



RECONFIGURACIÓN DOCENTE EN ESPACIOS Y TIEMPOS DE CONFINAMIENTO: TENSIONES, MOVIMIENTOS Y DISPOSITIVOS

Enrique Mejía Reyes

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
enrique.mejia@isceem.edu.mx

Re-configuración docente y de sujetos de la gestión en Educación Básica a lo largo del confinamiento por la pandemia: momentos, necesidades y tensiones

Leonor Eloina Pastrana Flores

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
leonor.pastrana@isceem.edu.mx

Reconfiguración docente: movimientos, relaciones y sentidos en devenir

Blanca Estela Galicia Rosales

Escuela de Bellas Artes de Amecameca
blanquitagalicia@yahoo.com.mx

Reconfiguración de las prácticas y la identidad narrativa docente en torno a los dispositivos digitales

Rosa Isela Alfaro Hernández

Escuela Secundaria No. 0735 "Moisés Sáenz"
iselaalfa@gmail.com

Área temática: Sujetos de la Educación

Línea temática: Condiciones institucionales del trabajo docente y trabajo académico



Resumen general del simposio

El simposio tiene como objetivo reconocer las potencialidades analíticas de la categoría de reconfiguración en la subjetividad docente ubicada en la pandemia del COVID-19. Con la pregunta orientadora ¿qué significa ser docente en el presente?, contribuimos a la discusión de dicha categoría en su sentido epistemológico y para documentar las experiencias de los sujetos dentro de un acontecimiento-mundo que, como sabemos, trastocó las fibras más sensibles de lo humano. El encierro, la enfermedad, una relación distinta con lo escolar, vínculos pedagógicos inéditos y demás fenómenos fueron una constante que requiere ser analizada desde el punto de vista de los actores y de la investigación educativa.

De tal modo, este diálogo recoge las experiencias puestas en marcha por docentes de diversos niveles educativos durante el confinamiento sanitario. Para tal efecto aquí presentamos: a) Re-configuración docente y de sujetos de la gestión en Educación Básica a lo largo del confinamiento por la pandemia, b) Reconfiguración docente: movimientos, relaciones y sentidos en devenir y, c) Reconfiguración de las prácticas y la identidad narrativa docente en torno a los dispositivos digitales. El presente al que nos referimos es un tiempo donde los sujetos docentes se reconfiguran intersubjetivamente, pero tal acción se ve trastocada por un mundo que busca por todos los medios posibles suprimir las formas de construir experiencias; no obstante, como cuerpo académico hemos documentado los alcances analíticos de la categoría de reconfiguración a tal punto de mirarla como una veta para el estudio de la docencia.

Palabras clave: Reconfiguración docente, confinamiento, educación.

Semblanza de los participantes en el simposio

Enrique Mejía Reyes

Doctor en Ciencias de Educación y docente investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, es miembro del Consejo Mexicano de Investigación educativa (COMIE), del Sistema Nacional de Investigadores (SIN), Perfil Prodep y representante del Cuerpo Académico “Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa”. Sus últimas publicaciones giran en torno a la subjetividad docente y a la cultura escrita en educación básica.

Leonor Eloina Pastrana Flores

Cuenta con estudios de Licenciatura en Sociología por la UNAM, Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación por el DIE-CINVESTAV-IPN y Doctorado en Antropología por el CIESAS, Unidad D. F. (ahora Ciudad de México). Es docente-investigadora del ISCEEM en su División Ecatepec, integrante de la Línea de Investigación Práctica Educativa, ha trabajado sobre Prácticas Educativas Escolarizadas y no escolarizadas, Gestión Pedagógica de la Escuela, Cultura Escolar, Relación Escuela – Comunidad. Realiza tareas de docencia y tutoría de tesis en Maestría y Doctorado. Cuenta con publicaciones y ha participado como ponente en eventos académicos nacionales e internacionales en sus áreas de especialidad.

Blanca Estela Galicia Rosales

Doctora en ciencias de la educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, docente en diversos seminarios de la línea de investigación en la licenciatura de Artes Visuales de la Escuela de Bellas Artes de Amecameca. Actualmente es responsable de la Sección de Exámenes Profesionales en la Escuela de Bellas Artes de Amecameca, autora de diversos capítulos de libros, sus publicaciones más recientes son: Experiencias y debates

en la recuperación del dato en investigación educativa (2021) y el Proyecto de investigación. Reflexiones, experiencias y tensiones desde la investigación educativa (2022).

Rosa Isela Alfaro Hernández

Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, se ha desempeñado como docente de secundaria por veinticinco años como profesora del área de lenguajes. Ha sido conductora de cursos y talleres destinados a docentes en el Centro de Maestros de Ixtapaluca; ha participado en investigación como lectora en comités tutorales de Maestría en Investigación de la Educación.

RE-CONFIGURACIÓN DOCENTE Y DE SUJETOS DE LA GESTIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA A LO LARGO DEL CONFINAMIENTO POR LA PANDEMIA: MOMENTOS, NECESIDADES Y TENSIONES

Leonor Eloina Pastrana Flores

Resumen

En el contexto de la pandemia por COVID-19 se determinó un confinamiento preventivo que implicó cerrar las instalaciones escolares y trasladar la escuela a las casas de los actores educativo-escolares involucrados. El esfuerzo de “seguir haciendo escuela” durante la contingencia por Covid-19, implicó replanteamientos en la enseñanza y organización escolar que permiten hablar de una reconfiguración docente y de sujetos de la gestión en Educación Básica, esta situación generó nuevas necesidades educativo-escolares, las cuales enfrentaron la permanencia de viejas estructuras del sistema educativo, generando a su vez, tensiones de diverso carácter.

Palabras clave:

Configuración-reconfiguración, trabajo docente, necesidades educativo-escolares, tensiones

Introducción

Me posiciono desde una perspectiva de investigación que construye conocimiento en diálogo con sujetos, de modo contextualizado en su especificidad histórica. En este sentido se precisa que se visualiza a la pandemia como acontecimiento-mundo (Contreras y Valencia, 2022) en su particularidad en México, y específicamente desde la Región Noreste del Estado de México.

Acerca de la categoría configuración – reconfiguración.

La categoría configuración y re-configuración (en su complementariedad) se ha hecho ineludibles por su potencial orientador, interpretativo y comprensivo, de frente a diversos acontecimientos. Lo cual sucedió con las prácticas implícitas en el empeño de “seguir haciendo escuela” (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S4, 13 junio 2020) por maestros y sujetos de la gestión durante la pandemia.

Las dimensiones conceptuales para pensar procesos históricos de formación de teorías (Granja, 1999) desde la categoría configuración-reconfiguración, permite dinamizar desde su

fundamento epistémico su potencial analítico. Para este trabajo, recupero a De la Garza (2021), quien enlaza la categoría configuración-reconfiguración con el concepto de subjetividad:

[...] Configuración subjetiva sería el arreglo específico de códigos provenientes de los campos de la cognición, valorativos, sentimentales, expresados o no discursivamente y combinados en parte en forma pseudoinferencial a través de categorías del razonamiento cotidiano [...] da sentido a la situación concreta, en tanto explicar, decidir, relacionada con las praxis. La formación de Configuraciones subjetivas para dar sentido no es un proceso sistémico deductivo sino de construcción, estas construcciones pueden darse a través de procesos rutinarios de formación de configuraciones, pero también a través de procesos que inicien una reconfiguración de la subjetividad misma (De la Garza, 2000, 20).

Este autor procedente de la sociología del trabajo, potencia la diada configuración-reconfiguración en términos históricos y culturales, postulando que cualquier configuración subjetiva es dinámica, intercambiable, indeterminada, variable, y siempre circunscrita históricamente, condición que induce o propicia en el sujeto un cambio, puesto que:

Las reconfiguraciones implican asimilación de nuevos códigos, emergencia de otros que estaban sumergidos, rejerarquizaciones, polisemias y cambios de intensidad significativa (De la Garza, 2000, 21).

El esfuerzo de “seguir haciendo escuela” (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S4, 13 junio 2020) durante la contingencia por Covid-19, implicó replanteamientos que, conforme a la información recabada, sistematizada e interpretada, reúnen varios aspectos antes mencionados:

1º Pasar de la presencialidad a la virtualidad de manera abrupta puede calificarse como “cambio de intensidad significativa”, el cual supuso “asimilar nuevos códigos” (el manejo tecnológico), la “emergencia de otros códigos” sumergidos (como las creencias religiosas) o no (como el manejo emocional), también la apropiación de otros (el conocimiento sanitario básico de protección).

2º Además, implicó re-jerarquizar prioridades en las tareas y los contenidos escolares, desde valorar lo integral de los aprendizajes y deliberar como iniciativa propia sobre lo que se consideraba esencial en los contenidos del currículum.

3º Transitar como referente curricular de los aprendizajes clave propuestos en el Nuevo Modelo Educativo hacia los aprendizajes esenciales, sugeridos como alternativa oficial durante la pandemia.

4º Identificar y apoyar otros aprendizajes escolares no priorizados como los de tipo socioemocional, los que se trabajan desde la Educación Artística o Educación Física, por ejemplo.

5º Indagar sobre otros aprendizajes no escolares promovidos por la condición del confinamiento, y un largo etcétera.

6º Idear y desarrollar nuevas estrategias de enseñanza desde la virtualidad.

7° Mantener la escuela en funcionamiento a la distancia, también implicó reorganización escolar y re-articular la estructura del día a día de maestros y sujetos de la gestión (coordinar tareas hogareñas y laborales, ajustes de tiempos y espacios en casa, etcétera).

8° Generación de sentidos y significados distintos acerca del acontecimiento pandémico, la escuela en y desde casa, etcétera, y, en ocasiones, modificación de dichos sentidos y significados en ajuste a situaciones vividas.

Por esto, la configuración-reconfiguración como propone De la Garza (2021) ha sido pertinente como “alternativa al concepto típico de teoría”, que implica: empleo crítico de la teoría, conceptos articulados entre sí que se vuelven pertinentes en asociación con los referentes empíricos recabados. Esta articulación conceptual, puede desplazarse o ajustarse en una interrelación constante teoría-empírea.

Desde un planteo configuracionista-reconfiguracionista se busca coherencia y a la vez divergencia al construir indagando, pues, es una forma de pensar la teoría y dinamizar el acercamiento empírico; puede calificarse como método de construcción de conocimiento con fundamentos teóricos y referentes empíricos (entendidos como fragmentos de realidad histórica) de manera engarzada y en constante revisión.

