



ÁREA 3. CUADERNOS DE TEMAS GRUPALES E INSTITUCIONALES

(ISSN 1886-6530)

www.area3.org.es

Nº 25 – Invierno 2021

RELATOS DE PANDEMIA

4 RELATOS DOCENTES DE EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN

Valeria Falleti Braccacini
Fernando García Masip
Roberto Manero Brito
José Antonio Maya González¹

Introducción

El 31 de diciembre del año 2019, en Wuhan, China, se informó de la aparición de una nueva enfermedad producida por un coronavirus, y bien pronto fue denominada Covid-19. Por sus características, esta enfermedad dejó a los sistemas de salud prácticamente desarmados para enfrentarla, y bien pronto se declaró una pandemia. Las formas de enfrentarla fueron fundamentalmente restricciones en el contacto entre las personas y, en lo posible, la cuarentena. Actualmente, en el mundo hay cerca de 300 millones de casos confirmados de la enfermedad, y aproximadamente 5 millones y medio de muertes.

Uno de los aspectos más afectados por la pandemia fue la educación, ya que los modelos dominantes para su práctica suponen la presencia de una serie de instituciones: la escuela, la universidad, diversas formas institucionales caracterizadas por la presencialidad en sus diversos procesos. El impacto de las medidas para evitar en lo posible los contagios del Covid-19 no solamente rompió con los procesos establecidos, sino que tomó por sorpresa a la mayor parte de los actores de los procesos educativos: profesores, estudiantes, trabajadores administrativos, etc. Así, con experiencias sumamente limitadas, en marcos

¹ Profesores-investigadores del Departamento de Educación y Comunicación. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Los autores aparecen en orden alfabético, por apellido.

institucionales inadecuados para responder a una situación como la que se presentaba, en condiciones materiales que no preveían un escenario como éste, fue necesario improvisar e imaginar diversos modelos para mantener en funcionamiento los procesos de formación que son parte de la actividad universitaria.

En la UAMX,² después de algunos días de inactividad en las labores docentes, se inició el PEER,³ con el cual se pretendió mantener cierta continuidad en las actividades docentes y de formación, y disminuir en lo posible los impactos negativos de la pandemia en el funcionamiento de la universidad. A través de este programa, la universidad asignó cuentas de Zoom a programas docentes -en un primer momento-, y posteriormente una cuenta de esta utilidad a cada profesor en activo que lo requiriera para impartir sus cursos. En algunos casos, la universidad dotó de *tablets* a estudiantes que lo requirieran, para poder incorporarse al PEER. No obstante, como lo constataríamos a lo largo de la implementación de este modelo, esta medida paliativa se enfrentó a muy fuertes dificultades en la conexión a la internet por parte de estudiantes con pocos recursos económicos. Muchos estudiantes tenían conexiones de baja calidad, con muchas intermitencias, y que no permitían el uso de imagen y sonido al mismo tiempo en la plataforma Zoom, por el ancho de banda. Una buena conexión a internet requiere un ancho de banda más o menos amplio, que permita una velocidad importante en el transporte de los datos.

El dispositivo

En el Área de Concentración en Psicología Social hubo la necesidad de realizar algunos cambios en su dispositivo.⁴ En síntesis, el dispositivo del Área de Concentración cuenta con 4 “espacios” formativos: el Seminario de Investigación, que es el eje básico de la formación de los estudiantes; el Seminario Teórico, en el cual se revisan temáticas fundamentales de la Psicología Social: la psicología de los grupos, el análisis de las instituciones, los movimientos sociales y las comunidades, y que en ocasiones el trabajo de este seminario se realiza a través del método de los grupos operativos; el Seminario de Asistencia y Promoción, en el cual se desarrollan tanto la crítica a las perspectivas

² Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

³ Programa Emergente de Enseñanza Remota.

⁴ En otros números de esta revista (números 17 y 18) hemos descrito el dispositivo de formación del Área de Concentración en Psicología Social de la Licenciatura en Psicología. Es importante mencionar que la formación de los psicólogos sociales de la UAMX se realiza a través de un proceso de investigación que deben realizar los estudiantes agrupados en equipos de investigación. Dicha investigación, que debe durar los 3 trimestre lectivos que tienen lugar cada año, se realiza sobre un tema que deben producir cada uno de los equipos, siempre y cuando ese tema tenga pertinencia en torno a las perspectivas teóricas y metodológicas que sostiene el Área. La orientación teórico-metodológica del Área se sitúa en la continuación del proyecto de Psicología Social pichoniano, en articulación con diversas corrientes y tendencias de pensamiento. Entre éstas destaca el Análisis Institucional de orientación socioanalítica, los desarrollos de los procesos de educación popular derivados de la perspectiva de Freire, así como diversas corrientes del pensamiento posmoderno, tales como los planteamientos de Deleuze y Guattari, así como los de Foucault y de Derrida, y de autores posmarxistas, como Castoriadis y Lefebvre.

asistencialistas en la definición profesional del psicólogo, como las perspectivas de acción y praxis de la psicología en los entornos sociales; y por último la asesoría de investigación, en la cual cada equipo de investigación de los estudiantes analiza, junto con un profesor del Área que ellos han escogido, su propio proceso de investigación, no solo desde el punto de vista técnico y metodológico, sino poniendo especial énfasis en el análisis de las implicaciones del equipo de investigación en relación con su objeto, su terreno, así como las implicaciones indirectas con la universidad, la escritura y la profesión.

En cuanto se reiniciaron las actividades docentes a través de los medios remotos, en el equipo de profesores del Área de Concentración nos preguntamos qué tipo de modificaciones serían necesarias para la implementación de nuestro proyecto de Área de Concentración: cuáles serían las modalidades que tomarían los seminarios, si sería necesario dividirlos en subgrupos, etc.⁵ En un primer momento, dado a que la generación de estudiantes con la que trabajábamos ya tenía un trimestre de trabajo presencial en el Área de Concentración, intentamos emular en lo posible el dispositivo de trabajo presencial. Mantuvimos los seminarios tal cual los estábamos impartiendo, las asesorías, solamente que veríamos a los estudiantes a través de la plataforma Zoom.

En trimestres posteriores, realizamos una modificación: el Seminario Teórico se impartiría de manera general, con todos los estudiantes de la generación, en una modalidad de tipo conferencia: una información más o menos estructurada -aunque intentamos que fuera, como lo decían Pichon y Bauleo, incompleta-, que duraba aproximadamente 50 minutos, y posteriormente invitábamos al grupo a participar comentando, criticando o asociando en torno al tema trabajado por el conferencista (que en la mayor parte de las veces fuimos los mismo profesores). Este modelo fue muy similar al que realizamos una vez que suspendimos el trabajo de este seminario bajo la modalidad de grupo operativo.

