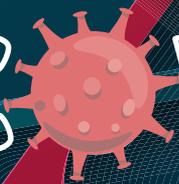


LA ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE COVID




COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE QUERÉTARO

María Cristina Ortega Marín
Yivia Gloria Oliveri Rivera

La enseñanza en tiempos de COVID



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE QUERÉTARO

Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autenticación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autenticación antiplagio. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado, así como la consulta del libro en Acceso Abierto.



www.comunicacion-cientifica.com

[DOI.ORG/10.52501/cc.137](https://doi.org/10.52501/cc.137)




**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

CC+I
COLECCIÓN
CIENCIA e
INVESTIGACIÓN

La enseñanza en tiempos de COVID

MARÍA CRISTINA ORTEGA MARTÍNEZ
YIVIA GLORIA OLIVERI RIVERA
(Coordinadoras)



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE QUERÉTARO

La enseñanza en tiempos de COVID / María Cristina Ortega Martínez y Yivia Gloria Oliveri Rivera (coordinadoras). — Ciudad de México : Comunicación Científica ; Universidad Autónoma de Querétaro, 2023. (Colección Ciencia e Investigación).

153 páginas ; 23 × 16.5 centímetros

DOI 10.52501/cc.137

ISBN impreso 978-607-513-695-0 (Universidad Autónoma de Querétaro)

ISBN digital 978-607-513-695-0 (Universidad Autónoma de Querétaro)

1. Cambio educativo. 2. Pandemia de COVID-19, 2020. I. Ortega Martínez, María Cristina, coordinadora. II. Oliveri Rivera, Yivia Gloria, coordinadora.

LC: LB2806.23 E57

Dewey: 371.207091724 E57a

La titularidad de los derechos patrimoniales de esta obra pertenece a los autores D.R. María Cristina Ortega Martínez y Yivia Gloria Oliveri Rivera (coordinadoras), 2023. Su uso se rige por una licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 Internacional, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2023

Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta

Universidad Autónoma de Querétaro
Cerro de las Campanas s/n, Col. Las Campanas,
Centro Universitario, 76010,
Santiago de Querétaro, México
www.uaq.mx

Ediciones Comunicación Científica S.A. de C.V., 2023

Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400

Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,

Tel. (52) 55 5696-6541 • móvil: (52) 55 4516 2170

info@comunicacion-cientifica.com • www.comunicacion-cientifica.com

 [comunicacioncientificapublicaciones](https://www.facebook.com/comunicacioncientificapublicaciones)  [@ComunidadCient2](https://twitter.com/ComunidadCient2)

ISBN 978-607-513-695-0 impreso, Universidad Autónoma de Querétaro

ISBN 978-607-9104-19-1 impreso, Ediciones Comunicación Científica

DOI 10.52501/cc.137



Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.
El proceso transparentado puede consultarse, así como el libro en acceso abierto,
en <https://doi.org/10.52501/cc.137>

Índice

<i>Agradecimientos</i>	9	
<i>Prólogo</i>	11	
<i>Prólogo original en portugués</i>	23	
<i>Presentación</i>	33	
I. Más allá de enseñar. Educar para la trascendencia en tiempos de pandemia <i>Mayra Araceli Nieves Chávez, María Cristina Ortega Martínez, Beatriz Elena Muñoz Serna</i>		37
II. Retos de la educación ante la enfermedad COVID-19 <i>Yivia Gloria Oliveri Rivera, María Cristina Ortega Martínez</i>		59
III. Entre la educación y el confinamiento. Efectos de la soledad y el silencio en la juventud <i>Pablo Pérez Castillo</i>		79

IV. Consideraciones sobre las relaciones sociales e interpersonales en el proceso educativo durante la pandemia <i>Arturo Jesús Herbert Mainero, Pablo Pérez Castillo</i>	93
V. Varias cuestiones sobre psicoanálisis y educación. Y algunas experiencias educativas durante la pandemia de COVID-19 <i>Rosa Imelda De La Mora Espinosa</i>	111
VI. Reflexiones sobre las implicaciones subjetivas del confinamiento en el personal docente de educación básica <i>Carolina Chávez Salinas, Santiago Alberto Silva Bustamante</i>	129
<i>Notas sobre las coordinadoras y autores</i>	149

Agradecimientos

A la Universidad Autónoma de Querétaro, especialmente a la Facultad de Psicología y Educación.

A la Dra. María Nieves Gonzáles Valles (Líder) y al Dr. Alberto Castro Valles, miembros del Cuerpo Académico consolidado UACJ-CA 35 “Psicología, Educación y Salud” de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, por el trabajo de dictaminación.

Al Dr. Arturo Hernández Medina, profesor-investigador de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Querétaro, por la traducción del prólogo del portugués al español.

Prólogo

Me tomo el privilegio del tiempo, beneficiando las secuelas de su impacto *a posteriori* (Freud, 1914/1996), para expresar mis impresiones de esta recopilación sobre la educación en tiempos de pandemia. Tuve el honor de recibir la invitación por parte de la profesora María Cristina Ortega Martínez para escribir, junto a los autores de este libro, en el auge de la pandemia de COVID-19, todavía en 2020, y no en este momento en el que aprovecho la oportunidad de analizar este trauma de dimensiones catastróficas a nivel mundial, para entender lo que implicó educar durante la pandemia. Las reflexiones de este grupo de investigadores, profesores y psicoanalistas mexicanos demuestran, antes que nada, una preocupación legítima por el destino de las relaciones con sus estudiantes durante este evento tan traumático y representan un conjunto refinado de ideas que están en línea con lo que muchos educadores vivieron a lo largo de los dos últimos años alrededor del mundo.

Desde el primer capítulo me encontré con una sorpresa confortante al ver estampado el nombre de Paulo Freire, patrono de la educación brasileña, como la primera referencia citada en esta obra. Las autoras se inspiraron en el texto freireano para abogar, de forma crítica, en beneficio de una relación educativa que va más allá de “enseñar contenidos”, típico de un sistema tradicional disciplinario, que aun cuando instruye, también condiciona y somete (Foucault, 1975).

Sin minimizar la importancia de la técnica, las teorías y métodos de enseñanza, Chávez, Martínez y Serna anhelan un “educar” que trascienda

la perspectiva de los “contenidos” previamente denunciada por Paulo Freire. Esencialmente las autoras reafirman que toda enseñanza debe englobar un encuentro afectivo y sensible entre profesores y estudiantes para permitir la autonomía, la creatividad y la trascendencia de principios estrictamente pragmáticos.

Como apuntan diversos textos de esta recopilación, correspondió a los profesores crear estrategias y hasta malabrear, debido a que todos fueron obligados a lanzarse en plataformas educativas virtuales, generadas por un sistema tecnológico que no sólo no dominábamos, sino que también nos alejaba de nuestra soberanía de datos digitales, de nuestra autonomía y, sobre todo, amputaba nuestro cuerpo del escenario. Así, a pesar de reconocer el aspecto necesario de la educación mediada por tecnologías de imágenes, pensar en el sistema educativo virtual a lo largo de la pandemia nos lleva al concepto de trauma.

Freud (1893-5/1996; 1895/1996) interpretó el trauma mediante la noción de *a posteriori*, es decir, lo ocurrido sólo es traumático “después del golpe”, o sea en el momento en el que resignificamos de forma fantasiosa o repetitiva algo que no pudimos integrar en el primer instante. De aquí el mayor valor de este libro: servir como punto de elaboración colectiva en la construcción de narraciones sobre este periodo tan doloroso y traumático. La noción de trauma de Ferenczi (1933/2011) es aún más benéfica para pensar en la enseñanza durante la pandemia, pues este psicoanalista mostró el efecto de la desmentida, vinculada a la descalificación hecha por un tercero, generalmente una persona de confianza de la víctima, que niega la existencia de un trauma real, o sea niega el hecho de un abuso o una violencia relatada. ¿No deberían ser los profesores responsables de escuchar a sus alumnos más allá de los objetivos planteados de cualquier materia? ¿En qué medida dimos apertura para que los alumnos comunicaran lo que vivieron? Ferenczi (1934/2011) demostró que, en contraposición a una “confusión de lenguaje”, la simple postura de escucha activa, como educadores, combate la complicidad con la violencia vivida, en la medida en que es posible hablar de sufrimiento, a fin de producir el reconocimiento del factor traumático por medio de figuras significativas.

¿Hasta qué punto los profesores están inmersos y son cooptados por una lógica subyacente de uso de tecnologías? ¿En qué medida la pandemia

destituyó a los educadores de su fuerza política? ¿Cómo evitar que la enseñanza, permeada de la tragedia y mediada por las pantallas, tratara con los estudiantes de forma objetivista? Este conjunto de textos presentados muestra, al contrario, la resistencia constante de docentes mexicanos a lo largo de su dedicación a partir de una visión educadora crítica al adoptar una atención suplementaria para los estudiantes y al perfeccionar sus trabajos conjuntos, para ir más allá de una visión productivista y mercantilista de la enseñanza.

Al referir al filósofo esloveno Slavoj Žižek, el capítulo de la Dra. Rosa Espinosa evidencia una violencia objetiva (Žižek, 2008), aquella del capital, la cual, a medida que promete una plenitud mediante la virtualidad, termina llevando a la producción de sujetos-mónadas que, así como se lanzan en la búsqueda frenética de la confirmación de sus placeres narcisistas en las redes sociales, terminan inmiscuyéndose en la ilusión del consumo de productos y cuerpos, ilusión paradójicamente propicia al aislamiento en la extrema susceptibilidad a la frustración y depresión. En este sentido, el imperativo neoliberal del placer, lleva a más muertes no sólo pandémicas, sino sistémicas, atendiendo a una lógica capitalista cuya necropolítica (Mbembe, 2013) es persistente.

Es evidente que la pandemia alcanzó de forma más contundente a los países señalados como subdesarrollados o a países cuyos gobiernos fueron francamente negacionistas. Estos factores político-económicos no sólo sumaron al incremento de la mortalidad de los más vulnerables al virus: también afectaron a todos los que vivieron el confinamiento. Ante esta mezcla cultural caracterizada por la combinación de una pandemia con una distopía digital (en la que hubo negacionismo sobre la letalidad del virus SARS-CoV-2, inclusive en México al inicio de la pandemia), es con una perspectiva humanista y transdisciplinar que los autores de esta recopilación se proponen repensar las consecuencias psíquicas y sociales que atravesaron los cuerpos y mentes de estudiantes y profesores en la onda trágica de un virus mortal que barrió el planeta.

Dentro de los aspectos que más llaman la atención en este *après-coup* de la pandemia, está la dificultad presentada por los estudiantes de conformar y trabajar en grupos. El individualismo parece haberse remarcado como consecuencia del aislamiento en las fases sensibles de la vida, en un periodo crítico en que el aprendizaje requiere necesariamente la socialización de

forma presencial para que se pueda consolidar el desarrollo biopsicosocial de cada sujeto. La ansiedad y falta de atención también despuntaron de forma colosal y, aunque al principio eso parecía ser un problema más individual que social, la dispersión general impuesta por la multiplicidad de la vida cibernética alcanzó la salud colectiva, hasta considerar la multiplicación del recurso inmediato a formas de medicalización alienante. El aislamiento físico y social causó impactos nocivos que se propagaron como una onda de sufrimiento mental en proporción igual o más grande que el virus letal.

Es necesaria una digresión para entender el abandono vivido por la sociedad brasileña, que contabilizó más de setecientos mil muertos. Personalmente confieso que, desde el auge de la pandemia, estuve acongojada por una escabrosa angustia, que envolvía el miedo de contagiarse con la real ansiedad de la instauración de un régimen de extrema derecha, negacionista, bajo la elección de Jair Messias Bolsonaro como el presidente de Brasil en el sombrío periodo de 2018 a 2022, época que vivimos en un permanente desmantelamiento institucional. Dicho desgobierno, electo con base en la manipulación por los medios, fue asentamiento e incentivador de una necropolítica policiaca, de acciones genocidas contra los pueblos originarios, además de ser extremadamente prejuiciosa con la equidad de género y la diversidad sexual. En todas las instituciones del Estado, Bolsonaro nombró ministros que tenían intereses contrarios a lo que la propia institución defendía, de tal forma que promovían prácticas devastadoras, sobre todo en relación con el medio ambiente, derechos humanos, salud y educación pública. El peor resultado de esto fue el genocidio del pueblo yanomami.

En resumen, los movimientos políticos de extrema derecha causaron efectos aún más nefastos en las relaciones afectivas de la población, pero principalmente en el contexto educativo, debido al uso constante de banderas y noticias falsas, artefactos semióticos y ataques de enjambres de usuarios polarizados, abalanzados sobre algoritmos de redes sociales para producir un discurso que negaba la letalidad del virus y despertaba el odio entre grupos de personas radicalizadas de manera intencional por la cibernética financiada por la eminencia gris de extrema derecha (Salles, 2023).

El negacionismo y la desestabilización de las instituciones democráticas, sobre todo de las universidades públicas, fue resultado de la manipulación

ciberideológica, fundada a su vez en una forma de “guerra híbrida” financiada contra naciones vasallas como Brasil (Koribko, 2015/2018; Salles, 2021, 2022; Arreguy, 2021). Pido perdón nuevamente por la entrada en este tema paralelo, pero sería imposible dejar de relatar este estado de caos cuando es necesario denunciar el doble impacto de una pandemia potencializada por prácticas de corte fascista en países como Brasil, pero también por la necesidad de apuntar contra toda dominación económica de las élites del atraso (Souza, 2019), que históricamente dominaron diversos pueblos alrededor del mundo y, hoy, se presentan como defensoras del neoliberalismo y dominan tecnologías digitales en función de intereses de clase. No profundizaré en los surcos de esta psicopolítica (Han, 2014/2018) violenta de derecha y de extrema derecha contra la “pedagogía de la autonomía” (Freire, 1996), a pesar de que la amenaza fascista esté asechando diversos países, incluso en los más dominante, cuyo poder aún se impregna de formas exploratorias poscoloniales de las periferias mundiales.

Buena parte de los textos de esta obra constatan en unísono que la consecuencia de la educación a distancia, acelerada por la premura de la pandemia, causó trastornos o traumas de diferentes intensidades, algunos de orden irreparable, tanto para educandos como para educadores. Se destacó la dificultad de impartir clases sin obtener la retroalimentación de la imagen de los estudiantes, cuando no se podía leer sus reacciones a las charlas y las enseñanzas, lo cual hizo imposible el percatarse de que el aprendizaje llegaba efectivamente hasta ellos. Ahora el termómetro de una clase es la respuesta corporal, las miradas y la actitud sensible de los alumnos ante la observación de los maestros. Es esa interacción constante la que permite tomar decisiones, emplear técnicas e intervenir en sutilezas para una transmisión adecuada del objetivo de la enseñanza. Más allá de eso, el diapason dado de la lectura y el encuentro de los cuerpos es lo que permite la transmisión en un sentido intersubjetivo, implicando una compleja gama de afectos y de aspectos cognitivos que se deben integrar. Además, el encuentro educacional presencial —del cual todos fuimos alejados— hace emerger idiosincrasias corporales frente a determinados contextos y permite estallar el inesperado deseo.

Los relatos de investigaciones y percepciones de intelectuales mexicanos anotan que la educación mediante pantallas fue permeada por la angustia

generalizada y carencias sociales extremas; esto hizo evidente la existencia de un racismo estructural (Almeida, 2019), componente tristemente abyecto compartido entre los pueblos hermanos de Latinoamérica. Así, en el intento de comprender el proceso traumático de la enseñanza en la pandemia, esta obra anota la magnitud del papel de educadores e intelectuales en la realidad de la lucha compartida por una sociedad más justa.

El indispensable principio constitucional de la exigencia de educación de calidad para todos está siendo continuamente negado o perversamente tratado, algo aún más patente con la aparición de las imágenes, el corte de los cuerpos y las afectaciones en la educación mediada por las tecnologías. Aunque el uso de las plataformas educativas virtuales fuera la única solución disponible para sobreponerse a la sana distancia y evitar el contagio del virus, este recurso claramente acabó por dejar afuera a los más pobres, a esa inmensa parte de la población. Así, con la exclusividad de la teleeducación durante la pandemia, fue minimizada la necesidad de muchos por haberse estimulado el acceso al fetiche tecnológico que proveía la educación a unos cuantos. Millones de niños y jóvenes no poseían los recursos necesarios para acompañar las clases con estas tecnologías, fuera por falta de equipos, fuera por falta de acceso a internet, fuera por falta de privacidad ante una postura moralista de muchas familias. Era evidente que diversos estudiantes sufrían vergüenza de abrir sus pantallas y mostrar la precarización de sus alrededores. Además, en medio de una libertad neoliberal algunas empresas, sobre todo las grandes tecnológicas que abarcaron buena parte del mercado educativo, saquearon a las instituciones públicas y agudizaron la dependencia tecnológica en diversos países.

Por ello, la desigualdad social se volvió aún más escandalosa a lo largo de este proceso pandémico y quedamos privados del hilo conductor que alimenta el deseo del saber, basado en las miradas y el encuentro presupuesto en el potente intercambio entre profesores y estudiantes.

Como la principal característica del trauma es la repetición, hay que regresar a las cuestiones políticas a pesar de que nuestro objetivo es el de concentrarnos en las características traumáticas de la relación profesor-estudiante y la transferencia educativa en tiempos de la pandemia. Y es que, sin explicar este contexto político vil en el que vivimos, apenas sería posible “escribir” sobre lo que se quiera que sea.

Recientemente Luís Inácio Lula da Silva, en su discurso de toma de posesión como presidente, el primero de enero de 2023, hablando de la realidad brasileña, se rebeló contra la promiscuidad del capital, cuando acusó, perplejo, que vivimos en un país cuya desigualdad permite que millones de personas hagan filas (*fila do osso*) para que se les regalen unos cuantos huesos para poder comer, mientras que un puñado de millonarios están en la fila para comprar su jet privado. Quedamos en parte paralizados intelectualmente por la intensidad del trauma político y sanitario; por otro lado, intentamos mantenernos firmes ante este trauma colectivo, ya que además de todos los ataques al financiamiento educativo, diversos colectivos de profesores sufrieron persecución política. Paradójicamente, junto a los movimientos de resistencia, pudimos constatar que los docentes, principalmente de universidades públicas, pero también colectivos de psicoanalistas y profesionales de la salud, buscaron reparar y minimizar la onda de sufrimiento mental al que fueron arrastrados los jóvenes, los educadores y, de forma aún más obscena, los niños y los más vulnerables.

En concordancia con las investigaciones aquí presentadas, se puede observar el apoyo ofrecido por la universidad (sobre todo la pública y gratuita) no sólo a los estudiantes, sino también a la sociedad en general, dados sus principios democráticos, universales e inclusivos, pautados en el fomento y en la articulación de la enseñanza, investigación y extensión. En efecto, hubo grande protagonismo de prácticas de extensión, lo cual ofreció toda una gama de actividades de asistencia social, fruto de investigaciones, de forma gratuita a la población. No se trata de inversiones financieras, sino de inversiones humanas en un proyecto colectivo por una educación universal y de calidad. La preocupación genuina por una enseñanza que permita la colectividad pautando valores republicanos es el piso parejo que permite la construcción de subjetividades autónomas y creativas, para luego tener una sociedad más justa. Al mismo tiempo en que las garantías económicas del proyecto de universidad fueron constantemente atacadas y fuertemente perturbadas por circunstancias macropolíticas, se practicó una resistencia activa como forma de libertad (De Paula, Arreguy y Sueth, 2023), de modo que la inversión subjetiva de los docentes en relación con los estudiantes no se perturbó. Si el impacto traumático con la pandemia fue aún mayor debido a cuestiones socio-políticas, la fuerza de reacción micropo-

lítica de los profesores dedicados al sueño de una educación liberadora jamás se dejó de expresar.

Como forma de resistencia a la macropolítica, los profesores recurrieron a una postura condescendiente con el aporte teórico freireano que conduce el trabajo de aquellos que se empeñan frecuentemente para romper toda forma de opresión y violencia.

La tragedia del pico de muertes provocó una serie de descompensaciones subjetivas y en muchos casos llevó a los estudiantes y educadores más sensibles al suicidio. Hubo también una especie de ansiedad generalizada retumbando entre los jóvenes, provocando apatía, miedo, conductas adictivas, ideas suicidas y hasta situaciones de ruptura con la realidad. La medicalización masiva de la juventud acumuló, a su vez, la propuesta paliativa y sintomática de una cultura inmediateista a la que no le cuesta señalar sus sufrimientos y lutos por la vía de la palabra y de la elaboración intersubjetiva. La salida psicofarmacológica, por tanto, anestesió aún más a los niños, los jóvenes y los educadores, en vez de permitir que emergieran conflictos y que fueran abordados sus callejones sin salida.

El encuentro con educadores en aulas virtuales, a su vez, dificultaba frecuentemente la apertura necesaria para la disolución de conflictos. La transmisión sólo ocurre, después de todo, en un contexto de amistad e intercambio afectivo, fundamento de la socialización secundaria promovida en ambientes educativos. En las clases por video los pares no se encontraban efectivamente. La relación transferencial queda bastante comprometida, dada la componente intrusiva de las tecnologías de la comunicación en el ambiente íntimo, lo que llevaba a la reacción generalizada de apagar las cámaras.

La educación a distancia en el confinamiento volvió algunos traumas aún más incisivos, como el choque generacional: hijos y padres estaban atados unos a los otros y no poseían una válvula de escape para atenuar sus diferencias. De un lado, había contestaciones típicas de la adolescencia que causaban un conflicto sobre todo con el activismo en pro de las nuevas sexualidades y, del otro, un recrudescimiento de cierta mentalidad paterna ultraconservadora. Se suscitó, entonces, en el confinamiento “infamiliar” (Freud, 1919/2019), un contexto propicio a la contraposición de discursos y a la erupción de angustias disruptivas vinculadas con la sexualidad.

En tiempos de aumento de líderes fascistas, incluso con el uso perverso de una visión religiosa fundamentalista diseminada como forma de salvación, padres e hijos se confrontaron violentamente ante la defensa de la diversidad sexual por la generación más joven en relación con el modelo patriarcal, cada vez más fuertemente criticado. Los índices de feminicidio también se multiplicaron, ya que la convivencia entre las parejas también se incrementó con el aislamiento exigido por la pandemia. Otro aspecto fue que los jóvenes perdieron la oportunidad de intercambio con sus pares, pues quedaron restringidos y culpabilizados; además, pasaron a cargar con el peso de la responsabilidad de, eventualmente, exponer a los más ancianos a la muerte por el virus SARS-CoV-2. En este sentido, se multiplicaron los traumas a lo largo de la pandemia. No obstante, ningún trauma desencadena un síntoma incapacitante, y la dedicación de profesores y psicoanalista amortiguó y dio soporte a incontables personas en estos momentos tan turbulentos.

Cuando están amparados por el lazo colectivo principalmente, cuando se cuenta con un(a) profesor(a) que realmente escucha, una figura de autoridad (Kojève, 1942/2004) que asegura una parada (Arreguy, 2020), es posible encontrar un continente para las pulsiones sin destino de muchos estudiantes. Con el uso de diversos sistemas de apoyo en salud mental fue posible producir nuevos sentidos y reparar parte de los daños subjetivos desencadenados con la pandemia.

Ante tantos desafíos, diversas modalidades de escucha psicoanalítica fueron criadas no sólo en sociedades de psicoanálisis y psicología, sino de forma aún más efectiva en universidades, entre docentes que articularon el sentido de sus deberes en la interface del psicoanálisis con la educación. Incontables profesores-investigadores de diversas universidades inventaron formas solidarias para acoger y escuchar a medida que el miedo se dispersaba, las muertes se multiplicaban y el confinamiento de jóvenes y niños producía situaciones disruptivas con sus familias y en sus escuelas. Para dar cuenta de la avalancha de trastornos mentales, surgieron grupos de conversación, debates colectivos en escuela y universidades, transmisiones en vivo y sistemas de apoyo y acompañamiento psicológico individual y grupal. En este sentido, psicoanálisis y educación se entrelazaron en una vocación común a la escucha, el acompañamiento y la conducción del sufrimiento mental amplificado en tiempos sombríos.

Se puede pensar que vivimos un resurgimiento de las “clínicas públicas de Freud”, en la medida en que diversos medios de atención social y gratuita fueron creados como un pacto para el rescate de una sociedad en camino a la ruptura. La unión de profesionales de las áreas de la educación y la salud propiciaron, por lo tanto, algo de aquello que el Estado debería proporcionar a nivel asistencial. Más aún, como aseguran los autores de esta obra, esa suplencia del lazo social se debió al esfuerzo de profesores que fueron más allá de escuchar a sus estudiantes, pudieron parar y reflexionar sobre su función como ciudadanos, reafirmando un humanismo que no elimine las diferencias y la singularidad.

Todavía tenemos muchos desafíos en este periodo pospandemia y postraumatismo. Muchas fueron las secuelas materiales y subjetivas dejadas por el rastro del virus, desde la catástrofe de tantas muertes cuyo luto es vivido duramente, hasta las pérdidas de memoria, cansancio generalizado y un cierto nivel de síntomas crónicos vinculados a una distopía tecnológica y sus efectos en lo que atañe a la salud mental.

Se coloca entonces un desafío mundial para el tiempo venidero: reparar los traumas vividos en la pandemia y fortalecer el lazo social, en el sentido de dar prioridad a las relaciones educativas solidarias y resistentes que busquen primero los valores subjetivos compartidos. Solo así, contando con el fortalecimiento del lazo afectivo colectivo, es posible superar el trauma vivido de forma aislada. El hecho de que profesores e investigadores mexicanos aquí reunidos se dedicaran a reflexionar sobre este momento produjo asistencia para una mayor lucha, ya que estos problemas también son vividos en otras partes del mundo. La lectura y comprensión del libro *La enseñanza en tiempos de COVID* resuena un deseo común de cuidar de las personas, mucho más allá de contenidos y estadísticas, valorizando una educación impregnada por un aporte afectivo, un mirar clínico y de soporte dedicado a estudiantes, educadores y a la sociedad en general.

DRA. MARILIA ETIENNE ARREGUY

30 de enero de 2023

(Trad. al español del Dr. Arturo Hernández Medina)

Referencias bibliográficas

- Almeida, S. L. (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen.
- Arreguy, M. E. (2020). A autoridade à revelia do autoritarismo? *Cadernos de psicanálise. Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro*, 42(43), 137-160. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952020000200007&lng=pt&nrm=iso
- (2021). Violencia política, traumatismo colectivo y psicopoder. *Cartapsi*. <https://www.cartapsi.org/new/violencia-politica-traumatismo-colectivo-y-psico-poder/>
- Barbosa, P. B. (2020). “Au péril de l’ordre: l’actualité d’une psychanalyse politique”, en *Autour de l’oeuvre de Sophie de Mijolla-Mellor*. Paris: L’Harmattan.
- De Paula, M. F. C., Arreguy, M. E., y Sueth, R. (2023). *Resistência como prática de liberdade na educação: Reflexões foucaultianas*. Ponta Grossa: Atena.
- Ferenczi, S. (1933). Confusão de línguas entre o adulto e a criança, en Ferenczi, S. (2011). *Psicanálise IV - Obras completas*, São Paulo: Martins Fontes, 111-121.
- (1934). Reflexões sobre o trauma, en Ferenczi, S. (2011). *Psicanálise IV - Obras completas*, São Paulo: Martins Fontes, 125 – 135.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Petrópolis: Vozes.
- Freud, S. (1996 [1893-1895]). “Estudos sobre histeria”, en *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (ESB), II*, Rio de Janeiro: Imago.
- (1996 [1895]). “Projeto para uma psicologia científica” en *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (ESB), I*, Rio de Janeiro: Imago.
- (1996 [1914]). “Recordar, repetir e elaborar” en *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (ESB), XII*, Rio de Janeiro: Imago.
- (2019 [1919]). *O infamiliar*. São Paulo: Autêntica.
- Han, B.-Ch. (2018 [2014]). *Psicopoder: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Belo Horizonte: Ayiné.
- Kojève, Alexandre (2004 [1942]). *La notion d’authorité*. Paris: Éditions Gallimard.
- Koribko, A. (2018 [2015]). *Guerras híbridas – das revoluções coloridas aos golpes*. São Paulo: Expressão Popular.
- Mbembe, Achille. *Critique de la raison nègre*. Paris: Éditions de la Découverte, 2013.
- Salles, L. M. (2020, julio). O poder da linguagem na arquitetura do caos. *Pragmatismo político*. <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2020/07/poder-da-linguagem-na-arquitetura-do-caos.html>
- (2021, junio). Comunicação e psicologia das massas na geopolítica da internet.

- Pragmatismo político*. <https://www.pragmatis.com.br/2021/06/comunicacao-e-psicologia-das-massas-na-geopolitica-da-internet.html>
- (2023). *A arquitetura do caos: Guerra híbrida, operações psicológicas e manipulação digital*. São Paulo: FiloCzar.
- Souza, J. (2019). *A elite do atraso – da escravidão a Bolsonaro*. Rio de Janeiro: Estação Brasil.
- Žižek, S. (2008). *Violence: Six Sideways reflections*. New York: Picador.

Prólogo original en portugués

Tomo o privilégio do tempo, usufruindo do rescaldo de seu impacto a posteriori (Freud, 1914/1996), para exprimir minhas impressões sobre esta coletânea a respeito da educação em tempos pandêmicos. Tive a honra de receber o convite da professora Maria Cristina Ortega Martínez para escrever junto aos autores deste livro no auge da pandemia de covid-19, ainda em 2020, e não neste momento de agora, em que aproveito a oportunidade de elaborar esse trauma de dimensões mundiais catastróficas para o entendimento do que foi educar na pandemia. As reflexões desse grupo de pesquisadores, professores e psicanalistas mexicanos demonstra, antes de mais nada, uma preocupação legítima com os destinos das relações com seus estudantes durante esse acontecimento tão traumático, e representam um rico conjunto de ideias em consonância com o que muitos educadores viveram ao longo dos últimos anos ao redor do globo.

Já no primeiro capítulo me deparei com uma surpresa reconfortante ao ver se estampar o nome de Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira, como a primeira referência citada nessa obra. As autoras se inspiraram no texto freiriano para advogar de forma crítica em prol de uma relação educacional que vá além do “ensinar conteúdos”, típico de um sistema disciplinar tradicional, que embora instrua, também condiciona e dociliza (Foucault, 1975).

Sem minimizar a importância da técnica, das teorias e métodos do ensinar, Chavez, Martínez e Serna almejam um “educar” que transcenda a

perspectiva “conteudista” já denunciada por Paulo Freire. Essencialmente, as autoras reafirmam que todo ensino deve englobar um encontro afetivo e sensível entre professores e estudantes visando a autonomia, a criatividade e a transcendência de princípios estritamente pragmáticos.

Como diversos textos desta coletânea apontam, coube aos professores criar estratégias e até fazer malabarismos, uma vez que todos foram obrigados a se lançar em plataformas virtuais de ensino, geridas por sistemas tecnológicos que não só não dominávamos como também nos alijava de nossa soberania de dados, de nossa autonomia e, acima de tudo, amputava nossos corpos da cena. Assim, apesar de se reconhecer o aspecto necessário do ensino mediado por tecnologias de imagens, pensar o sistema educacional virtual ao longo da pandemia nos leva ao conceito de trauma.

Freud (1893-5/1996; 1895/1996) interpretou o trauma através a noção de a posteriori, ou seja, o ocorrido só é traumático “depois do golpe”, ou seja, no momento em que ressignificamos de maneira fantasiosa e/ou recalcada algo que não pudemos integrar num primeiro momento. Daí o maior valor deste livro: servir como ponto de elaboração coletiva na construção de narrativas sobre esse período tão doloroso e traumático. A noção de trauma em Ferenczi (1933/2011) é ainda mais profícua para se pensar o ensino ao longo da pandemia, pois esse psicanalista apontou para o efeito de desmentido, ligado à desqualificação feita por um terceiro, em geral uma pessoa de confiança da vítima, que nega a existência de um traumatismo real, ou seja, nega o fato de um abuso ou uma violência relatada. Não seriam os professores responsáveis por escutar seus estudantes para além dos objetivos diretos de qualquer matéria? Em que medida demos abertura para os estudantes relatarem o que viviam? Ferenczi (1934/2011) demonstrou que, em oposição de uma “confusão de línguas”, a simples postura de escuta ativa combate a cumplicidade com as violências vividas, na medida em que se pode falar do sofrimento, produzindo o reconhecimento do fator traumático por meio de guras signifiantivas, como educadores.

Até que ponto os professores são imersos e cooptados por uma lógica subjacente ao uso de tecnologias? Em que medida a pandemia destituiu os educadores de sua força política? Como evitar que o ensino permeado pela tragédia e mediado pela tela lidasse com os estudantes de forma objetificante? Este conjunto de textos aqui apresentados mostra, ao contrário, a resis-

tência constante de docentes mexicanos através de sua dedicação a partir uma visão educacional crítica, ao adotarem uma atenção suplementar aos estudantes e ao aprimorarem seus fazeres conjuntos, para além de uma visão produtivista e mercantilista de ensino.

Ao evocar o filósofo esloveno Slavoj Žižek, o capítulo de Dra. Rosa Espinosa evidencia uma violência objetiva (Žižek, 2008), aquela do capital, na medida em que a promessa de completude via tecnologias virtuais acaba levando à produção de sujeitos-mônadas que, ao se lançarem na busca frenética por uma conexão de seus gozos narcísicos nas redes sociais, acabam mergulhando na ilusão de consumo de produtos e de corpos, ilusão esta paradoxalmente propícia ao isolamento, à extrema susceptibilidade à frustração e à depressão. Nesse sentido, o imperativo neoliberal do gozo, leva a mais mortes não só pandêmicas, mas sistêmicas, coadunando-se a uma lógica capitalística cuja necropolítica (Mbembe, 2013) é persistente.

Evidente que a pandemia atingiu de forma ainda mais contundente aos países ditos subdesenvolvidos ou países cujos governos eram francamente negacionistas. Esses fatores político-econômicos não só se somaram na incrementação da mortalidade dos mais vulneráveis ao vírus, mas também afetaram a todos que viveram o conamento.

Diante desse caldo de cultura caracterizado pela combinação de uma pandemia com uma distopia digital (em que houve negacionismo a respeito da letalidade do vírus SARS-COV-2, inclusive no México no início da pandemia), é através de uma perspectiva humanista e transdisciplinar que os autores desta coletânea se propõem a pensar nas consequências psíquicas e sociais que atravessaram corpos e mentes de estudantes e professores nessa onda trágica de um vírus mortal que varreu o planeta.

Dentre os aspectos que mais chamam a atenção nesse *après-coup* da pandemia está a diáspora apresentada pelos estudantes de formar e trabalhar em grupos. O individualismo parece ter se acentuado por consequência do isolamento em fases sensíveis da vida, num período crítico em que a aprendizagem requer necessariamente a socialização presencial para que possa consolidar o desenvolvimento biopsicossocial de cada sujeito. A ansiedade e falta de atenção também despontaram de forma colossal, e, embora a princípio isso pareça ser mais um problema individual do que societário, a dispersão generalizada impressa pela multiplicidade de

vida cibernética atingiu a saúde coletiva, haja vista a multiplicação do recurso imediatista a formas de medicalização alienante. O isolamento físico e social causou impactos nocivos que se alastram como uma onda de sofrimento mental numa proporção tão ou mais intensa que o vírus letal.

É mister uma digressão para abarcar o descaso vivido pela sociedade brasileira, que contabilizou mais de setecentos mil mortos. Em primeira pessoa confesso que, desde o auge da pandemia, estive acometida de intrincada angústia, que envolvia o medo da contaminação somado à (real) ansiedade com a instauração de um regime de extrema direita, negacionista, com a eleição de Jair Messias Bolsonaro como presidente do Brasil no período sombrio de 2018 a 2022, época em que vivemos um estado permanente de desmonte institucional. Tal desgoverno, eleito com base em manipulação por mídias de rede, foi paradeiro e incentivador de uma necropolítica policial, de uma ação genocida contra os povos originários, além de ser extremamente preconceituoso em relação à igualdade de gênero e à diversidade sexual. Em todos órgãos de Estado, Bolsonaro nomeou ministros que tinham interesses contrários ao que a própria instituição defendia, de modo que promoviam práticas devastadoras, sobretudo, em relação ao meio ambiente, aos direitos humanos, à saúde coletiva e à educação pública. O pior resultado disso foi o genocídio do povo yanomami.

