

LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL IMPERATIVO TECNOLÓGICO EN TIEMPOS DEL COVID-19

TEACHER TRAINING AND THE TECHNOLOGICAL IMPERATIVE IN TIMES OF COVID-19

Germán Iván Martínez Gómez¹. Escuela Normal de Tenancingo. Estado de México

Recibido: 10-11-2021

Aceptado: 20-12-2021

Introducción

Se ha escrito bastante acerca de la pandemia y de lo que ha provocado en nuestras vidas. Sin embargo, hace falta pensar con suficiencia lo que la contingencia sanitaria generará en los próximos meses en la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas en general y, de manera particular, en aquellas dedicadas a la formación de docentes de educación básica: las Escuelas Normales. ¿Cómo formar a los nuevos maestros y maestras sin que puedan pisar un aula? ¿Qué sucederá con las prácticas pedagógicas de los estudiantes normalistas? ¿Cómo perfeccionar sus habilidades para planear, ejecutar y evaluar su práctica educativa sin interactuar verdaderamente con los estudiantes?

Desde luego, los profesores en servicio que retomamos las clases de manera no presencial también enfrentamos retos: ¿Cómo facilitar el aprendizaje sin la posibilidad de variar considerablemente las estrategias de enseñanza? ¿Cómo construir conocimientos y estimular el análisis y la reflexión sin los materiales de clase, los libros de texto, los juegos, las dinámicas grupales que hemos usado por años? ¿Cómo registrar el progreso de los alumnos a nuestro cargo sin la oportunidad de darnos cuenta realmente de su desempeño? ¿Cómo mantener la atención de los alumnos en las clases por televisión o en línea?

¹ E-mail: germanivanmartinez@gmail.com

Si enseñar es de por sí una tarea compleja, hacerlo en el confinamiento lo es aún más. De la complejidad de la docencia efectuada en una educación remota de emergencia se hablará en este capítulo.

I.Desarrollo

La docencia requiere una *formación especializada*. El conocimiento de teorías de aprendizaje y enseñanza, del desarrollo humano y de técnicas de trabajo en el aula, son sólo parte del bagaje de conocimientos que requiere un docente. Como ha escrito Carlos Marcelo (2001), la docencia entraña una complejidad y no sólo por lo que implica la función docente en sí misma, sino por los cambios culturales y sociales, los desafíos actuales de la enseñanza, la intensificación del uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) a partir de la pandemia y las repercusiones que esto ha generado en la docencia, en los actores del proceso educativo y en la organización de las instituciones.

Por el distanciamiento social y el cierre de las escuelas, hoy los docentes-practicantes han visto limitada su formación profesional. Como sabemos, la preparación teórica, por si sola, no garantiza buenos resultados en la enseñanza. Las competencias profesionales de los futuros docentes exigen la confrontación de contenidos teóricos con la realidad que se vive en las escuelas y aquellas competencias se adquieren fundamentalmente en la práctica. Philippe Perrenoud ha señalado que una competencia es la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos”. (Perrenoud, 2011: 7) Para este autor, las competencias integran pero sobre todo *movilizan* conocimientos tanto declarativos como condicionales y procedimentales. Desde luego, bajo su óptica ser competente es tener la capacidad de efectuar una transposición de estos saberes a múltiples escenarios y contextos.

De manera específica, Perrenoud ha identificado diez competencias orientadas a la enseñanza:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres

8. Utilizar las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y
10. Organizar la propia formación continua. (Perrenoud, 2010)

Parece evidente que todas estas competencias se adquieren, desarrollan y consolidan en la formación profesional, pero también, hay que precisarlo, se adquieren en la proximidad a las situaciones de trabajo. En este sentido, el acercamiento de los noveles maestros y maestras al trabajo en las escuelas de educación básica les posibilita, entre otras cosas, conocer los estilos de enseñanza de diferentes profesores, las técnicas empleadas en las asignaturas, las formas de interacción prevalecientes, el uso que dan al libro de texto y otros materiales educativos, además del manejo que hacen de situaciones conflictivas.