Por su parte, el Seminario de Investigación se impartiría, después de algunas reuniones generales, en las cuales se definían los temas de investigación, la constitución de los equipos de investigación de los estudiantes, y se escogía al asesor de la investigación (los estudiantes escogen su asesor entre los miembros del equipo docente del Área, aunque, en acuerdo con su asesor, también pueden coasesorarse con otros profesores de la licenciatura o del posgrado), este seminario se impartiría en subgrupos constituidos por los equipos de investigación que serían asesorados por cada profesor. Así, si un profesor asesora la investigación de 3 equipos, esos 3 equipos son los que asisten, con dicho profesor, a su Seminario de Investigación.

⁵ Es importante mencionar que normalmente, en cada generación, contamos con aproximadamente 60 estudiantes, y 4 profesores. Decidimos no atenernos al modelo institucional, en el cual cada profesor tendría a su cargo 15 estudiantes, para impartir todos los contenidos teóricos, metodológicos y prácticos del módulo (paquete integrado de enseñanza-aprendizaje equivalente a una unidad de enseñanza-aprendizaje en los modelos tradicionales). Hemos preferido pensar a la generación como un grupo grande, que está a cargo de un equipo docente, responsable de impartir, con los métodos que considere idóneos, los diversos contenidos del programa.

En este artículo, presentaremos los testimonios de 4 profesores que hemos sido parte del Área de Concentración en Psicología Social de la Licenciatura en Psicología de la UAMX. Hemos formado parte del cuerpo de profesores que imparte el Seminario de Investigación y el Seminario Teórico, y todos hemos tenido a nuestro cargo algunos equipos de investigación para asesorarlos en el desarrollo de su investigación y sus tesis de licenciatura.

Testimonio de la profesora Valeria Falletti.

La vida en pandemia ha tenido varias etapas y momentos, distintas significaciones, percepciones y sentires. Ha sido una experiencia inédita para todas y todos, así como para profesoras/es y estudiantes -ya focalizándonos en el escenario educativo.

Al inicio, el referente próximo que teníamos para interpretar y asimilar lo que estábamos viviendo era la experiencia de la influenza H1N1 durante el 2009. En esa situación y en aquel momento también se veían las calles desiertas, los locales y negocios vacíos, dicho aislamiento duró alrededor de un mes. Sin embargo, en aquel entonces ese tiempo se sintió una eternidad.

Durante la pandemia del COVID – 19 y frente a las primeras medidas sanitarias de aislamiento por las cuales no se concurría a la escuela, la primera reacción de mis hijas fue de alegría pues pensaron que no irían a la escuela durante aproximadamente un mes.

Lo que no sabíamos es que la medida de mantener las escuelas de educación básica y las secundarias cerradas se sostendría un año y medio. En esos tiempos, por marzo de 2020, la expectativa era que, prontamente, se retomarían las actividades.

Es decir, hubo una primera etapa signada por la idea de que pronto se iba a controlar la situación y que el aislamiento –ya pasado el tiempo- duraría 3 meses. Después de este tiempo, y al ver que los contagios aumentaban, las hospitalizaciones y las muertes también, se empieza a tomar conciencia sobre la gravedad de la situación. Por lo que la cuestión del encierro y el aislamiento se volvieron patentes, evidentes y duraderos.

Ya hacia finales de 2020 la gran ilusión estaba orientada por la posibilidad de la generación de la vacuna contra el virus COVID 19 en el tiempo más rápido que fuera posible. Los avances en ese sentido, nos mantuvieron a la expectativa de las noticias varios meses sobre las carreras entre los laboratorios y la competición entre las potencias (EEUU, Rusia y China) por la obtención de la vacuna más efectiva y en el menor tiempo posible. Este dato no es menor, y tiene relación directa con la educación y la posibilidad de barajar una reapertura de las escuelas. Así fue como durante el mes de mayo de 2021 se logró una masiva vacunación con la única dosis de Cansino a un amplio número de docentes, profesoras/es y personal relacionado con el ámbito educativo. Este ha sido el primer paso para gestionar

desde la Secretaría de Educación Pública las condiciones sanitarias que las escuelas debían tener para su reapertura, sobre todo, en educación básica y escuelas secundarias. En las universidades se ha logrado una reapertura sobre todo en temas administrativos y de modo paulatino en las clases con estudiantes, hacia fines de 2021 e inicios de 2022.

Ahora bien, en estos casi dos años de pandemia, la educación universitaria se siguió gestionando por la vía digital. Y pensaremos esta experiencia a partir de los espacios de licenciatura y posgrado en el área en Psicología Social de Grupos e Instituciones en la Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco.

Al inicio era muy difícil pensar en el hecho de dar clases a tantos estudiantes y atender a todas y todos ellos por línea. Se han gestionado varias reuniones en distintas instancias: a nivel divisional, departamental y otro gran número de encuentros virtuales que hemos realizado entre el equipo de profesoras y profesores del Área en Psicología Social de Grupos e Instituciones. En esos momentos, circulaban nombres de las plataformas para dar clases de modo digital y a distancia: *Zoom*, *Classroom*, *Meeting Google*. Se analizaban sus ventajas y potencialidades, las facilidades en su manejo y en las posibilidades de intercambio entre estudiantes y profesoras/es.

De pronto, se generó un aluvión de posibilidades tecnológicas y el mensaje institucional que subyacía era el de: “no se puede parar” o, más bien, “no se puede parar más tiempo”, había que continuar con las clases, las reuniones, la vida académica y administrativa de la universidad. Y otra cuestión que estaba presente de modo implícito era el asunto presupuestal. Además, se empezó a observar que las otras universidades de educación superior como la UNAM daban continuidad a sus cursos a distancia y a través de plataformas digitales.

En una reunión del Colegio Académico de la UAM se empezó a discutir la posibilidad de continuar con los cursos, las clases y las reuniones a través de *Zoom*. En ese momento circulaban dos posiciones: una sostenía que el uso de internet conllevaría a un mayor aumento en las distancias sociales que se generarían entre los que accedían a internet y los que no, asimismo en la calidad en el acceso y la conectividad a internet. La otra posición, como ya planteé, era la de que no era posible suspender las actividades administrativas ni académicas de la universidad.

Luego de varias iniciativas impulsadas desde la universidad como la de entregar computadoras a los estudiantes, disponer de una sala de *Zoom* para cada profesor/a. Con los nervios y las expectativas propios del inicio de una experiencia nueva para todas y todos, lanzamos las clases por la vía digital y a distancia, las cuales generalmente se combinaban con grupos de *WhatsApp* para conocer los ajustes necesarios y las comunicaciones sobre la entrada o no a la plataforma de *Zoom* en tiempo. Las primeras reuniones resultaban extrañas, ¿cómo reproducir un encuentro en un espacio virtual? Y sin querer empezó a

abrirse, de alguna manera, el mundo privado de las/los colegas, de los estudiantes, donde vivían, la agilidad de la conectividad.