Em síntese, movimentos políticos de extrema direita causaram efeitos ainda mais nefastos para as relações afetivas da população, mas principalmente para o contexto educacional, dada a utilização constante de false ags, fake news, artefatos semióticos, ataques por enxames de usuários polarizados, alavancados por algoritmos via redes sociais de modo produzir um discurso que negava a letalidade do vírus e despertava o ódio entre grupos de pessoas radicalizadas de maneira proposital, dada a manipulação cibernética nanciada por iminências pardas da extrema direita (Salles, 2020).

O negacionismo e a desestabilização das instituições democráticas, sobretudo das Universidades públicas, portanto, foi resultado da manipulação cyber ideológica, fundada por sua vez em uma forma de “guerra híbrida” nanciada contra nações vassalas como o Brasil (Koribko, 2015/2018; Salles, 2021, 2022; Arreguy, 2021). Peço novamente perdão pela entrada nesse tema paralelo, mas seria impossível deixar de relatar esse estado de caos, sendo necessário denunciar o duplo impacto de uma pandemia potencializada por

práticas de cunho fascista, em países como o Brasil, mas também, pela necessidade de apontar contra toda dominação econômica das elites do atraso (Souza, 2019), que historicamente dominaram diversos povos ao redor do globo e, hoje, se apresentam como defensoras do neoliberalismo e dominam tecnologias digitais em função de interesses de classe. Não aprofundarei nos meandros dessa psicopolítica (Han, 2014/2018) violenta de direita e de extrema direita contra uma “pedagogia da autonomia” (Freire, 1996), muito embora a ameaça fascista também esteja à espreita em diversos países, inclusive nos mais dominantes, cujo poder ainda rescende a formas exploratórias pós-coloniais em relação às periferias do globo.

Boa parte dos textos desta obra constata em uníssono que a consequência do ensino a distância, acelerado com a urgência da pandemia, causou transtornos e traumas de diferentes intensidades, alguns de ordem irreparável, tanto em educandos quanto em educadores. Houve destaque à dificuldade de proferir aulas sem obter o retorno da imagem dos estudantes, quando não se podia ler suas reações às falas e ensinamentos, tornando impossível perceber se a aprendizagem chegava efetivamente até eles. Ora, o termômetro de uma aula é a resposta corporal, o olhar, a atitude sensível dos alunos diante da observação dos mestres. É essa interação ativa que permite tomar decisões, empregar técnicas e intervir em sutilezas para uma transmissão adequada ao objetivo do ensino. Muito além disso, o diapasão dado pela leitura e encontro dos corpos é o que permite a transmissão num sentido intersubjetivo, implicando uma gama complexa afetos e de aspectos cognitivos a serem integrados. Ademais, o encontro educacional presencial—do qual todos foram alijados— faz emergir idiosincrasias da corporeidade diante de determinado contexto, permitindo eclodir o inusitado do desejo.

Os relatos de pesquisas e percepções de intelectuais mexicanos apontam que o ensino mediado por telas foi permeado por angústias generalizadas e carências sociais extremas, cando patente a existência de um racismo estrutural (Almeida, 2019), componente abjeto infelizmente compartilhado entre os povos irmãos da América Latina. Assim, na tentativa de compreender o processo traumático de ensino na pandemia, esta obra aponta a magnitude do papel de educadores e intelectuais na realidade de lutas partilhadas por uma sociedade mais justa.

O princípio constitucional incontornável da exigência Educação de qualidade para todos vêm sendo continuamente negados ou tratado de maneira perversa, o que cou ainda mais patente com o corte das imagens, dos corpos e dos afetos no ensino mediado por tecnologias. Embora o uso de plataformas virtuais de ensino fosse a única solução à mão para lidar com a distância necessária para evitar a transmissão do vírus, esse recurso notoriamente acabou por deixar de fora os mais pobres, ou seja, uma parcela imensa da população. Assim, com a exclusividade do ensino via tela na pandemia, foi minimizada a necessidade de muitos em favor do acesso ao fetiche tecnológico que provia a educação a poucos. Milhões de crianças e jovens não possuíam os recursos necessários para acompanhar as aulas através dessas tecnologias, seja por falta de equipamentos, seja por falta de acesso à internet, seja por falta de privacidade diante da postura moralizante de muitas famílias. Era notório que diversos estudantes tinham vergonha de abrir as telas para não mostrar a precariedade de seus lares. Ademais, foi em meio a uma libertinagem neoliberal que algumas empresas, sobretudo as bigtechs abocanharam boa parte do mercado educacional, sucateando instituições públicas e acirrando a dependência tecnológica em diversos países.

Assim, as desigualdades sociais se tornaram ainda mais gritantes ao longo desse processo pandêmico e camos todos privados do o condutor que alimenta o desejo de saber, sustentado pelo olhar e pelo encontro pressupostos na troca potente entre professores e estudantes.

Como a principal característica do trauma é a repetição, retorno às questões políticas apesar de nosso objetivo ser o de se debruçar sobre as características traumáticas da relação professor-estudantes e sa transferência educativa em tempos pandêmicos. É que, sem explicitar esse contexto político abjeto em que vivemos, sequer seria possível “escrever” sobre o que quer que seja.

Recentemente, Luís Inácio Lula da Silva em seu discurso de posse em primeiro de janeiro de 2023, ao falar da realidade brasileira, revoltou-se com a promiscuidade do capital, quando acusou, perplexo, que vivemos em um país cuja desigualdade permite que milhões de pessoas quem na la do osso enquanto um punhado de milionários cam na la para comprar jatinhos particulares. Ficamos em parte paralisados intelectualmente pela intensi-

dade do trauma político e sanitário, em outra parte, tomados pela tentativa de “segurar as pontas” desse trauma coletivo, já que além de todos os ataques contra o nanciamento educacional, diversos coletivos de professores sofreram perseguição política. Paradoxalmente, junto aos movimentos de resistência, pudemos constatar que os docentes, principalmente, de Universidades Públicas, mas também coletivos de psicanalistas e de profissionais de saúde, buscaram reparar e minimizar a onda de sofrimento mental em que foram arrastados os jovens, os educadores e, de forma ainda mais pornográfica, as crianças e os mais vulneráveis.

Em consonância com as pesquisas aqui apresentadas, pode-se observar o apoio oferecido pela Universidade (sobretudo pública e gratuita) não só a estudantes, mas também à sociedade de um modo geral, dado seus princípios democráticos, universalistas e inclusivos, pautados no fomento e na articulação de ensino, pesquisa e extensão. Com efeito, houve grande protagonismo de práticas extensionistas, ofertando toda uma gama de atividades de assistência social, fruto de pesquisas, de forma gratuita à população. Não se trata aqui de investimentos nanceiros, mas do investimento humano em um projeto coletivo por uma educação universalizada e de qualidade. A preocupação genuína com um ensino que vise a coletividade, pautado em valores republicanos, é o solo comum que permite a construção de subjetividades autônomas e criativas, logo uma sociedade mais justa. Ao mesmo passo em que as garantias econômicas do projeto de Universidade foram constantemente atacadas e fortemente abaladas por circunstâncias macropolíticas, praticou-se uma resistência ativa como forma de liberdade (De Paula, Arreguy, Sued / orgs., 2023) de modo que o investimento subjetivo dos docentes em relação aos estudantes não se abalou. Se o choque traumático com a pandemia foi ainda maior devido às questões sócio-políticas, a força de reação micropolítica dos professores dedicados ao sonho de uma educação libertadora jamais deixou de se exprimir.

Como forma de resistência às macropolíticas, os professores recorreram a uma postura condizente com o aporte teórico freiriano que norteia o trabalho daqueles que se empenham continuamente para romper com toda forma de opressão e violência.

A tragédia da escalada de mortes provocou uma série de descompensações subjetivas, em muitos casos, levando estudantes e educadores mais

sensíveis ao suicídio. Houve também uma espécie de ansiedade generalizada reverberando entre jovens, provocando apatia, medo, condutas adictas, ideação suicida e, até, situações de ruptura com a realidade. A medicalização maciça da juventude adensou, por sua vez, a proposta paliativa e sintomática de uma cultura imediatista que não reluta em inscrever seus sofrimentos, lutos e mazelas pela via da palavra e da elaboração intersubjetiva. A saída psicofarmacológica, portanto, anestesiou ainda mais as crianças, os jovens e os educadores, em vez de permitir que emergissem com itos e que fossem debatidos seus impasses.

O encontro com educadores em sala de aula virtual, por sua vez, di cultava amiúde a abertura necessária para a dissolução de con itos. A transmissão só ocorre, a nal, em um contexto de amizade e troca afetiva, fundamento da socialização secundária promovida em ambientes educativos. Nas aulas por vídeo, os pares não se encontram efetivamente. A relação transfe-rencial ca bastante comprometida, haja vista a carga de intrusividade das tecnologias de imagem no ambiente íntimo, o que levava à reação de fechamento generalizado das câmeras.

O ensino a distância em modo con namento tornou alguns traumas ainda mais incisivos como o choque intergeracional, quando lhos e pais estavam atados uns aos outros e não possuíam uma válvula de escape para atenuarem suas diferenças. De um lado, haviam as contestações típicas da adolescência, causando choque sobretudo com o ativismo em prol das novas sexualidades e, de outro, um recrudescimento de certa mentalidade paterna ultra-conservadora. Suscitou-se, então, no con namento “infamiliar” (Freud, 1919), um contexto propício à contraposição de discursos opostos e à eclosão de angústias disruptivas ligadas à sexualidade.

Em tempos de escalada de líderes fascistas e, até mesmo, com o uso perverso de uma visão fundamentalista religiosa disseminada como forma de salvação, pais e lhos se confrontaram violentamente diante da defesa da diversidade sexual peas gerações mais jovens em relação ao modelo patriarcal, cada vez mais duramente criticado. Os índices de feminicídio também se multiplicaram, já que a convivência entre os casais também se recrudescu com o isolamento exigido na pandemia. Outro aspecto, foi que os jovens perderam a chance de interlocução com seus pares, cando restritos e culpabilizados, além de passarem a carregar peso da responsabilidade de, even-

tualmente, expor os mais idosos à morte pelo SARSCOV-2. Nesse sentido, multiplicaram-se os traumatismos ao longo da pandemia. Todavia, nem todo trauma desencadeia um sintoma incapacitante e a dedicação de professores e psicanalistas amorteceu e deu suporte a incontáveis pessoas nesse momento tão conturbado.

Quando amparados pelo laço coletivo, principalmente, quando se conta com um(a) professor(a) que realmente escuta, uma gura de autoridade (Kojève, 1942/2004) que assegura um ponto de paragem (Arreguy, 2020), é possível encontrar um continente para as pulsões sem destino de muitos estudantes. Com o uso de diversos dispositivos de acolhimento em saúde mental foi possível produzir novos sentidos e reparar parte dos danos subjetivos desencadeados com a pandemia.

Diante de tantos desafios, diversos dispositivos de escuta psicanalítica foram criados, não só em sociedades de psicanálise e psicologia, mas, de forma ainda mais efetiva, em universidades, entre docentes que articulam o sentido de seus fazeres na interface da psicanálise com a educação. Inúmeros professores pesquisadores de diversas universidades inventaram formas solidárias de acolher e escutar, na medida em que o medo se espalhava, as mortes se multiplicavam e o con namento de jovens e crianças produzia situações disruptivas com suas famílias e em suas escolas. Para dar conta da avalanche de transtornos psíquicos, surgiram rodas de conversa, debates coletivos em escolas e universidades, lives, e, ainda, dispositivos de acolhimento e acompanhamento psicológico individual e grupal. Nesse sentido, psicanálise e educação se entrelaçaram em uma vocação comum para a escuta, o acompanhamento e o encaminhamento do sofrimento psíquico ampliado em tempos sombrios.

Pode-se pensar que vivemos um ressurgimento das “clínicas públicas de Freud”, na medida em que diversos dispositivos de atendimento social e gratuito foram rmados como um pacto de resgate de uma sociedade em vias de ruptura. A união de profissionais das áreas de educação e da saúde propiciaram, portanto, algo daquilo que o Estado deveria proporcionar no nível da assistência. Mais ainda, como a rmam os autores desta obra, essa suplência ao laço social se deveu ao esforço de professores que além de escutar seus estudantes, puderam parar para re etir sobre sua função cidadã, rearmando um humanismo que não elimine as diferenças e a singularidade.

Ainda contamos com muitos desa os nesse período pós-pandêmico e pós-traumático. Muitas foram as sequelas materiais e subjetivas deixadas pelo rastro do vírus, desde a catástrofe de tantas mortes cujo luto é duramente vivido, até as perdas de memória, cansaço generalizado e certa croni cação de sintomas ligados a uma distopia tecnológica e seus efeitos no que tange à saúde mental.

Coloca-se então um desa o mundial para os próximos tempos, reparar os traumas vividos na pandemia e fortalecer o laço social, no sentido de priorizar relações educativas solidárias e resistentes, que primem por valores subjetivos partilhados. Só assim, contando com o fortalecimento do laço afetivo com a coletividade, é possível superar o trauma vivenciado de forma isolada. O fato de professores e pesquisadores mexicanos aqui reunidos se dedicarem a re etir sobre esse momento produziu subsídios para uma luta maior, já que esses problemas são também vivenciados em outras partes do mundo. A leitura e compreensão do livro *La enseñanza en tiempos de covid* reverbera assim um desejo comum de cuidar das pessoas, muito além de conteúdos e estatísticas, valorizando uma educação atravessada por um aporte afetivo e um olhar clínico e acolhedor dedicado a estudantes, educadores e à cultura em geral.

Dra. Marilia Etienne Arreguy

30 enero 2023

Presentación

Este texto recoge las impresiones y experiencias de personas que, implicadas en instituciones de educación, en distintos niveles educativos y en diversas formas de involucramiento, coincidimos en enfrentarnos a la realidad que nos atravesó a todos: la pandemia por el virus SARS-CoV-2, y aun así, estar frente a los grupos, ahora de manera virtual. Sería una mentira decir que como docentes o educadores estábamos preparados para la situación o que se usaron las mejores herramientas o las más adecuadas. Todos pasamos por la angustia, y la incertidumbre no fue distinta: lo humano es humano. La vida nos cambió a todos, la muerte nos tocó con la pérdida de seres queridos a algunos y para todos estuvo tan cercana que esta experiencia fue distinta a todo lo antes vivido en estas generaciones.

Es así cómo surgió la inquietud de escribir lo que nos sucedía y las maneras con que se tuvo que resolver lo que estaba pasando a nivel personal, familiar y laboral.

Al mismo tiempo el cuerpo Académico Consolidado (CAC) “Psicoanálisis, Clínica y Sociedad” también sufrió cambios estructurales. Algunas docentes, miembros con mayor antigüedad en el CAC, decidieron separarse de su labor docente y, por derecho, retirarse. De tal manera que este libro representa también un acto de despedida y profundo agradecimiento para nuestras compañeras. Es el caso de la Dra. Rosa Imelda de La Mora Espinosa y la Dra. Raquel Ribeiro, quienes habían cumplido, y de más, con el tiempo de impartir clases para la Universidad Autónoma de Querétaro.

Quizás de no haber estado la pandemia habrían permanecido un poco más en la labor docente. No lo sabremos; es posible que estas circunstancias impulsaran un tanto a decidir su jubilación. Es así que este libro presenta un texto de la Dra. Rosa Imelda De la Mora como una especie de herencia y regalo que nos proporciona, aunque seguramente seguiremos (porque así ha sucedido) contando con su colaboración.

Por otra parte, se integró como miembro la Dra. Mayra Araceli Nieves Chávez, quien ya participa en este libro (junto con otra colaboradora suya, Beatriz Muñoz), de tal manera que para este caso es una bienvenida en el cuerpo académico, ya compuesto por el Dr. Pablo Pérez y una servidora.

Tenemos también las participaciones de otros colegas recién llegados como colaboradores, a quienes damos la bienvenida con este libro: la Mtra. Yivia Gloria Oliveri Rivera, de quien fue la idea original sobre escribir lo que nos estaba aconteciendo como profesores, y el Dr. Arturo Jesús Herbert Mainero, quien comparte también su experiencia docente y sus reflexiones.

Contamos con un texto escrito por colegas que trabajan desde otro espacio muy especial que representa el contacto directo con docentes de educación básica: los licenciados Carolina Chávez y Santiago Silva.

Fue un largo trabajo, como lo es todo libro que intenta publicarse, pero no sólo por esa razón, sino por poder escribir lo que estaba siendo tan difícil de elaborar. Al final este libro representa eso, un gran trabajo de elaboración psíquica, emocional, física, laboral y lo que se sume. Esperamos que justamente favorezca a otros la expresión de la situación por la que todos atravesamos.

Agradecemos además el prólogo tan hermoso por parte de la Dra. Marilía Etienne Areguy, profesora asociada 3 de la Universidad Federal Fluminense, colega brasileña. Por respeto a su lengua de origen se decidió publicar su brillante texto no sólo traducido al español, sino también en portugués. Asimismo, agradecemos el trabajo de traducción hecho por el Dr. Arturo Hernández Medina.

Valoramos el trabajo de dictaminación a doble ciego de los capítulos de este libro, realizada por los doctores María Nieves Gonzáles Valles y Alberto Castro, miembros del CAC “Psicología, Educación y Salud” de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (CA 35-UACJ).

Dice un amigo muy querido que es un atrevimiento o acto de gran valentía publicar un libro en tanto se espera que alguien lo lea. Efectivamente, nos hemos atrevido no sólo a escribir y esperar que sea leído lo que escribimos, sino también a dejar en estas escrituras elementos de nuestras personas, pedacitos de nosotros incrustados en las palabras que, esperemos, hayan aliviado un tanto la angustia pandémica. Y sirva esto, lo reitero, para que otros puedan encontrarse, sentirse comprendidos o escuchados, leídos aquí y podamos pasar a otra cosa... de una mejor manera.

DRA. MARÍA CRISTINA ORTEGA MARTÍNEZ
Santiago de Querétaro, a 16 de febrero de 2023

I. Más allá de enseñar. Educar para la trascendencia en tiempos de pandemia

MAYRA ARACELI NIEVES CHÁVEZ*

MARÍA CRISTINA ORTEGA MARTÍNEZ**

BEATRIZ ELENA MUÑOZ SERNA***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.137.01>

Ser humano es también un deber

GRAHAM GREEN

Resumen

La actual necesidad de pasar de los espacios presenciales a las aulas a distancia por medio de las diferentes plataformas digitales para continuar con la labor docente ha sido todo un reto para las y los profesores. La presente pandemia por COVID-19 nos ha hecho replantearnos como docentes el trabajo que realizamos ante la pantalla y los diferentes dispositivos electrónicos. Las y los docentes requerimos de un trabajo enorme para llevar todo aquello planteado de forma presencial a lo virtual. Nos dimos a la tarea de aprender también sobre la marcha qué plataforma se acomodaba más a la necesidad de cada uno. Todo esto con la finalidad de lograr los objetivos de enseñanza, de continuar con aquellos con los que nos comprometimos como maestros al inicio de cada uno de los cursos que impartimos. Nos dimos a la tarea de enseñar, pero ¿qué pasó con la tarea de educar?

Palabras clave: *educar, enseñar y docentes.*

* Doctora en Educación, Desarrollo y Complejidad. Profesora-investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3934-8090>

** Doctora en Psicología y Educación. Profesora-investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6188-4677>

*** Maestra en Ciencias de la Educación. Profesora de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0324-2235>

Introducción

La escuela en todos sus niveles de formación se transforma en el espacio idóneo para enseñar a las personas a convivir, y más en estos últimos tiempos en que la equidad de género, la inserción de personas con capacidades diferentes, la interculturalidad, la tolerancia y la no violencia en todas sus facetas juegan un papel importante en este proceso de socialización.

La presente investigación pretende reconocer las formas en que se está realizando la tarea de educar, desde el punto de vista de las y los profesores, con propuestas hechas por docentes de nivel universitario que se encuentran laborando en las distintas plataformas de videoconferencias para continuar con su compromiso de educar a las y los alumnos. El objetivo general es conocer cómo conciben las y los maestros de nivel universitario el ideal de educar en tiempos de pandemia. Las propuestas de las y los docentes fueron recabadas mediante una entrevista con preguntas abiertas, en las que expresaron, desde su experiencia y conocimientos, la diferencias entre enseñar y educar. También analizaremos la mirada teórica de estos dos conceptos, tan similares, otras veces usados indiscriminadamente y otras tantas mal empleados. Los resultados serán analizados con el método hermenéutico y de la fenomenología, para conocer si las y los profesores llevan a cabo estas dos en la docencia. También tomaremos el paradigma humanista para posicionarnos y reconocer que en la educación requerimos de preocuparnos por el otro, de ver las necesidades del momento de las y los alumnos, pero sobre todo de educar en el reconocimiento del otro como semejante, y el énfasis está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad, como lo propone Freire (2004).

Antecedentes

La tarea de educar ha quedado en pausa con el traslado de las aulas presenciales a las aulas virtuales. Las y los maestros, en el afán de continuar con lograr los objetivos planteados en sus espacios académicos, es decir, enfocados en la enseñanza, han dejado en pausa la labor de educar en la educa-

ción a distancia. No pretendemos quitarle importancia al trabajo de enseñar; al final de cuentas, es el motivo de nuestro trabajo y compromiso con la sociedad y los educandos. Enseñar, como nos dice Freire (2004), no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de producción o de su construcción. El enseñar implica caminar junto a los alumnos en la construcción de su conocimiento y de sus saberes. Al final del día el alumno se encuentra en las aulas para aprender, sin olvidar que debe de ser el constructor de su propio conocimiento, que debe de tener un papel activo, porque cuando deje las aulas tendrán que dar el siguiente paso, que es ingresar al campo laboral y demostrar con acciones lo aprendido en las aulas.

La escuela en todos sus niveles de formación se transforma en el espacio idóneo para enseñar a las personas a convivir, y más en estos últimos tiempos en que la equidad de género, la inserción de personas con capacidades diferentes, la interculturalidad, la tolerancia y la no violencia en todas sus facetas juegan un papel importante en este proceso de socialización. Pero la escuela no es sólo para introducir a las mujeres y hombres a la sociedad, sino que tiene un finalidad básica e ineludible: enseñar, desde saber leer y escribir hasta formar profesionistas con los conocimientos necesarios para ejercer y con el factor humanista, en el que los valores, la ética y el reconocimiento del otro se requieren para desarrollar un trabajo no sólo de manera efectiva, sino también afectiva.

Freire (2004) nos abre a una realidad que no se puede evitar: “enseñar exige un rigor metódico”. Y en este tono, los maestros enfocamos la mayor parte de la energía y el tiempo de la clase, es decir, en la forma en que enseñamos, en las estrategias, en los métodos, las actividades, en cómo llevar lo teórico y lo práctico, pero ¿qué sucede con educar? ha habido un cambio de los tiempos, donde la sociedad presenta transformaciones constantes y hay una globalización que nos abraza y que no podemos evitar, como lo menciona García (2013):

Vivimos en una sociedad donde el ritmo del cambio social se presenta más rápido e intenso que en cualquier otro momento de nuestra historia; según Fernández Enguita (2001), es la sociedad del “cambio intrageneracional” [la] que nos hace ser testigos, y protagonistas de un mundo que cambia de manera continua durante nuestra vida y que nos obliga a adaptarnos a multitud de

situaciones a lo largo de ésta. Es, en palabras de Giddens (2005), un “mundo desbocado”, en el que la incertidumbre hacia el futuro condiciona el presente —la “sociedad del riesgo”, según Beck (1998)— y donde las profundas transformaciones y cambios vertiginosos dan lugar a una sociedad en la cual todo fluye, donde Heráclito ha sustituido a Parménides para dar lugar a lo que Bauman (2006) ha bautizado como modernidad líquida.

Una modernidad líquida que nos envuelve, aprieta y ciñe, aunada a una pandemia que comenzó a finales del 2020 y que no tiene una fecha de vencimiento. Fue en este momento cuando la vida de las maestras y los maestros dio un giro tremendo y las formas de enseñar y educar se transformaron. Pasamos en un abrir y cerrar de ojos de lo presencial a la educación a distancia. En un mundo acelerado, los profesores tuvimos que buscar nuevas formas de trabajar en la distancia, decidir qué tipo de plataformas digitales se adecuaba a las necesidades de cada uno y adaptar las prácticas del aula a espacios digitales. Las y los docentes también tuvimos que aprender sobre la marcha a cómo manejar las plataformas en las que continuamos dando clases. Nos preocupamos por continuar para lograr los objetivos planteados en nuestros programas, pero ahora a la distancia. Y hay que reconocer que esto no fue fácil para muchos, pero se logró. Y en este afán de cumplir con las metas establecidas a muchos docentes se nos olvidó educar, mas no enseñar.

La educación, ante un “mundo desbocado”, como lo comenta Beck (1998, citado por García, 2011), requiere de nuevas formas de enfrentar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo para continuar educando. Para educar en lo humano, se requiere de la participación de las personas que nos rodean, para que nos contagien su humanidad, su espontaneidad natural, pues llegar a ser humano es todo un arte, como lo propone García (2011). Lo que nos da esa calidad humana es el relacionarnos con nuestros semejantes, el aprender juntos en casa y en la sociedad, así como en las aulas, sin olvidar la interacción con el medio ambiente y el respeto a cada ser vivo en este planeta. Como dice Tobón:

Todo acto humano debe ser pensado como cuestión de humanidad: espacialidades, territorios y temporalidades adquieren lógica propia con sentido y

significancia. Humanidad y educación, una diada en afinidad desde su comprensión como estadios de los seres humanos, que nos habla de un yo en común/unión, de intercambio, de presencia de unos y otros, de amistad, de conflicto, de relaciones vivas, de sombras, de alteridad que altera, que perturba, que nos hace decir: existimos (Tobón, 2014: p. 146)

No se puede separar la educación de la humanidad; los dos significan actos, prácticas, movimiento. La educación implica no sólo aprender de prácticas, valores, sentimientos, esencias, pensamientos y el amor y respeto por la gente que nos rodea y por el próximo. Educar implica una gran conglomeración de todos estos factores antes mencionado, lo que permite una visión o comprensión de la vida diaria y de la forma en que nos conducimos.

Acosta (2017) nos ofrece una definición de educación como el resultado de una apropiación de formas de convivencia social, lo que favorece una forma de vida del grupo social que regula las relaciones de sus integrantes como resultado de un proceso que termina en la posesión de determinadas formas de comportamiento. Educar implica un trabajo más allá de enseñar, es algo intrincado y profundo; tiene que ver con formas en las que el grupo social y el contexto de dicho grupo caminan y socializan juntos. Porque la educación se contempla desde diferentes perspectivas, como la política, religiosa, psicológica, afectiva, histórica, técnica, etcétera (Acosta, 2017), e incluso desde valores y formas de conducirnos en el grupo en el que nos encontramos inmersos.

La tarea del docente sería, entonces, no sólo cumplir con los procesos de enseñanza-aprendizaje que las profesoras y los profesores nos trazamos como metas, sino también educar. Educar en formas de convivir en armonía, con valores, con respeto, pero sobre todo apelando a una pedagogía de la paz, de la tolerancia, del respeto y de la armonía al reconocer en el otro un ser humano igual a mí, a pesar de las diferentes formas de pensar, de sentir, de ver el mundo. La meta de la educación no puede ser otra que el hombre mismo, tomado en la totalidad de su persona (Acosta, 2017).

Como profesoras y profesores, somos responsables, de cierta parte y en cierta forma, de educar a los alumnos. La educación implica intervenir y acercarnos al otro. Hay que tener interés por los alumnos, conocer un poco más de ellos; al final de cuentas, enseñamos y educamos a seres humanos

con necesidades, dudas, sentires y formas diferentes de pensar, de percibir el mundo. Como docentes tenemos que ver nuestro trabajo y desarrollarlo desde la perspectiva humanista, porque al final del día la educación transmite porque quiere conservar, porque valora positivamente ciertos conocimientos, ciertos comportamientos, ciertas habilidades y ciertos ideales, como propuso Savater (1997). En el educar sembramos la semilla del futuro, para permanecer en la convivencia, la tolerancia, la armonía y la paz.

Como contraparte de educar, tenemos la enseñanza, que es una parte indispensable de la educación en su forma más general. El enseñar es el núcleo de la práctica docente. Las y los docentes somos los encargados de guiar a las y los alumnos en el paso por las aulas. Nuestra función central es ser un guía pedagógico, facilitador de aprendizajes, guía y acompañamiento en la construcción del propio conocimiento de los estudiantes. En el enseñar intervienen estrategias, métodos y técnicas que apoyan el proceso de enseñanza, todo esto acompañado de una preparación previa de la clase por parte de la maestra y del maestro. Es decir, las y los profesores dedican el tiempo necesario para ver qué tipo de estrategias y técnicas se requieren para lograr el aprendizaje, la meta de enseñar.

Enseñar tiene que ver con la acción organizada, planificada, anticipada y sistemática que comprende tres elementos esenciales: en primer lugar, la relación entre el docente y el alumno; en segundo lugar, la transmisión de algo específico; en tercer lugar, el que transmite y el que recibe (Acosta, 2012). Con base en lo anterior, tanto el educar como el enseñar requieren de dos partes: el docente y el alumno. La diferencia radica en que el educar es un intercambio de ideas, principios, valores, sentimientos, cultura, tolerancia y armonía, mientras que enseñar, al igual que educar, requiere de dos partes, pero se identifica más como un proceso de transmisión de conocimientos y organización de los mismos durante la clase, sea presencial, virtual o a distancia.

La trascendencia como objeto de estudio

Las y los docentes universitarios tenemos una serie de principios que nos orientan en cuanto a cómo ser enseñantes. Uno de nuestros principios en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), la base y quehacer, es el

humanismo que se objetiva en la formación integral de las y los estudiantes. Este humanismo va más allá, porque nos invita a vivir en una constante formación. A lo largo de toda la vida tenemos que estar en formación e invitar a la comunidad universitaria a vivir en esta misma lógica (Universidad Autónoma de Querétaro, 2019). En las aulas presenciales la formación integral era una práctica incorporada; por ejemplo, pensemos en la formación de una comunidad: el grupo es nuestra familia, el punto de referencia que nos identifica. Esto lleva a relacionarnos desde la tolerancia a las opiniones, el compartimiento del material y los conocimientos y el festejo de los logros del otro. Esta tarea requiere del diálogo entre enseñante y aprendiz. Cuando un estudiante no desea trabajar con otro compañero porque no tiene las mismas capacidades cognitivas o responsabilidad para asumir la tarea, es necesario dialogar sobre la necesidad de hacer equipo, de colaborar a partir de las potencialidades que enriquecen el trabajo.

Lograr la colaboración del trabajo es parte de la formación integral, porque se logra establecer vínculos de cooperación y se enseñan formas de convivencia cuando se ha ido más allá de los prejuicios que separan y existe el deseo de compartir porque hay una convicción de ello. Entonces estamos educando para la sociabilidad. En el aula presencial podíamos ver gestos y formas de aproximación del cuerpo frente al otro por ejemplo, en una clase se hizo un sorteo para trabajar por parejas un tema y, cuando una estudiante escuchó que trabajaría con una compañera, su expresión fue “Guácala, no quiero”. El trabajo con esta estudiante no sólo buscaba evitar que se expresara con palabras que ofendieran al otro, sino también hacer que reconociera el valor de su compañera. Las diferencias, carencias o debilidades y conflictos pasados precisan ser abordados, para poder centrar la convivencia en valores más sublimes y un amor auténtico a la persona.

El ejemplo anterior concluyó con que, después de un semestre de trabajo constante con las estudiantes y de la disposición de ellas para sostener una relación distinta entre sí, se logró alcanzar una convivencia más sana. Cuando esto se logró, entonces estuvimos frente a un acto de educación humanista, porque durante el proceso educativo se buscó cultivar valores genuinamente humanos, y la decisión de estar mejor al interior del grupo fue una elección personal, una forma de asumir la realidad en libertad, armonía y nuevos valores. Cuando la persona asume estar diferente en el

mundo, entonces hay un acto de trascendencia, es decir, se va más allá de las sensaciones, pensamientos, creencias conocidas, y se eleva por encima de eso conocido para mirar y actuar de forma distinta frente a esa misma realidad. Educar es un acto de aprender a trascender la vida, ir más allá de la inmediatez y la experiencia y darle un sentido más humano y pleno que haga de la existencia una estancia placentera.

La universidad tiene funciones sustanciales, tales como la enseñanza de una profesión, saberes intelectuales, investigación, divulgación y vinculación, pero, más allá del conocimiento científico e intelectual, dice Ortega y Gasset (2015) que la universidad tiene la misión de enseñar la cultura. La tarea del enseñante-educador consiste en poner sobre la mesa las convicciones, los antagónicos, las ideas y las prácticas arcaicas o anacrónicas para que a partir de la reflexión las y los estudiantes gusten de incorporar a su vida un sistema de ideas, convicciones y valores que estén en un nivel más humanos y de orden superior de su tiempo para la humanización. La tarea de educar no radica sólo en lo cognitivo, sino también en lo interno, aquello que tiene que ver con lo que se siente y se quiere, que actúa y que significa la vida. Una persona que participe de una cultura humanizadora (Ortega y Gasset, 1986) responde a la misión de formar de manera integral.

En las aulas asumimos una forma concreta y por demás conocida desde el mes de marzo 2020, cuando nos mudamos a las pantallas. La tarea de educar se modifica, porque las interacciones ahora son mediadas por la virtualidad, y los vínculos afectivos se ven alterados. Ahora es más sencillo ocultarse del otro, apagando un micrófono o cerrando una pantalla, utilizar programas de trabajo sincrónico que ayudan a que no tengamos que trabajar a partir de valores, sino sólo de la practicidad de resolver las demandas académicas. Ante tal panorama las y los docentes sólo vemos una parcialidad de la realidad, un trabajo académico a distancia que sólo necesita de mensajería instantánea y de llamadas o mensajes de voz, sin dar la cara.

Al terminar el semestre 2020-1 un alumno avisa que el siguiente semestre trabajará por su cuenta un proyecto que debe hacer en equipo. Las razones que dio fue que sus compañeras, no eran responsables y que él no quería fallar en sus compromisos. Como docente no alcancé a leer lo que sucedía tras pantallas, ya que no siempre se conectaban por problemas de conectividad, según las y los estudiantes, así que, al escuchar lo que el estu-

diante me mencionaba, entendí que las ausencias iban más allá de la conectividad, pero ¿debido a qué: asuntos de salud, complicaciones en la vida familiar por el confinamiento, desinterés en la materia, problemas de relación entre las y los compañeros? Ante tal realidad cabe la pregunta que dirigió la investigación: ¿Cómo estuvimos asumiendo la tarea de educar en las pantallas, en tiempos de contingencia sanitaria por COVID-19?

¿Qué estamos haciendo con la educación en tiempos de confinamiento? Sin duda continuamos con la escolarización y enseñanza, porque seguimos en el quehacer de mostrar textos y metodologías de enseñanza, pero la gran pregunta es: ¿Estamos educando en valores, estamos logrando humanizar por medio de las pantallas? Y, en caso de estar educando, ¿cómo lo estamos haciendo? Las preguntas son relevantes porque lo que hoy estamos haciendo tendrá sus resultados en un futuro cercano, que se va objetivar en el regreso a las aulas, y ahora mismo en la convivencia en los espacios públicos y formas de cuidado en plena contingencia.

La educación como camino de trascendencia: una respuesta a la pregunta de investigación

Misión de la universidad

Pensar la universidad como la gran casa de estudio le asigna un papel dentro del orden social, el cual, según Ortega y Gasset (2015), es la creación y desarrollo de cultura, alentar los niveles de humanización de un pueblo o sociedad. Cuando Ortega y Gasset pensó la universidad como el semillero de la cultura que permite dejar al hombre viejo atrás, lo dijo desde el contexto de elegir entre una dictadura y una democracia de su tiempo de ahí que el conocimiento sería una pauta a la disertación entre las ideas, los conocimientos, las prácticas concretas de la ciudadanía, y que pareciera siempre estar en una contradicción entre el ideal de lo plenamente humano y lo concreto de las acciones políticas. Ortega y Gasset nos prepara para lidiar tremenda batalla entre el gran ideal de la educación y la política.

