

Desafíos y aprendizajes en la formación de formadores surgidos por la COVID-19

Challenges and lessons learned in education for future teachers arising from COVID-19

LUZ ELENA PATARROYO LÓPEZ*

MARITZA SOTO BARAJAS**

MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA***

El aislamiento social preventivo por la COVID-19 generó un cambio educativo que tocó la formación inicial docente. El propósito de esta indagación fue elaborar un balance tanto de los desafíos y los aprendizajes de la experiencia en la transición del sistema presencial a la modalidad a distancia. Se convocaron a 53 docentes formadores provenientes de ocho escuelas normales de México y seis de recintos educativos de República Dominicana, los cuales ofrecen título profesional, y una escuela normal superior de Colombia que otorga un título tecnológico. Se diseñó una metodología que convocó primero al diálogo en cada institución, posteriormente en México y en República Dominicana, para concluir con un encuentro entre países que incluyó a la Normal Superior de Colombia. Mediante la teoría fundamentada, se develaron las siguientes categorías sobre los desafíos: permanencia estudiantil, implementación del plan de estudios, control de los procesos académicos, afrontamiento psicológico y gestión, y sobre los aprendizajes: toma y gestión de decisiones, adaptación de los diseños, trabajo colaborativo y en redes de apoyo, y el ser humano en el centro. Esta indagación recoge elementos base para posibles innovaciones o investigaciones que podrían iniciar las academias o equipos docentes como respuesta al cambio educativo.

Palabras clave:
formación inicial docente, COVID-19, desafíos, aprendizajes

Recibido: 21 de enero de 2022 | **Aceptado para su publicación:** 22 de junio de 2022 |

Publicado: 24 de junio de 2022

Cómo citar: Patarroyo López, L. E., Soto Barajas, M. y Valdés Dávila, M. G. (2022). Desafíos y aprendizajes en la formación de formadores surgidos por la COVID-19. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), e1394. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-017)

COVID-19 preventive social isolation generated an educational change that affected initial teacher training. The purpose of this inquiry was to prepare a balance of both the challenges and the lessons in the transition from the face-to-face teaching-learning modality to the distance teaching-learning modality. 53 teacher trainers were invited from eight Normal Schools in Mexico and six from Educational Campuses in the Dominican Republic -which offer a professional degree-, and a Colombia's Superior Normal School -that grants a technological degree-. A methodology was designed that first called for dialogue in each institution, later in Mexico and the Dominican Republic, to conclude with a meeting between countries that included the Normal Superior from Colombia. On the challenges, through the Grounded Theory, the following categories were revealed: Student permanence, curriculum implementation, control of academic processes, and psychological coping and management. About the lessons: Decision-making and management, designs' adaptation, collaborative work and support networks, and the human being at the center. This inquiry collects basic elements for possible innovations or research that academies or teaching teams they could start in response to educational change.

Keywords:
initial teacher training, COVID-19, challenges, lessons

* Doctora en Educación. Posdoctorante DPES ITESO. Investigadora asociada al Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda de República Dominicana. Líneas de investigación: formación inicial docente y formación para la ciudadanía y la paz. Correo electrónico: luzelena.patarroyo@iteso.mx/ <https://orcid.org/0000-0001-9755-594X>

** Doctora en Educación. Profesora-investigadora del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima. Integrante del cuerpo académico ISENECGTQ-CA-1. Líneas de investigación: práctica docente y evaluación educativa. Correo electrónico: maritza.soto@isencolima.edu.mx/<https://orcid.org/0000-0001-7242-0950>

*** Doctora en Educación. Docente e investigadora del ITESO. Líneas de investigación: aprendizaje, currículo, formación docente y literacidad. Correo electrónico: pitina@iteso.mx/<https://orcid.org/0000-0001-8802-4995>



DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En el estudio de los cambios educativos impulsados por reformas curriculares se ha puesto de relieve la experiencia de los sujetos que las implementan; así, conocer las realidades desde la mirada de los actores ha cobrado importancia en los últimos años. En la actualidad, el sistema educativo se enfrenta a una situación peculiar en el mundo: continuar con las actividades educativas en un contexto de pandemia. Las indagaciones sobre este fenómeno en una serie de diálogos nacionales e internacionales entre formadores de formadores indican que se encaran circunstancias problemáticas que son de relevancia pragmática en el contexto de un cambio curricular: crear cursos de acción para el aprendizaje autónomo; cumplir con los planes y programas de estudio; lograr la colaboración entre docentes y la necesidad de recurrir a apoyo de especialistas en el tema (Soto y Valdés, 2022).

Nos referimos al cambio educativo por ser cercano a lo acontecido en virtud de la contingencia sanitaria; el transitar de una enseñanza presencial a una a distancia, para las instituciones de educación superior (IES), encargadas de formar a los futuros docentes de educación básica, tuvo un impacto parecido, puesto que sucedió de manera imprevista; desde una propuesta de carácter hegemónico, se implementó, al mismo tiempo en que se aprendió, un nuevo paradigma, que fue valorado como un cambio abrupto y vinculado a una sobrecarga de las demandas del día a día, que han dificultado las mejoras sostenidas (Fullan, 2012). Lo anterior es un referente para el momento actual de la educación, porque cuestiona el modo en que están respondiendo las IES a la formación inicial docente (FID) en este momento.

Los problemas existentes se reordenaron por nivel de prioridad: unos se agravaron, otros se matizaron y surgieron nuevos desafíos por resolver. En este sentido, hay un asunto que permanece: los actores educativos tienen un papel preponderante en la concreción de los designios de la política educativa, toman decisiones basadas en sus conocimientos previos e interpretan los planes de estudio en la integración de sus experiencias en la práctica y en las relaciones intersubjetivas con los demás actores educativos de sus colectivos, además de que abordan los problemas de acuerdo con el contexto de la realidad educativa; aunque se les atribuye la adecuada implementación, intervienen estos aspectos en que ello suceda (Soto y Valdés, 2022).

El aislamiento social preventivo ha develado diversas realidades, y de manera especial el carácter central de la educación en todos los niveles, entre ellos, la FID, sus finalidades e impacto en el desarrollo social y económico. Esto, en medio de los condicionantes de la sociedad del conocimiento y de los tratados económicos internacionales que plantean interrogantes sobre la universidad, el sujeto, el discurso y las prácticas, y cuestionan el currículo, lo que genera tensiones y lenguajes que responden a nuevos paradigmas teóricos y epistemológicos que se establecen con un dinamismo que no coincide con el ritmo en el que se gestan las prácticas docentes (Portilla, 2018). La consecuencia de ello es la provisionalidad de los programas de la FID que se amplía con la COVID y que acrecienta los cuestionamientos sobre la competencia profesional docente.

A lo anterior se suma la diversidad creciente del alumnado, los contextos escolares marcados por lo intercultural, una mayor complejidad de las relaciones sociales, la necesidad de un mayor compromiso ético y la capacidad de entender los cambios a escala global. Así, los docentes en formación se deben preparar para liderar

una “educación transformadora” y para el aumento progresivo de las dificultades de aprendizaje de las materias científicas o para la inclusión de las nuevas tecnologías de la información en (Apple, 2011, citado en Diez-Gutiérrez, Dolz-Romero y Fernandez-Salas, 2018, p. 97). Esto último toma dimensiones insospechadas con la COVID-19, que mostró la necesidad de la apropiación y aplicación de las tecnologías con fines educativos; también evidenció que su ausencia provoca graves consecuencias en contextos de aislamiento en los que se constituyen como medio para sostener el vínculo pedagógico y el educativo en el que se otorgan nuevos requerimientos al rol docente (Torres, 2020; Pereyra, 2020; Dussel, 2020).

Esta investigación surge como parte de la innovación curricular desde la visión humanista pedagógica povedana para programas de formación inicial de maestros en el contexto actual de crisis de la mundialización. Partimos del supuesto de que la incertidumbre compartida en diversos escenarios impulsó numerosas estrategias de respuesta; por lo tanto, se requiere socializar, reflexionar y trabajar conjuntamente en la identificación de las características ineludibles de una innovación curricular para la FID que sea congruente con el momento de complejidad educativa actual. En nuestro caso, se trató de una colaboración entre el Instituto Superior de Educación Normal de Colima, “Profr. Gregorio Torres Quintero” (ISENCO), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, ambas instituciones mexicanas, y el Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda, de República Dominicana, que convocaron de manera virtual a ocho escuelas normales de México, seis recintos del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), de República Dominicana, y una escuela normal superior de Colombia a fin de desarrollar diálogos nacionales e internacionales.