Contextos y características de las colaboradoras y los colaboradores.

Ya se mencionó a la región noreste como identificación geográfica de las ubicaciones laborales de las colaboradoras y los colaboradores, en su mayoría son docentes frente a grupo y sujetos de la gestión del subsistema educativo estatal, a excepción de uno que es federalizado. Se concibe a las colaboradoras y colaboradores como sujetos enteros (Rockwell y Ezpeleta, 1986) socialmente constituidos y por ello, una expresión de particularidad histórica.

Cuadro I: Relación y claves de colaboradoras y colaboradores.

Clave (las y los colaboradores)	Identificación laboral-profesional	Subsistema de adscripción	Tipo de contexto social	Edad (aproximada)	Género	Escolaridad alcanzada	Condición de la presencia colaboradora
S1 *	ATP	E	U SU R	45	Masculino	Maestría JM	C
S2 *	Di P	E	SU	54	Masculino	Maestría GL	I
S3 *	ATP	E	U SU	42	Masculino	Maestría	C
S4	Do P	F	SU	39	Masculino	Maestría	P
S5	Do S	E	SU	41	Femenino	Maestría	P
S6 *	Do P	E	SU	34	Femenino	Maestría	C
S7	Do S	E	SU	47	Femenino	Maestría	P
S8	Do S y O	E	SU	53	Femenino	Maestría	I

Claves:

El asterisco * designa doble plaza u ocupación magisterial de tiempo completo

Funciones:

ATP: Auxiliar técnico de Supervisión, Primaria

Di P: Director escolar, Primaria

Do P: Docente frente a grupo, Primaria

Do S: Docente frente a grupo, Secundaria

O: Orientador/orientadora

Subsistema de adscripción:

E – estatal

F – federalizado

Tipo de contexto en que se ubica la escuela o abarca la supervisión de zona:

U – urbano

SU – semi-urbano/urbano-marginal

R – rural

Condiciones de la colaboración:

C – constante

P – parcial (en alguna etapa)

I – intermitente

Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por las colaboradoras y los colaboradores.

En cuanto a las características generales de los planteles educativos están las siguientes:

1ª Las escuelas donde laboran las y los docentes frente a grupo son de organización completa, con personal directivo y docente diferenciado.

2ª Las escuelas están situadas en contextos urbanos y semiurbanos, aunque por sus características también pueden denominarse urbano-marginales (dificultades de acceso, déficit en servicios públicos, entornos con alta inseguridad, por ejemplo).

En lo que concierne a los rasgos de las supervisiones de zona escolar tenemos que:

1º Las supervisiones en donde laboran los auxiliares de supervisión están ubicadas en escuelas urbanas, aunque la cobertura de atención sea en un caso más diversificada (urbana, semiurbana y rural), y, en la otra, puede decirse que es completamente urbana, aunque con sus matices.

2º Esta información fue proporcionada en las referencias de los sujetos de la gestión que ahí laboran.

Estos contextos escolares predominantemente suburbanos y algo rurales, tanto de maestras, maestros y sujetos de la gestión, se reflejaron en las frecuentes referencias a problemas de conexión intermitente y franca desconexión del alumnado. Con esta caracterización de contextos y colaboradores continúo con el planteamiento del documento.

Momentos de configuración-reconfiguración magisterial

Mediante la sistematización de comunicaciones virtuales con colaboradoras y colaboradores fueron identificados distintos momentos de un constante proceso de configuración-reconfiguración de sujetos magisteriales.

En cada momento se ubicaron condicionantes de “desmantelamiento” y esfuerzos por “volverse hacer” en palabras magisteriales (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S1, 21-08-2020), algunas provenientes del propio sistema como las reformas educativas o de situaciones complicadas a nivel nacional, estatal, regional y/o local que han afectado sus contextos escolares. Para esto, me apoyé de la noción memoria como parte de la subjetividad social, como se conceptualiza por Zemelman (1997), vinculando además el concepto detonador de experiencia en plural como lo aborda Jay (2009); asumiendo que tales experiencias, potencialmente configuradoras de subjetividad social, se conforman como parte del entramado socio-histórico y cultural del proceso de configuración – reconfiguración ya planteado.

Los momentos del proceso de configuración-reconfiguración identificados comprenden tiempos previos a la contingencia sanitaria, durante la marcha de la escuela fuera de sus instalaciones habituales durante los periodos álgidos en el desarrollo de la pandemia, y en el regreso a la presencialidad.

1. Huellas de reformas anteriores y otras emergencias sociales.

Las exigencias de sucesivas reformas estructurales del sistema educativo, además de diversos acontecimientos catastróficos a nivel regional y/o local (sismos, incendios, balaceras, etcétera) en los que el magisterio tuvo que apoyar y lo sigue haciendo, han generado estrategias de adaptabilidad magisterial. Por ejemplo, se menciona reiteradamente la “evaluación docente” propia de la reforma 2013, aunque con anterioridad algunos recuerdan la segmentación ocasionada por “carrera magisterial” (Alaníz, 2014). (Entrevista presencial, S2, 06-07-16 y Comunicación virtual, vía WhatsApp, 27-09-2021).

Estas referencias a diversos acontecimientos, en algunos casos aparecen como recuerdos propios y en otros como algo que ocurrió y se sabe al estilo vox populi que apoyó el magisterio, algo así, como un tipo de memoria colectiva magisterial, construida por diversas vías (familiar, interpersonal, etcétera). Cuestión que aún da para profundizar en ello.

2. Desafíos de las reformas educativas recientes y el momento previo a la pandemia.

La reforma del año 2013, también llamada de la evaluación trajo consigo un “alto número de jubilaciones” (Zambrano, 2017). Además, quienes permanecieron en el servicio hubieron de afrontar la “cultura de la evaluación docente” que comenzaba a instaurarse; sin embargo, ante una convocatoria individualizada hubo una respuesta organizada por pequeños colectivos docentes, ya sea por escuela o redes de relación, para prepararse para ella (Pastrana, 2016).

Estas experiencias, en su conjunto, han suscitado distintas capacidades, entre las que me han expuesto, están: la de resistencia (en el sentido de resistir / aguantar / “sacar la casta” –expresión

empleada con frecuencia en el fútbol soccer, pero, en este caso sería “sacar la casta magisterial” (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S5, 07-12-2020); también la de saberse organizar, pues en ocasiones, como dicen, “tiene uno que partirse en dos” (entre la escuela y la familia) que implica organización de tiempos, establecimiento de prioridades, entre otras cuestiones; y, sobre todo la de resiliencia entendida como volverse a hacer de nuevo, como así lo han denominado ciertos colaboradores (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S3, 22-06-2020).

Enseguida enuncio los demás momentos identificados, los cuales por la extensión del documento no se desarrollarán de manera particular, pero, se dará una apreciación sucinta en su conjunto.

3. Periodo inicial del confinamiento: último periodo del ciclo 2019-2020
4. Periodo de confinamiento a lo largo del ciclo escolar 2020-2021 y los intentos del regreso de clases presenciales
5. Período de confinamiento al inicio del ciclo 2021-2022
6. Regreso a clases presenciales en medio de la incertidumbre, durante el ciclo 2021-2022
7. Las clases presenciales en medio de un repunte de la covid-19 y cierre del ciclo 2021-2022
8. Inicio del ciclo 2022-2023, regreso a la presencialidad y puesta en marcha de una nueva reforma educativa llamada Nueva Escuela Mexicana.

En síntesis, en estos momentos fueron también gestándose y expresándose nuevas necesidades educativo-escolares que enfrentaron la permanencia de viejas estructuras del sistema educativo.

Nuevas necesidades educativo-escolares identificadas.

Las nuevas necesidades educativo-escolares identificadas a través de la sistematización teóricamente orientada de los referentes empíricos, expresadas abigarradamente por las y los colaboradores, han sido agrupadas en cuatro rubros, entendidos como conjuntos de problemáticas afines derivadas de la práctica docente durante la pandemia, lo que pudiera dar paso a un quinto rubro que concentre las cuestiones ambientales; además, como consecuencia del conjunto de dichas necesidades educativo-escolares, surge un rubro integrador más, relacionado con una nueva formación docente necesaria y pertinente. La emergencia de estas nuevas necesidades evidencia tensiones de distinto carácter en el desarrollo de la escuela en tiempos pandémicos.

1. Rubro Didáctico – Curricular. Sobre la percepción de una sobre carga curricular (ampliamente fundamentada en contar con exceso de asignaturas y contenidos) se expresó la necesidad de estrategias de enseñanza más articuladas entre la propuesta curricular oficial y los aprendizajes generados por el alumnado y su familia durante un encierro sanitario necesario. Esto, desde un ejercicio de transversalidad en aras de articular contenidos, ya no definidos como aprendizajes

clave, sino esenciales con aprendizajes derivados de las experiencias durante la pandemia (Comunicación virtual, vía WhatsApp, JM, 20-06-2020). Cabe reiterar que esta dimensión es reconocida (sin hacer esta diferenciación entre los ámbitos curricular y didáctico) por un estudio antecedente, que la denomina pedagógica (Medina-Gual, et. al., 2021).

En un determinado momento las mismas autoridades retoman la propuesta de transitar de los aprendizajes clave a los aprendizajes esenciales ya en el ciclo 2021-2022, cuando, “había que discernir muy bien aquello que debíamos sacrificar para trabajar con los aprendizajes necesarios” (Comunicación virtual, vía Teams, S6, 13-10-2022).

Además de considerar los aprendizajes esenciales escolarmente hablando habría que reconocer y articular con los aprendizajes derivados de las variadas experiencias pandémicas tanto en alumnos como en docentes.

2. Rubro de Mediación Tecnológica. Este rubro está relacionado con la comunicación que se pudo mantener durante la operación de la escuela en y desde casa, por esta razón es que también puede denominarse de mediación tecnológica – comunicativa.

Abundan referentes tanto de vivencias durante la pandemia, como de informaciones oficiales y trabajos académicos como el de Lloyd (2020) que abordan la desigualdad social, la cual es bastante dramática en la Región Latinoamericana, que a su vez se manifiesta en el acceso y disposición tecnológica, creando una brecha digital amplia.