La tarea de educar de la universidad no es sólo la transmisión de contenidos, sino retomar las circunstancias de la persona, para pensarlas desde

la esfera de lo individual, como es lo intelectual, lo afectivo y volitivo, y desde su ser social, que sería su participación en la vida ciudadana y el uso que le puede dar al conocimiento en el campo de la ciencia y cultura de su tiempo. Ortega y Gasset piensa a la persona de una forma integral: por un lado, la realización personal y, por el otro, también una plenitud en la sociedad de su tiempo; es decir, la persona que actúa en la sociedad de su tiempo, y esto debe ser posible gracias a la tarea de educar de los maestros universitarios.

Aquello que da sentido de existencia a la universidad es el *principio de educación*, el cual es la respuesta a la tensión entre las vivencias y experiencias de la sociedad de su tiempo y el deber pedagógico (Ortega y Gasset, 2015). Dar una respuesta a esta tensión es lo que hace a la educación genuina y auténtica. Asimismo se sostiene que se tiene que ir más allá de enseñanzas intelectuales y de prácticas de investigación, pues el corazón de la educación debe ser formar hombres cultos, es decir, educar para una nueva cultura. La tarea de los docentes es ofrecer conocimientos de todo orden para que la y el estudiante tenga elementos suficientes y válidos para hacerlos vida, fin de que se realice como persona de forma plena y auténtica y que esto sea más elevado que en la generación anterior. Esto significa que la generación antecesora debió haber sido el espejo de humanización de la nueva.

La misión de la universidad, o la razón de ser, es justamente la humanización de la persona a partir del desarrollo integral de ésta. De ahí que la tarea de la universidad es ser creadora de nueva cultura que logre la máxima nobleza en las y los estudiantes para la construcción de una nueva sociedad, nuevas ideas, valores, percepciones y prácticas que le permitan hacer un juicio de su tiempo y, a partir de éstos, relacionarse para la convivencia armónica, solidaria, consciente con apoyo en el conocimiento científico. Se le asigna a la universidad la tarea de egresar mujeres y hombres cultos con niveles de sociabilidad para una sociedad más humana. Enseñar cultura, profesiones e investigación es lo que debe sostener el futuro de cada grupo humano. Es así cómo Ortega y Gasset (2015) plantea la ocupación y preocupación de la universidad.

Respecto a los ideales de la UAQ, se encuentran plasmados en el Modelo Educativo Universitario (MEU), en el que se ofrece una serie de directrices que orienten la tarea de las y los docentes desde el pensamiento y acción crítica de los procesos socioeconómicos, culturales y ambientales de nuestro México,

además de nuestra realidad regional, que también debe ser considerada. Uno de los ejes son los principios y los valores humanistas —además de socialmente responsables— y la formación integral del estudiante, que descansa en la investigación, extensión y vinculación. Se nos invita a formar estudiantes con autoconciencia para la mejora personal, es decir, la misión de la universidad apunta a una cultura que permita la humanización y emancipación de la persona para el crecimiento personal y social. Hasta aquí el ideal de Ortega y Gasset (2015) es compatible con la UAQ; ambos están pensando la formación de profesionales con conocimientos intelectuales y técnicos, con pensamiento crítico para la intervención social por medio de la investigación para la transformación de su vida y de su entorno (UAQ, 2018). La universidad se compromete con la transformación de su tiempo.

Cabe resaltar que la misión de la universidad será, entonces, contribuir a la formación de lo plenamente humano de las y los estudiantes, emancipando la cultura y conocimientos que no contribuyan a la expresión más humana de la persona y la sociabilidad de la sociedad de su tiempo. En tiempos de emergencia sanitaria esto no cambia, se sigue teniendo la misma misión: hacernos humanos en medio de los confinamientos, justo para poder construir lo nuevo, con una nueva idea de mundo, de lo que es la vida, el compromiso con el planeta y la construcción de nuevos saberes científicos que respondan a la emergencia sanitaria, así como las nuevas formas de investigación ante los distanciamientos sociales y sus efectos. La docencia se debe transformar para poder transformar lo social durante la pandemia y la pospandemia. La humanización como trascendencia se logra con el acto de educar.

Concepto de educación como praxis

La invitación del MEU y la propuesta de Ortega y Gasset nos obligan a pensar la diferencia entre enseñar y educar y cuáles son las fronteras de estos dos conceptos que tenemos que estar haciendo en estos tiempos de confinamiento por COVID-19. El concepto de enseñar, según Monereo *et al.* (1991), es una acción comunicativa de conocimientos, habilidades y experiencias a otros, teniendo como fin el aprendizaje, y para ello se hace uso de las estrategias didácticas apropiadas a los fines. Enseñar es una tarea de mediación, de ser un puente entre los contenidos y las y los estudiantes;

incluso hay que especificar que puede darse una enseñanza sin rigor teórico, a tal grado de jamás reflexionar la práctica docente. Siempre se presenta la acción de enseñar porque se da la tarea de mostrar algo, ya sea una lectura, metodología o procedimientos. La tarea de enseñar, tal como lo menciona Monereo, siempre está presente.

Educar es una acción que va más allá de mostrar o mediar saberes, pues que tiene que ver con la *praxis*, es decir, la reflexión del mundo para su transformación (Freire, 2005 y 2009). Educar implica pensar en lo humano y en el mundo y las ideas que se tienen sobre esto para lograr su transformación. No se niega que el primer momento para educar es enseñar; seguido de esto viene tomar la realidad social extensa, externa al sujeto, y luego tomar la vida misma desde las expectativas, sentimientos y las afectaciones de la realidad sobre la vida misma para entonces reflexionar, explicarla, comprenderla y posteriormente transformarla.

Para Ortega y Gasset (2015) la idea de la universidad es la nueva cultura. El MEU exalta la transformación de nuestro tiempo. La educación desde Freire (2005) nos pide pensar lo humano y el mundo y conceptualizar, es decir, describirlo y atribuirle cualidades, porque sólo así es posible la transformación y salir de la adaptación, dejar de naturalizar lo que nos rodea desde el orden que lo configura. La invitación es dar el salto a la responsabilidad de existir plenamente humanos.

La educación no es repetir o interiorizar conocimientos, sino comenzar a degustar de la libertad. Educar es un acto político, un posicionamiento frente al mundo. Ortega y Gasset (2015) invita a que la educación sea una eterna tensión entre lo político y los saberes. Enseñar debe ser el inicio de una liberación del ser, escapar a la dominación, sometimiento o nulificación del ser. Freire (2008) nos exhorta a la esperanza de comenzar lo nuevo a partir de una arqueología del dolor: recuperar la memoria histórica que abra la puerta y la conciencia de lo que limita a ser en plenitud. La tarea del educador será poner a dialogar desde la memoria histórica las formas en que se ha habitado el mundo para reconocer procesos de sometimiento, pero también de emancipación, y recuperar las ideas que nos han ido acompañado en la historia. Esta recuperación nos posibilita la transformación, porque aquello que hoy nos duele, como es el aislamiento social, la muerte, la distancia, tiene el origen en las formas de vida anterior; justo la reflexión

de esto nos puede llevar a pensar formas alternas de vida, que será la nueva cultura más humana y amante de la preservación de la vida.

La educación como emancipación es caer en cuenta de las formas de opresión que romantizamos. Ese quédate en casa no es sólo aislarnos del otro, sino un paréntesis fecundo que logre hacer revalorar la vida; ir más allá del miedo, incertidumbre y precariedad que la pandemia ha dejado al descubierto; pensar y reflexionar por qué y cómo fue que llegamos a esto a partir de nuestras relaciones personales y con el sistema. Es problematizar nuestro tránsito por este mundo en el momento actual para poder transformarlo. Si la crisis se debe al deterioro ambiental, entonces hay que cambiar prácticas de consumo y de relación con la naturaleza; si el miedo está en la soledad, habrá que pasar a relaciones más solidarias, comenzar a mirar a los más vulnerables y encontrar prácticas de acompañamiento. Aquí comienza la esperanza de una nueva cultura plenamente humana.

El acto de educar es amar la vida, porque nos implica su defensa y transformar las formas en que hemos habitado desde el compromiso genuino. Para ello debemos encontrarnos en el diálogo fraterno que nos permita compartir los dolores, miedos, incertidumbres, para poder develarlos y afrontarlos en el aquí y ahora. Esto es transformar la cultura para la implicación con el mundo. Esto debe ocurrir en los espacios áulicos y virtuales.

Educación y trascendencia

Una invitación del acto de educar es anhelar una vida consciente y responsable de la existencia, reunir todas las dimensiones del ser como persona y como totalidad y reconocer los sentimientos, pensamientos, conocimientos y posibilidades de transformación. Aquí está el sentido de trascendencia: ir más allá de sí para degustar la libertad y la responsabilidad de existencia como persona y como sujeto colectivo (Freire, 2005).

Buscar la trascendencia en el acto de educar implica, primero, poner en el centro del acto a la persona desde su historia y condiciones para promover de forma consciente cómo participa del mundo y con el mundo, y justo aquí comienza la trascendencia, en la unión del ser y el mundo. La trascendencia es la capacidad de adquirir conciencia de la existencia finita, de la necesidad de seguir madurando, de esa necesidad de humanizarnos; es

la búsqueda de libertad, de dar sentido a la vida y no sólo existir por existir, sino tener una razón por la cual vivir. Se alcanza la trascendencia cuando en el diálogo educativo la palabra se hace reflexión y luego acción, para encontrar un sentido de vida y transformar las realidades temporales (Freire, 2005).

Esta transformación debe conducir a la convivencia en el amor, que garantice la vida en colectivo. Maturana (1991) invita a la amorosidad, al cuidado y aceptación del otro; esto no es posible si no se tiene conciencia de lo que se es, de la integralidad del ser y de su naturaleza de convivencia. Trascender es aprender a convivir, amar el mundo, amarse a sí mismo y la búsqueda de transformar el mundo en un lugar habitable para todos, ya que la vida se da en colectivo. La trascendencia sería instaurar nuevas formas de relación social que garanticen la vida (Freire, 2005).

Educación en tiempos de pandemia. ¿Qué hacer?

En tiempos de confinamiento y distanciamiento social por COVID-19, para poder cumplir la misión de la universidad, un quehacer docente será el *acompañar*. Planella y Pagès (2007) mencionan que el acto de acompañar es justamente compartir algo, la vida, el espacio, las circunstancias; es una invitación total y absoluta a comenzar a relacionarnos de forma distinta, que es conectar con el otro desde lo temporal para asumir que seguimos en el mismo barco y lo espacial para salir de la distancia virtual y saber desplazarnos de forma creativa para sentir el contacto afectivo con el otro.

Las y los docentes estamos invitados a hacer realidad el tema del acompañamiento, que significa buscar la conexión, salir de sí para compartir. Que este compartir, desde la vivienda personal, la incertidumbre, el miedo, nos haga ponernos al lado de nuestros estudiantes, empatizar con ellos y caminar juntos, asumiendo que el destino es compartido. Es importante el contacto al caminar; en la distancia sólo nos queda mirarnos a partir de una cámara para sentirnos próximos y sentir que coexistimos en comunidad, como género humano; y que esta invitación nos hace trascender y caminar como humanidad.

Volver a sentir y vivir: metodología de investigación

Las y los docentes en tiempo de pandemia han enfrentado un largo periodo de confinamiento, en el cual no se ha parado la tarea de escolarización. Las clases continúan en línea, los contenidos se siguen enseñando, sólo que ahora hay demasiadas cosas que escapan a la mirada del docente, por ejemplo las formas de relación entre los estudiantes y las conversaciones sobre la vida privada en los pasillos de la universidad. Una clase en línea no siempre es el espejo de la vida de las y los estudiantes en el confinamiento; de ahí que el objetivo de la investigación haya sido acercarnos a cómo los docente conciben el ideal de educar en tiempos de pandemia. Se buscó la idea y los *qué se ha hecho para educar* sobre los *cómo se sigue haciendo la tarea de educar*.

Para el abordaje de cómo conciben el acto de educar los docentes universitarios, se recurrió a la metodología cualitativa para la interpretación del comportamiento de éstos, apelando a la reconstrucción de la experiencia de los momentos vividos en la pantalla, aquellas experiencias que ponen en juego los saberes e ideales del docente y el significado que les da a sus acciones y que los docentes le otorgan tanto dentro del grupo como en los espacios de planeación de clase. Los participantes de esta investigación fueron profesores y profesoras en activo de la UAQ con experiencia en la práctica docente, quienes se encuentran trabajando en las diferentes plataformas digitales.

La investigación consideró tres momentos importantes: *a)* una reflexión desde la teoría pedagógica sobre cómo estamos viviendo el quehacer de la educación en el tiempo de confinamiento para problematizar; *b)* en un segundo momento se buscó cómo indagar en la realidad y por ello se planteó una metodología cualitativa y además descriptiva en la que los resultados se analizaron mediante el método hermenéutico y fenomenológico; *c)* finalmente los datos empíricos pasaron por los conceptos para la comprensión de la realidad educativa.

Teniendo como objetivo el cómo se aborda el ideal de educar en docentes universitarios, los invitados a participar fueron las y los docentes de diferentes programas educativos a nivel licenciatura y posgrado de la UAQ. Las y los docentes que aceptaron participar pertenecen a áreas de humani-

dades, contables, educación y ciencias sociales. Cabe aclarar que las y los docentes impartían sus clases en formato presencial, pero como sucedió de manera general, debido al confinamiento por la pandemia, se trasladaron al aula virtual. Al ser una investigación de carácter cualitativo, el interés estuvo en recuperar la experiencia de docentes interesados en reflexionar en voz alta lo que se ha ido viviendo, y no en la cantidad de docentes entrevistados. Son reflexiones que apuestan por vislumbrar posibilidades de docencia en pandemia y pospandemia.

El objetivo fue conocer cómo viven el acto de educar; por ello se recurrió al método fenomenológico, es decir, recuperar la experiencia de las y los docentes frente a sus pantallas y en esos momentos de organización de cada clase y de un ciclo escolar. Las y los docentes narraron lo que entienden por educar y cómo lo hacen en sus clases; de ahí que la fenomenología sea una forma de encontrar conexión de sentidos en las experiencias del profesorado. Heidegger (2014) considera que el quehacer de la fenomenología es poner sobre la mesa o sacar a la luz, hacer visible aquello que se experimenta como ser finito, para develar su ser por sí mismo a partir de la descripción de sus palabras, sentimientos, acciones y pensamientos. Contar lo que hacemos y por qué lo hacemos narra el sentido de ser docente, de cada experiencia en clase. Esto nos permitió identificar cómo se va implicando en su quehacer de educar.

La fenomenología por sí misma no alcanza a responder cómo van tejiendo la tarea de educar; por ello fue necesario recurrir al método hermenéutico. Según Martínez (2006: p. 104), es el método indispensable y prácticamente imprescindible para interpretar el sentido y prácticas de las y los docentes, así como de sus interacciones con las y los estudiantes, para explicar el cómo se da o no el acto de educar. Gracias a la hermenéutica y a una red conceptual es posible dar interpretación a las diferentes situaciones, hechos, acciones, sentimientos, dificultades e ilusiones que viven, así como a aquellas situaciones que influyen en el acto de educar. Lo anterior permitió ofrecer una serie de interpretaciones de cómo se vive en el confinamiento de la educación universitaria.

La técnica de investigación cualitativa fue la entrevista, la cual propició orientar la conversación según el propósito de estudio. Durante la entrevista se buscó que se compartieran las experiencias cotidianas del momento

de clase y para ello fue necesario un cuestionario semiestructurado como un instrumento que dio norte a la entrevista, pues se requería de seguir una guía para no perder la finalidad de la entrevista bajo tres preguntas claves: ¿Qué entendemos por educar? ¿Qué es para ti enseñar? ¿Cómo realizas el acto de educar en tu clase? La entrevista fue un momento de diálogo, de compartir experiencias y recordar el comienzo de las clases y su planeación. El momento de conversar se caracterizó por ser ésta espontánea y reveladora en su lenguaje corporal. Las entrevistas se realizaron en la plataforma de Zoom.

Finalmente el proceso de investigación se concluyó con el proceso de análisis de datos. El primer momento consistió en la transcripción de las entrevistas vía Zoom. Lo que permitió la transcripción fue la identificación de ideas generales sobre qué es educar, enseñar y cómo realizan el acto de educar en el aula, bajo las palabras y experiencias de las y los docentes. Una vez que se identificaron las ideas generales, se organizaron en unidades de análisis para identificar temas relacionados con el objetivo de investigación, y estas unidades tuvieron que ver con los ideales de la educación integral y la pedagogía humanista. El último momento fue una codificación de las unidades de análisis, para lograr la interpretación del acto de educar. Las categorías de análisis fueron *enseñar-transmitir* y *educar-compartir*.

Entre enseñar y educar: el vaivén en pandemia

A continuación se describen las ideas-prácticas de enseñar-educar. La entrevista a las y los docentes da lugar a la narración de cómo piensan el acto de enseñar y educar, así como las acciones que realizan para alcanzar el fin propuesto. Los resultados dejan al descubierto la poca claridad entre enseñar y educar. Al parecer la tarea de enseñar y las formas de hacerlo son claras y coherentes, pero cuando se piensa en el acto de educar se desfigura la idea y práctica, aun teniendo documentos rectores que especifican el cómo se deben hacer las cosas.

La utopía de trascender: tarea de la educación

La gran pregunta: ¿En tiempos de pandemia las y los docentes universitarios cómo estamos educando? La respuesta está tanto en la idea como en la práctica, tanto en la concepción como en el hacer. Existe una serie de ideas que las y los docentes tienen sobre el educar, por ejemplo el impulso al desarrollo, mejora y potencialización de habilidades para alcanzar autonomía. Hay quienes consideran el acto de educar como autonomía y en teoría no hay un alejamiento, porque la trascendencia tiene que ver con ir más allá de lo que hoy se tiene y se es, con poder alcanzar un desarrollo integral de la persona, y esto lo marca el MEU y de alguna forma Ortega y Gasset cuando menciona que hay que cultivar una cultura que ennoblezca a la persona y que supere en belleza a la anterior.

Para algunos profesores la concepción de educar significa buscar educar de forma integral, y en la práctica buscan este crecimiento integral cuando la y el estudiante pueden resolver de forma autónoma una demanda académica en el campus virtual a su ritmo, explorando sus capacidades. Pensar en la educación integral es ir más allá de lo cognitivo y volitivo, ya que lo ético y la afectividad no aparecen en el acto de educar. Se piensa que con alentar al estudiante a navegar el mar del saber y con que llegue con la tarea resuelta se dio el acto de educar. ¿Cómo se hizo la investigación, cómo convive con sus compañeros, a qué aspira en el mundo, cómo valora sus aportes a la construcción del conocimiento? Todas éstas son cuestiones que no quedan resueltas en la práctica educativa. La pantalla virtual limita a dar seguimiento a prácticas de socialización de los estudiantes.

Una segunda concepción de educar es la formación de un ser ético, a quien se le invita a tomar conciencia de la realidad. Analizando esta idea, lo primero que Freire refiere de educar es concientizar y que, además, dicha conciencia no se enseña, porque ésta nace de las formas de dialogar con la realidad y de asumir una posición ética, pero el maestro sólo es un mediador. A esta idea corresponde la práctica de estar disponible, escuchando y orientando. Por ende, lo primero sería que el diálogo debe ser horizontal e intergrupar, no sólo una simple asesoría, y la escucha debe ser activa, en la cual se cuestione la realidad. Pareciera que la virtualidad nos reúne, nos permite estar ahí, pero el diálogo es otra cosa, porque indica cuestionar

nuestra realidad para buscar formas alternativas de estar, no sólo de hacer llevadero el tiempo que estamos de confinamiento. La concientización tendría que ser la nueva cultura humanizante. Orientar no da mucha pauta a las decisiones responsables de transformación del mundo, y menos cuando sólo se quedan en el plano cognitivo o conductual.

Una tercera idea de educar es compartir lo que se es como profesional y como persona. Es una idea de donación de lo que se es, pero ¿esto hace cultura nueva, concientización? Una concepción de sólo amor o romantización de la idea de profesor no es suficiente para educar. En el tiempo de confinamiento la incertidumbre, el cansancio y el estrés que genera tomar clases en la casa, demandan más que organizar trabajo académico. Eso corresponde a las prácticas de enseñanza. Mantenerse a cargo de responder dudas es parte de la tarea de enseñar. Cuando dialogamos sobre las responsabilidades que tenemos al cumplir con una “tarea académica”, seguimos reduciendo la atención hacia lo profesional o intelectual. Cuando apelamos a la solidaridad para cumplir con el compromiso de profesionista o de calificación, eso sigue siendo un acto educativo reducido a sólo ser responsable para cumplir, pero aún falta llegar al compromiso de transformación del mundo o dar un sentido al trabajo como una forma de implicación amorosa con el mundo.

Una última concepción de educación es compartir lo que se es y se tiene, dialogar y transmitir pasión por un saber que se ama como profesor. Dar o mostrar sigue siendo una tarea de la enseñanza: es que el otro ame una disciplina o saber sólo porque yo lo amo; es una forma de imponer un gusto a partir de la seducción. Esta idea se vive cuando la o el alumno se abren al maestro para compartir inquietudes y entablar la intimidad de contar la vida personal; cuando la o el alumno le dice que su forma de enseñar fue muy buena. Aún estamos lejos. Educar no es enseñar, no sólo escuchar, sino enseñar a dialogar, pensar, reflexionar, asumir responsabilidades sobre el mundo, aprender a tomar postura política y darle sentido al confinamiento.

Enseñar, el objetivo indiscutible en la educación

No existe duda entre las y los profesores en cuanto al concepto de enseñar; al final del día, sabemos que es nuestro quehacer. La diferencia de enseñar

existe en la dedicación, el empeño, la planeación previa, el cómo compartir conocimientos y el tipo de dinámicas que diseñamos y ejecutamos en el aula, ya sea de forma presencial o a distancia. Que las formas de enseñar se han transformado con la irrupción de la pandemia en las aulas es un hecho, pero las maestras y los maestros no han perdido de vista (y sigue siendo el objetivo de ser maestros) el enseñar.

Se encontraron tres categorías en lo que significa para los maestros enseñar. La primera de ellas tiene que ver con compartir conocimientos. Dentro del aula o en una plataforma digital el enseñar implica compartir conocimientos teóricos y prácticos, que sirvan como anclas para que el aprendizaje permanezca no solamente en uno, sino también en las y los alumnos. El enseñar requiere de teorías, métodos, planificación y de un rigor metódico, como nos dice Freire (2004). El enseñar requiere de interacción de conocimientos de las y los maestros hacia sus pupilos y viceversa, porque no se puede negar que las y los docentes también aprenden de las alumnas y los alumnos.

La segunda categoría que se encontró fue transmitir. Acosta (2015) propuso que educar es la transmisión de algo específico. Cuando estamos en el aula, no sólo compartimos, sino que transmitimos conocimientos, ideas, teorías, que ayudan a las y los estudiantes a comprender el mundo que los rodea; en otros casos la transmisión de conocimientos va dirigida a la formación profesional. Acosta (2012) nos dice que en el acto de enseñar se pone el acto de la responsabilidad: yo me dirijo a un discípulo en forma organizada y sistemática con una finalidad: introducirlo al mundo, irrumpir en su vida. La transmisión de conocimientos implica un cambio de paradigma para los alumnos en el acto de aprender lo que se les enseña. Requiere de una mente con apertura para recibir y aprehender el nuevo conocimiento; a la vez, requiere de responsabilidad del educando de no sólo recibir el conocimiento, sino también de emplear ese conocimiento en beneficio propio y de la sociedad a la que pertenece. Es la aceptación a un mundo nuevo de conocimientos.

La tercera y última categoría tiene que ver con moldear a los estudiantes, y esto tiene relación con el perfil del profesionista, ya que se espera que cumpla con ciertos parámetros, ética y formas de conducirse dentro del campo laboral donde ejercerá su profesión. Los docentes expresan que en-

señar implica para ellos moldear ciertas conductas: se muestra cómo se hace algo para que otros puedan reproducirlo. Uno de los participantes de esta investigación comenta que para él enseñar es el espacio donde construyen en conjunto el andamiaje del proceso de enseñanza- aprendizaje y es el momento en que se promueve el desarrollo de habilidades, actitudes propias de la disciplina, arte u oficio.

Notas finales para la práctica educativa

La idea de educar la seguimos reduciendo a enseñar, únicamente porque creemos que, al hacerlo con pasión o generosidad, vamos más allá; además, se reduce a la cognitivo y, en cuanto a valores, a que ellos cumplan con la demanda académica. Hay una visión fragmentada de la persona y, por ello, una fragmentación de la tarea educativa al reducirla a lo intelectual y profesional. Aún no se asume el humanismo como una práctica educativa.

Educar es un momento en que asumimos que somos eternos aprendices. Educar no es resolver dudas u orientar desde mi experticia, sino hacer que las y los estudiantes generen sus propias conclusiones de la vida, que ellos tengan la autonomía para juzgar la realidad y tomar las riendas de su futuro.

La trascendencia es la esperanza de algo venidero, de superar lo dado, de dar sentido a lo que se vive. Las demandas académicas se concentran en reproducir saberes académicos. Las y los maestros estamos cumpliendo la tarea de enseñar y aún no hemos encontrado límites para hacerlo, pero en la tarea de educar aún no hemos encontrado el sendero apropiado.

Aprender a acompañar, desde lo igual, desde un destino compartido y no desde la idea de que uno es la o el maestro y entonces tiene una verdad o un conocimiento que no se cuestiona o de que uno es el que direcciona el rumbo. Se debe enseñar la autonomía y el deseo de degustar la libertad; la justicia, buscar caminos de humanización y emancipación.

Finalmente, si no hay claridad en las formas de educar en el espacio virtual, es porque desde lo presencial tampoco se tenían un rumbo claro de por dónde transitar al acto de educar. La fragmentación y parcelación de la ciencia es espejo de la parcelación de la persona y de sólo atender la razón y dejar marginado lo relativo a la subjetividad y trascendencia de la persona.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2012). Educar, Enseñar, Escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la Pedagogía (y la transmisión). *Tendencias Pedagógicas*, 20, 93-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105072>
- (2015). Educar, enseñar, escolarizar: El problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión). *Tendencias Pedagógicas*, 20, 93-105. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2016>
- Acosta, R. (2017). *La educación del ser humano: un reto permanente*, 2a ed. Caracas: Universidad Metropolitana.
- Cousinet, R. (2014). Qué es enseñar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 8(8). 1-5. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6598/pr.6598.pdf
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- (2008). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- García, N. (2013). Educar en la sociedad contemporánea: Hacia un nuevo escenario educativo. *Revista de Ciencias Sociales*, (62), 199-220.
- Heidegger, M. (2014). *Ser y tiempo*. España: Trotta.
- Martínez, M. (2014 [2006]). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Editorial Antrophos.
- Monereo, C., Castello, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. L. (1991 [1949]). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Ortega y Gasset, J. (1986). *Una educación para la vida*. México: Ediciones El Caballito / SEP Cultura.
- (2015). *Misión de la universidad*. Madrid: Cátedra.
- Planella, J., y Pagès, A. (coords.) (2007). *Poéticas de la humanización: miradas de la antropología pedagógica*. Barcelona: Ediuoc.
- Rodríguez, S. (2019). *Enseñar y educar en la civilización digital*. Colombia: Universidad Sergio Arboleda, Escuela de Filosofía y Humanidades/Decantura de Innovación y Desarrollo Digital.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*, 2ª ed. Barcelona: Ariel.
- Tobón, S. (2014). Humanidad y educación: Alteridad del siglo XXI. *Itinerario Educativo*, 28(63), 139-153.
- Touriñan, J. (2015). Además de enseñar, hay que educar y eso requiere competencias adecuadas, *Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 1. <https://formacion.copypcv.org/revista/index.php/revistacronica/article/view/4>
- Universidad Autónoma de Querétaro (2018). *Modelo Educativo Universitario de la Universidad Autónoma de Querétaro*. https://www.uaq.mx/planeacion/modelo_educativo.html

II. Retos de la educación ante la enfermedad COVID-19

YIVIA GLORIA OLIVERI RIVERA*

MARÍA CRISTINA ORTEGA MARTÍNEZ**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.137.02>

Resumen

El acto de educar va más allá de cumplir con indicadores de una supuesta calidad educativa. Educar es un acto humano, sublime en tanto que tiene la misión de enseñar al otro a vivir plena y libremente. El presente ensayo es una invitación a la reflexión sobre la importancia del abordaje de los contenidos, sí, pero sobre todo de la relevancia de la subjetividad en la enseñanza, en el acto mismo de educar. Las experiencias vividas tanto por estudiantes, como por docentes de los diferentes niveles educativos, ante la pandemia derivada de la enfermedad COVID-19, nos invitan a replantear el acto de enseñar para llevarlo al plano de una verdadera educación. Estas experiencias visibilizan no sólo que los contenidos cobran sentido en la medida que se relacionarán con la realidad actual, sino también la importancia del contacto físico para el proceso de aprendizaje. La virtualidad nos hace preguntarnos: ¿Qué aprendieron los estudiantes? ¿Qué aprendimos los profesores? Intentamos dar respuesta a ello en este escrito.

Palabras clave: enseñanza, educación, subjetividad, pandemia.

* Doctorante en Educación en la Universidad Intercontinental. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7977-0961>

** Doctora en Psicología y Educación. Profesora-investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6188-4677>

La discusión sobre la calidad educativa en México es un tema al que se le ha puesto especial énfasis desde finales del siglo xx, y más específicamente a partir de la primera década del siglo xxi. La Reforma Integral de Educación Básica, que inicia en el 2004, cambia por completo el modelo educativo nacional, ajustándose a las normas internacionales que responden a la globalización mundial.

El presente escrito pretende discutir el estado actual de la función de la escuela y su impacto en la educación en el sentido más profundo del concepto, partiendo de uno de los problemas más duros que ha tenido que enfrentar la humanidad en este siglo aparte de las guerras: la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, que ha dejado a la vista una de las realidades más crudas sobre la educación en nuestro país: la desigualdad de oportunidades, por un lado; por otro, el descuido o falta de reflexión en el acto de educar ante una situación emergente.

Las instituciones educativas están muy preocupadas por obtener indicadores cuantitativos —resultados de las pruebas Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) y Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA)— que demuestren que se proporciona una educación de calidad y que los resultados de las evaluaciones en español, matemáticas y ahora ciencias sean lo suficientemente altos para hablar de calidad educativa, pero... ¿la calidad educativa está garantizando una educación para la vida?

Sabemos que, cuando medimos algo o convertimos un fenómeno a datos, es posible identificar las áreas de oportunidad para mejorar; sin embargo, este proceso no es automático, Medir no da como resultado inmediato la modificación y mucho menos la mejora. Educar para la vida va más allá de la medición en función de conocimientos académicos. El empleo de los mismos en la vida cotidiana se ve atravesado, entre otras cosas, por la subjetividad tanto del acto educativo como de los actores de la educación.

En este sentido, la medición por medio de las pruebas de desempeño académico sólo nos indica una parte del hecho educativo: lo académico. Lo subjetivo, aquello que trastoca la psique de cada uno en el aula, que luego se interrelaciona con la psique del escenario de la educación informal, la casa, la propia historia de vida de cada sujeto, eso intangible para el sistema

parece no ser considerado dentro de los resultados ante la calidad educativa; sin embargo, la subjetividad del acto de educar es un hecho determinante para lograr la aplicación en la realidad de los conocimientos construidos dentro del aula. Hablamos entonces de un aprehendizaje, una apropiación del nuevo conocimiento como parte de la vida con todo y su subjetividad.

Los conocimientos adquiridos en la escuela ¿verdaderamente contribuyen a la vida cotidiana de las personas que acuden a las instituciones educativas? ¿Han sido útiles para que cada ciudadano pueda hacer frente a esta pandemia de manera asertiva? Sirvan estas interrogantes para entender la presente disertación respecto a los hechos reales acontecidos ante el contexto de la pandemia generada a causa de la enfermedad COVID-19 en el ámbito de la educación, donde la subjetividad parece haber levantado su voz con la intención de ser mirada.

Constantemente el sistema educativo es revisado, reformado, repensado o criticado y es posible que, aunque esto sea habitual, uno de los cuestionamientos que sigue siendo vigente, además de pertinente por la actual pandemia, sea el siguiente: los conocimientos necesarios para una mejor calidad de vida ¿están siendo aprehendidos o solo aprendidos en las escuelas?

El propósito de las políticas de globalización mundial es claro: tienen que ver con sostener una economía mundial que permita el desarrollo de los diferentes países, apostando fundamentalmente al crecimiento de las sociedades de conocimiento que permitan un mundo más sustentable, justo, con oportunidad de desarrollo personal y comunitario. Para ello se ha planteado un modelo de educación globalizado basado en competencias. Las competencias se entienden como el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades, aptitudes, actitudes y valores que permiten al sujeto resolver problemas y entender el mundo de una manera integral, compleja, crítica y autónoma.

Desde esta mirada, no hay mucho que cuestionar a la globalización en los sistemas educativos: las Reformas Integrales de Educación Básica (RIEB), Media Superior (RIEMS) y de Educación Superior (RIES) cumplen en su fundamento y estructura con esta visión no sólo de competencias, sino también del espíritu por apostar a una sociedad más justa.

En ellas encontramos propuestas pedagógicas correspondientes a la escuela activa; también se retoman los grandes aportes de la psicología edu-

cativa, los cuales consideran la importancia de lo individual, lo social y lo orgánico en su conjunto como elementos sustanciales para el aprendizaje, poniendo en el centro al sujeto cognoscente, todo lo cual da la posibilidad de que con diversas estrategias didácticas el estudiante pueda desarrollar todo su potencial de una forma crítica que le permita comprender y resolver problemas complejos de su vida cotidiana, de la sociedad en la que vive y, por qué no, aportar a las nuevas sociedades del conocimiento.

Los planteamientos en las reformas son congruentes con las políticas globales. El espíritu del modelo educativo responde a cubrir las necesidades sociales de cada país bajo el entendimiento de un mundo globalizado. Busca el desarrollo del pensamiento crítico, creativo, para así avanzar hacia una sociedad del conocimiento más justa para todos, lo cual es congruente con el fin de la educación, que es educar para la vida, mejorar la calidad de vida.

La pregunta es: ¿Qué estamos haciendo mal? Los informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) respecto a los resultados del PISA siguen siendo desalentadores. En 2012 México ocupó el lugar 34 de los países pertenecientes a la OCDE en los resultados de comprensión lectora y matemáticas del PISA, (Mejía, 2013: p. 56). A la fecha estas cifras no han mejorado.

La actual pandemia no sólo ha puesto de manifiesto con mayor claridad la inequidad del sistema político en general y del sistema educativo en particular, sino que además ha evidenciado la falta de congruencia entre lo enseñado en la escuela y su propósito fundamental, que es educar para la vida, para la resolución de problemas, para el autocuidado, para el cuidado del otro y del sentido de comunidad. Entonces ¿la escuela ha logrado que, para los estudiantes, cobren sentido y utilidad en su vida cotidiana los conocimientos académicos? Desde nuestra perspectiva, considerando la experiencia en el sector educativo, la respuesta se resume en un contundente *no*.

Desde hace varias generaciones en México la educación ha venido decreciendo e impactando de manera significativa en el deterioro de la sociedad, y esta pandemia nos ha mostrado de la manera más cruda, que aunque, de acuerdo con el informe de la Comisión Nacional Para la Mejora Continua de la Educación 2019-2020, el Sistema Educativo Nacional (SEN)

registra avances destacables en cuanto a cobertura de la educación básica o acceso a ella, “por ejemplo, el porcentaje de población de 20 a 24 años con al menos la educación básica completa se incrementó de 78.3 en 2010 a 88.1% en 2020” (Comisión Nacional Para la Mejora Continua de la Educación, 2021: p.19), también es cierto que los conocimientos académicos no han servido para que la población los utilice con toda la conciencia en su vida cotidiana.

Parece que son mundos alternos, el de la escuela y el de la realidad, de los cuales desafortunadamente la realidad sigue rebasando por mucho a las instituciones educativas en lo más simple y cotidiano. Basta ver las estadísticas: a 24 meses del inicio de la pandemia en México, ocupamos el cuarto lugar a nivel mundial en muertes por la enfermedad COVID-19. Se contaba ya con experiencia de Europa y sabíamos del confinamiento y las medidas preventivas para mitigar los efectos desastrosos del virus SARS-CoV-2; sin embargo, lejos de seguir el ejemplo, se han tomado medidas poco efectivas, un tanto desde las políticas públicas, pero también es cierto que desde la ignorancia e incredulidad de la población.