Las instituciones convocadas a los diálogos son entidades estatales que fueron constituidas como escuelas normales en el siglo XIX, durante la implementación de la enseñanza mutua (Rátiva, 2016). Desde su origen, han estado a expensas de los vaivenes de las reformas educativas y han adaptado su estructura curricular y su oferta académica a las características del contexto. En este sentido, se destaca que, mientras las escuelas normales de México fueron facultadas en 1984 para impartir educación superior, las antiguas escuelas normales de República Dominicana, ahora denominadas recintos educativos, aglutinadas en el ISFODOSU, fueron reconocidas en 1991. Por su parte, las escuelas normales de Colombia se convirtieron, después de 1994, en unidades de apoyo académico para la FID, y dieron libertad a cada institución para certificarse y otorgar, de esta manera, el título de maestros normalistas superiores, asimilable al nivel tecnológico. Así, los títulos de FID que ofrecen las instituciones en cada país responden a las características de su contexto educativo.

Para desarrollar los diálogos, planteamos las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los mayores desafíos que han tenido que afrontar como formadores de formadores?, ¿por qué es un desafío o en qué sentido es un desafío?, ¿qué aprendizajes han tenido durante este tiempo como formadores de formadores?, ¿en qué sentido se trató de un aprendizaje?, ¿ha iniciado su institución algún proyecto de investigación para la transformación de las prácticas educativas en la formación de formadores? Estas preguntas están dirigidas a identificar las respuestas iniciales, las respuestas actuales y las proyecciones de futuro que vislumbran los equipos.

Este artículo recoge los desafíos y aprendizajes presentados por las instituciones participantes en los diálogos descritos en este texto en clave interpretativa; la idea es construir un relato que permita acercarse al sentido y los propósitos de las dinámicas de los equipos que fueron dando respuestas, y que pueden ser el germen de innovaciones pertinentes al momento presente en la FID.

METODOLOGÍAS: DIÁLOGOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

El escenario virtual que congregó a los informantes se denominó “Diálogo internacional de escuelas normales: Colombia, México y República Dominicana”, cuyo objetivo fue construir conocimiento a partir de la experiencia de los participantes durante el periodo del aislamiento social preventivo previo a las primeras fases de vacunación en los tres países: marzo de 2020 a mayo-junio de 2021. Como parte de la metodología, realizamos grupos focales, conversaciones informales, análisis de documentos y literatura. También, recuperamos los datos mediante la videograbación de las sesiones para luego observar con detenimiento los fenómenos ocurridos. Lo anterior se hizo mediante la perspectiva de la teoría fundamentada, que tiene como propósito desarrollar la teoría que está enraizada en las experiencias de los formadores para develar nuevas formas de comprender el problema (Soneira, 2006).

De acuerdo con Lévy (2004) y Engeström (2001), esta construcción se realiza con la certeza de que el conocimiento está distribuido en los sujetos, las instituciones y las prácticas y que en los diálogos se reconoce y se valora mediante la sistematización y socialización de la experiencia, en este caso en la interacción virtual. Para lo anterior, conformamos tres grupos de preguntas sobre los desafíos y aprendizajes que enfrentaron como formadores de formadores y las iniciativas de investigación en curso como respuesta al cambio educativo en cada una de las instituciones de formación docente, las cuales corresponden a los temas teóricos que permitieron conocer las experiencias de los formadores.

Con base en el paradigma de codificación, el análisis se realizó en dos momentos: el primero corresponde a la comparación constante en los diálogos nacionales, uno de México y otro de República Dominicana, en los cuales la sistematización partió de la experiencia de cada institución y la socialización se realizó con el conjunto de instituciones de cada país. El segundo se refiere al muestreo teórico en los diálogos internacionales, en los que se integraron informantes de Colombia (no fue posible desarrollar el diálogo nacional con este país por la crisis social generada por el paro nacional de abril a julio de 2021); al total de participantes se les presentaron las categorías con la finalidad de ampliar, profundizar y confirmar los resultados.

Es de anotar que quienes participaron, en su mayoría, desempeñan cargos directivos o lideran tareas de investigación en sus instituciones. Por lo tanto, la muestra de 53 personas fue por conveniencia: 20 de México, 31 de República Dominicana y dos de Colombia. Asimismo, es un colectivo congregado bajo la identidad común de ser académicos que participan en programas de FID de educación primaria y, a la vez, son representantes de una diversidad geográfica, cultural y epistemológica; además, comparten la experiencia de implementar un plan de estudios diseñado para la modalidad

presencial y transitar de manera abrupta a una educación a distancia, desde sus hogares y con las implicaciones del contexto de una contingencia sanitaria. Esta similitud llevó a considerar como comparables las experiencias de los informantes.

Con los resultados de los diálogos, elaboramos un análisis interpretativo de las experiencias, en las que se etiquetaron conceptos, palabras o frases que, al clasificarlos por sus propiedades, permitieron la construcción de categorías presentadas a través de una codificación abierta en la que se consideró como criterio la sensibilidad teórica, es decir, determinar los datos que son pertinentes para comprender el fenómeno respecto de los que no lo son (Soneira, 2006; Bonilla-García y López-Suárez, 2016). Como característica de este análisis inductivo de corte cualitativo, destaca la aproximación cercana y posible al punto de vista de los implicados mediada por la virtualidad, la recolección y análisis de los datos de manera simultánea y la sensibilidad hacia posibles efectos que se desprendan de los diálogos.

En relación con los desafíos, estos fueron vividos como situaciones problemáticas que superaron los recursos y las habilidades que tenían en ese momento; también los interpretaron como limitantes, puesto que aludieron a todos los aspectos de los que no pudieron tener control y que, en su momento, tocó afrontar desde las realidades que estaban viviendo. Las narrativas sobre los desafíos muestran las experiencias que significaron un reto para llevar a buen fin la tarea de la práctica educativa en las condiciones de infraestructura, institucionales y socioculturales de cada entorno.

En el caso de los aprendizajes, describen acciones como actividades observables o conceptuales (García, 2020), así como cuestionamientos sobre lo conocido y lo sabido, que se han venido instalando en lo cotidiano de los equipos docentes o academias y que se consideran aprendizajes. Esta práctica de cuestionamiento personal y colectivo se integra tanto a las tareas de docencia como de investigación: es una constatación que moviliza y sitúa de una nueva manera el hacer educativo. Para todos, este es un aprendizaje en el sentido que inicia siendo una práctica que, poco a poco, se va transformando en habilidad necesaria en el contexto actual de incertidumbre educativa.

Podemos afirmar que los desafíos y aprendizajes que los sujetos refieren que vivenciaron en las IES en las que están adscritos permiten mostrar cierta confiabilidad, dado que se evidenció en las exposiciones confluencia o repetición de experiencias y de respuestas que pueden interpretarse como saturación teórica (Bonilla-García y López-Suárez, 2016), es decir, que pueden entenderse como una muestra representativa de las respuestas temporales dadas durante el aislamiento social preventivo en las instituciones participantes.

DESAFÍOS

La comprensión de los desafíos que enfrentan los actores educativos en esta crisis que afectó el aspecto económico, de salud, pedagógico y el familiar, al desdibujarse las fronteras entre el entorno personal y el laboral en el confinamiento, es un asunto actual (Hurtado, 2020), puesto que trastocó el desempeño profesional, la organización de las instituciones, y tuvo en consecuencia una mayor carga laboral, control en las actividades de los procesos académicos y complicaciones para la implementa-

ción del componente curricular relacionado con el aprendizaje en servicio. En este contexto de cambio se ha puesto en evidencia la desigualdad de oportunidades en función de las geografías y las condiciones socioculturales de cada institución, así como la necesidad de analizar con cuidado los problemas y alcances de la educación, y visibilizar las deficiencias pedagógicas (Ordorika, 2020). Los mayores desafíos que afrontan como formadores de formadores se condensan en las siguientes categorías: la permanencia de los estudiantes; la implementación del plan de estudios en el contexto de la COVID; el control de los procesos académicos; el afrontamiento psicológico y la gestión.

Permanencia de los estudiantes

Tras la continuidad del proceso educativo en el contexto de la pandemia, los estudiantes se tuvieron que ajustar a un sistema de enseñanza virtual a través del uso de las tecnologías; lo anterior mostró la diversidad de condiciones necesarias para continuar su proceso formativo en una situación diferente. Pasar de una educación presencial a una modalidad virtual en el espacio del hogar implica riesgos, y uno de ellos ha sido la deserción de los estudiantes vulnerables por la falta de equipos tecnológicos, conectividad y de espacios apropiados en sus casas. Ante esto, el reto de las instituciones, en general, y de los profesores, en particular, se centró en asegurar la permanencia y continuidad en los procesos educativos.

