



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

Sede sur
Departamento de Investigaciones Educativas

**Estudiantes normalistas frente a la pandemia. Capacidad de
agencia en contextos emergentes**

Tesis que presenta

Edgar Vera Hernández

Para obtener el grado de

Maestro en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis

Dra. Alma Maldonado Maldonado

*Para el desarrollo de esta tesis,
se contó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología -
CONACyT.*

Resumen

Esta tesis aborda la manera como algunos estudiantes normalistas de distintas entidades del país vivieron la pandemia por covid-19. Principalmente se analiza la capacidad de agencia que ejercieron las y los estudiantes a raíz de los condicionamientos que la crisis sanitaria provocó en sus procesos escolares. Se estudian sus principales problemas, retos y obstáculos que enfrentaron durante sus clases a distancia y en línea, destacando la manera en que reaccionaron y superaron dichas dificultades desde sus espacios y contextos.

Esta investigación desarrolló una metodología cualitativa que utilizó instrumentos y métodos de manera conjunta. Se aplicó un cuestionario en línea a 32 escuelas normales, de diferentes estados del país, el cual fue respondido por 4, 613 estudiantes en total.

Posteriormente, se condujeron entrevistas a distancia a un grupo de 25 normalistas que hubieran respondido al cuestionario anterior. Estos métodos permitieron conocer y acercarse a las experiencias de las y los normalistas durante la pandemia.

Con base en un marco teórico que priorizó la capacidad de agencia y el modelo explicativo de la teoría de Margaret Archer se analizaron las experiencias de las y los estudiantes normalistas destacando la forma como vivieron las modalidades educativas emergentes, siendo que estos y estas estudiantes se estaban formando como profesores y profesoras. Asimismo, estas modalidades educativas emergentes representaron varios procesos de condicionamiento que afectarían a diferentes niveles y momentos los procesos y experiencias escolares-educativas en las y los estudiantes.

Los tres principales aportes de esta tesis son abordar los efectos de la pandemia en una comunidad estudiantil en específico: estudiantes normalistas; estudiar el tipo de agencia que explica las acciones de las y los individuos en contextos emergentes y/o disruptivos y hacer una contribución teórica situada sobre este concepto. Lo anterior en conjunto ofrece un acercamiento particular sobre lo sucedido durante la crisis sanitaria en un subsistema de educación complejo y fundamental del sistema educativo mexicano.

Abstract

This dissertation addresses the way some teaching students in different states of Mexico lived the coronavirus disease pandemic. It mainly analyzes their agency capacity facing the sanitary crisis that ended affecting all educational institutions worldwide. This research studies the main problems, challenges, and obstacles these students had, in particular, during the transition to distance and online education modalities and the way they reacted and resolved the difficulties from their own spaces and contexts.

This dissertation used a qualitative methodology and took advantage of some quantitative instruments. Especially, it conducted an online survey was conducted at 32 teaching schools, located in different states of the country. It was answered by 4,613 students in total. Later, 25 in-depth interviews were conducted to students who previously answered the survey. These methods provided the necessary proximity to understand the experiences that teaching students had during the pandemic.

The teaching students' experiences were analyzed based on Margaret Archer theoretical framework: predominantly her ideas to understand the agency capacity and her explanatory model were very useful to recognize the way students adapted to the emergent educational modalities considering that these students have been trained to become teachers. These educational modalities have represented for most students a kind of a conditioning process that affected different levels and moments of their school-educational experiences.

The three main contributions of this dissertation are: first, studying the effects of the pandemic in a specific student community: teaching students; second, understanding the type of agency that explains the actions of the individuals in emergent and/or disrupted contexts and third, offering a theoretical situated contribution on "agency" as a concept. These three contributions mean an specific approach to what happened during the crisis provoked by the pandemic in a very complex and fundamental subsystem to the Mexican educational system.

Índice

1. Introducción: la educación y la pandemia	1
1.2 Preguntas de investigación y enfoque teórico.....	5
1.3 Metodología	11
1.3.1 Cuestionario	13
1.3.2 Entrevistas	17
1.4 Aplicación de instrumentos y cifras generales	20
1.5 Posición del investigador	26
1.6 Estructura de la tesis	27
Conclusiones	28
2. Algunas consideraciones antes de la pandemia.....	30
2.1 Escuelas normales y su lugar en el sistema educativo nacional	31
2.2 Panorama general de la educación superior en México: viejos problemas sin resolver	33
2.3 La pandemia: acrecentado y exhibiendo problemas en educación superior.....	37
2.4 El contexto mexicano y la situación de las instituciones de educación superior.....	39
2.5 Principales retos y temas pendientes acrecentados durante la pandemia	43
Conclusiones	47
3. Condicionamiento pandémico en las actividades académicas de las y los estudiantes normalistas.....	50
3.1 Los modelos emergentes ¿la única opción frente a la pandemia?	53
3.2 Las y los normalistas en confinamiento; primeras experiencias ante el condicionamiento emergente	56
3.3 La transición a las modalidades emergentes: las condiciones de las y los estudiantes normalistas	58
3.3.1 La escuela en el hogar: principales obstáculos y nuevos retos	61
3.3.2 Horarios discontinuos: cambios de rutinas en el confinamiento.....	64
3.3.3 Las clases en línea: dinámicas escolares en contextos emergentes.....	70
3.4 Los efectos socioemocionales: desmotivación, estrés e ideas de abandonar.....	77
Conclusiones	80
4. La capacidad de agencia de las y los estudiantes normalistas durante la pandemia	84
4.1 Sobre el concepto de agencia.....	86
4.2 La reflexividad de las y los estudiantes normalistas en pandemia: procesos externos.....	93
4.2.1 Procesos internos: la agencia no es solamente acciones	98