Son muchas las anécdotas y experiencias a las que podría aludir, y tampoco quisiera redundar, ya que estas experiencias también serán relatadas por los colegas a través de sus testimonios, con los que compartimos esos espacios.

Según mi experiencia la posibilidad de lo presencial tiene valor en términos de lo significativo del espacio compartido, los olores, los climas del grupo, la comunicación e intercambio que se establece en los espacios informales, antes y después de las clases: en la cafetería, en los jardines de la UAM Xochimilco. Recuerdo el relato de una estudiante que planteaba que le estaba costando estudiar y comentó "... sabe lo que pasa profesora, es que yo estudiaba en el camión mientras me trasladaba a la escuela, era un tiempo en el que lograba concentración, mientras leía miraba por la ventana y pensaba en la teoría mientras iba a la universidad... Ahora que no estoy yendo a la universidad, me cuesta la concentración y no encuentro el momento ni el lugar para estudiar".

En varias ocasiones hubo que trabajar sobre el sentido de concentrarse en el trabajo terminal, en el significado de continuar y terminar dicha investigación en esa circunstancia. Un estudiante comentaba: "¿cómo puedo concentrarme en escribir y avanzar en el escrito que debemos entregar?!? Si por otro lado, tengo a mis amigos y familiares enfermos y cargo con esa preocupación... ¿cómo me concentro?". En una reunión debimos compartir qué significaba para cada uno continuar con su investigación y concluirla. En general, aparecía la idea de que la posibilidad de escribir los movía y sacaba de la angustia cotidiana que debían afrontar, aunque reconocían que les costaba mucho lograr la concentración necesaria.

También me pregunté en varias oportunidades cómo apuntalar a los otros, a los estudiantes, siendo que una misma debía atravesar esas angustias y afrontar las responsabilidades laborales, propias de llevar adelante un hogar, y además, tener "la escuela en casa" (así llamó la Secretaría de Educación la iniciativa de mantener las escuelas cerradas y desarrollar las escuelas en casa vía *Zoom*, *Classroom* y televisión). La sensación permanente era la de "la malabarista", imaginé en varias ocasiones a mi marido y a mí realizando especie de malabares para afrontar el día y seguir adelante. La cuestión era no hacer planes a largo plazo, vivir el día a día. La posibilidad de juntarse con otras familias de la escuela, también con niñas y niños, ayudó muchísimo al ánimo de nuestras hijas. La convivencia, reír, correr, jugar... les devolvía la impresión de que recuperaban algo de la vida tal y como era antes de la pandemia y el aislamiento.

Y, por último, quisiera traer la experiencia de un grupo de psicólogos que trabajan en Orientación Educativa de la universidad y solicitaron a la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones continuar con un grupo de reflexión para poder trabajar las cuestiones propias del equipo de psicólogos.

Hacia septiembre de 2021 volvimos a realizar grupos de reflexión por *Zoom* con los integrantes de Orientación Educativa, y han relatado de diferentes maneras sus desafíos, atender a los estudiantes por *Zoom*, la posibilidad que esto generaba pero también el hecho de adaptarse a otra forma de trabajo. Señalaban la gran demanda de estudiantes que debieron atender y las listas de espera que debieron inaugurar. Cuando en la universidad se habló de la posibilidad de volver a los lugares de trabajo de modo presencial, ellos comentaban: "... Aún no vamos a la universidad, y ya estamos cansados...". Finalmente lograron realizar guardias una vez por semana a fines de 2021 y continuaron en enero 2022. Luego, debido al aumento vertiginoso de los casos de contagio de Covid por la variante ómicron, dejaron de ir. Frente a este retroceso comentaron: "... ya estábamos a gusto en nuestras oficinas y lugar de trabajo, nos estaba agradando y ahora de nuevo en casa...". Mencionaron esta situación con gran frustración.

A casi 2 años, la situación pandémica sigue con sus variantes y cepas, y de a poco debemos asimilar la posibilidad de retomar una vida híbrida entre lo presencial y lo digital y, asimismo, cuando algo de la vida anterior se presenta, agradecerlo y darle un lugar especial que tiene en este mundo de contagios, de imposibilidad en la movilidad, sobre todo de un país a otro, de encuentros que se tornan peligrosos y amenazantes. Convivir con esta tensión entre la vida antes de la pandemia por Covid -19 y la vida que se presenta con la convivencia con el virus.

Testimonio del profesor Roberto Manero.

Desde un principio la situación de la pandemia, con su consecuente cuarentena, produjo en mí mucha ambivalencia. La vida universitaria, los encuentros de pasillo, la cotidianidad de la universidad se habrían terminado por un buen tiempo (desde un principio tuve la certeza de que el encierro no sería corto). Por su parte, la formación a distancia no me era del todo desconocida. Había impartido algunos cursos en plataformas de educación a distancia en algunos centros educativos al interior del país. Me quedaba claro la *heterogeneidad* de estas modalidades educativas. Me pareció, en un primer momento, que la diferencia podría ser similar a ver un partido de fútbol en el estadio o verlo por televisión.⁶

Desde un principio quise orientarme teóricamente sobre las perspectivas teóricas en torno a los grupos y los colectivos virtuales. No encontré demasiada información.⁷ Sin

⁶ Muy pocas veces voy al estadio, y veo poco fútbol. De cualquier manera noto claramente la diferencia: el ambiente no se traduce en la imagen televisiva: se vive, se siente, no se percibe con un único órgano de los sentidos, sino que todos participan. La intensidad del sonido y su proveniencia, las imágenes que proceden de múltiples puntos ignorados por la televisión, la *carga afectiva* que se percibe a través del tacto (el grito en el estadio podría prender algunos focos, es decir, hay presencia de una energía que se *escucha y se siente*).

⁷ Por eso hago un reconocimiento a la iniciativa de *Área 3* de publicar las valiosísimas reflexiones de psicólogos sociales y especialistas en grupos operativos, en torno a los procesos grupales que se desatan en el trabajo en línea.

embargo, sí me quedaba claro que había que reflexionar sobre algunos puntos, que enumero a continuación:

- El lenguaje propio de la plataforma;
- La triple formación: aprender de un tema, aprender a estar aprender en grupo, aprender el uso de la plataforma (en este caso Zoom, aunque podríamos plantear que otras plataformas de videoconferencia son bastante similares);
- La problemática del vínculo a través del medio virtual (la virtualidad nos acercaría a un vínculo del tipo televisivo, en el cual más que personas vemos personajes -así sea el del clima y las noticias-);
- La problemática de la transferencia, en el plano grupal e institucional;
- La problemática de la pérdida;⁸
- Las formas de la presencia y la ausencia en la pantalla (la pantalla apagada, los fondos de pantalla, etc.)
- La problemática emergente del cuerpo.