De manera particular, en los estilos de enseñanza convergen diversos factores, a saber: la motivación, el compromiso, los estados de ánimo, la disposición para el trabajo colectivo, las preferencias por determinadas actividades académicas, la influencia de las tendencias educativas, los gustos de los docentes por ciertas temáticas, sus conocimientos, habilidades, destrezas, estrategias y, desde luego, los valores que defienden y practican los profesores. Éstos son sólo algunos de los componentes de un estilo (Lozano, 2016).

En el acercamiento al trabajo docente, los profesores en formación pueden identificar cómo construyen los docentes sus planes de clase, qué técnicas de expresión priorizan, cómo se mueven en el aula, cómo forman equipos de trabajo y establecen rutinas, cómo organizan el espacio físico del salón de clase, cuáles mecanismos de interacción emplean con padres de familia, autoridades y colegas, qué estrategias de registro y evaluación manejan con sus estudiantes, entre otros aspectos. Todo esto refuerza en los profesores-practicantes el entendimiento de un entramado de situaciones que tienen lugar en la escuela y el aula.

Autores como Carol Marra Pelletier (1998) subrayan por ello que esta relación de docentes-guía con docentes-practicantes es fundamental en el descubrimiento y desarrollo de un estilo personal de enseñanza. Incluso es enfática al señalar que la preparación de un nuevo docente es una experiencia de aprendizaje constante, además de constituir una fuente de desarrollo profesional. Al respecto señala:

El docente-guía es una especie de instructor-entrenador para el docente practicante; cuenta con valiosa información para transmitir, pero también reconocer las capacidades del estudiante que está a su cargo. Una relación construida sobre la base de la confianza y la honestidad será enriquecedora para ambos. (Marra, 2016: 19)

Cuando los docentes en formación acuden a las escuelas a realizar sus prácticas pedagógicas (de observación, adjuntía y ejecución), éstas revelan, entre otros aspectos, las nociones que subyacen en la intervención docente. Nociones inconscientes relacionadas con la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el educador, los educandos, el trabajo en equipo, la planeación institucional, la evaluación, el liderazgo directivo y docente, etcétera. Como ha escrito María Cristina Davini,

la formación inicial representa un importante período que, durante y al final del proceso, *habilita* para el ejercicio de la profesión. Supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas [Pero además,] la formación inicial conlleva una primaria responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas (Davini, 2018: 23).

La idea de aproximar a los futuros docentes a la realidad educativa tiene, como objetivo inmediato, que conozcan una práctica concreta y específica; y como objetivo mediato, que desentrañen los supuestos de dicha práctica, identificando sus desatinos y replanteando su propio ejercicio cuando éste tenga lugar. Aquellos supuestos, afirman Aguilar y Viniegra (2003), constituyen un *sistema axiomático dogmático* que trae consigo la puesta en práctica de principios inconscientes e incuestionados. Como han referido, “detrás de toda práctica hay una teoría (consciente o no)” que es necesario dilucidar (Aguilar y Viniegra, 2003: 21).

No obstante, en la práctica docente no hay conocimientos acabados, planteamientos incuestionables ni verdades únicas, mucho menos absolutas. Nada peor que una pedagogía dogmática cuando lo que requerimos supone, como expresa Zemelman (2006), entender la educación como una *práctica* que se explica en el contexto de la complejidad social donde concurren distintas mediaciones.

En otro espacio nos hemos pronunciado por entender la práctica docente como *artesanía intelectual*. (Cf. Martínez y Lazo, 2020) La noción, tomada de C. Wright Mills, sugiere que “el trabajador intelectual forma su propio yo a medida que trabaja para perfeccionarse en su oficio” (Mills, 1986: 206). Esto quiere decir que los docentes en formación podrán usar su experiencia en las escuelas de práctica y en las aulas para potenciar sus competencias (disciplinares, pedagógicas y tecnológicas) a partir del examen de su propia intervención áulica y de la permanente valoración de su trabajo docente.

