

Identities and educational bond: what the pandemic disrupted

Identities and educational bond: what the pandemic disrupted

Anzaldúa Arce, Raúl Enrique

Raúl Enrique Anzaldúa Arce
anzalduaraul@gmail.com
Universidad Pedagógica Nacional, México

Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación
Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
ISSN-e: 2591-6327
Periodicidad: Frecuencia continua
núm. 6, 2020
educacionyvinculos@gmail.com

Recepción: 07 Octubre 2020
Aprobación: 26 Octubre 2020

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/461/4612026010/index.html>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: El presente artículo tiene como referente la investigación que llevo a cabo para la Universidad Pedagógica Nacional, titulada *Identidad y Construcciones de Sentido en Estudiantes de Secundaria*. El interés de esa investigación es analizar los procesos de construcción de subjetividad de adolescentes en la Ciudad de México, tomando como elemento central la conformación de sus identidades. Cabe señalar que los estudios de juventud y adolescencia muestran importantes y acelerados cambios en las recientes generaciones de este sector de la población.

De manera impredecible, cuando estábamos por comenzar la investigación de campo a través de *Grupos de Reflexión* en dos escuelas secundarias, se decretan las medidas sanitarias de confinamiento, lo que interrumpió el trabajo. Sin duda la *pandemia como acontecimiento*, viene a marcar cambios radicales en la actual generación de adolescentes y jóvenes, a quienes ya podemos considerar *la generación de la pandemia*.

El texto inicia con el análisis de la pandemia y su importancia por el trastocamiento de los procesos sociales. Se examina, en especial, el impacto que está teniendo en el proceso educativo a distancia que se ha implementado en México como en muchos países. Uno de los aspectos centrales que se está afectando es la relación educativa y los vínculos que se establecen en ella, los cuales son fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: relación educativa - vínculo - identidad - educación a distancia - pandemia.

Abstract: This article is based on the research I carry out for the National Pedagogical University, which is entitled *Identity and constructions of meaning in high school students*. The interest of this research is to analyze the processes of construction of subjectivity of adolescents in Mexico City, taking as a central element the conformation of their identities. It should be noted that the studies of youth and adolescence show important and accelerated changes in recent generations of this sector of the population.

Unpredictably, when we were about to start the field research through Reflection Groups in two secondary schools, the sanitary confinement measures were decreed, which interrupted the work. Undoubtedly, the pandemic as an event marks radical changes in the current generation of adolescents and young people, whom we can already consider the generation of the pandemic.

The text begins with the analysis of the pandemic and its importance due to the disruption of social processes. In particular, the impact it is having on the distance educational process that has been implemented in Mexico as in many countries is examined. One of the central aspects that is being affected is the educational relationship and the links established in it, which are fundamental for the teaching-learning process.

Keywords: educational relationship - bond - identity - distance education - pandemic.

Pandemia como acontecimiento

Lo peor de las pestes no es que mata los cuerpos,
sino que desnuda las almas y ese espectáculo suele ser horroroso.
(Camus: 1947)

La pandemia producida por el virus SARS-CoV-2, el cual ocasiona la enfermedad multisistémica denominada COVID-19, no es la primera ni la última pandemia, pero nunca antes se había generado una semejante, que se dispersara en tan corto tiempo y con resultados tan desastrosos en la historia moderna. Es por eso que esta pandemia tiene el carácter de un *acontecimiento socio-histórico* de consecuencias políticas y económicas, que aún no pueden apreciarse del todo.

Para Foucault los acontecimientos son rupturas históricas (Foucault, 2009: 56-58) de las regularidades de las prácticas sociales. Los acontecimientos se manifiestan en la pluralidad de sus efectos, que resultan polimorfos, con múltiples facetas y consecuencias en constante transformación. La pandemia como acontecimiento tiene esta característica, se manifiesta de diversas formas, con consecuencias distintas al romper con las regularidades de las instituciones y los múltiples procesos sociales.

La abrupta irrupción de la COVID-19, muy contagiosa y letal, obligó a la mayoría de los países a tomar medidas de confinamiento, a costa de interrumpir o modificar el curso de los procesos sociales (producción, educación, consumo, etcétera), que conforman el modo de vida que la sociedad neoliberal había instaurado en las últimas décadas.

La vida cotidiana de las instituciones (agencias gubernamentales, empresas, escuelas, familias, etc.) se vio afectada de manera radical: las formas de relación, las prácticas, los rituales, los hábitos, las costumbres y todo lo que marca las regularidades de la existencia diaria tuvieron que cambiar de manera inesperada.

Aunque parezca algo trivial, la vida cotidiana es un aspecto cardinal de toda sociedad. Para Agnes Heller (1994) esta es el espacio que permite la producción y reproducción de la sociedad, es lo que permite mantenerla y reproducirla. La vida cotidiana es también el espacio de construcción de las subjetividades, así como de las relaciones sociales y de las prácticas que conforman las instituciones.