Como podrá imaginar el lector, resultaría imposible en este espacio desarrollar cada una de las temáticas mencionadas. Sin embargo, sí me voy a referir a algunas de ellas. En primer lugar, creo que es necesario establecer claramente cómo consideramos nuestra relación con el grupo, con la pantalla, e incluso con la institución (que aparentemente estaría ausente).

La plataforma tiene su lenguaje. Cuando los estudiantes de la primera generación que tuvieron parte de su formación en línea terminaron, después de su presentación de la investigación se sustituyeron los aplausos por el “emoji” de unas manos aplaudiendo. El aplauso sonoro fue sustituido por el aplauso visual, virtual.

Un aspecto que también cobra otras dimensiones es el de las comunicaciones laterales (¿nos referirían también a las transferencias laterales en el grupo?). Se dan a través de otros medios también virtuales, como el WhatsApp. Así, los susurros que veíamos en los grupos presenciales, esas pequeñas conversaciones “privadas” entre algunos miembros del grupo, ahora se realizan a través de “plataformas paralelas de formación”. ¿No sería necesario estudiar lo que sucede pensando en la articulación y complementariedad de las múltiples plataformas virtuales que *están presentes* en el proceso del grupo a distancia, *on line*?

Ya algunos autores mencionan, de paso, la cuestión de la presencia con la cámara apagada. ¿Qué quiere decir? A veces pienso que son estudiantes que se ausentan y quieren fingir su presencia; en otras, parecería que evitan la intromisión en sus espacios familiares,

⁸ En este punto, el desarrollo del equipo de coordinadores de *Área 3* me parece muy acertado, en lo que se refiere al concepto de *pérdida ambigua*. Ver el No. Especial 4 de esta revista.

laborales o íntimos, privados. En varias ocasiones, algunos comentarios nuestros y de participantes del grupo se realizaban sobre las cosas que se transmitían como fondo del hábitat de alguno de los participantes. Fueron especialmente frecuentes las que hicimos sobre un estudiante que tenía varios instrumentos musicales colgados en la pared del cuarto desde el cual se conectaba.

Sin embargo, la cámara apagada es similar al silencio de participantes en grupos presenciales. No sabemos de ellos aunque, como lo señalábamos en muchas ocasiones, su silencio en ocasiones era una forma de *dirigir* al grupo. Es algo así como el poder implícito de las víctimas. Es el liderazgo del silencio. Pero ¿cómo señalarlo? ¿Qué tal si apagan la cámara porque su conexión no soporta la imagen? ¿No sería, entonces, una forma violenta semejante señalamiento?

En una ocasión mi hija, que estudia artes visuales en una prestigiosa escuela pública de nuestra ciudad, vino a pasar algunos días en casa, durante los cuales ella misma tenía clases a distancia. Ella tiene una laptop, un Ipad y un teléfono celular con suficiente capacidad para tener una buena conexión para el Zoom. Empezaba sus clases a las 8 de la mañana, y se conectaba a través de su Ipad. Mi sorpresa fue que, a pesar de que tenía una habitación a su disposición, con buena conexión a internet, deambulaba por toda la casa en sus clases. Apagaba la pantalla cuando estaba desayunando con nosotros (al mismo tiempo que seguía sus clases), de repente la prendía y hacía comentarios sobre lo que estaban trabajando y luego la volvía a apagar, luego se sentaba en la sala y establecía verdaderos debates con sus compañeros... En fin, quiero ilustrar de esta manera que hay una verdadera sombra detrás de la pantalla negra. Pueden estar sucediendo mil cosas, que pasan fuera o de lado de la observación del docente, coordinador u observador. Es como un vacío que atrae cualquier posibilidad imaginaria. La pantalla apagada por eso es una *acción* que produce efectos en el contexto del trabajo grupal.

Otro tema que quisiera desarrollar mínimamente es el de la pérdida. Asesoré la tesis de un equipo de estudiantes que quería trabajar, como tema inicial, los efectos del encierro en los vínculos familiares. No voy a describir el desarrollo de esta investigación, que fue apasionante, en la medida en que íbamos descubriendo, con los estudiantes, las enormes potencialidades de la investigación *on line*, así como también sus riesgos y dificultades. Básteme decir que, lo que surgió como un emergente en diversas entrevistas y encuentros con parejas y familias, fue precisamente *la pérdida*. En primer lugar la pérdida de seres queridos, pero también esas pérdidas que tienen que ver con la vida cotidiana: pérdida de los espacios, de las temporalidades, de las rutinas y de *los encuentros*. Indudablemente el cuerpo allí está presente como algo que falta, apenas sustituido por los “cuadritos” con caras y bustos de los participantes en las videoconferencias. Pero, como decía más arriba, es una *pérdida ambigua*, según la feliz expresión de nuestros colegas de *Área 3*. Es una pérdida que no produce claramente un duelo, que sería imposible, que sería claudicación frente al mundo. Es una situación que podría estar en el inicio de la ruptura de los frágiles vínculos

familiares o amistosos que predominan en el mundo neoliberal. Duelos inacabados y también ambiguos, frente a un mundo que sabemos que ya no lo encontraremos igual: la pandemia deja una marca, una especie de hoyo negro que traga todas las significaciones.

Por último, quiero referirme a las instituciones. Fue muy claro, especialmente con las generaciones que ya no iniciaron de manera presencial el Área de Concentración, que los modelos que predominaron en su participación eran los modelos más instituidos y tradicionales en la formación. La formación reducida a la repetición de los textos, al aprendizaje casi mecánico de los elementos constitutivos de la materia a estudiar. Podríamos decir, desde una perspectiva psicosociológica, que efectivamente los marcos instituidos generan una sensación de seguridad, la seguridad de lo conocido (que, dicho sea de paso, resulta enormemente paradójica en esta situación). Pero estas instituciones están allí, en el grupo, sea a la manera de emergentes o sea a la manera de analizadores. Emergentes de las fantasías que subyacen al aprendizaje (al final, por una u otra vía, aprenderemos lo mismo, es decir, lo instituido se sostiene como finalidad última); analizadores de las estructuras que sostienen las mismas posibilidades instituyentes de nuestro dispositivo de formación.

Esto no es nuevo. Desde hace mucho tiempo sabemos que nuestro dispositivo establece una oposición perenne respecto de las formas instituidas del aprendizaje y de las prácticas psicológicas pero, como toda forma instituyente, *se sostiene en dichas formas instituidas, desde las cuales produce sus propios sentidos*. Esta cuestión la olvidamos frecuentemente. El analizador está allí para recordarlo...

Testimonio del profesor José Antonio Maya.