Estas condiciones de índole socio-económico fueron exacerbadas durante la pandemia, cuando evidenciaron que la conexión se mantenía más por el celular que por la computadora, y la comunicación intra y extraescolar a través de los grupos de WhatsApp (Comunicaciones virtuales, vía WhatsApp, S1 y S3, diversas comunicaciones virtuales a lo largo del aislamiento prolongado a causa de la Covid-19); sin embargo, esto no fue suficiente, hubo bastantes casos de desconexión e incomunicación alimentando el rezago escolar cualitativo, cuantitativo y el franco abandono. Esto, incluso sucedió, a pesar del incremento en el uso de internet, de acuerdo con el 17° Estudio sobre los hábitos de los Usuarios de Internet en México del año 2021 (Islas, 2021).

Pero, la mayor complicación está en la manera de pensar la tecnología, pues no se resuelve con dotar, que tampoco lo hubo durante la pandemia, de implementos tecnológicos a los actores educativo-escolares, sino de concebirla como una mediación, aunque importante, que ha de transitar de ser medio de comunicación a mediación pedagógica (Ligarretto y Rennier, 2021).

En este transitar de mediación tecnológica-comunicativa a mediación pedagógica (como alguna vez pudo serlo el piso de tierra, el pizarrón, el pintarrón, etcétera) se requiere no sólo de actualización, sino de adaptación de las propias tecnologías a las necesidades educativo-escolares, se trata de plataformas facilitadoras, pero no sustitutivas de la inventiva docente.

Esta mediación tecnológica no resuelta por diversas causas (en especial económicas) es mencionada con frecuencia como detonante del rezago escolar cualitativo y cuantitativo y del abandono escolar.

Este rubro de mediación tecnológica es coincidente con Medina-Gual y otros (2021) en cuanto al acceso tecnológico, habilitaciones y uso de plataformas pertinentes; sin embargo, añadido como consideración, no sólo las adaptaciones sino los ajustes pertinentes y, hasta cierto punto, imprescindibles a las diversas tecnologías disponibles.

Detrás de cada pantalla concebida como ventana digital desde la ciberetnografía (Fernández y Ortiz, 2013), está siempre un ser humano, aunque se muestre o no un rostro, un avatar, una insignia, o pretendidamente se halle ausente. Esto vuelve necesario indagar más en el papel de mediación y hasta de contexto cultural y marco interpretativo que se dinamiza mediante las fachadas tecnológicas, como lo sugiere Ruiz (2012), y abordar también las prácticas interactivas generadas como una producción cultural en condiciones particulares. Cuestión aún por profundizar.

3. Rubro Socio-emocional y de salud (física y mental) En el desarrollo de la escuela en casa durante la pandemia, dados los acontecimientos familiares de las y los involucrados tanto del magisterio como del alumnado (enfermos en casa, enfermos hospitalizados, fallecimientos, pérdida de trabajo, disminución de salarios, etcétera), es que se constata la urgencia de atender a la dimensión socio-emocional y de salud (física y mental).

La atención se dio de manera más bien personalizada y de acuerdo con las tareas asignadas a cada uno de los actores educativo-escolares de antemano, es un hecho que maestras y maestros frente a grupo, además de orientadoras y orientadores enfrentaron de manera más directa estas situaciones con alumnas, alumnos, madres, padres, abuelas, etcétera, en al menos la escucha o la sugerencia de acudir a profesionales de la salud física o mental, algún terapeuta o consejero.

Las incidencias fueron tantas que mostraron la necesidad de considerar a la dimensión afectiva como transversal en el currículum, tal y como ya había sido planteada en el Nuevo Modelo Educativo de la pasada reforma.

Esta urgente atención socio-emocional al alumnado se dio en medio de las propias tragedias de maestras, maestros y sujetos de la gestión en sus familiares y en ellos mismos. Aun así, fue gestándose una red informal de apoyo socio-emocional entre las y los docentes y los sujetos de la gestión; por su carácter no institucionalizado además de resultar un medio de estar en contacto y darse ánimo, se compartieron ideas acerca del trabajo docente digital. Estas redes sociales forjadas al calor de las necesidades comunicativas también abarcaban al alumnado y sus familiares. Hubo también algunas iniciativas provenientes del sistema educativo estatal.

Esta situación no fue privativa de México, un referente documental muestra que abarcó a la Región Latinoamericana y muy probablemente al mundo entero, por ejemplo, el informe suscrito por la CEPAL-UNESCO del año 2020, en su página 13, contiene un apartado denominado: VI. Impacto psicológico y socioemocional en la comunidad educativa; que trata de temas como los expuestos.

Como ejemplo, expone una docente:

[...] yo trato todos los días de ser apoyo, mi línea casi siempre está ocupada para buscar medicamentos, recibir informes, ser enlace con los médicos que ven a los que están en casa (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S5, 23-06-2020).

Me pregunto: ¿cómo puede caracterizarse la condición de trabajar en estas condiciones de dolor y angustia, compartidas con colegas y estudiantes? Estas experiencias tuvieron relación con la salud física y mental, así como con las condiciones de carácter socio-ambiental de los lugares de residencia de los actores educativo-escolares; por esto, pudiera integrarse otra dimensión más relacionada con lo socio-ambiental y el cuidado del medio ambiente. Asunto para reflexionarlo, y quizás proponerlo más formalmente. Lo que es un hecho, es que para el ciclo escolar 2021-2022 se gestó desde la oficialidad una nueva asignatura para Educación Básica denominada Vida Saludable.

En este rubro fue necesario el apoyar casos individuales desde las estructuras institucionales (laborales y sindicales), en especial de maestros y maestras que no tienen familia en su derredor (Comunicación virtual, vía WhatsApp, JM, 12-08-21); sin embargo, se realizó más como acto de solidaridad entre colegas que como una acción promovida estructuralmente.

Estas experiencias vitales derivadas de la pandemia tuvieron impactos emocionales y se integraron en la memoria y subjetividad social de quienes las vivieron.

4. Rubro organizacional. En este rubro caben aquellas condiciones, prácticas y determinaciones implicadas en el desarrollo de la escuela dispersa entre las casas de cada uno de los actores educativo-escolares involucrados, y que tuvieron que coordinar tanto maestras y maestros como sujetos de la gestión. Por esto, también puede llamarse rubro de mediación-decisión y organización escolar, la cual no es abordada por el Informe 2020 de la CEPAL-UNESCO ni por el estudio de Medina-Gual y otros (2021), por lo que considero, se trata de un aporte importante de esta investigación.

La gestión escolar tuvo muchos avatares que sortear, aunque fue magno el esfuerzo por mantener a las escuelas en marcha. El seguir haciendo escuela por sus actores más conspicuos implicó esfuerzos múltiples, estrategias de comunicación virtual como los grupos de WhatsApp, pero, se lograron coordinar tareas y actividades, aun cuando la institución educativa por excelencia de la modernidad estaba funcionando fuera de sus instalaciones habituales, y distribuida entre las casas de maestras, maestros y su alumnado.

5° Rubro integrador. Antes estas nuevas necesidades educativo-escolares, emerge también la necesidad de una formación docente renovada, cuestión que no se desarrollará por el momento.

Tensiones expresadas en este proceso

Para cerrar, algunas consideraciones acerca de las tensiones que se vivieron en este proceso, considerando que hablar de tensiones es también una categoría que por ahora no se desglosará,

pero se dejará puntualizado que dos escenarios vitales del sujeto maestro como personal, trabajador y profesional se fusionaron complejamente.

Las tensiones hogar-escuela se dieron en torno a espacios, tiempos, rutinas, necesidades, exigencias, emergencias, etcétera, fueron resueltas en algunos casos con apoyo familiar y en otros generó un estrés laboral y desgaste emocional muy grande. Asunto relevante que por falta de espacio ya no se desplegará.

Referencias

- Alaníz, C. (2014). Implicaciones de la política educativa del nivel básico: la percepción de los docentes. *Espiral*, XXI (59), 29-67. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13831642002>.
- CEPAL-UNESCO (2020). *Informe: La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago). La Secretaria Ejecutiva de la CEPAL, Alicia Bárcena, y la Directora de la OREALC/UNESCO Santiago, Claudia Uribe, dirigieron su elaboración. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>.
- Contreras, R. y G. Valencia (2022). La pandemia como acontecimiento mundo: acercamiento socioantropológico a la temporalidad del COVID-19, en *Antropología. Revista interdisciplinaria del INAH*, (9), 86-101. Recuperado de <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/17583/18940>.
- De la Garza, E. (2021). *La Configuración como alternativa al concepto standard de Teoría*. Recuperado de <https://sotraem.izt.uam.mx/wp-content/uploads/2021/09/3.10configuraci.pdf>.
- _____ (2000). *Subjetividad, cultura y estructura*. Recuperado de <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/527/680>.
- Fernández Ch. y Á. Ortiz (2013). *Consideraciones a la Ciberetnografía: Una propuesta para el estudio de las expresiones juveniles*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/260364779_Consideraciones_a_la_Ciberetnografia_Una_propuesta_para_el_estudio_de_las_expresiones_juveniles/link/549a23590cf2b80371359115/download.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires, Paidós.
- García, Á. (2020) *La educación en México en tiempos de pandemia*. Recuperado de <http://www.andreigarcia.com.mx/assets/la-educ-en-mexico-en-tiempos-de-pandemia.pdf>.