La diferencia de condiciones entre las IES rurales y urbanas se hizo evidente. En el caso de las normales rurales de México, brindan el servicio de internado, por tal motivo los estudiantes tuvieron que abandonar la escuela para regresar a sus hogares; esto significó tener menos posibilidades de continuar con su formación, y algunos optaron por conseguir trabajo y radicar en zonas urbanas para poder continuar con sus estudios. Tanto en las IES rurales como en las urbanas se identificó como obstáculo para la permanencia en el proceso formativo las limitaciones económicas de la familia, que se traduce en dificultades para acceder a los recursos tecnológicos: “Hemos visto la necesidad de implementar formas novedosas para despertar el interés y los deseos de aprender de los alumnos desde esta modalidad, contrarrestando sus inseguridades y sus desesperanzas por encontrarse en contextos desfavorecidos, con ello evitando el abandono de la carrera” (EPH, DNRD (21’09”), 10/06/21 [video]).

Se reconoce que los factores externos impactan en la motivación y el ánimo de los estudiantes para atender de manera sostenida su proceso de formación, pues los que se encontraban en situaciones de precariedad vivieron el dilema de priorizar su formación inicial o realizar actividades laborales: “En cuanto a la motivación, esta se convirtió en un desafío constante, debido al desinterés y poca motivación mostrada por los estudiantes, en ocasiones, inclusive agotamiento, pues les fue preciso asumir responsabilidad laboral para contribuir económicamente con su familia” (LNNM, DNRD (40’08”), 10/06/21 [video]).

Respecto al sentido curricular, manifestaron que se requerían atender sus necesidades; por ello, fue un desafío ofrecer ayudas ajustadas para asegurar la permanencia de los estudiantes: “Hacer las adecuaciones pertinentes para que podamos dar el seguimiento oportuno a cada uno de nuestros programas de estudios, en el sentido en que todos sabemos y reconocemos que los programas no están diseñados

inicialmente para ser tratados con esta modalidad a distancia” (ISENCO (42’49”), 26/05/21 [video]), y mantener presente las visiones institucionales que contribuyen a fortalecer la adherencia al proceso académico: “Reforzar la identidad profesional y la vocación de los estudiantes normalistas en las condiciones en las que estaban viviendo” (ISENCO (42’24”), 26/05/21 [video]).

La implementación del plan de estudios en el contexto de la COVID

El cambio obligado de modalidad representó una dificultad para continuar con la implementación de los planes de estudio, lo que significó realizar ajustes que, a su vez, indican un cambio de paradigma en la enseñanza y el aprendizaje. Se argumentó que la brecha digital no solo implicó los problemas de acceso, también la falta de competencias en el uso y aprovechamiento de las tecnologías (Trejo-Quintana, 2020). Reconocieron como temas medulares el dominio de los recursos digitales, la relevancia de los contenidos, las decisiones que se toman al respecto y la necesidad de repensar las formas de enseñar. Interpretaron que no solo era trasladar el plan de estudio a la virtualidad, sino que requerían estar habilitados para construir otro tipo de aprendizaje: “... como escuela normal teníamos poco dominio de ambientes virtuales, del manejo de TIC y tuvimos que aprender a marchas forzadas, ¿por qué es un desafío? Porque nos dimos cuenta de que ni la escuela, ni el profesor, incluso ni los estudiantes tenían las herramientas de infraestructura y conocimiento necesario para entrar a esto” (ENSJ [45’23”], 26/05/21 [video]).

En los discursos de los participantes observamos que el dominio previo de los recursos tecnológicos fue insuficiente y que tuvieron que aprender en la acción maneras de solventar las necesidades formativas, de capacitación y actualización para favorecer los aprendizajes estipulados en los planes de estudio: “Tal vez uno tiene paquetería, pero, cómo manejar, en ese sentido, planes y programas de manera remota, notamos que era algo nuevo para nosotros...” (ENRJSM, DNM [39’01”], 26/05/21 [video]). Su mayor reto se centró en el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje: “Fue cómo dar clases a distancia, cuando siempre hemos dado clases presenciales, porque no somos expertos para hacer una metodología como algunos posgrados o licenciaturas a distancia” (ENRJSM, DNM [30’36”], 26/05/21 [video]).

Se dieron cuenta que no solo se trataba de conducir cursos a través de plataformas y aplicaciones tecnológicas, sino que este tipo de mediación exigía, en primer lugar, el desarrollo de competencias y habilidades digitales:

Pasar de una docencia sin pandemia a una docencia con pandemia, significó cuestionarse sobre los contenidos, los modos de comunicación, el tipo de estrategias de enseñanza, así como las actividades para garantizar el aprendizaje y ciertas evidencias para evaluar, desde esta área las etapas que hemos atravesado con desafíos, ha sido para definir la cantidad y la calidad de los contenidos (ENIJTB (57’39”), 26/05/21 [video]).

Los docentes partieron del supuesto de que, al usar la tecnología de manera cotidiana, tanto los estudiantes como ellos mismos tendrían las habilidades para enfrentar el uso educativo de las herramientas tecnológicas, pero no fue así:

Uno suponía que el uso de las tecnologías por parte de los estudiantes era un uso común y su transición al uso educativo iba a ser sumamente fácil; sin embargo, nos dimos cuenta de que las aplicaciones solo las usan como medio de comunicación y entretenimiento.

Tanto para docentes como para estudiantes representó un desafío, porque el uso educativo de esa tecnología era escaso y nuestra transición de un aprendizaje presencial al virtual representó enormes problemas (CESER [1: 02'24"], 26/05/21 [video]).

Las valoraciones de sus propias prácticas les indicaron la necesidad de una capacitación en el tema de la educación virtual, pues ante todo tenían el compromiso y la responsabilidad de “dar respuesta a una docencia de calidad, garantizar esa docencia de calidad y una evaluación como parte de la docencia, utilizando herramientas digitales, ¿a qué se debe?, a que nosotros teníamos una limitada formación en docencia virtual” (FEM, DNRD [28'29"], 10/06/21 [video]). Esta formación se dio en un contexto de sobrecarga de trabajo; participar en procesos de aprendizaje no implicaba abandonar o posponer tareas propias de la docencia, por lo que, al mismo tiempo, tenían que desarrollar habilidades digitales, comprender el sentido de la didáctica en la virtualidad y superar retos derivados de la migración al entorno virtual.

Una de las implicaciones es que, mientras en la modalidad presencial predomina la oralidad, en la virtualidad es la expresión escrita: “En cuanto a la redacción de consignas, consideran que es más fácil dar las instrucciones a los estudiantes de manera presencial” (LNNM, DNRD [30'06"], 10/06/21 [video]). Al principio se pensó que se trataría de un cambio técnico, es decir, de una situación a la que se le daría una respuesta, rápida, adecuada y en una temporalidad acotada: “Tener que enfrentar un cambio cultural abrupto. A nosotros se nos llamó un 18 de marzo para irnos directamente a la virtualidad, enfrentamos resistencia al cambio y la premura con la que este cambio cultural debió haberse dado” (FEM, DNRD [28'51"], 10/06/21 [video]). Fullan (2018) dice que se requiere cambiar la infraestructura para trabajar sobre problemas específicos en un ambiente donde se valore lo que hacen los maestros a fin de que los alumnos aprendan en la evolución de las comunidades de aprendizaje profesional, que les permite trabajar juntos y en colaboración.

El paso de una modalidad a otra trastoca el rol del docente, el cual se ha visto en “la necesidad de repensar la forma de enseñar, ha sido necesario durante la pandemia, que nosotros, formadores de formadores, asumiéramos formas de sentir, de pensar, de actuar, de relacionarnos con los estudiantes, de transmitir los conocimientos, impulsándolos a apropiarse de ellos y a hacer uso” (EPH, DNRD [20'11"], 10/06/21 [video]). En este sentido, se han experimentado cambios en el rol del docente, en el ser y hacer la docencia en este contexto: “Repensar la forma de enseñar ha significado para nosotros una transición del rol de formador de formadores” (EPH, DNRD [22'22"], 10/06/21 [video]).

