

En cuanto a la condición de estudiante, en México, de acuerdo con cifras del INEGI (2021), en el año 2019, el número de jóvenes que concluyó su educación media superior fue de 2.9 millones, de los cuales solamente un millón continuó con estudios de nivel superior. Para el ciclo escolar 2019-2020 había 33.6 millones de estudiantes, en 2020-2021 se inscribieron 32.9 millones; en ambos ciclos se considera la población de entre tres y 29 años de edad. Para el año escolar 2020-2021 se inscribieron 32.9 millones (60.6% de la población de tres a 29 años). Respecto al nivel superior, en el ciclo 2022-2023 se matricularon cinco millones 11 mil 750 alumnos (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Tal fue el impacto de la pandemia por covid-19 que en el ciclo 2020-2021 no se inscribieron 5.2 millones de personas (9.6% del total de la población de tres a 29 años), la falta de dinero o recursos fue una de las principales razones. Entre otros motivos asociados a la covid-19, algunos encuestados manifestaron que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje (26.6%), el 25.3% expresó que sus padres o tutores se quedaron sin trabajo y un 21.9% no contaba con equipo o conexión a internet. Por otra parte, el 55.7% de la población de educación superior utilizó la computadora portátil para sus clases virtuales (INEGI, 2021).

² La moratoria social hace referencia al plazo que a los jóvenes se les concede para poder alcanzar la madurez social y económica y gozar de una menor exigencia mientras completan su instrucción educativa.

Krauskopf (2001) menciona que al sistema escolar le corresponde facilitar las herramientas de inserción en la sociedad más amplia, debe constituirse en un espacio fundamental para la formación personal, social, ética y ciudadana, no solo de los individuos sino también de los grupos. Como un espacio relevante para la elaboración de la identidad y del sentido de vida. Al respecto, algunas experiencias de los participantes reflejan el sinsentido que tomó su vida a raíz del confinamiento:

Mi vida social sí se vio afectada, dejé de hablar y relacionarme con las personas que no fueran de mi familia: ya que no me dejaban salir, empecé a alejarme y me daba miedo hablarle a alguien, estando sola empecé a deprimirme por lo mismo, extrañaba salir e interactuar con alguien, pero no podía hacerlo. Me gustaba estar sola, pero también me hacía sobrepensar en que no tenía amigas y tampoco sabía cómo hacerlas; por los contagios, daban miedo los demás (mujer, 18 años).

Mi vida social en la pandemia por covid-19 se vio muy afectada, claramente no podíamos salir ni convivir con nuestros seres queridos y yo me sentía sola y aburrida, extrañaba a mis amigas y familia; llegué a perder contacto con personas muy importantes, al inicio pensaba que todo pasaría rápido y todo sería como antes, pero no fue así. En muchos momentos llegué a sentir mucha soledad y tristeza (mujer, 18 años).

Además del proceso de enseñanza-aprendizaje, la escuela es un espacio donde se conocen formas de relacionarse con otras personas, ideas sobre sí mismos, acerca del lugar que ocupan los individuos en la estructura social, en la vida y en el mundo; se desarrollan esperanzas y expectativas, se adquieren habilidades no solo académicas sino también sociales (De Luca, 2002). Al respecto, algunos participantes comentaron lo siguiente:

Sí, más en la escuela, al ya no interactuar con mis compañeros me acostumbré más a lo individual; en lo familiar no tanto, porque no teníamos demasiado

contacto desde antes, y cuando nos reuníamos pasamos del saludo con beso al chocar el puño. Pero al regresar a la escuela presencial, fue difícil un poco adaptarme otra vez al interactuar y más aún por la sana distancia (hombre, 18 años). Sin duda, el mayor estímulo social que tenía era la escuela, sin eso y sin la posibilidad de ir a otro lugar terminé encerrándome en mi casa, donde todo el estrés familiar terminó recayendo en mí hasta el momento en que todo colapsó y tuvimos que buscar ayuda. Generó muchas inseguridades sobre mi persona, perdí mis habilidades sociales, ya que las clases no se sentían como un contacto humano real. Una parte positiva fue no aguantar a las personas irrespetuosas. En general fueron sensaciones de estrés, frialdad, indiferencia, anonimato. Incluso mi aislamiento siguió después de la pandemia, teniendo una sensación de incertidumbre (mujer, 19 años).

En este sentido, Huarcaya-Victoria (2020) explica que la cuarentena incrementó la presencia de problemas psicológicos, sobre todo por las implicaciones del distanciamiento entre las personas y agrega que, ante la ausencia de comunicación interpersonal, se vuelve más probable la aparición o intensificación de trastornos depresivos y ansiosos; de igual forma, el aislamiento social reduce la disponibilidad de intervenciones psicosociales oportunas.

Tal como lo señalan algunos participantes más, el efecto del aislamiento en sus vidas no resultó fácil de sobrellevar:

Fue una experiencia muy curiosa, durante el primer año de la pandemia las relaciones con mis amistades parecieron haberse hecho más fuertes; estuve en mayor comunicación con ellos, sin embargo, una vez que comenzó el segundo año (aproximadamente en 2021) me empecé a alejar de mis conocidos, todo fue marcha atrás, realmente me quedé solo (hombre, 19 años).

Mi vida social sí se vio afectada debido a que yo cursaba sexto semestre de bachillerato, no se nos permitió tener graduación ni foto grupal, mucho menos viaje de fin de curso; al “finalizar” el semestre quise darme un año sabático porque estudiar en línea no me gustó para nada y cuando finalmente se podía regresar más o menos a lo presencial, en casa no se me permitió irme

a Zacatecas. Me aislé, porque los únicos amigos que tenía eran de Fresnillo y yo soy de una comunidad que está como a 15 minutos; no convivía con nadie más que mi familia, no salía, no socializaba, así que sí se vio afectada mi vida social, actualmente la siento un poco recuperada. Por mucho tiempo dejé de interactuar con otras personas (mujer, 20 años).

Hernández (2020) plantea que el distanciamiento y aislamiento social impacta la actividad social, las interacciones y el comportamiento; emocionalmente, puede llevar a problemas de salud mental tales como depresión y ansiedad. Por ello el autor enfatiza que muchos adolescentes se perdieron momentos irrecuperables cuando se cancelaron las actividades públicas y quedaron prohibidas las actividades cotidianas, las cuales quedaron confinadas al espacio doméstico, de tal forma que una conversación cara a cara con sus pares era casi imposible, dando como resultado “intranquilidad emocional y ansiedades adicionales” (p. 584). Las experiencias de algunos participantes confirman este tipo de situaciones:

Mi vida se vio afectada en el sentido de que ya no salía con tanta frecuencia como antes, además de que ahora me molestan los lugares concurridos. Y me llegué a sentir desesperada por no poder salir a ningún lugar, dormía mucho tiempo y cuando salía sentía un poco de ansiedad al principio (mujer, 21 años).

Mi vida social sí se vio afectada dado el hecho de que ya no podía salir con mis amigos, el contacto seguía por redes sociales, pero con el tiempo fue disminuyendo; dejé de relacionarme con muchas personas y para mí es difícil socializar con las personas debido a que soy introvertida (mujer, 20 años).

Dejé de ver a muchas personas. Dejé de salir y relacionarme con otros, solo tenía contacto con mi familia cercana y aunque las redes sociales ayudan, no fue lo mismo, esto ocasionó que me alejara de algunas amistades y mi círculo social se redujera. Pasé por una etapa difícil de ansiedad y depresión, lo cual hizo que esto fuera aún más difícil y me alejé un poco de mi vida social (mujer, 19 años).

Ribot, *et al.* (2020), declaran que los individuos reaccionan de forma distinta ante situaciones que provocan estrés, una pandemia como la provocada por el covid-19, que implica cuarentena, distanciamiento y aislamiento social, lleva a experimentar con mayor frecuencia ansiedad, preocupación o miedo en relación con varias situaciones, entre ellas la propia salud y la de familiares y personas cercanas; la frustración por no saber cuándo terminará la situación; la soledad al sentirse excluido del mundo; aburrimiento por abandonar la rutina cotidiana; además de presentarse síntomas depresivos, desesperanza y posibles alteraciones en los hábitos de sueño y alimenticios.

Este impacto puede verse reflejado en las siguientes experiencias:

Me alejé muchísimo de mis amigos, incluso con algunos de ellos no volví a hablar, estar en cuarentena la conexión se perdió y mi vida social se redujo a mis papás y mi hermana. Evidentemente me sentía muy sola, casi alejada de la realidad, vivía en una burbuja (mujer, 18 años).

Mi vida se vio afectada, ya que, de estar acostumbrada a un tipo de rutina, cambió completamente todo de diario ver, convivir con bastante gente, se redujo a solamente mi familia y eso afectó de muchas formas como emocionalmente (hombre, 18 años).

Sí me afectó socialmente, ya que fue muchísimo tiempo que no pude interactuar con amigos, ya no pude conocer gente nueva por dos años (mujer, 21 años).

En 2020, Tian, *et al.*, realizaron un estudio en China, entre el 31 de enero y el 2 de febrero de 2020: evaluaron el malestar psicológico a una muestra de 1 060 adultos con el Symptom Checklist-90 y encontraron que más del 70% de los participantes obtuvo puntuaciones clínicas altas (de moderadas a severas) en las áreas de ansiedad, obsesiones y sensibilidad interpersonal. Por su parte, Martínez-Taboas (2020) menciona que un hallazgo consistente en los estudios realizados durante la pandemia es la presencia de síntomas o

trastornos de ansiedad y depresión. Además, cita el ejemplo de las líneas de emergencia federales en EE UU, que en abril de 2020 registraron un incremento del 1 000% en llamadas por sentimientos de angustia, comparadas con abril de 2019. En este sentido, la compañía Talkspace (con sede en Nueva York), que se dedica a proporcionar servicios en línea para apoyar crisis emocionales, reportó un incremento de 65% en llamadas relacionadas con preocupaciones en torno a la pandemia.

En otro estudio, realizado por Zhu, *et al.* (2020), en el que participaron 8 079 estudiantes chinos, encontraron que el 43.7% de la muestra reportó síntomas significativos de depresión, 37.4% síntomas marcados de ansiedad y 31.3% una combinación de depresión y ansiedad; un factor de riesgo relevante encontrado en dicho estudio fue el hecho de ser mujer.

Muchas de las experiencias compartidas para la presente investigación giran en torno a este tipo de situaciones:

En lo general sí se vio afectada ya que me alejé de muchas personas, por lo regular era rara la vez que hablaba con alguien más. Y en cierto modo hubo veces en las que me sentía triste por esto (hombre, 17 años).

Mis relaciones sociales se deterioraron conforme avanzaba la pandemia, el aislamiento impedía el encuentro presencial con mis amistades, y eso poco a poco provocó un alejamiento. A pesar de que el contacto era posible por medios digitales, no reemplazaba los lazos que pueden crearse al estar con una persona en el mismo lugar (hombre, 19 años).

Por otra parte, Rodríguez-Quiroga, *et al.* (2020), exponen que la cuarentena y el confinamiento prolongado pueden tener un impacto negativo sobre la salud mental de las personas, ya que suelen sentirse inclusive como experiencias desagradables y en las cuales los individuos llegan a pasar por una pérdida de control, de libertad, incertidumbre o aburrimiento, con efectos negativos a corto y mediano plazo.

Nuevamente, los autores hacen hincapié en la presencia de síntomas de depresión, ansiedad y estrés relacionados con la pandemia. Es claro que ciertos factores psicosociales estresantes, como los cambios en el estilo de vida, el miedo a la enfermedad y los efectos económicos negativos, entre otros, pueden provocar situaciones de ansiedad fóbica, compras de pánico, uso excesivo de medios de comunicación y una exposición mayor a las redes sociales. De igual forma, se presentan alteraciones en el sueño, fatiga y dificultades para la autorregulación (Moreno, *et al.*, 2020).

CONCLUSIONES

Como se ha podido observar, la pandemia mundial provocada por el SARS-CoV-2 ha tenido consecuencias en todos los ámbitos de la vida de los seres humanos, su impacto se ha hecho sentir en forma contundente. La salud mental y el bienestar de las personas son solo dos de las áreas vitales de la humanidad que han sido afectadas, pero también las que preocupan y ocupan a los profesionales de la medicina. Los efectos ya están presentes, vivimos con ellos a diario y han obligado a los organismos internacionales, como la OMS (s. f.), a emitir durante la cuarentena y el confinamiento una serie de propuestas para el equilibrio emocional, entre las cuales se cuentan reducir la exposición a los noticiarios, mantener un contacto regular con otras personas por medio del teléfono o videollamadas, no abusar de los juegos de video y seguir una rutina de ayuda y recuperación, entre otras.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2022), si bien es cierto que millones de personas se han adaptado a las circunstancias impuestas por la emergencia sanitaria, otras tantas presentaron problemas de salud mental, incluso como consecuencia de la infección y diagnóstico de covid-19. Es bien sabido que los sistemas de salud colapsaron, pero además la crisis en la atención médica se extendió a los aspectos psicológicos. Frente a

ello, la OMS alertó por el aumento de los comportamientos suicidas y la importancia de los programas de intervención, sobre todo en poblaciones vulnerables. El enorme trabajo y los desafíos para los profesionales de la salud han sido arduos, subsisten y un sinfín de estudios médicos corroboran las necesidades de atención en el área de la salud mental.

REFERENCIAS

- ABC Salud (s. f.). Un estudio demuestra que hay tres subtipos de covid persistente: Estos son los síntomas de cada uno. <https://www.abc.es/salud/estudio-demuestra-tres-subtipos-covid-persistente-sintomas-nsv-20220804155947-nt.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.abc.es%2Fsalud%2Festudio-demuestra-tres-subtipos-covid-persistente-sintomas-nsv-20220804155947-nt.html>
- Biernath, A. (2021, 6 de diciembre). Ómicron: Las respuestas a las 5 preguntas más buscadas en Google sobre la nueva variante. *BBC News*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-59556638#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20se%20sabe%20sobre%20la%20variante%20%C3%B3micron%3F%20A,en%20las%20c%C3%A9lulas%20humanas%20y%20comenzar%20la%20infecci%C3%B3n>
- Broche-Pérez, Y., Fernández-Castillo, E. y Reyes, D. (2020). Consecuencias psicológicas de la cuarentena y el aislamiento social durante la pandemia de covid-19. *Revista Cubana de Salud Pública*, 46 (1) 1-14. <https://scielosp.org/article/rcsp/2020.v46suppl1/e2488/es/>
- Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (2021). Cómo se propaga el covid-19. <https://espanol.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/prevent-getting-sick/how-covid-spreads.html#:~:text=El%20COVID%2D19%20se%20propaga,sus%20ojos%2C%20nariz%20o%20boca>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). La educación en tiempos de la pandemia de covid-19. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2020). Medición de la pobreza: Pobreza a nivel municipio 2010-2020. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobreza-municipio-2010-2020.aspx>

- Corporación de Radio y Televisión Española (2022). Mapa del coronavirus en el mundo: Casos, muertes y los últimos datos de su evolución. *Radio y Televisión Española*. <https://www.rtve.es/noticias/20220722/mapa-mundial-del-coronavirus/1998143.shtml#continentes>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia México (s. f.). ¿Qué es la adolescencia? Recuperado de <https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia#:~:text=La%20Organizaci%C3%B3n%20Mundial%20de%20la,los%2010%20y%2019%20a%C3%B1os>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia México (s. f.). Educación en tiempos de covid-19: Juega y aprende con tus hijos e hijas en tiempos de covid-19. <https://www.unicef.org/mexico/educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-covid-19>
- Gobierno de México (2021). Variantes del virus SARS-CoV-2. <https://www.gob.mx/salud/articulos/variantes-del-virus-sars-cov2?idiom=es>
- Gobierno de México (s. f.). ¿Qué es el SARS-CoV-2? <https://coronavirus.gob.mx/covid-19/>
- Gómez, J. e Hidalgo, M. (eds.). (2020). Las consecuencias psicológicas de la covid-19 y el confinamiento. *Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco*. https://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticies/docs/Consecuencias_psicologicas_COVID-19.pdf
- Gómez, K. (2022, 3 de agosto). Julio 2022: El segundo peor mes de pandemia por número de contagios de covid-19 en México. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/politica/Julio-2022-el-segundo-peor-mes-de-pandemia-por-numero-de-contagios-de-Covid-19-en-Mexico-20220803-0048.html>
- Hernández, J. (2020). Impacto de la covid-19 sobre la salud mental de las personas. *Medicentro Electrónica*, 24 (3) 578-594. <http://scielo.sld.cu/pdf/mdc/v24n3/1029-3043-mdc-24-03-578.pdf>
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de covid-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37 (2). <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419>
- Instituto Federal de Telecomunicaciones (s. f.). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información de los Hogares. <https://www.ift.org.mx/comunicacion-y-medios/comunicados-ift/es/encuesta-nacional-sobre-disponibilidad-y-uso-de-tecnologias-de-la-informacion-en-los-hogares-endutih>
- Infobae (2021). Estudian 3 tipos diferentes de covid prolongado: En qué se diferencian. <https://www.infobae.com/america/ciencia-america/2022/08/03/estudian-3-tipos-diferentes-de-covid-prolongado-en-que-se-diferencian/>
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2021). INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020: datos nacionales. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf

- Instituto Nacional de Geografía y Estadística/Instituto Federal de Telecomunicaciones (2018). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2018*. <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2018/>
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística/Instituto Federal de Telecomunicaciones (2022). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2021*.
- Krauskopf, D. (2001). Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil. En S. Donas (ed.), *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 151-168). Libro Universitario Regional (EULAC-GTZ). <https://www.binasss.sa.cr/adolescencia/Adolescenciayjuventud.pdf>
- Liu, J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J. y Lin, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of covid-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4 (5) 347-349.
- Luca, S. de (2002). La escuela como agente socializador, ¿enseñar para adaptarse a la sociedad o para transformarla? Análisis de posturas y presupuestos teóricos y metodológicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-8. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58102088/406DeLuca-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1668801731&Signature=c-1CdtqLP3fP~8OPlxBZzAUld0~sf8Zsn8TW5CmvSAMXYTvmCLKjFEU4XxYx6nuCyFWtdhi87YmNHINTge-8dOwFSRDyt2cCPJgVgzQ0qus5kYGmUTLAVY1EF3s~5cREpG8hvx13yCNUiFPjkvUJgPOyR0aZbFiliTHaevkTz9MpMe9T-Uswtkg0qtLM1EhxkRu97tTZisWkBwvqcEI~hRtqxZ6jR~56vOMgQ8GteGgbi4pi3IJ7rd3CqHdvKg03e-BNkZ7~1uq3zw1UsR6kSs3AdG4EgPcTQitqYfJgV3u6LxGQx9jrRq2Vh6dpmAkTzIwVvfYOCn3nSVQG1dQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRB-V4ZA
- Margulis, M. (2001). Juventud: Una aproximación conceptual. En S. Donas (ed.), *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 57-74). Libro Universitario Regional (EULAC-GTZ). <https://www.binasss.sa.cr/adolescencia/Adolescenciayjuventud.pdf>
- Martínez-Taboas, A. (2020). Pandemia, covid-19 y salud mental: ¿Qué sabemos actualmente? *Revista Caribeña de Psicología*, 4 (2) 143-152. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.490>
- Mayo Foundation for Medical Education and Research (1998-2022). Enfermedad del coronavirus 2019 (covid-19). <https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/coronavirus/symptoms-causes/syc-20479963>
- Moreno, C., Wykes, T., Galderisi, S., Nordentoft, M., Crossley, N., Jones, N., Cannon, M., Correll, C., Byrne, L., Carr, S., Chan, E., Gorwood, P., Johnson, S., Kärkkäinen, H., Krystal, J., Lee, J., Lieberman, J., López-Jaramillo, C., Mänttö, M. y Arango, C. (2020). How mental health care should change as a

consequence of the covid-19 pandemic. *The Lancet Psychiatry*, 7 (9) 813-824. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32682460/>

- Navarro, M. (2020, 25 de agosto). Inician clases a distancia: Se ensancha brecha digital entre alumnos. *Forbes México*. <https://www.forbes.com.mx/clases-a-distancia-brecha-digital-alumnos/#:~:text=La%20jornada%20del%20lunes%20inici%C3%B3%20el%20ciclo%20escolar,brechas%20digitales%20presen-tes%20en%20la%20comunidad%20acad%C3%A9mica%20mexicana>
- Organización Mundial de la Salud (s. f.). Cuidar nuestra salud mental. https://www.who.int/es/campaigns/connecting-the-world-to-combat-coronavirus/healthyathome/healthyathome---mental-health?gclid=Cj0KCQiA1ZGcBhCoARIsAQ0kkqPP6fxDWLo9lwmL7CUuYeAhMG46SdXLfj0due1nLK35K1n-qqBkZUaAveKEALw_wcB
- Organización Mundial de la Salud (2021). Clasificación de la variante ómicron (B.1.1.529) del SARS-CoV-2 como variante preocupante. [https://www.who.int/es/news/item/26-11-2021-classification-of-omicron-\(b.1.1.529\)-sars-cov-2-variant-of-concern#:~:text=El%20Grupo%20Consultivo%20T%C3%A9cnico%20sobre%20la%20Evoluci%C3%B3n%20del,combinaciones%20de%20mutaciones%20alteran%20el%20comportamiento%20del%20virus](https://www.who.int/es/news/item/26-11-2021-classification-of-omicron-(b.1.1.529)-sars-cov-2-variant-of-concern#:~:text=El%20Grupo%20Consultivo%20T%C3%A9cnico%20sobre%20la%20Evoluci%C3%B3n%20del,combinaciones%20de%20mutaciones%20alteran%20el%20comportamiento%20del%20virus)
- Organización Mundial de la Salud (2021). Enfermedad por coronavirus (covid-19): Variantes del SARS-CoV-2. [https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/coronavirus-disease-\(covid-19\)-variants-of-sars-cov-2](https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/coronavirus-disease-(covid-19)-variants-of-sars-cov-2)
- Organización Mundial de la Salud (2022). Coronavirus. https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus#tab=tab_1
- Organización Mundial de la Salud (2022). Salud mental y covid-19: Datos iniciales sobre las repercusiones de la pandemia. https://www.who.int/es/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Sci_Brief-Mental_health-2022.1
- Pan American Health Organization (2022). Covid-19. <https://www.paho.org/en/topics/coronavirus-infections/coronavirus-disease-covid-19-pandemic>
- Ramírez-Ortiz, J., Castro-Quintero, D., Lerma-Córdoba, C., Yela-Ceballos, F. y Escobar-Córdoba, F. (2020). Consecuencias de la pandemia de la covid-19 en la salud mental asociadas al aislamiento social. *Colombian Journal of Anesthesiology*, 48 (4) 2-8. <https://www.semanticscholar.org/paper/CONSECUENCIAS-DE-LA-PANDEMIA-COVID-19-EN-LA-SALUD-Ram%C3%ADrez-Ortiz-Castro-Quintero/8e1efc0724929ffbb43137bf694beedafedd35f33>
- Ribot, V., Chang, N. y González, A. (2020). Efectos del covid-19 en la salud mental de la población. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19, 1-11. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revhabciemed/hcm-2020/hcms2011h.pdf>
- Rodríguez-Quiroga, A., Buiza, C., Álvarez, M. y Quintero, J. (2020). COVID-19 y salud mental. *Medicine*, 13 (23) 1285-1296. <https://doi.org/10.1016/j.med.2020.12.010>

- Saavedra, J. (2020, 30 de marzo). Educational challenges and opportunities of the coronavirus (covid-19) pandemic. *World Bank Group*. <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>
- Sánchez-Villena, A., y Fuente-Figuerola, V. de la (2020). Covid-19: Cuarentena, aislamiento, distanciamiento social y confinamiento, ¿son lo mismo? *Anales de Pediatría*, 93 (1) 73-74. <https://www.analesdepediatría.org/es-covid-19-cuarentena-aislamiento-distanciamiento-social-articulo-S1695403320301776#:~:text=Sin%20embargo%2C%20la%20cuarentena%20se,se%20ha%20confirmado%20el%20contagio>
- Secretaría de Educación Pública (2022). Más de 29 millones de alumnos de educación básica, media superior y normales inician ciclo escolar 2022-2023. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-206-mas-de-29-millones-de-alumnos-de-educacion-basica-media-superior-y-normales-inician-ciclo-escolar-2022-2023-sep#:~:text=Por%20lo%20que%20se%20refiere,mil%20977%20maestras%20y%20maestros>
- Secretaría de Gobernación (2020, 12 de noviembre). Acuerdo por el que se suspenden las actividades por casos de SARS-CoV-2 (covid-19). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5604814&fecha=12/11/2020#gsc.tab=0
- The World Bank (2019). Learning poverty. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty>
- Tian, F., Li, H., Tian, S., Yang, J., Shao, J. y Tian, C. (2020). Psychological symptoms of ordinary chinese citizens based on SCL-90 during level I emergency response to COVID-19. *Psychiatry Research* (288) <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7151383/>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. y Ho, R. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (5) 1729. *Doi:10.3390/ijerph17051729*
- Wing, I., Ming, C., Chyou, P., Chung, M. y Lee, V. (2009). Long-term psychiatric morbidities among SARS survivors. *General Hospital Psychiatry*, 31 (4) 318-326. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0163834309000474>
- Yáñez, J. (2020, 23 de abril). El confinamiento escolar en México. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/23/el-confinamiento-escolar-en-mexico/>
- Yu-Chang, E., Ming-Been, L., Shang-Ta, T., Chih-Chien, Y., Morisky, D., Liang-Ting, T., Ya-Ling, W. y Shu-Yu, L. (2010). Population-based post-crisis psychological distress: An example from the SARS outbreak in Taiwan. *Journal of*

the Formosan Medical Association, 109 (7), 524-532. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0929664610600873>

Zhu, J., Sun, L., Zhang, L., Wang, H., Fan, A., Yang, B., Li, W. y Xiao, S. (2020). Prevalence and Influencing Factors of Anxiety and Depression Symptoms in the First-Line Medical Staff Fighting Against COVID-19 in Gansu. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 386. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00386>

CAPÍTULO 8

LA DECISIÓN PLEXO-AGENCIAL. CONSIDERACIONES RÉDICAS SOBRE LA MOVILIDAD Y LA TOMA DE DECISIONES DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

Carlos Enrique Silva Ríos

*La pandemia ha reabierto el debate sobre lo que es necesario
y lo que es posible. Nos ha puesto en una posición en la que podemos
decidir lo que es útil y lo que no. Esa elección no estaba antes
(Bruno Latour, 2020).*

TODO SE MUEVE

No existe tal cosa como la inmovilidad absoluta. Hasta las piedras se mueven. No están quietas siempre y para siempre, como uno puede llegar a concluir luego de una mirada rápida. Por ejemplo, en Racetrack Playa –Parque Nacional Death Valley, en el sur de California– las rocas se mueven a una velocidad de diez milímetros por segundo (Kletetschka, *et al.*, 2013). No lo hacen solas, claro está. Los científicos, sesudamente en desacuerdo, atribuyen el movimiento a la conductividad térmica de las rocas, al viento, al hielo, a la dilatación inducida por la hidratación, a las vibraciones sísmicas y a capas inferiores de algas viscosas (Kletetschka, *et al.*, 2013). Más allá

o más acá de la ciencia, las rocas en su lento viaje van trazando una huella que parece un lecho poco profundo y que deja claro que, por una u otra razón, se han movido y, por eso, las llaman *sailing rocks*, es decir, rocas navegantes.