Loureau señala, siguiendo a Castoriadis, que las instituciones llevan a cabo sus funciones en un proceso de repetición que las mantiene y conserva, aunque estos procesos de repetición no escapen a las tensiones y a la irrupción de lo instituyente, que trata de modularse en la institucionalización para tratar de conservar lo instituido (Loureau, 1994: 90).

La pandemia aparece como un *acontecimiento* que quebranta las regularidades de lo instituido. Interrumpe, redefine y transforma, de la noche a la mañana, los procesos sociales de las instituciones. Instaurando, como señala Žižek (2014), una ruptura en la continuidad del estado de cosas imperante, para dar pie a lo que podríamos ahora designar como *un antes, un transcurso y un después de la pandemia*.

Cuando la pandemia quebranta las regularidades cotidianas, produce una serie de tensiones, conflictos y recomposición del ejercicio de poder, que conlleva nuevas estrategias en el orden de la biopolítica (Foucault, 1991: 168-169) para regular, ahora a través de medidas de confinamiento (Foucault, 2006: 86-87) y de distanciamiento social, las formas de vida durante la pandemia.

La mayoría de las estrategias biopolíticas implementadas en la pandemia tratan de mantener a las poblaciones en su carácter de flujos de producción y consumo, en un difícil y complejo intento de alcanzar un *equilibrio* entre resguardar la vida (de los cuerpos que importan: jóvenes, productores y consumidores) y mantener la economía en su versión neoliberal. *Hacer vivir a los que puedan* en condiciones de protección (los que tienen salario fijo, los que pueden trabajar en casa, los que puedan sobrevivir afuera) y *dejar morir* a los que se encuentran desfavorecidos en las condiciones desiguales que imperan.

Una de las primeras instituciones que se vio afectada por las medidas biopolíticas derivadas de la contingencia sanitaria fue la educación en todos sus niveles. Las clases presenciales se suspendieron y, en muchos países, los procesos educativos continuaron a distancia, especialmente de forma virtual a través de medios video-informáticos.

Las nuevas modalidades educativas implicaron muchos cambios; entre los más relevantes quizás se encuentren los que incidieron en la relación educativa y los vínculos que se establecen entre maestro y alumnos.

Subjetivación y vínculo maestro-alumno

Enrique Pichon Rivière, desde mediados de los 50, construye una *teoría del vínculo*, que servirá de sustento para sus propuestas de psicología social y el modelo teórico-técnico de intervención que se derivará de ella: el *grupo operativo*. Bajo esta perspectiva, el vínculo es «la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con el otro o los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento» (Pichon-Rivière, 1985: 35). El vínculo establece una estructura de relación que forma un patrón o «pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto» (Pichon-Rivière, 1985: 35-36).

René Kaës (1988: 20) señala que el vínculo es un proceso que organiza las representaciones entre los sujetos y establece una estructura de relación marcada por procesos conscientes e inconscientes de interpretación mutua. El vínculo deriva en maneras de relación intersubjetiva, determinadas por las tensiones de las fantasías, deseos y afectos entre ellos en las situaciones que comparten.

Aunque el aprendizaje sea considerado como un proceso personal, el sujeto aprende en función y en relación con un otro (presencial o solo imaginario). El aprendizaje escolar ocurre por la intercesión del vínculo que se establece entre el sujeto que aprende y otro que enseña y sirve de mediación con los objetos de

aprendizaje. En la escuela, el maestro es el otro, en cuyo vínculo los estudiantes encuentran un intermedio para el aprendizaje de los contenidos. Es por eso que el aprendizaje escolar se procesa y se organiza a través de la relación maestro-alumno (Ramírez y Anzaldúa, 2007).

Si bien el aprendizaje escolar se encuentra mediado por los docentes a través del diálogo, la comunicación verbal y no verbal, esto no sucede únicamente desde la dimensión didáctica. En la relación educativa se construye un sentido al contenido que se recibe, este se resignifica en función de las relaciones educativas entre el maestro y el alumno, en función de la manera en que se vinculen las ideas, los roles y las significaciones imaginarias que el contenido despierte en el sujeto.

La relación educativa tiende a generar una serie de vínculos que constituyen un campo dinámico complejo e intensamente afectivo, en el que se ponen en juego procesos intra e inter-subjetivos que se generan entre ambos. La subjetividad es el eje en torno al cual se desarrolla toda relación educativa.

La subjetividad es el producto de la *subjetivación*. Foucault emplea el singular término de subjetivación para designar el proceso a través del cual alguien deviene sujeto a partir de un trabajo sobre *sí mismo* (Foucault, 1998: 30-31). Hablar de subjetivación pone el énfasis en el proceso del trabajo sobre *sí mismo*, para autogobernarse o autodirigirse en el entramado de las concepciones de saber-poder que lo convocan a una forma de ser y lo tratan de modelar y modular, por medio de estrategias de poder.