La idea de escribir sobre esta realidad surge de una nota periodística que se presenta a los 15 días del confinamiento a causa de la COVID-19 en el estado de Querétaro. La nota refiere lo siguiente: “Dos jóvenes fueron hospitalizados en Querétaro por hacer gárgaras con cloro y con líquidos de limpieza, luego de que leyeron en internet que así evitarían contagiarse de COVID-19” (Álvarez, 2020).

“Dos jóvenes hospitalizados por hacer gárgaras con cloro”. Lo sorprendente de la nota es que no se trata de jóvenes analfabetas en el sentido más amplio del concepto, ya que afirma “después de que leyeron...”, es decir, mínimamente contaban con la educación básica. Al leer la nota no se puede más que pensar “¿Para qué les ha servido la educación formal a estos dos jóvenes? ¿Saben leer?” El acto lector implica interpretar la información escrita; para ello es importante llevar a cabo todo un proceso de análisis de lo escrito, en conjunto con los conocimientos previos, para rescatar los datos más importantes, interpretarlos y comprenderlos. Aquí está la responsabilidad de la escuela, de la educación formal; la comprensión se debe enseñar en la escuela. Alverman (1990) nos dice al respecto:

Educación la comprensión lectora implica educar en la comprensión en general, estimulando el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico. De hecho, educar en la discusión es aconsejado como una de las mejores estrategias para mejorar la comprensión lectora (citado por Carrasco, 2003: p. 131).

El acto de educar va más allá de cumplir con indicadores de una supuesta calidad. Educar es un acto humano, sublime en tanto que tiene la misión de enseñar al otro a vivir plena y libremente. En este sentido, Michelle Petit destaca la importancia de la lectura y nos advierte que “la lectura ayuda a las personas a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino, aún cuando se encuentren en contextos sociales desfavorecidos” (Petit, 2000).

La nota es una fotografía de los resultados reales del sistema educativo. El perfil de egreso de la educación básica 2011 se centra en el logro de la comunicación oral y escrita. Considerando que la reforma educativa este 2021 cumple diecisiete años, podemos ubicar que estos jóvenes cursaron la educación básica dentro del periodo correspondiente a este perfil de egreso mencionado.

Ahora bien, suponiendo que sean jóvenes que continúan sus estudios, aplica entonces el perfil de egreso 2018. En este documento, el perfil se conforma de la descripción por campos del conocimiento. Para fines de este análisis tomaremos en cuenta el perfil de egreso en dos campos: pensamiento crítico y solución de problemas, habilidades digitales.

Pensamiento crítico y solución de problemas:

Formula preguntas para resolver problemas de diversa índole. Se informa, analiza y argumenta las soluciones que propone y presenta evidencias que fundamentan sus conclusiones. Reflexiona sobre sus procesos de pensamiento, se apoya en organizadores gráficos para representarlos y evalúa su efectividad (SEP, 2018).

Habilidades digitales:

Analiza, compara y elige los recursos tecnológicos a su alcance y los aprovecha con una variedad de fines, de manera ética y responsable. Aprende

diversas formas para comunicarse y obtener información, seleccionarla, discriminarla y organizarla (SEP, 2018).

La acción de estos jóvenes nos obliga a cuestionar si verdaderamente se cumple el propósito de la educación formal al menos en nuestro país. Pensemos en términos de competencias desarrolladas por los protagonistas de la nota y su utilidad para su desarrollo pleno y calidad de vida. La educación formal les permitió obtener información por el uso de recursos tecnológicos, con el fin, desde su perspectiva, de dar solución a una problemática: evitar enfermar de COVID-19.

Lo interesante de la nota es que la información obtenida pertenecía a una noticia falsa que “leyeron” en un sitio de internet. Entrecomillo *leyeron* porque, de acuerdo con el concepto de acto lector, no se observa el proceso crítico, no hay una diferenciación entre la información falsa y la real, es decir, el uso de los conocimientos previos relacionados con lo básico de las ciencias no fue empleado, por ejemplo, para saber que el cloro es altamente tóxico para el organismo. Algunos lectores estarán pensando que posiblemente no cursaron el nivel secundaria y no cuentan con dichos conocimientos; es una posibilidad, pero la realidad es que, desde los estándares administrativos de la educación básica, al concluir la educación primaria, se garantiza la comunicación oral y escrita.

Todos los envases de artículos de limpieza cuentan con la leyenda “No se ingiera, producto tóxico” e incluyen el pictograma de no ingerir o el de una botella tachada acompañada de la imagen de una calavera que indica peligro. La cuestión es: ¿por qué dos personas alfabetizadas no hacen uso de los recursos académicos, el conocimiento de los efectos tóxicos que producen los artículos de limpieza en el organismo, la lectura en los envases de los productos, la comparación de información con otras fuentes para la toma de decisiones?

Podemos pensar que todo ello habría sido posible si la escuela fomentara realmente el acto lector y no enseñara solamente la decodificación de los signos lingüísticos de la escritura. Si tan sólo los contenidos curriculares se abordaran desde la concienciación, esto que Freire bien ubicó como la apropiación del conocimiento como parte de la vida del sujeto, para saber que es inherente a su bienestar el uso de dichos conocimientos, y no desde el objetivo de obtener altas calificaciones.

Pero ¿es suficiente desarrollar por medio de estrategias didácticas el pensamiento crítico o existe algo inminentemente importante que acompañe a la enseñanza y el aprendizaje?

Dejamos de lado la subjetividad, el manejo emocional, que permite o no al sujeto hacer frente de manera asertiva a los problemas que le aquejan en el día a día, pues no sólo se aprenden o se enseñan conocimientos, sino también actitudes frente a la vida.

En este caso los jóvenes emplearon recursos tecnológicos; sin embargo, el uso de la información en su conjunto (saberes, habilidades y actitudes) no fue pertinente para el objetivo que perseguían: no enfermar de COVID-19. Un argumento válido puede apuntar a la falta de vinculación entre los conocimientos académicos y la vida cotidiana, pues lo cierto es que en un contexto donde fue necesario poner a la población en condiciones de aislamiento social, con realidades tan diversas en las necesidades de supervivencia, dicha falta de vinculación pudo también interferir en la toma de decisiones asertivas de estos jóvenes, lo cual evidencia nuevamente la imperiosa necesidad de considerar en el acto educativo, una formación emocional que permita hacer frente a las adversidades empleando las herramientas suficientes con las que cuenta el sujeto cognoscente para la toma de decisiones en pro de salvaguardar su vida.

El modelo educativo actual tiene como eje fundamental el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía progresiva en el despegue de la propia formación académica; sin embargo, a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) de las últimas décadas les cuesta mucho más trabajo ser autodidactas en cuanto al estudio formal se refiere, también en cuanto al autocuidado; es verdad que han desarrollado mayor habilidad para el dominio de las nuevas tecnologías, pero desafortunadamente no siempre para un fin de crecimiento intelectual, comunitario y para su bienestar, por lo cual quedan al descubierto los vacíos del sistema educativo en su compromiso de educar para la vida.

La nota nos deja ver que el gran rezago que aún tiene el Sistema Educativo Nacional (SEN) en cuanto a la calidad educativa no sólo es respecto a la aplicación de los conocimientos académicos en la vida diaria, sino también en la capacidad de resiliencia que desarrollan los estudiantes y docentes, así como crudamente en la desigualdad en cuanto a la cobertura educativa.

Estudiantes y docentes tuvieron que abrir el espacio íntimo (el hogar) para poder continuar con sus estudios. Muchos estudiantes de todas las edades y niveles educativos se quedaron sin la posibilidad de continuar con sus estudios debido a la brecha social y económica que impidió llevar a sus hogares el derecho humano fundamental de la educación. Estudiantes con barreras en el aprendizaje, debido a que la educación virtual no consideró su condición específica, perdieron su beca por una baja en el aprovechamiento escolar. Éstas son realidades que dejaron a la vista que la inclusión se quedó en un discurso vacío, la equidad educativa aún no es una realidad y la educación emocional es apenas un embrión en la formación de las nuevas generaciones.

En los párrafos anteriores se evidencian con claridad los vacíos de la enseñanza, su impacto del uso de los conocimientos en la vida diaria. Así como los protagonistas de la nota del periódico que nos convocó a escribir estas líneas, todos fuimos participantes activos de este gran laboratorio humano: la enseñanza se atravesó por cuestiones personales no sólo de los estudiantes, sino también de los profesores, administrativos y comunidad en general.

Ahora corresponde hablar de la subjetividad en el acto de educar desde la mirada como docentes de educación superior, pero también retomando la experiencia desde el hogar con menores de edad que se enfrentaron de igual manera a este reacomodo del acto educativo a la distancia.

A todos nos tomó por sorpresa esta pandemia; de un momento a otro tuvimos que ser confinados en casa para nuestra protección. La insistencia en general era seguir con la vida como era, o lo más parecido posible, así que, en el caso de los que trabajamos en el sector educativo, tuvimos que buscar las formas para continuar, empleando diversas plataformas, como Zoom, Google Meet, entre otras. Así es como algunos seguimos en contacto con los estudiantes, que, como nosotros, no sabían qué sucedería. Ambas partes, docentes y estudiantes, teníamos la expectativa de volver en un par de semanas, en un mes, en el siguiente semestre y así hasta que el lapso se convirtió en un año y medio, en dos años de espera. Todos en la misma situación de emergencia sanitaria, pero no todos con las mismas condiciones en casa: medios económicos, medios tecnológicos o la condición física para enfrentar la enfermedad.

En tal desconcierto se intentó seguir con la enseñanza, conectados y dando clase como si estuviésemos en aula, ahora con la atención puesta en las pantallas de los dispositivos. Dadas las circunstancias, lo que se descubrió fue la diferencia en un fenómeno compartido. La gran diferencia de vivencias. Había estudiantes tratando de cumplir con sus clases y tareas, profesores intentando impartir sus clases, organizar tareas y entregas virtuales, conseguir el material para impartir clases, pero no sólo eso: también intentando disponer del espacio, el tiempo y los medios para impartir su clase, pues el resto de su familia pasaba por lo mismo.

Al principio los estudiantes se enfrentaron con las limitaciones de los mismos profesores, muchos de los cuales, esperando la vuelta a las aulas, simplemente no se ocuparon de estar en contacto con ellos, mientras que los que permanecemos no hicimos definitivamente la labor de enseñar las materias, sino más bien un acompañamiento mutuo ante tanta incertidumbre.

Lo que sucedió fue distinto a lo que pasa en el salón de clases, donde aparentemente hay más conocimiento de los unos y los otros, porque hay contacto físico por varias horas del día; sin embargo, nos dimos cuenta de que poco sabíamos de los demás, a menos que fueran amigos cercanos, y que era importante saber qué sucedía. Así las clases virtuales se convirtieron en reuniones donde la conversación era sobre lo cotidiano, las sensaciones, las expectativas, los temores, no los contenidos teóricos o prácticos de las materias.

Aquellos que encendían cámaras, obligados los profesores a hacerlo, también dieron a conocer sus espacios físicos. Eso que era íntimo se convirtió en público; no era su oficina o cubículo de profesor, sino su hogar. Hubo varios estudiantes sin cámara encendida por vergüenza a mostrar, porque no se arreglaban como cuando se trasladan a la escuela, porque se veían más personas en pantalla porque estaban haciendo otra cosa al mismo tiempo, alguna labor doméstica, dormir, chatear; porque simplemente no querían dejarse ver. Sin embargo, los que tenían cámara encendida no podría pensarse que hayan estado atentos por el simple hecho de dejarse ver. Como en algún momento señaló un colega: a veces eso hace que la persona se pierda en su propia imagen, tal como Narciso.

Lo anterior nos lleva a una reflexión profunda de la condición docente: ¿los profesores por qué estaríamos obligados a tener nuestras cámaras en-

cendidas? ¿Cuál es la razón? ¿Por qué el profesor si debe exponerse? ¿Por qué el sí debe mostrarse? ¿Acaso no tiene los mismos sentimientos o circunstancias que los estudiantes? ¿Cuál es la diferencia? Y sin duda la hay: el estudiante supone que el profesor, por su experiencia, estudios o lo que le haga superior, y con el derecho de enseñar, debe tener algo extra: salud mental, seguridad, calma, asuntos resueltos. Se trata de lo que llama el psicoanálisis *el sujeto supuesto saber*. Pero los alumnos se enfrentaron con varios profesores que no estaban en condiciones de dar clases así. Los que sí, mostraron la intimidad de sus espacios y, con ello, evidenciaron más sobre sí mismos, sobre su vida privada, que dejó de ser privada.

Al final se cumplieron los objetivos mínimos de las materias. Al final del cuarto semestre de esta pandemia las cosas no cambiaron mucho; sí en cuanto a que posiblemente los profesores se han organizado mejor, también los alumnos, y no en cuanto a que la pregunta seguía en el aire: “¿Cuándo volveremos al aula?” Lo anterior por lo menos la universidad pública, porque la universidad privada ya había vuelto, con todas sus vicisitudes. La educación básica también volvió medianamente, en esas formas “híbridas” inventadas que desconcertaron a niños y padres, a profesores y administrativos también, y que daban una especie de certeza que se rompe en cuanto está el aviso de un pequeño contagiado, por lo que todos deben replegarse de nuevo en lo virtual.

Quizás se ha agudizado el malestar en tanto que ya la enfermedad nos ha atravesado de formas más directas. Así hemos tenido que lidiar con ella o con el contagio de un ser querido o con la muerte derivada de esta enfermedad.

Los estudiantes tomaron sus materias y sesiones de Zoom como vías de escape ante esa terrible realidad, como momentos de paz para pensar en otra cosa, aunque eso otro no tuviera mucho sentido en esa situación. No saberse solo, como único sufriente, sino como todos, como sus compañeros, como sus mismos profesores.

De pronto un día se quejaron algunos de tener profesores que no conocían en persona y de los que, por lo tanto, no sabían nada habituados a los ya conocidos. Se quejaron de aburrirse, de no entender o de no ser necesaria la clase por Zoom. Es cierto, faltaba el contacto físico, pero no era la única forma de conocer al otro; y es que la forma presencial se presta para ver al profesor en otros espacios, en la cafetería, en los pasillos, en su cubículo.

Entonces se genera un poco de familiaridad, mientras que las clases por Zoom ante un desconocido sólo se limitan en ese tiempo y espacio para hablar de la clase. ¿Qué aprendieron los estudiantes? ¿Qué aprendimos los profesores? Que lo que procura ese proceso de enseñanza aprendizaje es el lazo social, el interés por el otro, la comprensión del otro como igual o como sujeto supuesto saber, pero es dentro de ese contexto que se puede reconocer al otro.

Freud dice que es una de las tareas imposibles la educación. Evidentemente habla de la educación inicial e intermedia, es decir, de niños y la ve como tarea imposible o complicada por cuanto su función es “inhibir, prohibir y sofocar” (Freud, 1933/1986: p. 138), es decir, el control de las pulsiones para preservar el lazo social, para su adaptación al mismo y para encontrar un tope respecto a lo sexual, al desarrollo sexual en el niño, aunque luego se cederá al principio de realidad en la latencia y pubertad. Entonces, mientras tanto, el niño puede modificar su conducta o postergar sus deseos, siempre y cuando tenga a cambio un premio especial, que es el amor del educador, así como hace ese intercambio con los padres para resolver el Edipo, para lograr ser amado por ellos.

¿Qué nos tocó entonces realizar en estos tiempos? Esta labor imposible y más imposible, pues se realizó con la pantalla, en plataformas donde si bien los alumnos tienen sus cámaras encendidas, si es que son obligados, no por ello se puede afirmar totalmente que como interlocutores estén poniendo atención al cien por ciento, y nada evitaría que pudieran estar jugando o haciendo otra cosa en la misma computadora en la que se conectan a la videoconferencia, videoclase; que pudieran estar dormidos o grabando la clase para hacer memes o videos que evidencien lo que sucede, como ha sucedido en los últimos meses, en los que incluso se han podido viralizar escenas en las que los profesores ofenden a los alumnos, los acosan, golpean a sus parejas, son golpeados por sus parejas, son asaltados o se escuchan sonidos íntimos de quienes están conectados. ¿Dónde está la inhibición, la prohibición y sofocación de la educación? ¿y dónde está la intimidad?

Algunos niños de tercer grado le dijeron a su profesora que no viajara a ver a su abuela al Estado de México. En tono de ruego, una niña le dijo que pensara en ellos, que no fuera, porque no quería que se muriera. Le dijo: “Por favor, no vayas, no quiero que te mueras y si te mueres te iré a

vengar”. Los niños no son ignorantes de lo que pasa a su alrededor, sobre todo ahora que toda la información está totalmente disponible, abierta y sin filtro en toda red social, que es lo que está a la mano de todos.

¿De qué se trata todo esto, todos estos temores, estos ruegos de los niños? Del miedo a la muerte, latente hoy en día, no sólo por la enfermedad del COVID-19, sino también por lo que sabemos que sucede en el país, en el mundo, por los feminicidios. ¿Qué hacemos con el miedo a la muerte? ¿Hablamos de matemáticas, de ciencias naturales? ¿De pruebas psicométricas, de psicoanálisis? La maestra sólo dijo que se cuidaría y no pensaba morir, pero ¿podemos decidirlo?

Los alumnos de cualquier grado, esperaban la sabiduría o mayor conocimiento e información del profesor y, por ende, un comportamiento que pueda emularse, porque, como se dice coloquialmente, el ejemplo es superior a la teoría, pero los maestros no estábamos exentos de la angustia y del desconocimiento ante esta situación. Así que la relación se hizo simétrica en el malestar, como lo es siempre, pero ahora, con mayor evidencia, la asimetría, donde hay uno que sabe más que el otro, se perdió ante esta contingencia. Y el conocimiento teórico, formal, escolar o académico dejó de ser el centro de atención —sí el pretexto, pero ya no lo relevante.

Lo relevante fue ir viendo cómo cada uno resolvía la angustia, cómo cada uno se enfrentaba a la situación. Así la labor de los profesores, más o menos contenidos o ecuanímes, consistió en contener a los alumnos, calmarlos, tranquilizarlos, distraerlos, ser un momento de paz y dejar de pensar en la gravedad o las consecuencias de cada acto.

Entonces comenzamos a cuestionarnos qué es la enseñanza, qué es la educación o para qué sirve, en qué nos tiene que preparar, para qué nos prepara, porque es una labor imposible, como dice Freud. ¿A qué le llamamos educar para la vida, educar para tener calidad de vida?

A menos que los contenidos se relacionaran con la realidad actual no cobrarán sentido, pero no quedan desechados del todo, pues, aunque no tuvieran relación, las clases de contenidos tan abstractos servían para el momento de evadir la realidad. Al final siguen cumpliendo una función en beneficio de las personas.

Pero ciertamente el desaliento era mucho junto con la ansiedad, la desesperación y la insistencia en el retorno a un momento “normal”, aunque

ahora ya no se sabe bien qué es eso. Así, aunque los profesores tuvieran bien preparadas sus materias, con materiales de última tecnología, con juegos, dinámicas, videos y presentaciones, los estudiantes pedían algo más, algo que los tranquilizara. En ese momento los profesores más inteligentes, eruditos o brillantes resultaron inútiles ante esta situación, y fueron más bien los cálidos y los atentos los que establecen o están interesados en la buena relación con el alumno y en una genuina preocupación por ellos; fueron los que cubrieron más la función actual de la escuela.

Pues efectivamente se extrañaban las aulas, las bancas, los pintarrones o pizarrones, el cañón para proyectar diapositivas. Finalmente éstos son sólo herramientas para la enseñanza, pero no la enseñanza misma, así que muchos profesores se sintieron frustrados al no contar con esas herramientas. Era increíble pensar que se pudiera dar una materia de educación física, por ejemplo, y sin embargo ahora se imparte por Zoom, por YouTube, etcétera.

En el inter y durante el regreso a las aulas, aunque gradual, se impuso una nueva forma de convivencia: cubrebocas obligatorio, vacuna puesta, con todo el esquema. Cubrebocas que impiden el entendimiento, distorsionando y esforzando las gargantas de los docentes para ser escuchados. Nadie nos preguntó si queríamos usarlos, nadie preguntó si estudiantes y profesores deseaban lo virtual, si preferían esperar. La intención general era poder esperar; debía existir otro modo mientras se intentaba continuar a pesar de todo.

Al mismo tiempo todo esto significó esperar un regreso a la “normalidad”, una pseudoespera; estar en calma, una calma angustiante, calma que se asemeja a la impotencia, a la incapacidad de hacer algo.

La enfermedad ya no era sólo, como lo decía Freud, una referencia a la muerte, algo que nos acerca y nos hace comprenderla o algo como el dormir, en el que cambiamos de realidad y podemos comprender esa diferencia. Esta vez no era así. La enfermedad se presentó como algo real: fue el camino directo, en muchos casos, hacia la muerte. Una posibilidad real. Así el esperar y la calma no eran otra cosa que la manera de enfrentar a la muerte.

En la otra parte estaba la insistencia global de seguir, moverse, continuar, pero no mucho, sino de manera mesurada; no como siempre, no como antes, no acompañado, en solitario o con pocos, aislados, confinados. Casi como andar de puntitas, sin alterar al virus, sin atraerlo, casi como en las películas de suspenso, en donde los alienígenas han invadido el planeta y

casualmente son puro oídos, por lo que no se les puede hacer ruido, para poder sobrevivir.

Ante todo esto resulta bastante complejo encontrar el punto medio, el equilibrio. Así llegó la “cuarta ola” del contagio por COVID-19, la cuarta evidencia de que dejamos de ser prudentes y mesurados; de que los cuidados, el aislamiento, la distancia social nos cansaron, o de que dejó de importar: al final, con todo y cuidados nos alcanzaría el destino, nos alcanzaría la enfermedad. Y la superamos, aunque muchos no. Ahora es raro quien no se ha contagiado, pues algunos no sólo se enfermaron una vez, sino dos o más.

En el aire, entre todas las teorías surgidas por la aparición del virus, las inexplicables muertes, prevalece una teoría, la de la selección natural. Así lo dicen las noticias, recordando a Darwin convenientemente para los sobrevivientes, pero para los que murieron, sin ninguna patología subyacente, ¿qué tipo de selección fue ésa? ¿Un castigo karmático? ¿O una selección indiscriminada como la propuesta (y también ejecutada) por el villano Tano del cine de superhéroes?

Difícilmente para los dolientes esto parece justo. Entonces volvemos a una pregunta antiquísima para la humanidad: ¿Es la naturaleza justa? ¿Tiene un orden? Y la respuesta que hemos leído desde el psicoanálisis es que los seres humanos no somos naturales, nunca nos hemos regido del todo por la naturaleza, nunca por sus leyes; siempre tratamos de evadirlas, de ir en contra, por capricho, por alteraciones mentales o por los altos valores religiosos. Ejemplo: no comer.

Todas estas elaboraciones atravesaron no sólo a los estudiantes de cualquier edad, sino también a los profesores a cargo... ¿de qué en este momento? Así nos enfrentamos a resolver y pensar de nuevo sobre algo tan básico como: ¿Qué es el aula? No es la construcción. ¿Qué es la escuela? No es el edificio: es la construcción, sí, de la relación entre maestro y alumno, de tal manera que lo que se aprende en esa relación sirva para la vida tanto de uno como del otro.

Freud escribe lo siguiente en la introducción que hace para la obra de Oskar Pfister, pedagogo de su época y quien se lo solicitó:

Educación y terapia se sitúan entre sí en una relación que podemos señalar. La educación quiere cuidar que de ciertas disposiciones (constitucionales) e

inclinaciones del niño no salga nada dañino para el individuo o la sociedad. La terapia entra en acción cuando esas mismas disposiciones han producido ya ese indeseado fruto de los síntomas patológicos (Freud, 1913/1986: p. 351).

Entonces habla de una especie de función profiláctica que realiza la educación, implicando la evitación de *ajustar a*, mientras que la terapia lo hace en un efecto posterior: es más resolver y curar, que evitar. Esa sería la relación mencionada por Freud, pero en tiempos pandémicos estaríamos viendo justo los frutos de lo que no dio la educación, pues la respuesta ante esta crisis no fue prevista, pero era de esperar que, si se le proveyeron los medios o herramientas emocionales, conductuales o actitudinales para estar ante un problema de salud, económico y más que desencadenó la pandemia, no habría resultado así la ola de frustración, angustia y desesperación.

¿Qué es entonces lo que podríamos observar que cumplió o no la educación? Evidentemente no podemos responsabilizar de toda la situación a la escuela, a la educación o a la enseñanza, pues sólo son la estructuración de la forma de pensar de la sociedad. Más bien se ha reflejado la falta de preparación de toda la sociedad ante eventos contingentes de esta magnitud y aunque el cine o las obras literarias hayan hablado de situaciones semejantes, nunca se les ha visto como algo posible en la realidad.

Es la sociedad actual la que no está preparada o es que jamás lo ha estado. Entonces, cuando se habla de función de la educación, acá citando a un experto en el ser humano, pero en el sentido de conocer a fondo el malestar de la cultura y las pasiones que le llevan a actuar de tal o cual manera (no a un educador, no a un teórico de la pedagogía) es una opinión distinta y, sin embargo, válida, que nos muestra la distancia entre lo que se espera y lo que es real.

Antes de que se instalen los síntomas, la educación tendría que haber actuado, haber preparado no sólo en el conocer, sino sobre todo en el saber hacer, en el saber ser, asuntos que también son funciones de la educación, objetivos de la misma. Y la evidencia fue opuesta. De ahí que confluyeron en las intenciones con la intervención terapéutica, entendiendo la intervención terapéutica en distintos niveles, como se usa en la intervención en salud en general. Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha definido *prevención* como “medidas destinadas no solamente a prevenir

la aparición de la enfermedad, tales como la reducción de factores de riesgo, sino también a detener su avance y atenuar sus consecuencias una vez establecida” (citado por Colimón, 1998: p. 12).

De ahí que defina tres niveles:

Prevención primaria

Tiene que ver con estrategias públicas de información, de formación e incluso de prohibir la exposición o las conductas para evitar daños o problemáticas de salud, controlando factores causales o predisponentes. Es en este sentido que la educación funciona en muchos casos con esta labor, no sólo en la escuela, sobre todo a nivel básico al promover la vacunación o cuando les otorgan desparasitantes, sino también en los contenidos cotidianos sobre la prohibición del consumo de alcohol u otras drogas. Además, con los reglamentos que establecen las instituciones educativas se manifiesta este tipo de normas en las que va de suyo la prevención.

Prevención secundaria

Es la aplicación del diagnóstico temprano de las enfermedades y se refiere a detección previa al desarrollo de alguna enfermedad, quizás en cuanto a cómo lo realizan las instituciones en sus evaluaciones de admisión, donde al detectar algo pueden sugerir la atención con respecto a aquello encontrado; por ejemplo, al detectar niveles de ansiedad o depresión o alguna otra cosa, se puede canalizar al sujeto a atención psicológica.

Prevención terciaria

Ésta es la intervención que se lleva a cabo cuando ya está claramente la enfermedad desarrollada, no sólo diagnosticada, sino con sintomatología evidente que requiere tratamiento. También se habla de rehabilitación para disminuir las secuelas de las enfermedades, minimizar el sufrimiento causado por la enfermedad o perder la salud. Esto sería lo que conviene una vez que se regresa a las aulas, no sólo porque muchos fueron contagiados de COVID-19, sino por las consecuencias en la sociedad de lo que implicó esta pandemia.

En la clínica psicológica, por esta ocasión de la pandemia, no se podía sólo actuar a primer nivel, sino de manera oportuna en plena crisis, tratando de

facilitar en la población, en los pacientes, las habilidades de afrontamiento de la presencia del virus, de las consecuencias de la enfermedad, de la posibilidad de la muerte. Aquí confluyeron los educadores y la intervención clínica psicológica, de tal manera que los profesores tuvieron que fungir como terapeutas a ese nivel formativo también, aunque en muchas ocasiones con la simple escucha. Pero dado que, del mismo modo, los profesores enseñan para la vida, realizan esa doble función.

Entonces, aunque aparentemente son contrarias la clínica psicológica y la educación, por lo que ya hemos mencionado, para este momento han tenido que confluir en sus funciones más allá de lo que las separa. Ahora se ha vuelto más que evidente la función del profesor con esta presencia terapéutica. El asunto es serio en tanto que el profesor desconozca esta influencia en sus estudiantes.

A manera de conclusión

La pandemia nos ha mostrado que el acto educativo está más allá de las estructuras arquitectónicas, las cuales son importantes; pero las estructuras psíquicas son fundamentales para que el acto de enseñar y de aprender pueda cumplir el objetivo de la educación: educar para la vida.

He dejado en claro que el SEN tiene retos importantes que enfrentar, comenzando por prestar atención a la salud mental dentro de las instituciones educativas no sólo en los estudiantes, sino en todos los actores que participan del acto de educar. Otro reto es la cobertura con equidad y, por ende, una educación verdaderamente inclusiva. También se nos ha mostrado que los perfiles de egreso están lejos de ser una realidad aplicada a la vida cotidiana, pero sobre todo se nos ha mostrado que, en un sistema educativo preocupado por indicadores que respondan a la calidad educativa y que ha venido generando un desgaste en la relación humana, aún es posible priorizar el acto de educar desde el sentido humanitario, donde la escucha se prioriza ante el discurso que ambos, docentes y estudiantes, tienen que decir para continuar, vivir. Los indicadores de calidad educativa actuales no son suficientes para cumplir con la misión de una educación que dé garantías a una mejor calidad de vida. Esperamos que este acontecimiento histó-

rico nos permita reflexionar como sistema educativo en lo verdaderamente importante del acto más sublime de la humanidad: el acto de educar, que queda claro que no es sólo aportar conocimientos, sino verdaderamente conocer, saber hacer, saber ser. Queda también a la vista de todos que los profesores tenemos una responsabilidad de acompañar en este proceso y, por ende, nuestra función va más allá de la transmisión de conocimientos, que va también con la vocación de dar desde el propio ser.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, E. (2020). Dos jóvenes ingieren cloro para “prevenir” Covid-19; los hospitalizan. *Milenio*. <https://www.milenio.com/estados/coronavirus-queretaro-jovenes-toman-cloro-evitar-contagio>
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17). <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=14001708>
- Colimon, K (s.f.). *Niveles de prevención*. <https://issuu.com/viejo03/docs/nameb7c044>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021, noviembre). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2021: cifras del ciclo escolar 2019-2020*, México: Gobierno de México / Mejoredu.
- Freud, S. (1986 [1933]). 34ª Conferencia. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones, en *Obras Completas. XII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1986 [1913]). Introducción a Oskar Pfister, Die Psychanalytische Methode, en *Obras Completas. XII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mejía, F. (2013). Resultados del sistema educativo mexicano en su contexto. ¿Coartada estructural o estructura que coarta? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIII(4), 55 – 65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27029787006>
- Petit, M. (2000, mayo). *¿Construir lectores?* Conferencia leída en la mesa “Estrategias para la construcción de lectores” durante el Congreso Internacional de Editores de Buenos Aires. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OuGLFnmh28wJ:23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/construirlectores.doc+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx
- Secretaría de Educación Pública (2018) *Planes y programas de estudio*. México: Secretaría de Educación Pública. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>

III. Entre la educación y el confinamiento. Efectos de la soledad y el silencio en la juventud

PABLO PÉREZ CASTILLO*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.137.03>

Resumen

En el texto que se presenta se hace una revisión de algunas de las principales condicionantes del escenario educativo de millones de estudiantes a nivel mundial durante la pandemia derivada del COVID-19. Se hace un esfuerzo por concebir los posibles efectos, a nivel teórico e informados primordialmente por una conceptualización psicoanalítica, del confinamiento en el desarrollo de los jóvenes adultos y adolescentes durante una época prolongada. En particular, el trabajo busca focalizar el análisis en dos aspectos que se consideran relevantes y centrales durante dicho escenario: el silencio y la soledad. Se busca generar una serie de formulaciones que posibiliten considerar no sólo los posibles efectos perjudiciales de este confinamiento, sino también al mismo tiempo, considerar la importancia del silencio y la soledad como sitios potenciales de desarrollo psicoafectivo y socioemocional.

Palabras clave: *confinamiento, soledad, silencio, psicoanálisis y educación.*

La aparición del confinamiento como estrategia de las instancias de salud internacionales y locales para refrenar la propagación vertiginosa del virus SARS-CoV-2 en la primavera del 2020 llevó consigo una serie de cambios incalculables. Como efecto de la búsqueda de una reducción de las infec-

* Doctor en Psicología Clínica. Profesor-Investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1569-0715>

ciones potencialmente letales de este virus, resultó necesario movilizar diversas actividades al hogar, desde las laborales hasta aquellas relacionadas con el ámbito educativo. En México la campaña “Quédate en casa” resultó en un súbito confinamiento de familias en su hogar, temerosas de los efectos aún desconocidos pero peligrosos de la infección por el virus. Y, ante los cambios expeditos derivados de este inusitado escenario, las familias tuvieron que hacer frente con las limitadas herramientas a su disposición.

Prontamente la combinación de estas circunstancias con aquellas que precedían al confinamiento —impuesto pero necesario— magnificaron los alcances negativos de la pandemia en dimensiones que iban más allá de salud y afectaron de manera intensificada las condiciones socioeconómicas de millones de familias, de manera especial, claramente, aquellas familias que, derivado de un rezago económico y marginación social, fueron las más afectadas tanto en sus posibilidades económicas como en las de salud. La correlación elevada, a nivel mundial y particularmente relevante en México, de los índices de pobreza y los problemas de salud resultaron una combinación letal para la población. En los primeros meses se hizo patente que la combinación de factores de salud preexistentes (diabetes, hipertensión y obesidad, las más importantes) resultaban altamente riesgosas para incrementar la letalidad de una infección de COVID. Pero, aunado a lo anterior, la vulnerabilidad social y económica de aquellas familias en desventaja previa aumentó de igual forma la letalidad, además de exacerbar las dificultades económicas precedentes.

Esta escena, replicada en todos los países y agravada en la economía global en países con similares desventajas financieras, dibujó el fondo frente al cual se propusieron una serie de medidas y estrategias para mantener cierto grado de funcionamiento social a flote. Sin lugar a duda, no se trató necesariamente de la invención repentina y espontánea de estrategias y medidas inexistentes, sino de la utilización magnificada de aquellas que ya estaban disponibles, aun cuando utilizadas en menor medida. Ya se habían generado, estudiado y examinado, aun cuando se trataba de algo relativamente reciente, las diferentes tecnologías disponibles que harían posible el trabajo y la educación a distancia. Desde la aparición y masificación de las redes, se comenzaron a proponer reuniones laborales y clases a distancia. Las así llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

habían, desde la última parte del siglo xx, representado un terreno considerablemente fértil de indagación educativa y, desde hace al menos un par de décadas, parte creciente de la oferta de múltiples instituciones de educación en todos los niveles, pero principalmente en y para la educación superior.

Aunque existen estudios que indican que, incluso previo a la pandemia, existía una correlación negativa entre el uso y presencia de las TIC y los índices de pobreza en Latinoamérica, aun en dichos análisis el optimismo era mesurado (Rodríguez y Sánchez-Riofrío, 2017). Las implicaciones en cuanto a infraestructura necesarias para la implementación y masificación de estas herramientas tecnológicas claramente implican una barrera en el acceso que familias y comunidades en desventaja tienen a ellas. Es por ello que otros análisis estadísticos (Martínez-Domínguez, 2018) indicaban desde antes del confinamiento que las variables comunes de rezago económico extienden sus efectos a la falta de acceso y uso de estas herramientas.

Se comenzó a difundir el uso de distintas herramientas —Zoom, Classroom y otras— como estrategia para enfrentar la necesidad de que se continuaran reuniones laborales y, más aún, clases “a distancia”, con millones de estudiantes a nivel mundial tomando clases desde sus hogares. Sin duda la experiencia previa con estas herramientas era sustancialmente menor a la que ya se tenía en ámbitos laborales y empresariales. Fue necesaria una veloz curva de aprendizaje para adquirir el conocimiento necesario para hacer uso de estas formas de comunicación de manera consistente y diaria, no sin que ello implicara una serie de complicaciones y desventajas. Para muchas y muchos estudiantes esto fue relativamente viable, pero para otras familias hacer frente a esta circunstancia en consideración de la precariedad económica fue improbable y, en múltiples ocasiones, imposible. Los requisitos de infraestructura que posibilitaran la disponibilidad de una red, y más aun la existencia de los equipos de cómputo necesarios para hacer uso de estas herramientas, no eran viables para una gran parte de la población de niñas y niños de nuestro país y de muchos otros países a nivel mundial, en especial aquellos con índices de pobreza tan elevados como México. En nuestro país algunas opciones, como el envío de un programa de tareas y material de aprendizaje a casa, representaron la única —e inefectiva— manera de ofrecer alguna forma de continuidad a los estudios de millones de estudiantes.