Los seres humanos no somos tan misteriosos ni tan lentos a la hora de movernos, y siempre dejamos rastros de nuestros movimientos. Cuando la evolución nos dio la forma que ahora tenemos, comenzamos a vagar por lo que hoy es África buscando comida y refugio temporal, y esa tendencia hizo que llegáramos a todos los rincones del planeta y a lugares inimaginables, como la Luna. Luego nos hicimos sedentarios, pero aun teniendo domicilio fijo, no dejamos de movernos. Si pensamos en una ciudad, las edificaciones que nos alojan (que también se mueven, como todos sabemos) parecen permanecer fijas, pero entre un edificio y otro vemos a humanos en constante movimiento. Construimos vías para que vayamos de un lugar a otro, como calles, avenidas, aceras, y artefactos que nos muevan, como automóviles, aviones, barcos, bicicletas. También construimos cosas para que nos movamos dentro del lugar en el que estamos, como elevadores, pasillos, escaleras, sillas de ruedas.

Nuestros cuerpos no solo se mueven en el mundo, también producen un movimiento interior. Podemos decir que estamos vivos porque el cuerpo se mueve por dentro. Incluso, me atrevo a afirmar, sin temor a equivocarme, que el movimiento es el noema de la vida. Dejamos de movernos cuando nos alcanza la muerte. En este sentido, tratar de entender algo de los asuntos humanos requiere forzosamente tomar en cuenta este rasgo.

Juntamente con la movilidad existencial, por llamarla de alguna manera, está la cuestión de decidir moverse. Los humanos y sus cosas se mueven porque así lo deciden. En el caso de los movimientos vitales internos de los que hablé arriba, los seres humanos decidimos a cada momento crear las condiciones necesarias para que esa movilidad interior no se detenga. Para que el cuerpo se mueva “por dentro” bebemos agua, consumimos alimentos, hacemos ejercicios, y para que lo haga “por fuera” construimos cosas que nos muevan

—coches, bicicletas, autobuses, trenes, aviones, carreteras—. Entonces, movilidad y toma de decisiones avanzan *pari passu*.

Desde el comienzo de mi carrera como psicólogo social me ha interesado precisamente eso: el movimiento del ser humano hacia el otro y por el otro y lo que decide para que ese movimiento sea significativo, productivo, sostenible. Y tratando de resolver ese interés, acabé —en el año 2007— estudiando la movilidad urbana, que es ese intercambio entre alteridades, pero en un espacio particular que es la ciudad. Por supuesto, no haré aquí el catastro de mi trayectoria académica. Solo daré un enorme salto hasta los tiempos covidianos centrándome, específicamente, en la movilidad urbana y las decisiones que toman los agentes humanos y no humanos para garantizarla.

A estas alturas, ya tenemos más o menos claras las características de la pandemia y de los estragos que causó y sigue causando el SARS-CoV-2. Entre los muchos efectos, casi todos lamentables, uno de los más controvertidos ha sido la reducción de la movilidad. “Quédese en casa” fue, en el momento más álgido de los contagios, el imperativo generalizado. En adelante, hablaré un poco de algunas transformaciones de la movilidad por efecto de la pandemia y sobre las limitaciones a ese núcleo noemático que nos hace ser lo que somos: la movilidad. Lo haré desde la perspectiva de la Teoría del Actor-Red (en adelante ANT, por sus siglas en inglés). Esta teoría no es un cuerpo sistemático de conceptos, sino una disposición comprensiva. En este sentido, para que un estudio se enmarque en la ANT solo tiene que asumir los siguientes principios generales (Latour, 2005):

1. Dar a los no-humanos un tipo de agencia más abierta que la causalidad natural y más eficiente que la simbólica. El sentido de esto que llamamos mundo no se encuentra distribuido exclusivamente entre los humanos, sino que está íntimamente relacionado con muchísimos agentes diversos y heterogéneos que no son humanos. Por ejemplo, pensemos en una persona cocinando. Podemos decir, con demasiada rapidez,

que quien cocina es, precisamente, esa persona. Pero una mirada más “lenta” nos permitirá concluir que esta persona es solo uno de los agentes que cocinan: la estufa, las cacerolas, el fuego, el agua, el aceite, el gas, u otros recursos, también están cocinando y sin estos agentes la cocinera no podría actualizar su función, un poco como la expresión del “rey sin corona”.

2. No predicar ni procurar la estabilidad de lo social, así como tampoco usar lo social para explicar un estado de cosas como si fuera la explicación definitiva. Hay que asumir que aquello que se asocia se modifica por la inclusión de más asociaciones y de más agentes y que pocos de esos agentes son sociales. Siguiendo con el ejemplo de la cocinera, sería impreciso o, mejor dicho, descabado, decir que cocinar es una actividad social porque, al menos numéricamente, hay más agentes no-sociales que están cocinando o, en todo caso, que hacen que la cocinera cocine. El fuego de la estufa no es social, pero tiene propiedades que favorecen la socialidad: lograr la cocción de unos alimentos que habrán de consumir unas personas mientras socializan.
3. Olvidar la dispersión y la deconstrucción y trabajar para re-ensamblar lo social. La dispersión, la destrucción y la deconstrucción no son las metas que deben alcanzarse, sino lo que necesita ser superado. Es mucho más importante saber cuáles son las nuevas instituciones, procedimientos, conceptos, objetos y cosas que sirven para re-conectar lo social (Latour, 2005). Este tercer principio redefine la vieja tradición de creer que la función analítica y la compulsión por la crítica son actividades constructivas en sí mismas o que son el punto de paso obligado preliminar para luego llegar a la construcción. Desde la perspectiva de la ANT, ha llegado el momento de re-ensamblar lo social. En el caso que nos ocupa, hay que movernos sin que el movimiento nos separe, nos distancie, o desarme la solidaridad y el interés común por garantizar el futuro de nuestro planeta.

Dicho de un modo más concreto, la ANT se interesa por los mundos constituidos por las personas y por la mirada de entidades impersonales que sostienen esos mundos. Incluso, en situaciones donde parece que prima la inmaterialidad y el desprendimiento objetual –como en la creencia religiosa– el soporte está hecho de cosas. Si pensamos, por ejemplo, en la iglesia católica, aparentemente lo que la sostiene es la fe, pero vista de cerca la fe requiere de templos, altares, velas, bancas, copas, libros, sillas, sotanas, cruces, estatuas, rosarios y otros objetos para realizarse. Para un católico, la transustanciación sería incomprensible y no podría afectar al espíritu sin el pan y el vino. Por eso las misas en línea son experimentadas como insubstanciales. Yo vivo en un pueblo donde en casi cada esquina hay una parroquia, así que prácticamente a diario se celebra a un santo y se hace con mucha pirotecnia, lo que acá llaman “cuetes” (*sic*). En casa nos enteramos de esas celebraciones no porque nos llega la fuerza de la fe, sino porque a las seis de la mañana escuchamos, el estruendo de los fuegos artificiales. Es, literalmente, una fe explosiva: parte espíritu, parte pólvora. Entonces, sin los objetos religiosos, tal vez no desaparezca la fe, pero puede que esa religión acabe por desplomarse. La fiesta requiere del fervor religioso, pero también algo de nitrato de potasio, carbono y azufre, aunque el diablo no esté invitado.

Entonces, para estudiar la movilidad urbana me sirvo de esta lógica de la ANT, según la cual moverse requiere de la conexión con entidades no humanas. Comienzo, pues, a hablar de lo anunciado.

NO HAY QUE MOVERSE

Hay en China un municipio llamado Chongqing, donde viven 30 millones de personas. De ellas, poco más de 18 millones hacen su vida en la zona urbana. Allí, unos científicos (Niam, *et al.*, 2020) estudiaron el impacto de la covid-19 sobre la movilidad urbana, enfocados en el uso y las trayectorias de 2 862 taxis. Como ya se

esperaba, la distancia de viaje no cambió, pero la velocidad de viaje aumentó significativamente debido a la reducción del volumen de tránsito vehicular durante el período epidémico. La tasa de utilización del kilometraje y la tasa de utilización del tiempo de los taxis disminuyeron. El ingreso mensual promedio de los conductores y taxis fue el más bajo. Los viajes prescindibles se redujeron considerablemente, mientras que los viajes necesarios –relacionados con la supervivencia– ocuparon una posición dominante. Nótese cómo ese agente motorizado deja un rastro que nos permite entrever un cambio sustancial en el modo como la gente se movía antes y durante la pandemia. No se trata de la gente yendo y viniendo por sus propios medios corporales, sino siendo trasladada por un agente motorizado. La acción de estos dos actores-red (y de otros que no son evidentes) es un índice de movilidad híbrida y, al mismo tiempo, un rasgo diferencial de la pandemia: el movimiento era uno antes de la propagación del virus y otro una vez que el virus tomó las riendas de la socialidad.

En un estudio realizado en varias megaciudades de India, Thombre y Agarwal (2021) encontraron que el impacto inmediato del confinamiento se reflejó en los viajes por trabajo o estudio, los cuales se redujeron significativamente porque muchas personas tuvieron que optar por realizar esas actividades en casa. Durante el confinamiento, muy pocas personas viajaron por actividades primarias y, si tenían que moverse, utilizaban el modo de transporte privado. También observaron una caída significativa de las actividades secundarias. Curiosamente, caminar fue la opción de movilidad preferida para actividades secundarias, lo que se conoce como modo de viaje activo en comparación con otros modos pasivos, es decir, los motorizados. Aquí, de nuevo la hibridización de la movilidad salió al paso, pero en el sentido de “retirada” de la tracción maquina. Las personas vuelven al cuerpo que se desplaza solitario por el espacio, cuando moverse dentro de una caja motorizada, muy cerca de otros cuerpos, representa un peligro potencialmente mortal.

Bracarense y Oliveira (2021), en Brasilia, dicen algo similar. Si bien la movilidad en general se redujo considerablemente, los viajes por motivos laborales y educativos sufrieron la reducción más drástica. El uso del transporte público también se redujo, pero aumentaron los desplazamientos en vehículos motorizados individuales. Muchos optaron por trabajar y estudiar sin trasladarse. En cuanto a los viajes de compra y servicio, hubo una reducción de la frecuencia y un aumento de compras a través de internet. Curiosamente, las autoras encontraron que los estudiantes de pregrado fueron quienes principalmente mantuvieron sus rutinas de compra de productos en general durante la pandemia. En cambio, las personas con mayor nivel de escolaridad, mayor nivel de ingresos y mayor edad cambiaron sus hábitos de compra y se mostraron más flexibles a la hora de usar alternativas de movilidad reducida y segura.

Los autores dejan claro que la población económicamente vulnerable no pudo adherirse a las medidas de distanciamiento debido a la inestabilidad e informalidad de sus actividades laborales. No podían arriesgarse a reducir sus ingresos o perderlos definitivamente. Además, la dispersión geográfica entre residencia y actividad laboral obligó a este grupo a enfrentar diariamente sistemas de tránsito vehicular congestionados incluso durante la pandemia. Asimismo, la educación y el trabajo a distancia no fueron ni son una alternativa para la mayoría de la población de escasos recursos, debido a la falta de acceso a la tecnología y al servicio de internet. La posibilidad de cambios en los patrones de movilidad solo estuvo y está disponible para los grupos de mayores ingresos. Los jóvenes con menor escolaridad y bajos ingresos han sido los más vulnerables. Se vieron obligados a mantener sus rutinas y a viajar aglomerados en transporte público.

Respecto a esto último, Checa, *et al.* (2020), en Barcelona, demostraron que en las áreas más vulnerables se restringió menos la movilidad que en las más acomodadas. Es decir, en el conjunto del ámbito metropolitano observaron que la disminución más acusada de la movilidad se produjo en municipios con un alto

porcentaje de áreas de servicio con niveles elevados de renta. En cambio, el mantenimiento de tasas de movilidad más altas tuvo lugar en municipios con numerosas áreas de servicio de renta baja (p. 27).

Kishore, *et al.* (2021), analizaron datos de movilidad obtenidos por teléfonos móviles de varios países, incluidos India, Francia, España, Bangladesh y Estados Unidos de América. Su análisis deja claro que, incluso con órdenes de confinamiento draconianas, las personas no dejaron de moverse por completo, sino que cambiaron sus patrones de movilidad. Las simulaciones de Kishore, *et al.*, muestran que tanto los viajes como las tasas de contacto local desempeñaron un papel clave en la exportación de casos a ubicaciones no urbanas luego del anuncio de un confinamiento total. Así que un aumento temporal en las tasas de contacto local y la movilidad resultaron en una expansión de la epidemia en áreas menos urbanas. Los viajes de larga distancia de las zonas urbanas a las rurales impulsaron la velocidad de propagación del virus y redujeron el tiempo entre la detección del primer caso y el contagio generalizado en lugares cercanos a los centros urbanos. Dicho de otra manera, sin los agentes de movilidad no humanos el virus se hubiera mantenido a raya o, en todo caso, localizado y, por ende, controlable. En términos de la ANT, un coche, un autobús, un tren o un avión también “contagian”. De hecho, en el momento más álgido de la pandemia, se advertía que los portadores del virus no solo eran los humanos, sino objetos aparentemente inocuos como los productos de supermercado.

En el mismo tenor, Sánchez-Merchant, *et al.* (2021), desde España, pero refiriéndose a Berlín, Londres, Madrid, Milán, París y Roma, sostienen que hubo una elevada dependencia entre la movilidad y el nivel de reproducción del virus SARS-CoV-2 en todas esas ciudades, “lo cual confirmaría las restricciones de movilidad como métrica en el ámbito sanitario durante la pandemia” (p. 371).

Si nos detenemos a pensar en los resultados de estas investigaciones, rápidamente podemos concluir que el dilema planteado

en el título de esta conferencia es artificial porque, simple y llanamente, no había que moverse. Sin embargo, otros autores dicen lo contrario.

HAY QUE MOVERSE

En efecto, quedarse quieto, para una entidad cuya existencia se resume en el movimiento, es una alternativa impracticable o, cuando menos, difícil de implementar. El problema –y de ahí el dilema casi hamletiano– es que mantener la movilidad habitual durante el momento más crítico de la pandemia y aún hoy, se opone, precisamente, a la continuidad de esa existencia. No obstante, como hay que seguir viviendo y no podemos dejar de movernos, algunos autores sugieren hacerlo, aunque de otra manera.

Lira da Silva y Carvalho Benício de Mello (2021) proponen directamente un cambio de paradigma de la movilidad para consolidar los flujos de personas en las ciudades y maximizar su protección frente al riesgo de contagio por covid-19, de manera democrática y minimizando las pérdidas económicas y medioambientales. Su idea, en principio, es aplicar los avances tecnológicos y creativos a los flujos cotidianos de las personas en el contexto urbano, para que puedan seguir moviéndose a pesar de las nuevas emergencias sanitarias provocadas por la pandemia.

En su propuesta, estos autores sostienen que la ciclomovilidad es la alternativa individual viable en el contexto de la movilidad urbana durante la pandemia. A través de la gama de modalidades que se incluyen en este grupo (bicicletas, patinetes, triciclos) se puede estimular la movilidad individual porque no genera aglomeraciones, y, al mismo tiempo, se contrarrestan los problemas que ha generado el urbanismo fragmentado. Así, se piensa que la bicicleta es una opción individual de transporte económicamente menos costosa que un coche, tanto en precio de adquisición como de mantenimiento, es muy saludable desde el punto de vista físico y ambiental

y reduce significativamente el riesgo de contagio por covid-19. Al utilizar la bicicleta u otro vehículo análogo, la distancia entre los individuos es parte del uso y así se evitan las aglomeraciones durante el desplazamiento. La hibridización de la movilidad con el uso de la bicicleta garantiza el distanciamiento interpersonal requerido para evitar el contagio y, al mismo tiempo, no oblitera los desplazamientos cotidianos.

Kesselringa y Freudendal-Pedersen (2021), desde Dinamarca, se orientan hacia el futuro repensando las formas actuales de planificación urbana. En un diagnóstico rápido, los autores afirman que según la lógica de la “inmovilidad móvil”, muchas personas se vieron obligadas a quedarse en casa mientras estaban muy activas y presentes en otros lugares para enseñar, hacer negocios, consultar, entrenar, entre otras tareas. Millones de personas se convirtieron en pioneros de la movilidad al practicar formas de interacción a distancia. Sin embargo, ahora que el virus ha dejado de ser tan peligroso como lo fue en 2020, ¿qué haremos? Para cambiar nuestra manera de movernos en la ciudad y en la vida en general, Kesselringa y Freudendal-Pedersen proponen poner a las personas a generar ideas sobre cómo queremos seguir viviendo juntos, siguiendo un método relativamente sencillo: primero, construir una plataforma común, es decir, crear confianza, un lenguaje compartido y agudizar nuestros sentidos. Segundo, dejar salir las frustraciones, temores y enojos. Tercero, estimular la imaginación. Cuarto, inyectar sustancia a la utopía, o sea, hacerla viable. Quinto, dar una forma concreta a los resultados.

Nótese que la propuesta de Kesselringa y Freudendal-Pedersen (2021) no se limita a la noción de movilidad (si es que esta noción se puede considerar un límite). Se trata más bien de un modelo de sociedad futura que puede o debe comenzar a implementarse perentoriamente. No lo dije antes, pero uno de los objetivos de la ANT es construir un mundo común o cosmos, como lo llama Latour (2005). De allí el énfasis en reensamblar lo social. En este sentido, la idea de hacer confluír los lenguajes y estar muy atentos al modo

como percibimos al mundo y a nosotros en el mundo es clave para construir ese cosmos. La invitación de Kesselringa y Freudendal-Pedersen tiene un sentido profundo de intersubjetividad e interobjetividad: la interacción entre personas y cosas, la concreción de las ideas, el abandono del utopismo vacío y la adopción de un utopismo imaginativo y al mismo tiempo pragmático pueden hacer que “moverse”, además de ser una función vital, sea un rasgo sostenible de los actores-red que conforman nuestros mundos. No obstante, quiero detenerme en un aspecto psicosocial que mencionan estos autores, el temor. ¿Por qué? Porque para construir un mundo común móvil y seguir esta o cualquier propuesta orientada hacia la actualización de ese mundo hay que tomar decisiones, y decidir sobre la base del miedo, desde siempre ha sido desaconsejable. A continuación, hablaré de lo que he llamado “decisión plexo-agencial”.

DECIDIR MODERNAMENTE

La toma de decisiones, tal como la conocemos y asumimos hoy día, es un invento de los modernos. La idea de que somos existencialmente autónomos, que somos los capitanes de nuestras vidas, que en nuestras manos está forjar un destino propio y que, en definitiva, todo o casi todo lo que hacemos o dejamos de hacer depende completamente de una especie de guía interior que llamamos voluntad, esa idea, es relativamente reciente y, como dije, moderna.

La voluntad, eso que, aparentemente, nos *hace hacer*, suele estar dominada por otro invento moderno: la razón, es decir, la capacidad de fijar una meta y, entre varias alternativas, escoger la que menos costos psicológicos y materiales implique. Por ejemplo, si la meta es ir a París, las opciones pueden ser desplazarse en barco, en avión o, incluso, nadar. Las personas racionales seleccionan el avión porque, aun siendo más caro que el barco, es más rápido, no tiene el inconveniente de los mareos ni la posibilidad de chocar con un iceberg y naufragar, por ejemplo. Claro, hay aviones que se caen, pero

la razón se guía por las estadísticas según las cuales la probabilidad de tener un accidente aéreo es bastante baja y el nivel de seguridad de los vuelos es altísimo.

Así que razón y voluntad nos hacen actuar, y el proceso previo durante el cual la primera identifica y escoge alternativas y la segunda nos dice que “*es hora de hacerlo*”, se llama *decidir* o, en términos más actuales, toma de decisiones.

Ahora bien, tomar decisiones no es una operación psicológica abstracta e interna que solo puede ser experimentada cabalmente por quien decide. Tampoco es una operación endógena que produce los datos que ella misma procesa. En términos de Polezzi, *et al.* (2012), los seres humanos tomamos cientos de decisiones en la vida cotidiana, ajustando nuestro comportamiento según la retroalimentación que proviene de nuestros entornos. Las características del proceso decisional dependen del tipo particular de situación en la que nos encontremos. Para ilustrar lo que afirman, Polezzi, *et al.* (2012), ofrecen un par de ejemplos. En el primero, una persona va en su coche conduciendo por una carretera solitaria. De pronto, se encuentra ante una bifurcación. El mapa indica que ambas vías llevan al mismo destino, sin embargo, aunque la persona conoce muy bien el camino de la izquierda no conoce en absoluto el camino de la derecha, el cual, según el mapa, es el más corto. Tiene que decidir y, para hacerlo, debe tomar en cuenta muchos factores, como cuánta prisa lleva, el riesgo que corre, la manera de manejarse en situaciones nuevas, la confiabilidad del mapa, entre otras. En cualquier caso, la decisión que tome solo influirá en ella. Esto es lo que se conoce como una decisión individual.

En el segundo ejemplo, la persona del caso anterior llega a la misma bifurcación, pero esta vez la acompaña una amiga. Ya conoce con precisión ambos caminos. Ya sabe que el camino de la derecha es más corto y rápido, pero tiene muchas curvas y su amiga sufre de mareos, por lo que tal vez preferiría el camino de la izquierda. La persona que conduce tiene un poco de prisa, así que debe decidir tomando en cuenta al menos dos factores que se

presentan en forma de dilema: actuar según la prisa o actuar según su interés por el bienestar de su amiga. De cualquier manera, la decisión implicará no solo tomar en cuenta los sentimientos e intereses propios, sino también influirá en los sentimientos e intereses de su acompañante. Esto es lo que se conoce como decisión social.