La subjetivación es un proceso incesante de producción de *sí*, para darse una *forma sujeto* que resulta del efecto, en devenir, de la relación del individuo consigo mismo, con los otros, las instituciones y los dispositivos de saber-poder en los que está inmerso en una época y sociedad determinada.

Foucault señala que hay dos significados para la palabra sujeto: «sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad» (Foucault, 1988: 231). En los juegos del poder, la relación con los otros siempre está marcada por las luchas y las resistencias. Devenir sujeto implica efectos paradójicos de las relaciones de fuerza en los ejercicios del poder. La conformación de la identidad también tiene la marca de los conflictos.

La identidad es una construcción imaginaria a partir de la cual el sujeto se representa a sí mismo y conforma una significación acerca de quién es, qué hace, cómo quisiera ser y cómo quisiera ser visto. La identidad se configura en un entramado de convocatorias de formas de ser (Ramírez, 2017) que promueven procesos de identificación, en los que el sujeto interioriza una serie de elementos que van conformando su propio Yo. En consecuencia, la identidad es una síntesis imaginaria de las identificaciones y las significaciones que se van asumiendo como propias, que van cambiando o se resignifican. Esto hace que, si bien la identidad tiene un carácter de continuidad, en realidad está a merced de la dinámica psíquica y social. En consecuencia está siempre en formación en el entramado de las relaciones y procesos de subjetivación «pues como construcción de sentido, no es esencia que permanezca, es proceso y devenir» (Ramírez, 2017). La identidad es un esfuerzo creador de sentido, que convoca a una unidad, en general ilusoria, pero que nos permite mantener cierta certeza y la contención de que somos algo para alguien (Ramírez, 2017). Esto implica que se invoca siempre a otro que nos reconozca en una relación. De ahí que, en la relación educativa, maestros y alumnos ponen en juego sus identidades y las reconfiguran

y resignifican en la relación misma y su contexto. Es un esfuerzo de sentido en la tensión de permanencia y cambio.

La relación educativa va marcando formas complementarias de identidad; es decir, se establecen procesos de mutuo reconocimiento y de configuración identitaria: para que haya un maestro se requiere que exista un alumno que lo reconozca como tal y viceversa. En este juego de miradas y reconocimientos cada uno va configurando su identidad respectiva, que se resignifica en el transcurso de las relaciones. Por ejemplo, con cada grupo de estudiantes, el profesor irá resignificando su identidad como parte del proceso de subjetivación, de su devenir maestro con estos nuevos alumnos. Esto no quiere decir que, necesariamente, tenga cambios radicales en su forma de concebirse a sí mismo y de relacionarse con sus discípulos y colegas, a menos que las circunstancias y las relaciones sean radicalmente distintas.

La relación educativa se establece en un entramado de procesos intra e intersubjetivos del maestro, los alumnos y los diversos agentes que participan en la educación (directivos, padres de familia, etc.), enmarcados en contextos socio-históricos particulares. Estos procesos van configurando los vínculos educativos en condiciones de tensión y fuerzas, que van conformando soluciones de compromiso en su devenir.

La importancia de la relación educativa es que en ella se organizan y se posibilitan o no, los aprendizajes. Pero además, «en la relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña (el contenido) sino el tipo de vínculo educador-educando que se da en la relación. Si el vínculo es autoritario (...) los alumnos (...), aprenden la modalidad autoritaria (...), aunque se les haya enseñado puntillosamente que la educación debe ser “liberadora”» (Guillermo García en Ramírez y Anzaldúa, 2007: 95).

Como se señaló anteriormente, el vínculo es una estructura de relación que el sujeto establece con las personas y los objetos basándose en la interpretación que se hace de ellos. Esta interpretación se construye a partir de las representaciones, expectativas, creencias y valores que se derivan de las significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 2007), así como de los deseos, fantasías y afectos que el sujeto tiene sobre las personas, los objetos y las situaciones.

El vínculo maestro-alumno está marcado por múltiples factores que sería muy extenso analizar en este texto, pero han sido abordados en otra obra (Ramírez y Anzaldúa, 2007). Aquí destacaremos tres que marcan de manera importante la relación educativa:

Factores pedagógicos

1. 1.1. Formación docente: La relación educativa está particularmente influida por la formación de los docentes en sus dos dimensiones: la *formación formal* que se refiere a la preparación para la docencia a partir de la educación normalista o a través de cursos de actualización, seminarios, diplomados, etc. Así como la *preparación informal* que alude a la interiorización de prácticas educativas, modelos de docentes y significaciones imaginarias sociales sobre lo que es la docencia, las cuales se han introyectado y marcan la forma de ser y la práctica de los maestros.