4.3 La agencia social: distinción entre actor-agente y trabajo en equipo	103
4.4 Adaptaciones, acciones y procesos agénciales de las y los normalistas en los contextos emergentes	109
4.4.1 La capacitación y autoaprendizaje de las y los normalistas durante la pandemia	110
4.4.2 La adaptación y la re-organización de los espacios y horarios en las modalidades emergentes.....	112
4.4.3 Acciones y actividades extra-escolares de las y los normalistas durante la pandemia	114
Conclusiones	117
5. Docentes en formación en contextos emergentes.....	120
5.1 Las prácticas normalistas y la disrupción pandémica.....	121
5.2 Vivir la pandemia como docentes en formación.....	124
5.3 Actividades desarrolladas en sus prácticas: capacidad de agencia y de adaptación .	134
5.4 Aprendizajes obtenidos bajo la experiencia emergente; la generación de normalistas durante la pandemia	141
Conclusiones	144
6. Conclusiones.....	147
6.1 Alcances y limitaciones	153
6.2 Temas pendientes.....	155
Referencias bibliográficas:	158
Anexo A.....	176
Anexo B.....	179

1. Introducción: la educación y la pandemia

La escuela normal me brindó una gran variedad de conocimientos, pero considero que ninguna persona estaba preparada totalmente para una situación como la que enfrentamos y seguimos enfrentando (Bello, 2022).

A principios del 2020, la sociedad en general enfrentó una pandemia derivada de la enfermedad por covid-19, la cual impactó en casi todos sus ámbitos. En educación —y sobre todo en educación superior— se sufrieron numerosos problemas y afectaciones. Los principales fueron la suspensión de actividades presenciales y la transición acelerada y precipitada a modelos en línea y a distancia (Ammigan et al., 2022). Estas medidas afectaron a más de 1,500 millones de estudiantes en todo el mundo (UNESCO, 2020) provocando y acrecentando diversos problemas y situaciones en cada contexto en particular.

La mayoría de sistemas e instituciones educativas no se encontraban preparados para enfrentar un contexto como el de la pandemia (Álvarez et al., 2020). La suspensión de actividades presenciales —para mitigar contagios— y la transición a modalidades emergentes fueron las principales medidas empleadas por la mayoría de los gobiernos e instituciones en todo el mundo (Castellani et al., 2020). En México, por ejemplo, se dieron respuestas rápidas y entre ellas la decisión de cerrar planteles para concluir los ciclos escolares y transitar, inmediatamente, a modalidades a distancia para dar continuidad a las actividades académicas siguientes. En este sentido, el gobierno y las instituciones de educación superior (IES en adelante) públicas y privadas emplearon estrategias, planes y proyectos emergentes para enfrentar la pandemia sin interrumpir completamente sus procesos escolares y educativos.

Muchos expertos y expertas señalaron que la crisis por covid-19 ha sido una de las mayores dificultades y pruebas que ha enfrentado este subsistema en muchos años (Athernton, 2021; Ammigan et al. 2022). De los principales temas que la pandemia puso a discusión —y sobre todo en preocupación— para las y los expertos en la educación superior fueron los siguientes: los relacionados con los procesos de internacionalización (Biesta et al., 2022; Reimers et al. 2021); con el financiamiento en IES públicas y privadas durante la crisis

(Salmi, 2020; Wekullo et al., 2022; Ammigan, 2022; Lim, 2022; McKeown et al., 2022); con la disminución de la matrícula durante y después de la pandemia (Salmi, 2020; Ammigan et al., 2022); con las desigualdades sociales que se vieron agudizadas y exhibidas por la misma situación (Alcántara, 2020; Lloyd, 2020; Salmi, 2020; Atherton, 2021; Rodríguez, 2021; Biesta et al., 2022; McKeown et al., 2022) y; los aprendizajes obtenidos bajo las modalidades emergentes (Cannelloto, 2020) destacando los retos y dificultades, así como los procesos de adaptación, que las y los estudiantes tendrían que atravesar durante la contingencia sanitaria.