En este punto se reflexiona sobre las diferencias y las implicaciones de cada una de las modalidades para continuar con el proceso de asimilación del cambio:

Otro de los desafíos que se enfrentaron son las formas de enseñar y de aprender, se pensó que solamente al hacerlo virtual bastaría, pero con el tiempo nos hemos venido dando cuenta que no es lo mismo, el utilizar plataformas virtuales, se va a enseñar de forma diferente y aprender de forma diferente, entonces esta modificación dentro de las formas de enseñar y de aprender, todavía se está en aprendizaje (ENSJ [45'05"], 26/05/21 [video]).

Un aspecto fundamental en la formación superior es el desarrollo de competencias profesionales en la práctica; el propósito de este escenario curricular es que el estudiante logre integrar los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados en

los demás trayectos. En este sentido, el desafío ha sido lograr este designio en condiciones de la pandemia; los docentes se prepararon para diseñar los ambientes de aprendizaje para continuar con la enseñanza y experimentaron incertidumbre sobre las posibilidades de los estudiantes para realizar sus prácticas con un tutor. La implementación de los componentes prácticos de los planes de estudio estuvo en riesgo, al menos desde las formas en las que se vivía en la modalidad presencial con relación a los mecanismos para implementar el aprendizaje en servicio. Al respecto se cuestiona ¿cómo puede ser posible en la virtualidad?:

La dificultad para adoptar la práctica docente de nuestros programas que están diseñados para que desde el tercer cuatrimestre los estudiantes tengan contacto directo en el aula, en un proceso que va desde la observación a la práctica, *per se* y pues obviamente el hecho de adaptar este plan que está diseñado para la presencialidad, la elaboración de los informes finales y obviamente la capacitación de estudiantes y docentes para el uso de las tecnologías y poder continuar con el proceso, ha sido sumamente desafiante, ya que no existen o no teníamos previstas el desarrollar estas competencias digitales (JVM, DNRD [35'07"], 10/06/21 [video]).

La realidad que estaban enfrentando y las características del paradigma de la enseñanza en línea multiplicaron las limitantes, en especial las relacionados con la evaluación de los aprendizajes: “En cuanto a los retos asociados a la metodología y la evaluación, cómo utilizar técnicas e instrumentos de enseñanza, y evaluación en la educación virtual cuando el referente que teníamos era la educación presencial, implicó desaprender y aprender en la acción” (UM, DNRD [43'33"], 10/06/21 [video]). Las experiencias en la implementación del plan de estudios en el contexto de la pandemia muestran la necesidad de crear espacios para exponer lo que se está haciendo, en qué circunstancias, con qué recursos, para discutir de qué otra forma es posible, qué ajustes estructurales se requieren y qué apoyos es necesario promover en las innovaciones.

Control de las actividades en los procesos académicos

Existen tradiciones que son comunes en los procesos educativos, y una de ellas son las evidencias sobre el trabajo académico y administrativo que se está realizando, las cuales, a menudo, se utilizan para evaluar a la institución y a los planes anuales. En el contexto de la pandemia, los docentes manifiestan que esta situación se sumó a los retos que estaban viviendo:

Otro desafío tiene que ver con la gran preocupación que hubo de la supervisión del trabajo, el que se hiciera desde casa, fue una gran preocupación para las autoridades, entonces eso hizo que se revisaran más las cosas administrativas que las pedagógicas y eso trajo como consecuencia una alta carga de actividades administrativas para justificar el trabajo o demostrar que se estaba trabajando (ENSJ [46'02"], 26/05/21 [video]).

Afrontamiento psicológico

Las maneras en que los docentes respondieron a las diversas situaciones problemáticas desde su estilo personal, sus experiencias previas y su historia de vida es lo que consideramos como el afrontamiento psicológico. Las primeras impresiones sobre lo que estaba sucediendo lo asociaron al control emocional: “Otro de los desafíos son las emociones, trabajar de esta manera es frío, trabajar en plataformas en

este medio es muy frío, nosotros estamos acostumbrados a estar cerca con el estudiante, de escucharlo, de estar cerca con nosotros en su formación” (ENRJSM, DNM [40’33’], 26/05/21 [video]).

El contraste entre las experiencias presenciales y la interacción a través de una pantalla les permitió reconocer los cambios en las formas de socializar y las situaciones problemáticas que no pueden controlar:

Un gran desafío entre los docentes fue el manejo de emociones, un momento de alegría, ansiedad, mucho estrés, esto genera, la virtualidad genera estrés, aunque tengamos las competencias, el ruido al que estamos sometidos es enorme, yo no me había dado cuenta cuánto ruido hay en mi comunidad de manera presencial, tú tienes más capacidad de manejar esas emociones, pero en la virtualidad es algo muy complejo (FEM, DNRD [30’48’], 10/06/21 [video]).

Una situación generadora de estrés es considerada cuando la persona valora que no tiene los suficientes recursos disponibles para afrontarla, en este caso, el fragmento anterior indica que se les presentaban situaciones que superaron sus recursos, pues requerían que otros les ayudarían a sobrellevar esta experiencia de agotamiento, frustración y hasta impotencia al trastocar los espacios familiares, dedicados al descanso y esparcimiento:

Otro desafío es la exposición del espacio personal y familiar, las condiciones del espacio de maestros y alumnos, podemos decir que se expone el espacio de cada uno de los docentes y los alumnos, la intimidad queda expuesta, todas las fortalezas y las debilidades, parece que en este espacio se magnifican todas las áreas de oportunidad que pudieran tener los docentes en su espacio de enseñanza, al igual que los alumnos, ya que muchas veces vemos renuencia a participar en las sesiones en línea y podemos creer que es desinterés, pero también puede ser a causa de que ellos están tratando de ocultar o esconder un poquito las condiciones de su entorno, de donde viven (ENE, DNM [42’03’], 26/05/21 [video]).

Lo anterior representó un inconveniente, al contribuir al cansancio mental, debido a que piensan que no solo se trata de la exposición de los espacios personales, también de las horas en que se mantiene esta dinámica y de lo que psicológicamente puede significar: “Lograr que cada experiencia sea dinámica, interactiva y colaborativa ha implicado para nosotros los maestros formadores una mayor carga de trabajo traducida a una mayor cantidad de horas invertidas en preparación de clases, de recursos, de corrección, atención e individualizada de nuestros alumnos” (EPH, DNRD [22’05’], 10/06/21 [video]).

Gestión

En la organización institucional, el uso del tiempo fue abrumador; se enfrentaron a una dinámica distinta: al principio, valoraron que se requería invertir el mismo tiempo que en la modalidad presencial, lo cual puso al descubierto una serie de desafíos en cuanto a las horas destinadas para estar frente a una pantalla en cada actividad:

Tuvimos que enfrentarnos a nuevas formas de organizar nuestra agenda y un desfase de horarios bárbaros por la demanda tanto de autoridades como de nuestros propios estudiantes, cambió nuestro tiempo, nuestra forma de organizar el horario que teníamos tradicional de laborar [...] ¿qué lo hace un gran desafío? La “sobresaturación” de reuniones, por ejemplo: en el mismo día, incluso nos citan para reuniones de más de dos horas (ENS) [47’04’], 26/05/21 [video]).

El reto ha sido cuestionar el valor humano en este tipo de enseñanza, de abajo arriba, tomando en cuenta las percepciones de las personas que lo viven para que sean reconocidas en la toma de decisiones institucionales: “Esto permite resignificar el rol del docente en los tiempos de emergencia, por lo tanto, en la virtualidad no es suficiente el dominio del contenido, esto debe considerarse para la humanización del sistema y el liderazgo docente para recuperar la cercanía que caracterizaba la presencialidad” (ISFODOSU, DNRD [50’42’], 10/06/21 [video]).

APRENDIZAJES

Los aprendizajes son fruto de la decantación de las respuestas reactivas que se transformaron en respuestas temporales, debido a su pertinencia de solución a la vida académica, social y humana de la FID. Estos han surgido en una comunidad de práctica en interacción con otras personas en un contexto concreto (Tanaka, 2015, citado en López et al., 2021). Agrupados por núcleos de significado posibilitaron una lectura interpretativa de la experiencia de las instituciones de formación docente mediante cuatro categorías: tomar y gestionar decisiones, adaptar el diseño, trabajar colaborativamente y en redes de apoyo, y colocar al ser humano en el centro.

Tomar y gestionar decisiones

Aquí identificamos dos puntos destacados: el primero, dar prioridad al perfil de egreso, que tuvo como consecuencia transformaciones en el plan de estudios, en la priorización de las competencias profesionales docentes y de los contenidos de las asignaturas, así como en la adaptación curricular a la modalidad emergente. El segundo, que contribuye al primero, es gestionar medios y recursos para lo prioritario que supuso replantear la organización de las tareas y funciones de los docentes y administrativos, la administración de recursos digitales y tecnológicos, y la transformación de los procesos de control y seguimiento a la docencia.