- 1.2. El modelo educativo que impera en cada ministerio de educación, que marca criterios, enfoques y formas de proceder que regulan los procesos educativos y por supuesto las prácticas docentes.
 - 1.3. La concepción de enseñanza-aprendizaje. Independientemente de lo establecido de manera formal en el modelo educativo imperante, cada docente tiene una serie de concepciones acerca de cómo enseñar y la manera en que espera que los alumnos aprendan. Estas concepciones conforman el eje de su práctica y pautan el vínculo con sus alumnos.
2. Factores psicosociales
Aquí se engloban una enorme cantidad de elementos muy diversos que influyen en la conformación de las relaciones educativas. Entre ellos podemos destacar: las condiciones socioeconómicas de los agentes educativos (por ejemplo las desigualdades sociales), el capital cultural, el *status* (sus características de acuerdo a las instituciones educativas), los roles (asignados y asumidos de diferentes maneras), los rituales que regulan las interacciones, las representaciones (que en ocasiones derivan de prejuicios y producen categorizaciones y jerarquizaciones que marcan de manera especial las relaciones educativas), las expectativas mutuas, las formas de comunicación (explícita e implícita, verbal y no verbal) y las relaciones de poder que consisten en el conjunto de acciones que se ejercen para tratar de dirigir las posibles acciones de los otros, en un campo de fuerzas y de intenciones de gobierno de comportamientos (Foucault, 1988: 238-239); donde el poder y las resistencias, no están solo del lado del profesor o las autoridades educativas, sino también de los estudiantes.
 3. Factores inconscientes
El vínculo implica una interpretación psíquica que el sujeto hace de los objetos (en el sentido amplio que tiene para el psicoanálisis) de manera consciente, pero también poniendo en juego elementos inconscientes como las fantasías y los deseos asociados a objetos previos, que organizan la relación. Es frecuente que los vínculos dinamicen transferencias, es decir, que en las relaciones con los objetos actuales se repiten fantasías, afectos y deseos experimentados con objetos semejantes con quienes se han establecido relaciones previas. Para el psicoanálisis la transferencia es el proceso a través del cual se reviven y repiten actitudes emocionales inconscientes (ya sea amistosas, hostiles o ambivalentes) con un objeto en el *aquí y ahora*, con formas de relación que se han sostenido con otros en un *allá y entonces*. Pero la transferencia no es una repetición idéntica o arbitraria, lo que se transfiere son escenas deseadas o fantaseadas que se actualizan en las condiciones presentes y despiertan una reedición de escenas imaginarias que se deslizan inconscientemente sobre la situación actual. En la relación educativa las transferencias ocurren con frecuencia, como Freud mismo lo reconoce (1976). Los vínculos que establecen maestros y alumnos están muchas veces investidos de

transferencias. Un ejemplo clásico es cuando los niños se relacionan con sus maestras transfiriéndoles deseos y actitudes que mantiene con sus madres.

La transferencia es uno de los factores más importantes en la relación educativa, pues los vínculos entre maestros y alumnos están marcados por estos procesos. En especial el carácter de la transferencia con el maestro determina de manera importante no solo la relación del alumno con él, sino también con los contenidos que enseña (una investigación detallada al respecto puede consultarse en Anzaldúa, 2004). De tal forma que si el vínculo con el maestro es positivo (amistoso y de agrado), este vínculo se transfiere a los contenidos y se favorece el aprendizaje. Por el contrario si el vínculo es negativo (de hostilidad, odio o miedo) esto se transfiere a los contenidos y se obstaculiza el aprendizaje.

Si bien en la educación presencial la relación maestro alumno es compleja, con el acontecimiento de la pandemia, se obligó a implementar una educación a distancia, que no solamente trastoca las formas educativas instituidas, sino que incrementó la complejidad de las relaciones de enseñanza-aprendizaje.

Educación a distancia

Por las medidas sanitarias se suspendieron las clases presenciales abruptamente. En poco tiempo, y de manera casi improvisada, los maestros de los distintos niveles educativos incursionaron en formas de enseñanza a distancia, empleando los recursos que conocían y tenían a su alcance. Algunos recurrieron a las diversas plataformas en internet (*Zoom, Meet*, etc.), otros a las redes sociales creando grupos de *Facebook, WhatsApp*, correos electrónicos. En México, al cabo de unas semanas de la suspensión de las clases presenciales, la Secretaría de Educación Pública (SEP), equivalente al Ministerio de Educación en otros países, inició una estrategia multimedia, empleando especialmente los recursos de internet. A esta estrategia se le denominó *Aprende en Casa*.

Las desigualdades sociales que ya existían se exacerbaban y se hicieron más evidentes con la educación a distancia. En México se estima que 89.100.000 de mexicanos tienen al menos una carencia en los indicadores de privación (salud, educación, calidad de la vivienda, servicios de la vivienda y seguridad social) y son 61.100.000 en pobreza por ingreso, es decir, su salario es inferior al costo de la canasta alimentaria (EVALÚA, 2019). Esto implica que el porcentaje de mexicanos en situación de pobreza y pobreza extrema es de 53% y podría pasar a 66.9%, del total de la población en 2020, como efecto de la crisis económica provocada por la pandemia del COVID-19 (CEPAL, 2020).