Lo anterior se complementa con los desafíos que experimentaron las IES respecto al tema de la transición a modalidades a distancia y las medidas que tomaron al optar por los programas en línea, pues estas modalidades no suelen implementarse de la noche a la mañana (Wekullo et al., 2022). Como mencionó Atherton (2021) la crisis sanitaria puso de manifiesto cuestiones muy importantes, como que la brecha digital y las desigualdades económicas no eran nociones teóricas intrascendentes en la educación superior. La pandemia expuso con mayor fuerza la realidad desigual que influyó directamente en la capacidad de respuesta de las IES ante el escenario disruptivo. Como en la mayoría de los fenómenos y problemas sociales, la pandemia golpeó más fuerte en sociedades desiguales, en grupos vulnerables y en poblaciones de bajos ingresos económicos (Atherton, 2021; McKeown et al., 2022), nuevamente siendo las comunidades estudiantiles las más afectadas.

Las y los estudiantes de nivel superior —así como el personal docente— tuvieron que afrontar la situación y transitar de un modelo presencial a uno a distancia, virtual o en línea; así como adaptarse y enfrentar las condiciones en que se desarrollaron sus actividades académicas bajo los modelos emergentes. Muchos estudiantes expresaron en un inicio que los principales problemas que experimentaron fueron en cuestiones de carga de trabajo, en horarios discontinuos, en cuestiones de infraestructura y de recursos; provocando problemas emocionales y de bajo aprendizaje percibido (Edens y Kiresich, 2022). En muchos casos las y los estudiantes enfrentaron las circunstancias con vigorosas respuestas que expresaban pertenencia, ser y devenir (McKeown et al., 2022). Lo anterior debido a

que las y los estudiantes bajo estos contextos desarrollarían acciones para hacerle frente a los problemas derivados de la pandemia en sus diferentes contextos (Lim, 2022).

Sin lugar a duda, la pandemia marcó un antes y un después en la vida de muchas personas y afectó en gran medida los procesos educativos. En general, la pandemia influyó, por lo menos en un inicio —y de distintas maneras— en la vida de los estudiantes universitarios de diversas IES (Koo, 2022). Muchos de los estudiantes, sobre todo de países desiguales, no estaban familiarizados con las dinámicas en línea (Lim, 2022). A consecuencia de ello, se fue descubriendo que esos escenarios acentuaron y crearon nuevos factores de estrés, preocupación o miedos en el ámbito educativo; muchos estudiantes indicaron dificultades para estudiar en los espacios del hogar, señalándolos como lugares no idóneos para llevar a cabo sus clases (Son et al., 2020).

Para la mayoría de la población estudiantil el impacto de la pandemia pesó mucho para completar y terminar sus semestres académicos de la primavera y verano de 2020 (Edens y Kiresich, 2022), sin saber que el contexto pandémico se extendería hasta 2021 y en algunos países, como México, hasta 2022. Muchos estudiantes entendieron la necesidad de adaptarse y expresaron sus preocupaciones sobre la calidad de la educación en esas condiciones; varios expresaron una pérdida de pertenencia y conexión con sus estudios y aprendizajes (Edens y Kiresich, 2022). De igual manera, los estudiantes de los grupos más vulnerables fueron los más afectados en las cuestiones de desigualdades y brechas digitales (Alcántara, 2020).

Como señala el Banco Interamericano de Desarrollo (BID): la pandemia alteró radicalmente los proyectos de vida de las y los estudiantes, haciéndolos enfrentar diferentes problemas, retos y dificultades. Por ejemplo, en jóvenes se registró un aumento desproporcional en las labores domésticas y en la violencia intrafamiliar. A lo anterior, se le suman las cifras de abandono escolar, que de acuerdo con el BID podría provocar un retroceso de décadas en los niveles de deserción en América Latina durante la pandemia (BID, 2022).

Bajo dicho contexto, la intención de la presente investigación fue conocer los retos, obstáculos y dificultades que experimentaron estudiantes de nivel superior en sus clases y actividades académicas durante la pandemia. Estos estudiantes fueron normalistas de

diferentes escuelas y entidades del país. A su vez, y como objetivo principal, fue el de identificar y analizar las acciones y medidas que tuvieron que llevar a cabo los mismos estudiantes normalistas para hacer frente a dichas dificultades. Como señalaron Ammigan, Chan y Bista (2022) para los estudiantes, sus vidas universitarias cambiaron o fueron influidas significativamente por la pandemia, pues se tuvieron que adaptar a nuevos entornos de aprendizaje; a lidiar con factores como el estrés o el miedo; fueron víctimas de una disminución de sus interacciones sociales y en los procesos de aprendizaje (Ammigan et al., 2022).

El objetivo central de la tesis fue abordar los retos, obstáculos y dificultades que experimentaron las y los estudiantes normalistas durante la pandemia en su ámbito escolar; el cual será abordado desde el marco teórico del condicionamiento pandémico, como producto temporal de la crisis sanitaria en su calidad de un acontecimiento disruptivo. Y a partir de lo anterior, se analizaron e identificaron los esquemas de acción que las y los estudiantes desarrollaron desde la perspectiva teórica de la capacidad de agencia orientada a cómo afrontaron y enfrentaron dichos condicionamientos en sus actividades académicas.