La declaración del coronavirus como pandemia global emitida por la Organización Mundial de la Salud el 30 de enero del 2020, trastocó las formas de organización social y reconfiguró la vida humana, al tiempo que permitió la emergencia de múltiples experiencias singulares y colectivas inéditas en la historia contemporánea. Por ejemplo, en un inicio, con la difusión sistemática de discursos científicos se aseveró, mediante un riguroso manejo estadístico y un sistema de monitoreo cada vez más eficiente, que el contagio no sólo iba en aumento, sino que lo peor estaba por venir. Y así fue. La reiteración descomunal de que el virus se propaga “entre nosotros”, tanto en los medios tradicionales como en los digitales, así como los llamados de los organismos internacionales a permanecer en estado de alerta y las consignas de los mandatarios para hacer cumplir las acciones preventivas, lograron instaurar en la mayoría de las personas que observaron desde su “reclusión voluntaria”, el ascenso de un estado de acecho permanente dentro de un estado de excepción planetario.⁹

⁹ En otro trabajo escribí lo siguiente: “Es importante mencionar que la propagación acelerada del coronavirus viene acompañada de la viralización desmedida del miedo a la otredad, como amenaza y peligro. Digámoslo así: el coronavirus puede comprenderse desde diversas artistas que lo vuelven un fenómeno social complejo,

De hecho, ahora pienso que la sensación de preocupación, miedo y terror que invade a los colectivos sociales en nuestro país son resultado, en gran medida, de la gestión de una comunidad emocional sostenida por el duelo inconcluso y la pérdida de cualquier referente.

En este contexto, como profesor invitado en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, en el área de Psicología Social e investigador de la historia de los procesos de salud/enfermedad, me ha llamado la atención la potencia interpretativa que se desprende de la idea de contagio, dado que ha cobrado significados diversos según el lugar de enunciación; mientras que en el pasado siglo XX significó, entre otras cosas, la desarticulación de la condición de lo humano en aras del fortalecimiento de los sistemas de clasificación, exclusión y encierro, hoy parece consolidar un régimen de diagnóstico que evalúa la calidad biológica, la condición emocional y las competencias sociales de los ciudadanos. Sin embargo, considero que no pueden comprenderse dichos significados sin tomar en cuenta los contextos en el que se articulan discursos, prácticas y subjetividades. Si pensamos que cualquier persona está expuesta a propagar o adquirir el virus, estamos ante un hecho irrefutable, pero insisto, el contagio tiene una dimensión sociopolítica, según la cual, permite la afirmación de una individualidad afectada que busca resguardarse de un otro potencialmente peligroso.

Así, el quiebre del vínculo social quedó, una vez más, asegurado. Considero que este quebrantamiento está aparejado con la producción de una subjetividad alarmada por los efectos de la persuasión temerosa que circula e instituye en lo social, y, sobre todo, dicha subjetividad se explica por el acecho -casi persecutorio- de que el enemigo invisible está ganando la batalla. Observo con preocupación que, desde las aulas digitales, los efectos de estos procesos psicosociales y dinámicas culturales son tan diversos como complejos de analizar. Empero, he podido identificar que, para ciertos alumnos de la Licenciatura en Psicología, la amenaza está puesta en el otro-afuera; de esta manera, los miedos a la enfermedad entre el alumnado han configurado sentimientos tan genuinos y comprensibles para quienes, como yo, sufrieron una pérdida, pero también, pienso que esos mismos temores se han hecho extensivos a otros espacios de sociabilidad que trascienden el campo educativo digital. Y con razón, los miedos que ha desatado el coronavirus entre los alumnos a quienes he podido dictar seminarios, cursos, clases y asesorías en línea, parecen anclados en la posibilidad, real e imaginaria, de la pérdida de un ser querido, o bien, en el temor a morir sin haber cumplido ciertas metas y proyectos de vida. Incluso, yo mismo he transitado

multifacético y planetario, el cual no puede reducirse sólo a una situación biológica preocupante por su alto potencial de riesgo (contagio) y por una condición de inminente vulnerabilidad (ancianos, personas con enfermedades crónico-degenerativas, con hipertensión y diabetes) como resultado de la falta de responsabilidad estatal (pobreza, exclusión y marginación). Por el contrario, el coronavirus también es fenómeno cultural que exhibe, por un lado, una serie de metáforas sociales mediante las cuales se condensan otros miedos socio-históricos en torno a la otredad; y, por el otro, revela el rostro más monstruoso y siniestro de un modelo económico por demás deshumanizante". El texto completo sobre la cuestión de la viralización del miedo y los medios de comunicación, se encuentra en: <https://contralinea.com.mx/el-coronavirus-y-la-viralizacion-del-miedo/>.

por emociones de pérdida y duelo que he debido contener para sostener mis labores académicas. Y, al hacerlo, he sentido miedo de perder a mi hijo recién nacido.

A lo largo de estos casi dos años en contexto de pandemia, muchos alumnos han compartido anécdotas dolorosas, episodios dramáticos y otros relatos de sufrimiento que merecieron poco más que un escucha atenta. Comencé a percatarme de que una tristeza profunda, enojos incomprensibles, aunados a otras emociones de azoro comenzaron a poblar la pantalla del computador en forma de emoticones, frases escatológicas y chistes de amor y muerte, así, con el paso de los meses comencé a comprender que uno de los efectos del distanciamiento social y del dispositivo educativo a distancia era la pérdida de ciertos referentes necesarios para el sostenimiento del lazo social. Dicho de otro modo, la pandemia colocó la fragilidad como condición de posibilidad para reflexionar sobre la propia formación del psicólogo en nuestra universidad. Pero la fragilidad, cabe insistir, no es una metáfora que sólo busca exhibir los quiebres personales, que los hubo en incontables veces, sino que también actúa como un catalizador de las expectativas y deseos de los psicólogos en formación, dimensionando los peligros latentes en el trabajo analítico y psicosocial. Visto desde esta perspectiva, el aula digital se convirtió, sin saberlo, en un espacio de contención y sostenimiento. Pero ¿de qué? Si partimos de la idea de que la mediación digital atenúa el juego de las ausencias/presencias, proceso en el cual se producen significados y prácticas sociales,¹⁰ por lo tanto, la elaboración de narrativas dolientes restituye algo de lo humano, como la fragilización de la existencia. Esto permite conjeturar que es posible generar estrategias de sostenimiento transferencial incluso desde el espacio digital.