Amparo Escamilla ha precisado las competencias del profesor y las ha agrupado en tres grandes familias de acuerdo con su carácter: interpersonales, comunicativas, técnico-pedagógicas. La autora está convencida de que el enfoque competencial busca “una preparación

adecuada para que [el aprendiz] pueda desenvolverse eficaz, madura, autónoma y responsablemente en entornos cambiantes” (Escamilla, 2010: 146)

Por su parte, Hilda Ana María Patiño, al reflexionar sobre lo que hacen los maestros de excelencia, advierte que hay en ellos ocho rasgos que constituyen un común denominador:

1. Dominio de la materia
2. Actualización permanente
3. Interés porque los alumnos aprendan
4. Empatía y sensibilidad
5. Capacidad de comunicación y transmisión del conocimiento
6. Humildad y sencillez
7. Veracidad e
8. Imparcialidad. (Patiño, 2016).

Desde luego, estamos convencidos como Fierro, Fortoul y Rosas (2000) que la práctica docente es una praxis social, objetiva e intencional, que acontece en una compleja trama de relaciones en la que la percepción misma de la docencia y su significación condiciona en buena medida las acciones de los actores educativos. Es cierto, los rasgos de una docencia auténtica son fundamentales para una enseñanza de excelencia; sin embargo, al ser la práctica docente un quehacer histórico y concreto, los trabajos de sus protagonistas se ciñen a aspectos políticos, normativos y administrativos que demarcan su campo de acción.

Es indiscutible que la pandemia ha representado un reto para dar continuidad al trabajo de las instituciones educativas de todos los niveles. Para las Escuelas Normales, orientadas a la formación de nuevos profesores, la práctica docente efectuada en condiciones de trabajo remoto ahora no sólo constituye un objeto de estudio sino que representa una oportunidad de cambio en su modelo de formación y una posibilidad de introducir innovaciones en la realización de sus tareas. Estamos, pues, ante la posibilidad de una nueva significación y resignificación de la práctica educativa (Perales, 2006) cuyas consecuencias apenas avizoramos.

Resulta innegable que la docencia, como práctica profesional concreta, no se da en el vacío. Es una labor histórica, contextual y específica. Cabe señalar que desde su aparición, las escuelas no han sufrido grandes transformaciones respecto a su concepción, organización y funcionamiento. No obstante, sólo desde el siglo pasado el acceso a la información y el peso e importancia que adquirieron tanto el aprendizaje como el empleo educativo de las TIC, ha sido posible suponer que el éxito de los sistemas educativos depende más de la capacidad de aprender de los estudiantes que de las habilidades de enseñanza de los docentes. Pero, ¿es esto cierto? ¿Estamos ante la posibilidad de que, en un futuro próximo, los docentes seamos

inempleables? ¿Cambiarán tanto los sistemas educativos y las escuelas al grado de que prive la virtualización total?

Como ha sido evidente durante este tiempo de confinamiento, estamos experimentando un *cambio cultural* sin precedentes. El autoaislamiento y el distanciamiento social, contemplados para evitar la saturación de nuestro sistema de salud, han impactado negativamente y no sólo en la educación. También se han perjudicado el sector productivo, las empresas, el turismo, el comercio y el transporte, entre otros muchos rubros. Desde luego ha crecido el desempleo, la pobreza y se han acentuado las desigualdades en el acceso a los servicios. Como lo han hecho notar diversos estudios, la salud mental de la población también se ha visto afectada. Y no es para menos. No sólo las personas contagiadas han visto menguada su energía o han perdido definitivamente la vida, también debemos considerar a sus familiares, al personal de salud que los atiende, a las personas que han perdido abuelos, padres, parejas, hermanos, hijos, parientes, amigos, compañeros de trabajo, vecinos, conocidos... Pensemos también en los adultos mayores y el incremento de sus temores; en los reclusos y las altas posibilidades de contagio en las cárceles; en los enfermos mentales y la desatención de la que han sido objeto por décadas; en los migrantes que quedaron varados en algunos estados de su propio país o en los viajeros que se hayan en diversos lugares del mundo; en los adictos o en aquellos en los que el distanciamiento social ha detonado el consumo de sustancias adictivas: alcohol, tabaco, drogas; en las madres de familia y la sobrecarga de trabajo que traen a cuestas; en los niños y niñas que no alcanzan a comprender las razones del encierro; en los adolescentes que suman a la confusión y el vacío que muchos de ellos experimentan, las sensaciones de incertidumbre, inseguridad y vacuidad de estos tiempos... Como es posible advertir, la lista es innumerable y el dolor inmenso.