- Granja, J. (1999). *Configuración de conocimientos sobre la educación: aspectos sociohistóricos y epistémicos*. Recuperado de https://www.uv.mx/cpue/colped/N_32_33/Configuracion_de_conocimientos.html.
- Ligarretto, F. y E. Rennie (2021). Mediación tecnológica de la enseñanza: Entre artefactos, modelos y rol docente, en *Revista Educación*, vol. 45, núm. 2, 2021. *Universidad de Costa Rica, Costa Rica*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178019> DOI: <https://doi.org/10.15517/revdu.v45i1.42999>.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19, en *Educación y pandemia Una visión académica*, 115 a 121, J. Aguilar et. al., Ciudad de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>.
- Medina-Gual, L., et. al. (2021). Educar en contingencia durante la covid-19 en México Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional. Ciudad de México, Fundación SM, AC. Recuperado de <http://comunidad.psyed.edu.es/file/view/18037/fundacion-sm-2021-educar-en-contingencia-durante-la-covid-19-en-mexico>.
- Rockwell, E. y J. Ezpeleta (1986). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. En *Pesquisa Participante*, Sao Paulo, Cortes Editora-Editores Asociados, y Documentos DIE N° 2, México.
- Pastrana, L. (2016). Transiciones en la cultura del trabajo docente: indicios de una reconfiguración del escenario y los actores en educación básica en el marco de la reforma 2013. Ponencia, II Encuentro Internacional de Pedagogía: Investigación, Discursos y Prácticas de Intervención, Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México, octubre.
- Ruiz, M. (2012). Ciberetnografía: comunidad y territorio en el entorno virtual, Universitat de València en *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica de Elisénda Ardevol, Adolfo Estalella, Domingo Domínguez (Coordinadora/es)*. Recuperado de <https://www.ankulegi.org/wp-content/uploads/2012/03/0508Ruiz-Torres.pdf>
- Zambrano, J. (2017). Con reforma educativa aumentaron jubilaciones entre docentes: ISSSTE. *Educación / Domingo*, febrero 19, 2017. Más del 10 por ciento de los más de 50 mil docentes activos se encuentran en edad para jubilarse, mujeres con 58 años o más, y hombres de 60 años o más. Recuperado de <http://www.e-consulta.com/nota/2017-02-19/educacion/con-reforma-educativa-aumentaron-jubilaciones-entre-docentes-issste>.
- Zemelman, H. (1997). *Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica*. En León, E. & H. Zemelman (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona, Anthropos Editorial en coedición con el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México.

RECONFIGURACIÓN DOCENTE: MOVIMIENTOS, RELACIONES Y SENTIDOS EN DEVENIR

Blanca Estela Galicia Rosales

RESUMEN

La presente contribución académica está basada en la investigación titulada: *La reconfiguración en la investigación educativa como categoría teórico analítica: aperturas, confluencias y derivas, la cual se viene realizando con el cuerpo académico: Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa, a partir de los trabajos indagatorios realizados entre 2022 y 2023, con docentes de diversos niveles educativos del Estado de México y otras instituciones mexicanas.*

Se aborda el devenir docente desde la mirada de la reconfiguración, en donde se construye un argumento que parte del reconocimiento de que los sujetos docentes son proclives a la realización de acciones, que dan lugar a movimientos y/o desplazamientos frente a los acontecimientos de la vida y ante ello la inminente transformación, las ideas anteriores se imbrican con las aportaciones acerca de la reconfiguración del sujeto y la subjetividad en el campo de la educación (Castañeda & Madrigal, 2022) y el concepto de institución disciplinaria (Foucault, 2003), que nos permite acercarnos a la docencia entre el control y la vigilancia.

Esto ha implicado el acercamiento a las relaciones que han vivido los docentes en la escuela, el trabajo y la familia-casa, se puede decir que se trata de movimientos y desplazamientos de sentidos en la existencia y por ende de las prácticas en el mundo de la vida.

Las aportaciones aquí planteadas han sido constituidas desde la multireferencialidad de Ardoino (2023) El proceder metodológico lo asumiremos desde la reflexión metodológica de Razo (2000) y la reconstrucción metodológica de Borsani (2014).

Palabras clave: Reconfiguración, institución disciplinaria, devenir docente, sentido, docencia.

INTRODUCCIÓN

La reconfiguración como categoría analítica, puede ser pensada y reflexionada ontoepistémicamente, con la intención de contribuir hacia su conformación, esto implica colocarla en situaciones específicas y singulares, a partir de las cuales se pueda construir conocimiento, en este simposio se pretenden compartir diversas ideas con las cuales se amplifique el horizonte de comprensión y de sentidos.

Las aportaciones aquí planteadas han sido constituidas desde la multirreferencialidad de Ardoino (2023). El proceder metodológico lo asumiremos desde la reflexión metodológica de Razo (2000) y la reconstrucción metodológica de Borsani (2014).

Para aportar a la discusión, se han creado dos apartados en los que se hace un despliegue argumentativo desde la mirada de reconfiguración, ahí se plantea el modo en el que se entiende el concepto de reconfiguración imbricado con las ideas de institución disciplinaria de Foucault (2003), los planteamientos de reconfiguración del sujeto y la subjetividad en el campo de la educación (Castañeda & Madrigal, 2022).

En el primer apartado se habla del devenir docente, experiencias y movimientos en contextos institucionales en pandemia por covid-19, en donde se abordan las reflexiones que emanan a partir de las proposiciones de sentido, compartidas por los docentes que han participado en la investigación titulada: *La reconfiguración en la investigación educativa como categoría teórico analítica: aperturas, confluencias y derivas, la cual se viene realizando con el cuerpo académico: Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa.* (Mejía, Madrigal, Jiménez, Castañeda, & Pastrana, 2022).

En el segundo apartado se habla del devenir docente y las prácticas pedagógicas como posibilidad para la formación, en donde se dan a conocer los acontecimientos que trastocaron la vida de los docentes y el arrastre a la construcción de nuevos modos de asumirse en la docencia, aquí se sitúa el devenir docente frente al confinamiento y los trastocamientos en la familia-casa, manifestaremos el caos vivido, experimentado y acontecido a lo largo de la pandemia, que potenció el desencadenamiento ineludible de relaciones y tensiones con los nuevos modos de asumir la docencia implicados con la familia-casa.

Las ideas que aquí compartiremos pretenden aportar al debate en torno a las potencialidades que tiene el concepto de reconfiguración, para hacer ver que existen situaciones externas a los docentes que despliegan múltiples maneras de manifestarse en tiempos y espacios convulsionados.

En las consideraciones finales realizaremos un cierre temporal en donde se exponen los puntos de partida, los principales hallazgos y los puntos de cierre provisional a partir de la discusión sobre el devenir docente con la institución escolar, las prácticas pedagógicas y la familia-casa imbricados con las situaciones y las tensiones.

DESARROLLO

Las relaciones, los movimientos y la conformación de sentidos en la docencia a lo largo de la pandemia por covid-19, ha sido un asunto del cual mucho se ha escrito, sin embargo, lo que se aportará para este simposio es una mirada de la reconfiguración imbricada con los conceptos de institución disciplinaria (Foucault, 2003) y la reconfiguración del sujeto y su subjetividad (Castañeda & Madrigal, 2022).

La docencia no pudo escapar a todo esto y la vorágine covidiana arrastró los contextos institucionales, las prácticas pedagógicas y las situaciones de la familia-casa, rompiendo la sedentarización propia de la normalidad hasta entonces vigente y deviniendo contextos nómadas de cambios y discontinuidades.

Las ideas que aparecen a continuación, son producto de la sistematización del referente empírico que se realizó con el cuerpo académico: *Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa*, con docentes de diversas instituciones y niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, licenciatura, maestría y doctorado) en el Estado de México, sin embargo, también participaron docentes que colaboran con otras instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a quienes se les plantearon tres ejes de discusión: a) experiencias docentes de confinamiento en relación con la institución escolar, b) experiencias docentes de confinamiento en relación con las prácticas pedagógicas y, c) experiencias docentes de confinamiento en la familia.

Para la investigación se recurrió a diversas modalidades de interacción y comunicación con los docentes, algunos de ellos lo hicieron en reunión por la plataforma *Microsoft Teams* por vía sincrónico-virtual, cabe destacar que hubo dos reuniones de este tipo, también se realizaron las modalidades asincrónicas de grabación de video y grabación de audio. Se creó una carpeta digital con los registros de los participantes para el análisis y la sistematización en la indagatoria. Lo que aquí se mira, tiene que ver con procedimientos metodológicos que no obedecen a prescripciones, por el contrario, van constituyéndose con base a las necesidades de los docentes participantes y también a las singularidades de la investigación (Borsani, 2014), (Razo, 2000).

Devenir docente: experiencias y movimientos en contextos institucionales en pandemia por covid-19

Las instituciones educativas como estructuras de control tienden a ocupar dispositivos para la vigilancia, la disciplina y el orden, ahí se administran las sanciones y las recompensas para que prevalezca la normalidad y el buen funcionamiento (Foucault, 2003), esto puede evidenciarse en las prácticas que ahí se desarrollan; como vigilar la entrada y la salida, el cumplimiento a la normatividad inscrito en reglamentos y leyes, lo cual reduce considerablemente el movimiento de los docentes.

En los últimos años la incorporación de los estándares de calidad, la eficacia y la eficiencia, tuvieron repercusiones en la organización de las escuelas, lo cual impactó las relaciones laborales y las prácticas pedagógicas, esto implicó la adopción de nuevas maneras de asumir la dirección de las instituciones y también la docencia. (Zañartu, 2014), en este orden de ideas podemos decir que en la investigación titulada: *La reconfiguración en la investigación educativa como categoría teórico analítica: aperturas, confluencias y derivas* (Mejía, Madrigal, Jiménez, Castañeda & Pastrana, 2022), se diseñaron algunos cuestionamientos detonadores de proposiciones a compartir por los docentes participantes. Por el momento sólo nos enfocaremos en la siguiente: ¿Cómo vivieron la pandemia con la institución escolar en la que colaboran?

La pregunta nos permitió conocer la multiplicidad de sentidos con la que los docentes la interpretaron, situación que detonó la emergencia de ideas complejas, porque en condiciones de la pandemia, la situación fue caótica, de este modo nos dejaron ver lo que ocurría con las instituciones y con las autoridades escolares, quienes según los docentes participantes: a partir del confinamiento, ellos sentían la pérdida continua de control y disciplina debido a que la vigilancia ya no era posible desde la escuela, ya no se podía controlar la hora de llegada y de salida de docentes y estudiantes, ni el cumplimiento en tiempo y forma de las sesiones de trabajo en las aulas, tampoco la contrastación de lo que se escribía en las planificaciones escolares contra lo que se hacía en las sesiones de trabajo, etc. (Castañeda y otros, 2023).