Por otro lado, si bien el miedo se puede abordar como una construcción social, también se usó socialmente para lanzar, desde distintos frentes, retóricas alarmistas que atraviesan todos los órdenes de la vida moderna; miedos que, desde un inicio, sirvieron a intereses políticos en diversos países y bajo condiciones particulares de excepción. De tal manera que dichos temores sociales producían en los alumnos subjetividades acechadas que no encontraban asidero más que en la elaboración rutinaria y fragmentaria del aula digital. Al decir de Fabrizio Mejía, “He ahí la metáfora política del nuevo virus que parece que atrapa en su secuencia genética, todas las angustias de la globalización”.¹¹ Frente al discurso sobre la fragilización, también pude advertir que los alumnos utilizaban los dispositivos digitales y, en particular, la plataforma de zoom, para bromear sobre los peligros del virus, en un intento por minimizar los efectos de una sobrecogedora realidad. Iba tomando con despreocupación algunas frases que ridiculizaban el uso de la mascarilla o el distanciamiento social. Pronto comencé a comprender las contrariedades y complejidades del fenómeno psicosocial que aparecía ante la pantalla del computador, porque aquellos gestos y comportamientos ciertamente inconscientes eran, en realidad, hábitos digitales de violencia

¹⁰ Bárcenas Barajas, Karina; Preza Carreño, Nohemí. Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo online. *Virtualis*, [S.l.], v. 10, n. 18, p. 134-151, sep. 2019. Recuperado de: <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/287>

¹¹ <https://www.proceso.com.mx/622827/coronavirus-tiempo-fuera>

tan normalizados por los estudiantes. Así, el insulto, el chascarrillo y otras actitudes insultantes sobre los contagiados y las normas preventivas, contenían otros significados que pretendían suavizar los efectos de un miedo viralizado en el contexto de la pandemia.

Ahora bien, uno de los retos más interesantes fue reflexionar sobre los procesos de intervención. Cabría recordar lo siguiente: en las áreas de concentración, los alumnos deben planear y diseñar un dispositivo de intervención-acción, cuya finalidad es atender, comprender y analizar los procesos colectivos y problemáticas psicosociales en las comunidades u otras formas de grupalidad y, en la medida de las posibilidades, transformar la realidad social. Sin embargo, en el contexto de la pandemia dicho proceso no sólo fue cancelado, sino que, como equipo de trabajo, tuvimos que replantearnos, teórica y metodológicamente, el dispositivo a la luz de los cambios en la cultura digital. En un inicio, las resistencias del alumnado eran evidentes y comprensibles; porque estar en campo y experimentar la relación con la otredad es un acontecimiento crucial para definir la investigación en su conjunto y las implicaciones, no obstante, a medida que el confinamiento se prologaba nos dimos a la tarea de re-pensar el campo desde las metodologías propuestas por la etnografía digital. Uno de los aprendizajes más significativos fue comprender, con sorpresa, expectación y crítica, la enorme creatividad que surgía en los equipos de investigación. Aprendimos de otras metodologías de forma simultánea al proceso mismo de intervención, y comenzamos a reflexionar que, mediante dispositivos a distancia, la intervención no se reducía a los juegos de la visualidad y las cuadrículas que imponía el uso de la plataforma zoom; por el contrario, este dispositivo nos ponía de frente con otras realidades complejas en sus dimensiones hermenéuticas y éticas: las condiciones materiales de los sujetos, el acceso a internet, los espacios de la privacidad, las interferencias y ruidos de fondo, y, sobre todo, la proliferación de lenguajes particulares que surgieron en la mediación tecnológica. ¿Qué efectos genera en los usuarios el uso de tecnologías? ¿Cómo generar confianza mediante el velo digital? ¿Qué producciones de sentido se entretajan con las mediaciones digitales? ¿Es posible pensar expresiones de grupalidad desde otros espacios no físicos? Y, sobre todo, ¿cómo abordar la subjetividad desde el campo digital? Estas eran algunas de las preguntas que nos hicimos durante el primer año de pandemia, y, aunque no tenemos respuestas claras, resulta evidente que los potenciales conocimientos que se desprendieron de la pedagogía del virus,¹² ocurrían en los múltiples atravesamientos de instituciones de otro orden con efectos diversos en nuestras actividades profesionales, académicas y cotidianas. Pero, sobre todo, en la constitución de sujetos fragilizados y escindidos entre realidades sobrecogedoras, fantasías persecutorias y virtualidades excedentes de sentido.

Finalmente, en mi trabajo como profesor invitado he podido apreciar las tensiones que se generan entre un dispositivo educativo presencial internalizado, basado en dinámicas

¹² Boaventura de Souza Santos, *La cruel pedagogía del virus*, prólogo de María Paula Meneses, traducción de Paula Vasile, Argentina, Transeccional Institute/ CLACSO, 2020.

grupales, ciertos procesos de horizontalidad; y ese otro dispositivo digital en el que se están produciendo formas de trabajo-aprendizaje basadas en alternativas a la presencialidad, una marcada verticalidad y el anonimato, todo esto, en el marco de una serie de dinámicas articuladas a las mediaciones tecnológicas y normalizadas por alumnos: la inmediatez en el comentario, el resguardo de la identidad y las fantasías de vigilancia que impone una cámara “entre nosotros”. Estos hábitos digitales fueron apareciendo con cierta sorpresa aunado a otras producciones de subjetividad de una grupalidad espectral e ilusoria, que oscilaba entre las demandas por una educación instituida y la comodidad por no recorrer distancias. En el marco de estas transformaciones inéditas y de la reinención del sentido de la vida en comunidad en el contexto de la pandemia, así como la proliferación de los discursos entorno a la fragilidad de los lazos sociales, considero, finalmente, que los retos para la formación de psicólogos son enormes como prioritarios.

Testimonio del profesor Fernando García: la metafísica de lo social.

Hasta el día de hoy, hay oficialmente en el mundo alrededor de 313,000,000 personas que se contagiaron de Covid-19 y se cuentan 5,500,000 de decesos ligados al virus. En México hay 4,170,066 personas que se contagiaron hasta el momento, sumándose 300,574 decesos también ligados al virus. Extraoficialmente se calcula que el número de decesos en México es por lo menos del doble. Son datos duros, o datos blandos, inciertos, ambiguos, imprecisos o no, aproximados. El caso es que, en nuestros sondeos directos o indirectos, no hemos encontrado entre los estudiantes de Licenciatura, Maestría y Doctorado a ninguno que no haya tenido al menos a algún familiar contagiado o alguno fallecido. Eso solamente para hablar del grupo familiar directo. No es un dato preciso pues no realizamos encuestas personales a uno por uno de ellos. Nos enterábamos conforme íbamos conversando, teniendo clase, discutiendo, etc. Sé que es complicado entonces afirmar lo dicho arriba: *todos* han tenido un caso de un familiar directo contagiado. Pero al revés, cuando se preguntaba sobre alguien que *no* hubiera tenido casos de contagio en sus familias parentales, nadie se manifestaba de forma afirmativa. Además, súmese a eso, el saber de los contagios en los círculos de familiares más amplios de segunda o tercera línea, así como de los amigos, de los conocidos, de los familiares de amigos, de conocidos, de la señora de la tiendita de al lado, del hijo mayor o menor de la señora de la tiendita de al lado, del panadero, de los chavos que atienden en el OXXO, y así la lista se podría tornar en casi infinita. Muchos de nuestros estudiantes tuvieron Covid, algunos nos lo avisaban, de otros lo sabíamos por sus colegas, y otros más asistían a las clases por Zoom padeciendo la enfermedad en ese momento.