En el primer caso, la decisión se toma en condiciones de incertidumbre; en el segundo, en condiciones de certidumbre. A pesar de las diferencias descritas someramente, la toma de decisiones individual y social, con y sin conocimiento, involucran diferentes factores ambientales, cognitivos y emocionales, y el resultado es siempre el producto de una compleja integración entre estos factores. Según Polezzi, *et al.* (2012), esa integración se logra gracias al buen funcionamiento de nuestro sistema nervioso central, es decir, a una capacidad humana análoga a la razón y la voluntad modernas.

Si bien no estoy en posición de negar o cuestionar lo que he dicho hasta aquí, considero que la toma de decisiones no solo depende *de* ni se realiza *en* la persona. Hay entidades que, a su manera, deciden por nosotros o nos hacen decidir. Esas entidades no siempre son humanas y su condición agencial, por lo general, escapa a nuestro control o, en todo caso, el control depende mucho de la naturaleza del agente no humano y no tanto de la capacidad, racionalidad o voluntad del agente humano. De eso, precisamente, hablaré en seguida.

LA DECISIÓN PLEXO-AGENCIAL

Según Latour (2005), la acción no se lleva a cabo bajo el control total de la persona que actúa. Yo agregaría que este control incompleto incluso precede a la acción, es decir, ya se encuentra en el momento de la decisión. La persona no tiene control total sobre lo que hace y tampoco sobre lo que decide. Esto no significa que no pueda hacerse responsable de las consecuencias producidas por sus

decisiones y por sus acciones. Significa que al decidir y, luego, al actuar, la persona está conectada con otros agentes que la hacen decidir y actuar. Tampoco digo que la persona está a merced de esos agentes ignotos y remotos. Digo que esos agentes completan la decisión y la acción. Por ejemplo, la presencia del martillo me permite decidir clavar un clavo y luego usar el martillo para clavar el clavo. Uno puede pensar que el martillo *está ahí sin hacer nada*, pero ese *estar ahí*, aparentemente pasivo, completa la decisión. Digo aparentemente porque el martillo muestra su disposición funcional por su forma y los materiales de los que está hecho, lo cual me hace decidir clavar un clavo con ese martillo y no con una esponja. La disponibilidad radical del objeto completa la decisión. El rol de los actores no humanos es fundamental para comprender la manera como nos movemos en el mundo y las decisiones que tomamos al respecto, ya que el ámbito social está formado por imbricaciones de actores humanos y no humanos. Las entidades materiales como artefactos y objetos, e inmateriales como los sistemas de signos, son importantes para comprender las relaciones entre las personas. Debido a que esas relaciones involucran redes inter-objetivas, debemos tener presente que los objetos también tienen agencia e interfieren en las decisiones, actitudes y comportamientos de las personas (Montenegro y Bulgacov, 2014).

En este sentido, Latour (2005) sugiere comenzar desde la subdeterminación de la acción y tomar en cuenta las incertidumbres y controversias sobre quién y qué está actuando cuando “nosotros” actuamos. La consecuencia de esta manera de pensar es que la definición de actor deja de ser moderna, es decir, el actor deja de ser la fuente de la decisión y de la acción, y se convierte en el blanco móvil de un vasto conjunto de entidades que se dirigen hacia él como un enjambre de abejas se dirige hacia alguien que ha golpeado su panal. Esta analogía –que he citado muchas veces en otros lugares– muestra cómo decidir correr, luego de golpear el panal, es una consecuencia frente a la reacción de las abejas. En sentido estricto, *las abejas hacen decidir correr* porque se conectan al agresor

en ese momento, aunque también se conecta su código genético, que ha venido evolucionando hasta formar en ellas la capacidad de reaccionar de esa manera ante un ataque.

Para decidir y luego actuar, el actor debe, entonces, formar parte de una red. Debe estar conectado a una serie de agentes que lo hacen decidir y actuar. Digo “debe”, pero mejor sería decir: el actor decide y actúa porque forma parte de una red. Así que, por definición, la acción está deslocalizada. No se circunscribe al lugar donde se lleva a cabo, sino que es prestada, distribuida, sugerida, influenciada, dominada, traicionada, traducida por agentes que se conectan al decisor de cerca y de lejos (Latour, 2005). En palabras del mismo Latour (2005), el *insight* más poderoso de las ciencias sociales es que otros agentes sobre los cuales no tenemos control alguno son los que hacen que hagamos cosas. En este sentido, la decisión es plexo-agencial, es decir, es el producto de la conexión entre un agente y una red y, en esa red, la voluntad y la razón son fuerzas reguladas por otras fuerzas; no son las fuerzas dominantes.

EL RASTREO DE LAS DECISIONES

Aunque nunca se sabe con certeza quién y qué nos está haciendo actuar, podemos definir una lista de características que siempre están presentes en los argumentos que pretenden explicar lo que ha sucedido. Los agentes, normalmente, son parte de una explicación, establecen alianzas con otros agentes, se oponen a otros agentes y, en algunas ocasiones, están acompañados por una teoría explícita sobre su acción (Latour, 2005). En esa explicación, afirma Latour (2005), casi siempre, el agente A está haciendo algo que transforma al agente B en C a través de ensayos con D. Si hablamos de alguien que ha tomado tal y cual decisión y ha hecho tal o cual cosa, debemos proporcionar la explicación de su acción y, para hacerlo, necesitamos hacer más o menos explícito cuáles ensayos han dejado rastros observables. Dicho de otra manera, para entender una

decisión hay que buscar el rastro que han dejado los actores que formaron parte de la red decisional.

Para poder entender la acción, necesitamos comprender el significado del conjunto de lazos más o menos sólidos que vinculan a los agentes, humanos y no humanos. Se trata de un conjunto de vínculos que se extiende como una red que permanece invisible mientras no se expresan en una controversia o en una falla, y que, sin embargo, permanecen en constante operación incluso cuando no surge ninguna controversia para revelar su persistente proceso de traducción (Latour, 2010). Parafraseando a Latour (2010), una acción es mucho más sutil que una mera síntesis o suma de los inconmensurables elementos que producen una decisión sin que sepamos cómo. Latour compara este proceso con el modo como una red neuronal resuelve problemas mediante un simple equilibrio y repetición de potenciales eléctricos. Comprender la decisión implica, entonces, encontrar vínculos y vías entre numerosos textos y eventos, pero para cada acción las redes difieren tanto como una red de cables de fibra óptica se diferencia de una red de suministro de gas urbano (Latour, 2010).

EL MUNDO RÉDICO NECESARIO

En los últimos tiempos ha comenzado a circular alrededor del grueso de la cultura occidental un discurso que define el mundo como una esfera caótica, con límites borrosos que tiende hacia la disolución de sí. A este discurso se suma otro que ha difundido la idea de que el mundo carece de sustancia o que es de naturaleza puramente semiótica, es decir, no nos manejamos con la materialidad del mundo, sino con los significados que hemos producido acerca de ese mundo. La realidad, advierte este discurso, está hecha de lenguaje, de relaciones sociales, de sentido. Es una realidad volátil que cambia cuando cambian las relaciones sociales y los significados que esas relaciones producen y precariamente sostienen. Tomar

decisiones en un mundo así es una tarea cuesta arriba, por no decir imposible. Incluso, nuestras acciones, en un mundo así, se convierten en un conglomerado heteróclito de movimientos imprecisos y erráticos. Es un mundo donde es más común equivocarse que ser eficiente. Es un mundo más etéreo que telúrico. Es un mundo donde la gente parece estar en el aire mientras todo se mueve de manera impredecible y desconcertante.

Desde mi punto de vista, la decisión no puede tomarse en el aire. Tiene que haber un mundo estructurado y poblado de actores en plena posesión de sus facultades, sometidos a hábitos regulados, para que se pueda decidir hacer algo. Sin una abundancia de relaciones preexistentes y de reglas ordinarias de asociación entre los agentes, la decisión no podrá tomarse o, si se toma, difícilmente podrá convertirse en acción. La decisión se mueve a lo largo de un tortuoso camino de conexiones solo cuando todo lo demás está en su lugar. Dicho de una manera más sencilla: sin un mundo interconectado y críticamente inteligible, no hay nada qué decidir.

DECIDIR EN RED

Aun cuando Sorensen y Torfing (2005) trabajaron determinados puntos positivos para impulsar la investigación sobre la gobernanza desde la perspectiva de la red, algunas de sus ideas se pueden llevar al ámbito de la toma de decisiones.

1. Decidir en red es afín a la proactividad, ya que múltiples actores son más capaces de identificar rápidamente nuevas oportunidades y situaciones problemáticas, y producir respuestas flexibles que correspondan a la complejidad y variedad de condiciones fijas.
2. Decidir en red permite fusionar información, conocimiento y evaluaciones que pueden calificar las decisiones. Los actores dentro de estas redes generalmente tienen conocimientos detallados relevantes para tomar decisiones, y cuando el

conocimiento de todos los actores involucrados se combina, representa una base significativa para tomar decisiones inteligentes entre opciones factibles.

3. Decidir en red permite establecer un marco de referencia para la construcción de consensos o, al menos, para abordar los conflictos entre las partes interesadas
4. Decidir en red reduce el riesgo de resistencia a la implementación, porque cuando los actores están involucrados es más probable que brinden apoyo.

Las redes requieren interacción, movimiento y proceso, es decir, la participación efectiva de los actores involucrados. La toma de decisiones y las acciones se llevan a cabo continuamente en función de los vínculos entre los actores y los contenidos con los que se asocian (Montenegro y Bulgacov, 2014). Los actores mismos se definen por sus relaciones o se co-constituyen con otros actores, objetos e instituciones. La participación de los actores en redes de personas, tecnologías e instituciones amplía y limita sus opciones de tal manera que se modifican sus relaciones, acciones e identidad. Las redes no solo tienen el potencial de promover la acción o los resultados, sino también de limitarlos. Las restricciones a la elección se pueden atribuir a los seres humanos, pero también y sobre todo a la naturaleza o a las relaciones entre humanos y no humanos y –dije al principio– cada interacción es tanto local como general. Las acciones, entonces, son el resultado de la influencia y el poder entre los miembros de la red que están co-constituidos y movilizados para actuar de maneras particulares (Gray y Gibson, 2013).

EL MIEDO

El miedo es una sensación de angustia asociada a la expectativa de que algo negativo nos sucederá. Ese algo puede ser real o imaginario, material o inmaterial, pero la angustia se experimenta en el

cuerpo y suele afectar todas o la mayoría de nuestras conexiones o, en algunas ocasiones, las conexiones significativas. Puede afirmarse que los sentimientos que experimentamos en el momento de la toma de decisiones, que son normativamente irrelevantes para la decisión en sí misma, son emociones incidentales, es decir, están asociadas a los estados de ánimo momentáneos. La visión tradicional de la relación entre la emoción y la toma de decisiones refleja principalmente el efecto de estas emociones incidentales.

Históricamente, en el plano del sentido común y, luego, de no pocos investigadores, las emociones incidentales se dividen en dos categorías según su valencia: hay emociones positivas y hay emociones negativas. Esta clasificación sugiere que las personas con estados de ánimo positivos emiten juicios optimistas, mientras que las personas con estados de ánimo negativos son más pesimistas. En consecuencia, las emociones incidentales positivas están asociadas a la asunción de riesgos y a la sobrevaloración de la incertidumbre y las negativas están asociadas a la evitación de riesgos y a la sobrevaloración de la certidumbre. En este sentido, el miedo produce efectos similares en la toma de decisiones, porque se define como una emoción negativa. El miedo conduce a evaluaciones de riesgo pesimistas y las decisiones que se toman cuando uno siente temor, suelen orientarse hacia la evitación de riesgos.

El miedo no nada más nos inclina a decidir actuar en dirección contraria a todo lo que genera ese miedo, también nos induce a decidir para evitar sentir emociones negativas asociadas. Se sabe que el miedo a la responsabilidad o la culpabilidad influye en la toma de decisiones. Es decir, podemos decidir actuar porque la posibilidad de tener que hacernos cargo de algo o de las consecuencias de nuestros actos nos genera mucha angustia. También podemos decidir no actuar o producir conductas de evitación porque la posibilidad de sentirnos culpables nos produce esa ansiedad particular que llamamos miedo.

Algunas de nuestras decisiones se ven seriamente afectadas por temores de naturaleza psicosocial. Nos preocupa lo que dirán las

personas de nosotros si, luego de tomar una decisión, nuestro desempeño no es óptimo. También un autoconcepto dominado por la baja autoestima puede conducirnos a sentir miedo de tomar alguna decisión. Por ejemplo, *cuando el profesor pregunta algo, decido no responder porque no soy inteligente*. También puede suceder con un autoconcepto dominado por un exceso de vanidad mezclada con una baja intolerancia a la frustración. Por ejemplo, *cuando el profesor pregunta algo, decido no responder porque si mi respuesta es incorrecta pensaré que no soy todo lo inteligente que soy y, en consecuencia, me dará mucha rabia*.

A todas estas, en cualquiera de los casos, el temor es una sensación psicológica que se produce por nuestra conexión con estructuras afectivas en nosotros mismos y en los demás, pero también porque nos conectamos con entidades que, hasta nuevo aviso, no sienten temor, sino que lo producen. Por ejemplo, si quiero cruzar la calle y se aproxima un coche a alta velocidad, decidimos no cruzar porque la posibilidad de morir arrollados por un automóvil nos da miedo.

En otros contextos, la red está integrada por agentes no humanos que producen temor y que afectan nuestra toma de decisiones. Por ejemplo, alguien a quien llamaremos “el candidato”, quiere ocupar un puesto de trabajo y asiste a una entrevista con una persona que se encargará de determinar si el candidato es adecuado o no para el cargo al cual aspira. Esa situación produce en el candidato un miedo intenso, una angustia que le oprime la garganta y le hace sudar copiosamente. Ahora, el candidato está allí porque así lo ha decidido, es decir, quiere ese trabajo. La entrevista es un punto de paso obligado para obtener ese trabajo. Sin embargo, aunque ya se ve en la situación, está a punto de decidir retirarse porque siente mucho miedo. ¿Qué le produce miedo? Seguramente, varias de las características, sentimientos y procesos que acabo de describir, pero también su miedo tiene que ver con el lugar, la carga de formalidad de todo el ambiente, incluso el traje del entrevistador, su cabello perfectamente peinado, su perfume, su envidiable aplomo y

seguridad, los formularios que sostiene en las manos, el cuadro del presidente de la compañía colgado en la pared del fondo, la atención que pone a la presentación del candidato (acaso insuficiente para lo que se espera en un aspirante al cargo). Esta red de entidades no humanas sostiene el miedo o, en un extremo, son el miedo. ¿Cómo puede suceder lo contrario? No soy experto ni tengo la respuesta óptima para esa pregunta, pero puedo arriesgar una serie de *tips* que eventualmente podrían ayudar al respecto.

TIPS PARA DECIDIR EN SITUACIONES RÉDICAS

Hemos visto que la toma de decisiones no es algo que solamente ocurre en la cabeza de la persona ni en una configuración estructural interior que llaman afectividad. Decidir es un proceso rédico que no está supeditado al arbitrio de la voluntad y, aunque puede verse afectado por el miedo, este tampoco depende completamente del funcionamiento afectivo de un agente humano. Entonces, aunque no me gusta dar consejos, decidí cerrar mis reflexiones con unos *tips* que pueden servir para tomar decisiones, siempre y cuando nos consideremos actores-red.

1. Hay actores no humanos que, a su manera, deciden por nosotros o nos hacen decidir. Puesto que el control de la toma de decisiones depende en parte de la naturaleza de esos actores, para decidir hay que intentar conocer un poco más esa naturaleza y su nivel de influencia sobre nuestra capacidad de decidir.
2. Hay que asumir que el humano no es la fuente de la decisión, sino que siempre están operando rédicamente incertidumbres y controversias sobre quién y qué están decidiendo cercana o remotamente cuando alguien está decidiendo.
3. A la hora de decidir, hay que asumirse como parte de una red, aunque la conciencia de esta condición no es una condición *sine qua non* para que la redicidad se realice o se haga

efectiva o, mejor dicho, produzca algún efecto. Esto significa que los *tips* uno y dos no se refieren a la relación lineal o causal entre el supuesto decisor y el resto de los agentes, sino a la relación agencialmente simétrica entre todos los componentes de la red.

4. Hay que buscar la explicación en la que se enmarca la decisión y distinguir los agentes que forman parte de esa explicación, cuáles son sus alianzas y sus oposiciones.
5. La decisión no puede tomarse en el aire. Hay que prestar atención a la estructura, orden y actores del mundo donde se toma la decisión.
6. El temor es un emergente psicológico asociado a condiciones igualmente psicológicas, pero también psicosociales y rédicas. Si el temor no deja decidir, hay que combatirlo con los primeros cinco puntos.
7. Hay que decidir en red, lo cual resume todos los *tips*.

MOVERNOS OTRAMENTE: PALABRAS FINALES

Aunque es un evento en curso, la pandemia ha puesto a los seres humanos a pensar y hacer de otra manera. Sobre todo, nos está obligando a movernos de un modo diferente. En los trabajos que revisé para esta ocasión, es evidente la imbricación entre humanos y no-humanos a la hora de producir una comprensión de la movilidad urbana. Rastrear teléfonos móviles, hacer consultas en línea, por ejemplo, informan sobre lo que han hecho las personas durante este raro tiempo. Pero también las posibles reconfiguraciones de la movilidad urbana tienen una expresión semiótico-material-rédica. Cosas y signos interconectados harán posible una ciudad más sostenible: caminar, usar la bicicleta, alejarnos del transporte público aglomerado, reunirnos para diseñar las ciudades sostenibles en las que queremos vivir y movernos son alternativas que pueden mantener el virus a raya y cualquier otra amenaza contra el

logro y consolidación de mundo común. El dilema, moverse o no moverse, debe reformularse, así como el proceso de toma de decisiones con bases puramente humanas. Tal vez debemos decidir entre movernos como siempre o movernos otramante, no sin temor, pero sí tomando en cuenta la red que constituyen los temores que obliteran esa altermovilidad.

En octubre de 2021 visité mi pueblo natal, Los Teques, en Venezuela. En el trayecto de 53 km que va del aeropuerto de Maiquetía hasta el barrio donde vive mi familia, vi gente moviéndose. Escaseaba la gasolina, así que circulaban pocos vehículos automotores. En el barrio, nadie o casi nadie usaba transporte público. La mayoría caminaba. Algunos llevaban objetos pesados en carretillas, como en el siglo XIX. Vi allí un cambio en los recursos y hábitos de movilidad que a todas luces es más sostenible que el consumo de combustibles fósiles. Ese cambio no se debió a una decisión racional puramente humana, sino a ciertas circunstancias que no trataré aquí, pero que sé que no estaban orientadas a producir ese cambio y que instauró el miedo en puntos álgidos de las redes cotidianas; principalmente, el miedo a perder el mundo y, en el peor de los casos, el miedo a morir. En este caso, la crisis social y económica se agudizó por el advenimiento del virus. Entonces, digamos que optar por la movilidad por tracción humana fue un efecto colateral y no una meta que se perseguía según un plan. Más allá o más acá de las causas (que no son ni pocas ni poco importantes), la otra movilidad tiene en estos caminantes resignados un germen que les permite seguir juntos y orientarse hacia un horizonte de realización existencial ignoto, pero en el cual el miedo estará en la periferia de la red. Un mundo donde ni los sinsabores de las políticas impopulares y las amenazas virales tengan lugar.

En el pueblo donde vivo, en México, hay pocas pendientes y el ambiente es rural. Vacas y borregos pacen a la vera del camino y se ven aquí y allá campos de nopales que limitan con la calzada. Aquí el transporte más usado es la bicicleta. Gente de todas las edades y clases se mueve sobre esas dos ruedas. Hay papás que

llevan a dos y hasta tres hijos en una sola bicicleta y todos a la vez. El lechero llega en bicicleta; el tamalero, también. Y los que no van en bicicleta, caminan. Por supuesto que hay coches, pero lo interesante es que la gente de aquí prefiere la ciclomovilidad y esa costumbre hizo que los efectos de la pandemia en estos territorios no hayan sido catastróficos. Esta es otra expresión de la otra movilidad que se da de manera consuetudinaria, o por traducción sociotécnica de una antigua tradición de las muchas que hay aquí, que dicen que es el pueblo vivo más antiguo de América.

Ya para finalizar, la decisión plexo-agencial es clave para que se realice esta otra movilidad en la que humanos y no-humanos se ensamblan para hacer del nuestro un futuro más sostenible y ayuno de miedo. El virus nos conectó a todos saltando de una boca a otra a través de una distancia interpersonal crítica y, también, a través del contacto con superficies u objetos, y lo hizo veloz y eficientemente. Pudo hacer lo que muchos humanos durante siglos no habían logrado: detener el funcionamiento de todo y dejar el mundo al desnudo. Cualquiera puede decir que los críticos siempre desnudan el mundo y tiene razón. Pero la desnudez que produce la crítica sigue siendo conservadora comparada con la puesta en evidencia propiciada por el SARS-CoV-2. Un texto sobre el mundo nunca ha producido el temor encarnado que produjo y sigue produciendo el virus y menos aún ha puesto al mundo en posición de tener que decidir qué hacer en adelante. Yo me he centrado en la movilidad urbana y, tal como ha quedado dicho, el virus también la ha transformado. Quiero creer que esa transformación nos orientará hacia formas más sostenibles de movernos.

REFERENCIAS

- Bracarense, L. S. F. P. y Oliveira, R. L. M. (2021). Access to urban activities during the Covid-19 pandemic and impacts on urban mobility: The Brazilian context. *Transport Policy*, 110, 98-111. <https://doi.org/10.1016/j.tranpol.2021.05.016>

- Checa, J., Martín, J., López, J. y Nel-lo, O. (2020). Los que no pueden quedarse en casa: movilidad urbana y vulnerabilidad territorial en el área metropolitana de Barcelona durante la pandemia COVID-19. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* (87). <https://doi.org/10.21138/bage.2999>
- Gray, B. J. y Gibson, J. W. (2013). Actor–Networks, Farmer Decisions, and Identity. *Culture, Agriculture, Food and Environment*, 35 (2) 82-101. <http://doi.org/10.1111/cuag.12013>
- Kesselringa, S. y Freudendal-Pedersen, M. (2021). Searching for urban mobilities futures. Methodological innovation in the light of COVID-19. *Sustainable Cities and Society*, 75, 103-138. <https://doi.org/10.1016/j.scs.2021.103138>
- Kishore, N., Kahn, R., Martínez, P. P., De Salazar, P. M. Mahmud, A. S. y Buckee, C. O. (2021). Lockdowns result in changes in human mobility which may impact the epidemiologic dynamics of SARS-CoV-2. *Scientific Reports*, 11, 69-95. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-86297-w>
- Kletetschka, G., Hooke, R. L., Ryan, A., Fercana, G., McKinney, E. y Schwebler, K. P. (2013). Sliding stones of Racetrack Playa, Death Valley, USA: The roles of rock thermal conductivity and fluctuating water levels. *Geomorphology*, 195, 110-117. <http://dx.doi.org/10.1016/j.geomorph.2013.04.032>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to actor-network theory*. Inglaterra: Oxford University Press.
- Latour, B. (2010). *The making of law. An ethnography of the Conseil d'Etat*. Inglaterra: Polity.
- Lira da Silva, J. y Carvalho Benício de Mello, S. (2021). A mobilidade urbana em pauta: por um novo paradigma da mobilidade para o mundo pós-pandêmico. *Connectioline* (26) 74-97. <https://doi.org/10.18312/connectioline.v0i26.1792>
- Montenegro, L. M. y Bulgacov, S. (2014). Reflections on Actor-Network Theory, governance networks, and strategic outcomes. *Brazilian Administration Review*, 11 (1) 107-124.
- Niam, G., Peng, B., Sol, D., Wenjun, M. y Huang, T. (2020). Impact of COVID-19 on urban mobility during post-epidemic period in megacities: from the perspectives of taxi travel and social vitality. *Sustainability* (12) 1-29. <https://doi.org/10.3390/su12197954>
- Polezzi, D., Guarneri, C. y Civai, C. (2012). The point of view of neuroscience on decision-making. En N. P. González y K. O. Moore (eds.), *Handbook on psychology of decision-making: new research* (pp. 1-31). Nova Science Publishers, Inc.
- Sánchez-Merchante, L. F., Carnicero-López, A., López-Valdés, F. y Jiménez-Octavio, J. (2021). La movilidad urbana como métrica de la COVID-19. *DYNA*, 96 (4) 368-372. <https://doi.org/10.6036/9897>

- Sorensen, E. y Torfing, J. (2005). The democratic anchorage of governance networks. *Scandinavian Political Studies*, 28 (3) 195-218. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2005.0129.x>
- Thombre, A. y Agarwal, A. (2021). A paradigm shift in urban mobility: Policy insights from travel before and after COVID-19 to seize the opportunity. *Transport Policy*, 110, 335-353. <https://doi.org/10.1016/j.tranpol.2021.06.010>

CAPÍTULO 9

EXPERIENCIAS EMOCIONALES Y PRÁCTICAS SOCIALES DE HOMBRES Y MUJERES QUE PADECIERON COVID-19 DURANTE LA SEGUNDA OLA DE CONTAGIOS

*Iris Rubí Monroy Velasco, Alejandra Moysén Chimal,
Pedro Antonio Be Ramírez, Diana Eliether Figueroa Mora,
Claudia Salinas Boldo*

INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas, en el año de 2020 una noticia trastocaría el mundo actual, cuando se informó que en los últimos días de diciembre de 2019 se reportaron 40 casos de neumonía, con un origen vírico, en la ciudad de Wuhan, perteneciente a la provincia de Hubei, República Popular China. Al tratarse de un virus nuevo, fue clasificado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como un coronavirus y se le denominó SARS-CoV-2, es decir, causante del Síndrome Respiratorio Agudo Grave Coronavirus-2. (Los coronavirus pertenecen a una familia de virus que en general afecta solo a los animales, si bien en raras ocasiones llega a transmitirse a las personas, como finalmente sucedió).