Como señalan Arellano y compañía (2022): el escenario de la pandemia evidenció la capacidad de respuesta y agencia, tanto de docentes como de estudiantes, debido a la obligación de explorar nuevas formas tanto de enseñar como de aprender. Incluso para adaptarse a las nuevas modalidades, en donde cada uno desde sus espacios y contextos particulares tuvieron la capacidad de poner a juego los recursos con los que contaban para afrontar los retos que representó la pandemia (Arellano et al., 2022).

El trabajar con estudiantes normalistas se debe al interés por abordar el nivel superior y trabajar únicamente desde el enfoque de las y los estudiantes. En un inicio se contempló un estudio de comparación entre instituciones de educación superior, específicamente entre una escuela pública, una privada y una normal. Pero el propio contexto pandémico, y las limitantes que ocasionó, hicieron que la investigación sólo abordara a los estudiantes de escuelas normales.

Lo anterior se debió principalmente a que las escuelas normales mostraron, desde sus directivos, una gran disposición y colaboración con la presente investigación. Aspecto que desde luego se reconoce y agradece en esta tesis. Además, como se menciona en el texto *El*

último año de mi formación profesional: el año de la pandemia. La transición, publicado en 2022 por Ediciones Normalismo Extraordinario: la formación docente que se suscita en las escuelas normales del país son un objeto de estudio poco estudiado y abordado en el ámbito educativo, sobre todo, durante la pandemia en el sentido de indagar de qué manera se transitó de una educación presencial a una educación a distancia (Espinoza et al., 2022).

De esta manera, las y los estudiantes normalistas representaron una comunidad estudiantil con características muy interesantes para ser analizadas bajo el contexto pandémico. Se enlistan aquellas que se consideraron clave para el desarrollo de esta investigación:

- Su calidad como estudiantes de nivel superior.
- Ser docentes en formación bajo un contexto disruptivo.
- La diversidad de escuelas normales en el país.
- Las prácticas profesionales como parte de su formación y la manera como tuvieron que llevarlas a cabo durante la pandemia.

Estas características resultan importantes porque podría hablarse de ellas como aquellos factores que pueden diferenciar a las escuelas normales y normalistas de otras instituciones de educación superior del país y con sus propias comunidades estudiantiles durante la pandemia. Pero al mismo tiempo, la formación en las escuelas normales comparte características con otro tipo de instituciones de educación superior, no únicamente la diversidad sino con aquellos programas que tienen un componente práctico. Es decir, estudiar a las escuelas normales ofrece elementos de contrastes y similitudes. Esta investigación ofrece un acercamiento a una muy pequeña parte de la educación superior, incluso no busca ser representativa de la comunidad normalista, pero sí ofrece una propuesta para entender, registrar y comprender un poco más lo que pasó durante el cierre de sus planteles, de un tipo particular, durante la crisis sanitaria.

1.2 Preguntas de investigación y enfoque teórico

Para llevar a cabo el presente trabajo se plantearon preguntas de investigación. Como señalan diferentes autores, las preguntas ordenan, direccionan y regulan la investigación, se convierten en una brújula pues guían el proceso teórico y empírico del proyecto (Berardi,

2015; Colina, 2015). Además, estos cuestionamientos ayudan a problematizar el objeto de estudio (Hidalgo, 2000) y permiten determinar de forma clara los objetivos que dan linealidad a la investigación (Luna, 2015). La pregunta principal de investigación es la siguiente:

¿Cuáles fueron los principales retos, obstáculos y dificultades —condicionamientos pandémicos— que experimentaron las y los estudiantes normalistas durante la pandemia y cómo puede comprenderse la agencia que ejercieron en este contexto?

Las preguntas secundarias son:

¿Cómo se adaptaron y qué tuvieron que hacer las y los estudiantes normalistas frente a las modalidades emergentes durante la pandemia?

¿Cómo influyó la pandemia en su formación docente?

La Tabla 1 que se muestra a continuación, presenta la forma en que se organizan las preguntas de investigación a través de los capítulos de la tesis; es decir, cada capítulo se relaciona específicamente con ciertas preguntas en específico, pero siendo la pregunta principal la que guía toda la investigación.

Tabla 1.

Distribución de las preguntas de investigación por capítulos de análisis

Capítulo	Pregunta de investigación que se prioriza
Cap. 3 Experiencias significativas de normalistas durante la pandemia: el contexto pandémico	¿Cuáles fueron los principales retos, obstáculos y dificultades —condicionamientos pandémicos— que experimentaron las y los estudiantes normalistas durante la pandemia y cómo puede comprenderse la agencia que ejercieron en este contexto?
Cap. 4 La capacidad de agencia de las y los estudiantes normalistas durante la pandemia	¿Cómo se adaptaron y qué tuvieron que hacer las y los estudiantes normalistas frente a las modalidades emergentes durante la pandemia?
Cap. 5 Docentes en formación en contextos emergentes	¿Cómo influyó la pandemia en su formación docente?

Nota. Fuente: elaboración propia.