La pérdida del control y disciplina por parte de algunas autoridades escolares de las instituciones escolares fue al mismo tiempo una pérdida de poder sobre los sujetos, desde esa perspectiva se visibiliza lo siguiente:

En la virtualidad el rol del directivo tradicional se vio más afectado que nunca. Sin la posibilidad de tener el control de manera presencial, el directivo perdió visibilidad de las aulas, de la manera en la que los docentes estarían preparando sus clases y el tiempo invertido. Igualmente, perdió visibilidad sobre el trabajo de sus colaboradores administrativos y de servicios. Se evidenció una sensación de desorientación y, en muchos casos, desesperación por la pérdida de control. (Gacha, 2021, pág. 216)

Algunos docentes percibieron a las autoridades escolares en un estado de desorientación y desesperación, debido a que no podían controlar a quienes estaban fuera de su alcance, fue entonces cuando implementaron mecanismos de control a la distancia, por ejemplo: pidieron a los docentes que reportaran su asistencia diariamente por vía WhatsApp, en sus horarios de entrada y salida, solicitaron que todos los estudiantes de los grupos fueran incorporados a la plataforma Classroom, en donde también estuvieran agregados los directivos escolares con el fin de vigilar y controlar la asistencia, permanencia y cumplimiento, esto sólo creaba ambientes de tensión, resistencia y sensación de fiscalización (Castañeda y otros, 2023).

Con cierta frecuencia, los docentes se dieron cuenta que el trabajo institucional no se podía llevar a cabo de la misma manera que antes de la pandemia por covid-19, e hicieron movimientos en sus relaciones con las autoridades escolares y la asunción de nuevas prácticas, es decir vivieron un proceso en el que se deviene docente porque ya no hay posiciones sedentarias,

por el contrario, la mudanza es continua, por ello a lo largo de la pandemia hubo necesidad de moverse constantemente, para Castañeda y Madrigal (2022), se trata de: “Lo que nos lleva a tener otra configuración como sujeto social y aprender a mirar a los otros en su propia reconfiguración como profesor en sus distintas funciones y niveles educativos.” (pág. 243).

La reconfiguración iba manifestándose como necesidad de los sujetos docentes frente a los inminentes cambios, y ante la asunción de los modos *otros* de ejercer la docencia en el descolocamiento de las prácticas cotidianas, sedentarizadas en ambientes presenciales, sin embargo, esto movió la subjetividad de las autoridades escolares, quienes fueron modificando sus prácticas, algunos optaron por ejercer el poder de modo diferente al presencial, así, crearon mecanismos de control a la distancia y otros desdibujando sus sistemas controladores al grado de no dar seguimiento a casi ninguna actividad escolar (Castañeda y otros, 2023).

A partir de las proposiciones compartidas por los participantes, se procedió a hacer un ejercicio de análisis, sistematización y reflexión, que permitió un acercamiento al objeto de investigación, a continuación, se dan a conocer los hallazgos con base a las experiencias y movimientos que tuvieron los docentes en pandemia por covid-19, frente a la institución escolar y a sus directivos. Se hallaron tres modos con los que más frecuentemente se identifican los docentes: a) Docentes que tuvieron conflicto con las autoridades escolares y se ajustaron a las prescripciones, b) Docentes que no tuvieron conflictos con las autoridades escolares y se ajustaron a las prescripciones, y c) docentes que tuvieron conflictos con las autoridades escolares y manifestaron resistencia. (ver ilustración 1).

A continuación, realizaremos un acercamiento a las proposiciones compartidas, a partir de lo que aparece en el documento denominado: *Sistematización del referente empírico de la investigación titulada: La reconfiguración en la investigación educativa como categoría teórico analítica: aperturas, confluencias y derivas* (Castañeda y otros, 2023).

Ilustración 1 Modos de reconfiguración docente frente a la institución escolar



Fuente: Creación propia, 2023

- Docentes que tuvieron conflicto con la institución escolar y se ajustaron a las prescripciones, aquí encontramos a docentes que manifestaron la presencia de conflictos con las autoridades escolares, debido a que se ejerció control y vigilancia por diversos medios de comunicación como: llamadas telefónicas, mensajes de texto, correos electrónicos, videollamadas, etc., con la amenaza constante de que quien hiciera caso omiso, sería sancionado conforme a la normatividad vigente. Para evitar el conflicto, los docentes terminaban por asumir las condiciones y prescripciones solicitadas por sus autoridades escolares para no tener problemas, cabe destacar que algunos de ellos lo hicieron en contra de su voluntad, por lo tanto, tuvieron desplazamientos en su subjetividad dada la coerción constante.
- Docentes que no tuvieron conflictos con la institución escolar y se ajustaron a las prescripciones, es decir, encontraron otro modo de posicionarse frente a los procederes institucionales ante los cuales se evitaba el conflicto, esto implicaba asirse a las normas sin cuestionarlas, sin criticarlas, sin resistirlas. Esta manera de moverse en tiempos convulsionados de pandemia dio lugar al cumplimiento de acuerdos, a la cordialidad, a la entrega puntual de lo solicitado por las autoridades escolares debido a que esto garantizaba el buen funcionamiento de la institución y la prestación de un buen servicio educativo. En estos casos se puede ver el ejercicio continuo de mecanismos de control (2003), aplicados para algunos sujetos docentes, con la intención de hacerlos asumir las tareas con arreglo a fines institucionales, como si no ocurriera la pandemia.
- Docentes que tuvieron conflictos con las autoridades escolares y manifestaron resistencia, aquí se hizo visible, la manera en la que los docentes, se encontraron con conflictos y

resistencias de modo constante, debido a la imposición de normas y reglamentos que se aplicaban en sistemas presenciales, pero inoperantes para las actividades a distancia, aquí se manifestó según los docentes participantes, la insensibilidad de las autoridades escolares, quienes exigían trabajo y cumplimiento, sin mirar las condiciones de salud y el estado anímico de la comunidad escolar. La respuesta de los docentes en este contexto fue de resistencia y en ocasiones de desacato, porque se exigía a los docentes que cumplieran con actividades fuera del horario y ellos sintieron un exceso de trabajo que causaba estrés y malestares corporales. Así los docentes cambiaron sus prácticas cotidianas por prácticas en resistencia y conflicto por no acatar las dictaminaciones institucionales (Castañeda y otros, 2023).

En estos hallazgos podemos visibilizar, que las autoridades escolares de las instituciones de los diferentes niveles a los cuales se adscriben los docentes participantes buscaron diversos mecanismos, para lograr que el servicio educativo fuera eficaz y eficiente, tratando de evitar el desacato docente a partir de la amenaza y la sanción. Como lo proponen Lago y Ruiz-Roso: “La indisciplina y el conflicto surgen, pues, cuando se rompe la disciplina impuesta o establecida por la autoridad, cuando se altera el orden, cuando se produce un conflicto...” (Lago & Ruiz-Roso, 2000, pág. 54), en este sentido, podemos mirar a la reconfiguración como categoría analítica que abre la posibilidad de acercarse a lo ocurrido con los docentes y los contextos institucionales, en donde se posiciona a las autoridades escolares como figuras disciplinarias y administradoras de nuevas subjetividades, que permiten ejercer el control sobre aquellos que resisten y por otro lado potenciar el autocontrol para evitar la indisciplina y el conflicto.

Para comprender el asunto del autocotrol, podemos citar a Michel Foucault (1990), quien plantea el concepto de tecnologías del yo como aquellas que “permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos.” (pág. 48). La reconfiguración con su multiplicidad de movimientos en el espacio y en el tiempo, nos permite mirar que los docentes modifican sus prácticas en el mundo escolar, con base a su voluntad o con el apoyo de otros para la conformación de sujetos necesarios para la reproducción de las estructuras escolares muy a pesar de la pandemia por covid-19 como acontecimiento.

En otras instituciones escolares encontramos la distensión casi total de las autoridades escolares, en donde se dejó de vigilar y controlar debido a condiciones de salud o de estado anímico, en este sentido, se puede decir que se dejó proceder a los docentes de acuerdo con su libre albedrío, lo cual también implicó una serie de movimientos en sus maneras de producir prácticas pedagógicas.

Es necesario hablar de los docentes oscilantes entre el conflicto y la resistencia, quienes se negaron a asumir de manera acrítica los mandamientos de las autoridades escolares, cuestionando los asuntos relacionados con los tiempos laborales, las exigencias en el uso de plataformas de trabajo, de medios de comunicación y de redes de internet, ante estas

situaciones, los docentes desplegaron la creación de prácticas pedagógicas y de comunicación por otros modos asincrónicos, sin embargo, en esa misma resistencia, hubo movimientos que reconfiguraron la subjetividad en los docentes (Castañeda & Madrigal, 2022).

Devenir docente: las prácticas pedagógicas y la familia-casa ante los desplazamientos reconfigurantes.

Con la pandemia por covid-19, la normalidad en las instituciones escolares, se resquebrajó, el tiempo cronológico hizo que las grietas, se volvieran severas rupturas que obligaban a los sujetos a moverse, las prácticas pedagógicas de los docentes, emergieron como ejemplo de estas experiencias, que causaron angustia y desesperación, por ello en este apartado se reflexionará con base a otras dos preguntas realizadas a los docentes participantes en esta indagatoria: ¿cómo viví la pandemia en mi práctica? y ¿cómo viví la pandemia con mi familia?

Se hace un ajuste interpretativo de los hallazgos con la potenciación del concepto de familia-casa debido al plexo indisoluble que tienen, por ello se consideraron importantes las afecciones ahí acontecidas porque tras la suspensión de labores en las instituciones escolares de manera presencial en marzo de 2020, los docentes manifestaron desconcierto al no saber cómo actuar pedagógicamente frente a una pandemia, que implicaba según el acuerdo 02/03/20 (2020): la suspensión del trabajo en lugares públicos y como opción el trabajo a distancia, sin embargo, prevalecía un desconocimiento de la manera de proceder.