Las consecuencias psicológicas de la pandemia empezaron a aparecer a las primeras semanas del aislamiento: estrés, ansiedad, depresión, violencia familiar, inestabilidad emocional, hiperactividad descontrolada, sensaciones de miedo e incertidumbre, desadaptación al entorno, sentimientos de enojo, tristeza, duda, sensación de soledad, desajustes en la alimentación y el sueño, sobreexposición a las pantallas (televisión, computadora, celular), sedentarismo, descuido de la imagen personal, impaciencia, irritabilidad, hipervigilancia del estado de salud...

En éste pues un *escenario inédito* para todos. En él, el cambio cultural implica sin duda una transformación no sólo de nuestra forma de ver la vida sino de la manera de vivirla. En esta atmósfera insólita, quienes nos dedicamos a la enseñanza advertimos la importancia del

aprendizaje autogestivo de nuestros estudiantes y reconocemos igualmente la necesidad de *reconvertir nuestra práctica*. (Cf. UNESCO, 2020).

La emergencia de una enseñanza a distancia repentina, nos ha estimulado a buscar estrategias de comunicación con nuestros alumnos para que, a partir de diversos medios, podamos mantener contacto con ellos, acompañando sus procesos de aprendizaje y otorgando también un soporte emocional en casos específicos, cuando esto sea posible.

Al respecto, cabe señalar lo que apunta Santiago Rincón-Gallardo cuando afirma que la escolarización masiva obligatoria cuidó muchos aspectos de organización y gestión pero dejó de lado el aprendizaje. Desde su perspectiva, la escuela convencional se ha convertido en “una especie de tareas a completar para cumplir con las instrucciones de la autoridad, sacar buenas calificaciones y obtener certificados”. (Rincón-Gallardo, 2019: 23). No obstante, añade, pese a que el futuro del aprendizaje está ligado a la acelerada propagación de las tecnologías digitales e Internet, la gramática escolar ha permanecido intacta por más de un siglo.

Sólo recientemente se recuperó en el discurso educativo el componente afectivo que habían referido décadas atrás autores como Benjamín S. Bloom. Autores como Goleman (2008) han promovido la inteligencia emocional. Por su parte, Elias, Tobias y Friedlander (2014), defienden la primacía de la salud emocional, la autodisciplina, la empatía, la responsabilidad y la habilidad de discernir en un tiempo como el que nos ha tocado vivir. Para ellos, el autodomínio y autocontrol son aptitudes sociales esenciales en una época en la que las capacidades básicas para la existencia se han aparentemente erosionado. Goleman y Senge (2017) subrayan la importancia del Aprendizaje Social y Emocional (SEL, por sus siglas en inglés). Gracias a éste, sostienen, los estudiantes pueden tomar conciencia de sí mismos, ser autogestivos y empáticos. Los autores están convencidos de que el mejoramiento de las habilidades sociales favorece el desarrollo personal y el rendimiento académico de los aprendices. Finalmente, hay que subrayar, “son las habilidades sociales y emocionales las que van a lograr que los alumnos puedan aprender más y mejor” (Lewin, 2019: 7)

Ante la emersión de la enfermedad por Coronavirus SARS-CoV-2, causante de la COVID-19, el mundo entero sigue en suspenso. En México, ante el anuncio que hiciera Esteban Moctezuma, secretario de Educación Pública de nuestro país, de iniciar el ciclo escolar 2020-2021 de forma no presencial, los docentes debimos hacer ajustes importantes en la elección de los contenidos que trabajaríamos y la planeación de las actividades pensadas para lograr los aprendizajes. Desde luego fue necesario considerar el acceso de nuestros estudiantes a los equipos tecnológicos y las posibilidades de conectividad a Internet. Luego de ello fue fundamental determinar los recursos que se habrían de utilizar, identificar la mejor forma de

enseñanza (que permitiera reforzar y profundizar los contenidos desarrollados en los programas televisivos para la educación básica y media superior; y las clases en línea para la educación superior), así como definir las estrategias e instrumentos de evaluación más convenientes.