La priorización del perfil es consecuencia de la preocupación de los equipos directivos, docentes y de los estudiantes sobre cómo responder en las actuales condiciones al logro de los objetivos de la FID, y también cómo dar prioridad a las competencias profesionales más allá de la modalidad en la que se imparte. Estos cuestionamientos movilizaron “acervos de conocimiento educativo” (Valdés, 2009, p. 387) hacia un cambio de paradigma que llevó a los académicos a la revisión de los planes de estudio, de los contenidos de las asignaturas, a ahondar en el sentido de la interdisciplinariedad, así como a adaptar el currículo a las nuevas condiciones marcadas por una transformación en el uso del tiempo, la comunicación, el aprendizaje y las relaciones interpersonales.

Un ejemplo que se expone es la identificación de las competencias profesionales docentes en contraste con las asignaturas, analizadas desde los trayectos de aprendizaje de los estudiantes: “En el caso de primaria se le fue dando, lo que nos pide el plan de estudio, lo que nos preocupaba era ese perfil de egreso que debe salir de las normales, entonces, la malla la convertimos de acuerdo a los trayectos formativos” (ENRJSJ, DNM [2:04’47’], 26/05/21 [video]). Para el desarrollo de las asignaturas,

algunas instituciones priorizan la integración de dos maneras: por un lado, interdisciplinariamente y, por otro, integrando asignaturas de una misma área.

La adaptación curricular se dio de tres maneras: la primera, en el establecimiento de bloques de horario por asignaturas, de tal forma que el diseño de la actividad de cada clase o sesión de aprendizaje permitiera profundizar y, a la vez, acortar tiempos de seguimiento de los docentes y a los estudiantes, espacio suficiente para su trabajo personal. La segunda, referida anteriormente, fue la diversidad de integraciones por asignaturas de una misma disciplina o interdisciplinas que flexibiliza los tiempos de planeación, docencia y evaluación. Por último, la implementación de la modalidad híbrida para asignaturas de alto contenido práctico. Gestionar las decisiones tomadas supuso por lo menos cuatro campos de acción para los equipos directivos y docentes: identificar y atender necesidades de formación, transformar las funciones y tareas de los equipos, disponer de recursos tecnológicos y, por último, generar mecanismos de control a la docencia.

En cuanto a identificar y atender necesidades de formación, esto fue sucediendo a la par que la docencia que, en ese momento, se desarrollaba desde los saberes previos de uso y apropiación de herramientas virtuales. Esta combinación, lejos de ser un obstáculo, constituyó un beneficio para la identificación de necesidades en la medida que los docentes se percataron de lo que necesitaban saber y lo gestionaron desde sus recursos o desde la oferta institucional. Esta búsqueda y gestión es una práctica que se está instalando en las instituciones de educación que participaron en los diálogos.

La oferta institucional de formación y actualización, en muchas ocasiones, fue acorde con las necesidades de los docentes, y en otras, no del todo; sin embargo, siempre liderada por los directivos. En algunos de los casos, la oferta integró visiones sistémicas que recogían por lo menos tres elementos: el uso y la apropiación de plataformas digitales para la gestión de asignaturas y cursos, la experimentación con diversas herramientas para la docencia, así como reflexiones que aportaron a la comprensión de los procesos de aprendizaje como, por ejemplo, el conectismo y sus implicaciones para los modelos de educación virtual. En el ámbito de las normales rurales, se puso de manifiesto la necesidad de conocimientos referidos a la elaboración de materiales, manuales, guías, etcétera, para uso asíncrono de sus estudiantes.

La respuesta institucional a las urgencias de apropiación del uso de herramientas digitales generó la transformación en las funciones y tareas de docentes y administrativos, así como la formación de equipos de apoyo con personas que contaban con mayor conocimiento y habilidad. Esto tuvo como ganancia el fortalecimiento de lazos de solidaridad y acción compartida. A la vez, en algunas de las instituciones se desarrollaron procesos pedagógicos que contribuyen a la apropiación de las herramientas digitales desde la tarea educativa, en los que consideraron tres características: “Sensibilización a los medios digitales, comunicación de doble vía entre el equipo que acompaña y quienes son acompañados, docentes y estudiantes y, de manera especial, un seguimiento constante” (JVM, DNRD [00:21’14”], 10/06/21 [video]).

Se evidenció que la gestión de recursos tecnológicos y digitales estuvo condicionada antes de la pandemia. En este sentido, podemos distinguir tres situaciones: primero, el precario acceso de las normales rurales que amplía la brecha en relación

con las urbanas; segundo, constatar que la mayor disponibilidad de recursos digitales en algunas instituciones no constituía su apropiación, debido a la concepción de su uso marginal en la formación inicial docente; y tercero, la ventaja cualitativa de quienes estaban liderando procesos de innovación mediadas por la virtualidad: "...teníamos ocho meses aprendiendo lo que era el manejo de la plataforma Moodle, el trabajo de cómo montar asignaturas que nos sirvió de soporte indispensable para el desarrollo de habilidades en este proceso de enseñanza y aprendizaje" (JVM, DNRD [20'29"], 10/06/21 [video]).

Por último, el traslado a la mediación virtual trajo consigo la necesidad de establecer medidas de control que tuvieron dos propósitos: ejercer seguimiento al cumplimiento de la labor docente y acompañar a los estudiantes en la apropiación de las plataformas y recursos de la virtualidad. Esto, por dos medios: el primero, con la entrega de evidencias de docencia que implica una sobrecarga de trabajo a los maestros y, el segundo, creando equipos *ad hoc* en las instituciones que hacen seguimiento para ambos propósitos. Con esto se intentó prevenir y, en otros casos, superar la simulación que puede suponer un quiebre de liderazgo docente que justo se desea evitar en los futuros maestros, porque puede llegar a cuestionar el compromiso docente.

Adaptar el diseño

La adaptación de los diseños, además de lo referido en los planes de estudio y en las asignaturas, también supuso el ajuste en el diseño instruccional tanto para actividades síncronas como asíncronas, lo cual requirió dos procesos: cuestionar el enfoque de los diseños e innovar desde nuevos enfoques que consideran la actual incertidumbre.

Cuestionar los diseños

A la crisis que ya se vivía en la formación inicial sobre los saberes profesionales docentes y los cuestionamientos acerca de la pertinencia de los enfoques pedagógicos, se le suma la educación remota de emergencia que los destaca y que moviliza a las academias o equipos docentes en tres procesos: formular la pregunta sobre cómo aprende un normalista o estudiante de licenciatura en educación primaria; nombrar qué saberes pedagógicos tienen personal y colectivamente que puedan ser movilizados para acompañar ese aprendizaje; y cambiar la lógica para transitar de priorizar medios a modos de proceder.

La pregunta ¿cómo aprende un normalista o estudiante de licenciatura en Educación? condujo a las academias a centrar su atención en cómo los diseños podrían responder a las diferentes modalidades educativas: de hecho, una estrategia exitosa de aprendizaje a distancia radica en "pensar los contenidos como la línea de tiempo finita de una narrativa transmedia expandida que abarque momentos sincrónicos y asincrónicos" (Pardo y Cobo, 2020, p. 23), además de cuestionar lo que es nodal en la FID, es decir, tanto los enfoques como el tipo de preparación que debe recibir quien ejercerá la docencia en un contexto de permanente cambio.

En su búsqueda, los equipos docentes encontraron que tenían acervos de conocimiento ganados en su trayecto profesional que les permitieron dar respuestas adecuadas y pertinentes:

Estas condiciones pusieron en riesgo las competencias profesionales de nuestros alumnos normalistas; más que un riesgo podemos llamarle un área de oportunidad que nos hizo que los maestros recordáramos que el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso “multideterminado”. Nos ayudó a movilizar la concepción pedagógica de este proceso (ENE, DNM [2: 00'48"], 26/07/21 [video]).

Además de lo anterior, ayudó a transformar formas de concebir y actuar en la tarea docente, e hizo posible innovaciones en las prácticas: “Estábamos más atentos a los medios y no a los modos, a partir de esto se hizo un proyecto interdisciplinario que posibilitó articular para hacer prácticas remotas con los estudiantes” (ENIJTB, DNM [1: 42'23"], 26/05/21 [video]).