Los objetivos de la investigación, por su parte, deben servir de orientación al igual que las preguntas de investigación y deben derivar de una perspectiva teórica y metodológica (González, 2015). Los objetivos fueron los siguientes:

- Conocer las experiencias académicas que las y los estudiantes normalistas tuvieron durante la pandemia.
- Identificar los principales retos, problemas y dificultades de las y los estudiantes durante la crisis sanitaria.
- Abordar las modalidades emergentes como un proceso temporal de condicionamiento social.

- Conocer las acciones y formas de adaptación que tuvieron que llevar a cabo las y los estudiantes para afrontar las modalidades emergentes.
- Abordar los esquemas de acción y adaptación desde el enfoque teórico de capacidad de agencia.
- Indagar cómo la pandemia pudo o no influir en la formación docente de las y los normalistas.

Lo que más se trabajó en la presente tesis fue el análisis de la capacidad de agencia de las y los estudiantes normalistas frente a los condicionamientos pandémicos en sus actividades académicas. La investigación se enfocó en los principales retos y obstáculos que los estudiantes enfrentaron durante los semestres que cursaron por la pandemia de covid-19 (semestres pandémicos en adelante), por lo cual, la investigación se ubica entre el año 2020 a 2022. Esta investigación permitirá ofrecer un acercamiento a las condiciones y experiencias que desarrollaron algunos normalistas durante este periodo.

Se ha demostrado que las escuelas normales junto con las demás IES en México no se encontraban preparadas para afrontar un reto como el que significó la pandemia de 2020 (Alcántara, 2020; Malo et al., 2020; Lloyd, 2020). México fue uno de los países que al inicio de la pandemia no contaba con la estructura ni recursos suficientes para enfrentar la situación en cuestiones escolares (CEPAL, 2020). Además, las escuelas normales, junto a muchas otras IES, tuvieron que navegar solas frente a los problemas y circunstancias que representó el contexto disruptivo, destacando el doble proceso que las caracteriza: el de la enseñanza y aprendizaje en su interior y el de la enseñanza y aprendizaje en las escuelas de práctica (Espinosa et al, 2022).

Las y los estudiantes, de igual manera, enfrentaron la pandemia desde sus espacios y formas. Esto resultó clave en la investigación, por ende, se abordan los efectos de la pandemia por medio del enfoque del condicionamiento pandémico para focalizar los problemas originados por la disrupción en sus actividades académicas. Además, de que el fenómeno de la pandemia será retomado desde las categorías de acontecimiento y disrupción.

Como mencionan Tavera y Martínez (2021), el acontecimiento es un “hecho diverso”, aplicable a cualquier espacio de la vida, su caracteriza principal es su cualidad inesperada,

es decir, irrumpe e interrumpe el curso normal de las cosas, por lo cual posee un carácter extraordinario en comparación con las experiencias diarias y cotidianas (Tavera y Martínez, 2021). De igual manera, la pandemia puede ser abordada desde la disrupción, pues ha tenido la función de interrumpir dramáticamente la normalidad. Los efectos de la pandemia impidieron la continuidad de los procesos de reproducción del orden social tal y como se venían desarrollando antes de la crisis sanitaria (Espinosa, 2022).

Para explicar el condicionamiento social se hará uso del proceso explicativo de Archer (2009), el cual consiste en un proceso de tres fases: a) condicionamiento, b) interacción social y c) elaboración (Archer, 2009). Su propuesta se fundamenta en la posibilidad de identificar los procesos de transformación o reproducción de las estructuras sociales a través de la interacción entre las propiedades estructurales y las capacidades agenciales de las personas (Parra, 2016). La intención de la presente investigación fue ubicar esta propuesta en un nivel de alcance medio y sólo hacer uso de las primeras dos fases de su proceso para esta investigación. El retomar solamente las primeras dos fases del modelo explicativo de Archer tiene un objetivo, el cual es operacionalizar el concepto agencia desarrollado para esta tesis.

La primera fase —que se desarrolla en el capítulo 3— considera cómo las propiedades y poderes estructurales afectan a los individuos, Archer señala esa etapa como el condicionamiento estructural o social (Archer, 2009). Cuando el individuo se enfrenta a estas circunstancias, su respuesta está relacionada directamente con sus propias preocupaciones y proyectos (Elly y Baxen, 2015). El caso disruptivo de la pandemia puede ser abordado como un condicionamiento emergente (o pandémico), ya que ha influido en la interacción social subsecuente de las y los estudiantes, como menciona Archer: las situaciones a las que las personas responden condicionan cursos diferentes de acción (Archer, 2009). Por lo cual, los retos, problemas y afectaciones por la pandemia en su ámbito escolar pueden ser entendidos como procesos de condicionamiento en donde las y los estudiantes ejercieron diferentes ejes de acción.

La segunda fase corresponde a lo que la autora denominó como interacción social. Esta etapa corresponde a las influencias del condicionamiento de la primera fase, las cuales moldean contextos emergentes en los individuos —muchas veces contextos frustrantes o

apreciativos— y que de ahí se generan experiencias que “condicionan situaciones de interpretación diferentes y patrones de acción distintos: los grupos que enfrentan exigencias buscan eliminarlas” (Archer, 2009, p. 138). Esta etapa de mediación se refiere a cómo los individuos como agentes, a través de la deliberación reflexiva, consideraron las circunstancias objetivas de forma subjetiva y en relación con sus experiencias —invocadas en la primera etapa— para determinar posteriormente sus esquemas de acción (Elly y Baxen, 2015).