Uno de los múltiples efectos de las medidas tomadas ante tan complicado y desalentador escenario fueron no sólo las implicaciones ya mencionadas a nivel de la viabilidad de las actividades de educación, sino los efectos a nivel socioemocional para tantas y tantos estudiantes y docentes en esta nueva realidad educativa. Los efectos económicos y relacionales visibles desde una serie de indicadores sociodemográficos enfatizan la indiscutible naturaleza sistémica que entreteje cada uno de los fenómenos sociales en una afectación recíproca, y más aquellos en tan gran escala como los experimentados en esta reciente pandemia. El aumento de la violencia intrafamiliar, por ejemplo, aun sabiendo de las carencias inherentes al registro oficial de estos casos a nivel gubernamental, representa tan sólo uno de los más graves efectos del confinamiento que, aunado a las dificultades económicas, habrá de representar uno de los aspectos cuyas repercusiones habremos de conocer y examinar por años en el futuro. La muerte y la enfermedad derivados de los efectos en la salud directa e indirectamente generados por el COVID representan aún otro de los contextos que muchas y muchos estudiantes experimentaron y que desde ahora han marcado un parteaguas en las vidas de muchas niñas, niños y jóvenes.

Sin duda, la violencia intrafamiliar, el padecimiento y la muerte representan efectos que vulneran y reverberan de manera contundente en la vida de incuantificables jóvenes durante los últimos dos años, y sin duda podríamos agregar innumerables circunstancias adicionales. Cada uno de ellos habrá de requerir múltiples estudios desde diversas perspectivas disciplinares para poder comenzar a comprender, o al menos examinar, de manera más detallada, todos los efectos del confinamiento de casi tres años de longitud para la mayoría de las personas a nivel mundial. Las condiciones particulares de los jóvenes involucran una serie de variables que son dignas de examinar de manera específica, y más aún cuando se consideran a la luz de su experiencia como estudiantes.

En este texto habremos de proponer algunas reflexiones con relación a los efectos que el confinamiento podría ejercer en jóvenes, adolescentes y adultos tempranos, en consideración de las implicaciones de un momento crucial de desarrollo socioemocional y afectivo. De manera aún más específica se busca pensar en cómo una modificación de las condiciones personales e interpersonales podría tener efectos a nivel del psiquismo.

Particularmente se consideran en este ejercicio de reflexión los aspectos del silencio y la soledad como elementos significativos de la experiencia de múltiples estudiantes y docentes (y, por ende, en el proceso de enseñanza-aprendizaje). Sobre ambas dimensiones se consideran ciertas teorizaciones psicoanalíticas que posibiliten una posible ruta crítica para vislumbrar algunas de las principales vicisitudes que podrían concebirse de este escenario complejo.

Millones de estudiantes en plena adolescencia —o de salida de esta etapa— se encontraron con una serie de particularidades que, sin duda alguna, habrán tenido efectos significativos en su desarrollo socioemocional. Ya desde hace un tiempo teóricos psicoanalíticos que van desde el mismo Freud (1905/2007), a Erikson (1968) y Blos (1967 y 1979), con las aportaciones de Aberastury y Knobel (1989), contribuyeron con señalizaciones precisas con relación a las principales implicaciones de este momento de la vida. Entre ellas las vivencias relacionadas con la emergencia de una sexualidad genital, la reestructuración de su posición en la familia, y la melancolía en potencia que lleva consigo la reconfiguración de sus vínculos objetales que pasan pendularmente entre sus padres y sus pares representan algunos de los ejes centrales. Muchas de las expectativas esbozadas para con ellas y ellos en esta etapa, aun cuando considerasen y estuvieran enmarcadas por una serie de construcciones culturales, incluyendo la misma construcción sociohistórica de la noción de adolescencia, daban por sentado una serie de sucesos no obstaculizados por un confinamiento forzado. Es decir que las coordenadas conceptuales con las que contamos desde el psicoanálisis para concebir el pasaje —de por sí complejo— por la adolescencia requieren de un trabajo teórico adicional para buscar conceptualizar qué es lo que ocurre cuando agregamos un ambiente en el que existen, mínimamente, las siguientes condicionantes: *a*) un confinamiento que implica la imposibilidad de sostener una relación constante, presencial o corpórea, con sus pares; *b*) que dicho confinamiento en múltiples ocasiones implicó delimitar su interacción principal con sus padres y familia, y *c*) el incremento en el uso de dispositivos, que, de por sí, ya se examinaba en diversas investigaciones (incluyendo por parte del autor en 2019) en tanto mecanismo novel y central en los procesos de subjetivación contemporánea. Es en este contexto que el proceso de aprendizaje, temática que se utiliza aquí como

referente específico, tendría que ponerse en marcha, representando uno de los logros y demandas centrales de una sociedad para la juventud.

Uno de los puntos que este trabajo analiza es el del silencio como temática nodal. El desarrollo del silencio como concepto en la literatura psicoanalítica muestra el estatus diverso de éste. En general, y a diferencia de la configuración freudiana sobre la naturaleza obstaculizante del silencio en terapia, la escuela inglesa tendía a atribuir al silencio una función que iba más allá de los supuestos de la materialización de la resistencia. Winnicott, Marion Milner de Balints, Christopher Bollas, Michael Parsons, entre otros, habían apreciado la valencia positiva del silencio en tanto fase creativa del desarrollo y análisis psíquico. Por ejemplo, Bollas incluso consideró que escuchar en el análisis, por medio de su atención flotante libre, es más comparable o se encuentra más en conexión con el proceso prelingüístico, típico de la función materna, que con escuchar palabras. El aspecto literario de la polisemia del lenguaje se expande por su asociación con mecanismos anteriores, típicos de un funcionamiento primario. Escuchar con el tercer oído, o conectar el inconsciente con el inconsciente, como sugirió Freud, es atender a lo no hablado dentro de la palabra hablada.

Pero fue Winnicott quien tempranamente asignaría una función al silencio, además de en un vínculo con la soledad. Es bien sabido que sus teorizaciones del objeto y de los fenómenos transicionales son claves para comprender mucho del psiquismo infantil y que este concepto hace posible entender la naturaleza vincular del desarrollo psicoafectivo, asunto crucial cuando se toma en consideración la naturaleza interpersonal de los procesos identitarios de la etapa adolescente. En lo transicional se despliega y desarrolla la posibilidad de estar *solo*, en tanto esto se torna en una eventualidad tan sólo en apariencia. La materialidad de la *soledad*, en tanto se concibe a una persona, a un joven solo en su habitación, no lo es en tanto se conceptualice de forma transicional como precisamente un instante entre estar en compañía de unos y, más tarde, en compañía de otros. Pero, además, claramente lo transicional implica que esta serie de objetos y luego —con el ulterior desarrollo de la simbolización en tanto potencialidad psíquica— distintos fenómenos constituyen por sí mismos y como parte de este psiquismo un mecanismo y una función para estar, para sostener(se) a uno mismo. Lo transicional, en palabras de Winnicott

(1971), es una “necesidad absoluta a la hora de acostarse, o en momentos de soledad” (p. 21).

Las nociones desarrolladas por Winnicott, que posibilitaron teorizar desde el terreno psicoanalítico aquello que también se comenzaba a reconocer desde la propuesta del apego, son sin duda relevantes para las disquisiciones que en este trabajo se formulan. Las investigaciones de Harlow en la década de 1960 sin duda fueron posteriores a las propuestas desde el tiempo de Freud, que adelantaban la significatividad de lazos tempranos, o vínculos, en el desarrollo del psiquismo y de clisés o series psíquicas, así como las de René Spitz en la década de 1940, quien hubiera de elaborar toda su formulación sobre la depresión anaclítica derivada de los efectos de privación emocional y vinculación materna. Una vez que Harlow detalló algunos de estos efectos negativos, y que Bolwby y Ainsworth extendieron estos hallazgos con formulaciones teóricas más precisas, se ha reconocido reiteradamente que los efectos de un patrón de apego inseguro (o, en léxico psicoanalítico, de problemas vinculares con falta de un sostenimiento suficientemente bueno que posibilite la emergencia de un *self* verdadero) son contundentes. No sólo se pueden generar y sostener con suficiente confianza hipótesis con relación a los efectos en el ámbito de la salud mental, sino claramente para el desarrollo y funcionamiento de diversos procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje (Kennedy, 2008; Rusk y Rothbaum, 2010; Geddes, 2017).

Resulta importante valorar cómo es que, aun en aquellas y aquellos estudiantes sobre los que podríamos hipotetizar (asunto que en su mayoría requeriría optimismo) que tienen un patrón de apego seguro y que, por ende, se podría considerar que poseen cierta capacidad para hacer uso de fenómenos transicionales, el confinamiento representó una fuente estresante, angustiante y significativa. Cuando tantas y tantos estudiantes estuvieron en la soledad de su habitación, por días continuos y seguidos, ¿qué efecto tuvo esta circunstancia en su capacidad de atender clases? En dicha soledad el silencio representó una condición probable. Sin duda muchas y muchos jóvenes incrementaron el uso de redes para enfrentar el silencio y la soledad. Desde antes de la pandemia la generación de redes sociales virtuales como un espacio virtual había representado un sitio de encuentro que extendía, expandía y viabilizaba la construcción creativa —aun cuando problemati-

zable— de lazos y de formas de ser. Hay, por otro lado, quien necesitó de estar en silencio, aun cuando había la ineludible compañía del otro que comprende lo transicional, para hacer frente al bullicio y ruido de una masa social: una masa social haciendo ruido masivo en el fondo del escenario central de una pandemia: Tik tok, Facebook, Twitter e Instagram: millones aislados, jugando a estar juntos. El silencio y la soledad implicaron dos ambientes cotidianos de gran relevancia para muchas y muchos jóvenes. En el vaivén entre el acompañamiento y la soledad mucho de lo que discurre en la adolescencia se torna significativo, y ciertamente un confinamiento obligatorio afectó la posibilidad de negociar esta cercanía y alejamiento. Ya algunos trabajos (Detrixhe, Samstag, Wong y Pen, 2014) han acentuado que, aun cuando se concibe al adolescente como hambriento y necesitado de vínculos con pares para continuar su proceso de desarrollo adolescente, la capacidad de estar solo resulta igualmente cardinal.

La soledad involucra no sólo la ausencia material de otro, sino más bien la falta de algo en ese otro. Esta circunstancia es aun más palpable en la adolescencia, en la que la tendencia todavía a parcializar objetivamente al otro implica una relación que se limita a una necesidad, o a veces a un deseo, de algo específico de alguien en especial. El confinamiento trajo consigo la condición particular de estar limitado en las relaciones presenciales con la familia inmediata. Sin duda el acompañamiento sostenedor de la familia resulta crucial para la gradual exploración de formas de ser en su proceso identitario, pero, desde la imposibilidad de cambiar dicha circunstancia, ésta se torna en una imposición que tiene el potencial de obturar y afectar la posibilidad de generar una circunstancia en la que, paulatinamente, se pueda negociar la posibilidad de entrar y salir de estas necesidades de acompañamiento. En este ambiente, también, muchos jóvenes se vieron ante la necesidad de atender clases virtuales con compañeras, compañeros y docentes. La posibilidad de un proceso de identidad transitoria (Knobel y Abrastury, 1989) que permitiera ensayar distintas formas de ser, pero aun estando en casa, fue afectada. La supervisión constante por parte de algunos padres de familia, así como el requisito de mantener la cámara prendida como testimonio de asistencia a clase, limitó el proceso ondulante y flexible de ingresar y egresar a la mirada del otro, de la autoridad, pero también de los compañeros. Esta mirada no se limita a la de otros ojos depositados en

un cuerpo ajeno, sino, además, a la mirada desde una otredad que por momentos dejó de fungir tal como lo hacía para muchos jóvenes previamente mediante las *selfies*, quienes comenzaban a practicar otros *selves*, otras formas de ser más allá del estudiante que toma la clase con entera seriedad. La mirada a su propia imagen en una cuadrícula de clase (en Google Meet o en Zoom) era en momentos expresión de una clase delimitada a una identidad estudiantil, despersonalizada y obligada a permanecer ante el monitoreo a veces disciplinario de un contexto de reglas de clase. Los vericuetos de la afectividad y el desarrollo psicosexual se encontraron de pronto ceñidos a una pantalla en una vitrina virtual, a veces sin reconocerse, a veces también sin saber quién miraba, otras sin la mutualidad de una contemplación que comunicara algo, sin una presencia tornada en una despersonalización cotidianizada. Se tendría, por momentos allí, en la pantalla, una fotografía de soledades reunidas.

El fenómeno del silencio resulta significativo también para pensar el psicoanálisis en tanto intervención. Así, en el entorno clínico el silencio del analista permite su capacidad de estar a solas con otro, como diría Winnicott. Significa permanecer en silencio con otro, donde el silencio del análisis encarna la espera —activa— de la palabra que aún no ha seguido, una palabra que se oculta o que permanece perdida. Ya Reik indicaba desde 1987 lo siguiente:

Pero la idea de que reprimió vuelve. Quiere expresarse, se fuerza a través del muro del silencio por imposición, interfiriendo con cualquier otra cadena de ideas. Es posible que luego el paciente se vuelva hacia el psicoanalista y pida ayuda, pero este último conserve su silencio, como si esta fuera la única actitud normal: sin ninguna preocupación por el mundo social que evita silencios tan vergonzosos en la conversación (Reik, 1987: pp. 25-26).

Relacionado con lo anterior, en español hay una palabra asociada con el silencio justamente, la cual se vincula con lo ausente pero aún importante: lo tácito, que deriva de *tacere*: lo que está implícito en el habla sin ser realmente dicho. Tal como sostendría Barthes (2005), el lenguaje ha extinguido la posibilidad de *silere*, asignando significado al silencio mediante la estructura del lenguaje. *Silere* significaría visualizar el silencio sin lenguaje, fuera de los límites del pentagrama.

Asimismo, podemos concebir, como hace Parsons (2009), que el analista requiere de un espacio de atención flotante interiorizado, de escucha. Implica una especie de proceso creativo que hace posible que el silencio y el caos cumplan una función más allá de la pausa: que, del contraste del silencio, el significado surja como posibilidad, donde pueden nacer diferentes significados. Con esto nos referimos a un proceso entre el análisis y el papel del analista en las asociaciones que persiguen la libertad; y una búsqueda de escucha parece flotar uniformemente, de modo que se moviliza la posibilidad de sentido. Pero también lo relacionamos con el proceso, como un instante dentro de los movimientos del desarrollo psíquico: en el silencio y el desorden, en un no-lugar, en la ausencia y la brecha, la aparición de un sujeto es factible.

Si uno se enfocara en el silencio como un bloque de construcción para la música, o si uno concibiera la música como aquello que surge del silencio, resultaría en enfoque distinto sobre la presencia y la materialidad del silencio. ¿Es el silencio la representación de la resistencia, o es el habla y el hablar en sesión la manifestación de la verbosidad que no puede sostener el silencio? La escucha psicoanalítica implica la delicada y compleja distinción de cómo concebir el silencio.

Alguna vez una paciente exigió a Freud que permaneciera en silencio él mismo, que dejara de hacer tantas preguntas y, en cambio, que le permitiera a ella, la paciente silenciosa o resistente, hablar libremente. Fue a partir de entonces que el inventor del psicoanálisis construyó la postura de un analista más silencioso, una postura que permitiera que el otro contenido emergiera de la oscuridad del continente de lo desconocido, lo reprimido, lo resistido: lo inconsciente. Fue porque sólo en silencio uno era finalmente capaz de escuchar, incluso cuando no todo estaba hablado. Escuchar incluso cuando todo lo que se está produciendo es silencio. El silencio requiere tanto tiempo como lugar, con su significado potencial. Escuchamos el silencio y el surgimiento de alguna cosa. Pero siempre ha sido el esfuerzo del analista escuchar, precisamente, lo no dicho, incluido lo que nunca se dirá, permaneciendo quieto a la sombra del silencio, en la quietud de lo desconocido, simplemente delineando lo que se puede y se necesita decir.

Si concebimos así el silencio y su probable acompañante, la soledad, como la generación de un espacio potencial, para seguir aludiendo al psi-

coanalista inglés, entonces podríamos reconsiderar las potencialidades traumáticas de ambos. Podrían reconsiderarse también como un sitio de generación de significado, como una pausa en la que puede emerger algo nuevo. ¿No sería acaso eso lo que se necesita, hablando en términos de desarrollo socioemocional, en el periodo de la adolescencia? ¿No sería lo que se buscaría desde una postura de la educación crítica: que, de un acompañamiento silente, pueda generarse un rumbo y un sitio para lo propio, para lo singular de cada estudiante? Es decir, podría también considerarse una faceta potencialmente optimista de un momento de confinamiento, soledad y silencio. En el silencio, como sitio temporal, y en la soledad, como espacio potencial, se construye también un lugar para la emergencia de lo propio, para una subjetivación que incorpore en su amplitud lo que es un encierro con-un-fín, para que de este confinamiento pueda evocarse algo nuevo.

Referencias bibliográficas

- Aberastury, A., y Knobel, M. (1989). *La adolescencia normal: Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Alrow, J. A. (1961). Silence and the Theory of Technique. *Journal of the American International Journal of Psychoanalysis*, 77(5), 883-899.
- Barthes, R. (2002 [1977-1978]). *The Neutral*. Nueva York: Columbia University Press.
- Block de Behar, L. (1994). *Una retórica del silencio*. México: Siglo XXI.
- Blos, P. (1967). The Second Individuation Process of Adolescence. *Psychoanal. St. Child*, 22, 162-186.
- (1971). *Psicoanálisis de la adolescencia*. México: Joaquín Mortiz.
- (1972). Silence: A Clinical Exploration. *Psychoanalytic Quarterly*, 41(3), 348-363.
- (1979). *The Adolescent Passage: Developmental Issues*. New York: International Universities Press.
- Bollas, C. (2008). *The Infinite Question*. Nueva York: Routledge.
- Cage, J., y Pedraza, M. (2005). *Silencio*. Madrid: Ardora.
- Detrixhe, J. J., Samstag, L. W., Wong, P. y Penn, L. (2014, julio). A Lonely Idea: Solitude's Separation from Psychological Research and Theory. *Contemporary Psychoanalysis*, 50(2), 310-331.
- Dorra, R. (2011). La pulsión retórica. *Rétor*, 1(1), 1-23.
- Ephratt, M. (2008). The Functions of Silence. *Journal of Pragmatics*, 40, 1 909-1 938
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. Nueva York: Norton.
- Freud, Sigmund, (2007a [1905]). El chiste y su relación con lo inconsciente, en *Obras Completas. XXIV*. Argentina: Amorrortu.

- (2007b [1913]). El motivo de la elección del cofre, en *Obras Completas*. Argentina: Amorrortu.
- (2007c [1914]). Recordar, repetir y reelaborar (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, II), en *Obras Completas*. XXIV. Argentina: Amorrortu.
- (2007d [1912]). Sobre la dinámica de la transferencia, en *Obras Completas*. XXIV. Argentina: Amorrortu.
- (2007e). Tres ensayos sobre teoría sexual, en *Obras Completas*. XXIV. Argentina: Amorrortu.
- Geddes, H. (2017). Attachment Behaviour and Learning. Attachment and Emotional Development in the Classroom. *Theory and Practice*, 37-48. https://www.researchgate.net/publication/319188270_Attachment_and_Emotional_Development_in_the_Classroom
- Gensler, D. (2015). Silence in Adolescent Psychotherapy. *Journal of Infant, Child and Adolescent Psychotherapy*, 14(2), 188-195.
- Glover, E. (1927). Lecture on Technique in Psycho-Analysis. *International Journal of Psychoanalytic Association*, 9(1), 44-55.
- Greenson, R. R. (1961). On the Silence and Sounds of the Analytic Hour. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 9, 79-84.
- Juraskaab, J. M., y Drzewiecki, C. (2020). Cortical Reorganization During Adolescence: What the Rat Can Tell Us About the Cellular Basis. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45. Janice, M., Juraskaab, C., Drzewiecki (2020). Cortical Reorganization During Adolescence: What the Rat Can Tell Us About the Cellular Basis. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45.
- Joyce, M. (1989). *Teatros del cuerpo*. París: Gallimard.
- Kauffman, D. R. (2011). The Theory of Silence. *Musical Offerings*, 2(1). <https://digitalcommons.cedarville.edu/musicalofferings/vol2/iss1/1/>
- Kennedy, B. L. (2008). Educating Students with Insecure Attachment Histories: Toward an Interdisciplinary Theoretical Framework. *Pastoral Care in Education*, 26(4), 211-230.
- Kristeva, J. (1987). *Sol negro. Depresión y melancolía*. París: Gallimard.
- Lacan, J. (1966 [2002]). *Écrits*. New York: W. W. Norton.
- Littlefield, R. (1996) The Silence of the Frames. *Music Theory Online*, 2(1). <http://www.mtosmt.org/issues/mto.96.2.1/mto.96.2.1.littlefield.html>
- Margulis, E. H. (2007). Moved by Nothing. Listening to Musical Silence. *Journal of Music Theory*, 51(2), 245-276.
- Martínez Domínguez, M. (2018). Acceso y uso de tecnologías de la información y comunicación en México: factores determinantes. *PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad*, (14). <https://www.scielo.org.mx/pdf/prts/v8n14/2007-3607-prts-8-14-00002.pdf>
- Ogden, T. H. (1996). Reconsidering Three Aspects of Psychoanalytic Technique. *The International Journal of Psycho-Analysis*, (77). 883 – 889.
- Palacios-Garoz, J. L. (1999). Música callada, silencio sonoro, *Revista Dossiers Feministes*, (3), 5.

- Parsons, M. (2000). *The Dove that Returns, the Dove that Vanishes*. Nueva York: Routledge.
- (2009). An Independent Theory of Clinical Technique. *Psychoanalytic Dialogues*, 19(3), 221-236.
- Reik, T. (1987 [1926]). Au début est le silence, en J.-D. Nasio, *Le silence en Psychanalyse*. París: Petite Bibliothèque Payot, 18-46.
- Rodríguez, J. G., y Sánchez-Riofrío, A. (2017). TIC y pobreza en América Latina. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (57), 141-160.
- Rusk, N., y Rothbaum, F. (2010). From Stress to Learning: Attachment Theory Meets Goal Orientation Theory. *Review of General Psychology*, 14(1), 31-43.
- Winnicott, D. W. (1971). The Place Where We Live, en *Playing and Reality*. Londres: Tavistock, 104-110.

IV. Consideraciones sobre las relaciones sociales e interpersonales en el proceso educativo durante la pandemia

ARTURO JESÚS HERBERT MAINERO*

PABLO PÉREZ CASTILLO**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.137.04>

Resumen

El propósito de este escrito es realizar una serie de reflexiones respecto a los temas de las relaciones sociales e interpersonales en el entorno educativo. La trayectoria se hará desde las consideraciones que se tienen en cuanto a diferentes puntos de vista. Por ello el camino por recorrer llevará a reflexionar sobre el papel breve que tendría la represión ligada brevemente a cierta dificultad para comunicar estados afectivos; la motivación y su relación con la conducta de apego, además de ciertas relaciones que tiene la conducta de apego con el desempeño en las aulas; la diferencia entre apego e intersubjetividad junto con los niveles relacionados con ella, y, por último, la intersubjetividad y su relación con las actividades rítmicas. Este recorrido se realizará para profundizar en las temáticas que involucran las relaciones emocionales y en cómo se encuentran ligadas a la cooperación y tienen influencia en el entorno educativo.

Palabras clave: *motivación, relaciones sociales, cooperación y represión.*

Derivado del surgimiento y propagación del virus SARS-CoV-2 mundialmente hasta volverse una pandemia, diversas actividades sociales, laborales

* Doctor en Psicoanálisis. Profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7779-006X>

** Doctor en Psicología Clínica. Profesor-investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1569-0715>

y educativas fueron limitadas y modificadas de forma contundente. Una educación que por años cuestionaba la viabilidad de la educación a distancia, en línea o de forma virtual, repentinamente se tornó en la única forma viable de sostener un ejercicio pedagógico. A pesar de que por mucho tiempo la sociedad había encontrado en las relaciones interpersonales en línea una manera significativa de generar relaciones y vínculos, estas formas de interacción siempre habían sido secundarias y adicionales a formas de relación presenciales, sin la mediación de formas electrónicas de comunicación. De hecho, mucho se había discutido de las implicaciones de la virtualidad de las interacciones humanas desde que arribamos al nuevo milenio y de los cambios que éstas habían generado en nuestra intersubjetividad. Pero aquello que por mucho tiempo sucedía en el segundo plano de nuestra era de pronto adquirió el papel protagónico y limitó nuestras prácticas vinculares y las modificó de manera súbita y prolongada.

En el periodo de la pandemia, y de sus resultantes prácticas de confinamiento, aquello que era parte de nuestras vidas se ha convertido en nuestra vida mediante el uso de computadoras y dispositivos conectados a la red para sostener vínculos laborales, educativos y personales. Este cambio ha generado una serie de limitantes en nuestra intersubjetividad, y sólo con el tiempo y la reflexión prolongada habremos de metabolizar y elaborar sus efectos, pero resulta en este punto ineludible admitir que este fenómeno histórico ha trastocado nuestros sentimientos y afectos y permutado nuestras nociones de vínculo. Ha sido innegable presenciar el gran silencio que ha proliferado en nuestras vidas, acallado sólo momentáneamente por las reuniones en horarios específicos frente a una pantalla, en espera de ser ingresado a una reunión, ser aceptado en una clase, ser atendido mediante un dispositivo.

Una forma importante de comenzar a tejer un sentido de este súbito caos, impredecible e incalculable, es reflexionar en torno al mismo con las herramientas subjetivas e intersubjetivas con las que disponemos, para considerar y reconsiderar su viabilidad, su relevancia y, así, poder navegar de alguna manera en este fenómeno. El psicoanálisis dispone de una serie de elementos conceptuales que potencialmente podrían servir para descifrar o aprehender algo de este fenómeno en sus dimensiones subjetivas e intersubjetivas. Planteamos en este texto reflexionar en cuanto a

su valía para establecer algo en relación con lo que de ahí se pudiera construir para decir algo sobre sus efectos y mecanismos psíquicos en el ámbito educativo.

Un elemento central de la propuesta psicoanalítica sobre el funcionamiento psíquico es el de la represión, y buscaremos desplegar un análisis breve de este concepto por cuanto nos parece relevante para teorizar los efectos de la pandemia y el confinamiento, en primera instancia desde sus implicaciones subjetivas e individuales, pero luego desde sus implicaciones interpersonales, para así orientarlas al fenómeno relacional de la educación y las estrategias que se desplegaron para mantenerla viable durante los últimos años. En esta ocasión, en el contexto del confinamiento, quizás el concepto pueda ser entendido del mismo modo, pues el evento en general fue traumático y ocurrió de tal manera que no es posible poner en palabras los eventos que han sucedido y que quizás pueden estar ligados al proceso de la represión. Tan es así que hay de forma recurrente una dificultad para encontrar un relato, para poner en palabras lo que sucede; incluso se trata de algo que es inaccesible a la conciencia y, por ende, difícil de ubicar en un momento o lugar específico. Pero también, si es un evento que se encuentra reprimido, recordemos que no es logrado de forma definitiva; por lo tanto, sería primero sustituido hasta ser desfigurado para lograr alcanzar su forma figurativa.

Buscando concebir las implicaciones intersubjetivas de la represión, ahora se quiere añadir otras consideraciones sobre el concepto, empezando con Stolorow y Atwood (2014 y 2018), quienes apuntan a un modo de interrelación entre dos subjetividades, es decir, se orientan más hacia el contexto interafectivo que se establece entre el *self* con el otro. Aquí el afecto o el modo de relación es el que se ve rechazado; por lo tanto, se podría retomar para la consideración posterior de los modos. Los afectos compartidos en el contexto posterior serían rechazados o reconocidos tanto en las relaciones interpersonales como en los mecanismos intrapersonales.

En este caso también se muestra que existe una dificultad para la comunicación entre los individuos y el contexto vivenciado durante la pandemia, en donde los afectos difícilmente pueden ser comunicados o expresados en un entorno en que puedan ser compartidos. Stolorow y Atwood

(2014 y 2019) nos comentan que los afectos tienen una dimensión intersubjetiva y contextual; por ello, el contexto de la pandemia desde el enfoque de la represión nos advierte de una dificultad particular para compartir o reconocer algo afectivamente en la situación de la pandemia. Estos dos autores no creen que la represión pueda ser superada o lograda, sino que se torna en contexto circular, que expresa el lado falible de lo humano.

Sin embargo, la represión para estos autores es una situación que ocurre cuando el contexto afectivo no es reconocido por el entorno comunicativo en el que se encuentra por el confinamiento, por lo que se genera una dificultad asentada por el *self*, que esperaría ser reconocido afectivamente en un momento que ya ocurrió. Por lo tanto, creemos que se puede pensar en la situación de la pandemia como una situación que será recurrente y en la que sea necesario observar la predisposición a compartir y a reconocer afectivamente tanto uno como al otro.

En síntesis, resulta de interés cómo se puede sobrellevar el transcurso de la pandemia a partir del concepto de la represión. Si lo desenvolvemos desde sus características, recordaremos que se trata de un mecanismo de índole inconsciente que deforma el discurso, con lo que surge la pregunta sobre de qué modo se puede recobrar ese vínculo que o permanecerá reprimido o, de lo contrario se volverá un trabajo de reelaboración. También lo mencionan los autores Stolorow y Atwood: estos eventos ocurren y no recurren al olvido, sino a ciertas pautas interactivas que se manifiestan a partir de los afectos que se relacionan a partir de nuestra intersubjetividad. Por lo tanto, no se puede olvidar este momento ni superar debido a que consta de patrones que demarcan nuestra forma de sentirnos ante el mundo, con lo cual se podría empezar a reflexionar cómo convivir ante este evento mundial.

Tampoco se puede reestablecer un recuerdo por acatamiento racional, debido a que la situación es contextual y afectiva; no es una fecha, sino un proceso. Por ello, quizás se puede comentar sobre cómo se va a elaborar todo este evento. Surge mucha curiosidad en cuanto a cómo serán los modos en que se tratará de formar métodos para abordar este evento, a la vez que se repiensa el célebre mecanismo propuesto y se recuerdan sus efectos y consecuencias en la voluntad humana.

Para cerrar el tema, se sabe que no es posible el olvido del evento y quizás suceda lo que señala el célebre texto de Freud sobre la transitoriedad y

dependa de nosotros evitar los efectos nocivos que se contraen al negar el trasfondo afectivo de la historicidad humana, pero cabe asumir que esto sería totalmente relativo por el hecho de que se trata de un mecanismo que constituye gran parte de los procesos inconscientes y que por ello, resulta complejo tratar, tanto por el contexto falible y humano, como lo señala Stolorow, como por el hecho que corresponde a la afectividad en su misma esencia. Se quiere dejar hasta este momento lo que está relacionado con el proceso de represión, ya que no es motivo principal de este ensayo, sino que sólo se quiere explorar un poco cuál podría ser el contexto que involucra las relaciones afectivas en juego con el contexto educativo actual: el de la pandemia. Por lo pronto se quiere seguir con el punto de la motivación y las relaciones sociales de manera específica en la educación.

La motivación y las relaciones de apego

Ahora, pasando a la importancia de la motivación y la cooperación en el entorno educativo, se quiere especificar una serie de consideraciones sobre el significado de esta relación, ya que gran parte del aprendizaje puede deberse al modelaje de enseñar a otros sobre una actividad, además de la práctica y discusión sobre y entre los miembros de un grupo o comunidad. Si es así, sería importante considerar la dimensión cualitativa que se mantiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos comunitarios, como la escuela o universidad, que necesariamente involucran aspectos afectivos, como la motivación, y que en este caso sólo se examinarán desde la dimensión de la cooperación y su relación con la conducta de apego, pues uno de los puntos principales de la teoría del apego sería la capacidad de aprender y protegerse entre los miembros del grupo o de la comunidad, para que se pueda generar un entorno seguro afectivamente para la participación en el proceso de aprendizaje. Pasaremos ahora a realizar una breve consideración sobre la relación de apego con la motivación y la educación.

La motivación, en las relaciones sociales, sería la conducta de apego, pues impulsa y motiva a los individuos a cooperar entre sí para alcanzar un objetivo, que sería la protección, el consuelo y apoyo, además de un interés

lúdico, que específicamente genera una relación fuerte hacia el interés por la educación (Gojman de Millán, Herreman y Sroufe, 2018, p. 121). Recordemos que el apego no es una teoría general sobre las relaciones humanas, tampoco la única forma de mantener relaciones de cooperación. En cambio, lo que se quiere representar en el vínculo de apego es similar a la relación que mantiene con un cuidador primario. Bowlby hace una analogía con un seguro de vida, que parte de demostrar la importancia de las relaciones íntimas entre los individuos, las cuales no son subyacentes a las necesidades fisiológicas. La conducta de apego se puede definir como una conducta que busca una forma de protección, consuelo y cuidado; por ello se hace referencia a la conexión emocional entre el niño y la figura del cuidador. En palabras de Bowlby:

Un niño busca a su figura de apego cuando está cansado, hambriento, enfermo o asustado y también cuando no sabe dónde está su cuidador primario [...] por el contrario, un niño busca a un compañero de juego cuando se encuentra con buen ánimo y confiado acerca de dónde está su figura de apego; cuando encuentra al compañero de juego, además, el niño quiere conectarse en actividades lúdicas con él o con ella. Si este análisis es correcto, los roles de la figura de apego y del compañero de juego son distintos (Bowlby, 1969: p. 229).

De acuerdo con Bowlby, nos parece crucial este punto para tratar de retratar el interés, en este presente escrito, sobre el apego y su relación con la educación y la motivación. La capacidad de desarrollar apego depende de generar un entorno en donde el infante y el cuidador puedan generar una relación segura. Cabe mencionar que *seguridad* no se refiere a un cuidado amoroso o correcto, sino a la capacidad de responder emocionalmente a las necesidades del infante, y es a partir de ahí que se generan ciertos esquemas o modelos operativos internos que constituyen la internalización de ciertas formas de percibir y percibir las relaciones entre el infante y el cuidador.

Por ello, de manera continua y progresiva se establece una confianza hacia el mundo, junto con la lectura y predicción de los estados emocionales propios y de los demás, además de la modulación de los estados emo-

cionales, la capacidad de sentirse efectivo y competente. Por último, se quiere justificar la influencia del apego y la motivación, que sería la capacidad de despertar actividades lúdicas que se comparten de manera diaria en el entorno escolar; para ello puede ser que se requiera una forma predispuesta para percibirse en un entorno que constituye un modo seguro.

El apego en el aula

Cristi y David Bergin (2009) ofrecen una reflexión sobre el apego en el aula. En el plantean que los niños que tienden a manifestar un patrón de apego seguro suelen tener un periodo de atención más prolongado y una mayor capacidad de regulación emocional en situaciones de estrés. En cambio, aquellos que desarrollaron un patrón de apego inseguro suelen manifestar dificultades en la atención para manejar el estrés y, por ende, se desempeñan de forma deficiente en el ámbito educativo, en parte al menos por presentarse menos curiosos y mostrarse menos efectivos en habilidades específicas que requieran atención prolongada. Otro punto de importancia sería la capacidad de aceptar situaciones que reten al estudiante (por ejemplo, exámenes) y generar un sentido de autonomía para la adquisición de nuevos aprendizajes.

Este punto puede observarse en los entornos educativos en donde los patrones de interacción de los alumnos o del maestro suelen ser desinteresados hacia los temas del aprendizaje o donde no pueden mantener un punto de discusión o problemática que haga estar en una sensación que rete a los alumnos; por lo tanto, suelen ser evitativos. En cambio, aquellos que manifiesten el apego seguro sí podrían hacerlo y mantendrían una conversación que sea compleja o genere tensión sin sentirse involucrados. Por ello, también mencionan que una habilidad que se podría generar dentro del entorno escolar sería tener un clima de confianza entre los alumnos y los docentes, en donde ambos pueden expresar sus dudas sobre cómo se generan las relaciones entre ellos y pueden expresarse, lo que permitiría entonces facilitar la seguridad y la orientación hacia la resolución de una tarea; y para ello se necesita generar un ambiente que fomente la participación de los alumnos.