Innovar en los diseños

La innovación requiere una actitud de apertura a la vez que asumir un riesgo, ya que se pone a prueba de manera especial en los diseños instruccionales. Estos son la tercera preocupación de los equipos docentes, después de priorizar el perfil de egreso y las competencias profesionales docentes. Entonces, ¿cómo innovar en los diseños instruccionales? Por ahora, lo que está claro es que hay por lo menos tres criterios: “Cambiar de modalidad no implica dejar todo atrás” (EPH, DNRD [5'33"], 10/06/21 [video]); es necesario combinar “el uso de actividades y estrategias para la modalidad virtual, aplicación de herramientas tecnológicas y reflexión sobre la práctica” (LNNM, DNRD [25'29"], 10/07/21 [video]); y la integración de lo conocido como “la metodología del aula invertida, el trabajo colaborativo y herramientas como los laboratorios virtuales y las excursiones virtuales” (LNNM, DNRD [25'29"], 10/07/21 [video]).

De esta manera, las primeras innovaciones trajeron consigo tres certezas: una, constatar que es posible desarrollar procesos formativos a distancia; dos, la necesidad de crear proyectos integradores entre asignaturas; y tres, responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes desde sus contextos. Detrás de estas certezas, están seguramente las preguntas acerca de ¿qué aporta la virtualidad de nuevo? y ¿cuál es la relación con el saber que constituyen los estudiantes de magisterio en la nueva situación? (Birgin, 2020). La virtualidad abre, así, un nuevo panorama de actuación docente: “La tecnología nos dijo que hay nuevas formas de enseñar, también tenemos que aprender a evaluar” (ENSCR, DI [1:29'50"], 29/06/21 [video]).

Esta constatación amplía la importancia de la elaboración de mensajes o consignas sean orales o escritas entre docentes y estudiantes, que ahora debían cumplir dos propósitos: uno, comunicar instrucciones para permitir al estudiante trasegar por aulas y herramientas virtuales, actividades y ejercicios prácticos y, otro, vincular a una experiencia, que ahora era vivida de manera personal por el estudiante, ante la inmaterialidad de las relaciones personales que proporciona la virtualidad (Pereyra, 2020). Ambos propósitos desafiaron a los docentes, lo que significó transformar su práctica y vincularse de otra manera como acompañantes de los aprendizajes de sus estudiantes y, en seguimiento de esto, mediar virtualmente la planeación, la docencia y la evaluación.

Sobre la creación de proyectos integradores, que, como ya señalamos, fueron de dos tipos: integración de disciplinas e integración de asignaturas de una misma área, se perfiló como una metodología que respondía con pertinencia a la innovación de diseños, porque permitía integrar contenidos, disminuir los tiempos en la virtualidad y, en especial, dar mayor sentido al aprendizaje al proveer visiones sistémicas y abarcadoras del conocimiento. Es indiscutible que esto ha posibilitado ejercicios de activación de la mente colectiva en los equipos de docentes. También, la apertura a nuevas formas de comprender el conocimiento y el aprendizaje. De hecho, ocho de las quince instituciones participantes refirieron en los diálogos nacionales la elaboración de actividades de integración, de asignaturas de una misma área o de integración interdisciplinar. A su vez, la Escuela Normal Superior Cristo Rey (ENSCR) de Colombia que participó en los diálogos internacionales coincidió en que, “en el inicio de trabajo interdisciplinario, se unieron los maestros de diferentes áreas, de diferentes niveles, se trabaja de manera colaborativa” (ENSCR, DI [1:28’50”], 29/06/21 [video]).

Por último, el compromiso por responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes desde sus contextos en coherencia con la evidencia de las profundas inequidades sociales, económicas y de acceso al desarrollo científico-tecnológico tanto de los estudiantes como de los mismos maestros contrasta con una propuesta homogénea de contenidos y de reducido potencial de flexibilidad, que se agudiza en el aislamiento social preventivo, dada la ausencia de la infraestructura de servicios y recursos de las instituciones educativas que mitigaba esas condiciones de grave desigualdad:

Se elaboraron distintos materiales para que las estudiantes pudieran aprender; entre estos están los manuales, las presentaciones PPT donde había visualización de la explicación de los esquemas, diagramas sobre materias o la introducción al curso [...] las chicas (estudiantes) guardaban esto y lo podían entender con más calma (ENRUVA, DNM [1:48’20”], 26/07/21 [video]).

Trabajar colaborativamente y en redes de apoyo

El aislamiento social preventivo de contagio por la COVID-19 generó un cambio en la cultura interna de las instituciones. De manera especial, fue evidente un tránsito del desempeño frente a las tareas y funciones, entendidos de manera individual, al ser desarrolladas en forma colectiva o mediante el trabajo colaborativo. Esta situación fue provocada por la evidencia, primero, de una crisis que va más allá de lo personal, colectivo o institucional: se extendió en el planeta e impactó a la humanidad en su totalidad. Así, ante las dimensiones de esta nueva realidad no es posible la respuesta de un individuo, sino de una colectividad. La segunda evidencia es la confirmación de la interdependencia entre los seres humanos ligados mediante un tejido inconsútil que nos hace responsables unos de otros.

La colaboración e integración del trabajo docente se constató en por lo menos ocho acciones que realizaron conjuntamente: cuestionar lo sabido y lo conocido e innovar en planes de estudio, contenido de las áreas y en el diseño instruccional; elaborar integración interdisciplinar o al interior de las áreas de conocimiento; preparar materiales sincrónicos y asincrónicos; ampliar la comprensión de la comunicación en la tarea

docente; integrar la virtualidad como un medio para FID; desarrollar habilidades para el uso de los medios digitales y tecnológicos; valorar el uso de los recursos y saberes tecnológicos personales e institucionales; y explorar, apropiarse y experimentar con herramientas virtuales según su propósito con fines educativos.

En el contexto de las instituciones de formación docente, el trabajo colaborativo cobra relevancia en la medida que se hace evidente que es improbable el cumplimiento de los propósitos de los programas sin que estos pasen, de modo necesario, por una acción colegiada: “el docente colabora con otros docentes para producir juntos cátedras integradoras” (Pardo y Cobo, 2020, p. 37). De ahí que se fue produciendo un giro en los sujetos y en los equipos docentes, administrativos y directivos que evidenciaron por lo menos tres aprendizajes: superar la disyuntiva personal y colectiva que oponía el aprendizaje autónomo al aprendizaje con otros que se resolvió mediante una combinación de ambos sabiendo que son interdependientes; identificar que cada maestro no puede actuar en solitario frente al acompañamiento de los aprendizajes a sus estudiantes, ya que se requiere de los otros y otras; y superar barreras interpersonales para el trabajo colaborativo.

En la medida que el trabajo colaborativo como medio para conseguir los propósitos de los programas se fue instalando en la acción cotidiana de los equipos docentes y directivos de las IES, este se extendió a los estudiantes de magisterio de la siguiente forma: “En el caso de nuestros alumnos normalistas vimos que cuando hay una interacción, cuando ellos pueden trabajar en forma colaborativa es cuando pueden aprender más y que los podemos ayudar a través de materiales interactivos a través de los cuales puedan desarrollarse de manera colaborativa trabajando en equipos, en pequeños grupos con los diferentes intereses...” (ENE, DNM [1:59'16"], 26/05/21 [video]).

Otra forma de trabajo colaborativo fue la transformación de la relación entre estudiantes y docentes, que pasó de ser mediada por quien aprende y quien enseña a un aprendizaje entre pares: “Se vivió una relación entre pares entre el docente y el estudiantado, aprendimos a aprender del estudiantado, esto nos llevó a que escucháramos la voz del estudiante, su opinión, su sentimiento, se fue rompiendo esa arrogancia que teníamos como docentes, muchos han entrado en la dinámica que hay mucho que aprenderle al estudiante” (ENSJ, DNM [1:51'36"], 26/06/21 [video]).

Por último, la ampliación de redes surgió gracias a la cercanía geográfica o la afinidad de intereses como medio para fortalecerse ante la vulnerabilidad: “El efecto red nos configura y da poder” (Pardo y Cobo, 2020, p. 31), lo cual se concreta de tres maneras:

- Primera, para aprender de y con otras instituciones de formación docente nacionales o internacionales, de tal forma que sea posible teorizar sobre la práctica docente y la formación inicial, intercambiar saberes y herramientas. Es igual de relevante la organización y ampliación de redes internacionales, así como la reactivación de redes con las escuelas normales o recintos en el contexto de cada país.
- Segunda, fortalecer el entorno educativo cercano a las instituciones en dos perspectivas: una, para buscar soluciones a la práctica docente de los estudiantes en coordinación con las escuelas anexas o de aplicación de la práctica, y dos,

mediante la creación de espacios de diálogo virtuales que permitan el intercambio de experiencias y la búsqueda de apoyo mutuo en el momento de la crisis.