La enfermedad es real. Los fallecimientos son reales. El miedo a la enfermedad también es real. Frente a otras enfermedades como padecimientos cardíacos, renales, otras enfermedades contagiosas, etc., con altas tasas de mortandad, incluso mayores anualmente

que las del Covid en 2020 y 2021, los fenómenos económicos, sociales, políticos, culturales, que se sucedieron a raíz de esta pandemia no tienen paralelo en la historia contemporánea. Luego, entonces, la pregunta que me hago sería sencillamente la siguiente: ¿cómo viví como persona el período comprendido entre finales de marzo de 2020 y diciembre de 2021? Difícil responderlo en pocas líneas, pero como tantos de nosotros, lo viví con temor, con angustia, con enojo, con firmeza al mismo tiempo, con muchos cuidados higiénicos, pero con fantasías catastróficas, sueños de pesadilla, cansancio mental, pero con mucho análisis de la situación, mucha conversación con mi mujer, diariamente, a casi toda hora (se me agolpan las imágenes de estos casi dos años pandémicos, siento un leve mareo...).

Y ¿cómo viví como docente el período comprendido entre finales de marzo de 2020 y diciembre de 2021?

El relato que escojo para poder hacer la revisión descriptiva en un primer momento es uno que selecciona experiencias disímiles que van a tratar de ser organizadas bajo la lógica de un *time line* no muy preciso. Las breves experiencias que relato son tanto de seminarios y clases en la Licenciatura en Psicología social de la UAM-X, así como de las Maestría y del Doctorado en Psicología social de Grupos e Instituciones de la misma Universidad, pero describiré también experiencias *online* realizadas por *zoom* en la Maestría en Comunicación de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México a lo largo de 2 semestres y medio.

1.- Como antecedente inmediato, cuento que hace unos 8 años, establecí asesorías *online* con un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Psicología social, como decíamos, que estaban bajo mi responsabilidad en su trabajo de investigación de campo en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Yo estaba en la Ciudad de México a 900 km de distancia. Estas primeras experiencias, que no las de orden personal que ya se realizaban entonces, se efectuaron a través de *Skype*. La plataforma funcionaba de forma muy básica. A veces no se oía bien, la imagen tampoco, la señal era menos potente que hoy y lo más importante fue que los cuatro integrantes del equipo en cuestión se tenían que sentar juntos, apretados, para poder aparecer todos en una sola ventana. Aunque *zoom* ya existía no teníamos ni la más remota idea de su uso. Tuvimos 3 asesorías en esas condiciones, y efectivamente sí pudimos conversar, evaluar y recomendar cuestiones relativas a su trabajo de campo. El medio nos fue fundamental para establecer ciertos análisis que les ayudaron a seguir desarrollando su trabajo. Antes de la pandemia y del auge de las plataformas sociales de comunicación, especialmente de *zoom*, yo ya mantenía asesorías esporádicas con estudiantes de Maestría y de Doctorado que no estaban en la CDMX o que no podían ir al establecimiento universitario por alguna razón válida.

2.- En los trimestres finales 5 y 6 de la Maestría en Psicología social, ya instalados en plena pandemia durante los meses de abril a septiembre de 2020 aproximadamente, Roberto Manero y yo, que teníamos bajo nuestra responsabilidad el Seminario de

experiencias grupales, decidimos por las circunstancias impuestas, modificar el enfoque metodológico que veníamos implementando en esas experiencias. Cabe señalar que normalmente trabajamos con un dispositivo de abordaje de las representaciones institucionales en la vida académica de los estudiantes, utilizando tanto marcos teóricos del socioanálisis como de las teorías del grupo operativo productivo. Las principales técnicas de trabajo son el señalamiento, la restitución y la interpretación. Ha habido resultados ambivalentes, algunos de los cuales hemos relatado en otros espacios, incluso en esta Revista, pues se torna una experiencia de elaboración muy difícil para el momento de “salida” que viven los estudiantes. Sin embargo, en ese período que señalo arriba, le dimos un *giro* al abordaje después de unas entrevistas iniciales, en donde se decidió hacer de la presencia una opción, la tarea sería una tarea elaborativa de sus experiencias en esas condiciones de vida. Lo relevante de esto, es que más de la mitad de los 20 estudiantes participaron sistemáticamente; por otro lado, los relatos sobre lo que estaban viviendo tanto afectivamente, personalmente, socialmente en casa y fuera de casa, trajo siempre a las discusiones los temas de su vinculación con las problemáticas institucionales de la Universidad, así como de otras instituciones: la familia, el Estado, el Gobierno, la salud, etc. Lo relevante de esto es que no se estableció enteramente a priori los caminos de trabajo de la tarea. Lo grupal sí se estableció pues la compartición de la tarea suscitaba intercambios entre los estudiantes de significativo valor. Lo que no hacíamos era interpretar sino esporádicamente las latencias en estructuración, pues temíamos que las propias formas que el grupo había escogido para caminar, se pudieran tornar “densas” al punto que se rompiera el grado de confianza que se había establecido entre todos nosotros integrantes. Y se colocaron y elaboraron asuntos espinosos, dolorosos algunos, pero muchos de una gran fineza analítica. Todo esto trabajado en el marco de una experiencia desde el *Zoom*.

3.- Las experiencias con estudiantes del Seminario Teórico-metodológico del área de concentración en Psicología Social de la Licenciatura en Psicología de la UAM-X, fueron muy distintas. Generalmente muy frustrantes en cuanto a las posibilidades de participación de los estudiantes en la construcción y elaboración de la tarea. Dado que, en general en ese seminario, desde siempre, se trabaja en asamblea con la presencia de tres docentes, y siendo que participan entre 50 a 60 estudiantes dependiendo de la generación, el dispositivo pedagógico en línea no nos permitía hacer intervenciones operativas de mayor peso pues apenas se manifestaban entre 5 o 6 estudiantes y casi siempre los mismos. La mayoría mantenía la cámara apagada (como ya se sabe). En la situación presencial aumentaba ese número de participaciones aumentaba al doble, o a veces al triple en el mejor de los casos, aunque en realidad nunca se llegó a una participación explícita mucho mayor que eso. De esa forma, lo que fuimos cambiando, sin mucho darnos cuenta, fueron los momentos, sobre todo, de *Información*. En vez de dar 20 o 25 minutos de información sobre un tema, con lecturas previas de los participantes, empezamos a hacer conferencias de una hora u hora y cuarto con preguntas, pocas, y repuestas al final. A veces utilizamos el modelo de clase de 50

minutos apoyados en muchos casos en un Power Point. Los resultados no eran muy elocuentes. Lo que hacíamos era llenar el tiempo con mucha información. En cada una de las tres etapas del área, trimestres finales X, XI, y XII, los equipos de investigación no incorporaban a sus reportes de fin de trimestre casi nunca o muy poco, los contenidos trabajados durante ese seminario. Nos falta trabajar mucho estas experiencias *online* para poder obtener mejores pistas sobre el sentido operativo pedagógico de las mismas.