En otras palabras, la fase uno del modelo de Archer permitirá focalizar los efectos inmediatos que la pandemia tuvo en las y los normalistas en su ámbito educativo (retos, problemas y desafíos), mientras que la segunda fase permite observar la capacidad de agencia dirigida a la resolución de problemas presentadas por la fase uno del condicionamiento pandémico.

El no considerar la tercera fase del modelo explicativo de Archer (elaboración social) radica en que esa etapa contempla las transformaciones o reproducción social del contexto a partir del “juego mutuo” entre las primeras dos fases. Sin embargo, se considera que para ver las transformaciones sociales que pudiera haber debido a la pandemia se requieren investigaciones más longitudinales y que abarquen un periodo de tiempo mayor al que esta investigación tuvo acceso. No obstante, el hacer uso de las primeras dos fases permite operacionalizar teóricamente el concepto agencia con mayor matiz al detallar y especificar el contexto, las condicionantes y los procesos reflexivos y de acción.

De esta manera, la investigación sólo retomará los condicionamientos generados por la pandemia a través de los modelos emergentes. Específicamente serán los condicionamientos referidos a la disrupción educativa, la transición a las modalidades emergentes, los retos y obstáculos de llevar la escuela al hogar, los horarios discontinuos, las dinámicas de clases en línea, la carga de trabajo y los efectos emocionales que desencadenó la pandemia.

Respecto a la noción de agencia, será el referente teórico que explique y analice las acciones de las y los normalistas ante el condicionamiento pandémico. Este concepto será abordado en el capítulo 4 de análisis y desarrollado a partir de distintos elementos y de varios autores y autoras. El concepto de agencia que se usará para esta investigación tiene

como particularidad la capacidad de respuesta a situaciones emergentes o problemas planteados en un contexto histórico-temporal definido. La pandemia será el contexto histórico-temporal definidos; mientras que los problemas, retos y dificultades de dicho condicionamiento —específicamente los condicionamientos por parte de las modalidades emergentes— serán las situaciones emergentes a las cuales las y los estudiantes actuarán y desarrollarán respuestas y acciones de acuerdo con sus condiciones particulares.

Para llevar a cabo esta investigación se desarrolló un proceso metodológico que permitiera recuperar las experiencias, prácticas, acciones y reflexividades de las y los estudiantes con el fin de abordar teóricamente lo expuesto anteriormente. Una vez expuestos los referentes conceptuales en una investigación, se procede a la recuperación de las prácticas sociales, al papel del sujeto en el hecho concreto del discurso y de sus papeles protagónicos en el acontecimiento específico investigado (Hidalgo, 2000). Por ende, se procede a narrar el proceso metodológico que la investigación llevo a cabo.

1.3 Metodología

Para abordar el objeto de estudio y poder conocer las acciones que las y los estudiantes normalistas desarrollaron es necesario exponer el proceso metodológico que se llevó a cabo para esta investigación. Dicho proceso incluye la recopilación planeada y sistemática de los datos e información, así como el análisis y explicación de los hechos en relación con la teoría. Hidalgo (2000) resume el proceso metodológico como los procedimientos, las técnicas e instrumentos de investigación que tienen como objetivo aproximar el campo problemático a estudiar con proposiciones explicativas (Hidalgo, 2000).

Para la presente investigación se optó por seguir un enfoque cualitativo que hiciera uso de diferentes métodos que permitieran el acercamiento al objeto de estudio y a los intereses de la tesis. Este enfoque es a lo que Denzin (2009) llama triangulación entre métodos, lo cual implica el uso de múltiples medidas y métodos de diferentes perspectivas metodológicas (Denzin, 2009). Lo anterior se consideró como la mejor ruta de estudio para los objetivos de esta investigación y matiza el hecho de que la metodología empleada no es mixta sólo por el hecho de emplear herramientas que regularmente se vinculan a tradiciones específicas.

Las ventajas de usar una triangulación de métodos consiste en superar sesgos metodológicos que se pueden obtener con el uso de un solo enfoque, sin la intención de llegar a generalidades en los resultados. (Denzin, 2009). Además, de obtener información, datos y dar respuestas más completas a las preguntas de investigación (Pole, 2009). Sin entrar en discusiones dicotómicas entre tipos de metodología, se destaca que tanto las técnicas cualitativas como las cuantitativas tienen el potencial de contribuir con información vital relacionada con una pregunta o un problema de investigación (Lancy, 1993).

Siguiendo con el enfoque cualitativo, Vasilachis (2015) destaca como esta perspectiva metodológica da énfasis al significado y la interpretación de los hechos sociales y le da un gran valor al contexto y a los procesos sociales. Además, estos procesos metodológicos están más asentados en la experiencia de las personas. Las técnicas de investigación cualitativa priorizan la inmersión en la vida cotidiana del objeto de estudio y se basa en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social donde se producen (Vasilachis, 2015). Los métodos cualitativos ofrecen una “descripción íntima” de la vida social, pues indagan y presentan con detalle el contexto social y los significados de los acontecimientos importantes que las personas consideran (Taylor y Bogdan, 1987).