También se quiere profundizar más en un punto que sería un poco más general sobre las relaciones interpersonales: la intersubjetividad, pues la tarea del apego es más específica, ya que quizás el apego, aunque es importante, no involucra todo proceso de adquisición de conocimientos, y por ello se quiere profundizar en las relaciones intersubjetivas y la cooperación.

La investigación sobre la intersubjetividad

De acuerdo con las investigaciones de Colwyn Trevarthen (2011), se propone un desarrollo primario y secundario de la intersubjetividad; el primero consiste en las protoconversaciones, es decir, el intento del infante por compartir y comunicar los estados emocionales hacia la figura del cuidador. Conforme pasa el tiempo se genera el secundario, que trata de establecer relaciones diádicas que consisten en que ambos ponen atención hacia un objeto y que posibilitan relaciones triádicas, en donde la relación se establece de manera conjunta hacia la atención en alguna actividad en común.

Así como también aporta Mauricio Cortina, en el desarrollo de las capacidades afectivas a partir del desarrollo temprano se hace posible la intersubjetividad, porque posibilita la capacidad de leer o interpretar los estados mentales de otros. Ésta representaría una capacidad básica interpersonal para el aprendizaje y, por ende, la educación, pero ¿cómo se puede leer la intención de otros frente a una pantalla o monitor, y cómo ha sido afectada? Recordemos que gran parte del encuentro intersubjetivo depende de que se pueda generar la atención y perspectiva conjunta, pero frente a una pantalla es difícil que se pueda leer la intención de los otros. Sin embargo, también cabe mencionar que no toda relación intersubjetiva puede considerarse una relación de apego, y en este punto debe mencionarse que la relación de apego se trata de una relación en donde el otro puede mantenerse en un estado de seguridad y protección, mientras que la gama expresiva de las relaciones intersubjetivas suele ser más amplia; por ello, no toda relación intersubjetiva puede tratarse como una relación de apego.

La principal característica, para el desarrollo de la cooperación sería la capacidad de desarrollar la habilidad de compartir los estados mentales,

según Mauricio Cortina en sus artículos sobre “Cooperación, intersubjetividad y apego”. Así se puede generar la capacidad de sentir que otros son iguales a mí. Si bien esto puede hacer referencia a que existen otros, también puede hacer referencia a que hay una toma de perspectivas en conjunto, es decir, se puede tener la atención sobre el mismo objeto o actividad y, sin embargo, se puede observar o percibir de forma distinta, como lo menciona Mauricio Cortina:

Tener una perspectiva en las relaciones interpersonales significa que nosotros podemos cambiar el foco de un “Yo” a un “Tú” sin perder de vista cada uno de los focos. Esta habilidad de cambiar de foco de un “Yo” a un “Tú” y ser movido por otros “crea un espacio mental para negociar actitudes y significados”. Las capacidades de segundo orden en la toma de perspectiva no están limitadas al aquí y al ahora y se acompañan de capacidades de imaginación, empatía y memoria autobiográfica. Las capacidades de segundo orden en la toma de perspectiva permiten “viajar en el tiempo” —la capacidad de visualizar experiencias en las perspectivas del pasado, presente y futuro—, y se basan en las capacidades meta-representacionales [*sic*] explícitas. Los niños por lo general pasan las pruebas de la teoría de la mente utilizando diseños experimentales de falsa creencia (que suponen capacidades meta-representacionales) a la edad de cuatro años (citado por Gojman, 2018: p. 146).

De ese modo se tiene una forma compleja de intersubjetividad, pues resulta en la capacidad de representar comunicación de un concepto o símbolo, ya sea de forma implícita o explícita, la cual elabora la forma codificada de memoria y es representada de manera figurada; además, se puede captar la intención del mensaje. Y, mediante la experiencia, puede estar mediatizada por momentos que transcurren de forma pasada, presente y futura, lo que permite elaborar y seguir la iniciativa entre ambos hacia una perspectiva que varía entre uno y otros.

Resumiendo, las habilidades de imaginarnos con otros: *a)* se basan en capacidades perceptuales y sensoriales y no en conceptos; *b)* se basan en la sensibilidad de responder ante la figura de cuidado; *c)* se basan en la capacidad de escenificar un procedimiento implícito que tiene un carácter emocional y corporal, por ejemplo los gestos afectivos, y *d)* se desarrollan en la

temporalidad del aquí y el ahora, como el momento presente. Si se tienen, se pueden generar formas de cooperar con otros, lo cual podría ser importante al momento de participar en cuestiones educativas mediante actividades que permitan generar un intercambio afectivo más fructífero.

A continuación se quiere poner como ejemplo que las habilidades cooperativas y el desarrollo de la intersubjetividad permiten seguir la iniciativa de aquel que pueda generar una sensibilidad emocional para compartir estados mentales, lo cual requiere la toma de perspectivas y la seguridad en la cualidad del vínculo compartido. Se busca ejemplificar con dos ejemplos que permiten visibilizar este tipo de relación: uno sería el juego del ultimátum y otro el juego en los niños.

El experimento del ultimátum

Se trata de un minijuego realizado a monos chimpancés, en donde aparecen una o varias ofertas de comida y se valora la respuesta de aceptar o rechazar dichas ofertas. La primera oferta fue de 20% de comida y posteriormente hubo una de 50 a 75% y después una de 15%. El interés en el experimento fue hallar si los participantes reaccionarían de forma justa o injusta en la distribución de las bandejas de comida. Los descubrimientos mostraron que el interés de los chimpancés acepta cualquier bandeja de comida siempre y cuando no sea igual a cero. Lo que se podría interpretar de esta conducta es que no hay un interés colectivo, sino un interés propio y racional, además de que no hay una capacidad para organizar un comportamiento colectivo que exprese una noción de justicia o injusticia, como lo hacen los seres humanos, lo cual impide la forma de cooperar entre ellos mismos.

Otro ejemplo trata de una comparación entre los juegos con niños de tres años y chimpancés para poder observar las habilidades colaborativas en los juegos de tipo instrumental y social. Los resultados que se logran apreciar son que los monos podían participar en los juegos cuyo fin es la sociabilidad sin un objetivo en sí mismo; en cambio, sí podían compartir en actividades que se trataban de un fin instrumental y en las que había una recompensa, pero, tan pronto el adulto decidía terminar el juego, los chim-

pancés también lo hacían, además de no participar en juegos cuyo fin mismo era indefinido y en donde no había recompensa; en cambio, los niños sí podían realizar tanto juegos instrumentales como sociales en donde ellos podían continuar la actividad lúdica, independientemente del adulto.

Lo que se puede apreciar en estas investigaciones, según Cortina, es que se trata de averiguar el sentido en que los seres humanos pueden cooperar entre sí. De ello se puede extraer gran parte de las habilidades cooperativas en los seres humanos y, ya que este breve ensayo se trata sobre la educación, es de interés poder especular estos puntos entre sí. Si la educación involucra un proceso de aprendizaje y parte de ello depende de poder relacionarse con aquellos que puedan facilitarse en la habilidad de compartir lo anteriormente mencionado, y reflexionando un poco más sobre ello, se trata de cualidades que no necesariamente involucran un proceso conceptual o normativo, sino la habilidad para expresar y leer los estados mentales de los semejantes, sea la figura del maestro o la del alumno aquella en que se halle ese proceso de aprendizaje. Lo anterior, sin embargo, no necesariamente involucra un proceso de carácter instrumental-conceptual, sino la capacidad de sensibilizarse con el otro hacia una tarea o perspectiva conjunta.

Otro punto importante para los aspectos de la cooperación es que su temporalidad ocurre en el *pasado presente* o en el aquí y en el ahora; por lo tanto, se considera difícil poner en el plano educativo virtual y actual estas habilidades que influyen en la motivación y también en la capacidad de cooperar en el ámbito educativo, pues la capacidad de leer la mente o estado afectivo en que se encuentra el otro es importante.

Para terminar este punto sobre Mauricio Cortina, podemos aludir al término *mentalización*, que Cortina retoma de Peter Fonagy y alude a la capacidad de percibir un yo tú en conjunto que facilita la cooperación, que en este caso se ilustró con la capacidad de jugar. Para terminar, en palabras de Cortina:

Quando observamos la cooperación y el deseo de compartir experiencias que tenemos en común desde una perspectiva del desarrollo, observamos una trayectoria similar a la de la evolución humana. Las comunicaciones intersubjetivas son fundamentalmente emocionales y llevan al desarrollo de capacidades socioemocionales de atención conjunta, de toma de perspectiva y capacidad

de mentalización. Los vínculos de apego, nuestras capacidades de cooperación, el deseo de sentirnos acompañados y de compartir experiencias comunes son la base de la existencia humana (citado en Gojman, 2018: p. 150).

Esto nos deja, como reflexión sobre la pandemia, aquello que se vivió y fue denominado como el gran encierro. Quizás es importante buscar la realización de actividades que puedan poner en práctica la capacidad de tomar perspectivas en conjunto y mentalizar los estados afectivos de otros, pues son básicas para la cooperación. Quizás las actividades de cooperación son difíciles de notar en la actual pandemia, pues las formas virtuales no permiten el encuentro afectivo capaz de compartir la relación presente.

Consideramos ahora los hallazgos de Colwyn Trevarthen y sus ideas sobre la afectividad compartida en el aprendizaje en los niños ligados a actividades rítmicas.

En el entorno educativo aprender con música ha sido el tema de interés del investigador Colwyn Trevarthen. Según su postura, habría que repensar modelos sobre el aprendizaje que “necesitan ser complementados presentando una forma de vida inteligente, una fuerza vital evidente en las conductas instintivas y principalmente en las necesidades especialmente humana, que surge del desarrollo normal, de cualquier humano, de compartir intenciones, ideas y sentimientos” (Tervarthen, 2011: p. 4). Por ello, él no está de acuerdo con la visión mecanicista de la psicología cognitiva o experimental, debido a que no considera el aspecto emocional y participativo de la conducta cotidiana.

Nuestras acciones para orientarnos hacia los objetos y acontecimientos del futuro, y de implicarnos en ellos, indican algo más que un interés selectivo-cognitivo y práctico en los estímulos actuales. Nuestros gestos y expresiones faciales y vocales comunican a las otras mentes los acontecimientos anticipados e imaginados en una “corriente” de conciencia creativa (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1988) que alimenta los sueños y los recuerdos tal como los concibió hace mucho William James (1890, 1895), y anima la conversación para una cooperación práctica, la amistad y la enseñanza, así como para la psicoterapia (*cf.* Cortina, Liotti y Silberstein, 2012).

Hasta ahora se ha mencionado que la capacidad para el aprendizaje está en parte en algo que, según Tervarthen, se podría denominar inteligencia prospectiva, que percibe el modo en que un objeto debe ser valorado por la posterior “evaluación afectiva”. Actuamos anticipando las consecuencias en muchos niveles del “tiempo mental” (Trevvarthen, 2003 y 2011), y tenemos la capacidad para comunicar algo más que las reacciones emocionales asociadas con la regulación, en el aquí y ahora, del bienestar corporal de un individuo (Trevvarthen, 2011: p. 21).

A lo largo de su trayectoria el autor trabajó sobre el desarrollo infantil: “trato de buscar los rítmicos innatos para la regulación activa y consciente del compañerismo en diferentes grados de intimidad” (Tervvarthen, 2011: p. 21). Lo anterior permite formular diferentes detalles sobre cómo se genera la entonación afectiva, que significa compartir ciertos estados afectivos para regular el entorno emocional de las relaciones en el aula y, por ende, facilitar el aprendizaje.

Por último, en cuanto a las aportaciones por medio del empleo de la música, ésta ha llevado a la colaboración entre niños en conjunto con los adultos, pues se observó que el ritmo y el sonido de algún modo acompañan la actividad y temporalidad que permite modelar la motivación intrínseca, con el ritmo/pulso y la actividad narrada.

Se encontró que los patrones de los movimientos expresivos en las protoconversaciones estaban dirigidos por principios rítmicos, melódicos y armónicos bien conocidos por los musicólogos (Trevvarthen, 2009a). Se ha observado que, al igual que los niños mayores, adolescentes y adultos, los bebés captan una identidad entre los movimientos expresivos compartidos de una canción, una danza y la creación de rituales dramáticos de acción (Merker, 2009; Trevvarthen, 2002). Esta comunicación más “artística” y “auto-expresiva” sustenta la colaboración en las acciones de trabajo técnico observadas al realizar tareas conjuntas (Trevvarthen, 2009).

Por ello, se ha ido viendo cómo las protoconversaciones y los juegos permiten enlazar un poco más las actividades cognitivas y prácticas con el esfuerzo del momento; también permiten mejorar la capacidad de seguir patrones de aprendizaje, pues ayuda a recordar ciertas melodías distintivas

y, por ende, facilitan el aprendizaje. En cambio, los bebés y niños suelen retirarse de un discurso que sea demasiado dramático o con entusiasmo forzado, con tonos apagados y repetitivos de una madre deprimida: la respuesta se traduce en estrés y huida. Por ello para Tervarthen lo principal sería lo siguiente:

Este es el tráfico del apego que convierte a la madre y al niño en compañeros de experiencia y acción audaz. Las protoconversaciones y los juegos con los bebés llevan las narrativas por ciclos de esfuerzo y excitación, con armonías y pausas predecibles, y el bebé anticipa los pasos y recuerda bien las melodías distintivas y las cadencias rítmicas, convirtiéndose en un compañero cada vez más capacitado. El hecho de compartir empáticamente la “musicalidad” en estos movimientos naturales define la biología humana que motiva al ser humano hacia el compañerismo y el aprendizaje cultural (Malloch y Tervarthen, 2009).

Por tanto, algunos de los detalles que podemos extraer para las conclusiones llevarían pensar el aspecto intersubjetivo como dinámico y constante, en donde se puede compartir cierto entonamiento afectivo, que permite, a su vez, formar ciertas habilidades cooperativas entre los niños y el ambiente de aprendizaje, sobre todo en el aula en los primeros grados, en los cuales se demostró que la capacidad de aprender melodías fue mucho más sencilla practicándolas que memorizándolas, pues parece que la rítmica, junto con la actividad y la afectividad, puede facilitar la capacidad para aprender de un mejor modo, en el caso de los niños.

En el caso de los estudiantes de otros grados, se podría especular que quizás también sería interesante indagar en ellos con las rítmicas que facilitan el aprendizaje o con actividades que generen este dinamismo participativo y colaborativo hacia la actividad en el aula. De igual modo especulamos que quizás estas actividades rítmicas son difíciles de presentar en el actual escenario educativo, que es de índole virtual; que se ha opacado nuestra capacidad de percibir las actividades rítmicas que involucran este intercambio en el momento de aprender, y que sería importante al momento de aprender entre nosotros.

Conclusiones

En síntesis, se quiere proponer que un punto de desencuentro entre la represión y la motivación, específicamente en torno al tipo de relación de apego, es que por parte de la motivación no lo hay, así que en otro momento se podría estudiar, ya que el apego es primeramente una conducta, mientras que la represión se trata de un mecanismo de defensa de origen interno. Sin embargo, para futuras investigaciones sobre este tema, se podría retomar el libro de Peter Fonagy sobre los *Conceptos psicoanalíticos y aquellos otros procedentes de la teoría de apego*.

Cambiando de tema acerca del apego, un punto importante sería reflexionar cuáles son los aspectos importantes en cuanto a los tipos de apego y el rendimiento escolar, lo cual involucraría la capacidad de adecuar los modelos educativos para distintas necesidades afectivas y no tipificar toda relación de apego como ideal, pues precisamente se trata de generar entornos no represivos o coercitivos para el aprendizaje. Se quiere proponer cierta serie de consideraciones sobre la cooperación y la intersubjetividad.

Para poder resumir los puntos tratados en el presente artículo, con respecto a las ideas sobre el apego, la intersubjetividad y la cooperación, primeramente se estudió la relación entre la motivación y la cooperación, en donde se expuso que la motivación de los niños puede estar relacionada profundamente con la relación que establece con su figura de apego, debido a que éste es una conducta que influye en la forma de responder y buscar la figura que fomenta la protección y el aprendizaje, lo cual impulsa las actividades fuera de la diada madre e hijo y logra la separación hacia otros entornos que son de índole lúdica.

Después se mencionó un poco sobre la naturaleza de la intersubjetividad y sus diferencias con el apego, ya que por intersubjetividad se entiende la capacidad de sentir la intención o compartir un estado mental de otros, lo que indica que no necesariamente toda conducta que pueda considerarse intersubjetiva necesariamente tiene que ser de apego. La intersubjetividad puede ser algo en todas partes, pues, como se mencionó en otros puntos, la capacidad de lectura acerca de otras mentes puede ser algo muy variable en su manifestación y vivencia; por ejemplo un

saludo o ponerle atención a alguien pueden considerarse una relación intersubjetiva.

Después se fueron analizando las actividades que involucran específicamente la intersubjetividad. Dentro de esto se subrayó que la intersubjetividad tiene tres momentos distintivos: el primario, que involucra las proto-conversaciones; el secundario, que destaca la participación de ambos en una actividad hacia un objeto en conjunto, y el terciario, que sería la toma de perspectiva en conjunto hacia algo que sea posible compartir. Como otro punto importante se mencionó el aspecto participativo en la observación de un experimento y, para otros casos, en los juegos. Respecto a ambos, se puede concluir que la especie humana tiene diferencias con los chimpancés en el momento de colaborar, ya que puede considerar no conformarse y responder desde la dimensión de la justicia social o puede participar en actividades lúdicas que estén involucradas hacia un fin en concreto.

Por último se rescataron las investigaciones de Colwyn Trevarthen, que destaca el papel dinámico para el proceso del aprendizaje, el cual involucra un papel emocional e intersubjetivo en donde se pueden ver reflejados el ritmo y la excitación de compartir un momento en específico, como lo es la música, por la cual posteriormente se puede confirmar y reforzar la habilidad para recordar melodías y seguir ritmos. Esto demuestra que un punto importante para el aprendizaje sería buscar la generación de entornos dinámicos y menos mecánicos para la adquisición de ciertos aprendizajes.

Para futuros escritos se quiere profundizar más en las investigaciones sobre el uso de la música en aprendizaje con niños a partir de Colwyn Trevarthen junto con su teoría del desarrollo sobre la intersubjetividad primaria y secundaria desde un enfoque neurobiológico. Por su parte, también se quiere profundizar en los empleos de la teoría del apego aplicada al entorno educativo, en donde se podría ver qué tipo de valoraciones se han hecho, sobre todo, en los casos de los alumnos en que se manifiesten otros tipos de apego que no sea el seguro y qué estrategias pueden considerarse en caso de manifestarse en una situación de riesgo académico.

Además de pensar en temas centrados acerca de las relaciones intersubjetivas, se quisiera profundizar en los estudios sobre la empatía, de manera específica en las investigaciones realizadas por Edith Stein, concebida como

un problema fenomenológico, para después pensarla como un problema en psicología y quizás en psicoanálisis.

Referencias bibliográficas

- Bergin, C., y Bergin, D. (2009), Attachment in the Classroom. *Education Psychology Review*, (21), 141-170. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bowlby, J. (1969). *El apego y la pérdida. Vol. 1*. Barcelona: Paidós.
- (1989). *Una base segura*. Barcelona: Paidós.
- Cortina, M., Liotti, G., y Silberstein, M. (2012). Cooperación, intersubjetividad y apego. *Aperturas Psicoanalíticas*, (41). <http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000750>
- Gojman-De-Millán, S., Herreman, Ch., y Sroufe, L. A. (2017), *La teoría del apego*. México: Fondo de Cultura Económica.
- , Herreman, Ch., y Sroufe, L. A. (coords.). (2018). *La teoría del apego: Investigación e intervención en distintos contextos socioculturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Henry, M. (2010). *Fenomenología de la vida*. España: Prometeo.
- Malloch, S., y Trevarthen, C. (eds.). (2009). Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship. Oxford University.
- Stolorow, R. D., y Atwood, G. E. (2014). *Contexts of Being: The Intersubjective Foundations of Psychological Life*. Nueva Jersey: Analytic Press.
- Stolorow, R. E., y Atwood, G. (2018). *The Power of Phenomenology, Psychoanalytical and Philosophical Perspectives*. Nueva York: Routledge
- Trevarthen, C. (2003). Infant Psychology is An Evolving Culture. *Human Development*, 46(4), 233-246. <https://doi.org/10.1159/000070372>
- (2009). Human Biochronology: On the Source and Functions of "Musicality", en Haas, R., y Brandes, V. (eds.), *Music that Works: Contributions of Biology, Neurophysiology, Psychology, Sociology, Medicine and Musicology*. Nueva York: Springer, 221-265.
- (2011 [2009]). La psicobiología intersubjetiva del significado humano: El aprendizaje de la cultura depende del interés en el trabajo práctico cooperativo del cariño por el gozoso arte de la buena compañía. *Clínica e Investigación Relacional*, 5(1), 17-33.

V. Varias cuestiones sobre psicoanálisis y educación. Y algunas experiencias educativas durante la pandemia de COVID-19

ROSA IMELDA DE LA MORA ESPINOSA*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.137.05>

Resumen

En este capítulo se diserta en cuanto a algunas de las disquisiciones sobre educación desde el psicoanálisis, particularmente desde Freud, Lacan, Žižek, entre otros. En virtud de que psicoanálisis y educación son dos saberes distintos y con objetivos diferentes —a saber, en tanto la educación se centra en el proceso enseñanza-aprendizaje, el psicoanálisis se enfoca en la atención clínica de sufrimientos psíquicos de sujetos humanos— se expone en torno a esta distinción. Asimismo, se recupera la postura de Venkatraman Ramakrishnan sobre la importancia de estudiar psicología. Aunado a lo anterior, se refieren algunas de las complicaciones que se vivieron al principio de la pandemia por COVID-19, con el correspondiente confinamiento, así como algunas experiencias educativas extremadamente complejas que se vivieron durante la pandemia y el confinamiento debido al coronavirus, con algunas de las primeras consecuencias de ello, debido a que otras secuelas las iremos viviendo y dilucidando en el futuro que adviene.

Palabras clave: psicoanálisis, educación, pandemia por COVID-19, sufrimientos psíquicos, experiencias educativas.

* Doctora en Psicología y Educación. Profesora-investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4010-2223>

Introducción

A menos que alguno de nosotros tenga alrededor de 110 años y se conserve en buen estado de salud, la pandemia de COVID-19 es inédita para los más de siete mil millones de habitantes de la tierra. Precisamente por esa calidad de ignoto, el virus SARS-CoV-2 nos tomó por sorpresa; y me refiero a 110 años porque la última pandemia que tuvimos en el planeta fue la Gripe Española, que duró aproximadamente de 1918 a 1920, gripe que ocasionó una gran cantidad de contagiados enfermos y fallecidos solamente en Europa: “La cifra de víctimas fue tres o cuatro veces superior a la que dejó la Gran Guerra. Al menos 50 millones de muertes” (Bauso, 2020).

En virtud de que en esta escritura se abordan cuestiones psicoanalíticas debido a la pandemia por el COVID-19, es insoslayable comentar que personajes del psicoanálisis o sus familiares también han sido víctimas de enfermedades infectocontagiosas. Rememoramos particularmente a Sophie Halberstad (apellido de casada), la hija favorita de Freud, quien perdió la vida a los 26 años en Hamburgo en 1920 debido a la Gripe Española, fallecimiento que le dolió sobremanera al creador del psicoanálisis. En una carta a Oskar Pfister del 27 de enero de 1927 le escribe lo siguiente:

La misma tarde tuvimos la noticia de que nuestra querida Sofía, en Hamburgo, había sucumbido como si no hubiera existido nunca, víctima de una pulmonía que la arrebató en cuatro o cinco días cuando gozaba de una salud floreciente, de una vida activa como madre cumplida y esposa afectuosa. Desde dos días antes estábamos preocupados por ella, pero todavía teníamos esperanzas; ¡es tan difícil juzgar a distancia! Y esa distancia tiene que seguirlo siendo; no pudimos ir, como queríamos; no salía ningún tren, ni siquiera un tren para niños. La brutalidad descarnada del tiempo pesa sobre nosotros. ¡Mañana será incinerada nuestra pobre niña adorada! (Freud y Pfister, 1966: p. 71).

Debido a que sus tres hijos varones fueron como soldados a la Gran Guerra (posteriormente conocida como Primera Guerra Mundial), podría inferirse que Freud estaba un poco más “preparado” para la muerte de sus

hijos varones (como si uno pudiera prepararse para eso..., la verdad, a mi parecer, eso es muy difícil, si no es que imposible), pero cuando una hija está rebotando de salud, felizmente casada y criando a una familia de dos varones y con un bebé más en camino, un fallecimiento así se convierte en una tragedia. A esto se suma el hecho de que es la muerte de una hija, es decir, por lo general como padre o madre, uno espera morirse antes que los hijos. Incluso en español no existe una palabra para expresar la situación en la que uno queda como progenitor cuando fallecen los hijos; al revés, sí existe la palabra cuando nuestros padres mueren: uno queda huérfano. Pero así son ese tipo de enfermedades infectocontagiosas, producen este tipo de muertes tan dolorosas.

Esa Gripe Española llegó a América con sus implicaciones y complicaciones. Presuntamente hubo muchos contagiados en los Estados Unidos debido a los visitantes y migrantes provenientes de Europa que, mediante barcos, llegaban a ese territorio, pero al parecer hubo pocos infectados en México. En aquellos ayeres, en nuestro país acababa de terminar la Revolución Mexicana y nuestra nación iniciaba su recomposición después de una guerra de más de siete años, lo cual, suponemos, implicaría poca afluencia de visitantes extranjeros. Es menester comentar que todavía hace cien años, antes del descubrimiento de la penicilina y de la creación de más vacunas, no sólo las guerras mermaban las poblaciones, sino también lo hacían las enfermedades infectocontagiosas, así que nuestros ancestros estaban acostumbrados, de alguna manera, a complicaciones y muertes que derivaban tanto de las guerras como de dicho tipo de enfermedades.

En América ilusamente algunos pensamos que el coronavirus no llegaría hasta acá debido a la kilométrica distancia que nos separa de China, pero lo que se nos olvidó es que desde el siglo pasado las personas viajan en aviones, por lo que se requieren unas cuantas horas para que alguien que está infectado con un virus contagioso se traslade de un continente a otro.

Y eso fue precisamente lo que sucedió relativamente rápido: los primeros contagios ocurrieron en Wuhan, China, en diciembre de 2019 y para finales de febrero de 2020 se diagnosticaron los primeros casos de infectados en México. En la ciudad de Querétaro el primer contagiado llegó en la segunda semana de marzo: “el 11 de marzo se confirmó el primer caso de COVID-19 en Querétaro, se trataba de un hombre de 43 años que venía

de España” (Periódico Tribuna de Querétaro, 2021: p. 3), y prácticamente a partir del 17 de marzo comenzó la suspensión de clases a nivel básico. En la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), la suspensión de actividades y clases inició el 23 de marzo: “en ambos casos la intención era volver el 20 de abril” (Periódico Tribuna de Querétaro, 2021: p. 3), así que nos comentaron que estaríamos trabajando en nuestros hogares aproximadamente 40 días. Para marzo de 2022 esos cuarenta días se habían convertido en prácticamente más de dos años, es decir, más de 730 días que llevábamos confinados en nuestras casas, más lo que se acumule (en mayo de 2022 se regresó a clases presenciales en la UAQ). No podemos olvidar que “El 29 de marzo de 2020 se informó el primer deceso por COVID-19 en Querétaro” (Periódico Tribuna de Querétaro, 2021: p. 3).

De entonces a ahora inconmensurables situaciones y complicaciones se han desarrollado en diversos escenarios tanto reales como virtuales, en muchos de los cuales los habitantes de la Tierra podemos dar cuenta en virtud de que la pandemia continuó, nuestras vidas cotidianas se trastocaron y simultáneamente las maravillas de la tecnología nos han permitido estar informados de manera instantánea o *cuasi* instantánea.

Debido que el virus SARS-CoV-2 se contagia en forma aérea, en superficies, y su transmisión es inmediata, conforme se iban detectando casos en los diversos países, se fueron suscitando relativamente rápido cambios impresionantes en nuestra cotidianeidad.

No es mi intención en este escrito develar esos cambios en nuestras vidas cotidianas. Únicamente retomaré algunas de las vislumbres que desde el psicoanálisis se han expresado sobre procesos educativos y me enfocaré en algunas situaciones en la educación virtual, como consecuencia de la contingencia sanitaria por el COVID-19, en materias de psicoanálisis en la carrera de Psicología de la Facultad de Psicología de la UAQ.

Algunos vislumbres sobre educación desde el psicoanálisis

Es menester precisar algunas cuestiones sobre psicoanálisis y educación, ya que son dos disciplinas distintas que se ocupan de objetos de estudio diferentes. Es innegable que Freud y Lacan externaron disertaciones al res-

pecto. Retomaré algunas de ellas que, a mi parecer, son pertinentes para este documento.

El psicoanálisis fue creado por Freud a finales del siglo XIX, en 1895. Se ocupa fundamentalmente de sujetos que tienen sufrimiento psíquico y que por la regla fundamental, que es la asociación libre, le hablan al interlocutor, que es el psicoanalista. Además, se incorpora la transferencia, la demanda, el deseo. Pocos espacios en la actualidad permiten que el sujeto que sufre exprese sus padecimientos subjetivos, sus sinsabores, sus deseos, como es plausible en tratamiento psicoanalítico. El psicoanálisis se lleva a cabo en la intimidad, no permite la presencia de terceros (Freud, 2016c: p. 15) y tampoco puede ser presentado en público, situación que posibilita que el sujeto pueda hablar sin temor de lo que le acontece en su subjetividad. Asimismo es importante que el analista no incurra en juicios de valor en referencia a los padecimientos subjetivos del paciente.

El psicoanálisis está inserto en el terreno clínico, lejos de lo que implica un proceso pedagógico. Con todo ello, Freud publicó diversas aproximaciones con respecto a la educación. En primera instancia retomo sus explicitaciones sobre las complicaciones de ésta. Con relación al principio de placer y al principio de realidad, nos dice en 1911:

5. La *educación* puede describirse, sin más vacilaciones, como incitación a vencer el principio de placer y a sustituirlo por el principio de realidad; por tanto, quiere acudir en auxilio del aquel proceso de desarrollo en que se ve envuelto el yo, y para este fin se sirve de los premios de amor por parte del educador; por eso fracasa cuando el niño mimado cree poseer ese amor de todos modos, y que no puede perderlo bajo ninguna circunstancia (Freud, 2016a: pp. 228-229).

De este modo, vemos cómo Freud nos anoticia, hace más de cien años, que en los niños mimados la educación no logra vencer el principio de placer, situación que hoy vivimos de manera extensa, pues a las generaciones de niños y jóvenes de hoy, en el *vox populli*, se ha dado en llamarles *generación de cristal*, en virtud de que ante muchos obstáculos se rompen. Hay chicos en extremo mimados, muchos de los cuales se esfuerzan lo mínimo debido a que sus papás o cuidadores resuelven en gran medida lo que

necesitan. Hasta antes de la pandemia en México se culpaba con facilidad a los profesores si los chicos reprobaban en la escuela. Esta circunstancia en contra de los profesores fue producto de la política del expresidente Enrique Peña Nieto, que devaluó enormemente a los profesores del país mientras hacía la reforma energética. Una de las circunstancias benéficas de la contingencia sanitaria es que ahora los papás y los cuidadores se han dado cuenta de la importancia, de la relevancia y de las dificultades del trabajo de los maestros de todos los niveles educativos.

Continuando con las disertaciones desde el psicoanálisis sobre educación, recupero a un pastor y educador de Zurich, Oskar Pfister, con el que Freud tuvo una amistad de treinta años. En ocasión de la publicación de su libro sobre *Die Psychanalytische Methode (El método psicoanalítico)*, Freud amablemente le escribió una introducción a dicho libro. En ese preludeo el creador del psicoanálisis nos dice que una relación posible entre educación y psicoanálisis tendría que ver con atender con clínica psicoanalítica a niños que tuvieran complicaciones en los procesos educativos (Freud, 2016b: p. 352). También nos comenta la pertinencia de que los educadores se familiaricen con conceptos del psicoanálisis para una mejor comprensión de sus pupilos.

Varios años después Freud escribe el prólogo al libro *Verwahrloste Jugend (Juventud descarriada)* de August Aichorn, en el que nos dice que su trabajo con niños ha sido escaso y que considera que hay “tres oficios imposibles —que son: educar, curar, gobernar—, aunque me empecé en la segunda es estas tareas” (Freud, 2016b: p. 296). He aquí un asunto insoslayable: con el psicoanálisis Freud se empeñaba en curar diversos padecimientos subjetivos, y se dio cuenta de que ello no era imposible; se avanza bastante cuando los síntomas de sus pacientes ya no les crean sufrimientos y ellos pueden ocuparse de otros asuntos, como decía no hace mucho Jean Allouch: “Salud mental es pasar a otra cosa”.

En ese mismo prólogo Freud comenta que la pedagogía es por entero diversa en contraste con el psicoanálisis y que no deben confundirse. Del mismo modo, vuelve a comentar que es importante que los pedagogos conozcan de psicoanálisis para llevar a cabo su trabajo de la mejor manera posible y que lo mejor sería si “el pedagogo mismo se somete a un análisis, lo vivencia en sí mismo” (Freud, 2016d: p. 297). Una circunstancia similar

en la actualidad, con la pandemia por el COVID-19 se puso en la palestra de manera evidente. La atención psicológica o psicoanalítica a estudiantes y a profesores se ha vuelto muy necesaria en virtud de las complicaciones del largo confinamiento que ya llevamos en todo el planeta. Incluso los mismos profesores han solicitado ser atendidos por diversos sufrimientos psíquicos.

Una disertación amplia que Freud explicitó sobre educación y psicoanálisis aparece en 1932-1933 en la 34ª conferencia. *Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones*. Ahí comenta cómo poco a poco se ha ido desarrollando cada vez más la clínica con niños. Fundamentalmente recupera el trabajo de su hija Anna Freud; expresa que en ese momento son más las analistas mujeres quienes se hacen cargo de clínica psicoanalítica con niños. Asimismo comenta diversas vicisitudes, a saber: que sería excelente que los padres y madres entren a análisis, pero Freud resigna esa esperanza; le parece complicado que papás y mamás vayan a análisis. Muy puntualmente Freud nos dice que no consideremos inferiores a los niños, debido a que ellos son muy inteligentes y se dan cuenta de múltiples cosas y situaciones. En esa misma conferencia nos dice que la educación tendría que habérselas con el inhibir, prohibir y sofocar las pulsiones, tarea bastante complicada. Es por ello que Freud sitúa que entonces la educación tendría que buscar una senda entre la permisión y la denegación (frustración). De nueva cuenta, nos habla de la importancia de que el pedagogo vaya a su propio análisis, a más de contar con una formación psicoanalítica. Incluso se aventura a decir que el psicoanálisis y su influjo en la educación tendrían muchas complicaciones “si abrazara propósitos inconciliables con el régimen social existente” (Freud, 2016c: p. 139), situación que nos devela de nueva cuenta el papel subversivo que ha tenido el psicoanálisis desde su creación hasta nuestros días.

En esta conferencia 34ª en particular Freud comenta que el psicoanálisis se convirtió en la psicología de lo profundo y que “nada de lo que los hombres crean o cultivan puede comprenderse sin el auxilio de la psicología...” (Freud, 2016e: p. 134), y en mucho es así. Traigo a colación este asunto en virtud de que el Dr. Venkatraman Ramakrishnan, hindú ganador del Premio Nobel de Química, cuando se presentó en el Hay Festival Querétaro 2018, comentó la importancia de que, además de estudiar ciencias como física, química, matemáticas o ciencias afines, él recomendaba a los

jóvenes que posteriormente estudiaran psicología. No podemos soslayar que todo lo que hacemos, pensamos, sentimos, es humano y está comandado por nuestros procesos psíquicos, mismos que se estudian a profundidad tanto en psicología como en psicoanálisis. Y sí, adentrarse en las configuraciones y misterios de los procesos psíquicos, pensamientos, sentimientos, sensaciones, es apasionante; ellos no pueden ser medidos ni cuantificados. Son procesos psíquicos que sólo conocemos cuando se manifiestan, ya sea en nosotros mismos o en otros.