El primer fallecido por haber contraído la nueva enfermedad fue reconocido el 11 de enero de 2020 y, en un tiempo muy corto, se

reconoció su propagación a lo largo y ancho de China, así como en el resto del mundo; para el 30 de enero de ese año, la OMS declaró la emergencia sanitaria de alcance internacional. El 11 de febrero se le dio el nombre de covid-19 (*coronavirus disease 2019*) y un mes después, el 11 de marzo, se declara como pandemia global. También se divulgó que el medio de transmisión ocurre por contacto con las secreciones respiratorias de una persona contagiada, y llega a causar dificultad para respirar, neumonía, fallas renales e inclusive la muerte; el mayor riesgo sería para las personas mayores de 60 años, pacientes de enfermedades cardiovasculares o pulmonares crónicas, diabetes, hipertensión arterial, cáncer o alguna inmunodeficiencia (Balluerka Lasa, *et al.*, 2020; Bonifacio-Sandín, *et al.*, 2020).

Una consecuencia inmediata de la emergencia sanitaria fue la obligación de suspender las actividades presenciales que no fueran de primera necesidad, así como la puesta en marcha de protocolos como el uso de cubrebocas, caretas, gafas y guantes. Para las actividades que no se podían restringir –como el abastecerse de productos básicos–, se buscó tener el mínimo aforo en el transporte público, plazas y centros comerciales; además se cerraron centros de espectáculos, tiendas departamentales, teatros y foros de actividades artísticas y culturales, y se suspendieron los actos masivos, así como las clases presenciales, hechos todos que dieron pie al trabajo en línea.

La pandemia por el SARS-CoV-2 no ha sido la única que ha aquejado a la humanidad y las afectaciones se han padecido desde lo micro hasta lo macro social. Cuando nos referimos a lo micro, queremos poner atención en las adecuaciones que los individuos tienen que hacer en sus procesos psicosociales y psicológicos en respuesta a las disposiciones políticas, económicas y sociales que el Estado-nación determina, a la vez que se analiza a partir de lo macrosocial. Este capítulo tiene a bien describir las acciones que siguieron las personas, así como las experiencias emocionales relacionadas con el covid-19 durante la segunda ola de contagios, abordada desde una lógica microsocia.

Tabla 1. Principales pandemias en la historia de la humanidad

Epidemias	Años	Fallecidos	Causa	Localización
Peste Antonino o plaga de Galeno	165-180	5 millones	Desconocida; viruela o sarampión?	Asia menor, Egipto, Grecia e Italia
Peste de Justiniano	541-542	25 millones	Peste bubónica	Imperio bizantino (Constantinopla), Europa y el Mediterráneo
Muerte negra	1346-1353	75-200 millones	Peste bubónica	Europa, Asia, África
Pandemia de cólera	1852-1860	1 millón	Cólera	India (origen) y el resto de Asia, África, Europa, Norte y Sudamérica
Gripe rusa	1889-1890	1 millón	Influenza A H3N8	Mundial (en 4 meses)
Cólera	1910-1911 (1923 aún en India)	800 000	Cólera	Oriente Medio, África del Norte, Europa del Este e India
Gripe española (primera gran pandemia del siglo XX)	1918-1920	50-100 millones	Influenza A-H1N1	Mundial
Gripe asiática de procedencia aviar	1957-1958	1.2 a 2 millones	Influenza A-H2N2	China, Singapur, Hong Kong y Estados Unidos de América
Gripe de Hong Kong (tercera gran epidemia del siglo XX)	1968	1 millón	Influenza A-H3N2 Derivado H2N2	Hong Kong (15%), Singapur, Vietnam, Filipinas, India, Australia y Estados Unidos de América
VIH-sida (descubierto en la República del Congo, África, en 1968)	Alcanzó su pico de contagios entre 2005 y 2012	36 millones, desde 1981, y hoy de 31 a 35 millones de personas viven con el VIH	Virus de Inmunodeficiencia Humana	Mundial
Enfermedad por coronavirus (covid-19)	2019-2022	6.3 millones hasta junio 2022	SARS-CoV-2	Mundial (detectado en China, en diciembre de 2019)

Nota: Modificado y adaptado de Hughet G. National Geographic. Historia, 2022.

Para empezar, partimos de la historia de la humanidad en su paso por las diferentes pandemias de las que se tiene registro en distintas épocas; la causa principal de las primeras epidemias fue la peste bubónica, en Europa, Asia y África, lo mismo que el cólera y la influenza AH1N1 o la fiebre española (1918-1920), por nombrar algunos casos. Han sido momentos álgidos porque la cantidad de fallecidos fue espeluznante. En la tabla 1 se muestran las principales enfermedades que han dañado gravemente a los pueblos.

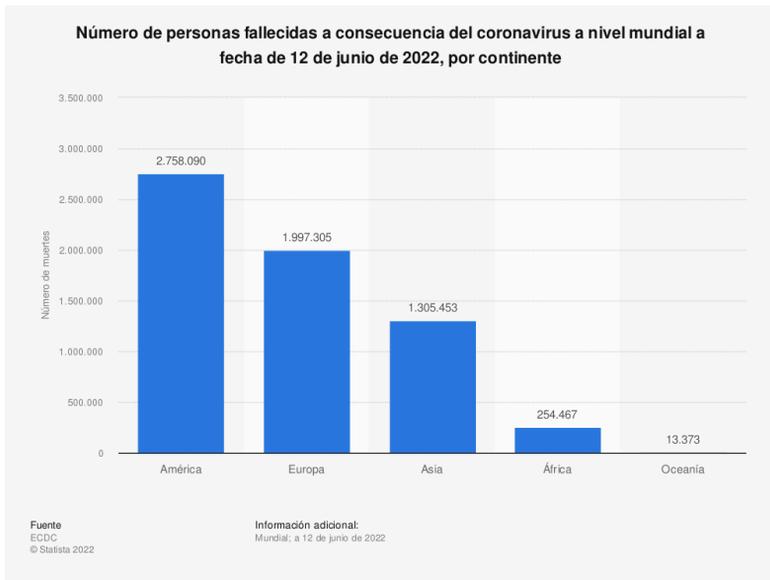
En este capítulo, nos vamos a situar en la pandemia por covid-19 que hasta nuestros días sigue permeando en las disposiciones oficiales en torno a las prácticas de socialización que garanticen, en la medida de lo posible, el no contagiarse. Estas medidas de bioseguridad están definidas por la sana distancia, el lavado de manos constante, estornudo de etiqueta, uso de cubrebocas y caretas en lugares abiertos y cerrados, así como evitar el contacto físico con los demás a toda costa, todo ello establecido desde que se inició la pandemia hasta hoy. Dichas medidas han tenido un progreso de acuerdo con las olas de contagio en el país. Al principio era obligatorio cumplirlas y la mayoría de la población lo hacía, pero conforme se ha ido avanzando en el control de la pandemia, se han relajado las medidas de bioseguridad a tal grado que en diferentes estados de la república mexicana ya no es obligatorio el uso del cubrebocas tanto al aire libre como en sitios cerrados.

Así, las adecuaciones que mujeres y hombres han tenido que hacer para sobrellevar la vida en tiempos de pandemia han mantenido un interés constante en la comunidad científica, siempre que la rutina diaria se ha visto comprometida a partir del confinamiento obligado y, por tal razón, pretendemos describir cómo —desde las acciones y las emociones que, como individuos mayores de edad, originarios de diferentes entidades federativas— vivieron durante la segunda ola de contagios en México.

DEFUNCIONES A NIVEL INTERNACIONAL Y NACIONAL ANTE LAS OLAS POR COVID-19

A partir del último reporte de la página Statista del 12 de junio de 2022, alrededor de 6.3 millones de personas habían fallecido a nivel mundial a consecuencia de la covid-19. Mientras que, en Asia, continente donde se originó el brote, la cifra de muertes ascendía a alrededor de 1.3 millones de personas, los decesos en Europa superaban en más de 690 000 personas dicha cifra. En concreto, se han registrado aproximadamente dos millones de muertes por el coronavirus en el viejo continente. Sin embargo, ya no es la región con el mayor número de fallecidos por covid-19. La cifra contabilizada en América superaba ya los 2.7 millones de decesos en esa fecha, como se muestra en la figura 1 (Orús, 2022).

Figura 1. Defunciones confirmadas por coronavirus a nivel mundial



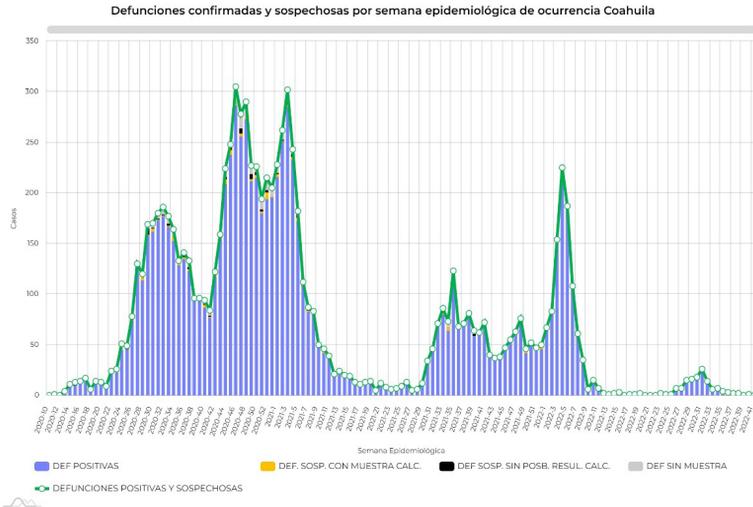
Fuente: ECDC, Statista, 2022.

Contexto nacional

De acuerdo con algunos datos, particularmente se registró que las defunciones confirmadas en Coahuila por SARS CoV-2 presentan un flujo coherente con las olas de contagios a nivel nacional. Durante la primera ola, en el año 2020, la media de defunciones en Coahuila era de 187 semanales; durante la segunda ola, la media semanal se incrementó cerca del doble con 306 fallecimientos; para la tercera ola, la media fue de 123, durante la cuarta ola se incrementó a 225 casos de defunciones por covid-19 y en la quinta ola los casos se han mantenido por debajo de las demás fases con un promedio de 26 defunciones. Ahora, comparada con la Ciudad de México que en 2020 registró una media de 1 510 defunciones semanales, durante la segunda ola la media semanal se incrementó casi en 50%, con 2 250 decesos; durante la tercera etapa la media llegó a 780, durante la cuarta disminuyó a 523 casos de muertes por covid-19. Para la quinta ola los casos se han mantenido por debajo de las demás con un promedio de 133 defunciones (figura 3); es evidente cómo, proporcionalmente, Coahuila mostró un índice mayor de contagios y defunciones durante la segunda ola.

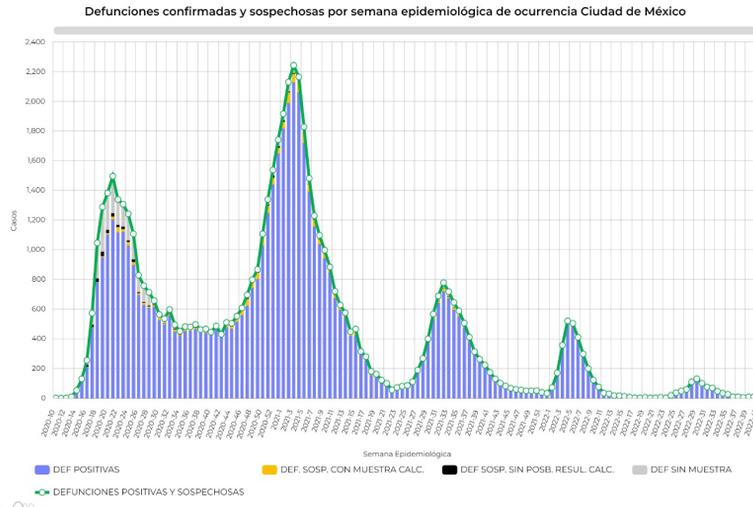
Asimismo, en Ciudad de México se muestran las curvas a partir de las olas de contagio por covid-19, como en la figura 3 se muestra claramente.

Figura 2. Defunciones confirmadas y sospechosas por semana epidemiológica en el estado de Coahuila



Fuente: Información extraída de la base de datos del Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica (Sinave), Gobierno de México, 2022.

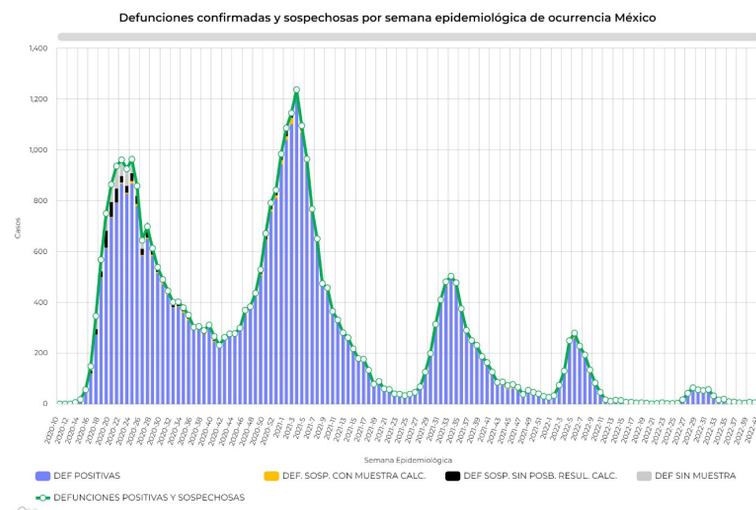
Figura 3. Defunciones confirmadas y sospechosas por semana epidemiológica en Ciudad de México



Información extraída de la base de datos del Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica (Sinave), Gobierno de México, 2022.

Coahuila, comparado con el Estado de México, arroja un comportamiento epidemiológico similar en proporcionalidad durante la segunda ola, ya que en el año 2020 la media de defunciones en la entidad mexiquense fue de 962 semanales; durante la segunda ola la media semanal se incrementó a 1 238 defunciones, si bien en la tercera disminuyó drásticamente a una media de 482, y aún más para la cuarta fase, con promedio de 280 casos de defunciones por covid-19; durante la quinta ola, los casos se han mantenido por debajo de los demás con un promedio de 43 defunciones (véase en figura 4). En el comportamiento de la cuarta ola difieren drásticamente, ya que en el Estado de Coahuila se observó una elevación de casos, a diferencia del decremento evidente de casos en Ciudad de México y Estado de México.

Figura 4. Defunciones confirmadas y sospechosas por semana epidemiológica en Estado de México

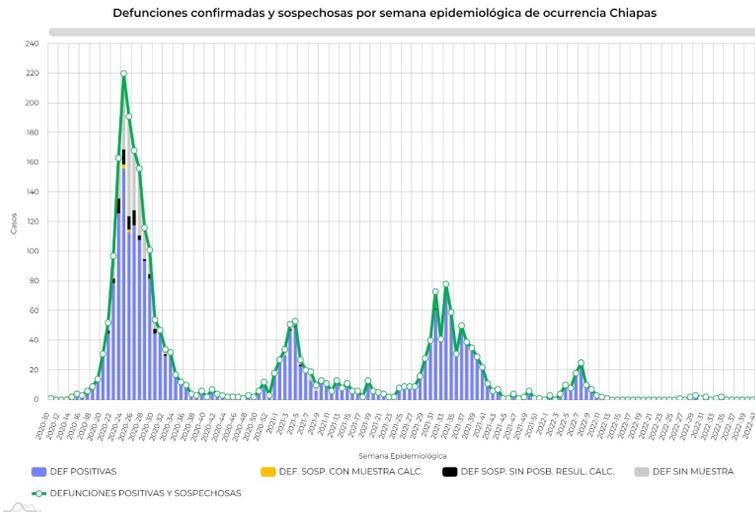


Información extraída de la base de datos del Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica (Sinave), Gobierno de México, 2022.

Ahora, si observamos el comportamiento de las olas de contagios en la frontera sur, Estado de Chiapas y Estado de Yucatán, en

comparación con el comportamiento de los contagios en el centro (Ciudad de México y Estado de México) y la frontera noroeste (Coahuila), vemos cómo se registran los picos de contagios de manera completamente distinta: durante la primera ola, en el año 2020 la media de defunciones en Chiapas era de 220 semanales, durante la segunda ola la media semanal disminuyó un 75%, con 53 decesos; durante la tercera ola, la media fue de 78, durante la cuarta ola se redujo a 25 casos de muerte por covid-19, y durante la quinta ola los casos se han mantenido por debajo de las fases restantes con un promedio de tres defunciones (véase en figura 5).

Figura 5. Defunciones confirmadas y sospechosas por semana epidemiológica en el Estado de Chiapas

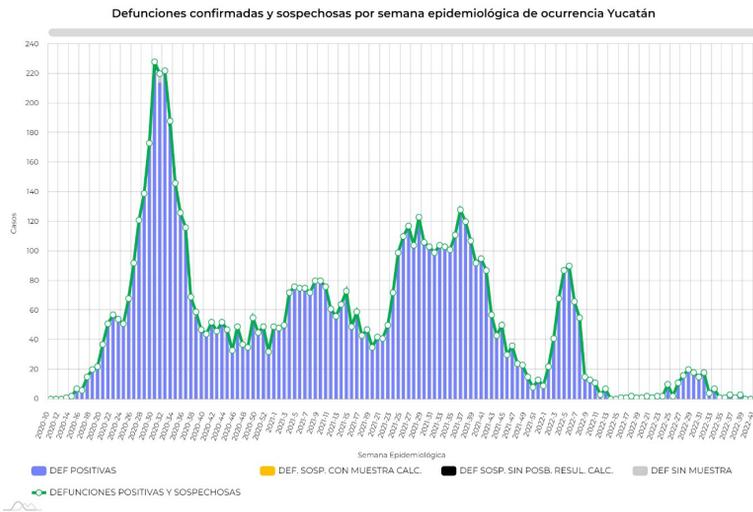


Información extraída de la base de datos del Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica (Sinave), Gobierno de México, 2022.

Y en el Estado de Yucatán el mayor pico de contagios, al igual que en el Estado de Chiapas, sucedió durante la primera ola, cuando la media de defunciones confirmadas y sospechosas por covid-19 fue de 228, y después disminuyó más de 50% con 80 casos; sin embargo, durante la tercera ola se presentó un incremento significativo a

128 fallecimientos semanales, para la cuarta fase solo se redujo un poco a 90 casos, y para la quinta ola el descenso ha sido drástico con 20 defunciones semanales (véase en figura 6).

Figura 6. Defunciones confirmadas y sospechosas por semana epidemiológica en el Estado de Yucatán.



Información extraída de la base de datos del Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica (Sinave), Gobierno de México, 2022.

SALUD MENTAL ANTE EL COVID-19

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud mental como el estado de bienestar en el cual la persona es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida y trabajar de forma productiva y fructífera, y es capaz de hacer una contribución a su comunidad. Este bienestar puede romperse debido a acontecimientos potencialmente traumáticos, como sufrir o presenciar actos de violencia, enfrentarse a la muerte de seres queridos en un desastre natural o en una guerra, verse obligado a desplazarse o perder el hogar y los medios de subsistencia, o bien,

vivir en tiempos de pandemia, como ha sido el caso de los participantes de este estudio. Se estima que, en todo el mundo, hay 450 millones de seres humanos con trastornos de salud mental, y que una de cada cuatro personas sufrirá algún problema de este tipo a lo largo de su vida (OMS, 2020).

Según Huarcaya-Victoria (2020), algunas manifestaciones clínicas presentadas con mayor incidencia desde los comienzos de la pandemia por SARS-CoV-2, han resultado como:

- **Ansiedad por la salud:** Ocurre cuando algunos cambios o sensaciones corporales son interpretados como síntomas de alguna enfermedad. Se caracteriza por interpretaciones catastróficas de sensaciones y cambios corporales, creencias disfuncionales acerca de la salud y la enfermedad, y malos mecanismos adaptativos. En el contexto de la pandemia de covid-19, las personas con altos niveles de ansiedad por la salud son susceptibles de interpretar sensaciones corporales inofensivas como evidencia de que se encuentran infectadas, lo que incrementa su malestar, influye en su capacidad para tomar decisiones racionales y en su comportamiento. Esto ocasiona conductas desadaptativas, como acudir frecuentemente a los centros de salud para descartar la enfermedad, excesivo lavado de manos, retraimiento social e impulsividad por comprar. Por el contrario, los bajos niveles de ansiedad por la salud también podrían ser perjudiciales, ya que es posible que las personas creen que nunca se van a contagiar e incumplan las recomendaciones de salud pública y de distanciamiento social.
- **Depresión:** En las personas que sufren el fallecimiento repentino de un ser querido por la covid-19, la incapacidad de despedirse puede generar sentimientos de ira, tristeza y resentimiento, lo que podría generar el desarrollo de un duelo patológico. Por lo tanto, el personal médico debe estar capacitado para comunicar las malas noticias de manera adecuada y evitar un impacto negativo en los familiares.

A pesar de su importancia, en diversos estudios se ha documentado que los médicos no han recibido un entrenamiento formal para comunicar malas noticias. Es necesario que los especialistas en salud mental faciliten a los médicos conceptos precisos sobre este asunto. Debido a que se desaconseja que el personal no esencial, como psiquiatras, psicólogos y trabajadores sociales de salud mental, ingresen a las salas de aislamiento para pacientes con covid-19, los profesionales que se encuentran en la primera línea de respuesta tienen que brindar intervenciones psicosociales a los pacientes hospitalizados. Por lo tanto, es importante que los clínicos comprendan las similitudes y diferencias entre los síntomas de la covid-19 y un episodio depresivo.

Los síntomas como fatiga, trastornos del sueño y del apetito, disminución de la interacción social y pérdida de interés en las actividades habituales se observan tanto en la depresión clínica como en las infecciones virales. Clínicamente, sin embargo, los síntomas psicológicos centrales de la depresión (desesperanza, inutilidad, pesimismo y culpa) serían más típicos de tal alteración de la salud.

Algunas investigaciones que reportan los impactos psicológicos que se tuvieron a partir del SARS-CoV-2 se presentan a continuación. Bonifacio-Sandín, *et al.* (2020), en una investigación sobre el impacto psicológico en la población española, asociado al confinamiento por covid-19, encontraron que los mayores miedos a la enfermedad eran que algún familiar muriera, al contagio en sí mismo, la propagación del virus, no poder ver a parientes y amigos, ser fuente de infección en la familia, así como perder el trabajo, que algún ser querido lo perdiera o los ingresos económicos como tal, el aislamiento social y ver o escuchar las noticias sobre la propagación de la epidemia.

Shigemura, *et al.* (2020), señalan que entre las primeras consecuencias emocionales en las personas a causa del covid-19, se encontraban el temor extremo al contagio de la enfermedad –incluso

en personas que no estaban expuestas al virus—, ansiedad, insomnio, aislamiento social, la ira, el aumento en el consumo de sustancias nocivas como el tabaco y/o alcohol, depresión o la somatización.

Balluerka Lasa, *et al.* (2020), afirman que el confinamiento tiene un impacto en el bienestar psicológico y físico. Al verse afectadas las rutinas cotidianas, se modificaron los hábitos alimenticios, se prolongó el tiempo frente a las tabletas, computadoras o celulares inteligentes, generando mayor sedentarismo y desajustes en el sueño y problemas físicos (Wang, *et al.*, 2020). Brooks, *et al.* (2020), encontraron que entre los efectos psicológicos negativos están los síntomas de estrés postraumático, confusión e ira, mismos que determinarán las respuestas de distanciamiento social.