Taylor y Bogdan (1987) señalan que la mayor parte de los estudios cualitativos se orientan hacia el desarrollo o verificación de la teoría sociológica (Taylor y Bogdan, 1987). Esta investigación parte de las concepciones teóricas de la agencia y enfoques teóricos de Archer (condicionamiento e interacción), para conocer, acercar y explicar el acontecimiento de la pandemia por covid-19 en la educación superior de las y los estudiantes normalistas de diferentes entidades del país. Por último, y no menos importante, se recurre a la investigación cualitativa cuando el tema a estudiar no es cuantificable (Sabulsky et al., 2022), como lo es el caso de las narraciones de las y los estudiantes de esta investigación.

Por otra parte, el proceso metodológico que se empleó estuvo determinado en su mayoría por el contexto pandémico, pues la investigación se desarrolló a finales del 2020 y terminó en los últimos meses del 2022. En términos generales, casi todas las investigaciones que se desarrollaron durante la pandemia sufrieron reorientaciones metodológicas (Arango, 2022), por lo cual, el uso de los instrumentos para la recolección de datos e información en esta

investigación se vieron condicionados de igual manera, haciendo que su aplicación fuera a través de medios y vías emergentes.

De esta manera, se decidió emplear herramientas metodológicas que permitieran: 1) conocer las experiencias y acciones de las y los normalistas durante la pandemia, y 2) poder llevarlas a cabo bajo el contexto limitante que representaba la crisis sanitaria en ese momento. Los instrumentos para recolectar los datos fueron el cuestionario y las entrevistas, ambas llevadas a cabo a la distancia y en línea.

1.3.1 Cuestionario

Como primer instrumento en el proceso de recolección de datos empíricos se recurrió al cuestionario. El cuestionario tiene como rasgo particular el de describir las características generales o particulares de una determinada población (Quispe, 2013). La justificación para usar este instrumento recae en 1) las limitaciones para acceder a los estudiantes durante la pandemia y 2) por la heterogeneidad de la comunidad normalista. Respecto al primer punto, se tuvieron acercamientos y contacto con directivos generales de las escuelas normales para colaborar y participar en la investigación. La intención fue que autorizaran el acceso a su comunidad estudiantil. Los directivos aceptaron y facilitaron el acercamiento a una escuela por entidad en el país. Por las condiciones pandémicas, el acercamiento a las y los estudiantes tendría que ser por vías virtuales o a distancia, por ende, el uso del cuestionario en línea fue apropiado para ello.

Respecto al segundo punto, y de la mano con el punto anterior, la diferenciación de las y los estudiantes de las escuelas normales implicaba un enorme reto. El acceso que los directivos ofrecieron a la investigación fue el de enviar por correo institucional un cuestionario estandarizado a una escuela normal por entidad del país, dando en total 32 escuelas normales y una población muy heterogénea en cuanto a matrícula y contextos. Como señala Aguilar (2020), el cuestionario aporta información cuantitativa y estandarizada; es recomendable en poblaciones como las y los estudiantes normalistas, ya que provienen de diferentes regiones del país, así como de distintos tipos de escuelas normales (oficiales/rurales; privadas o beneméritas, entre otros.); con la aplicación del cuestionario se pueden conocer sus condiciones socioeconómicas (Aguilar, 2020), así como otros temas importantes para la presente investigación. El cuestionario ofrece la posibilidad

de acceder a información de poblaciones numerosas y de diferentes áreas, localidades o contextos (Quispe, 2013; Abero et al, 2015).

Aunque el cuestionario como instrumento metodológico está más relacionado con estudios cuantitativos y con trabajos cuantificables, este tipo de técnica también permite obtener información sobre la conducta, experiencias, actitudes, percepciones, características sociales y personales de los sujetos a través de la elaboración de preguntas concretas (Abero et al, 2015). También sirve para obtener información sobre qué es lo que hace la gente, qué piensa, conoce, siente o desea (Quispe, 2013). El cuestionario también se puede centrar en solamente percepciones y en descubrir qué es lo que una población piensa sobre determinado tema (Wood y Smith, 2018). Por ende, la selección de este método permitió abordar ciertas experiencias pandémicas y categorías sobre la capacidad de agencia que las y los estudiantes desarrollaron en sus actividades académicas durante la crisis sanitaria.

Para ello fue importante el haber desarrollado un buen instrumento, el cual tuvo que pasar por una buena planeación, diseño y pilotaje (Aguilar, 2020). Martínez Rizo (2020) expone algunos elementos importantes para un buen cuestionario, los cuales se tomaron en cuenta a la hora de elaborar el que se aplicó en esta investigación: a) la información a considerar; b) disponibilidad; c) tipos de preguntas y calidad; d) organización; y e) aplicación (Martínez, 2020).