4.- En la Universidad Iberoamericana, universidad privada, yo tenía a mi cargo, hasta el semestre pasado, dos seminarios en la Maestría en Comunicación. El primero en el primer semestre “Comunicación y sociedad” y el segundo en el 4º semestre “Seminario de Tesis”. Trabajamos por zoom durante tres generaciones en los diferentes semestres. Generalmente, dado que la matrícula fue disminuyendo los grupos iban disminuyendo, así, en general, de 7 a 8 integrantes, pasamos en el primer semestre pasado a 3 estudiantes mujeres. Lo relevante aquí, es decir que las tres se conectaban desde sus ciudades de residencia: una desde Tuxtla Gutiérrez, capital de Chiapas, una más de Veracruz, Veracruz, y la tercera desde la capital de Quintana Roo, Chetumal. El programa de 1er semestre estaba diseñado para grupos de estudiantes de al menos 12 integrantes. No lo modifiqué, sino que ajusté algunas entregas de trabajos y el trabajo final colectivo que era un documental de 10 minutos sobre un tema que ellas escogieran. Así, trabajamos un programa de 16 semanas a las que no faltaron ningún día, y conforme a una metodología pedagógica que estaba basada en clases tradicionales y exposiciones de temas para cada una de ellas, además de la elaboración de dicho trabajo final. Todos los objetivos fueron alcanzados. Esto se debió, principalmente, a que la propia plataforma de zoom nos permitía durante dos horas semanales continuas, estar *lejos* y muy *cercanos*. La participación era de 100%, evidentemente, y lo entendían porque si solamente hubiera participado una de ellas en una clase, eso representaría un déficit de participación de 66,6%, semejante al de un grupo de 50 estudiantes con alta participación como vimos en el caso anterior. El trabajo final, con entrevistas a profesionales académicos y a personas comunes, tanto en dispositivos a distancia como presenciales, compusieron un contenido y una estructura audiovisual que, si bien no tenía un grado más elaborado de edición, cumplía con el guión establecido.

Por otro lado, usualmente utilizo el WhatsApp para poder registrar a los estudiantes que forman equipos que asesoro, o a grupos de clase, etc. En este caso éramos nosotros cuatro. Un evento importante se dio en una clase del día 7 de septiembre de 2021, en el que, durante la clase, una de las chicas, la que vivía en Tuxtla, recordó “espontáneamente” que hacía 4 años el primer temblor que asoló al sureste de México (el segundo, más trágico, fue el siguiente 19 de septiembre de 2017), había sido exactamente en ese día. Pues bien, conversamos entre nosotros todo lo sucedido con los temblores, y nuestras reacciones en la época. Y entonces en la noche, alrededor de la 21:00 vuelve a temblar en gran parte del territorio mexicano. Se sintió desde Veracruz hasta Chiapas, y en Quintana Roo y muy fuerte en la CDMX. Mi mujer y yo bajamos corriendo a la calle como algunas decenas de vecinos

después de la alarma sísmica, con nuestras dos perras y ahí estuvimos deslizándonos por dos minutos sobre la calle. Al regresar a casa, habiendo esperado un rato por una posible réplica, lo primero que hice fue mandarles a las chicas un mensaje por watsapp para saber como estaban. Las tres respondieron, las tres lo sintieron fuerte, las tres se quedaron asustadas al igual que su profesor. Experiencia imposible de compartir si no hubiéramos estado conectados digitalmente desde antes. Experiencia trascendental, no lo creo, pero experiencia vital que hizo que hasta la fecha yo no haya cerrado ese grupo de watsapp, como usualmente lo hago cuando termina un semestre o un ciclo escolar. En Nochebuena, nos mandamos felicitaciones y abrazos.

Quiero hacer algunas consideraciones finales. Y traer un par de ejemplos más de estas experiencias de enseñanza universitaria “a distancia”. Primeramente, me parece que la enseñanza “presencial”, como ahora se le dice para diferenciarla de la enseñanza digital, a raíz del acontecimiento pandémico, está siendo sobrevalorada. Digo esto, porque lo que las críticas a la enseñanza digital muestran al mismo tiempo, es que la presencia física real de los cuerpos de los sujetos de la educación superior no garantiza que los modelos de enseñanza presencial hayan sido cuestionados y criticados radicalmente pues frente a lo digital, lo presencial se ha *naturalizado*: lo *mejor* es estar en un establecimiento físico determinado, en un espacio de aula, con los estudiantes y profesores frente a frente. ¿Y quién nos asegura ahora que esa es la única y mejor forma de enseñanza? En segundo lugar, lo que deriva de esto primero, es que dicha naturalización de los dispositivos institucionales presenciales de enseñanza, hace con que el mundo digital y sus experiencias sean consideradas no como *otra* cosa, en su diferencia propia, sino como formas degradadas, inferiores, engañosas, en el más puro estilo platónico. La presencia del peso de la metafísica conceptual aún presente en la supervaloración de la presencia física de los cuerpos en las instituciones de enseñanza en general produce, al mismo tiempo, un corte con lo que pasa “afuera”, es decir en casa, en el trabajo, en la calle, en el mundo cotidiano que tiene que ser dejado atrás. Dos ejemplos dramáticos, y son miles los ejemplos que todos los docentes hemos vivido en esta experiencia a lo largo y ancho del mundo de la reclusión pandémica, muestran lo violento que es mostrar para los demás lo que se debe de quedar en casa:

- a) Un chico que mantenía su cámara apagada durante un seminario de una licenciatura en comunicación fue invitado por la maestra a que la prendiera su cámara y su micrófono para poder conocerlo y verlo físicamente. El estudiante le respondió a la profesora: “No la prendo maestra porque mis papás están siempre peleándose”.
- b) Otro chico invitado a hacer lo mismo en otro curso universitario le respondió a su profesor que “le daba vergüenza enseñar la casa en la que vivía”.

Pues bien, ¿cuántas veces en clase presencial le preguntamos a nuestros estudiantes que nos enseñen, que nos digan cómo viven? La metafísica de lo social nos lo impide.