Estas cifras alarmantes muestran que en México existen enormes niveles de pobreza, que producen terribles desigualdades sociales, lo que implica que, por ejemplo, un alto porcentaje de la población no tiene acceso a internet (en el 2018 se estimaba que era el 30%, pero con el creciente desempleo por la pandemia seguramente este porcentaje se incrementó) (INEGI, 2020). Esto deja a muchos niños y jóvenes fuera de la cobertura del programa emergente de educación a distancia (*Aprende en Casa*).

En el mes de agosto comenzó el ciclo escolar 2020-2021 en México. Se inició con una nueva estrategia *Aprende en Casa 2*, que recurre al empleo de la televisión

abierta y la radio para transmitir los contenidos de los programas educativos desde la Educación Preescolar hasta el Bachillerato. Las transmisiones por televisión permitieron aumentar la cobertura en la educación a distancia. Esta medida se acompañó de las anteriores estrategias de internet, a las que se sumaron las redes sociales, plataformas virtuales y la telefonía. Sin duda es un gran esfuerzo del gobierno y de los maestros para mantener la educación a distancia.

Algunas de las características de la estrategia *Aprende en Casa*, en México, son las siguientes:

Las emisiones por televisión de *Aprende en Casa* no siguen ni abarcan los programas curriculares como están establecidos en los planes de estudio. Se emplearon programas que la SEP ya tenía grabados antes de la pandemia y otros se grabaron especialmente para esta contingencia, pero se seleccionaron solo los temas que resultaban más relevantes de los programas educativos del currículum, para que los maestros ocuparan estas emisiones como apoyo para sus clases virtuales.

Considerando las dificultades de la educación a distancia, la SEP decidió que los maestros seleccionaran aquellos *contenidos irrenunciables* de las asignaturas que imparten, para que fueran los prioritarios en la enseñanza. De manera que los maestros tienen que diseñar estrategias de intervención como actividades generadoras de esos aprendizajes y tomar las emisiones que se televisan como apoyo de la enseñanza. Esto implica un trabajo muy creativo de los docentes para emplear lo que transmite la televisión, aunque no siga el orden, ni abarque la totalidad del programa. Por otra parte, los profesores emplean los recursos tecnológicos que conocen y que están al alcance de los padres de familia y sus alumnos. Algunos solo cuentan con acceso a la telefonía y sus mensajes, porque no tienen una buena cobertura de internet o desconocen la forma de usar las plataformas y sus aplicaciones (*Zoom, Meet, Classroom, etc.*)

Algunos de los riesgos de la estrategia *Aprende en Casa* en México, son los siguientes:

Que los maestros tomen las emisiones de televisión como la única fuente de enseñanza-aprendizaje. Esto puede generar confusión pues, como ya se mencionó, las emisiones no siguen el orden del programa curricular, ni abarcan todos los contenidos.

Que no haya vinculación del entre los programas de televisión y las clases virtuales, en consecuencia se produzca una doble carga para los alumnos y padres de familia que se han convertido en *los maestros en casa*.

Que no se establezca un vínculo de afecto y colaboración entre el maestro, los alumnos y los padres de familia.

Que el profesor ignore las condiciones económicas, sociales, culturales y de acceso a dispositivos tecnológicos de sus alumnos y sus padres.

Que el maestro no entable una relación con cada uno de sus alumnos, que los conozca y pueda interactuar con ellos por lo menos una vez cada quince o veinte días. Esto podría producir el efecto de una educación masificada e impersonal. El reto de establecer una relación interpersonal maestro-alumno, si bien es muy complicada en Educación Preescolar y Educación Primaria, es aún más difícil en

la Educación Secundaria y en el Bachillerato, porque cada maestro atiende varios grupos con una gran cantidad de alumnos.

Otro riesgo es que los maestros pretendan enseñar de manera virtual como lo hacen en las clases presenciales, cuando son modalidades muy diferentes y requieren estrategias distintas.

A todas estas dificultades tenemos que agregar los obstáculos para mantener una relación educativa que favorezca el aprendizaje. Entre ellos los efectos nocivos de la pandemia. En México tenemos 753.090 casos confirmados de COVID-19 y 78.492 defunciones por esta enfermedad, de acuerdo al reporte diario sobre el COVID-19 de la Secretaría de Salud del 2 de octubre (Secretaría de Salud, 2020). A eso, agregamos los problemas económicos: se estima que 3 de cada 10 personas que trabajaban antes de la pandemia, perdieron su empleo (INEGI, 2020) y que en el 64% de los hogares mexicanos hubo una disminución de sus ingresos de al menos un 32%, debido a la contingencia sanitaria (INSP).