RECOMENDACIONES DESDE LA OMS

La Organización Mundial de la Salud se convirtió en un organismo fundamental en el desarrollo de la pandemia, dado que, en cuanto se tenía información nueva sobre el virus, inmediatamente emitía comunicados que mantenían informada a la sociedad. Algunas de las recomendaciones de la OMS fueron las siguientes:

- Manténgase informado. Escuche los consejos y recomendaciones de las autoridades nacionales y locales de fuentes fiables, ya sea en televisión, radio o redes sociales, y procure estar al día acerca de las últimas noticias de la Organización Mundial de la Salud (@WHO).
- Siga una rutina. Conserve sus costumbres diarias en la medida de lo posible o establezca algunas nuevas.
 - Levántese y acuéstese todos los días a una hora similar.
 - No descuide su higiene personal.
 - Consuma alimentos saludables en horarios fijos.
 - Haga ejercicio de forma habitual.
 - Establezca tiempos para trabajar y para descansar.
 - Reserve espacios para hacer cosas que le gusten.

- Reduzca la exposición a noticias. Intente limitar la frecuencia con la que ve, lee o escucha información que le cause preocupación o tensión. Enterarse de lo que sucede a una hora determinada, una o dos veces al día, puede ser suficiente.
- El contacto social es importante. Si sus movimientos se encuentran restringidos, mantenga un contacto regular con las personas próximas por teléfono o internet.
- Evite el alcohol y otras drogas. Limite el consumo de bebidas alcohólicas o elimínelas por completo. No empiece a beber si nunca lo había hecho. No recurra al alcohol y las drogas para enfrentarse al miedo, la ansiedad, el aburrimiento o el aislamiento social.
- Controle el tiempo de pantalla. Sea consciente del tiempo que pasa cada día delante de una pantalla. Asegúrese de descansar cada cierto tiempo y no la use demasiado.
- No abuse de los videojuegos. Asegúrese de mantener un equilibrio adecuado en relación con las actividades sin dispositivos electrónicos.
- Utilice adecuadamente las redes sociodigitales. Emplee sus cuentas en redes sociodigitales para promover mensajes positivos y esperanzadores. Corrija cualquier información errónea que vea.
- Ayude a los demás. Si puede, ofrézcase a ayudar a otros miembros de la comunidad que lo necesiten, por ejemplo, para hacerles la compra.
- Apoye a los trabajadores sanitarios: técnicos y profesionales de la medicina.

MÉTODO

- a) Participantes: Se le preguntó a 880 personas, mexicanas, 347 hombres y 533 mujeres, en un rango de edad con una

M=35.82, y una DE=14.38, del Estado de México, Coahuila, Yucatán y Ciudad de México, principalmente.

- b) Instrumento: Se aplicó el cuestionario de *Factores psicosociales y promoción de la salud ante el covid-19*, cuyo objetivo es conocer la percepción que tienen acerca del coronavirus y las estrategias que implementan para protegerse. Es un cuestionario mixto con 28 preguntas, dividido en tres secciones: datos generales, conocimientos del covid-19 y aspectos emocionales que representa el SARS-CoV-2.
- c) Procedimiento: Se solicitó a la gente su consentimiento para participar en el estudio, advertida de que la información que se obtuviera tendría fines de investigación, guardando confidencialidad de los datos personales y para un análisis grupal. El cuestionario se aplicó a través del formulario de Google. Una vez contestado, se procedió a descargar las respuestas en una base de datos de Excel y se procesó en Jamovi para obtener la frecuencia y porcentaje de las respuestas.

RESULTADOS

La tabla 2 muestra los resultados de los participantes de la investigación, hombres y mujeres, si bien existe más alto registro de mujeres, y proporcionalmente, en contagios existe un 15.85% de hombres que mencionaron que sí se habían contagiado de covid-19 en la segunda ola y el 15.94% de mujeres, es decir, niveles parecidos en ambos sexos.

La tabla 3 muestra los resultados obtenidos del promedio de edad de los participantes en el estudio; en el caso de las personas que se infectaron por covid-19, la Media de edad es de 35.06 años, en los no infectados es de 36.58, es decir que el promedio etario de los infectados es menor, aunque se encuentran en la misma etapa de desarrollo.

Tabla 2. Frecuencia de hombres y mujeres infectados y no infectados de covid-19

	No	Sí	Total
Hombre	292	55	347
Mujer	448	85	533
Total	740	140	880

Nota: Elaboración propia.

Tabla 3. Descriptivos por edad de infectados y no infectados de covid-19

	M	DE
No infectados	36.58	15.10
Infectados	35.06	13.58

Fuente: Elaboración propia.

En el tema específico de covid-19 y respecto al origen del mismo, durante la segunda ola se observa que aún no existe claridad, ya que los participantes aluden a que es un virus que siempre ha existido (36.6%), lo crearon en un laboratorio (28.5%), viene del consumo o mordedura de murciélago o que se originó en China, y son las respuestas que se encuentran con mayor porcentaje. En menor medida, pero dentro de las 10 respuestas más frecuentes se observa también que es un complot político y económico, traído por los migrantes, causado por mala higiene personal o por la contaminación ambiental, una manifestación de Dios y aun que proviene de la gripe aviar.

La tabla 5 muestra las acciones que siguieron los participantes del estudio: permanecer en casa; lavarse las manos con agua y jabón de 20 a 30 segundos de manera constante; en caso de salir de casa, el uso de cubrebocas, así como mantener el distanciamiento social; al estornudar taparse con el interior del codo, no con la mano; ponerse alcohol o gel; los adultos mayores de 60 años seguían en casa

debido a ser una población en riesgo. La desinfección se hacía con cloro o detergente de los productos que se adquirían y, en caso de síntomas sospechosos, quedarse en casa, evitar tocarse la cara y emplear el cloro para sanitizar la casa.

Tabla 4. Cuál es el origen del covid-19

	F	%
Un virus que siempre ha existido	324	36.6
Es un virus creado en un laboratorio	252	28.5
Viene del consumo o mordedura de murciélago	232	28.5
Viene de los chinos	210	23.7
Un complot político y económico	75	8.5
Es un virus traído por migrantes	74	8.4
Es causado por mala higiene personal	65	7.3
La contaminación ambiental	36	4.1
Es una manifestación de Dios	11	1.2
Viene de la gripe aviar	10	1.1

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 6 muestra los medios que se consultaban para estar enterados con respecto a la pandemia, se observa con mayor frecuencia el consultar los informes del gobierno federal, noticiarios y periódicos, páginas oficiales de la Secretaría de Salud, la OMS y de forma particular a los profesionales de salud. Con menor frecuencia, pero también se consultaba Facebook, a familiares, amigos, conocidos, lo publicado por *influencers*, *youtubers* o celebridades, los blogs o páginas no oficiales y videos personales.

Tabla 5. Acciones para disminuir los contagios de covid-19

	F	%
Permanecer en casa y no salir a menos que sea necesario	825	93.2
Lavarse las manos con agua y jabón de 20 a 30 segundos, de manera constante	769	86.9
Si es necesario salir de casa, utilizar cubrebocas	763	86.2
Si salgo de casa, mantengo el distanciamiento social	754	85.2
Al estornudar o toser es importante taparse con el interior del codo, no con la mano	716	80.9
Ponerse alcohol, en líquido o en gel, con un 70% o más de concentración	706	79.8
Los adultos mayores de 60 años o más deben quedarse en casa por ser una población en riesgo	666	75.3
Desinfectar con detergente o cloro los productos que adquirimos en las tiendas	659	74.5
Si presento síntomas sospechosos, lo recomendable es quedarse en casa	658	74.4
Evitar tocarse la cara constantemente	587	66.3
Utilizar cloro para desinfectar la casa	461	52.1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. A través de qué medios te informas acerca del avance de la pandemia y lo relacionado con el covid-19

	F	%
Informes del gobierno federal	611	69.0
Prensa: noticiarios, periódicos	601	67.9
Páginas oficiales: Secretaría de Salud, Organización Mundial de la Salud, coronavirus.gob.mx, entre otros	520	58.8
Profesionales de la salud	453	51.2
Facebook	352	39.8
Familiares, amigos y conocidos	206	23.3
Youtubers, influencers o celebridades	41	4.6
Blogs o páginas no oficiales	30	3.4
Videos personales	21	2.4

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Emociones que genera la información vinculada a la covid-19

	F	%
Ansiedad	534	60.3
Tristeza	532	60.1
Miedo	492	55.6
Impaciencia	360	40.7
Solidaridad	347	39.2
Enojo	314	35.5
Empatía	309	34.9
Desconfianza	297	33.6
Esperanza	251	28.4
Confianza	103	11.6

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 7 presenta las emociones que genera la información relacionada con el covid-19 y se observa que la ansiedad, tristeza, miedo, impaciencia, solidaridad, enojo, empatía, desconfianza, esperanza y confianza son las que tienen las frecuencias más altas.

En la tabla 8 se presentan las emociones que logran percibir las personas respecto a la presencia de covid-19 en su ciudad; se manifiestan la tristeza, miedo, ansiedad, impaciencia, enojo, desconfianza, solidaridad, empatía, esperanza y desamparo, como las más frecuentes.

Tabla 8. Qué emociones te ha generado la presencia de la covid-19 en tu ciudad

	F	%
Tristeza	542	61.2
Miedo	521	58.9
Ansiedad	516	58.3
Impaciencia	375	42.4
Enojo	354	40.0
Desconfianza	354	40.0
Solidaridad	259	29.3
Empatía	236	26.7
Esperanza	147	16.6
Desamparo	127	14.4

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 9 se observan las emociones que a los participantes les ha generado la cuarentena y el aislamiento; las más frecuentes son ansiedad, tristeza, impaciencia, miedo, enojo, esperanza, empatía, tranquilidad, solidaridad y desconfianza

Tabla 9. Qué emociones te han generado la cuarentena y el aislamiento

	F	%
Ansiedad	583	65.9
Tristeza	490	55.4
Impaciencia	476	53.8
Miedo	342	38.6
Enojo	252	28.5
Esperanza	228	25.8
Empatía	225	25.4
Tranquilidad	202	22.8
Solidaridad	179	20.2
Desconfianza	154	17.4

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos entre los participantes de la investigación, hombres y mujeres –si bien existe una mayor participación de ellas–, en cuanto a la parte proporcional de contagios revelan un 15.85% de los varones que sí se habían contagiado de covid-19 en la segunda ola y el 15.94% de las mujeres; es decir, una proporción parecida en ambos sexos. De acuerdo con las estadísticas proporcionadas por el gobierno respecto a los contagios, se mencionaba más a los hombres, sin embargo y como se comentó anteriormente, el estudio se presenta de manera similar en ambos grupos.

En relación con la edad promedio, las personas diagnosticadas con covid-19 tienen una Media de 35.06 y en los no contagiados es de 36.58; es decir, el promedio de edad de los infectados es menor, aunque se encuentran en la misma etapa de desarrollo. Respecto a la entidad federativa de los participantes, son originarios o residentes del Estado de México, seguidos de Coahuila, Yucatán y Ciudad de México; el resto de los participantes es de otro estado de la República mexicana.

Específicamente, acerca del origen de la covid-19, durante la segunda ola se pudo observar que aún no existía claridad al respecto, ya que para los participantes se trató de un virus que siempre ha existido, fue creado en laboratorio, vino del consumo o mordedura de murciélago, apareció en China. También se hace mención de que todo es un complot político y económico, traído por los migrantes, causado por la mala higiene personal, la contaminación ambiental, como una manifestación de Dios y a causa de la gripe aviar, aseveraciones que –para esas épocas de la segunda ola– se cuestionaban, pero también era una explicación sobre el virus.

Durante la segunda ola, debido a la extensión del confinamiento –recordemos que no era opcional sino obligatorio– producto de la pandemia y aún sin vacunas, se observa que las acciones que siguieron los participantes del estudio fueron permanecer en casa, lavarse las manos con agua y jabón de 20 a 30 segundos de manera

constante; en caso de salir de casa, el uso de cubrebocas, así como mantener el distanciamiento social; en el caso de estornudar, taparse con el interior del codo, no con la mano; ponerse alcohol o gel, y los adultos mayores de 60 años se quedaban en casa debido a ser considerados como población en riesgo. La desinfección se hizo con cloro o detergente y, en caso de síntomas sospechosos, permanecer en casa, evitar tocarse la cara y emplear el cloro para sanitizar la casa.

Los medios que se consultaban para estar enterados respecto a la pandemia, con mayor frecuencia recurrían a consultar los informes del gobierno federal, noticiarios de radio y televisión, así como periódicos, páginas oficiales de la Secretaría de Salud y de la OMS y de forma particular, en cuanto al coronavirus, con profesionales de la salud. Con menor frecuencia, pero también se consultaba las redes sociodigitales –como Facebook– y a los familiares, amigos, conocidos, lo publicado por *influencers*, *youtubers* o celebridades, blogs, páginas no oficiales y videos personales.

Con respecto a las emociones que generaba la información relacionada con el covid-19, se observa que la ansiedad, tristeza, miedo, impaciencia, solidaridad, enojo, empatía, desconfianza, esperanza y confianza son las 10 que registran las frecuencias más altas. Entre las emociones que lograron percibir las personas respecto a la presencia de la covid-19 en su ciudad, se observaron la tristeza, miedo, ansiedad, impaciencia, enojo, desconfianza, solidaridad, empatía, esperanza y desamparo. Ante la pregunta de qué emociones te han generado la cuarentena y el aislamiento, se mencionaron como las mayormente presentes a la ansiedad, tristeza, impaciencia, miedo, enojo, esperanza, empatía, tranquilidad, solidaridad y desconfianza que se asocian a las reportadas en investigaciones referenciadas en este capítulo.

REFERENCIAS

- Balluerka, N., Gómez, J., Hidalgo, M., Gorostiaga, A., Espada, J., Padilla, J. y Santed, M. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la covid-19 y el confinamiento*. In: informe de Investigación. Ministerio de Universidades. https://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticias/docs/Consecuencias_psicologicas_COVID-19.pdf
- Bonifacio-Sandín, R. M., García-Escalera, J. y Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25 (1) 1-22. doi: 10.5944/rppc.275691
- Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395 (1) 912-920.
- Castañeda, C. y Ramos, G. (2020, 20 de julio). Principales pandemias en la historia de la humanidad. *Revista Cubana de Pediatría*, 92 (suplemento 1) e1183. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312020000500008&lng=es&tlng=es, el 30 de octubre de 2022.
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de covid-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37 (2). <https://doi.org/10.17843/rpmpesp.2020.372.5419>
- Organización Mundial de la Salud (2020). #SanosEnCasa - Salud mental. Recuperado de https://www.who.int/es/campaigns/connecting-the-world-to-combat-coronavirus/healthyathome/healthyathome---mental-health?gclid=CjwKCAiAv_KM-BhAzEiwAs-rX1PpMfDIKtM-tFT9yyu0Oo7jeQhaFeobsu95vINdnEwh2aG53K-9z3AxoCb0oQAvD_BwE
- Orús, A. (2022). COVID-19: casos confirmados a nivel mundial por continente en 2022. <https://es.statista.com/estadisticas/1107712/covid19-casos-confirmados-a-nivel-mundial-por-region/>
- Shigemura, J., Ursano, R., Morganstein, J., Kurosawa, M. y Benedek, D. (2020). Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental health consequences and target populations. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*. doi: 10.1111/pcn.12988, 74 (4) 281-282
- Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica (Sinave) Gobierno de México. (2022). Covid-19, México: Datos epidemiológicos, 2022. Consultado en <https://covid19.sinave.gob.mx/Log.aspx>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S. y Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus disease (covid-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (5) 1729. doi:10.3390/ijerph17051729

CAPÍTULO 10

EXPERIENCIAS CORPORALES Y TEMPORALES DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA POR COVID-19 EN COLOMBIA

Edwin Alexander Hernández Zapata

Diana Vanessa Vivares Porras

El tránsito hacia el año 2020 estuvo marcado por una serie de discontinuidades, pliegues y repliegues a nivel sociopolítico y de salud pública. A finales de 2019, en el cono sur se presentaron distintos estallidos sociales, entre los que destacaron los de los pueblos chileno, ecuatoriano y colombiano, cuya fuerza gestó un cambio en los partidos de gobierno venideros. El juego de fuerzas de estos acontecimientos posibilitó que, en 2022, por mandato popular, se eligiera a Gabriel Boric como presidente de Chile y a Gustavo Petro como presidente de Colombia. Dos personalidades que habían liderado con vehemencia la oposición a los partidos políticos tradicionales de sus países.

El año 2020 fue también la puerta de entrada a un virus proveniente de China, que, dadas las condiciones de un mundo cada vez más interconectado, con altas tasas de migración y cuya estructura temporal principal es la aceleración, llegó a extenderse muy rápidamente por todo el planeta. El SARS-CoV-2 no solo

penetró en los cuerpos de las poblaciones, sino en los ritmos de la economía y la política, se instauró como la problemática más popular en todos los medios de comunicación, en la agenda pública y en las conversaciones más cotidianas. Este *biovirus* develó las condiciones de precariedad estructural de nuestros sistemas económicos, dejando marcas profundas en nuestras vidas, que, como coletazos, siguen repercutiendo hasta hoy en la salud colectiva y en la economía de distintos países, muchos de los cuales recientemente han declarado entrar en recesión.

Desde el marco analítico de una *historia del presente* (Foucault, 2001), en este capítulo analizaremos las discontinuidades y efectos que la pandemia instauró frente a las formas de relacionarnos con nuestro cuerpo y temporalidad, así como las técnicas de gobierno que han tomado estos dos registros en tanto objetos estratégicos de intervención. ¿Cómo hemos llegado a ser lo que somos en el marco del covid-19? Esta es la pregunta que responderemos, cimentados en una analítica gubernamental de la temporalidad y la corporalidad.

A nuestro entender, el covid-19 no ha quedado atrás, sus efectos –como ondas intensas– siguen siendo actualizadas en nuestra sociedad, y es por ello que las problematizaciones que aquí tejemos no están clausuradas sino abiertas a nuevos debates. Son una especie de incitación para seguir reflexionando e investigando sobre nuestro presente Pos-covid que, al día de hoy, continúa irradiándonos con un halo de extrañeza e incertidumbre frente al mañana.

En la primera parte desarrollamos los conceptos de *experiencia temporal y corporal*, nos desmarcamos de cualquier intento de *universalismo antropológico* y presentamos el *tiempo* y el *cuerpo* como objetos de problematización y de gobierno. En la segunda parte, planteamos que el coronavirus llegó a interrumpir la estructura temporal de la normalidad capitalista, configurándose como un agente viral politizado que abrió el camino a nuevas luchas temporales. En la tercera parte, analizamos las estrategias utilizadas por el cuerpo social para defenderse de la disrupción que el covid-19 produjo sobre los ritmos sociales. En la cuarta parte, de manera

situada, desarrollamos cómo en Colombia las medidas sanitarias son burladas por otras demandas sociales que se tramitan a través de la composición de fuerza de los cuerpos resistenciales. Finalmente, planteamos que si algo nos enseñó el SARS-CoV-2 fue a desplegar resistencias frente al gobierno del tiempo y el cuerpo humano; de esta manera, dejamos abierta una pregunta sobre estrategias que permitan trazar líneas de fuga a la racionalidad neoliberal desde la analítica de la temporalidad y la corporalidad.

EXPERIENCIAS TEMPORALES Y CORPORALES

Siguiendo una analítica foucaultiana, nuestro trabajo más que inscribirse en una *historia de las ideas* se inscribe en una *historia del pensamiento* (Foucault, 1999), esto quiere decir que no nos interesa partir del conjunto de representaciones sobre el *tiempo* y el *cuerpo* desarrolladas por diferentes autores, mismas que esconden cierta pretensión universalista y definitoria de estos objetos de problematización. Lo que nos interesa es el desarrollo de las problematizaciones, o sea, los juegos discursivos y no discursivos que en el marco de una época hacen posible construir la experiencia temporal y corporal como un problema de gobierno y de pensamiento.

Al no pretender definir qué es el *tiempo* y el *cuerpo*, nuestras discusiones se sitúan en el nivel de la *ética*, es decir, de los tipos de relacionamiento que los sujetos establecen consigo mismos y con otros en un determinado momento histórico. Considerando que es el plano de las prácticas cotidianas donde estas *experiencias* pueden analizarse con mayor rigor.

Para comprender las transformaciones que ha tenido la *experiencia corporal* en épocas de covid-19, es necesario comenzar trazando la fina relación entre temporalidad y corporalidad, la cual se transforma profundamente en el marco de la historia. En lo cotidiano transitan constantemente expresiones como: *el tiempo es oro*, *no se puede perder tiempo*; el mismo Borges (1977) dice: “somos el

tiempo” (p. 463). Estas expresiones configuran metáforas que no son los sujetos quienes de manera autónoma deciden pensarlas, sino ellas quienes les permiten pensarse y conducir sus prácticas (Lakoff y Johnson, 2017). Siguiendo a Austin (1982), dichas expresiones metafóricas tienen un poder performativo sobre los ritmos de vida de los actores, que en este caso producen prácticas sociales de aligeramiento y, por ende, un aumento intensivo de los movimientos de los cuerpos singulares y colectivos. Frente a lo anterior, más adelante nos preguntaremos si el covid-19, en tanto *acontecimiento*, produjo alguna discontinuidad en los ritmos de nuestra sociedad.

El tiempo constituye un objeto de problematización que a lo largo de la historia presenta múltiples significados, adquiriendo en la sociedad contemporánea modos particulares de significación que ordenan bajo ciertas lógicas aquellas acciones humanas de las que están hechas las sociedades. Así, Demócrito caminando ciego por el jardín, un monje encerrado en la habitación de un monasterio y un trabajador cualquiera andando en su día de descanso por un centro comercial –rodeado de tiendas Zara, Louis Vuitton y por si acaso le da hambre, de Kentucky Fried Chicken y McDonald’s– suponen prácticas desarrolladas por actores sociales de épocas distintas, que, a la vez, marcan formas específicas de experimentar el tiempo y el cuerpo.

Con base en lo anterior, experimentar el tiempo sin prisa, bajo un estilo de vida contemplativo (Demócrito); experimentar el tiempo terrenal como algo pasajero y transitorio mientras se espera el tiempo prometido por Dios (la vida eterna), que no es otra cosa que un tiempo sin tiempo (monje); o habitarlo como *tiempo de ocio y ensueño* en medio de megaconstrucciones y marcas, lo que constituye el tiempo menos libre de los tiempos (trabajador contemporáneo); lleva a pensar el *tiempo* como un objeto de problematización, sobre el cual sociedades y épocas distintas despliegan formas de gobierno específicas. Entiéndase gobernar como el ejercicio de estructuración de “un campo posible de acción de los

otros” (Foucault, 2001, p. 253), donde las conductas son dirigidas hacia fines determinados.

Las *experiencias temporales* no se desarrollan con independencia del cuerpo. Mientras un monje, preocupado por su *salvación extraterrena*, experimenta su cuerpo con desconfianza en tanto es significado como recinto del pecado y lo somete a prácticas de ayuno, vigilia, penitencia, confesión, el trabajador contemporáneo busca una *salvación laica* (terrenal), experimenta el cuerpo como el lugar de una potencia susceptible de ser acelerada ilimitadamente, condición sin la cual no sería posible incrementar el capital financiero y humano que abre el camino al éxito y al horizonte de la felicidad. Aceleración que termina desintegrando su cuerpo y sometiéndolo al cansancio. Frente a esto, nos preguntaremos si la *estructura temporal de la aceleración* sufrió alguna transformación durante la pandemia y los efectos que ello pudo tener en la experiencia corporal.

De acuerdo con Le Breton (2018), las acciones que tejen las tramas de la vida cotidiana, incluyendo aquellas más comunes y corrientes, implican la participación de lo corporal. El cuerpo aparece como un fenómeno cultural y social en el que se gestan formas de relacionamiento consigo mismos y otros actores (sean estos sociales o materiales), es la forma a partir de la cual atribuimos significados al mundo que nos rodea.

Kant (2005) planteó el *tiempo* y el *espacio* como categorías *a priori del pensamiento*, no obstante, no vinculó de manera tajante la *experiencia corporal* a su reflexión, sin la cual no sería posible ninguna experiencia del tiempo y el espacio. A nuestra consideración, occidente –con su legado cartesiano– ha tenido una tentativa de esquivar la *potentia* del cuerpo, introduciéndola en una partición normativa donde la *res cogitans* somete lo corpóreo a sus fines. Kant (2005) tampoco advirtió que dichas categorías no se comportaban de forma estable en todas las sociedades, sino que según dimensiones epocales, generacionales, culturales y sociales, cobraban determinadas significaciones (Elías, 1989). De esta forma su filosofía se inscribe en la tradición de los *universalismos antropológicos*.