Ante el *imperativo tecnológico* de aprender por televisión y ante la omnipresencia del trabajo a distancia que nos conmocionó en muchos sentidos, los docentes advertimos que nos había hecho falta una formación adecuada para aprovechar didácticamente la expansión de la tecnología. Ésta, hay que subrayarlo, no sólo ha impactado nuestras formas de pensar y ejercer la enseñanza y el aprendizaje; también ha venido afectando por décadas nuestras formas de vida personal, familiar, social y laboral. Evidentemente, la “era digital está cambiando de manera radical la forma de vivir de los ciudadanos contemporáneos, provocando una alteración radical en nuestra forma de comunicarnos, actuar, producir, consumir, pensar y expresar” (Pérez, 2017:11).

De manera particular, las instituciones educativas habrán de operar en el corto plazo cambios en la normatividad que regula su organización, administración y gestión. El modelo educativo emergente que tanto añoraba el discurso pedagógico durante los Siglos XIX y XX, brotó de manera intempestiva en el Siglo XXI con la irrupción de la pandemia. Como consecuencia inmediata, la Escuela del Siglo XXI está obligada a una reestructuración ineludible, la cual deberá estar sustentada en una nueva cultura y un nuevo paradigma. Esto, si se quiere responder eficazmente a las demandas de educación y formación continua.

Las instituciones educativas, encargadas de proporcionar esta formación y educación permanente, ahora deben afrontar la imprescindible integración de los nuevos instrumentos tecnológicos, deben formar y actualizar los conocimientos y actitudes de los profesores, y deben asumir los consiguientes cambios curriculares de los objetivos y contenidos, metodología y organización, coordinando su actuación con los nuevos entornos formales e informales de aprendizaje que van surgiendo con la aplicación intensiva de las nuevas tecnologías. (Majó y Marqués, 2002:16)

A casi un año de iniciada la pandemia, los docentes enfrentamos el reto de estructurar secuencias didácticas que permitan lograr aprendizajes significativos y hacerlo, además, con el equipamiento tecnológico al alcance. Como señala Tom Chatfield (2012), si bien, por una parte el reino digital está atrayendo a la gente hacia sus posibilidades ilimitadas [también es preciso] convivir con la tecnología de la manera más provechosa posible, [pues] debemos tener claro que lo que importa no son los dispositivos concretos que utilizamos, sino para qué los utilizamos. (Chatfield, 2012: 20)

Desde esta perspectiva, requerimos aprovechar pedagógicamente el entorno y tomarlo como fuente para la construcción de conocimientos. Para ello, los sujetos, objetos, herramientas y materiales que nuestros alumnos tengan en casa, así como las situaciones, rutinas, tareas y actividades que viven y realizan en ella, cobrarán una importancia fundamental en el afán de vincular lo que saben con lo que deben saber.

Desde luego, al apostar las instituciones educativas y los propios docentes por una educación virtual, en línea, a distancia o remota de emergencia, partimos de un enorme supuesto: la televisión y la Internet pueden nutrir el proceso educativo. Sin embargo, esta creencia se viene abajo si aceptamos que ninguna de las dos posibilita una verdadera interacción y si reconocemos que instrucción no es lo mismo que educación. Es obvio que la televisión como herramienta didáctica es lo mejor que nos pudo ofrecer la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México pero, ¿podrán las maestras y maestros mantener a sus alumnos motivados e interesados en su aprendizaje ante un problema de salud global que se ha prolongado en demasía? Como ha escrito Ángela McFarlane, para responder esta pregunta “tendríamos que considerar qué lugar ocupa el uso de las imágenes, el vídeo y el audio en el desarrollo de la alfabetización [y la educación] de los niños”, niñas y adolescentes. (2001: 68) En otras palabras, tendríamos que reflexionar no sobre las herramientas tecnológicas que se están empleando sino en la forma en que se usan.