Un poco antes, en 1927, en *El porvenir de una ilusión*, Freud trabaja sobre las complicaciones de la enseñanza de las religiones, mismas que están atravesadas por las creencias y los dogmas (Freud, 2016f) y que son totalmente distintas al psicoanálisis.

Lacan no habla específicamente de educación en su enseñanza. Él asienta el término *discursos*, haciendo referencia al hecho de que la palabra siempre implica a otro sujeto. Más específicamente habla de cuatro discursos, a saber: el del amo, el de la histérica, el de la universidad y el discurso del analista. Interesan para este texto únicamente los dos últimos, en tanto el discurso de la universidad produce que la posición dominante esté ocupada por el saber. Aun cuando hay intentos de impartir un saber “neutral”, esto es imposible porque siempre hay un dominio del saber por parte del que lo enseña sobre el sujeto al que se le imparte dicho saber (Lacan, 2016). De alguna manera, este discurso de la universidad representa la hegemonía del saber, particularmente visible en la actualidad en el neoliberalismo y su preponderancia de la hegemonía de la ciencia, misma que se otorga a las ciencias exactas y duras por encima de las ciencias sociales y las humanidades lo cual, que como vemos, contradice sobremanera las propuestas de Freud, de Lacan y de Ramakrishnan.

En el discurso del analista la posición del agente es ocupada por el analista, que en el transcurso de la cura se sitúa como objeto *a*, es decir como la causa de deseo del analizante, lo que implica que el psicoanálisis se lleva a cabo siempre en transferencia (Lacan, 2016). Este discurso del analista muestra que el ejercicio del psicoanálisis es esencialmente subversivo y debilita los intentos de dominación del otro (u otros) y del saber.

Es por ello que se vislumbra que el psicoanálisis atiende a sujetos que tienen sufrimientos psíquicos y que solicitan atención clínica psicoanalítica,

en tanto la educación se aboca a enseñar a los estudiantes en un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunas experiencias de educación virtual

Es menester comentar que no soy experta en educación, aunque he impartido clases de psicoanálisis y psicopatología psicoanalítica por más de treinta años. Como muchos de los analistas, disertar sobre temas psicoanalíticos con otros interlocutores es primordial para quien se dedica a la clínica psicoanalítica. He tomado cursos de pedagogía, microenseñanza, ética, entre otros, pero eso no me da la *expertise* para debatir con educadores, ni tampoco es mi intención. Sin embargo, sí puedo hablar de mi experiencia como docente y más específicamente en el último año, en que nuestro entorno universitario se transformó por la pandemia del COVID-19.

En mi experiencia, por demás inédita, al igual que las de todos los habitantes de la tierra en la actualidad, quisiera comentar brevemente algunas cuestiones sobre mi labor docente. En el primer semestre de 2020, tuvimos la oportunidad de iniciar clases de manera presencial, como toda la vida, en la semana del 16 al 20 de marzo. Las autoridades universitarias nos enviaron a trabajar a nuestras casas, con la promesa de que, una vez transcurrido el periodo vacacional de Semana Santa y de Semana de Pascua, regresaríamos a las aulas, pero ello no ocurrió. En un principio únicamente dejé tareas, pero al leer las noticias con atención y ver que los contagios seguían en aumento y que ello no paraba, inicié con clases virtuales en dos plataformas de *chat* distintas, en virtud de los contenidos de las materias, que realmente requieren de explicaciones amplias.

Poco a poco los estudiantes y yo nos fuimos acostumbrando a este nuevo entorno virtual. Teníamos las ventajas de que nos conocíamos en persona, sabíamos cómo éramos físicamente, cómo sonaban nuestras voces en vivo habíamos convivido en el espacio de un salón de clases, en los pasillos de la Facultad o en mi cubículo. Se nos fueron presentando complicaciones por diversas fallas en los sistemas de internet, en las plataformas de *chat*, en el hecho de estar sentados frente a una computadora. Esta situación fue particularmente difícil para mí, pues siempre doy clases parada y cami-

nando paso muy poco tiempo sentada en los salones, además del hecho de que para todos es complicado estar mirando la pantalla de una computadora. Los exámenes se convirtieron en trabajos escritos que los estudiantes enviaron por correo y que yo imprimí y evalué para añadir una réplica en la plataforma de *chat*. Las exposiciones de los estudiantes fueron plausibles, debido a que las plataformas digitales permiten compartir pantalla y exponer diapositivas de Power Point.

Estas primeras experiencias de dar clases en entornos virtuales me recordaron que, cuando los seres humanos estamos navegando en la *World Wide Web* y pasando una gran cantidad de tiempo en una pantalla, las complicaciones de nuestra subjetividad se tornan realmente inquietantes. Al respecto Žižek nos comenta:

Incluso en la ideología del ciberespacio hay huellas claramente discernibles de agnosticismo. La utopía ciberespacial de un yo liberado de sus ataduras carnales, flotando como entidad virtual que se encarna en cuerpos diferentes, es la realización científica-tecnológica del sueño gnóstico de un yo liberado de la decadencia y la inercia de la realidad material. No sorprende que la filosofía de Leibniz sea una de las principales referencias filosóficas de los teóricos del ciberespacio: Leibniz concebía el universo compuesto de “mónadas”, sustancias microscópicas cerradas sobre sí mismas, sin ventanas hacia el exterior. Uno no puede dejar de notar la asombrosa semejanza entre la “monadología” de Leibniz y la creciente comunidad ciberespacial en la que la armonía global y el solipsismo coexisten de manera extraña. Es decir, nuestra inmersión en el ciberespacio, ¿no es simultánea de nuestra reducción a una mónada leibniziana que, aunque carezca de “ventanas” que la comuniquen con la realidad exterior, refleja el universo entero? Somos cada vez más mónadas sin ventanas a la realidad, interactuando a solas con la pantalla de la computadora, relacionándonos sólo con simulacros virtuales, y a la vez inmersos más que nunca en la red global, en comunicación con el mundo entero (Žižek, 2013).

Sin embargo, particularmente en una de las materias, era necesario que yo explicara algunos síntomas de las psicosis y el “cuadro” de la plataforma de *chat* me limitaba sobremanera. Fue necesario que pusiera la computa-

dora en el suelo para poder mostrar algunos de esos síntomas. Tuve que sentarme en el suelo, ponerme en cuclillas, incluso acostarme en el suelo para explicar los movimientos del cuerpo en la catatonía. Me sentí un tanto como maestra de yoga o de *aerobics*, pero no se me ocurrió otra forma de hacerlo. Jamás en toda mi vida como profesora universitaria había tenido que hacer algo así, inédito, extraño y divertido a la vez.

Finalizamos el semestre con la promesa de que probablemente regresaríamos a clases presenciales en agosto. Incluso el calendario de la universidad fue modificado para iniciar una semana después de lo proyectado con la esperanza de que alcanzáramos el semáforo verde.

Sin embargo, la esperanza quedó en eso, en esperanza; llegó agosto y seguíamos en semáforo rojo, por lo que fue necesario seguir en clases a distancia con las modalidades computacionales y virtuales necesarias.

Los coordinadores de las áreas académicas nos facilitaron los correos y números de teléfono de los jefes de grupo. De este modo me puse en contacto con los tres jefes de mis tres grupos académicos. Para evitar problemas de interrupciones innecesarias, compré una licencia mensual de una plataforma de *chat*, para conectarme todas las veces que fuera necesario y el tiempo que requiriera.

Dos de mis grupos eran de octavo semestre; por lo tanto, se encontraban finalizando su carrera y estaban muy motivados para “asistir” a clases virtuales. A uno de esos grupos yo le había dado clase con anterioridad y tenía buena relación con los integrantes, salvo un par de alumnos que conocí en la plataforma de *chat* y a los que sólo con el devenir del tiempo, y siempre mediante la computadora y el internet, fui conociendo.

En el otro grupo de octavo semestre conocía a algunos cuantos de ellos porque les había dado clase antes o porque habían sido mis tutorandos; al resto del grupo no lo conocía, y únicamente el entorno virtual se constituyó en el medio para ir conociéndonos. Este grupo tenía un buen ambiente, los estudiantes se llevaban bien entre ellos, así que esa armonía se manifestó en las clases virtuales.

El tercer grupo era de estudiantes del tronco común, específicamente de tercer semestre, y no conocía a ninguno de ellos en persona. Situación inédita tanto para ellos como para mí. Un par de estudiantes de otros grupos solicitaron cursar la materia conmigo, a lo que yo accedí.

Este escenario, a mi parecer, era más delicado. Es complicado, realmente complicado establecer lazos sociales dentro de entornos virtuales; más aún, con un grupo numeroso. Por lo general en clases presenciales uno tiene la oportunidad de mirar a los estudiantes cara a cara y de explayarse lo necesario para procurar que las explicaciones sean precisas y que los estudiantes aprendan, reflexionen, pregunten, cuestionen, pues la docencia es un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que maestros y estudiantes enseñan y aprenden. Asimismo, en clases presenciales uno va conociendo poco a poco a sus alumnos; por lo general a mí me han tocado grupos numerosos. Sin embargo, en un salón de clases uno puede mirar a todos e ir devanando si algo se está comprendiendo o si es necesario volver a explicarlo. Por lo general paso lista, en virtud de que así me voy aprendiendo los nombres de los alumnos, y, para evitarme complicaciones, a todos les hablo por su nombre de pila, sin diminutivos, pues uno corre riesgos al tratar a alguien con diminutivo, que en México se entiende que son de cariño. De igual modo no los nombro con otros apelativos, aunque sean cariñosos, puestos o autoimpuestos.

Los primeros días de este semestre agosto-diciembre de 2020 tuve algunas complicaciones con el internet; la señal no funcionaba bien y varias clases tuve que impartirlas en un patio de mi casa, muy cerca de una zona soleada. Hasta que adquirí un repetidor de señal de internet no había sido posible llevar a cabo las clases en un entorno más adecuado.

Las clases en entorno virtual son complejas en virtud de diversas aristas. No es mi intención revisarlas todas, pero si puedo comentar que estudiar en línea es algo ajeno a todos; por ende, se requieren cualidades didácticas primordiales que hay que ir instrumentando. Esto es difícil, ya que no hay elementos suficientes para transmitir las ideas. Es obstaculizante, frustrante, estar sentado y mirando una computadora, una tableta o un teléfono inteligente; causa fatiga visual y cansancio por estar sentado. Se trabaja más que en clases presenciales. Es desmotivante para los estudiantes y para el maestro y no hay mucha certeza de que todos aprendan, aunque al parecer estudiantes dedicados siguen aprendiendo, en tanto que alumnos indisciplinados no aprenden lo suficiente.

Los maestros nos sentimos muy separados de los estudiantes y supongo que a ellos les pasa lo mismo. Aparte están las dificultades de algunos estu-

diantes y maestros que no cuentan ni con los artefactos electrónicos necesarios, ni con los espacios adecuados. En fin, creo que las consecuencias las conoceremos mucho mejor cuando salgamos de la pandemia.

Con todos mis grupos las clases fueron funcionando relativamente bien. Para evitar situaciones escabrosas, cada día de clase enviaba un enlace diferente, atendiendo a varias experiencias que nos relataron otros profesores de que se les introducían a sus clases “estudiantes” que no pertenecían a sus grupos y hacían “relajos” (ajetreos), ya fueran lúdicos o desastrosos; además, en el internet no hay nada privado y las plataformas de *chat* no tenían suficiente seguridad, así que una de las maneras de “garantizar” lo más posible las clases era enviar enlaces distintos.

De las aplicaciones de internet, una de las más usadas en 2020 y 2021 es el sistema de videoconferencias Zoom, por lo que es pertinente comentar algo de ella al respecto. Esta aplicación fue desarrollada por el empresario chino-estadounidense Eric Yuan en 2011; su primera versión se lanzó en 2013. Permite videoconferencias con múltiples usuarios, gracias a lo cual está siendo utilizada por escuelas, universidades, empresas, gobiernos, clubes religiosos, clubes de fiestas, familias, amigos, entre otros. Este sistema pasó de 10 000 000 de usuarios en 2019 a más de 200 000 000 para mediados del año 2020 y sigue aumentando en 2021, situación que ha convertido a Eric Yuan en multimillonario; sin embargo, la aplicación ha ido seriamente criticada debido a que está teniendo serios problemas de privacidad y seguridad (García, 2020).

Una de las complicaciones de falta de privacidad y seguridad radica en que los profesores y estudiantes a nivel mundial están subiendo sus materiales, ya sean videos, artículos en archivos en Word o PDF, presentaciones en PowerPoint, fotos o investigaciones que son de su autoría, y ahora todo eso se haya a merced de lo que la compañía de Zoom y otras similares quieran hacer con ellas. Circulan, además, en las redes sociales diversas anécdotas de internautas que ingresan a sesiones de Zoom o de otras plataformas de *chat* a las que no están convocados, para desestabilizar las videoconferencias, ya sea con insultos, improperios, imágenes o videos con contenidos sexuales de violencia, o ya sea para entorpecer una clase o alguna sesión de Gobierno, lo cual es realmente lamentable.

Aun así, las clases fueron avanzando poco a poco, con los vaivenes comunes, a saber: fallas del internet y fallas de la electricidad, aun cuando

pasaron cosas complicadas, como enfermedades de los estudiantes, fallecimientos muy dolorosos de familiares de los alumnos, nacimiento de una bebita, o cosas agradables, pues nunca faltaban bromas, memes y discusiones interesantes sobre temáticas psicoanalíticas y temas de actualidad.

Sin embargo, en mi grupo de tercer semestre de Introducción al Psicoanálisis I, en una ocasión en que un equipo iba a exponer la biografía de Freud escrita por él mismo, los estudiantes dijeron que Freud había nacido en Londres. Lo dijeron, lo pronunciaron y lo escribieron en una diapositiva de PowerPoint; y como ése siguieron otros errores en los que se notaba que el equipo no se había preparado lo suficiente, de modo que fue necesario interrumpir la exposición en diversas ocasiones. Este error es el colmo en una Facultad psicoanalítica como la nuestra, en la que todo mundo sabe que Freud nació en Freiberg, Moravia, Imperio austrohúngaro; que, a los 4 años, en 1860, se desplazó con su familia a Viena, en donde permaneció hasta 1938, y que siempre conservó su nacionalidad austriaca, aun cuando al final de su vida, en 1939, tuvo que irse a vivir a Londres para evitar ser detenido por los nazis y morir en un campo de concentración. Posteriormente, los estudiantes se comunicaron conmigo para preguntarme qué hacer para la exposición y volví a dar las mismas indicaciones que había dado en clase. A la siguiente ocasión en que nos vimos en clase virtual, les pregunté qué pasaba y me comentaron muy enojados que estaban muy inconformes con las interrupciones de mi parte, que sus otros profesores los dejaban exponer todo (aunque estuviera mal) y luego les daban una retroalimentación. Los dejé hablar un buen rato (más de una hora) y después les comenté que todas las veces que interrumpía les pedía perdón y luego corregía lo necesario, y ellos lo reconocieron. ¿Acaso no es esto una de las funciones de un docente? Y les comenté que era una lástima que no se les corrigiera en el momento. Fue un duro momento. Me comentaron también que su tutor de grupo infortunadamente les habló mal de mí y es por ello la cosa se volvió aún más complicada. Cuando todo se pudo aclarar, los chicos se disculparon y pudimos seguir en clases y terminar el semestre.

Se muestran con esta experiencia algunas complicaciones de trabajar con miembros de la mal llamada *generación de cristal*, así como la poca solidaridad del tutor, pues lo primero que debió haber hecho con los estudiantes era decirles que hablaran conmigo en vez de hablarles mal de mí.

Es lamentable que ocurran estas cosas entre compañeros de trabajo y más con las dificultades de la pandemia, pues, como no nos vemos de manera presencial en la Facultad, se hacen muy difíciles las comunicaciones. Posteriormente, el tutor se disculpó conmigo y tuve a bien dejar las cosas por la paz.

Particularmente las clases con los dos grupos de octavo semestre se realizaron muy bien y ambos grupos me solicitaron que les dedicara unas palabras en público en su ceremonia presencial de egreso de la Licenciatura en Psicología Clínica, lo cual fue todo un honor para mí, aunado al hecho de que me permitió conocer en persona a los estudiantes que únicamente conocía en un entorno virtual. Por esa situación estoy muy agradecida y contenta. Fue un buen final de semestre.

Consideraciones finales

No quiero dejar de mencionar que el hecho de recluirnos en nuestras casas tuvo un efecto bueno en nuestro planeta, en las especies animales y plantas: disminuyó la contaminación y el calentamiento global, aunque los ecologistas todavía nos dicen que falta mucho por hacer, que todavía debemos cuidar mucho más a nuestra casa llamada Tierra.

En lo que respecta más específicamente a este escrito, a mi parecer, no es función del psicoanálisis resolver problemas pedagógicos, pero sí puede ser bastante favorable que los actores de la educación, a saber: estudiantes y profesores, asistan a tratamiento psicoanalítico si están teniendo padecimientos subjetivos y si ellos lo solicitan.

Con la pandemia por el COVID-19 se mostraron cuestiones de la humanidad muy complejas. Una de ellas es la gran importancia de la salud mental de la población, salud mental que se atendía y se sigue atendiendo muy poco por parte de los gobiernos. Aun cuando ya se han instrumentado programas de atención psicológica en muchas instituciones (incluso nuestra facultad implementó la ayuda psicológica gratuita a quien lo solicitara) todavía falta mucho para que los sufrimientos psíquicos de los seres humanos se consideren prioritarios por los gobiernos.

Parte de la problemática en la actualidad radica en que hoy hay *un asunto de gozar*. Incluso se diría que en tiempos de contingencia por la

pandemia del COVID-19 hubo un “gozar en pantallas”, y justo el psicoanálisis, como nos revela Žižek (2013), nos alivia de la presión de no tener que cumplir con el goce, en virtud de que sigue siendo un espacio privado en el que el sujeto puede explayar sus deseos, demandas, sufrimientos psíquicos con un interlocutor adecuado, el analista, quien no lo juzga, le da sostenimiento e interviene clínicamente con su subjetividad.

De este modo, como seres humanos, en tanto que en cualquier momento puede presentarse la condición de tener padecimientos subjetivos, precisamos un espacio de intimidad con un interlocutor experto para trabajar sufrimientos de nuestra subjetividad, y uno de esos espacios en la actualidad lo brinda el psicoanálisis. Con la contingencia sanitaria por el COVID-19 nuestro trabajo clínico psicoanalítico aumentó. Muchos analizantes, entre ellos, por supuesto, estudiantes y profesores, nos han consultado a distancia en línea, porque el encierro ha producido síntomas psíquicos que están ocasionando sufrimientos subjetivos, desconcierto que se mantiene con esta emergencia sanitaria. Como esta contingencia inició desde marzo del 2020 y continuará parte del 2021 hasta que haya más seres humanos vacunados, todavía no podemos saber qué otras consecuencias habrá. Las iremos vislumbrando en un futuro no muy lejano.

Referencias bibliográficas

- Bauso, M. (2020). Freud y las muertes de su hija por la Gripe Española y su nieto por la tuberculosis que le hicieron modificar su teoría sobre el duelo. *Infobae*. <https://www.infobae.com/sociedad/2020/04/26/freud-y-las-muertes-de-su-hija-por-la-gripe-espanola-y-su-nieto-por-tuberculosis-que-le-hicieron-modificar-su-teoria-sobre-el-duelo/>
- Freud, S. (2016a [1911]). Formulación sobre los dos principios del acaecer psíquico, en Strachey, J. (ed.), *Sigmund Freud. Obras Completas. XII*. Buenos Aires: Amorrortu, 228-229.
- (2016b [1913]). Introducción a Oskar Pfister “Die Psychanalytische Methode”, en Strachey, J. (ed.), *Sigmund Freud. Obras Completas. XII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2016c [1915-1917]). Conferencias de introducción al psicoanálisis, 1ª conferencia. Introducción, en Strachey, J. (ed.), *Sigmund Freud. Obras Completas. XII*. Buenos Aires: Amorrortu, 15.
- (2016d [1925]). Prólogo a August Aichhorn “Wer wahrlose Jugend”, en Strachey, J. (ed.), *Sigmund Freud. Obras Completas. XII*. Buenos Aires: Amorrortu.

- (2016e [1932-1933]). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis, 34ª conferencia. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones, en Strachey, J. (ed.), *Sigmund Freud. Obras Completas. XII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2016 [1927]). El porvenir de una ilusión, en Strachey, J. (ed.), *Sigmund Freud. Obras Completas. XII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- , y Pfister, O. (1966). *Correspondencia 1909-1939*, trad. M. Rodríguez Cabo. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, J. M. (2020, abril). Eric Yuan, el creador de Zoom que se ha hecho multimillonario con el coronavirus. *La Vanguardia*. <https://tinyurl.com/y4ygofvd>
- Lacan, J. (2016 [1969-1970]). *El Seminario 17: El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- (2017 [1972 – 1973]). *El Seminario 20: Otra vez*. Buenos Aires: Escuela Freudiana de Buenos Aires.
- Periódico Tribuna de Querétaro. (2021). *Un año de una nueva forma de vivir*, xxv(987), 3.
- Ramakrishnan, V. (2018, septiembre). *Biotecnología en el siglo XXI*, pronunciada en el Hay Festival Querétaro 2018. <https://www.hayfestival.com/queretaro/downloads/Hay-Festival-Queretaro-2018-programa.pdf>
- Žižek, S. (2013 [2006]). Dios está muerto, pero no lo sabe, en *Cómo leer a Lacan*. Buenos Aires: Paidós, 107-108.

VI. Reflexiones sobre las implicaciones subjetivas del confinamiento en el personal docente de educación básica

CAROLINA CHÁVEZ SALINAS*

SANTIAGO ALBERTO SILVA BUSTAMANTE**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.137.06>

Resumen

En el siguiente ensayo se expondrán reflexiones relacionadas con el impacto que ha generado la pandemia provocada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19), a partir del mes de marzo del año 2020, en el personal docente de Educación Básica del Estado de Querétaro (USEBEQ). Se recuperarán experiencias y opiniones tomando en cuenta espacios de diálogo e interacción entre profesionales de la psicología como parte del personal de apoyo y docentes de diferentes escuelas concentradas en la ciudad de Querétaro. Dichas reflexiones están relacionadas con el proceso en la identificación de retos y aprendizajes frente a una nueva forma de concebir, construir y transmitir la educación durante el confinamiento.

Palabras clave: *confinamiento, docentes, educación, estudiantes, retos.*

Introducción

La realidad de cada una de las personas que conforman la comunidad escolar se ha visto impactada por el gran cambio que la pandemia provocada

* Licenciada en Psicología Educativa. Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ). México.

** Licenciado en Psicología Clínica. Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ). México.

por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) ha traído a sus vidas. Al día de hoy el paradigma escolar, cuyo funcionamiento consistía en asistir a la escuela acatando horarios y cumpliendo determinadas normas, como el uso de uniforme, reglas de convivencia, tareas y demás, se encuentra en un proceso de transformación. Asociado con lo anterior, el papel del docente estaba condicionado a sus rutinas presenciales y espacios físicos, por lo que ese mismo flujo y cotidianeidad le permitían adaptarse y funcionar para el entramado social que hasta hace un año todos conocían y practicaban como rutina diaria.

Si realizamos el ejercicio de mirar en retrospectiva, podremos percatarnos del camino que hemos recorrido. Ya sea que hayamos transitado por veredas complejas o algunas más sencillas, no es difícil tener la oportunidad de recordar nuestro paso por la escuela y, particularmente, a algún docente que nos haya aportado alguna experiencia o aprendizaje. Parece que la figura del maestro o maestra ha sido un soporte básico dentro de la dinámica social considerada normal. La comunidad suele atribuirles un saber y, con ello, un halo de respeto y sabiduría. Por supuesto que una figura de esta naturaleza da pie para desarrollar expectativas respecto a su papel en la sociedad.

Con la llegada de la pandemia, las escuelas acataron las medidas sanitarias para evitar la propagación del virus cerrando sus puertas; al mismo tiempo, los docentes se tuvieron que enfrentar con el reto de darle continuidad a sus actividades a distancia, lo cual derivó inmediatamente en complicaciones y cuestionamientos no sólo referente a la práctica, sino también a la forma de concebir y construir la educación, además de que también se encontraron con retos importantes y complejos referentes a su vida personal, la situación económica, de salud y los distintos procesos de adaptación derivados de la convivencia familiar y el confinamiento.

El trabajo constante de los docentes de educación básica del estado de Querétaro ha representado uno de los logros más importantes durante la pandemia. Por lo anterior el presente ensayo invita a preguntarse qué implicaciones trajo para este sector de la población la entrada de la pandemia y la indicación de confinarse, no sólo a partir de su profesión, sino también de su condición como seres humanos. De igual forma, el texto invita a reflexionar sobre las ideas relacionadas con una nueva forma de concebir,

construir y transmitir la educación, así como la identificación de aprendizajes y propuestas ante los retos constantes que se siguen atravesando en una realidad que, al día de hoy, sigue condicionando a todo el mundo.

En el siguiente ensayo se expondrán reflexiones generadas por los autores a partir de su interacción y diálogo como personal de apoyo a la educación, con docentes de distintas escuelas concentradas principalmente en la urbe del estado de Querétaro, en las que antes y después de la entrada de la pandemia se pudo establecer trabajo con grupos de estudiantes, padres de familia y maestros, lo cual permitió observar y recuperar algunos testimonios y opiniones que se podrán leer en letra cursiva en el texto y que están principalmente relacionados con las implicaciones de la docencia en el actual escenario de confinamiento.

Para presentar el escrito, se partirá desde la contextualización del trabajo de los docentes y el papel de la educación ante la crisis sanitaria. Posteriormente se abordarán tres retos identificados en esta población a nivel personal, para continuar después con la exposición de los retos laborales y profesionales y llegar a algunas estrategias que maestros y maestras han trabajado para sobrellevar el escenario de la pandemia, en donde se puntualiza el tema de la resiliencia. Por último se concluye el ensayo con algunas reflexiones sobre la importancia del trabajo de los docentes ante uno de los retos más importantes que la sociedad contemporánea sigue atravesando.

El papel del docente frente a la educación

La educación es un proceso humano y cultural complejo. A lo largo del tiempo se han teorizado diversas posturas desde las ideas de los grandes filósofos acerca de la mente, el alma, la razón y los diferentes tipos de conocimiento. Lo anterior ha servido como base y principio de la teoría; sin embargo, la misma evolución del hombre y su contexto han generado hoy en día discusiones y diversidad de aportaciones que desencadenan en puntos de encuentro o que generan debates principalmente en cuanto a su objetivo y a los diversos elementos que componen el proceso educativo.

A diferencia de las primeras posturas sobre la teoría pedagógica, actualmente se habla de componentes más contextualizados, por ejemplo el estudiante, los contenidos, los padres de familia, la metodología y el docente, este último como uno de los más importantes, ya que desempeña una labor que siempre ha estado constituida por diversos factores que hablan de un trabajo arduo y constante que involucra un pensar y un hacer teórico y metodológico, sin dejar de lado las implicaciones sociales y emocionales que se juegan en un sentido personal y al interior de los grupos, así como en la comunidad educativa en general.

Para comprender la labor educativa, nos enfocaremos en una perspectiva constructivista, la cual menciona (Sansevero, Lúquez y Fernández, 2006: p. 279) “que se deben de [sic] considerar tres elementos del proceso educativo: los profesores y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce, y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo”.

Por consiguiente, se puede entender que el docente representa una figura de mediador y guía que, a partir de la interacción y la gestión de herramientas didácticas, motiva espacios de aprendizaje, sin dejar de lado el contexto en el que este proceso educativo se desarrolle.

Además de lo anterior, muchos docentes asumen y viven el papel de educar con mucha pasión y seriedad. Antes del confinamiento varios de ellos buscaron ayudar a sus estudiantes incluso con problemáticas fuera del edificio. Dejaron ver una amplia capacidad de empatía y disposición a ser maestros, amigos, confidentes, consejeros, guías, y en muchos casos asumieron funciones paternas y maternas aun cuando no les correspondía. Como lo mencionó uno de ellos: *“La intención es ayudar, qué culpa tienen los niños cuando les va mal en su familia. Lo menos que puedo hacer es tratar que aquí (la escuela) no vengan a sufrir”*. En muchos casos, el testimonio sugiere que la experiencia de educar estuvo totalmente atravesada con la empatía: *“Si tu alumno trae un problema y no haces algo para ayudarlo a resolverlo, no va a aprender; si uno cuando trae problemas tiene dificultad para enseñar, siendo adulto, más ellos siendo niños”*, comenta como experiencia otro de los docentes.

La nueva normalidad

Hablar de la historia de la humanidad no tendría sentido sin reconocer que en cada etapa sociohistórica se han presentado desde siempre retos y desafíos que, como sociedad, definen y condicionan nuevos puntos de partida; por ejemplo, la primera y segunda guerra mundial, cuyo alcance, de manera directa o indirecta, obligó a los países a desechar modelos antiguos de organización y convivencia, para adoptar nuevas estrategias que respondieran mejor a las condiciones que la realidad práctica impuso en su momento. Inevitablemente aparecen retos que exigen un cambio, un proceso de modificación sin el cual sería imposible continuar como sociedad. Dicho de otra manera, si la humanidad no se adaptara a los cambios que el flujo de la vida conlleva, no sobreviviría.

Cuando el confinamiento inició, un espectro de incertidumbre y miedo se propagó en el mundo y, a la par, desencadenó una crisis en diversos campos sociales, entre ellos el de la educación. ¿Qué pasaría con las escuelas si el confinamiento continuaba? ¿Cómo se educaría a tantos estudiantes? ¿Estaban los docentes preparados para afrontar tal cambio?

Para que una transformación de alcance mundial se lleve a cabo, los actores del entramado social en sus diferentes ámbitos están obligados a soltar los paradigmas viejos. Es decir, lo anterior significa que deberán desarrollar hábitos diferentes y modificar conductas. Refiriéndonos a la entrada de la pandemia, se ubica el acatar medidas sanitarias y el distanciamiento social, lo que conllevó a lo que se ha denominado una *nueva normalidad*, la cual ha permitido la reactivación de algunos sectores que se vieron afectados con el cierre de sus espacios o servicios; sin embargo, ésta sigue siendo limitada ya que prioriza las actividades esenciales y no permite retomar de manera completa la vida de cada una de las personas, incluyendo las de los docentes, en un sentido personal, laboral y profesional.

Como se ha mencionado, en términos psicológicos podemos decir que la crisis sanitaria trajo consigo una carga de incertidumbre y miedo. Clínicamente, como etapa de transformación mundial, las reacciones a nivel emocional por parte de todas las esferas sociales han sido unas de las más notorias. Dentro de la experiencia a nivel emocional de los docentes de

educación básica, se resalta que los estados de ánimo más difíciles a los que se han enfrentado son el estrés, la incertidumbre, ansiedad y frustración, así como la tristeza, el miedo y el enojo. Lo anterior se ha observado sobre todo en los discursos que externan en los espacios virtuales de trabajo.

La presencia de los estados anímicos antes expuestos se convierte en un factor de riesgo en el docente, los cuales, de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS), estos son cualquier rasgo, característica o exposición de un individuo que aumente la probabilidad de sufrir una enfermedad o lesión (OMS, 2019). La experiencia clínica demuestra que la intensidad de un solo estado anímico es capaz de complicar el grado de funcionalidad de la persona y, con ello, amenazar su capacidad de adaptación, ya sea que tenga momentos en los que percibe uno solo de estos estados o varios interactuando al mismo tiempo. Al respecto surgieron testimonios como el siguiente: *“Son muchas sensaciones y a veces no se qué hacer, hay días en los que me siento enojada pero no sé con quién, otros en los que quiero llorar porque me desespera estar encerrada”*.

Implicaciones ante la nueva normalidad

Las realidades de otros nos suelen ser ajenas hasta que se experimentan de manera más próxima; por eso siempre nos mostramos indiferentes ante una posibilidad que hoy es una realidad mundial, la cual implica cambios significativos en nuestra forma de aprender, de enseñar, de vivir.

A continuación se exponen las principales implicaciones a la que se han visto enfrentados los docentes ante el confinamiento y cómo es que éstas han impactado no sólo su labor o profesión, sino también su vida personal.

Implicaciones a nivel personal

Reconocer las emociones que la interpretación de la realidad genera a nivel personal es ya una gran victoria para poder iniciar el proceso adaptativo. Los docentes de educación básica reconocen sentirse estresados, ansiosos, frustrados, con miedo e incertidumbre e incluso con enojo. A partir de sus

vivencias y la manera en que han procesado todos estos estados anímicos, fue posible identificar principalmente tres retos a nivel personal a los que el confinamiento sanitario los ha puesto a prueba.

El primer reto se relaciona directamente con priorizar y mantener la salud mental. Podemos entender la salud mental, de acuerdo a la OMS (2019) como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Para los docentes ha sido complicado el cuidado de su salud mental, debido a que ésta implica no sólo mantener una relación productiva y flexible con su entorno, sino también analizar las percepciones hacia sí mismos y la relación con los demás en un contexto de confinamiento.

Muchos docentes les han otorgado un sentido a estas dificultades al decidir interpretarlas como retos, pues les permite asumir un papel más dinámico y activo. Mantener la salud mental se ha vuelto una lucha constante. De hecho, hubo quien mencionó: *“Tenemos que luchar contra la incertidumbre, el miedo, la ansiedad y el estrés. Si les permitimos avanzar en nosotros, perderemos la batalla”*. En general la actitud que el personal docente ha adoptado ha estado dispuesta a buscar su bienestar y, para ello, han puesto en marcha diversas estrategias y motivaciones que concuerden con los intereses propios y herramientas previas.

Podemos entender que las estrategias son conductas concretas cuya repetición sistemática aporta idealmente un sentido de estabilidad y control valioso en un momento como éste, cuando pareciera que la incertidumbre es predominante. Como parte de esta búsqueda y aplicación de estrategias, la activación física se convirtió en una muy recurrente para mantener la salud mental, ya sea que los docentes se valieran de sus propios conocimientos u optaran por plataformas con contenidos útiles para el desarrollo físico. Lo importante era ocuparse, hacer algo para regular y evitar que las emociones se desbordaran. Ejercicios como *aerobics*, estiramientos, yoga, *crossfit* o simplemente alguna rutina que los hiciera sudar representaron un alivio, al menos temporal.

La adopción de hábitos alimenticios más sanos y que conservaran el sistema defensivo del organismo funcionando adecuadamente también fue una estrategia que los docentes se esforzaban por cumplir para la contribución de su salud. Como factores de protección, estas acciones resultaron

favorables, pues el rango de control que les aportó promovió que el desborde emocional no los desgastara tanto, a la par del evidente beneficio que resulta de aportar nutrientes de calidad al organismo y activarlo físicamente.

Quizás al ser la salud mental un concepto abstracto, la forma inmediata para promoverla y protegerla inició a partir de los aspectos más concretos, como el cuidado físico y nutricional. Sólo después de abordar esos ámbitos, el personal docente mencionó que se vio en la necesidad de sentirse escuchado por alguien más, y, valiéndose de plataformas digitales diseñadas para la convivencia a la distancia, buscaron contención y empatía con sus familias y entre ellos, pues eran colegas atravesando una misma dificultad.

Muchos docentes, comprometidos con su labor, se sentían motivados a luchar y mantener su salud mental, porque así podrían proyectar a sus estudiantes esa fuerza y motivación. En muchos casos los discursos iban encaminados a erguirse como pilares de apoyo para sus estudiantes. Los externaron en comentarios como el siguiente: *“Quiero aprender a ser tolerante y paciente aun estando encerrado, para transmitir confianza y esperanza a los chicos, hacerles saber que la situación pasará y estaremos bien”*. La motivación giró en torno a un real sentido de ayudar a los estudiantes y formar parte activa de su red de apoyo.

Es interesante mencionar que, de entre los testimonios que los docentes refieren sobre las estrategias para mantener la salud mental, son pocos quienes han buscado ayuda con profesionales. Al respecto, la mayoría refiere la poca promoción que tiene este tipo de atención y, por tanto, también el reducido hábito de asistir a buscar ayuda.