▪Tercera, cuestionar qué tipo de vínculos deben establecerse entre escuela y comunidad en el contexto actual, como lo subraya la Escuela Normal Rural Vanguardia de México, que en este tiempo ha estrechado vínculos con líderes y organizaciones comunitarias en la zona rural. Esta afirmación coincide con la experiencia de la ENSCR de Colombia.

Colocar al ser humano en el centro

La sensibilización que trajo la pandemia sobre la vulnerabilidad de la vida humana motivó la necesidad de volver a lo fundamental: pensar en los seres humanos que hacen parte del proceso de enseñanza y aprendizaje; por ello, se pone de manifiesto la necesidad de “materializar la consigna de una escuela humana y que humaniza” (ENSJ, DNM [1:51’15”], 26/07/21 [video]). Esta consigna supone la formulación de preguntas fundamentales: ¿cuál es el propósito de la FID?, ¿cómo debe desarrollarse? y ¿en qué contexto actuarán los egresados? Tanto la virtualidad como la modalidad híbrida implican un cambio en la relación entre los maestros y estudiantes y, por consiguiente, el hecho de considerar la educación como un proceso dialógico cuyo centro es el ser humano. Estas consideraciones impulsaron dos transformaciones: la necesidad de empatía y atención personalizada a los estudiantes, y la redefinición del rol docente.

Para establecer empatía, es conveniente reconocer al estudiante como un auténtico Otro, con el que se establece una interacción: “Reconocer que detrás de una pantalla se encuentra un estudiante con múltiples emociones, estrés, esto tiene que tomarse en cuenta de parte del formador” (CESER, DNM [1:39’49”], 26/07/21 [video]). También, escuchar con atención sus opiniones, así como considerar sus necesidades específicas y, en consecuencia, disponer las actividades de aprendizaje.

Tal propuesta no necesariamente pone todo el peso en el docente, sino también en la institución, de ahí la exigencia que esta genere las condiciones, el diseño curricular y los recursos pedagógicos y didácticos para fomentar otro tipo de relación. Esto también supone que en la redefinición del rol docente deban considerarse recursos y condiciones para la ampliación de habilidades: “Desarrollar empatía, estilo de afrontamiento hacia la acción y la resolución de problemas, la revalorización del sí mismo y la resiliencia” (UM, DNRD [30’04”], 19/06/21 [video]).

Por último, esta redefinición implica, de igual modo, acoger las necesidades materiales de los docentes y, para ello, son indispensables los cambios referidos: “Distribuir los tiempos para la actividad profesional y la actividad familiar” (ENSCR, DI [1:31’14”], 26/07/21 [video]), concienciar sobre cómo también han sido afectados por la pandemia, “somos personas y vivimos el impacto de la pandemia en nuestras vidas, como contagios, pérdida de familiares” (ENSJ, DI [1:11’53”], 26/06/21 [chat]); de esta forma, la perspectiva de humanizar las relaciones en la educación pasa por reconocer la humanidad de todas las personas de la comunidad educativa.

DISCUSIÓN

Desde hace tres décadas, las herramientas tecnológicas han estado presentes en las actividades cotidianas, pero en la FID es reciente. Las propuestas curriculares han sugerido la integración del uso de las tecnologías de la información y la comunicación como estrategia para el trabajo autónomo o como complementaria a la enseñanza presencial; un ejemplo de ello es el caso de México con el Plan de Estudios 2012. Este antecedente ayuda a comprender los desafíos enfrentados en una pandemia en la que la mediación tecnológica fue el recurso pedagógico para continuar con el proceso educativo.

Al cuestionar sobre este tema, los docentes formadores hablaron sobre los fenómenos educativos que ocurrieron en este contexto, cómo se vivió una situación en la que los sistemas se enfrentaron a una nueva realidad de la formación sin la presencia física del alumnado y el profesorado en la escuela, bajo la consigna de garantizar el derecho a la educación; esto, a través de la continuidad en la implementación de los planes de estudio, desde las condiciones diversas del profesorado y los estudiantes en sus hogares. Aunque el tema de la desigualdad de oportunidades impacta de manera directa en la permanencia de los estudiantes, los docentes coinciden en que realizaron ajustes pedagógicos a fin de persuadirlos a que continuaran con su formación (Roger-García, 2020).

Los discursos de los docentes ayudaron a responder algunas de las preguntas que se han planteado en las investigaciones documentales: ¿cómo fue la experiencia de los formadores en una transición educativa en el contexto curricular?, ¿cómo podemos saber qué desafíos se enfrentan en una situación nunca vivida en la formación docente? Este acercamiento a las realidades educativas muestra los temas que fueron relevantes y que requirieron un curso de acción; comprenderlos permite develar qué es lo prioritario, desde qué problemas se parte, y cómo puede responder el sistema a las necesidades sentidas que dicen tener los actores educativos.

En este caso, las relevancias de los docentes se encuentran en que los estudiantes se continúen formando y, al mismo tiempo, transiten de la educación presencial a la educación a distancia desde casa. Sobre este punto, coinciden en que “no están preparados para una educación en línea”, y aluden a sus competencias para el uso de herramientas tecnológicas, lo que, además, tuvo un matiz: la vinculación entre ser docente desde la intimidad de sus hogares, es decir, atender desde casa los requerimientos de la práctica (planeaciones, evaluaciones, tutorías). Esto supone un esfuerzo por cumplir las demandas escolares experimentadas con base en la percepción de un “control para evidenciar su labor”: aparte de realizar las tareas en condiciones no previstas, debían reportar que la tarea docente se estaba llevando a cabo conforme a lo previsto en cada institución.

Para Fernández, Pérez y Sánchez (2021), se trató de un reto tanto para las familias como para las instituciones educativas, por lo que se requirió un trabajo en conjunto. Los docentes vivieron la experiencia de dos sistemas que demandan integrarse, pero que, en la práctica, operaron individualmente, pues se dieron cuenta de que el tiempo destinado para la vida académica presencial era distinto al que se podía invertir en las actividades en línea desde casa; por ello, refieren que, al inicio, pensaban que solo se trataba de cambiar de escenario, pero luego comprendieron que debían adaptarse al espacio y dinámica del hogar.

Al tratarse de varias situaciones que se interrelacionan con el afrontamiento psicológico que supone la propia experiencia del confinamiento y los factores que se suman del trabajo en casa, los docentes sugieren una serie de acontecimientos que rebasaron los recursos personales y profesionales con los que contaban en ese momento para dar respuesta, de modo que un tema medular fue la adaptación a lo que pensaban “era una acontecimiento momentáneo”, que fue vivenciado desde la lógica de cada institución y la organización individual de cada docente en sus hogares; ello explica las gestiones que los colectivos emprendieron.

Por lo anterior, se sostuvo el argumento de que los actores educativos son sujetos que viven el currículo, que toman decisiones todos los días con base en las valoraciones previas y en las condiciones que muchas veces les impiden realizar de manera adecuada sus prácticas, o bien, renovarlas, porque toda propuesta curricular supone un cambio en el ser y hacer de la docencia, que se observa finalmente en las características de sus prácticas. Por lo tanto, los desafíos enfrentados son un referente, en este caso, sobre los diversos modos en que sucede la formación docente en una pandemia. Conviene cuestionar lo ocurrido en cuanto a qué necesitan los docentes para lograr sus tareas, comprender sus necesidades y ponerlas de relieve.

Al mismo tiempo, podemos reflexionar si estas prácticas serán permanentes o si, por el contrario, generaron una doble exigencia en la que se combinaron las prácticas de formación docente que se solían tener antes de la pandemia y las nuevas surgidas del aislamiento social. Por ello, reconocemos que, a consecuencia de este cambio, se crearon tareas que fueron centrales para dar respuesta a los desafíos y, a su vez, un movimiento epistémico en los formadores de formadores que lleva al replanteamiento de sus saberes y de cómo se ha llegado a ellos.

Otro aspecto que muestran las experiencias de los formadores es lo complejo de la desigualdad que nos ha revelado la pandemia a través de la discriminación educativa, cimentada en circuitos o grupos poblacionales instalados según las características socioeconómicas. Así, la respuesta a las necesidades educativas ha sido correspondiente a esa condición, al igual que el acceso a los medios digitales y a la conectividad. Esta lógica de actuación mantiene las brechas y puede propender a ampliarlas. En los contextos de mayor marginación, la actualización de los medios digitales puede ser más lenta que en las otras capas sociales, dada la precariedad social y económica.