En este contexto tan complejo e incierto, ¿cuál será el papel de los docentes-practicantes?, ¿qué nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y herramientas requieren para afrontar la exigencia de enseñar desde casa?, ¿qué pueden, en este ambiente, ofrecer los investigadores y especialistas a los docentes en formación?, ¿qué tipo de respaldo habremos de brindar los docentes formadores?, ¿cuál soporte estarán dispuestos a dar los docentes tutores de educación básica a los estudiantes normalistas?, ¿cómo habremos de *construir la docencia* en esta nueva realidad?

Desde luego, si concebimos esta emergencia como una calamidad, corremos el riesgo de quedar perplejos e inmovilizados, pero si la vemos como una oportunidad, estaríamos reconociendo la necesidad de acrecentar la capacitación, de los futuros docentes, en el uso de las herramientas tecnológicas; esto, mediante la incorporación de nuevas asignaturas en los Planes de estudio de Educación Normal. Además, quienes somos profesores en servicio debemos asumir el compromiso con el desarrollo de nuestro conocimiento tecnológico y, lo que es más importante, aceptar la posibilidad de contar, en el mediano y largo plazos, con estudiantes más autónomos e independientes, si es que no sucumben obviamente a los encantos de la televisión y la Internet.

En su libro *Educación en la sociedad del conocimiento*, Juan Carlos Tedesco había advertido ya que, en el mundo y de manera paulatina, la televisión estaba “cediendo su lugar de privilegio a la computadora”. (Tedesco, 2014: 38) Hoy, al menos en México, la balanza se inclina a favor de la televisión que era, en muchas familias y desde hace tiempo, utilizando las palabras de Karol Wojtyła, la “niñera electrónica”. Fue él mismo quien escribió esto: “la televisión es una fuente principal de noticias, de información y de distracción para innumerables familias, al punto de modelar sus actitudes y sus opiniones, sus prototipos de comportamiento” (Popper y Condry, 2002: 58).

¿Estamos ante la abdicación de padres, madres de familia y docentes como principales educadores? ¿Podrán las empresas televisivas dejar de ser un instrumento comercial? ¿Conseguirán, efectivamente, orientar sus esfuerzos al bien público y dejar de velar por los valores del mercado? ¿Resistirán la tentación de no arrastrar hacia sus intereses a un público cautivo? ¿Podrá la SEP, mediante el programa *Aprende en Casa* modificar la relación que los mexicanos hemos tenido, por décadas, con la televisión?

John Condry señaló que la televisión, como instrumento de socialización no sólo es pobre sino pésimo. Si a ello sumamos que nuestros gobiernos desestimaron desde hace mucho la importancia de generar cada vez más y mejores programas educativos y que ni las familias ni las escuelas hemos formado a nuestros hijos y estudiantes como telespectadores, es fácil reconocer porqué muchos de nuestros alumnos, pese a ser nativos digitales, son incapaces de utilizar a su favor el potencial educativo de las TIC, pues se redujeron a emplear éstas sólo como medios de diversión y entretenimiento. Sin embargo, señalará el mismo Condry, “Los niños necesitan más experiencia y menos televisión” (Popper y Condry, 2002: 95).

¿Seremos capaces los docentes de afrontar, nosotros solos, la educación de nuestros estudiantes? Me temo que no. Necesitamos el apoyo de padres y madres de familia, de autoridades, especialistas y colegas, pero también un papel más responsable de la actual administración, de sus instituciones y, fehacientemente, de las televisoras. ¿Sabrán los consorcios televisivos de nuestro país la enorme responsabilidad educativa que el actual gobierno, a través de la SEP, les ha conferido?