El dislocamiento vivido por los docentes participantes repercutió en su subjetividad, es decir, en la ruptura de las creencias, tradiciones y costumbres que implicaban sus prácticas pedagógicas en esos momentos, como aquellas en las que asociaban los procesos de formación a las instituciones escolares, es decir que para algunos de ellos existía una necesidad de los lugares y las presencias para sentir que se estaba enseñando. En la introducción de la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, volumen L, número especial (2020), se hace mención de la reconfiguración en términos de *reinención de sí mismos* como movimientos necesarios en momentos de pandemia, lo que aquí se argumenta resulta coincidente con los hallazgos en esta investigación:

La escuela, tal como existía, se diluyó, y el espacio de la casa y la familia se reconfiguró para el acompañamiento de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes ante el sueño de la escolaridad. Esta reconfiguración exigió de todos y cada uno de los actores una reinención de sí mismos y de sus prácticas, además de retar su cotidianidad y sus maneras de interactuar ante un mundo incierto y de cara a la ruptura de su realidad y de su vínculo con la escuela. (RLEE, 2020, pág. 7)

A partir de la idea anterior y de la *Sistematización del referente empírico* (Castañeda y otros, 2023), podemos reconocer tres momentos del devenir docente, que son importantes para situar la posibilidad de desplazamiento y potencial reconfiguración (Castañeda & Madrigal, 2022):

- a. El primer momento, implica el domicilio inicial, con esto se hace referencia a las prácticas pedagógicas ancladas a la tradición presencial y a la institución escolar, en donde algunos

docentes tenían sedentarizado el sentido de la formación, debido a que prevalecía una atmosfera escolar con pocos movimientos y continuaron así hasta que llegó la pandemia por covid-19 como acontecimiento, que rompió bruscamente con modos de organización escolar y de diseño de prácticas pedagógicas.

- b. En un segundo momento se realizaron desplazamientos de sentidos entre algunos docentes, quienes, angustiados y en ocasiones desesperados, comenzaron a producir prácticas pedagógicas fuera del aula y fuera de la institución escolar, esto dio lugar a la creación desde la multiplicidad y ante las singularidades de los estudiantes, las autoridades escolares y su propia situación en la familia-casa.
- c. En un tercer momento los docentes percibieron que las situaciones y condiciones eran cambiantes y resultaba imposible instalarse en un domicilio, por lo que se encontraban ante inminentes mudanzas, esto implicó la descolocación de sus creencias, costumbres y tradiciones, asumiendo prácticas nómadas en tiempos de pandemia por covid-19, es decir, reconfigurándose a cada instante, dadas las condiciones con el comportamiento de la enfermedad. (Ver ilustración 2)

Ilustración 2 Momentos en el devenir docente



Fuente: Creación propia, 2023

Elisondo (2021) plantea que dentro de la investigación que realizó con doce docentes en Argentina, se dio cuenta que ellos iban transformando su contexto y su propia vida entre complicaciones y dificultades por la imbricación de "...los espacios en el hogar, y la simultaneidad de cuestiones familiares con lo laboral." (pág. 15), con el apoyo de este argumento pudimos reflexionar sobre los tres momentos que tuvieron otros lugares: familia-casa y nuevos espacios: las plataformas digitales, las redes sociales y los medios de comunicación (RLEE, 2020), ahí se llevó a cabo el diseño y ejecución de prácticas pedagógicas, no obstante, había muchas

situaciones que dificultaban la docencia, porque poco a poco el uso de la tecnología en sus diversas formas se fue amplificando.

Lo que se visibilizó en la investigación fue que los docentes gastaron mucho dinero para la adquisición de dispositivos digitales que se ofrecieron en el mercado, por medio de campañas publicitarias que promovieron la venta de productos tecnológicos para lograr el traslado de la institución escolar a la familia-casa, el informe del *Grupo de Trabajo sobre Tecnología e Innovación en la Educación (2021)*, manifiesta que resulta necesario e imperante que los docentes deban actualizarse para lograr la “creación de contenido digital y uso imaginativo de nuevas tecnologías.” (pág. 11).

Las prácticas pedagógicas situadas en la familia-casa, son producto de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales desplegadas en contextos de pandemia por covid-19, en esta contribución para el simposio, se hace un recorte espacio-temporal en los hallazgos de la investigación, sin embargo, quedan abiertas otras discusiones que continuarán latentes en la indagatoria con el Cuerpo Académico *Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa*.

Consideraciones finales

Las ideas que se han propuesto para dialogar en este simposio emergen primeramente en el contexto de la investigación en curso, en donde se han ido realizando son ejercicios interpretativos por parte de todos los investigadores, integrantes del cuerpo académico, pero esto aún no está cerrado y aún quedan muchas ideas en incubación para continuar explorando.

En este escrito proponemos dos asuntos centrales que se ponen en la mesa para seguirlos repensando: los modos de reconfiguración docente frente a la institución escolar y los momentos en el devenir docente, ambas construcciones se presentan como brotes a discusión, esto implica la apertura de quien escribe para continuar el diálogo y la reconfiguración del argumento.

REFERENCIAS

- Arduino, J. (1 de mayo de 2023). El análisis multirreferencial, en *Sciences de l'education, sciences majeures, actes de journées*. Obtenido de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf
- Borsani, M. (2014). *Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori*. *Astrolabio*. Nueva Época, 146-168.
- Castañeda, M. R., & Madrigal, R. (2022). *Reconfiguración del sujeto y la subjetividad en el campo de la educación. Pensar algunas posibilidades a partir de la triada metodológica*, en *Revista RedCA*, 227-245.

- Castañeda, M., Madrigal, R., Jiménez, G., Pastrana, L., Mejía, E., Galicia, B., & García, E. (2023). *Sistematización del referente empírico. Ecatepec: Cuerpo Académico Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa.*
- Diario Oficial de la Federación. (20 de marzo de 2020). SEGOB. Acuerdo número 02/03/20. Ciudad de México. Obtenido de *Diario Oficial de la Federación*:https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- Educación, Grupo de Trabajo sobre Tecnologías e Innovación. (2021). *El uso de la tecnología para innovar la práctica docente: retos y lecciones aprendidas en la pandemia. Washington, DC, EUA: Diálogo interamericano.*
- Elisondo, R. (2021). *Transformaciones en las prácticas educativas en contextos de COVID-19. Percepción en un grupo de docentes argentinos. Actualidades investigativas en educación, 1-31.*
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.*
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI s.a. de c.v.*
- Gacha, C. (2021). *El rol de directivo en. Ruta Maestra Ed. 31, 214-221.*
- Lago, J., & Ruiz-Roso, L. (2000). *Autoridad y control en el aula: de la disciplina escolar a la disciplina judicial. Tarbiya 25, 49-93.*
- Mejía, E., Madrigal, R., Jiménez, L., Castañeda, M., & Pastrana, L. (2022). *La reconfiguración en la investigación educativa como categoría teórico analítica: aperturas, confluencias y derivas Toluca, Estado de México, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.*
- Razo, J. A. (2000). *Metodología hermenéutica e Investigación Educativa. Toluca, México: ISCEEM.*
- RLEE. (2020). *La reconfiguración de la educación escolarizada. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 7-12.*
- Viñao, A. (1993). *Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. Historia de la Educación. VOL XII-XIII (1993-94), 17-74.*
- Zañartu, J. (2014). *La escuela como espacio disciplinario. Una mirada etnográfica. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado. Obtenido de https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/7262/Jaime+Za%C3%B1artu_La+escuela+como+espacio+disciplinario_2014.pdf?sequence=1*

RECONFIGURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS Y LA IDENTIDAD NARRATIVA DOCENTE EN TORNO A LOS DISPOSITIVOS DIGITALES

Rosa Isela Alfaro Hernández

Resumen

Durante el confinamiento por pandemia de COVID-19, hubo grandes transformaciones sociales en todos los ámbitos. En lo referente a la educación, el paso a las actividades a distancia hizo que los docentes se mudaran a los dispositivos digitales para poder llevar a cabo su labor, lo que condujo a una interpretación subjetiva de los mismos pues al usarlos, los significaron.

El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre la modificación de las relaciones entre los docentes y los dispositivos digitales y su resignificación; así como la reconfiguración de sus prácticas y de su identidad narrativa. La forma de documentar este proceso fue por medio de las narrativas autobiográficas de cinco docentes del municipio de Ixtapaluca que explicitaron el proceso por el que atravesaron durante el confinamiento en relación con sus prácticas a través de los dispositivos digitales. La interpretación de las narrativas docentes se hizo a través del enfoque hermenéutico narrativo.

Los hallazgos de la investigación giran en torno a la reconfiguración docente durante el confinamiento en tres ámbitos: su relación con los dispositivos digitales, la resignificación de sus prácticas y la construcción de su identidad narrativa.

Palabras clave: Reconfiguración, dispositivos digitales, identidad narrativa.

Introducción

El presente texto es fruto de la investigación doctoral *Sentidos y significados que los docentes de secundaria otorgan a los dispositivos digitales en la formación de su identidad narrativa en el contexto de pandemia*, en la que a través del enfoque hermenéutico narrativo se construyó la interpretación de las narrativas de cinco docentes de secundaria en torno al uso de los dispositivos digitales durante el confinamiento por pandemia de COVID-19. Este enfoque estuvo basado específicamente en la triple mimesis propuesta por Paul Ricoeur (2004) que ajusté a las necesidades del objeto de investigación. El texto tiene como objetivo reflexionar acerca de la reconfiguración docente en torno a los dispositivos digitales en tiempos de confinamiento.

Para fines de este trabajo, me refiero a los dispositivos digitales como todos aquellos sistemas de codificación en un lenguaje que solo pueden ser decodificados a través de un soporte digital; ya sea una computadora, un teléfono inteligente o una *tablet*; no obstante, un dispositivo se refiere a algo más que la herramienta tecnológica. Para construir este concepto se tomaron como referencia las ideas de Foucault (Rubio, 1978), Deleuze (1990) y Agamben (2011); de este modo, los dispositivos en la investigación se concibieron como una serie de relaciones que son posibles gracias a dichos aparatos.

Durante el confinamiento, los docentes como usuarios de dispositivos digitales llevaron a cabo sus prácticas a través de redes sociales, plataformas educativas y aplicaciones de mensajería instantánea. Es necesario resaltar que esta relación entre los docentes y los dispositivos no es nueva, pero sí se transformó durante el encierro; pasó de ser una relación ocasional a una práctica cotidiana y casi obligatoria para la práctica profesional. De esta manera, el contexto de pandemia modificó las relaciones de los docentes con los dispositivos digitales, propiciando la resignificación de los mismos, pero a su vez los docentes se vieron modificados por ellos; por tal motivo, los dispositivos digitales influyeron en la identidad narrativa de los docentes, pues tanto la identidad *idem* como la identidad *ipse* se modificaron.

Así, los dispositivos digitales, concebidos no solo como aparatos tecnológicos sino como un concepto con cargas culturales y simbólicas, tuvieron un papel crucial en la modificación de las prácticas pedagógicas e influyeron en la identidad narrativa de los docentes. Ambos procesos permiten ver al docente como sujeto frente al confinamiento y las consecuencias que tuvo en su subjetividad. En este sentido, hablo de la reconfiguración desde tres aristas: la resignificación de los propios dispositivos y de las prácticas, así como la construcción de la identidad narrativa docente.