El segundo reto a nivel personal está relacionado con el papel de los docentes frente a los dispositivos electrónicos y las plataformas digitales para albergar grupos de estudiantes. Cuando las clases presenciales dejaron de ser una opción viable y las clases en línea la única manera de continuar con la labor educativa, el personal educativo tuvo que capacitarse al respecto y adquirir un nuevo aprendizaje. Por supuesto que esto alojó una cuota emocional: la ansiedad inicial al no dominar los dispositivos electrónicos se manifestó en muchos de ellos.

En la medida en la que se hacían cada vez más ágiles para usar los métodos digitales, esa ansiedad decrecía y el grado de seguridad y control

que obtenían al respecto se fortalecía. Les comenzaron a sacar distintas ventajas, pues se valieron del uso de estas plataformas para generar redes de apoyo entre ellos, y muchos comenzaron a tomar cursos, talleres, tutoriales, etcétera.

El tercer reto identificado por la comunidad docente se relacionó con soltar los viejos hábitos y adoptar los nuevos en torno a la convivencia con sus propias familias y amigos. Esto resultó particularmente difícil. Muchos docentes mencionaron la palabra “encierro” para referirse a cómo se sentían sin salir de su domicilio. Por sí misma la palabra implica una carga negativa, pues externaron sentirse ansiosos y desesperados: *“Me siento preso en mi propia casa y, aunque quiera salir, me da miedo regresar con el virus y contagiar a mi familia”*, comentó una docente.

La constante reorganización de rutinas y tiempos ha derivado en desafíos en cuanto a crear nuevos hábitos y formas de llevar a cabo las actividades docentes diarias. La casa se convirtió en ese espacio laboral que a veces no conoce de horarios, que de alguna manera antes hacía la diferencia entre los tiempos que se le podían dedicar a la vida personal y a la laboral. Además, los docentes siguen transitando sus propios procesos personales y familiares en cuanto a la experiencia de vivir una pandemia. A lo anterior la psicoanalista Hilda Ochoa (2020) plantea:

El precio por preservar la salud física y la vida durante este acontecimiento es alto, sacrifica la salud emocional, limita la vida de relación, prohíbe el contacto físico, no tocar, no abrazar, no saludar de mano, no acercarse, no hablar sin un cubrebocas, no besar, no mirar al otro cercanamente sin una careta, no escucharlo de frente, menos al oído (Hilda Ochoa, 2020: p. 375).

La consciencia de que la realidad es como es y no como quisiéramos que sea ha promovido en el personal educativo la claridad necesaria para concretar ideas y acciones que les han ayudado a convivir más sanamente consigo mismos y con sus familias; por ello la búsqueda de hábitos adecuados para la adaptación significó un reto, más si añadimos que la pandemia es un escenario nuevo en todo sentido para la sociedad.

Implicaciones a nivel profesional y laboral

A partir de estas nuevas experiencias fuera de lo cotidiano y lo que rutinariamente estaba dado, los docentes dejaron por un momento de lado el papel de guía y facilitador para buscar su propio camino, que, como ya se mencionó anteriormente, a base de ensayo y error le fue dando un sentido y un rumbo a la llamada nueva normalidad y a todo lo que implica el estar aprendiendo desde casa, sin que eso significara que no haya sido y que incluso siga siendo complicado. Al contrario, los mismos docentes expresan comentarios como *“Es difícil adaptarnos a un cambio tan repentino”*, *“Es una situación que jamás hubiéramos pensado y que impacta no sólo a la educación, sino a todos los sectores de la sociedad”*, *“La pandemia nos ha quitado nuestra libertad”*.

Partiendo de los comentarios anteriores, surgieron también varios cuestionamientos enfocados específicamente en los retos profesionales y laborales a los que se han tenido que enfrentar los docentes en un contexto totalmente diferente a lo que ellos habían construido por medio de ideas, conocimientos, costumbres y sobre todo de práctica en relación con la forma de pensar y ver la enseñanza dentro de un aula y con los elementos cotidianamente ya establecidos. En otras palabras, la cultura y el contexto de la educación dieron un giro que detonó la necesidad de adoptar cambios inmediatos que no consideraron brechas generacionales, opiniones o tiempos.

El primer reto está relacionado con manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), es decir, tener y saber utilizar cualquier dispositivo o servicio que almacene, reciba o transmita información, incluyendo las videollamadas o también la llamada educación a distancia. Laboralmente el reto giró en torno a que los mismos docentes y estudiantes contaran con tales herramientas y a la par conocieran cómo utilizar y aprovechar dichos medios, tomando en cuenta que no todos tienen las mismas necesidades y posibilidades, pues, hablando justamente de brechas generacionales, en líneas arriba se mencionó que a muchos docentes les costó trabajo relacionarse con los medios digitales y lo mismo pasó con los estudiantes e incluso con los padres de familia.

En suma, no sólo surgieron complicaciones anímicas por el estrés o la ansiedad ante el desconocimiento o poca práctica del uso de estas herramientas, sino que también comenzaron las problemáticas relacionadas con la falta de comunicación entre los docentes y sus estudiantes y, por lo tanto, también con la poca o nula participación en las actividades en línea y en la entrega de trabajos.

El segundo reto fue la importancia que tiene la motivación en el aprendizaje de los estudiantes, es decir, idear la manera más innovadora, llamativa y sobre todo significativa para hacer llegar la información y, a la par, generar un interés y disposición en las actividades, sin estar de por medio necesariamente el docente. Al respecto, “etimológicamente, el término motivación procede del latín *motus*, que se relaciona con aquello que moviliza a la persona para ejecutar una actividad” (Trechera, citado por Pereira, 2009: p. 154). Anteriormente, al interior de las escuelas, el tema de la motivación estaba relacionado en gran medida con la interacción y la comunicación dentro del contexto escolar, en donde se generaban espacios de socialización entre compañeros e incluso con los mismos docentes, lo que al mismo tiempo les permitía crear vínculos de amistad y de convivencia, que a su vez podrían derivar en redes de apoyo; por tanto, dicho por los mismos estudiantes: “La escuela representaba un lugar seguro”. Así bien, las teorías y sobre todo la práctica demuestran la importancia que tienen el tema de la motivación y sobre todo la necesidad de gestionarla.

Recuperando a Pereira (2009), menciona que cuando se genera una emoción “se produce una predisposición a actuar. Es una motivación reactiva; es decir, la conducta es motivada como respuesta a las condiciones del medio. La emoción depende de lo que es importante para la persona” (Pereira, 2009: p.163). Al alejarse de ese lugar físico, dejar de ver a compañeros, a sus amigos y a sus maestros, los estudiantes chocaron repentinamente con una realidad distinta que trajo consigo emociones relacionadas principalmente con el miedo, la incertidumbre y la frustración, que en su conjunto siguen formando parte de la desmotivación ante la educación a distancia.

Por lo anterior, el papel del docente es fundamental, pues, de acuerdo con Rojas, Urdaneta y Guevara (2014: p. 96):

permite que el estudiante dirija el aprendizaje, cambie las estrategias y cuestiona los contenidos; insiste en que el educando piense, analice, repiense, elabore y complete su respuesta inicial; es promotor de la autonomía intelectual y moral de los alumnos, luego de facilitar puentes entre lo previo y lo nuevo, ofrece estructuras y estrategias que le permiten al alumno aprender de manera cada vez más autónoma, interactiva y bajo su propio control; fomenta el diálogo y la colaboración entre los alumnos, así como entre alumnos y docente; permite al participante pensar y reflexionar antes de contestar, proveyendo el tiempo necesario para establecer relaciones y crear nuevos conocimientos.

Por consiguiente, para los docentes ha sido necesario recurrir a la actualización por medio de cursos, capacitaciones e incluso mediante una alternativa autodidacta para crear nuevas formas, herramientas y sobre todo actividades novedosas que de alguna manera suplan el contacto efectivo entre la información y su destino, en un sentido de interés, trabajo, reflexión y elaboración de productos que reflejen no sólo el “cumplimiento de la actividad”, sino un *aprendizaje significativo*, concepto que Díaz-Barriga y Hernández (citados por Marcos y Yépez, 2011) lo definen “aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (Marcos y Yépez, 2011: p. 48).

Como tercer reto, adentrándonos más en lo que ha implicado el aprender en casa para los docentes, surgió la inquietud en relación con las figuras de apoyo y supervisión de los estudiantes durante la contingencia, ya que precisamente la necesidad e importancia de mantener una relación de respeto y coordinación con las madres, padres o tutores es un tema central y atemporal en las escuelas. Al respecto, López Beltrán, Mora Moreno y Sánchez de Dussán (2018) mencionan que el acompañamiento familiar es importante en los procesos de aprendizaje, porque, además de generar un impacto positivo en la parte académica, contribuye al desarrollo integral de los estudiantes.

Sin embargo, en este caso, la experiencia de la educación básica reflejó las distintas realidades que a su vez están enmarcadas por diversas posibilidades y necesidades, las cuales han puesto en juego la disposición y, por lo

tanto, el apoyo en general por parte de las familias. La experiencia docente expresó abiertamente lo complicado que ha sido mantener comunicación y trabajo colaborativo con estas figuras. El personal educativo externó también las complicaciones económicas, tecnológicas, el impacto emocional, el desinterés, la desintegración o incluso la violencia dentro de los hogares de sus estudiantes. Por ende, han sido y seguirán siendo todos estos factores parte de un eje determinante en cuanto al seguimiento, efectividad y continuidad de las clases por los distintos medios que cada docente ha ideado.

Como resultado, se puede decir que el acompañamiento del que se habla se ha visto limitado por diferentes situaciones que, justificables o no, traen dificultades para los docentes, ya que muchas veces el tiempo, los recursos e incluso la misma carga emocional ha quedado permeada en ellos y esto involucra un constante movimiento e implicación no sólo en su rutina laboral, sino también en la emocional. Al respecto y según su experiencia, externan frustración, enojo y estrés, por el poco compromiso de los padres, así como preocupación por la situación académica y afectiva de sus estudiantes.

La resiliencia en el papel docente

Al hablar de cambios, retos, experiencias, aprendizajes, ensayos y errores, también se puede hablar de un proceso resiliente por parte de los docentes. Respecto a este término, Castro, Kelly y Shih (citados en Villalobos Vergara y Assaél Budnik, 2018: p. 3) plantean “que ésta corresponde a la capacidad de recuperación o el uso de la energía para alcanzar objetivos educativos de cara a condiciones adversas”. Es decir que la resiliencia docente se puede entender como un conjunto de acciones que están directamente relacionadas con la interacción de las actividades laborales, los elementos de la comunidad educativa y el contexto escolar, que de manera conjunta convergen en un aprendizaje.

Ahora bien, en cuanto al proceso resiliente, se encontró que considerar las diferentes realidades y priorizar la salud, la importancia del contacto físico y social con compañeros y estudiantes, así como la unión familiar, son parte de los aprendizajes más significativos que los docentes recuperan du-

rante este periodo de confinamiento, pues en este tiempo muchos de estos elementos no han sido tomados en cuenta y antes bien se han visto afectados o de alguna manera limitados, lo cual ha llevado a un punto de reflexión relacionado con la práctica de valores como la empatía, la solidaridad y el respeto.

Las quejas, la frustración, el desánimo, el miedo e incluso la desesperación también son parte del sentir de muchos docentes ante el poco reconocimiento o prioridad que algunos de ellos consideran que se le da a su trabajo; sin embargo, también surgieron propuestas ante la situación actual, los docentes hablan de verla como una oportunidad o un reto laboral para crecer y aprender, pues antes de la pandemia estaban siempre habituados a una sola forma de trabajar y, hoy en día, han descubierto y aprendido herramientas y estrategias que seguramente seguirán utilizando o compartiendo en alguna medida, sin importar la modalidad con la que estén trabajando en un futuro. Lo anterior los ha llevado también a un proceso de adaptación principalmente mediante la actualización, las redes de apoyo, la comunicación constante y el fomento del trabajo colaborativo entre compañeros, padres de familia y estudiantes.

Después de todo, la mayoría de los comentarios y la experiencia de los maestros y maestras giran en torno a que esta nueva normalidad es *“como entrar a un terreno completamente nuevo y para el que nadie estaba preparado”*, el cual ha estado lleno de obstáculos que hoy en día se siguen sorteando y en los que resalta como aprendizaje la importancia del autocuidado es sus cuatro esferas (física, emocional, social y cognitiva), que son justamente todas estas conductas, acciones y decisiones individuales que han tenido la finalidad de promover el bienestar propio y el de los demás. Es importante anotar que los retos que los docentes identifican y confrontan son diferentes partes de un conjunto integral y que, de no atender cada reto interrelacionado con el otro, la posibilidad de transformarse y continuar con la labor educativa y con su interacción en la vida cotidiana se verían comprometidas.

Finalmente, como punto de reflexión, los docentes mencionan la actitud con la que se está o se debería estar haciendo frente a la situación de la pandemia, pues muchos de ellos han tenido que realizar ejercicios de autoconocimiento para identificar, por ejemplo, el valor del cuidado de sí y, por

tanto, el de los demás con acciones responsables para hacer frente, sobreponerse y obtener un aprendizaje útil de esta pandemia y sus implicaciones.

Conclusiones

El confinamiento ha movilizad los propios alcances y límites como seres humanos y como parte de una sociedad que ha salido de su zona de confort y que ahora se encuentra frente a uno de los retos más difíciles de la historia contemporánea. Por consiguiente, las ideas, impresiones y perspectivas en general en cuanto al tema de la pandemia y sus implicaciones en la educación, específicamente en la labor docente, por supuesto son distintas. No podríamos pensar en una idea homogénea, ya que la realidad de cada una de las personas es única y, por lo tanto, el impacto se genera de manera distinta.

Si entendemos la educación como la herencia de un saber cultural, que funciona para adaptarnos a las realidades cambiantes y dinámicas que la vida condiciona en una sociedad determinada, resulta evidente que la escuela adquiere un valor sumamente importante como espacio destinado para que los estudiantes se nutran de saberes, desarrollen herramientas interpersonales y mejoren las posibilidades de adaptarse para funcionar en el eje social. No obstante, el docente transmite sólo un fragmento de la educación que le corresponde; no así todo el engranaje. Por ello, podemos entender que pensar el proceso de educación como un acto exclusivo dentro de un edificio es limitar su entendimiento y potencial.

La adversidad que representa el confinamiento actual ha exigido que la plasticidad de cada ámbito social se ponga a prueba. Cada sector ha encontrado sus dificultades, pero quienes se dedican a la educación han sabido responder a la demandante realidad con un sentido de compromiso muy elevado. Se preocupan por su grupo de estudiantes, preparan las clases, los materiales, las actividades y avanzan con determinación e intuición, aplicando lo que les funciona y desechando lo que resulta innecesario para dar su clase.

En materia de educación, para los docentes quizás la nueva normalidad represente una oportunidad para conectar de una manera más profunda con la empatía y educar desde ella. Experimentar una crisis sanitaria mun-

dial, en menor o mayor medida, ha sensibilizado a sus actores; aunque de diferentes formas, todos han atravesado la misma pandemia. Es quizás esa conexión que les aporta la sensibilización la que ha motivado a muchos docentes a seguir adelante, ser creativos e innovar y la que además los empuja a luchar por su salud mental, actualizarse a la era digital y desarrollar estrategias para continuar con su labor, pues ayudar y acompañar a sus estudiantes humaniza el proceso de educación.

Por otro lado, ante el grado de vulnerabilidad por el que el mundo entero sigue atravesando con tan sólo tener aproximación con el que está a lado, el cuidado de sí se ha vuelto una prioridad y una nueva forma de vivir de la que se sigue aprendiendo a diario. Para nadie ha sido fácil tener que dejar de lado la forma de vida que se tenía antes de la entrada de la pandemia, pues el simple hecho de ir a la escuela ya representaba una concentración de personas que interactuaban y que, por lo tanto, daba espacio a ese proceso de socialización que, como se dijo líneas arriba, era parte fundamental para la motivación del aprendizaje en los estudiantes y para el trabajo de los docentes.

Sin embargo, conducirse de manera individual como persona responsable y empática, con los cuidados pertinentes de higiene y siguiendo las recomendaciones sanitarias, ha permitido cuidar también al otro, que en su conjunto representa un acto de solidaridad y respeto para la sociedad, además de que abre la posibilidad de que, a pasos pequeños y a veces con algunos retrocesos, se pueda avanzar a la ansiada apertura de más espacios y sectores de la sociedad que también se han visto afectados, lo cual ha provocado no sólo una crisis en la educación, sino también una crisis económica, cultural, social y de salud mental.

En relación con la labor docente, en la cual antes, por el peso de la misma rutina, resultaba complicado tomar en cuenta las necesidades y el sentir de los demás, ha resultado fundamental tener un punto de cohesión, en donde entre los mismos compañeros maestros se acompañen, se apoyen, se contengan y muchas veces incluso se sostengan para seguir adelante en este complicado camino que, aun cuando ya tienen cierta dirección, todavía deja terrenos escabrosos por recorrer. Es entonces que han surgido redes de apoyo y distintos actos que han generado también sentido de comunidad, compuesta por participación, emociones, valores, experiencias y necesida-

des compartidas, que a su vez han ido integrando a los demás actores de la comunidad educativa: estudiantes y padres de familia.

La familia, la célula de la sociedad y el principal proveedor de valores, seguridad y sustento de los estudiantes, es también una pieza fundamental en el proceso de educación. El papel que tiempo atrás desempeñaban mamás, papás y tutores, se transformó en uno mucho más dinámico y con desafíos propios. Al menos por ahora ha quedado en el pasado la condición de llevar a los hijos a la escuela y ocuparse en otras actividades. Los docentes no fueron indiferentes a este cambio, ya que los familiares de sus estudiantes son los principales aliados para hacer del proceso de educación un constructo integral. Por lo tanto, es evidente que quienes viven de cerca la educación básica han reconocido la importancia de aquella figura que ayuda con las tareas o que está al pendiente de que se manden los trabajos al correo del maestro.

Los padres de familia o tutores desempeñan ahora una labor diferente, pero con el mismo fin: proporcionarles educación a sus hijos e hijas. El trabajo en conjunto se vuelve vital para alcanzar este fin. La percepción de los docentes respecto a las familias de sus estudiantes es de alianza; reconocen que sólo trabajando en equipo lograrán cumplir con el objetivo de educar. Un docente comentó al respecto: *“Si no tenemos la ayuda de los papás, no vamos a llegar muy lejos. Desde antes de la pandemia, luego luego se veía cuando se comprometían con sus niños y los sacaban adelante”*. Es necesaria la existencia de una corresponsabilidad, es decir, el compromiso que cada una de las partes debe llevar a cabo para realizar las tareas que les corresponden para, con ello, promover el funcionamiento de las distintas estrategias que el día de hoy giran en torno al aprender desde casa.

Por otra parte, hablando de salud mental, nos encontramos con que, a pesar de que los docentes reconocen los factores de riesgo a nivel emocional y las consecuencias de éstos, la búsqueda de ayuda directa con profesionales de la salud mental no fue una estrategia que resaltara o se promoviera. Parece que todavía permanece cierta resistencia a la atención profesional, derivado de prejuicios, tabúes, desconocimiento y minimización de este tipo de problemáticas a nivel personal y social, pues aún hoy podemos dar cuenta de tales distorsiones de pensamiento que alejan a gran parte de la población del psicólogo o del psiquiatra.

Es evidente que la percepción de la salud mental está siendo redefinida durante el confinamiento, pero, como todo proceso, éste toma tiempo. Quizás con el establecimiento de una cada vez más definida nueva normalidad estas ideas anticuadas desaparezcan y, con ello, por la necesidad y el interés, surja la apertura a una mayor promoción e importancia de la salud mental dentro y fuera del proceso educativo.

Así bien, todavía hace falta mucho trabajo para sensibilizar a la población en materia de autocuidado y corresponsabilidad, y no deja de ser una realidad que esto implica ya un ejercicio de reeducación, en el cual, si comenzamos con nosotros mismos, estaremos dando el primer paso hacia un mejor constructo social.

Notablemente los métodos para continuar con el proceso educativo han cambiado, ha surgido la reflexión y la necesidad de una educación más humanizada, basada en valores y estrategias que van más allá de las notas, de los espacios físicos y de las asignaturas. Como herramienta para la vida, podemos entender que los valores son elementos fundamentales para la sana convivencia, además de que nos ayudan a desarrollar nuestra identidad y son guía en nuestro actuar personal y social. Idealmente se siembran en el seno familiar y se refuerzan tanto en los procesos de educación formal como no formal. Al respecto, la comunidad docente siempre, pero sobre todo en este tiempo de contingencia, resalta la importancia de seguir trabajando y fortaleciendo la educación con este tipo de principios, no sólo entre estudiantes, sino entre ellos como compañeros y a su vez con los padres de familia.

También expresan la complicación que se atraviesa por la entrada de las tecnologías y los obstáculos que ésta puede traer para desarrollar seres humanos empáticos y solidarios en medio de la distancia física: *“Vamos a tener que ingeniárnoslas para que los estudiantes no pierdan el sentido de la responsabilidad”*, menciona un docente preocupado porque el pausado proceso de socialización no represente un retroceso en la práctica de valores de sus estudiantes. La empatía particularmente viene a ser un eje central en una sociedad que atraviesa una transformación de tal magnitud y que además viene arrastrando problemáticas notorias en relación con la promoción de los valores y a los sistemas educativos que involucran directamente el significado, la práctica y el objetivo de la enseñanza.

Finalmente, conforme el tiempo ha ido pasando, se ha detectado la necesidad de continuar con los esfuerzos en la implementación de temas como el autocuidado, pues muchos docentes opinan que gran parte de las problemáticas que solían presentarse en el aula, y hoy en día en algunas clases virtuales, están relacionadas con temas de tipo socioemocional y, por supuesto, con el impacto que ha representado para los estudiantes y sus familias la entrada de la pandemia y sus complicaciones en temas de salud, economía y adaptación a la nueva normalidad.

La educación nos hace crecer como personas y como sociedad. Ante la situación actual de la pandemia nos encontramos cada día con limitantes en la labor docente, pero también con posibilidades que nos hacen pensar que el aprendizaje trasciende más allá de las circunstancias; por ello la importancia de buscar y echar mano de todas las alternativas y herramientas que guíen, apoyen y complementen la labor educativa y el proceso de enseñanza y aprendizaje durante este tiempo de transformación. Pensar en el regreso a las clases presenciales es todavía incierto; sin embargo, conviene dirigir los esfuerzos para que la empatía y la solidaridad que ha enlazado a la sociedad, permanezca cuando la amenaza de pandemia sea cosa del pasado.

Referencias bibliográficas

- Caira Rojas, Mariza Urdaneta, E., y Mata Guevara, L. B. (2014). Estrategias para el aprendizaje significativo de procesos de fabricación mediante orientación constructivista. *Opción*, 92-103.
- Hilda Ochoa, G. (2020). Lo real, en Jarque, C. (coord.). *COVID-19. Reflexiones y vivencias*. Toledo: LEDORIA, 374-377.
- López Beltrán, P. M., Mora Moreno, B. I., y Sánchez de Dussán, N. (2018). El acompañamiento familiar: Una alternativa para mejorar procesos académicos, en Páez Martínez, R. M., y Pérez Pedraza, N. A. (2018), *Educación familiar. Investigación en contextos escolares*. Bogotá: UniSalle, 189-206.
- Organización Mundial de la Salud (2019). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. <https://www.paho.org/es/temas/coronavirus/brote-enfermedad-por-coronavirus-covid-19>
- Pereira, L. N. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 153-170. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>

- Sansevero, I., Lúquez, P., y Fernández, O. (2006). Estrategias de aprendizaje significativo para la interiorización de valores de identidad nacional en la educación básica. *Laurus. Revista de Educación*, 12(22), 273-300.
- Villalobos Vergara, P., y Assaél Budnik, J. (2018). Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes egresados de una universidad pública. *Psicoperspectivas*, 17(1), <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v17n1/0718-6924-psicop-17-01-00144.pdf>
- Yépez, M. A. (2011). Aproximación a la comprensión del aprendizaje significativo de David Ausubel. *Revista Ciencias de la Educación*, 21(37), 43-52.

Notas sobre las coordinadoras y autores

Carolina CHÁVEZ SALINAS es Licenciada en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Se ha desempeñado en el diseño y aplicación de programas preventivos y de actuación dirigidos a poblaciones de educación básica. En la actualidad es psicóloga en la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ), desde donde lleva a cabo actividades como talleres y pláticas en materia de sana convivencia, autocuidado y salud mental, así como atención, actualización y capacitación en relación con el protocolo institucional sobre prevención, detección y actuación en casos de Abuso Sexual, Acoso Escolar y Maltrato (ASAEM).

Publicó para la Academia Journals en la edición de su Congreso Internacional de Investigación 2015.

Rosa Imelda DE LA MORA ESPINOSA es Doctora en Psicología con mención honorífica por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Psicoanalista. Obtuvo la Maestría en Psicología Clínica y la Licenciatura en Psicología Clínica en la UAQ. Se ha desempeñado como jefa de la División de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología de la UAQ. Profesora investigadora a nivel licenciatura, maestría y doctorado en la Facultad de Psicología de la UAQ. Fue Responsable del Cuerpo Académico Consolidado “Psicoanálisis, Clínica y Sociedad” (UAQ-CA-74). Fue responsable de la línea de investigación Teoría Psicoanalítica del Centro de Investigaciones Psicológicas y Educativas de la UAQ. Perfil PRODEP. Fue profesora del Doctorado

en Educación, Universidad Mondragón (2021). Profesora invitada en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales. Premio Estatal de Psicología 2012 (COEPSIQUE y CSS). Directora de tesis de Licenciatura, Maestría y Doctorado. Autora del libro *Erótica de Sacher-Masoch, Una mirada psicoanalítica* (2014). Coordinadora de los libros *Psicoanálisis y universidad* (2007) y *Psicoanálisis, clínica y sociedad* (2015). Miembro de Faculty Row (2014). Miembro de la Red Latinoamericana sobre universidades públicas, psicología, psicoanálisis e interdisciplina conformada en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2016). Sus investigaciones han sido sobre Clínica en el fútbol, Confiabilidad de pruebas de estrategias cognoscitivas, Psicoanálisis y erótica y más recientemente sobre Psicoanálisis online y Psicoanálisis en la era de la hiperconectividad. Coautora de “Hiperconectividad y psicoanálisis” en *Revista transdisciplinaria de estudios migratorios*, ISSN: 2414-4967, ECORFAN, Bolivia, 2019. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4010-2223>

Arturo Jesús Herbert MAINERO es Doctor en psicoanálisis por el Universidad Intercontinental, Maestro en psicoanálisis por la Universidad de Buenos Aires y Licenciado en psicología por la Universidad de Valle Abierto. Docente de licenciatura en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y colaborador del Cuerpo Académico Consolidado “Psicoanálisis, Clínica y Sociedad”. Pertenece al grupo de investigación de la Universidad de Buenos Aires a Cargo de Julieta Bareiro con registro del sistema UBACYT. Tiene el proyecto registrado “Consideraciones sobre la empatía según el pensamiento de Edith Stein y el psicoanálisis”. Ha publicado el artículo “La perspectiva de la dominación en psicoanálisis según Jessica Benjamin” en la *Revista Universitaria de Psicoanálisis* (2020: pp. 131-136); también “La función de los fenómenos transicionales y el reconocimiento afectivo según la perspectiva de Axel Honneth” en la misma revista (2018: pp. 125-132). Escribió el artículo “Relectura de la segunda tópica según Paul Ricoeur” (6 agosto de 2019), publicado en el *Anuario de Investigaciones en Psicología* (Buenos Aires, Argentina). Escribió el libro *La tabla de Bion*, Bubok Publishing (2021). Colaboró en el libro *Winnicott en discusión: clínica, ética y género*, Editorial Letra Viva Referencias (2018). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7779-006X>

Beatriz Elena MUÑOZ SERNA es Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y en la misma obtuvo el grado de Licenciada en Lenguas Modernas en Inglés. Se ha desempeñado como profesora de diversas asignaturas, coordinadora de programas educativos y de tutorías en la Unidad Académica de Lenguas y Letras de la UAQ. Sus principales líneas de investigación están enfocadas en evaluación docente, diseño curricular, docencia de lenguas, ocio y recreación. Ha publicado en coautoría “El humor y la recreación en el encuentro virtual de aprendizaje, desde la convivencia felicitaría en tiempos de pandemia”, “La ausencia del buen humor y la amorosidad en la educación a distancia”, “Corridos, mujeres y Revolución: música para la didáctica y docencia de la historia”, “Innovar y gestionar en la educación: un proceso pedagógico para responder al mundo”, “La necesidad del buen humor para el encuentro y la presencia amorosa en la educación virtual”, “La transversalidad: una estrategia curricular en la formación de estudiantes universitarios”, “Elementos culturales en la profesionalización de docentes de segundas lenguas en un contexto universitario mexicano” y en autoría propia “La inserción de la educación ambiental en los planes curriculares de programas educativos en el área de humanidades en la Universidad Autónoma de Querétaro”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0324-2235>

Mayra Araceli NIEVES SÁNCHEZ es Doctora en Educación, Desarrollo y Complejidad por el Centro Universitario de Michoacán (México). Obtuvo la maestría en Sociología de la Educación en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (México). Obtuvo la licenciatura en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) en Sociología. Se ha desempeñado en investigación y profesorado de diversas asignaturas en la licenciatura de Innovación y Gestión Educativa y el posgrado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Psicología de la UAQ. Miembro del Cuerpo Académico Consolidado “Psicoanálisis, Clínica y Sociedad”. Sus líneas de investigación versan sobre educación social. Ha publicado “La narración oral, una vía para la asertividad en infantes desde la educación social” (2022), “El asombro como elemento necesario para una formación integral” (2021), “Gestión socio-cultural del cuidado como puente para la convivialidad y valor a la vida”

(2020) y “Educación ambiental y formación docente: reto de la Educación social para la Responsabilidad Social Universitaria” (2019). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3934-8090>

Yivia Gloria OLIVERI RIVERA es Doctorante en Educación por la Universidad Intercontinental (México). Obtuvo la maestría en Docencia de la Educación Física en la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero Tamaulipas. Se ha desempeñado como profesora de diversas asignaturas en licenciatura y ha sido coordinadora de Seguimiento de Egresados de la Facultad de Psicología y Educación en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Miembro de la mesa de trabajo Psicología Educativa de la Cátedra Nacional de Psicología CUMEX. Miembro de la red de Intervención Psicológica en Situación de Emergencia y Desastres (IPSED) del Estado de Querétaro. Colaboradora del Cuerpo Académico Consolidado CAC-74-UAQ “Psicoanálisis, Clínica y Sociedad”. Colaboradora en la comisión interinstitucional de investigación del “Programa Nacional de Formación e Innovación para atender a la primera infancia desde la Universidad Pública”. Es coautora del libro *Bullying: Marcas de por vida*, publicado por LaTe, España. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2099-1791>

María Cristina ORTEGA MARTÍNEZ es Doctora en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) Maestra en Estudios Psicoanalíticos por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y Licenciada en Psicología por la Universidad del Valle de Guadiana. Diplomados en teoría psicoanalítica, violencia intrafamiliar, estudios de género, asesoría y orientación educativa, y teología. Profesora-investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Candidata al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) 2015-2019. Perfil PRODEP. Colaboradora de Lapsus de Toledo. Miembro de la Asociación Universitaria de Investigación en Psicopatología Fundamental de Brasil. Líder del Cuerpo Académico Consolidado “Psicoanálisis, Clínica y Sociedad”. Líneas de investigación: psicología clínica, argumentos de la clínica psicoanalítica y evaluación psicológica. Autora de los libros *Introducción al Sadismo super-yoico*, editorial Fontamara (2014), y *Más allá del diván (el psicoanálisis hoy)*, editorial Fontamara (2018). Cooordinadora del libro *Estudios contempo-*

ráneos en psicoanálisis, editorial Eón (2019). Autora del capítulo “Spider” en el libro *Psicoanálisis y cine*, Editorial Ledoría. (2021) Autora del capítulo “¿La Pareja?” en el libro *Erotismo* (2023). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6188-4677>

Pablo PÉREZ CASTILLO es Doctor en Psicología Clínica, maestro en Ciencias por la Universidad de Long Island (Nueva York) y licenciado por Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Se ha desempeñado como responsable de la línea de investigación en teoría psicoanalítica y profesor de diversas asignaturas en licenciatura en la Facultad de Psicología de la UAQ. Es miembro del Cuerpo Académico Consolidado “Psicoanálisis, Clínica y sociedad”, así de como la división 39 de la APA. Ha publicado “El psicoanálisis y la música: sobre los sonidos y el silencio” en el libro *Poéticas y narrativas de la otredad. Discursos estéticos contemporáneos* y “El derecho a una educación digna e integral: Impulsando la emergencia de habilidades para la ciudadanía y la convivencia” en el libro *Educación y Derechos Humanos*, editado por la Comisión de Derechos Humanos de Jalisco, y “El eterno retorno de lo igual o las múltiples muertes de Nadia: Russian Doll” en el libro *Goce y adicciones*. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1569-0715>

Santiago Alberto SILVA BUSTAMANTE tiene dos diplomados en Tanatología básica y Tanatología clínica por parte de la Asociación Mexicana de Tanatología (AMTAC). Tiene un Diplomado en Psicoterapia cognitivo conductual aplicado a trastornos de salud mental por el Instituto Cognitivo Conductual de Salud Mental de México (INCOSAME) y una licenciatura en Psicología clínica por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Trabajó como psicólogo en el ámbito carcelario con la Comisión Estatal del Sistema Penitenciario Querétaro (CESPQ), donde coordinaba el módulo psiquiátrico; en el ámbito educativo con la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ), y en el ámbito de salud con la Secretaría de Salud del Estado de Querétaro (SESEQ). Actualmente lleva su práctica clínica en el ámbito privado.

La enseñanza en tiempos de COVID de María
Cristina Ortega Martínez y Yivia Gloria Oliveri
Rivera (coordinadoras), publicado por la Universidad
Autónoma de Querétaro y Ediciones Comunicación
Científica, S. A. de C. V., se terminó de imprimir en diciembre de
2023 en Litográfica Ingramex S.A. de C.V., Centeno 162-1, Granjas
Esmeralda, 09810, Ciudad de México. El tiraje fue de 50 ejemplares impresos y
en versión digital en los formatos PDF, EPUB y HTML para acceso abierto.

¿Hasta qué punto los profesores están inmersos y son cooptados por una lógica subyacente de uso de tecnologías? ¿En qué medida la pandemia destituyó a los educadores de su fuerza política? ¿Cómo evitar que la enseñanza, permeada de la tragedia y mediada por las pantallas, tratara con los estudiantes de forma objetivista? Este texto recoge las impresiones y experiencias de diferentes profesionales de la educación referentes a la realidad que nos atravesó a todos durante la pandemia por el virus Covid-19.

Las experiencias vertidas en esta obra muestran la labor constante de los docentes mexicanos, que, gracias a su dedicación, brindan una atención suplementaria hacia los estudiantes, para así ir más allá de una visión productivista y mercantilista de la enseñanza desde una visión educadora. Todavía tenemos muchos desafíos en este periodo postpandemia y postraumatismo.

En la lectura y comprensión del libro *La enseñanza en tiempos de covid* resuena un deseo común de cuidar de las personas, mucho más allá de contenidos y estadísticas, valorizando una educación impregnada por un aporte afectivo, un mirar clínico y de soporte dedicado a estudiantes, educadores y a la sociedad en general.



María Cristina Ortega Martínez es doctora en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), donde es profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Psicología y Educación. Es líder del Cuerpo Académico Consolidado “Psicoanálisis, Clínica y Sociedad” y autora de *Introducción al sadismo superyoico* (2014) y *Más allá del diván: El psicoanálisis hoy* (2018), así como coordinadora de *Distintos abordajes clínicos de las manifestaciones de la violencia* (2018) y de *Estudios contemporáneos en psicoanálisis* (2019).



Yivia Gloria Oliveri Rivera es maestra en Docencia por la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero (ENSCM), Tamaulipas. Es docente en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y colaboradora del Cuerpo Académico Consolidado “Psicoanálisis, Clínica y Sociedad”. Es coautora en *Bullying: Marcas de por vida* (LaTE, 2022) y en *Cuentos infantiles* (LaTE, 2023).



Dimensions



DOI.ORG/10.52501/CC.137



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE QUERÉTARO



COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA

PUBLICACIONES
ARBITRADAS

HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

www.comunicacion-cientifica.com

ISBN 978-607-9104-19-1 (ECC)

ISBN 978-607-513-695-0 (UAQ)



9 786075 136950