Desde la analítica foucaultiana nuestra pregunta no es por el *¿qué es?* (el tiempo o el cuerpo), no intentamos rastrear estos objetos en tanto constantes históricas ni indagamos por su naturaleza o esencia. Nuestra pregunta es por el *¿cómo?* (¿cómo han llegado los sujetos a tener determinada experiencia temporal y corporal?). Desde nuestros planteamientos, ni el cuerpo ni el tiempo pueden pensarse como *a priori*, estos no tienen una existencia inmediata ni prediscursiva, sino que son el producto de ensamblajes heterogéneos (discursos, técnicas, tecnologías, afecciones materiales, pliegue de fuerzas, acontecimientos) que se componen y adquieren formas específicas en determinados momentos históricos (Deleuze y Guattari, 2013; Foucault, 2006). Las anteriores discusiones llevan a concebir estos objetos de problematización como producciones epocales, en consonancia con la tesis de Potter, para quien:

El mundo no se encuentra categorizado de antemano por Dios o por la Naturaleza de una manera que todos nos vemos obligados a aceptar. Se constituye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él (1998, p.130).

Hay que añadir a la tesis de Potter (1998) por lo menos dos cosas: 1. En la construcción de nuestra experiencia del mundo también participan agenciamientos no-humanos y acontecimientos inesperados (como el covid-19) (Latour, 2008). 2. Los *diagramas de poder* toman ciertas experiencias como objetos de gobierno, entre ellas están la *experiencia corporal y temporal*, produciendo normas y dispositivos que buscan reducir y aplanar el campo plural de la experiencia (Foucault, 2006). En sintonía con lo último, para Weigert (1981) los *dispositivos temporales* son un poder normativo que estructura la experiencia del sujeto y los significados que otorga a su vida. Dichas estructuras se modifican en la historia según la forma que adquiera el tiempo. ¿Qué formas ha tomado?

Por ejemplo, tenemos el *tiempo de los dioses*, cuya forma es circular y organizó las prácticas cotidianas de las primeras sociedades, es

el tiempo de la repetición: de las sequías, las lluvias, las inundaciones, las cosechas, que siempre regresan con el favor de las deidades. Es el tiempo estudiado por Durkheim (1995) aquel que ordena y coordina la existencia colectiva, que sincroniza y hace predecible la acción social con base en la regularidad. Durkheim es pionero de los estudios temporales en las ciencias sociales y, según sus planteamientos, el *tiempo* está por fuera de los individuos, quienes de manera colectiva configuran artefactos –como los calendarios– para clasificar y fragmentar los tiempos subjetivos y los ritmos de vida. Las comunidades, para enfrentar la incertidumbre y sentirse de alguna manera seguras, interpretan los *hechos sociales* conforme a las temporalidades cíclicas de los ritmos naturales y ordenan sus prácticas cotidianas con base en una “ley o determinación estructural, universal y decisiva” (Durkheim, 1995, p. 86).

Desde los planteamientos del anterior autor, el sujeto no tiene autonomía respecto al tiempo: lo que se ha llamado *tiempo subjetivo* solo puede ser entendido dentro de una estructura temporal más amplia (la de la comunidad a la que pertenece). Desde estas coordenadas, el *tiempo es un hecho social*, una fuerza externa y coercitiva que permite ordenar la vida en sociedad según el principio de regularidad. Nosotros aceptamos la idea durkheimiana del tiempo en tanto objeto de organización social, no obstante, nos desmarcamos de esta concepción *fetichizadora del tiempo*, como la denomina Elías (1989), que al presentarlo como una *existencia extrahumana* esquiva la pregunta por las resistencias temporales. Frente a esto último, plantearemos la hipótesis de que el covid-19 es un virus contundentemente politizado que denuncia la temporalidad hegemónica de occidente y abre el camino de las resistencias.

En la vida cotidiana el *tiempo de los dioses* todavía tiene poder de agencia, aun cuando a través de la técnica intervengamos sobre los ciclos regulares de la naturaleza. Por ejemplo, las estaciones climáticas siguen marcando las prácticas sociales, sin embargo, estas se articulan a los nuevos marcos socioeconómicos. Llega la

navidad y la gente sabe que tiene que ir preparando la cara de acontecido por el aguinaldo de la abuela (aunque por experiencia se sepa que son unos calcetines); llega el *Black Friday* con sus deudas y la noche vieja con el llanto de los tíos borrachines, y así entre todos garantizamos que la vida social sea tan familiar como un síntoma y que la acción colectiva se repita sin contratiempos. Este *tiempo de los dioses* es el del *eterno retorno de lo mismo*, una forma normativa que pone ritmo a la vida en sociedad. Es también el tiempo de los guerreros y ciudadanos comunes, que a falta del despertador del *smartphone* se hicieron de un gallo cacareador, hasta que el pobre se quedó sin oficio con la llegada de las campanas y relojes despertadores.

Por otro lado, está el *tiempo de las máquinas*, que es un tiempo que se mide con precisión y no con la susceptible impuntualidad del gallo (que vaya uno a saber si se trasnochó la noche anterior). Este tiempo tiene una forma mecánica como la del reloj y produce a la vez cuerpos dóciles, acelerados, rentables y disciplinados. Las fábricas no son más que una copia del reloj de bolsillo, pero en tamaño colosal, y los trabajadores, pequeños hombrecillos que no paran de darle cuerda, aunque el patrón no les pague todo el tiempo en que le dan cuerda y se quede con el plusvalor. Este dispositivo mecánico y disciplinario se basa en la negatividad; los trabajadores aceleraban sus movimientos por demandas externas (del patrón, de los supervisores, de la maquinaria). No obstante, el *dispositivo temporal de la sociedad contemporánea* sigue la lógica de la positividad, la aceleración externa deviene auto-aceleración, el sujeto voluntariamente explota sus propias potencias corporales.

Cuando una nueva forma del tiempo se va gestando, producto de variaciones discursivas y de poder, los cambios también se reflejan en la experiencia de la corporalidad. Por ejemplo, bajo una lógica capitalista, el cuerpo es comprendido como el medio o vehículo a partir del cual se introduce la fuerza de aceleración que alimenta el mercado, sus ritmos son modulados de tal forma que se hace difícil resistir a las presiones internas que autodemandan constancia en

la aceleración. Siguiendo a Chul Han (2016), los sujetos contemporáneos participan en procesos de autoexplotación y en la búsqueda constante de rendimiento e hiperproductividad. Así, hacen de su vida cotidiana un escenario para la competencia, para la producción acelerada de bienes semióticos, objetos y servicios que marquen una diferenciación subjetiva y en cierto sentido ontológica con los otros.

En este escenario contemporáneo, por ejemplo, emergen nuevos saberes para el consumo de conciencia (*coaching*, cursos *zen*, constelaciones familiares, entre otros), que señalan el paso a paso para tener una vida virtuosa; también se marcan tendencias de estilos de vida saludable, infinidad de psico-terapias y corpo-terapias que innegablemente llegan a conducir y producir cuerpos determinados, en particular *cuerpos resilientes* que emergen victoriosos frente a las vicisitudes de la vida, comprometidos con el éxito y que deciden voluntariamente acelerarse y burlar los límites corporales a como dé lugar.

Para sintetizar: se recalca la importancia de analizar los efectos que tienen las *formas de la temporalidad* en la conducción de las prácticas cotidianas de los individuos. Esto sobre el entendido de que pocas veces se señalan sus efectos sobre la corporalidad, quizá porque históricamente las formas que los diagramas de poder le otorgan, han posibilitado la naturalización de dichos efectos, esto, de la mano de las tecnologías legitimadas para su gobierno y disciplinamiento, a partir de las cuales se marcan y hegemonizan ritmos de vida específicos (Foucault, 2007).

VIRUS POLÍTICA Y TEMPORALIDAD

*Esa angustia de saberse del tiempo, de detenerse frente
a lo efímero como quien pretende saborear el reloj, de mirar
los espejos con ojos de mosca, de panóptico, de cíclope,
y de no encontrar un solo reflejo, aunque fuese un destello
pálido y castrado de sí mismo.*

Violento es todo aquello que interrumpe un ritmo, lo escuchamos en boca de Pablo Fernández Christlieb en una de sus visitas a Medellín. Siguiendo este postulado, el coronavirus es una violencia que llegó a interrumpir nuestros ritmos cotidianos, aun cuando ya eran violentos. ¿Qué más violento que el tiempo cronometrado del capitalismo, cuya forma es la mecánica y su velocidad la de Chaplin atornillando tuercas y narices al lado de la cadena de montaje (hasta ser engullido por la misma maquinaria)? Ocho horas de trabajo, ocho de consumo y ocho de sueño, 24 en total, ¡la divina proporción capitalista!; pero llegaron los bichos a estropearlo todo y ahora no sabíamos cuánto apartábamos para el ocio y el pobre Morfeo parecía desvelado (risa sarcástica).

Si los ritmos cotidianos de la normalidad capitalista ya eran violentos, esto quiere decir que el coronavirus no es más que una violencia aplicada sobre otra violencia, es decir, una *contraviolencia*. Aunque esto se sepa, nadie quiere que sus ritmos sean interrumpidos: la violencia cotidiana es uno de los bienes más amados, por eso, en medio del confinamiento, cuando todo parecía ralentizarse, los cuerpos reclamaban la violencia de los días pasados y deseaban sostener sus ritmos a como diera lugar. Si algo enseñó este acontecimiento histórico, fue la añoranza de la violencia normalizada, el espíritu conservador incluso de los cuerpos más progresistas.

El coronavirus fue un justiciero que vino a combatir la violencia de la normalidad capitalista, un hijo que se enfrenta a su padre, un retoño de sus contradicciones internas. Todo poder despótico cultiva dentro de sí mismo el germen de su propia destrucción (Hegel,

2017), pero el coronavirus no fue su destrucción, sino uno más de sus triunfos y fortalezas. Morirá la humanidad y luego el capitalismo. Como refiere Marx, el capitalismo es un vampiro que hasta no haberlo chupado todo, no morirá (Marx, 2014); usando otra metáfora, es un agujero negro que hasta no haberse tragado toda la luz de la vida, no encontrará su fin. No hay cómo negar la axiomática del capital, la historia no puede ser hegeliana, la única reconciliación es la muerte humana, la extinción de la razón instrumental. Después de ello, reinará la mimesis con sus acompasados ritmos.

Con base en lo anterior, no queda más estrategia política que ralentizar su deglución, ejercer una contraviolencia para que digiera más despacio, desplazar el fin hasta donde se pueda. Las ciencias críticas –en un sentido político estricto– han de configurarse como ciencias para el ralentizamiento de la modulación de los flujos capitalistas. El coronavirus marcó la ruta para impartir nuevas resistencias temporales, para componer otros ritmos, movimientos, formas de habitar los espacios, de relacionarnos con nosotros mismos y los demás. Nos apoyó en este proyecto de contraviolencia, siendo un agente viral contundentemente politizado. Ya señalaba Latour (2008) la capacidad de agencia de los actantes no humanos en el mundo; este virus denunció de manera más eficaz la violencia de los ritmos capitalistas, lo que no consiguieron muchos movimientos colectivos y saberes de las ciencias sociales y humanas.

El coronavirus no es únicamente un agente infeccioso que se ha metido en el cuerpo de sujetos particulares para enfermarlos y matarlos, también se ha comportado como un agente patógeno introducido en el gran cuerpo-máquina del capitalismo, una de sus tantas enfermedades históricas que desaceleró su metabolismo, lo adelgazó, palideció y deshidrató momentáneamente. Para curarse, hoy busca re-sincronizar los millones de cuerpos que lo hacen existir a los ritmos violentos de antes. Para ello acude a aquel dogma economicista cimentado en la necesidad de un *crecimiento ilimitado*, pues como afirma Rosa (2021), la sociedad contemporánea

funciona a través del principio de *estabilización dinámica*, es decir, requiere de aceleración y crecimiento constantes para sostener su *statu quo* institucional.

Para la racionalidad capitalista no es la economía la que ha funcionado mal y debe repensarse, sino la propia realidad social la que se ha descompuesto y enfermado al no responder al dogma economicista (Berardi, 2014). *Recesión económica* es la patología que aparece cuando hay disincronía entre los movimientos del gran cuerpo social y las expectativas de los modelos económicos; en otras palabras, *recesión* es la expresión de la condición precaria de los cuerpos que no pueden responder al *crecimiento ilimitado*.

El covid-19, como enfermedad del capitalismo, alivió momentáneamente a la Tierra entera, tan indigestada por el bullicio de los mercados y las industrias: este *biovirus* se comportó como una estrategia de autodefensa de la naturaleza para curar sus heridas. Su efecto ha sido paradójico, detuvo los ritmos del gran cuerpo-máquina para dar paso a los ritmos de la naturaleza, es decir, enfermó al capitalismo para curar el planeta. Esto demostró una vez más que el reinado del capital no simpatiza con el reinado de la naturaleza. Lamentablemente, más temprano que tarde, esta estrategia de autodefensa natural fue combatida por los anticuerpos del cuerpo-máquina, amos y esclavos del capital que lo defendieron a capa y espada hasta hacerlo más fuerte. Ahora, este se robustecerá para seguir engullendo la vida y la belleza, con más velocidad y violencia que nunca.

Hemos experimentado una lucha a muerte que ha enfrentado dos formas para el gobierno temporal de los cuerpos: la impuesta por la *virus-política*, que invitó al relanzamiento de los ritmos planetarios; y la *tanatopolítica* (Agamben, 2017), que siempre ha llamado a la destrucción acelerada de la vida y la belleza. *Tanatopolítica* hace alusión a las políticas de gobierno planetario para la administración de la muerte, aplicadas no solo a poblaciones humanas específicas, sino de manera extensiva a la vida no-humana, políticas que se operan mediante ejercicios de violencia normalizada. Este concepto se relaciona con el de *biopolítica* en Foucault

(2006), que alude a las técnicas para la administración de la vida de las poblaciones, entendiendo el poder en términos de relaciones de fuerza y desde una dimensión productiva, a partir del cual se utilizan técnicas para la conducción de conductas de los cuerpos. *Biopolítica* y *tanatopolítica* se entrelazan para administrar los cuerpos y los recursos naturales.

¿Cuáles grupos poblaciones fueron los primeros en retomar actividades y en asumir el riesgo de empujar los sectores productivos? El *biovirus*, predicador del silencio y la lentitud, viajó a la velocidad de los cuerpos definidos por la *tanatopolítica* como sacrificables, los *Homo sacer* contemporáneos, aquellos a los que se les pudo conducir a la muerte fuera del margen del delito (Agamben, 2017), los héroes del *Estado de excepción*, los que por su precariedad entregaron su vida para que el gran cuerpo-máquina encontrara alivio.

NOMADISMO INFORMÁTICO Y ASEPSIA RADICAL

Como hemos mencionado, tiempo y cuerpo no pueden ser pensados fuera de la dimensión del poder. Las políticas temporales del capitalismo han subjetivado los cuerpos. Durante la pandemia, estos se lamentaron al no poder encarar la cotidianidad fuera de la sobreexcitación característica del acceso al lujo, el consumo y la aceleración. Cuando el tiempo desenfrenado del lujo y la aceleración encuentran sus barreras, quedan dos opciones: padecer la *disincronía temporal* desarrollando sintomatologías vinculadas al estrés, la ansiedad y la depresión; o componer la vida cotidiana con otros ritmos, como el de la *santa espera*, que es el tiempo que los sujetos contemporáneos arrojados al presentismo menos comprenden, el de postergar la realización de los deseos hacia el futuro, un par de días, meses o años más. Concepto en exceso monacal para el siglo que ha asesinado la esperanza de futuro.

En la sociedad contemporánea solo existe con firmeza el presente, el pasado es despreciado y el sujeto arrojado a la inmediatez del

consumo, del mercado, la moda, la innovación, al cálculo continuo de oportunidades de ganancia y empresarialización (Hartog, 2007). No obstante, el *biovirus* llegó a predicar el tiempo de la espera, aquel que empuja la satisfacción hacia el porvenir: “*paciencia, más adelante retomamos las cervezas y las copas de vino*”, “*calma, la revolución queda aplazada para después*”, “*tranquila, más adelante nos volveremos a amar*”. A la vez, el *biovirus* abrió la puerta a las *pasiones serenas*, al disfrute de lo simple, como el de la complacencia por la cotidianidad hogareña. Cosa demasiado extraña para los cuerpos contemporáneos que han hecho del hogar un espacio vacío de placer, creando templos del deseo siempre por fuera del hogar: centros comerciales, estadios, bares, prostíbulos, teatros, cines... antros de la algarabía y de las pasiones violentas.

Sintetizando, el *biovirus* predicó, por un lado, un mundo menos inmediato y más futurista, y por otro, un reencuentro con las *pasiones serenas*, aquellas que no interrumpen ningún ritmo, y cuya belleza no es espasmódica sino tranquila. El *biovirus* nos invitó a reinventar el mundo de los lujos, a identificar que es más bello lavar la bicicleta en el patio de la casa y en compañía de los hermanos que apretar el acelerador del Ferrari en una ciudad con un millón de semáforos y de niños vendedores de chicles. No obstante, cuando los cuerpos contemporáneos no pudieron transitar libremente por el lujo violento y acelerado del capital, no les quedó otra opción que el *nomadismo informático*, entonces se aligeró exponencialmente la velocidad de tránsito en el mundo virtual, se produjo una hipervirtualización de la sociedad y una desrealización de las bases materiales de la cotidianidad.

Los cuerpos no se tocaban más que con *likes*, la sala de la casa fue convertida en un salón de navegación interespacial, un espacio por donde circulan redes inalámbricas y quantums de energía. La cama donde se hacía el amor era a la vez oficina, salón de clase, sala de videojuegos, banco, centro de vigilancia, comedor y sillón de descanso. Con la desmaterialización de la vida, los espacios para la producción, la reproducción, el ocio y el descanso ya no pudieron

diferenciarse, yacían complejamente imbricados. Como lo dijo Preciado (2020), el teletrabajo no ha sido más que una estrategia de telecontrol, la imposición del modelo hefneriano de sujeto, el del *trabajador horizontal*.

Al *homo-multitasking*: producción subjetiva de los ritmos violentos del capitalismo, se le sumó la *res-multitasking*: cosas materiales a las que la hipervirtualización de la vida les dio nuevos y múltiples usos. Nuestras casas ya no parecían casas, eran más bien fieles exposiciones de dadaísmo y pop-art, aposentos de lo kitsch... en pandemia todos fuimos Duchamps. Así como la pipa de Magritte no es una pipa –*Ceci n'est pas une pipe*–, nuestra cama en la pandemia no fue una cama, nuestra silla no fue una silla, nuestra casa no fue una casa... una vez acabado el confinamiento, bien pudimos donar nuestros sanitarios al museo de arte moderno para una exposición de retretes y bides que no-lo-son.

Al silencio en las calles se le contrapuso el ruido en las redes sociales, escenario privilegiado para la circulación imparable e indiscriminada de información. Según este planteamiento, la tramitación del *biovirus* por medio de la virtualidad y el frenesí informacional, creó una especie de *info-virus* con mayor poder de contagio que el del mismo organismo patógeno. Cuando todos los cuerpos se hicieron sospechosos (ya no solo el de los migrantes, los transexuales, los excombatientes, los negros, los gitanos, los pobres), el paradigma inmunológico se universalizó, entonces cualquiera podía ser un agente infeccioso, cualquiera podía ser el bicho o esconderlo en su organismo. Todos los cuerpos se hicieron *vida nuda*, vida que el derecho pone por fuera de la ley (fuera del *munus*), entonces el *estado de excepción* se extendió en tanto normalidad, como lo expresó Agamben (2020).

¿Qué les quedaba a los cuerpos angustiados? *La asepsia radical*, que no solo tenía que ver con el lavado obsesivo de manos y con el *nomadismo informático*, sino con la estrategia de presumir salubridad, de posar como incontagiable en las redes, con los amigos y vecinos; mostrarse actualizado, certificarse en los cientos de cursos

sobre la pandemia, acudir a las charlas virtuales sobre la pandemia, hacer *tik-toks* para demostrar que no se había perdido el buen sentido del humor en tiempos de pandemia, compartir cadenas de WhatsApp con la información de último minuto sobre la pandemia, grabar el Facebook Live de la clase de yoga, publicar la calificación del examen de inglés y francés para que a todos les quedara claro cómo se aprovechaba el tiempo en la pandemia. En definitiva, mostrarse como expertos epidemiólogos del siglo XXI, como cuerpos inmunes y gloriosos que nunca se detienen.

Antes de la pandemia y en el presente pospandémico, la sociedad transcurre en medio de un elogio a la velocidad, de ritmos vertiginosos que se filtran hasta por el orificio de lo humano. Atletismo violento de los días que desprecia a los cuerpos lentos, que los confina al lazareto de la parsimonia; ¿queda pues un espacio para la lentitud? En una cultura obsesionada por la velocidad, el “número” constituye la forma privilegiada para medir los niveles de movimiento de un cuerpo. El reconocimiento social y el éxito, hoy día, implican ciertos niveles de movimiento e intensidad. ¿Pero qué tipo de movimiento? Uno incapaz de fugarse de los flujos preestablecidos por la maquinaria despótica. Así, a mayor aceleración de los movimientos, mayor reconocimiento, mientras los flujos lentos se desplazan por el entramado social, encontrando múltiples resistencias.

En la sociedad contemporánea el movimiento acelerado constituye, pues, una práctica moralizante para el gobierno de poblaciones y para la administración de instituciones públicas y privadas. El ritmo de la competición se impone para aplanar todas las dimensiones de la vida, y así, de cara a cualquier problemática la solución siempre es la misma: *incrementar la velocidad*. Frente al estancamiento de la economía: *incrementar la velocidad* deseante de los consumidores; frente a las adversidades de una pandemia: *incrementar la velocidad* de los equipos de investigación que crean las vacunas; frente a un ultimátum de guerra: *incrementar la velocidad*

de las máquinas de combate. Pero... ¿algo acaso nos enseñó el coronavirus y las resistencias temporales que permitió desplegar?

Hoy las vacunas han paralizado al bicho, pero su estrategia política debería quedar en nosotros; su actitud contestataria ha de servir de guía a las ciencias y a los movimientos sociales para agujerear los ritmos violentos del empuje al capital, para contrarrestar sus efectos perversos sobre la naturaleza y sobre nuestros cuerpos.

EXPERIENCIAS TEMPORALES Y CORPORALES DURANTE EL COVID-19 EN COLOMBIA

¿Qué sucedió con los cuerpos tras la llegada del covid-19 a Colombia? El 6 de marzo de 2020 los colombianos, aunque atemorizados, no podían negar esa sensación de alegría y ligereza producto de la novedad que les obligaba a cambiar los movimientos acelerados con los que transitaban por el espacio social. Se les demandó habitar espacios privados para llevar a cabo actividades laborales, escolares, de ocio... experiencia que prontamente descolocó los cuerpos y generó angustia.

La cara de festín desapareció más pronto que tarde, los ritmos neoliberales no tardaron en expresarse, porque esta maquinaria monstruosa y violenta volvió a recordar a los cuerpos la necesidad de convertir el tiempo en oro. Salieron entonces los psicólogos y psiquiatras (peones del capital y adalides de la conducta humana) a predicar la importancia de incorporar las rutinas de la normalidad en medio de una situación anormal. Es así como el júbilo vacacional llegó a su fin, la alegría se esfumó para darle paso a la enfermedad, que comenzó a hacer estragos en los cuerpos de aquellos a quienes el covid-19 les interrumpió sus ritmos, aquellos que sintieron la ansiedad de hacerse cargo de sus propios tiempos y se mostraron sorprendidos al hacer consciente que requerían del medio ambiente artificial prepandémico, para que modulara sus ritmos.

Como al capitalismo poco o nada se le escapa, la interdependencia entre las *ciencias psi* y los *discursos del mercado* se enfocó en la creación de productos y servicios para el moldeamiento, conducción de los cuerpos y el gobierno del alma (Rose, 2007). Comenzó la instauración forzada de rutinas, horarios, tiempos cronometrados y de calidad para la recuperación y potenciación de la salud física y mental. Aparecieron cápsulas informativas que demandaban a los cuerpos confundidos y angustiados la obligación de seguir siendo útiles y *empresarios de sí mismos*. Los desafíos a través de las redes sociodigitales se popularizaron, los consejos sobre una sana alimentación se multiplicaron, los amantes buscaron formas de pasar el tiempo de calidad mediados por la virtualidad. Todo lo anterior, respondiendo a las recomendaciones propias de las tecnologías mediadas por las autoridades terapéuticas y legitimadas por el discurso científico. En este contexto, los días pasaban mientras la experiencia corporal se adaptaba a las nuevas dinámicas sociales.