En un maravilloso libro titulado *La televisión es mala maestra*, Karl Popper expresaba su convicción de que, quien hiciera televisión, debía identificar los aspectos que era necesario evitar para impedir, con ello, las consecuencias antieducativas que sus programas televisivos pudieran generar. Bajo esta óptica, ahora que el poder político de la televisión en México es más grande, cabe preguntarnos qué pasará con la educación, luego de que hemos advertido que la instrucción de la niñez y juventud mexicana estará reducida a una pantalla; y que los nuevos

maestros y maestras que se forman en las Escuelas Normales, permanecerán, no sabemos por cuánto tiempo más, sin la posibilidad de aproximarse a la realidad de las escuelas y las aulas.

Conclusiones

En tanto sea posible volver físicamente a las escuelas es preciso enfatizar, como lo hace Roxana Morduchowicz (2010), que la televisión es ante todo un servicio público y, por ello mismo, debe asumir su compromiso con el crecimiento cultural, educativo y social de los ciudadanos. Reconocer al público como espectador, valorarle, brindar una oferta televisiva de calidad en lo general y programas educativos pensados para compensar el déficit educativo provocado por la pandemia, son cuatro retos enormes que están por delante.

Como parece evidente, estamos advirtiendo una evolución en la forma de entender no sólo la escuela sino también la educación; sin embargo, ¿se modificarán sustancialmente las prácticas de enseñanza y aprendizaje? Pensamos que si las sesiones en línea se convierten en conferencias magistrales, estaremos muy lejos de cambiar la propia concepción de la docencia y de entender la influencia que tienen nuestras formas de enseñanza en la formación de habilidades y estrategias de aprendizaje. En efecto, Monereo (1998) ha subrayado la importancia de plantear retos intelectuales o problemas que les exijan a los estudiantes utilizar los conocimientos que poseen, buscar información nueva y diseñar sus propias estrategias de solución. Luego va más allá, pues sugiere a los docentes formadores que apoyen a los docentes-practicantes a: construir su propia identidad cognitiva y profesional; reflexionar sobre sus maneras de aprender; actuar estratégicamente; dialogar internamente; ser intencionales y propositivos en su aprendizaje; estudiar a profundidad; interpretar y confrontar sus ideas; reformular sus opiniones y reelaborar sus hipótesis; ser autónomos, creativos y críticos; y gestionar eficazmente sus aprendizajes.

Hacer esto mediante sesiones a distancia es difícil pero posible. La pandemia evidenció la existencia en el mundo de tres modelos de educación: el *analógico* (que desestimó por años el uso de Internet y de las TIC en las aulas); el *tecnológico* (que le apostó desde hace mucho a la digitalización de los procesos educativos) y el *híbrido* (que planteó y planeó la implementación progresiva del uso de Internet y de las TIC). (Pérez, 2017) Las instituciones que han utilizado aquellos recursos como medios de aprendizaje, que conformaron comunidades educativas y optaron por promover a través de ellas el trabajo colaborativo, que han sabido tender puentes entre la web, las redes sociales y el mundo real, se han adaptado con relativa facilidad a las rutinas del *home office* y a los desafíos de la teleenseñanza y el teleaprendizaje.

Por todo lo anterior, ante el imperativo tecnológico de dar clases en línea y usar la televisión y la radio como medios para propiciar aprendizajes; ante los cuestionamientos que genera la réplica de *Aprende en Casa*, un programa federal cuya evaluación de la primera emisión no ha llegado y cuyos impactos aún desconocemos, los docentes mexicanos estamos convencidos de que ni la televisión sustituirá al maestro, ni las pizarras electrónicas, generadas en Internet, introducirán cambios significados en nuestro Sistema Educativo.

Las estrategias de teleenseñanza y teleaprendizaje son un esfuerzo necesario pero no suficiente, pues deja fuera a muchos estudiantes y plantea nuevos desafíos a los profesores: ¿Cómo trabajarán los docentes que laboran en escuelas multigrado? ¿Quedarán excluidos los alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Serán suficientes los cuadernillos para atender a la niñez indígena y migrante? ¿Llegarán a todos los que los necesiten? ¿Qué papel jugarán en estos momentos quienes integran las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)? ¿Cómo llevarán a cabo su labor los Centros de Atención Múltiple? ¿Cómo enseñar por internet, radio y/o televisión a niños, niñas y adolescentes que presentan alguna discapacidad auditiva o visual? ¿Qué actividades diseñarán los promotores de salud, educación física y educación artística? ¿Contarán con el apoyo de las familias para llevarlas a cabo?