Aunado a la crisis económica, se ha incrementado enormemente la violencia en muchas de sus expresiones: la *violencia intrafamiliar* se vio incrementada por el confinamiento que obligó a convivir más tiempo, pero también por los efectos de la crisis social como la pérdida del empleo y del nivel de ingresos, esto favoreció la ansiedad, el consumo de alcohol y las respuestas violentas. También se incrementó la delincuencia y sus efectos violentos. Por ejemplo, aprovechando que el ejército está colaborando en las tareas sanitarias, han aumentado los enfrentamientos entre los carteles de la droga, para tratar de mantener sus territorios.

Todas estas circunstancias impactan en la salud mental de la población. De acuerdo a la encuesta ENCOVID 19 realizada por la Universidad Iberoamericana, en colaboración con UNICEF México, se estima que en promedio el 35.4% de las familias estudiadas presentan altos niveles de ansiedad y depresión, estos niveles se incrementan en las familias de escasos recursos económicos. Esta encuesta y otra realizada por la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (*Infancias Encerradas*) coinciden en los resultados sobre el significado de la pandemia para los niños y adolescentes estudiados: miedo aburrimiento, depresión, frustración, enojo, incertidumbre, ansiedad, estrés por las tareas de la educación a distancia y confusión.

Todas estas circunstancias afectan al total de la población y en particular a los maestros, a los alumnos y a sus familias, que se ven obligados a continuar con el proceso educativo en condiciones muy adversas.

En la encuesta *Infancias Encerradas* los niños y adolescentes manifiestan que la educación a distancia ha resultado ser muy estresante por la enorme cantidad de tareas que los maestros dejan. Pareciera que muchos docentes intentaran cubrir el programa a través de tareas en lugar de dar clase (esto sucedió principalmente en el ciclo escolar anterior, cuando comenzó el confinamiento). Aunado a esto la ansiedad, la frustración y el enojo, aumentan porque la gran mayoría de los padres de familia, especialmente de los niños de preescolar y primaria, no esperaban hacerse cargo de la educación escolar de sus hijos. Esto somete principalmente a las madres en una sobresaturación de trabajo pues, en algunos casos, además de trabajar fuera del hogar y de realizar las labores domésticas, ahora también tienen que fungir como maestras de sus hijos. Este nuevo rol les resulta difícil y conflictivo; en consecuencia, no todas lo llevan a cabo porque no cuentan con el

tiempo o con los conocimientos académicos y/o tecnológicos para hacerlo. Bajo estas condiciones de conflicto y tensión por la pandemia, la dinámica familiar a veces se vuelve muy violenta. Creando ambientes totalmente desfavorables para el aprendizaje. Incluso la educación por televisión no escapa a esta circunstancia.

De acuerdo a los estudios de recepción (Jensen y Rosengren, 2008) y (Orozco, 2003), la experiencia de ver televisión siempre está enmarcada por contextos socio-históricos que confluyen con situaciones personales y culturales que actúan en su conjunto, como mediaciones en la construcción de los significados de lo que se ve. De tal manera, que la experiencia de mirar televisión, considerando las condiciones socio-psicológicas y culturales de los sujetos que la llevan a cabo, se denomina como *televidencia*.

La *televidencia* es una experiencia que se crea en el entramado de saberes, representaciones, afectos y deseos, que propician procesos de identificación, establece vínculos con lo que se mira e induce formas de comportamiento. Al momento de mirar la televisión se le llama *televidencia de primer orden* (Orozco, 2001: 163-164) y ocurre en situaciones determinadas que sirven de mediación para negociar o resignificar lo que se ve y construir sentidos particulares, de tal manera que un mismo programa puede tener distintos significados para los televidentes aunque sean miembros de una misma familia, compartan experiencias y condiciones de vida y lo vean simultáneamente.

La llamada televidencia de segundo orden (Orozco, 2001: 164) ocurre después de que se vio el programa y se recuerda o comenta lo que se vio. En esta segunda experiencia, de nuevo se negocian o resignifican los significados que ya se habían elaborado, ahora bajo una nueva situación diferente. Por ejemplo cuando los niños tienen que realizar las actividades que se les dejó en el programa de televisión, recuerdan lo que vieron, lo platican a sus familiares y lo resignifican para hacer la tarea.

Las *televidencias de primer y segundo orden de Aprende en Casa*, están inmersas muchas veces en condiciones de tensión porque el programa televisivo es la sustitución de la clase escolar y las actividades que se dejan de tarea son motivo de evaluación por los profesores de la escuela. Los padres, por lo regular, imponen ver los programas con medidas coercitivas, lo que puede contaminar de afectos negativos las *televidencias*, obstaculizando el aprendizaje.