Los aprendizajes de los sujetos como de los colectivos docentes durante la contingencia se basan en el hacer, mediante la participación plena en sus comunidades de práctica, contexto específico de sus instituciones (Lave y Wenger, 1991). Estos se forjaron en la motivación de responder con congruencia con la FID en unas condiciones de vulnerabilidad colectiva en la que se pusieron en juego la autonomía personal, los fondos de conocimiento, así como una permanente negociación de significados para llevar a la práctica.

Aunque no es posible afirmar que esto sucedió con la participación de todo el colectivo y de la misma forma en todos los colectivos participantes en los diálogos, sus testimonios e iniciativas evidencian que, al poner en juego sus recursos personales, vinculados a la colectividad en una situación límite, hallaron respuestas prácticas al acompañamiento del aprendizaje de sus estudiantes mediante la coordinación de

diversas actividades en las que consideran que los seres humanos inmersos en la tarea educativa son centrales.

Estas prácticas que fueron antecedidas de decisiones de los colectivos denotan la característica de un cambio educativo que, aunque surge con carácter hegemónico, se resuelve de manera contextuada y participativa: cada sujeto docente se ve compelido a situarse asumiendo sus capacidades, condiciones, mediante acciones muchas veces creativas que no son dirigidas por una autoridad, norma, ley o reglamento, sino empujadas por una necesidad concreta, que cuentan con un marco de flexibilidad en los procesos académicos que deja paso a la iniciativa personal y colectiva ajustada al contexto.

Esta experiencia muestra que los cuerpos docentes tienen recursos para innovar en la práctica, que requieren condiciones, en especial un sentido propio sobre lo ineludible de su participación, así como la necesidad de flexibilidad de los procesos no solo académicos, sino administrativos y de reglamentación educativa. Así, no es posible afirmar que los docentes puedan ser concebidos como implementadores de las reformas educativas, porque no poseen la capacidad de aprendizaje, innovación, investigación y reflexión sobre su práctica. Por el contrario, son ellas y ellos quienes, en unas condiciones que no necesariamente deben ser límite, puedan liderar el cambio educativo que requiere la FID: acudiendo a sus fondos de conocimiento personal y colectivo para lograr los objetivos en común.

Por otro lado, los aprendizajes ganados por los colectivos docentes durante la pandemia no pueden quedar en el anecdotario; se deben poner en juego, dadas las complejidades actuales, por ejemplo, la crisis ambiental, el quiebre de las democracias y la ampliación de la brecha de pobreza, y procurar en docentes y estudiantes el desarrollo de diversas habilidades, como la toma de decisiones, la flexibilidad y encontrar soluciones colectivas (Zambrano, 2020), de tal forma que sea posible el cambio educativo iniciado con la pandemia que abrió a nuevas prácticas, es decir, poner en práctica enunciados muchas veces citados, como el trabajo colaborativo, la participación activa de la comunidad, el fortalecimiento de redes, entre otros. Es entonces necesario no solo cuestionar el currículo, los planes de estudio, los diseños, los enfoques, la evaluación, sino también las prácticas personales y colectivas, desde pedagogías que vinculen el sentido de los sujetos a la tarea educativa, en específico en la FID.

CONCLUSIONES

Los diálogos se plantearon como un escenario para recuperar las prácticas de las academias o equipos docentes con la finalidad de reflexionar y socializar sobre su evolución en el contexto institucional de los programas de formación inicial durante el tiempo del aislamiento. Participaron actores que compartieron la experiencia del cambio educativo de implementar un plan de estudios diseñado para la presencialidad, en la modalidad virtual, en contextos institucionales diversos, que develaron cursos de acción acordes con las posibilidades que observaron en sus realidades. Las experiencias descritas tienen como características que los desafíos se vivenciaron de manera individual y los aprendizajes, en forma colectiva, lo que activó el pensamiento compartido y la acción colaborativa. También, crearon

prácticas efectivas en las cuales las dimensiones intelectuales, sociales y humanas estaban presentes. Todo esto, considerando el propósito educativo de los programas de la FID como eje central.

En consecuencia, se piensa que la alta confluencia de los discursos de los docentes de las quince instituciones invita a crear supuestos, tanto de las similitudes en su organización, sus propósitos y procedimientos, como de las respuestas que han dado al cambio abrupto de modalidad presencial a la educación remota en un contexto de emergencia sanitaria. Un punto en el que se está de acuerdo es que las experiencias de los actores educativos denotan una fase reactiva, en la que dieron respuesta al momento en que se enfrentaron a las problemáticas y emplearon herramientas tecnológicas al mismo tiempo que aprendían de este paradigma; por ello, se reconoce la necesidad de crear espacios académicos para transitar a una fase proactiva, en la que la innovación sea el centro.

Finalmente, este es un momento de reinención de la formación docente desde la apertura a enfoques pedagógicos situados y sistémicos que provean un enriquecimiento de las prácticas a partir de la construcción de conocimiento en el hacer colectivo y transdisciplinar, que transforme la estructura institucional, así como los roles de quienes intervienen en lo educativo, entre ellos, el rol de los directivos, de los docentes y la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Esto, tal vez, será posible en la medida que se recupere de manera reflexiva la experiencia vivida desde el inicio de la pandemia para proyectar nuevas rutas curriculares en la formación de formadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Birgin, A. (2020). Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Argentina: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta Moebio*, vol. 57, pp. 305-315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>.
- Diez-Gutiérrez, E., Dolz-Romero, L. y Fernández-Salas, A. (2018). Hacia un nuevo modelo de formación y acceso a la función docente: propuestas a debate. *Docencia e Investigación*, núm. 28, p. 97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6561233>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista científica EFI-DGES*, vol. 6, núm. 10. <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, vol. 14, núm. 1, p. 1.
- Fernández, M., Pérez, L. y Sánchez, S. (2021). Escuela pública y COVID-19: dificultades sociofamiliares de educación en confinamiento. *Publicaciones*, vol. 51, núm. 3, pp. 463-479. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.15981>
- Fullan, M. (2018). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, vol. 2, núm. 3, pp. 31-35.

- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- García, L. G. (2020). *El aprendizaje de los participantes en una comunidad de aprendizaje e innovación tecnológica en México*. Tesis de doctorado, ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Repositorio Institucional ITESO.
- Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, núm. 44, pp. 176-187.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima (Situated Learning. Legitimate peripheral participation)*. Trad. Miguel Espíndola y Carlos Alfaro. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Trad. F. Martínez. Organización Panamericana de la Salud. <http://inteligencia-colectiva.bvsalud.org>
- López, N., Álzate, L., Echeverri, M. y Domínguez, A. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. *Tesis Psicológica*, vol. 16, núm. 1, pp. 178-201. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a9>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, vol. 49, núm. 194, pp.1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona: Outliers School.
- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes en la formación docente. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Portilla M. (2018). *Las competencias en la formación docente, desde una perspectiva comparada*. Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Rátiva, M. (2016). Las escuelas normales en Suramérica. “El normalismo en vía de extinción” Colombia, ¿cómo estamos? *Hojas y Hablas*, núm. 13, pp. 169-178.
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 13, núm. 2, especial, COVID-19, pp. 174-182. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>
- Soneira, J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (*grounded theory*) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (ed.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.1-278). Barcelona: Gedisa.
- Soto, M y Valdés, M. (2022). La construcción de significados acerca de la implementación de la Reforma Integral para la Educación Básica de docentes de educación primaria. En H. Ferreira y R. Guzmán (eds.). *Miradas y voces de la investigación educativa V* (pp. 1-325). Argentina: Universidad Católica de Córdoba.
- Trejo-Quintana, J. (2020). La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México. En *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM: <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Torres, R. M. (2020). Foro virtual de análisis: Los docentes de educación básica en México ante el COVID-19. Video. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=rZlu-M-gkDw>

- Valdés, M. (2009). *Depósitos de sentido educativo y procesos de negociación del docente universitario frente a la renovación curricular del ITESO*. Tesis de doctorado, ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Repositorio Institucional ITESO.
- Zambrano Martínez, N. R. (2020). Práctica reflexiva en la formación de maestros: el caso de la Escuela Normal Superior de Pasto. *Universidad y Sociedad*, vol. 12, núm. 1, pp. 40-52.