Hoy nos invade la impresión de que nuestro Sistema Educativo se encuentra, irremediablemente y para calificarlo con un concepto de la jerga informática, “hibernando”...

Referencias:

- Aguilar Mejía, Estela y Viniegra Velázquez, Leonardo (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente*, México: Paidós.
- Bauman, Zygmunt (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*, México: Paidós.
- Chatfield, Tom (2012). *Cómo prosperar en la era digital*, Barcelona: Ediciones B.
- Davini, María Cristina (2018). *La formación en la práctica docente*, Argentina: Paidós.
- Elias, Maurice, Tobías, Steven E. & Friedlander Brian S. (2014). *Educación con inteligencia emocional. Cómo conseguir que nuestros hijos sean sociables, felices y responsables*, México: Debolsillo.
- Escamilla, Amparo (2010). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*, Barcelona: Graó.
- FcFarlane, Ángela (2001). *El aprendizaje y las tecnologías de la información*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (1992). *Transformando la práctica docente. Una propuesta*

- basada en la investigación-acción*, México: Paidós.
- Goleman, Daniel (2008). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*, México: Vergara.
- Goleman, Daniel & Senge, Peter (2017). *Triple focus. Un nuevo acercamiento a la educación*, Barcelona: Ediciones B.
- Gómez Sollano, Marcela & Zemelman, Hugo (2003). *La labor del maestro: formar y formarse*, México: Pax.
- Lewin, Laura (2019). *El aula afectiva. Claves para el manejo eficaz del aula en un entorno afectivo y efectivo*, México: Santillana.
- Lozano, Armando (2016). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*, México: Trillas.
- Majó, Joan & Marqués, Pere (2002). *La revolución educativa en la era Internet*, Barcelona: Praxis.
- Marcelo, Carlos (Ed.) (2001). *La función docente*, Madrid: Síntesis.
- Marra, Carol (1998). *Formación de docentes practicantes. Manual de técnicas y estrategias*, Argentina: Troquel.
- Martínez Gómez, Germán Iván & Lazo Díaz, Francisco (Coords.) (2020). *Retos y perspectivas de la educación normal en México*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Mills, C. Wright (1986). *La imaginación sociológica*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Monereo, Carles (Coord.) (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Morduchowicz, Roxana (2010). *La TV que queremos. Una televisión de calidad para chicos y adolescentes*, Buenos Aires: Paidós.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París: UNESCO.
- Patiño Domínguez, Hilda Ana María (2016). *¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación humanista en la universidad*, México: Universidad Iberoamericana.
- Perales Ponce, Ruth C. (2006). *La significación de la práctica educativa*, México: Paidós.
- Pérez Tornero, José Manuel (2017). *Aprender a estudiar con internet. Cómo hacer de internet una herramienta para el aprendizaje, el estudio y la formación*, Barcelona: Octaedro.
- Perrenoud, Philippe (2011). *Construir competencias desde la escuela*, México: J.C. Sáenz Editor.
- Perrenoud, Philippe (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar*, México: Graó/Colofón.
- Pérez Gómez, Ángel I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a*

la sabiduría, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Popper, Karl & Condry, John (2002). *La televisión es mala maestra*, México: Fondo de Cultura Económica.

Pozo Municio, Ignacio (2005). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Madrid: Alianza.

Rincón-Gallardo, Santiago (2019). *Liberar el aprendizaje. El cambio educativo como movimiento social*, México: Grano de Sal.

Tedesco, Juan Carlos (2014). *Educación en la sociedad del conocimiento*, México: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (2020). *Enseñar en tiempos de Covid-19. Una guía teórico-práctica para docentes*, Montevideo: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.