Aunque las clases virtuales transmitidas por videoconferencia a través de diversas plataformas y modalidades como *WhatsApp, Facebook, Messenger, Zoom, Meet*, etc., no son programas de televisión, podemos pensar que tienen un efecto semejante a las *televidencias*: son experiencias de negociación de significados y re-significaciones de los espectadores (alumnos y a veces padres de familia), que ahora en la educación a distancia, son las principales instancias a partir de las cuales se crean los vínculos maestro-alumno bajo las actuales circunstancias de la pandemia.

Cabe señalar que la experiencia de *Aprende en Casa* tiene la circunstancia de multiplicar los vínculos entre diferentes maestros: los programas de televisión son conducidos por profesores (muchas veces improvisados como conductores), los niños se refieren a ellos como *sus maestros de la tele*. Además de ellos están los maestros asignados por la escuela para cada grupo y / o asignatura, esos son *sus maestros de la escuela o de la materia*. A todos ellos ahora hay que agregar a los padres de familia, hermanos, tíos, abuelos, etc. quienes en casa acompañan a

los niños a ver los programas de televisión o a conectarse a las videoconferencias y que están apoyado el aprendizaje en casa, a ello se les llama *los maestros en casa*. Entonces vemos el entramado complejo, generalmente tenso y a veces contradictorio de las relaciones educativas.

Como se ha señalado anteriormente, el aprendizaje se estructura y organiza en la relación educativa, especialmente por los vínculos educador-educando que se da en esta, de tal manera que si el vínculo con el maestro es positivo (amistoso o de agrado) este se transferirá a los contenidos y se favorecerá el aprendizaje, en tanto que si el vínculo es negativo (de temor, hostilidad, aburrimiento, enojo, frustración) su transferencia a los contenidos significará un obstáculo. En las actuales circunstancias los vínculos del alumno se multiplican con diferentes profesores (*maestros de la tele, de la escuela y de la casa*), lo que genera un complejo campo dinámico de transferencias, que por supuesto afectan al aprendizaje de los contenidos, no siempre de manera positiva.

Educar en las diversas modalidades a distancia, en medio de una pandemia, es un enorme desafío, no solo para los ministerios de educación, sino para los maestros, los estudiantes y los padres de familia. Hoy más que nunca cobran un especial sentido las palabras de Catherine Millot «No es con la teoría con lo que se educa, sino con lo que uno es» (Millot, 1982: 174). Cada uno de los agentes implicados en este proceso está poniendo en juego lo que cada quien es, para educar a distancia.

Maestros, alumnos y padres de familia, están haciendo todo lo que está a su alcance, con sus propios recursos (paradójicamente ahora los padres y los maestros, han tenido que costear la adquisición de los dispositivos tecnológicos, el internet y la electricidad para continuar con la educación, que mayoritariamente se supone que es pública en México).

Algunas reflexiones a manera de cierre

La pandemia no es solo un devastador problema de salud, también es un acontecimiento histórico, económico, político y cultural que ha puesto en crisis a las instituciones y sus procesos sociales. Al quebrantarse las regularidades sociales aparecen transformaciones, discontinuidades y creaciones de nuevas formas de procesos, prácticas y relaciones. Todo esto en un embate de tensiones, conflictos y juegos de fuerza.

De muchas maneras se puso en crisis lo instituido, sin embargo el capitalismo siempre se las ha arreglado para superar las crisis, al parecer ahora no será la excepción. A pesar de ello, también han surgido expresiones instituyentes, porque las instancias neoliberales no estaban preparadas para hacer frente a una contingencia como esta. Por el contrario, el neoliberalismo vulneró los sistemas de salud y educativos con sus privatizaciones, lo que ahora ha generado efectos catastróficos.

La crisis de la pandemia mostró la desorganización del neoliberalismo para hacerle frente y se convirtió en un potente analizador de los conflictos, contradicciones, desigualdades e injusticias que ya existían, pero ahora se han exacerbado. Es también una oportunidad para cuestionar el orden establecido hasta ahora y resistirse al retorno de su normalidad. Sin embargo, es muy difícil prever cual será el alcance de los cuestionamientos y de los procesos instituyentes.

En general, se puede observar que, ante la suspensión y crisis de los procesos institucionales, se buscó recomponerlos, como en el caso de la educación. De forma emergente se continuó con el proceso educativo, ahora a distancia y con diversas modalidades y estrategias. Se cambiaron las formas, pero no la lógica de gobierno ni su gestión, es más, estas siguieron a manera de institucionalización de lo instituyente, estrategias de regulación y control de las forma educativas emergentes.