En Colombia, las interpretaciones de los colectivos críticos e intelectuales de la sociedad no se hicieron esperar, se mostraban escépticos y llenos de incertidumbre a pesar de que las comunicaciones oficiales expresaban que el país estaba preparado para enfrentar la llegada del covid-19 (Ministerio de Salud y Protección Social, 2020). Una ciencia moderna sostenida sobre la noción de *potencia-de-lo-humano* fue puesta en jaque tras el desnudamiento de nuestra condición precaria y frágil. Los cuerpos infectados seguían apareciendo, las muertes aumentaron drásticamente, las problemáticas de salud mental se dispararon de manera exponencial, el cuerpo social estaba preso del pánico y la incertidumbre.

La apuesta política persiguió la adaptación de los cuerpos al nuevo escenario, no para repensar la vida que llevábamos antes de la pandemia o para reflexionar colectivamente sobre lo que nos enseñaba el biovirus, sino para reproducir los modos de vida de siempre con la orientación de los saberes, técnicas y herramientas disponibles. Se buscó que, ante la contingencia sanitaria, todo

siguiera en movimiento: las lógicas laborales, educativas, comerciales, deportivas, afectivas y relacionales. No obstante, esto no fue enteramente posible, el coronavirus en tanto *acontecimiento* estalló las estructuras relacionales que habían orientado nuestras prácticas cotidianas, bifurcó nuestra historia y la de las generaciones e instituciones sociales contemporáneas.

El covid-19 develó la inequidad estructural de nuestro modelo económico, provocando revueltas en países como Colombia, donde para el año 2020 el 42.4% de los ciudadanos fueron catalogados como pobres (DANE, 2020). Millones de personas salieron a las calles violando las medidas sanitarias y exponiéndose al contagio, ello para reclamar justicia, equidad social y expresar el malestar generado por las propuestas de una reforma tributaria y a la educación superior, que reforzaban la precarización de ciertos sectores de la población. Esto último alentó aún más la instauración de expresiones de movilización y resistencia social, dadas las dificultades del gobierno de turno para dar respuesta oportuna a las demandas plurales de los colombianos.

Los espacios públicos fueron habitados sigilosamente, las medidas salubristas en el país fueron trasgredidas por el estallido social –en contra del gobierno del presidente Iván Duque–, los vínculos sociales encontraron puntos de fuga al gran encierro. Las resistencias de los cuerpos a las nuevas dinámicas fueron contrarrestadas mediante el dispositivo de la *extrema asepsia* que radicalizó el paradigma inmunológico (Han, 2012). El uso de cubrebocas se popularizó y lo convirtió en nueva prenda de vestuario, en un principio los guantes de látex y nitrilo fueron habituales para la manipulación de objetos, y las casas y lugares públicos se dotaron con tapetes limpiadores y oxímetros; rituales de autocuidado fueron asumidos prontamente, tales como el lavado frecuente de manos, el uso de alcohol y gel antibacterial, además de que al llegar de la calle a la casa se acostumbraron las duchas inmediatas, la desinfección de la ropa y de las compras realizadas en el mercado. En consecuencia, la exhibición de formas lisas, limpias y pulcras

se impusieron como ideal de los cuerpos. Esto marcó innegablemente nuevas formas de relacionamiento, pues el cuerpo del otro siempre resultaba sospechoso.

Salir de la seguridad de los lugares de confinamiento era también la posibilidad de contagiarse física y moralmente, de infectar el propio cuerpo y el de la sociedad. En dicho estado de cosas, el contacto corporal se hizo escaso y de cierto modo fue satanizado. Se legitimó el deber de aislamiento tanto en el plano físico como en el afectivo, pues al ser separados los cuerpos, los afectos trataron de ser despotencializados. Como explica Spinoza (1980), los cuerpos al perder su disposición de *afectar* y *ser afectados* por otros, pierden la posibilidad de componer fuerzas para la producción de otros modos de vida.

En pandemia, los procesos de composición de las fuerzas fueron restringidos, buscando ser reconvertidos en procesos de descomposición que reforzaran el gobierno neoliberal por hiperindividualización. No obstante, las precariedades diferenciales de los cuerpos en Colombia se conjugaron para buscar salidas colectivas a la desigualdad social y al pánico generalizado. El estallido social marcó un precedente en la historia de la nación y cambió el rumbo de las elecciones presidenciales que se aproximaban. El poder de los cuerpos reunidos contagió al país de *pasiones alegres* que combatieron los *diagramas de poder* que entristecían la vida de los colombianos.

En las calles aparecieron formas corporales diversas, con particularidades en las maneras de habitar el espacio, de hacer frente a las políticas estatales instauradas y de realizar sus demandas sociales. Cuerpos disidentes en materia de género, cuerpos post-covid, cuerpos valientes como los de la *primera línea* que resistieron la violencia policial, cuerpos femeninos que han experimentado la violencia patriarcal, cuerpos empobrecidos, racializados, colonizados... en general, multiplicidad de cuerpos que compusieron sus fuerzas para resistir a través de estrategias plurales (cantos, bailes, piedras lanzadas, muros rayados, pancartas, incineraciones).

SEGUIR DESPLEGANDO RESISTENCIAS TEMPORALES Y CORPORALES

Para Albert Einstein (1879-1955) el *espacio-tiempo* constituye una dimensión inseparable de la realidad y en esta medida, si partimos considerando el *tiempo* como una fuerza abstracta que se encuentra metida en los cuerpos, las relaciones, instituciones, objetos y prácticas cotidianas, es decir, en todos los espacios sociales, es una fuerza que se mueve en su interior y produce distintos ordenamientos del mundo y de la interacción humana. Esto ubicaría a los actores sociales en una posición pasiva, lo que plantearía una *tiranía del tiempo* sobre los cuerpos, para lo cual la imagen de una *posesión* sería una metáfora atinada de representación. Una *posesión* consiste precisamente en una fuerza, llámese diabólica o divina que invade los cuerpos, robándoles su autonomía.

Nociones como reloj biológico, ritmos circadianos y homeostasis son pilares sobre los cuales se ha fundamentado la psicología tradicional y que se desarrollan precisamente sobre esta concepción sustancialista de un *tiempo invasor*, en donde los cuerpos (entiéndase cualquier situación social) actúan como recipientes de esta sustancia; recipientes que, al no poder contenerla desde dentro, terminan siendo contenidos por ella.

Desde esta perspectiva, responder a la pregunta: ¿qué hacer con el tiempo?, implica la expresión: *lo que el tiempo quiera*. ¿Y qué es lo que el tiempo quiere? Desde esta noción sustancialista su pretensión es imponer sus ritmos al cuerpo, como si se tratase de una fuerza deliberada que conscientemente impacta y domina la realidad, moldeando los cuerpos a su amaño, manejando sus ritmos y formas. Algo así como expresa el refrán: *al ritmo que me toquen bailo*, por lo que, si marcara un aligeramiento de la vida, todos los cuerpos se harían ligeros, o si expresara la forma de la liquidez todos se harían líquidos (y así con todo lo que se ocurra). Desde nuestros planteamientos esta *fetichización del tiempo*, que lo presenta como una realidad externa, una sustancia natural y coercitiva debe

ser replanteada como condición para el despliegue de resistencias temporales y corporales.

La posibilidad de toda resistencia parte del ejercicio de ser afectados por *lo-otro*, de hacer conjunción con ello. Esto implica una práctica reflexiva que permita conectarnos con otras temporalidades. Como lo hemos desarrollado, el covid-19 abrió otro campo de experiencia de la temporalidad, sin embargo, los cuerpos, en vez de sincronizarse con sus ritmos, rápidamente buscaron sofocarlos para retomar la sobreaceleración violenta de la normalidad capitalista. Un vínculo responsivo con el biovirus hubiese permitido generar nuevas máquinas temporales y corporales. No obstante, los saberes y técnicas para tramitar la pandemia funcionaron como corazas que bloquearon toda posibilidad de conjunción con *temporalidades otras*. Sintetizando, resistir en el marco del neoliberalismo parte por suspender la temporalidad de la *empresa de sí* (Laval y Dardot, 2013) para entrar en sintonía con otros ritmos, movimientos, intensidades y vibraciones (Hernández y Bedoya, 2022).

Con base en lo anterior, planteamos que una rebelión a través de los cuerpos y sus ritmos, implica una noción alternativa del tiempo en donde la teoría de la relatividad de Einstein sirve de inspiración. Los cuerpos no circulan por el espacio social solo por el hecho de que existan megacuerpos que ejerzan su atracción de manera instantánea e innegociable, sino que existen múltiples curvaturas y pliegues espacio-temporales en el tejido social, que como fuerzas se interceptan y afectan de manera simultánea. Estas son generadas por la presencia de los megacuerpos, por el peso de los múltiples cuerpos y sus ensamblajes. Desde esta perspectiva, existirían formas alternativas de habitar el *espacio-tiempo social*, como las que el covid-19 mostró como posibles y que desaceleraron los ritmos de la gran máquina global. Desde aquí, el *tiempo* no es lo que está dentro de los cuerpos, sino aquello a través de lo cual los cuerpos se mueven, produciendo pliegues temporales heterogéneos.

Así, una hinchada gritando el gol de su equipo, un grupo de *hippies* acampando en el parque central, John Cage componiendo 4'33', o el poder de agencia del coronavirus (eventos que son posibles gracias a la heterogeneidad de los elementos temporales que allí participan y se conjugan), lo que hacen es curvar el *espacio-tiempo social*, es decir, producir agujeros simbólicos y campos de fuerza dentro de esto que llamamos mundo. De esta forma, el *espacio-tiempo* es la superficie de la sociedad, el lugar de la interacción donde transcurren las situaciones sociales. Sobre esta superficie transitan continuamente flujos cuyo peso la transforman, y donde a la vez esta transforma los flujos a modo de un bucle retroactivo, en el cual las fuerzas resistenciales y reactivas se actualizan ininterrumpidamente.

Lo anterior lleva a pensar la sociedad no como una superficie temporal homogénea sino plural, algo así como la figura del volcán utilizada por Castoriadis (1989) para representar los imaginarios: dentro de estos, hay partes más y menos cristalizadas, más y menos frías, más y menos magmáticas, quedando la posibilidad de que lo que hoy es magma, mañana esté solidificado y que lo cristalizado mañana devenga en lava.

Recapitulando, el *espacio-tiempo-social* es una superficie multiforme por donde transitan y se conjugan ritmos, movimientos, materialidades, significados, sensaciones y sentimientos sociales; algunos de manera dinámica, otros encuentran más resistencia. Por ejemplo, dentro del *espacio-tiempo-social* contemporáneo, la *parsimonia* como arte de demorarse que propone un abandono de la vida activa y con ello una negación del *homo-multitasking*, constituye un flujo de movimiento que transita con resistencias; mientras que la *parsimonia* en un *espacio-tiempo-social* como el de la antigua Grecia, tendría dinámicas de flujo más libres, en tanto la práctica de filosofar requería de tiempo de ocio. Es en aras de lo anterior que un virus como el SARS-CoV-2, cuya fuerza ralentizó las dinámicas socioeconómicas, prontamente encontró resistencias para continuar con su flujo.

El concepto *espacio-tiempo-social* propone el tránsito de una posición internalista a una externalista del tiempo, devolviendo a los actantes humanos y no humanos, cierto nivel de autogobierno sobre sus ritmos (Latour, 2008). Queda por precisar que en cada época y cultura existen *megacuerpos discursivo-temporales* cuyo peso gravitacional produce agujeros simbólicos tan potentes que parecieran absorber los cuerpos. En la actualidad, diríamos que el neoliberalismo constituye este megacuerpo, que hace de la competencia y de la *auto-aceleración* de la *empresa de sí*, la norma privilegiada de relacionamiento (Hernández y Bedoya, 2022). No obstante, lo que planteamos es que los cuerpos disponen de múltiples posibilidades de comportarse en relación con dichas fuerzas gravitacionales: caer en ellas con rapidez, lentitud, intermitencia; entrar y salir constantemente; girar a su alrededor acercándose al núcleo o alejándose; crear nuevos agujeros simbólicos dentro del agujero o fuera de él, componer sus fuerzas con otros cuerpos para plantearle resistencias.

Todas las posibilidades anteriores se configuran en torno al centro gravitacional que produce el megacuerpo, sin embargo, plantean un nivel relativo de independencia con respecto a él, que afirma la autonomía de los cuerpos para generar nuevos flujos de movimiento y su capacidad creativa para habitar el *espacio-tiempo-social*, creando nuevas curvaturas en él. Por ejemplo, la tesis que hemos desarrollado es que el coronavirus produjo nuevas *curvaturas temporales*, que, como marcas profundas en los modos de relacionamiento con nosotros mismos, los otros y la naturaleza, deben seguir siendo analizadas de manera crítica y reflexiva. Establecer relaciones de resonancia con la temporalidad del coronavirus es una posibilidad para problematizar los ritmos violentos del capital.

Claro está, no solo hay capacidad creativa de los cuerpos, las resistencias temporales involucran también a aquellos cuerpos que no quieren rebelarse o que sin intención de hacerlo producen nuevos significados. Lo anterior lleva a preguntarnos: ¿tiene sentido

rebelarse contra estos megacuerpos de significado? Contestar a esta pregunta implica, como primera medida, precisar qué se entiende por el concepto *Rebelión*, y para ello es necesario diferenciarlo del concepto *Revolución*.

En un sentido tradicional una *revolución* es entendida como una mega-máquina humana (Mumford, 1969), que a través de su fuerza (vías materiales violentas) intenta negar determinada ideología opresora que se ha encargado de producir una falsa conciencia (Marx, 2014). Tomando distancia de lo anterior, la *rebelión* es ante todo una *actitud contestaria* que no pretende el derrumbe de una ideología o de un sistema político, sino que intenta construir de manera deliberada modos de vida y prácticas cotidianas alternativas que afirmen el nivel de autonomía de los cuerpos singulares y colectivos frente al poder de los *megacuerpos discursivo-temporales* de cada época y cultura. Es decir, que instauren formas alternativas de experimentar el tiempo, el cuerpo y el espacio, y de sincronizar la vida con la multiplicidad de temporalidades posibles.

Lo que planteamos es una defensa de la pluralidad, que parte por denunciar a partir de prácticas cotidianas, los dispositivos de gobierno que buscan reducir la experiencia del tiempo a la monotonía de un tiempo único (el tiempo acelerado del capital), sofocando los *tiempos otros*, como el del coronavirus, cuyos ritmos fueron extirpados prontamente. A modo de conclusión, consideramos que un *espacio-tiempo-social* más rico y solidario ha de establecer una relación de resonancia con flujos temporales múltiples y heterogéneos. Frente a la estructura temporal de aceleración del mundo contemporáneo, que viene generando efectos nocivos en la naturaleza y alarmantes padecimientos subjetivos, es necesario proponer formas alternativas de experiencia de la temporalidad y la corporalidad, que partan por establecer vínculos resonantes con la alteridad. El coronavirus ha sido esa alteridad que, a nosotros como autores de este capítulo, nos ha llevado a pensar en la posibilidad de una *vida otra*.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2017). *Homo sacer. El poder soberano y la vida desnuda*. Argentina: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2020). La invención de una epidemia. En P. Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan* (pp.17-19). Argentina: ASPO.
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. España: Paidós.
- Berardi, F. (2014). *La sublevación*. Argentina: Hekht Libros.
- Borges, J. (1977). *Obras completas*. Argentina: Emecé.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. España: Tusquets Editores.
- DANE (2020). *Estadísticas por tema. Pobreza y desigualdad*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-monetaria>
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2013). *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. España: Paidós.
- Durkheim, E. (1995). *Las formas elementales de la vida religiosa*. México: Ediciones Coyoacán.
- Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. España: Paidós.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow (eds.), *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-260). Nueva Visión.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: curso en el College de France (1977-1978)*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el College de France (1978-1979)*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. España: Herder Editorial.
- Han, B. (2016). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. España: Herder Editorial.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad: presentismo y experiencias del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana.
- Hegel, G. (2017). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, E. y Bedoya, M. (2022). Tiempo y gubernamentalidad: Aproximaciones al gobierno del tiempo en el neoliberalismo. *The Qualitative Report*, 27 (10) 2313-2336. <http://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5472>
- Kant, I. (2005). *Crítica a la razón pura*. España: Taurus.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (2017). *Metáforas de la vida cotidiana*. España: Ediciones Cátedra.

- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Argentina: Manantial.
- Laval, C., y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. España: Gedisa.
- Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo*. España: Siruela.
- Marx, C. (2014). *El capital*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Salud y Protección Social (2020). Colombia confirma su primer caso de covid-19. Ministerio de Salud y Protección Social. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Colombia-confirma-su-primer-caso-de-COVID-19.aspx>
- Mumford, L. (1969) *El Mito de la Máquina*. Argentina: Emecé.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad: discurso, retórica y construcción social*. España: Paidós.
- Preciado, P. (2020). Aprendiendo del virus. En P. Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan* (pp.163-185). Argentina: ASPO.
- Rosa, H. (2021). *Lo indisponible*. España: Herder Editorial.
- Rose, N. (2007). Terapia y poder: Techné y Ethos. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura* (76) 101-24.
- Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. España: Orbis.
- Weigert, J. (1981). *Sociology of Everyday Life*. Inglaterra: Longman.

CAPÍTULO II

EPÍLOGO. LA PSICOLOGÍA CULTURAL EN PROCESOS SOCIALES DE CAMBIO

Gerardo Ortiz Moncada

Jorge Mendoza García

I

La vida cotidiana va buscando su rumbo. Sus ejecutantes, es decir, la gente, que se ha esforzado por retornar a esos modos de proceder y hacer en el día a día las actividades que le han resultado gratas desde tiempo atrás. Ya trabajan, ya se transportan, ya están en conciertos, ya comparten la botella de agua o de cerveza; como el mito, se retorna a ese lugar donde lo familiar brindaba certezas.

La incertidumbre, esa anomalía epistémica que no permite tener certeza sobre lo que está por venir, también es un estado emocional que no se desea experimentar. No ante el trabajo, ni en el terreno educativo, ni en el afectivo, ni en el de la salud. Y en esas condiciones inciertas estuvimos durante casi dos años con la llegada de la pandemia por covid-19.

Tiempo después se nos anunció que entrábamos ya a la post-pandemia o, al menos, tendientes a la estabilización, o concluyendo la fase de emergencia, eso ha declarado el responsable de la

Organización Mundial de la Salud (OMS). No obstante, no estamos asistiendo a una “nueva normalidad”, como se anunciaba y deseaba a principios de la pandemia, cuando se señalaba que seríamos mejores seres humanos después de transitar por la afectación del virus. Si bien es cierto que no se nos está ya lacerando como un año atrás, tampoco hemos retornado a los espacios públicos con nueva indumentaria humanista.

No vivimos en el miedo, desde luego, pero tampoco hemos generado mayor solidaridad ni establecido mejores relaciones sociales, como se deseaba y anunciaba; solo es cuestión de mirar las incertidumbres y mezquindades en las que estamos inmersos en la vida cotidiana de las grandes ciudades, por no hablar de la inseguridad. Quizá por la dinámica que impera o por el propio espacio reducido que se compartía y se comparte, se vuelve a las andadas, como cuando en los departamentos de interés social –de unos 50-60 m²– se impuso en los tiempos de encierro una dinámica que desembocó en hastío y animadversión hacia el otro: el incremento de divorcios, la violencia intrafamiliar que se hizo evidente, y agudizó su presencia. Las avideces de retornar a las actividades presenciales en la esfera del trabajo y educativas, dan cuenta de este fastidio, de esta necesidad de encontrar afuera lo que no se halló dentro de los espacios compartidos, e incluso de uno mismo. Lo familiar del pasado se va imponiendo; lo que se conoce y domina desde tiempo atrás brinda cierta seguridad.

En términos de infraestructura –digamos, en el terreno de la salud– no se ha avanzado, se sigue prácticamente con los mismos elementos con que contábamos antes de la pandemia. Y que mostraron que no fueron suficientes para enfrentar esta adversidad. La pandemia debió enseñarnos que tendríamos que realizar grandes cambios para enfrentar las catástrofes.

Las catástrofes no son del todo naturales, pues al ocurrir una calamidad, esta se puede ir regulando desde la infraestructura, la esfera de la toma de decisiones, así como desde la responsabilidad, elementos que confluyen y pueden incidir aminorando los daños.

Ante ciclones y terremotos, en distintas latitudes se ha mostrado que pueden minimizarse sus perjuicios, desde ciertos espacios de decisión.

II

Y el factor humano es el que debe ponerse en el centro. La psicología, en buena medida, debería enfocar determinadas problemáticas, observando cierto tipo de relaciones que le permitan realizar un análisis de nuestra sociedad, de nuestros grupos, de nuestra gente en distintos momentos y situaciones; para así poder mostrar y dar cuenta, en la esfera pública y donde se toman decisiones, lo que ocurre en el seno de una sociedad en condiciones normales y adversas, es decir, para enfrentar escenarios diversos.

La psicología cultural, en particular desde las primeras décadas del siglo XX, estuvo inscrita en un proceso de cambio, estuvo rodeada de convulsiones. Allá donde surge y se desarrolla esta psicología, en la naciente Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), en el plano político se estaba poniendo en práctica un modelo hasta ese momento solo teorizado y no practicado: el socialismo. En el ámbito académico se generaron discusiones en círculos de lo que hoy denominaríamos interdisciplinarios. El intercambio de discurso desde planos distintos de las ciencias sociales, por ejemplo, estaban presentes en círculos como el de Mijaíl Batín y el de Lev S. Vygotsky, por citar dos casos conocidos y que tienen que ver con la psicología de la cual hablamos. Esa dinámica enriquecía la orientación de la disciplina que se estuviera desarrollando, por ejemplo, la lingüística o la psicología cultural. Esta última, desarrollándose en diversas instituciones, dará un vuelco a la visión psicológica de lo humano, proponiendo un método de trabajo distinto a la dominante e incorporando ideas de la teoría marxista y materialista, para proporcionar nuevos rumbos al estudio del hombre, particularmente de lo psicológico.

Esta aproximación desde lo psicológico, lo cultural e histórico, supuso replantear a la propia disciplina, en tanto que no era la conducta, el inconsciente o la imitación lo que se planteaba como objeto de estudio, sino que se acentuó la mirada en los procesos psicológicos superiores –como la memoria, el razonamiento lógico, el pensamiento, la percepción social– que caracterizaban la vida humana, y que según se insistió, eran parte de la condición de la gente, mismos que se configuran con el devenir de la cultura por medio de instrumentos materiales y de relaciones con otras personas. Toda esta parte “externa”, cultural y social, instrumental y simbólica, como un proceso, se va incorporando al dominio de las personas, y se ha denominado desde un principio como internalización. Dicho proceso de dominio proviene del campo de la cultura, de lo social, del estar en interacción con otras personas. Eso es justamente lo que hay que palpar en tiempos de normalidad y en tiempos de desdicha.

De qué dota una sociedad a sus habitantes, cuáles herramientas pone a su disposición, qué instrumentos posibilita para que en situaciones adversas pueda realizar las actividades que se supondría desarrollaría en tiempos de regularidad. Desde el celular hasta los libros y las computadoras, por citar tres de ellos, para realizar las actividades propias de un sector de la sociedad que se ve impactada por las circunstancias, por ejemplo, de pandemia.

Abordar lo que se dice y no nada más qué se hace, ha sido planteado como una necesidad en diferentes momentos por los continuadores de la tradición de la psicología cultural. Hace unos años, Jerome Bruner (2014) seguía insistiendo: hay que poner el acento no solo en lo que se hace, sino en lo que se dice, por qué se hace lo que se hace. Los discursos que brindan las personas sobre su proceder son de especial relevancia, no únicamente porque pueden justificar sus acciones, sino porque mediante el pensamiento y la palabra, como mostró Lev Vygotsky (1934), puede planearse lo que se va a realizar. En distintos terrenos eso sucede, lo mismo en el ámbito de las relaciones afectivas (por qué se rompe una relación), en

la esfera del trabajo (argumentos para despedir a alguien), que en la esfera educativa (por qué se llega tarde a clase o por qué se reprueba a un estudiante). Abordar las interacciones discursivas en disímiles esferas sociales, trae consigo comprender lo que la gente piensa y hace en determinadas circunstancias, porque existen formas canónicas de esgrimir discursos y esas maneras modulan el modo en que la gente puede pensar. Por supuesto, ampliar estas fórmulas enriquece la esfera de la comunicación (Shotter, 2001).