La educación durante el confinamiento

El año 2020 marcó un hito para la humanidad, se dieron cambios importantes en la forma de ver el mundo. El confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19 obligó a la sociedad a hacer grandes cambios en todos los ámbitos y aceleró la transformación digital, es decir, el desarrollo de las actividades a partir de la lógica de la tecnología. La pandemia que comenzó en Wuhan, China, a mediados de diciembre de 2019 afectó todos los ámbitos de la vida. El virus SARS-COV2, causante de la pandemia, rápidamente se extendió de manera global, causando el cierre de actividades en gran parte de los países del mundo.

En el caso de México, la primera decisión tomada por el gobierno y que afectó a la educación fue la suspensión de clases en el marco de la Jornada Nacional de Sana Distancia, como se llamó “a la instrucción oficial de cerrar masivamente las actividades laborales, educativas y de entretenimiento –todo menos lo que se calificó de esencial: salud, seguridad, sector eléctrico, limpieza, combustibles, transportes” (Petrich, 2021, p. 10). El entonces titular de la SEP, Esteban Moctezuma Barragán, anunció la suspensión de clases en el periodo comprendido entre el 26 de marzo y el 17 de abril de 2020 para educación preescolar, primaria, secundaria y normal

(DOF, 2020, p.1). Este regreso a las aulas poco a poco se fue aplazando debido al crecimiento exponencial de los contagios.

Los sujetos pasaron de lo presencial a lo virtual de manera abrupta: la escuela dejó de ser un espacio físico para mudarse al mundo virtual, al menos temporalmente. Los docentes se vieron en la necesidad de usar los dispositivos digitales para llevar a cabo sus prácticas. Esta transformación se encontró con la resistencia de las instituciones educativas que no se sentían preparadas para trasladarse a la virtualidad bajo la noción de que la escuela y la educación se circunscriben al espacio.

Sin embargo, la indicación de las autoridades era clara en cuanto a la imposibilidad de regresar a los edificios escolares. En este panorama, los dispositivos digitales se convirtieron en el medio para ponerse en contacto con el mundo; se convirtieron en la forma de comunicación que garantizaba la distancia sanitaria requerida para reducir los contagios por lo que la demanda de acceso a ellos se hizo mayor.

Docente usuario digital: Resignificación de las prácticas

Cuando las escuelas en México se vieron en la necesidad de trabajar a distancia, los docentes buscaron formas de llevar a cabo sus prácticas. La educación se trasladó del aula a la pantalla, las prácticas dejaron los espacios escolares para mudarse a los no-lugares virtuales donde los vínculos se transformaron; los docentes se convirtieron entonces en usuarios digitales, muchos de ellos ya lo eran, los demás tuvieron que adaptarse. Migrar hacia los dispositivos digitales como parte de sus prácticas condujo a una interpretación subjetiva de los mismos porque al usarlos, también los significaron.

Estos significados pueden ser interpretados a través de las acciones de los docentes: “Es posible interpretar lo educativo a través de las acciones. Reconocer la intención educativa lograda en la acción sienta las bases para comprender su sentido cuando se analizan las prácticas educativas” (González, 2009, p.154). De esta manera, las experiencias de los docentes en torno al uso de dispositivos digitales en el contexto de pandemia fueron invaluable para interpretar los significados implícitos en sus acciones.

En esta investigación, la forma de documentar las experiencias de los docentes en torno a los dispositivos digitales fue a través del lenguaje pues “hablar es articular ‘significativamente’ la comprensibilidad del “ser en el mundo” (Heidegger, 1993, p.180). La forma de hacerlo fue a través de las narrativas autobiográficas en las que se hizo explícito el proceso por el que atravesaron los docentes durante el confinamiento por pandemia y cómo fue su relación con los dispositivos digitales.

Un tema que surgió de manera recurrente fue el de la resignificación, es decir, los significados de las prácticas docentes se transformaron debido a la inclusión de los dispositivos digitales. Antes del confinamiento por pandemia, los docentes estaban habituados a una serie de prácticas que formaban parte de su cotidianidad: la entrada al aula, el saludo, el pase de

lista, la escritura en el pizarrón, las actividades y tareas asignadas a los alumnos y su revisión formaban parte de su día a día, con pocas variaciones. A primera vista, podría parecer que todas estas acciones casi rituales no eran más que consuetudinarias, pero esto es una explicación demasiado simple para un comportamiento complejo pues “detrás de lo que un sujeto hace hay una red de significaciones que les dan razón a sus acciones.” (Sañudo, 2009, p.20). Esto quiere decir que cada una de las acciones que forman parte de las prácticas docentes son guiadas por los significados que el sujeto construye en torno a ellas. De hecho, son los propios docentes quienes consideran que sus prácticas se transformaron:

Sí ha cambiado totalmente, en mi caso ser muy expositivo era mi práctica, era mucho de estar hablando y dirigiéndome hacía los alumnos, era más de dar información. Actualmente, en lo virtual, pues me ha convertido. Darles oportunidad de que opinen. Entonces pues sí ha cambiado en ese sentido mi práctica. (RPS, Entrevista 2; p. 29-11-2021)

El maestro considera que su práctica ha pasado de ser expositiva a dar más protagonismo a los estudiantes. De esta manera se puede apreciar cómo los dispositivos digitales pasaron a formar parte de la vida escolar transformando las prácticas docentes.

Cada una de las acciones de los docentes se realizó en torno a los dispositivos, los cuales se convirtieron en parte de la cotidianidad, dando paso a lo que se denominó “nueva normalidad”. Lo educativo se transformó a través de las prácticas de sus agentes; las acciones llevadas a cabo por los docentes a partir de los significados que les otorgaron:

La práctica educativa está conformada por una serie de acciones transformadoras en relación, la lógica de esta relación y lo que produce está determinado por el significado o conjunto de significados del educador. Una condición inherente a la práctica educativa es su naturaleza dinámica y su potencial de transformación. (Sañudo, 2009, p.32)

Uno de los ejemplos que encontré más ilustrativos acerca de la transformación de las prácticas debido a la resignificación de los dispositivos digitales fue la del uso del celular:

Ya tenemos que verlos como un elemento, un instrumento, o una herramienta para las clases. A veces caímos en la situación de decir “prohibido totalmente traer celular a la clase, sacar el celular” y pues no, también podemos sacarle beneficio actualmente: “Tengo dudas de cómo se escribe esta palabra, maestro, va con c o con z”, pues “apóyate de un recurso, buscándolo tú, pues es más práctico a que yo te diga cómo va”. Entonces ya también ir fomentando esa parte y sacarle provecho. (RPS, Entrevista 2; 29-11-2021)

Este dispositivo, ha sido visto como un enemigo del aprendizaje pues se consideraba como un elemento distractor en clases; sin embargo, durante la pandemia, demostró ser un valioso aliado para llegar a los estudiantes; de este modo, se resignificó para convertirse en una herramienta de aprendizaje y de comunicación. Así, a través de sus acciones, el docente resignificó no sólo a los dispositivos digitales, sino su práctica e, incluso, a sí mismo.

Identidad narrativa docente

Paul Ricoeur (2006) en “Sí mismo como otro” establece que existen dos significaciones importantes de identidad: Por un lado, la identidad *ipse* y por otro la identidad *idem*. La identidad *idem* o mismidad se refiere a los rasgos más o menos establecidos del sujeto, lo idéntico a sí mismo. La identidad *ipse* o *ipseidad* se refiere a los estados que surgen de la contingencia, del devenir, quiebre y perturbación azarosa. (Ricoeur, 2006, pp. XII-XIII)

El concepto de mismidad se refiere a la permanencia en el tiempo, aquello que no cambia, lo que nos hace iguales. Los docentes forman parte de una comunidad con la que comparten características que los unifican, los hacen caber dentro del grupo en el que se vuelven indistinguibles unos de otros. De hecho, “gran parte de la identidad de una persona, de una comunidad, está hecha de estas identificaciones con valores, normas, ideales, modelos, héroes, en los que la persona, la comunidad, se reconocen”. (Ricoeur, 2006, p. 116)

En cambio, la *ipseidad* se refiere a lo variable, es decir, la posibilidad de cada docente que se construye y se reconoce en función de otro; la *ipseidad* implica alteridad pues no solo surge de la comparación del sí mismo en su semejanza con otro sino del sí mismo en cuanto a otro. Entonces, la identidad *ipse* no puede ser pensada sino desde la mismidad.

Los docentes forman parte de una comunidad que comparte rasgos distintivos que los igualan entre sí: comparten el mismo espacio, el horario, las prácticas educativas y docentes; esto hace parte de su *mismidad*. Durante el confinamiento por pandemia de COVID-19, se enfrentaron como grupo a una serie de cambios que afectaron su entorno; sin embargo, fue en este contexto que emergió el carácter de cada uno; límite entre la mismidad y la *ipseidad*. Los rasgos individuales de cada uno de los sujetos conforman su identidad *ipse* que están cubiertos por la identidad *idem*, ambas significaciones de la identidad tienen una relación dialéctica que se expresa en la identidad narrativa:

La identidad narrativa oscila entre dos límites, un límite inferior, donde la permanencia en el tiempo expresa la confusión del *idem* y del *ipse*, y un límite superior, en el que el *ipse* plantea la cuestión de su identidad sin la ayuda y el apoyo del *idem*. (Ricoeur, 2006, p. 120)

Ipseidad y *mismidad* toman forma en el relato autobiográfico de los sujetos conformando su identidad narrativa. La cuestión de la identidad personal “sólo puede articularse en la dimensión temporal de la existencia humana” (Ricoeur, 2006, p.107). En este sentido, cuando los docentes reflexionan acerca de sus vivencias y las convierten en discurso, lo hacen a través de una narrativa atravesada por su *ipse* y su *idem*, pues nadie tiene la posibilidad de hacer una narrativa de sí mismo sin una identificación con la comunidad cultural a la que pertenece. Cada uno de los sujetos construye su identidad a través de la narrativa:

La identidad narrativa, sea de una persona, sea de una comunidad, sería el lugar buscado de este quiasmo entre historia y ficción [...] Parecía, pues, plausible tener por válida la siguiente cadena de aserciones: la comprensión de sí es una interpretación; la

interpretación de sí, a su vez, encuentra en la narración, entre otros signos y símbolos, una mediación privilegiada; esta última se vale tanto de la historia como de la ficción, haciendo de la historia de una vida una historia de ficción o, si se prefiere, una ficción histórica. (Ricoeur, 2006, p.107)

En un primer momento, es la mismidad la que permite a los docentes otorgar sentido y significado a los medios digitales; la identidad *idem* se refleja en las narrativas que expresan el sentido de comunidad e identificación.

a. Como medio de comunicación

Los dispositivos digitales fueron la forma de intercambio de información tanto de manera vertical como horizontal:

Quando se da lo de la pandemia que es más o menos como en marzo, pues dejamos de comunicarnos ya no había más que utilizar las redes sociales que era Facebook de la escuela, entonces ahí les decía: que se comunicaran con los maestros, y nosotros dábamos autorización de dejar nuestros números telefónicos, entonces ahí, ya los chicos, empezaban a comunicarse con nosotros vía *WhatsApp* e igual hacíamos con los mismos compañeros. (RVR, Entrevista 2, 11-11-2021)

Las redes sociales y los servicios de mensajería instantánea permitieron a los docentes crear redes de información entre los miembros de la comunidad escolar; su significado para los docentes fue la de canal de comunicación. No hay que olvidar, sin embargo, que estos dispositivos juegan bajo sus propias reglas y tienen sus propias formas de establecer relaciones entre las personas. En este caso, los dispositivos ayudaron a reproducir las relaciones que se daban en la presencialidad.

b. Como herramientas de trabajo

Los docentes vieron el uso de los aparatos digitales como herramientas que les permitieron llevar a cabo sus prácticas:

Hay muchas aplicaciones que como docentes nos facilitan el trabajo: una de ellas es Classroom, no nada más para dejar tareas sino tener una organización de los trabajos. Como maestro, las videollamadas también sirven pues no es necesario trasladarnos a lugares físicos para poder tener interacción, para educar. También se puede conocer infinidad de aplicaciones: cuestionarios interactivos, aprender a enviar un PDF, que los alumnos tengan esta interacción con la tecnología, pero más en el campo educativo. (FSR, Entrevista 2, 04-11-2021)

En este sentido, los dispositivos digitales vistos como herramientas de trabajo se convierten, por un lado, en mediadores del aprendizaje para los alumnos; pero también una descarga de trabajo para los docentes que se han apropiado de sus funciones.

c.

d. Como un reto

Para los docentes, el uso de los dispositivos digitales implicó la asimilación de nuevos lenguajes y códigos. El reto para los docentes iba en dos sentidos: por un lado, las dificultades de la apropiación digital y, por otro, la desigualdad de acceso.

Sin duda, hubo una saturación de trabajo y excesiva exigencia de participación de los profesores en distintos eventos virtuales:

Había momentos en que teníamos que estar en clase virtual y aparte, nos mandaban que había que entrar a tal webinar, o tal curso, o tal canal de YouTube para ver alguna conferencia, sobre todo los mensajes que también de parte de dirección, de supervisión hacían llegar, pues atenderlos para el momento. (RPS, Entrevista 2, 29-11-2021)

Lo que preocupaba a las autoridades educativas de nuestro país era la adquisición de las habilidades digitales fundamentales de los docentes, pero poniendo el énfasis en los aparatos y los sistemas operativos en lugar de enfocarse en los sujetos. De acuerdo con José Carbajal Romero:

Algunos autores esto le llaman el *mindware*, es decir, la masa crítica, el pensamiento creativo, el conjunto de competencias humanas que posibiliten un uso adecuado de estas herramientas: tanto el *hardware* como del *software*. Me parece que ese tercer elemento del *mindware* es un elemento que he estado, si no olvidado, sí rezagado en términos de lo que las políticas plantean en relación con estos otros dos. (Canal Nico Cordova, 2014, 9min56s)

Como parte de un colectivo, los docentes significaron los dispositivos digitales en función de su utilidad en el quehacer docente y las dificultades que esto representó. No obstante, de forma individual, cada uno de ellos lo vivió de forma distinta pues los docentes también otorgan sentido a los dispositivos digitales desde su visión subjetiva del mundo de la vida (Schutz, 2003); a pesar de que la experiencia fue compartida, cada uno de ellos la significa desde su vivencia; en este caso, es la identidad *ipse* la que predomina dentro de la narrativa.

Los docentes construyeron en su discurso la imagen que tienen de sí mismos pues en palabras de Paul Ricoeur “la identidad del personaje se construye en unión con la de la trama” (2006, p.139). Escuchar sus narraciones me permitió asomarme a su identidad: “El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje” (Ricoeur, 2006; p. 147). En el transcurso de las entrevistas narrativas, cada uno de los sujetos fue construyendo su personaje en torno a su papel como educador, pero también su identidad frente a los dispositivos digitales de manera distinta (Tabla 1).

Tabla 1. Identidad narrativa frente a los medios digitales

Nombre	Identidad narrativa	Relación con los dispositivos digitales
RVR	Se percibe como una persona empática, en y fuera de lo digital; que se interesa por la tecnología pero que se siente más interesada en los alumnos y en ayudarlos a seguir adelante. Resalta también su imagen de sí misma como una maestra comprometida a pesar de las adversidades.	La importancia de su práctica no radica en lo digital sino en la relación con los estudiantes.
MHE	Se define como un personaje en proceso de aprendizaje, que se sobrepuso a sus propios límites y resistencias para aceptar que los medios digitales son una opción para sus prácticas.	Su relación con lo digital empezó con una fuerte resistencia que se transformó durante el confinamiento en un proceso de apropiación digital que sigue en proceso.
MLH	Se ve como alguien que salió de su zona de confort para enfrentarse al uso de los medios digitales y mejorar sus prácticas; pero al mismo tiempo, siente la amenaza de sentirse vigilada y poder ser expuesta en las redes.	Su relación con lo digital es ambivalente; por un lado, considera un gran logro para mejorar sus prácticas; pero también un peligro para los docentes
RPS	Habló de sí mismo como un docente que pasó de ser expositivo a permitir la participación de sus estudiantes mientras él mismo se comprometió con la investigación; pero también se mostró preocupado por la invasión a su tiempo al recibir mensajes a todas horas, llegando incluso a bloquear a los participantes de sus grupos.	Sus prácticas digitales lo llevaron a la resignificación de los medios digitales y de sus propias prácticas.
FSR	Se ve a sí mismo como un creador de contenidos digitales que empezó a crear videos educativos de nivel profesional.	Su relación con lo digital es estrecha, considera estos medios como una innovación; pero que ahora sólo logran mejorar para todo el sistema educativo.

Nota: Elaboración propia

Así, los docentes que participaron como sujetos en la investigación comparten la experiencia del confinamiento, pero también lo interpretan desde su individualidad. Al formar parte de la misma institución, sus historias se entrecruzan:

Las historias vividas de unos se imbrican en las historias de los demás. Episodios enteros de mi vida forman parte de la historia de la vida de los otros, de mis padres, de mis amigos, de mis compañeros de trabajo y de ocio. Lo que hemos dicho antes de las prácticas, de las relaciones de aprendizaje, de cooperación y de competición que

aquellas implican, confirma esta imbricación de la historia de cada uno en la historia de otros muchos. (Ricoeur, 2006; p. 163)

Al mismo tiempo, cada uno de ellos interpreta los hechos de una manera distinta, construyen su identidad basado en su propia manera de narrarse. Identidad *idem* e identidad *ipse* son, entonces, inseparables, coexisten en los relatos de los docentes; permitiéndonos entrar a su interpretación de sí mismos como docentes en el contexto de confinamiento y como usuarios de dispositivos digitales.

Reflexiones Finales

Al principio del confinamiento, los dispositivos digitales fueron vistos como canales de comunicación que permitían a los docentes mandar mensajes y actividades a los alumnos, así como recibir instrucciones de las autoridades e intercambiar ideas con sus pares. Sin embargo, con el paso del tiempo, se consolidaron como el espacio virtual en el que se llevaban a cabo las prácticas, que permitían la interacción con los sujetos, que propiciaban la resignificación de los dispositivos y de sus prácticas.

Esta resignificación se hizo presente en la formación de la identidad narrativa. Los docentes, como parte de una comunidad, comparten rasgos distintivos que los igualan con los otros, es decir, constituyen su identidad *idem*; pero también construyen una identidad propia donde se reconocen en función del otro, esto es, identidad *ipse*. Mismidad e ipseidad se condensan en la identidad narrativa, en su relato autobiográfico que permitió el análisis de la forma en que los medios digitales influyeron en su subjetividad durante el confinamiento. Así, los medios digitales fueron significados como medios de comunicación, herramientas de trabajo o como un reto; pero al mismo tiempo, los docentes construyeron su identidad narrativa al verse a sí mismos en la virtualidad, cada uno desde su propia realidad y sus características distintivas.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo?, *Sociológica*, año 26, No. 73, recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf> el 9 de junio de 2022
- Canal Nico Córdova (4 de agosto de 2014). Entrevista Dr. José Carbajal Romero [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=R13FVUtUsQ4&t=144s>
- DOF (2020). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de Educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de Maestros de educación

básica del sistema educativo nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. México: Gobierno de México. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0

- Heidegger, M. (1993) El ser y el tiempo. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, L. (2009). Pero, ¿qué es lo educativo en una práctica?, en Perales, R., La significación de la práctica educativa, México: Paidós.
- Petrich, B. (22 de marzo de 2021). Alza de contagios y agotamiento de recursos médicos. La Jornada: Un año de soledad, suplemento especial, pp. 10-13.
- Ricoeur, P. (2006b). Sí mismo como otro, México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2004). Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico. México: Siglo XXI editores
- Rubio, J. (1978). "El juego de Michel Foucault", Revista Diwan, Nros. 2 y 3, págs. 171-202. Recuperada de: <http://elpsicoanalistalector.blogspot.com/2009/07/michel-foucault-el-juego-de-michel.html>
- Sañudo, L., "El proceso de significación de la práctica" en Perales, R. (2009). La significación de la práctica educativa, México: Paidós.
- Schutz, A. (2003). El problema de la realidad social. Escritos I, Buenos Aires: Amorrortu Editores.