Quedó en evidencia, una vez más, que los programas institucionales del gobierno no pudieron atender totalmente la contingencia. La población en múltiples esferas es quien ha respondido para tratar de resolver varios problemas. En el campo educativo lo vemos con la educación a distancia: maestros y padres de familia se capacitaron entre sí para poder emplear las plataformas, se organizaron para hacer llegar actividades y cuadernillos de apoyo para los estudiantes que no tenían acceso a las clases virtuales, etc. El peligro ahora es que las instancias del capital han comprobado las ventajas de la masificación de la educación a distancia y el beneficio para sus intereses (se reducen los costos de operación, se controla más a los docentes, se amplía la jornada de trabajo, se involucra directamente a los padres de familia en el proceso educativo, etc.). Esto, posiblemente, hará que el retorno a la *nueva normalidad* sea de un uso más frecuente y diverso de la educación virtual y posiblemente la implementación oficial y generalizada de una *educación híbrida* (virtual-presencial).

Sin duda falta mucho por analizar, cuestionar y transformar, en cuanto a lo que la pandemia ha puesto en crisis y ha permitido develar. Siguiendo a Cornelius Castoriadis podríamos decir, a manera de cierre provisorio: «No es lo que existe, sino lo que podría y debería existir, lo que necesita de nosotros» (Castoriadis, 1998: 99). No es la *normalidad* del neoliberalismo con sus desigualdades económicas, con su hiperexplotación, con la destrucción de la naturaleza, con sus narcogobiernos, con sus múltiples formas de violencia, con sus injustas xenofóbicas y patriarcales opresiones, lo que tendríamos que mantener. Por el contrario, lo que tiene necesidad de nosotros es un mundo nuevo, justamente distinto de lo que hasta ahora hemos considerado normal.

Bibliografía

- ANZALDÚA, Raúl (2004). *La docencia frente al espejo*. Imaginario, transferencia y poder. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- CASTORIADIS, Cornelius (1998). *Hecho y por hacer*. Buenos Aires: EUDEBA
- CASTORIADIS, Cornelius (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- CEPAL [en línea] (2020). *Informe especial COVID-19 N° 5 de la CEPAL: Enfrentar los efectos cada vez mayores del COVID-19 para lograr una reactivación con igualdad: nuevas proyecciones*. [Consulta: 20 de septiembre de 2020]. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45782-enfrentar-efectos-cada-vez-mayores-covid-19-reactivacion-igualdad-nuevas>
- EVALÚA —Consejo de Evaluación del Desarrollo Social de la Ciudad de México— [en línea] (2019). *Descripción del Método de Medición Integrada de la Pobreza*, [Consulta: 30 de agosto de 2020]. Recuperado de: <https://www.evalua.cdmx.gob.mx/>

- ENCOVID-19 [en línea] (2020). *Encuesta de Seguimiento de los Efectos del COVID-19 en el Bienestar de los Hogares Mexicanos (ENCOVID-19)* [Consulta: 28 de agosto de 2020]. Recuperado de: <https://ibero.mx/prensa/encovid-19-disminuye-dese-mpleo-pero-no-mejora-el-ingreso-en-hogares>
- FOUCAULT, Michel (1988). El sujeto y el poder. En: DREYFUS, Hubert y Paul Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.
- FOUCAULT, Michel (1991). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (1998). *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, Michel (2009). *El orden del discurso*. México: Tusquets.
- FREUD, Sigmund (1976). *Sobre la psicología del colegial*. Obras completas, Vol. XIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- HELLER, Ágnes (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- INEGI [en línea] (2020). Comunicado de prensa núm. 103/20, 17 de febrero de 2020. [Consulta: 14 de agosto de 2020]. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf
- JENSEN, Klaus Bruhn y Karl Eric Rosengren (2008). Cinco tradiciones en busca del público. En Dayan, Daniel (Comp.). *En busca del público*. Barcelona: Gedisa, pp. 335 -370.
- KAËS, René (1988). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Barcelona: Paidós.
- LOURAU, René (1994). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MILLOT, Catherine (1982). *Freud antipedagogo*. Barcelona: Paidós.
- OROZCO, Guillermo (2001). Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la «televidencia» y sus mediaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, septiembre-diciembre, N° 27, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Madrid, España pp. 155-175.
- OROZCO, Guillermo [en línea] (2003). Los estudios de recepción: de un modo de investigar, a una moda, y de ahí a muchos modos. *Intexto*, N° 9, Brasil, UFRGS. [Consulta: 8 de agosto de 2020]. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/3629/4400>
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva visión.
- RAMÍREZ GRAJEDA, Beatriz [en línea] (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios*, 14 (33), 195-216. [Consulta: 06 de septiembre de 2020]. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632017000100195&lng=es&tlng=es
- RAMÍREZ GRAJEDA, Beatriz y Raúl Anzaldúa [en línea] (2007). *Subjetividad y relación educativa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. [Consulta: 25 septiembre de 2020]. Recuperado de: <https://core.ac.uk/reader/83079980>
- SECRETARÍA DE SALUD [en línea] (2020). Reporte diario de COVID-19 del 2 de octubre [Consulta: 3 de octubre de 2020]. Recuperado de: <https://www.gob.mx/salud>

ŽIŽEK, Slavoj (2014). *Acontecimiento*. Madrid: Sextopiso