Asimismo, en el terreno de la palabra, encontramos los relatos, ese modo cultural y tradicional que se tiene de dar cuenta de lo significativo de la vida. La narración es un medio por el cual la gente expresa lo que desea compartir y que pretende sea escuchado por alguien más. Es una forma de dar sentido a la realidad circundante, es un mecanismo por el cual la vida se vuelve comprensible, al tiempo que se le dota de sentido.

Como ocurre en varios capítulos de este libro: se da cuenta desde distintos ángulos, el social, del trabajo, educativo, sobre lo que se vivenció durante un tiempo crítico y de encierro. Las crisis de salud de la sociedad son a la vez crisis de salud de las personas; las formas alteradas de la educación de una sociedad son las formas alteradas en que se experimenta el proceso educativo en las personas. Lo personal no está libre de lo social; al revés: lo social cruza de distintas formas a lo personal. Y eso lo esgrimió la psicología cultural hace un siglo. Lo actual no es lo que se dice teóricamente en este año, sino lo que se esgrimió para explicar lo que acontece una y otra vez en las sociedades, desde el pasado hasta el presente.

En circunstancias apremiantes, recurrir al trabajo con la palabra permite que se escuchen o lean versiones alternativas y disyuntivas que posibilitarían saber cómo es que se pueden enfrentar calamidades de formas no normativas y cuadradas, sino excepcionales, y brindar salidas no contempladas, porque no resultan familiares o cómodas. Quizá romper con eso que se señala en el refrán: “más vale malo por conocido que bueno por conocer”, constituya una opción. En tiempos de convulsiones, de cambio, de terremotos

sociales y de salud, se vuelve necesario encontrar salidas, esperanzas, edificar opciones, que en ciertas ocasiones no provienen de lo conocido ni de lo familiar, sino del conflicto.

La psicología cultural, en tal caso, tiene algo que decir y proponer: proporcionando discursos que provienen de actores no escuchados, de sujetos sociales atípicos, de experiencias de los márgenes, de deseos que se expresan en palabras y que demandan otras condiciones de vida, entre otras opciones. En la escuela, por ejemplo, no solo contemplar los discursos normativos y canónicos, sino los no canónicos y los no normativos; por caso, por qué se asiste a una universidad, más allá de formarse profesionalmente. Puede ser, como se ha encontrado en investigaciones recientes de pandemia, que se quiera asistir a las instalaciones universitarias no nada más para ser un profesionista sino porque se puede socializar, realizar interacciones, hacer amistades, vislumbrar un futuro; como alternativa al hogar donde en ocasiones se va desdibujando el sentido y llegan la saturación y el tedio. Para eso también es funcional una escuela. Habrá que pensar en el caso de los adolescentes de bachillerato –de quienes se dice que son conflictivos–, pensar a la escuela como su espacio de refugio y de alternativa afectiva. Habrá que interrogarse si el hacer grupos, bandas, no es una opción que permite vínculos cordiales en esa población. La socialización y la interacción son temas que han formado parte de la agenda de trabajo de la psicología cultural. Y habrá que re-actualizarla.

III

Mirar otras formas, pensar en otras posibilidades, ha sido un mecanismo al que ha recurrido en distintos momentos la propia sociedad. Las ciencias y las disciplinas sociales deberían estar en constante reflexión sobre lo que sucede en su contexto, y pensar qué va mal para sugerir cómo se puede corregir el rumbo. Reflexionar sobre la sociedad y sus integrantes, sería una de sus labores, y sus

problemáticas. Y eso, en determinadas circunstancias, debe apuntar al cambio, a hurgar otras posibilidades de relacionarse en este ámbito de la sociedad.

La psicología cultural, en este caso, brinda pistas, indicios, signos, rutas, trazando caminos sobre qué investigar y qué temas posicionar en un primer plano sobre lo que piensan los grupos. Y cuáles son los instrumentos o herramientas que les permitirán enfrentar situaciones adversas, como clases remotas impuestas por situaciones imperiosas como una pandemia. Las herramientas y el uso de instrumentos mediadores en la edificación de conocimiento en esas condiciones, es algo que puede señalar esta aproximación psicológica. Si bien no amplía el espacio de donde se toman clases en condiciones de encierro, sí que puede aportar reflexiones sobre el tipo de trabajo, y las mediaciones que resultan más eficaces, para que el desarrollo de las actividades educativas, que se llevan a cabo en esas condiciones, se conduzcan por buen camino.

Las universidades son algo así como el “Pepe Grillo” de una sociedad, la conciencia y conocimiento, deben levantar la voz cuando su sociedad va tomando rumbos inciertos o comete errores. La psicología cultural, como una forma de conocimiento, podría apostarle, entre otras cosas, a alimentar la perspectiva en la que esa universidad mira las problemáticas pasadas, presentes y las que están por venir; como equipar a los grupos para enfrentar, en términos psicoculturales, determinadas condiciones desfavorables, de desgracia.

Si asumimos que las calamidades son, por una parte, de un orden natural y, por otra, de un orden social, habrá que pensar precisamente en la parte social, y saber qué hacer con el conocimiento generado. Raymundo Padilla (Somepso, 2020), que ha trabajado el tema, señala que una población puede tener cierto desarrollo sostenido, pero que al llegar una amenaza natural puede detonar un desastre, impactar a la sociedad y provocar daños, retrocesos sociales y económicos y, aún más importante, muertes humanas. En tal catástrofe, hay factores sociales en los que puede

intervenirse, ya sea mejorando la comunicación sobre las posibles amenazas, evitar asentamientos en zonas de riesgo, crear condiciones de vida adecuadas que resistan impactos naturales, construir infraestructura, tener en orden los servicios que requiere una sociedad y una determinada responsabilidad. Asimismo, algo más se logra no solo estudiando los desastres, sino la actividad humana, tópicos que le corresponden a la psicología cultural. Por caso, la percepción social de riesgo, las actitudes que se despliegan ante ciertos eventos adversos, las representaciones que se tienen sobre daños y vida (hay que recordar que un dicho que se puso en juego al inicio de la pandemia por covid-19, fue: “de algo nos vamos a morir”), y la memoria, recordar lo que ha ocurrido previamente. Un riesgo mal manejado puede transformarse en un desastre.

Los desastres, asimismo, impactan en los grupos de distintas formas, crean estados emocionales adversos, percepciones inusuales, modifican prácticas sociales, no solo en la generación que los vivió, sino en quienes se relacionan con los afectados; como muestra de ello hay que mirar el pánico en que entra mucha gente de la Ciudad de México ante una alarma sísmica. Asimismo, las tragedias muestran las dos caras de la sociedad, la de solidaridad y la de mezquindad; lo mismo se sabe cómo se apoya a otros grupos que surgen de la tragedia, así como el saqueo o el aprovechamiento, además de los fraudes y el desvío de recursos en situaciones catastróficas. Eso hay que hurgarlo y colocarlo en primer plano: se perciben objetos sociales, y se les inscribe en un marco mayor; percibir cosas a las que se les otorga sentido y significado, y después se comunica a otras generaciones, es una tarea que debe explorar la psicología cultural (Vygotsky, 1982). Cómo se perciben los riesgos es importante para aminorar una calamidad. La comunicación de los mismos debería ser algo que hay que considerar en cualquier momento típico y atípico. La labor preventiva es algo relevante en estos casos.

Y de las tragedias hay que hacer memoria, pues de ahí puede extraerse un margen de enseñanza sobre cómo se han representado

en otros momentos y a quién se les atribuyen estas desdichas. Durante la década de los ochenta del siglo XX, en los comienzos de la pandemia por VIH, esta se atribuyó a un castigo divino. En los albores de la pandemia de covid-19 sucedió algo similar. Hay ahí esquemas religiosos que median el peligro y sus explicaciones. Habrá que hurgar este tipo de pensamiento ante la catástrofe. Lo mismo que los rumores: qué se dice durante la tragedia, y qué se hace: se rumoró que a los pacientes en los hospitales se les extraía líquido de las rodillas, por lo que no había que llevarlos a esa institución de salud. Asimismo, el rumor que se desplegó ante el personal del sector salud, enfermeras y médicos, por creer que ellos contagiaban; en consecuencia, se les agredió al grado de cancelar su estadía en alguna vivienda, incluso, compartir espacios de desplazamiento público –recordemos algún momento de la historia mundial cuando no se podía compartir el mismo espacio de la acera–. Otro punto que hay que explorar: ante situaciones fatales, qué creencias son las que imposibilitan el amortiguamiento de las consecuencias funestas.

Pues bien, algunos puntos de la agenda de la psicología cultural, que derivan de reflexiones que se presentan en este libro, están ahí, en las condiciones de normalidad y de anormalidad de una sociedad que entra en conflicto y en situaciones adversas una y otra vez –el pasado reciente así lo muestra, y el futuro así lo vislumbra–. Explorar el pensamiento de sus integrantes es tarea a mediano y largo plazo, pero mirando su pasado, pues ahí se encuentran puntos clave de cómo enfrentar situaciones de distintas problemáticas sociales. No basta con investigar la felicidad de la gente, hay que dar cuenta de situaciones ingratas, pues también de eso está hecha nuestra sociedad.

REFERENCIAS

- Bruner, J. (2014). Cultura y pensamiento: su fecunda inconmensurabilidad. En C. Moro y N. Muller (dirs.), *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico*, pp. 33-54. Madrid, España: Machado.
- Shotter, J. (2001). Towards a third revolution in psychology: from inner mental representations to dialogically-structured social practices. En D. Bakhurst y S. Shamker (eds.), *Jerome Bruner. Language, culture and self*, pp. 167-183. Londres, Inglaterra: SAGE Publications.
- Somepso (2020). Conversatorios de psicología social: catástrofes, pandemias y memoria. Raymundo Padilla. Consultado en <https://www.facebook.com/somepsorevista>, el 18 de noviembre de 2022.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Vygotsky, L. (1982). *Obras escogidas, II*. Madrid, España: Visos.

ACERCA DE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

Pedro Antonio Be Ramírez

Doctor en Antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestro en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), y licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Profesor-investigador de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, nivel 1). Integrante del Cuerpo Académico Comunidad e Inclusión Social. Sus líneas de investigación versan sobre migración interna e internacional, vulnerabilidad, trabajo comunitario y formación en investigación, enmarcados desde la antropología y la psicología social comunitaria.

Rubén Castillo Rodríguez

Cuenta con estudios de licenciatura en Psicología (UNAM); Literatura Dramática y Teatro (FFYL-UNAM); Especialidad en formación de profesores universitarios (CISE-UNAM); Diplomado de El maestro interdisciplinario en el arte (Euterpe-CIEA); maestrante en Pedagogía (FFYL-UNAM). Ha colaborado en el diseño del diplomado El cine y su proyección educativa y estética, UPN, así como en la

línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo (Cenart-UPN); autor de Apuntes. Teatro I, II y III para Telesecundaria (SEP-UPN) y del paquete didáctico del curso Expresión y creatividad en preescolar, LE 94 UPN; coordinador de la opción de campo Educación artística y Práctica docente, Pedagogía-UPN; responsable de la capacitación de tutores del área de Arte del Programa Niños Talento DIF-UPN; miembro del comité editorial de la revista *Entre Maestr@s*, UPN, y director artístico del audiolibro *Del aula y sus muros*.

Silvia Chávez Venegas

Profesora de medio tiempo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, además es docente de educación especial en la Secretaría de Educación Pública en Ciudad de México y maestra en Psicología y doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de investigación son la actividad lúdica y la educación inclusiva. Dentro de sus publicaciones más recientes se encuentran Proyectos formativos: La experiencia de la radio escolar. Publicación de Experiencias de éxito de la Dirección de Educación Especial. El juego en la construcción de un nosotros y el libro *Psicología, cultura y educación* (México: Universidad Pedagógica Nacional). silvia.chavezv@aeefcm.gob.mx

Alfonso Díaz Tovar

Profesor en la Universidad Pedagógica Nacional. Cuenta con estudios de Licenciatura en Psicología, y de maestría y doctorado en Antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus trabajos se enfocan en procesos educativos y problemáticas sociales, como la memoria colectiva, los movimientos sociales y estudiantiles, la desaparición forzada o la narcoviolenencia en México. Sus publicaciones más recientes son, en coautoría, *Paisajes en transición. Notas de campos en el México contemporáneo* (2020) y el capítulo Archivos de la memoria de 1971: la reconstrucción desde el mimeógrafo, en el libro colectivo *10 de junio no se olvida* (2021).

Epifanio Espinosa Tavera

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 122, Acapulco. Maestro y doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-Cinvestav-IPN). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1, sus líneas de investigación son: Prácticas y procesos de formación docente y Saberes docentes para la alfabetización inicial. *espinosa@diie-upn122.mx*

Diana Eliether Figueroa Mora

Cuenta con la Licenciatura en Psicología por la Universidad Isidro Fabela de Toluca, incorporada a la Universidad Autónoma del Estado de México (Uaemex); la Especialidad en Administración de Recursos Humanos, la Maestría en Estudios de la Familia y el Doctorado en Psicología por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Uaemex. Tiene una certificación en Mimio y los estudios de actualización: Diplomado en Diseño Instruccional Centrado en la Persona; Diplomado en Recursos Innovadores de Aprendizaje (Aula Digital Interactiva de Mimio); Diplomado en Programación Pedagógica para la Docencia Universitaria por Competencias; Diplomado en Valores y Responsabilidad Social Universitaria; Diplomado en Comprensión de Textos en Inglés para Propósitos Académicos; Diplomado en Desarrollo Humano, y Diplomado en Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Docencia. Es profesora de tiempo completo definitivo en la Universidad Autónoma del Estado de México y ha sido ponente en congresos nacionales e internacionales.

Edwin Alexander Hernández Zapata

Profesor del Programa de Psicología y coordinador de la Maestría en Psicología de la Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia (Medellín), profesor del área de Psicología Social de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín) e investigador reconocido

por el Ministerio de Ciencias de Colombia. Es estudiante del doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, magíster y especialista en Psicología Social de la Universidad Pontificia Bolivariana. Entre sus publicaciones recientes se destacan: *Tiempo y gubernamentalidad: aproximaciones al gobierno del tiempo en el neoliberalismo* (2022); *Discurso e ideología en la afiliación a grupos guerrilleros en Colombia: más allá de la simpatía ideológica* (2022); *Crítica a los consumos actuales de conciencia: saberes en el corazón del neoliberalismo* (2021).

Georgina Lozano Razo

Licenciada en Psicología, maestra en Psicología Social y doctora en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora-investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Unidad Académica de Psicología, Extensión Fresnillo. Profesora con Perfil Prodep. Coordinadora de los Programas Institucionales de Tutorías y Mentorías de la Unidad Académica de Psicología, Extensión Fresnillo. Directora de tesis de licenciatura y maestría. Autora y coautora de artículos científicos, capítulos de libros y libros completos. Integrante del UAZ-CA-94 Niños, Jóvenes y Cognición Social. Integrante de la Red Mexicana de Psicología Social.

Pablo Alberto Martínez Bautista

Maestro de educación primaria en escuelas de la Ciudad de México. Es licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal J. Guadalupe Mainero (Tamaulipas). Actualmente cursa la Licenciatura en Economía en la UNAM. Cuenta con experiencia en investigación educativa sobre educación basada en evidencias y economía de la educación. Asimismo, ha publicado acerca de estrategias didácticas para la educación ambiental y sobre proyectos escolares. pablo.martinez@aefcm.gob.mx

Jorge Mendoza García

Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional (México). Licenciado en Psicología y maestro en Psicología Social por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México; doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI, nivel 1). Líneas de trabajo: Memoria colectiva y olvido social, y Construcción social del conocimiento. Sus más recientes publicaciones son, como coordinador: *10 de junio no se olvida. Organización estudiantil, narraciones y memorias del halconazo de 1971* (2022); *Memorias del CGH: a 20 años de la huelga en la UNAM* (2022); *Construyendo y compartiendo el conocimiento. Una perspectiva discursiva en el aula* (2021); *El 68 mexicano. Medio siglo de voces y memorias* (2021). jorgeuk@unam.mx

Iris Rubí Monroy Velasco

Profesora titular de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Coahuila. Licenciada en Psicología y maestra en Psicología Clínica por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó la Especialidad en Migración Internacional en El Colegio de la Frontera Norte. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores y cuenta con Perfil deseable otorgado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Líder del Cuerpo Académico Procesos Psicosociales y Salud. Sus líneas de investigación versan sobre identidades, juventudes y migración. Ha realizado estancias de investigación en Uaemex, The University Texas Rio Grande Valley, Universidad de Colima, CEIICH-UNAM y en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Es miembro de la Red de Psicología Social de la Cátedra Psicumex, de la Red Corymi.

Alejandra Moysén Chimal

Doctora en Psicología por la Universidad Iberoamericana, maestra en Psicología Clínica y licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México. Profesora de tiempo completo adscrita a la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Uaemex. Integrante del Cuerpo Académico de Clínica y Familia. Perfil Prodep desde 2004. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) 2016-2019 y 2023-2027. Docente universitaria, ha dirigido tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Autora y coautora de diferentes artículos, libros y capítulos de libros.

Gerardo Ortiz Moncada

Profesor de tiempo completo, titular C, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Es doctor en Pedagogía por la UNAM, maestro en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica por la BUAP y licenciado en Psicología por la UNAM. Sus líneas de investigación actualmente son: Interculturalidad y diversidad en contextos educativos; Formación de profesionales de la educación en escenarios interculturales e inclusivos; Narrativa y narratividad en educación; Neuropsicología del desarrollo. Dentro de sus publicaciones más recientes se encuentran: Documentación narrativa de experiencias educativas en contextos de diversidad funcional (2021), en A. Olmos, *et al.* (coords.), *Pensamiento crítico, narrativa y cambio en educación*, y *Construcción de sentidos y significados de la personalidad a través de la alfabetización de adultos* (2021).

Neftalí Secundino Sánchez

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 122, Acapulco. Licenciado en Psicología, maestro en Psicología Educativa por la UNAM y doctor en Educación por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Líneas de investigación: Prácticas docentes y procesos de formación; Diseño y evaluación curricular; Análisis del discurso en la enseñanza en escenarios de educación

media superior y superior. Sus publicaciones recientes son: La construcción de mundos subjetivos en escenarios de violencia cotidiana, en S. Sánchez, *et al.* (coords.), (2017); *Psicología, cultura y educación*; Mediación, artefactos y docencia: un enfoque desde las prácticas, en S. Sánchez y S. Arciga (coords.), (2019). *Psicología cultural, narración y educación. neftaliscundino@gmail.com*

María Yolanda Quiroz Arce

Docente de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Licenciada en Psicología Educativa y Maestra en Educación Básica con Especialidad en Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, por la UPN. Su línea de trabajo aborda el desarrollo y aprendizaje. Entre sus últimos trabajos están la coautoría de *La transformación de la práctica docente: competencias docentes y habilidades cognitivas*, *Aprender durante la pandemia: percepciones, actitudes y representaciones sociales* y ha sido ponente en congresos nacionales e internacionales. *maquiroz@upn.mx*

Magdalena Alejandra Romero Hernández

Doctorante en Pedagogía por la UNAM. Es maestra en Investigación Educativa por la Universidad de Guanajuato, licenciada en Literatura Dramática y Teatro por la Universidad Nacional Autónoma de México y licenciada en Psicología por la Universidad Tecnológica de México. Es intérprete de danza contemporánea por el Instituto Nacional de Bellas Artes. Se desempeña como docente en educación básica y media superior. Su línea de investigación es el cuerpo en la pedagogía de las artes. Sus publicaciones recientes son *Cómo caminar sobre el mar. Arte para hacer un mundo a la medida*, un análisis desde la pedagogía Gestalt, en *Revista Ucronías*, e Investigación educativa desde el cuerpo, en *Tercio Creciente*. *m.alejandra.romero.h@gmail.com*

Armando Ruiz Badillo

Realizó estudios de Doctorado en Psicología y de Maestría en Psicología Social en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, desde 2001. Perfil Prodep y miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, de 2009 a 2020. Actualmente es responsable del programa educativo de la Licenciatura en Psicología Educativa (UPN, Ajusco), imparte docencia y asesora trabajos de tesis, además de en la Maestría en Desarrollo Educativo. Participa en proyectos de investigación sobre factores psicosociales que impactan el desempeño académico, ha publicado artículos y capítulos de libro sobre acoso escolar, resiliencia, emociones, práctica docente, motivación y compromiso universitario.

Claudia Salinas Boldo

Doctora en Antropología Social por el Instituto de Investigaciones Antropológicas y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México; maestra en Antropología Social por la Facultad de Antropología de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY); maestra en Sexología Clínica por el Instituto Mexicano de Sexología; especialista en Sexología Educativa por el Instituto Mexicano de Sexología y licenciada en Psicología por la Universidad Marista de Yucatán. Actualmente es profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, investigadora nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt y líder el Cuerpo Académico Comunidad e Inclusión Social.

Carlos Enrique Silva Ríos

Licenciado en Psicología por la Universidad Central de Venezuela (UCV) y *magister scientiarum* en Psicología Social por la misma institución. Doctorado en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Investigador-docente en el Instituto de Psicología de la UCV, de 1995 a 2011: docente del Departamento

de Ciencia y Tecnología del Comportamiento de la Universidad Simón Bolívar (Venezuela). Coordinador de la Línea Mediación Comunicativa del Instituto de Investigación Educativa de la UCV; coinvestigador en el Proyecto Educación para la Dignidad del Instituto de Investigación Educativa de la UCV; docente-investigador visitante en el Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Actualmente es profesor-investigador titular de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Miembro del Cuerpo Académico Pedagogía Social y Orientación Educativa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores; Perfil deseable Prodep; miembro del padrón de investigadores de la BUAP.

María de Lourdes Torres Cruz

Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, cuenta con Maestría en Psicología Social por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, becada por Conacyt. Ha sido profesora en la Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe, y en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, y actualmente es profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, donde imparte docencia y asesora trabajos de tesis en la Licenciatura en Psicología Educativa. Ha realizado investigación sobre resiliencia, motivación y emociones, publicando diversos artículos y capítulos de libro sobre estos temas.

Citlaltzin Aurora Torres Fernández

Maestra de educación especial, adscrita a la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva de la Ciudad de México. Cuenta con 25 años de experiencia docente en la función de maestra en Comunicación. Es terapeuta de lenguaje por el Instituto Nacional de Comunicación Humana. Participa activamente en el diseño de proyectos comunicativos que promueven la inclusión educativa.
citlaltzin.torresf@aeefcm.gob.mx

Diana Vanessa Vivares Porras

Profesora del programa de Psicología de la Fundación Universitaria María Cano (Medellín), profesora del área de Psicología Social de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín). Es estudiante del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, magíster y especialista en Psicología Social de la Universidad Pontificia Bolivariana. Entre sus publicaciones recientes destacan: *Discursos del trabajo en excombatientes de las FARC. Barreras sociolaborales en la reintegración* (2021); *Epistemología para el mal. Saberes PSI, autoridad y experticia en la locura* (2020); *Procesos de subjetivación laboral en la intervención a víctimas del conflicto armado: el interventor politizado* (2020).

Javier Zavala Rayas

Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). Maestro en Psicología Social y doctor en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) en las unidades académicas de Docencia Superior y Psicología, director de tesis de maestría y licenciatura; sus intereses actuales de investigación giran en torno a temas de migración y violencias. Autor y coautor de artículos científicos, capítulos de libros y libros. Integrante del UAZ-CA-94 Niños, Jóvenes y Cognición Social. Integrante de la Red Mexicana de Psicología Social. Profesor con Perfil Prodep, y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Leticia Ramírez Amaya *Secretaría de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Académica*
Arturo Latabán López *Secretaría Administrativa*
Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Dirección de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINACIONES DE ÁREA

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*
Gabriela Ruiz de la Rosa *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*
Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Ejecutiva*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Coordinación Técnica*

VOCALES ACADÉMICOS

Luis Gabriel Arango Pinto
Ana Laura Lara López
Amílcar Carpio Pérez
Eurídice Sosa Peinado
Teresa de Jesús Rojas Rangel
Luis Manuel Juncos Quiane

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*
María Eugenia Hernández Arriola *Formación*
Margarita Morales Sánchez *Diseño de portada*
Fernando Eugenio López *Edición y corrección de estilo*

Esta primera edición de *Pandemia del covid-19: experiencias, enseñanzas y prácticas emergentes* estuvo a cargo del área de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 9 de abril de 2024.