La información y la disponibilidad que se necesita para aplicar cuestionarios en una investigación supone, o se da por hecho, que las personas que responderán conocen la información de aquello que se pregunte, y también, que estén dispuestas a compartir dicha información (Martínez, 2020). En el caso de esta investigación, la aplicación del cuestionario se hizo bajo el contexto de la pandemia que se originó en 2020 y se extendió hasta 2021, por ende, se asumió y confió en que las y los estudiantes conocían sus experiencias, ya que prácticamente estaban experimentando aún los efectos de la pandemia cuando la respondieron. Por lo cual, las preguntas desarrolladas en el cuestionario abordaron exclusivamente temas relacionados con sus vivencias durante las clases emergentes. La disponibilidad que las y los estudiantes tuvieron de brindar la información dependió de ellas y ellos, debido a que nunca se condicionó su respuesta al cuestionario.

Por otra parte, lo que más caracteriza al cuestionario son sus preguntas. Por lo general, se clasifican en dos: abiertas y cerradas. La primera, es para dar más libertad al responder. La segunda, conlleva una limitación al contestar. Sin embargo, existe una gran variedad de formas y tipos de preguntas para un cuestionario. Para la presente investigación se diseñó uno que contará con preguntas abiertas, cerradas, de opciones y sobre todo de escalas y de respuestas ordenadas, las cuales suelen medir de mejor forma opiniones y grados de intensidad de ciertos temas (Quispe, 2013).

La parte de organización hace referencia a cómo se acomoda la información en el cuestionario. Martínez Rizo (2020) menciona que el cuestionario debe estar organizado en tres partes. La primera, presentando el instrumento, la información del proyecto, los objetivos, la ética metodológica y las instrucciones. La segunda, es el cuerpo del cuestionario, la serie de preguntas con un orden lógico y psicológico. La tercera, es la parte final donde se agradece la colaboración y donde pueden ir las preguntas menos importantes (Martínez, 2020). En el caso de esta investigación, la organización del cuestionario será descrita a continuación:

El cuestionario realizado para la presente investigación contó con 12 secciones y 88 ítems en total. Se elaboró para ser respondida en un tiempo de aproximadamente 15 a 20 minutos por estudiante. En las doce secciones se abordó lo siguiente: presentación del cuestionario —con el título “Encuesta para estudiantes de escuelas normales durante pandemia” (en adelante EEEN) — y una breve descripción de la investigación, objetivos, información del responsable y cuestiones de ética y confidencialidad. Se abordaron temas sociodemográficos de la población normalista; información relacionada con la salud y el covid-19; temas sobre los espacios e infraestructura a la que las y los estudiantes tenían o tuvieron acceso durante la pandemia; ítems relacionados a las experiencias educativas durante la pandemia; sobre las adaptaciones en el ámbito escolar durante la crisis sanitaria; sobre el desempeño escolar durante la pandemia a partir de sus percepciones; sobre el tema de sus prácticas durante la pandemia; sobre la relación y comunicación con sus profesores y compañeros; sobre el acompañamiento familiar que han tenido y; sobre los apoyos institucionales que han recibido durante la pandemia.

Al final del cuestionario se preguntó si estarían interesados en realizar una entrevista a distancia con el fin de profundizar los temas antes señalados.

Tabla 2.

Secciones del cuestionario

<p>Sección 1:</p> <p>Presentación: información básica para el estudiante que contesta el cuestionario</p>	<p>Sección 2:</p> <p>Datos sociodemográficos</p> <p><i>9 ítems</i></p>	<p>Sección 3:</p> <p>Información relacionada con la salud</p> <p><i>3 ítems</i></p>
<p>Sección 4:</p> <p>Espacio e infraestructura del estudiante durante sus clases a distancia</p> <p><i>7 ítems</i></p>	<p>Sección 5:</p> <p>Experiencias educativas durante la pandemia</p> <p><i>7 ítems</i></p>	<p>Sección 6:</p> <p>Adaptaciones por la pandemia en el ámbito escolar.</p> <p><i>20 ítems</i></p>
<p>Sección 7:</p> <p>Desempeño escolar durante la pandemia</p> <p><i>9 ítems</i></p>	<p>Sección 8:</p> <p>Prácticas profesionales</p> <p><i>8 ítems</i></p>	<p>Sección 9:</p> <p>Profesores: comunicación y relación durante la pandemia</p> <p><i>10 ítems</i></p>
<p>Sección 10:</p> <p>Compañeros de clase: comunicación y relación durante la pandemia</p> <p><i>2 ítems</i></p>	<p>Sección 11:</p> <p>Acompañamiento familiar</p> <p><i>3 ítems</i></p>	<p>Sección 12:</p> <p>Estrategias institucionales para enfrentar la pandemia</p> <p><i>10 ítems</i></p>

Nota. Fuente: Elaboración propia

El cuestionario representó la primera vía para obtener información. El mismo fue enviado por correo institucional a la comunidad normalista de 32 escuelas a través de Formularios Google y estuvo disponible 32 días. Los resultados generales y específicos se darán más adelante. Lo que importa resaltar es que el cuestionario permitió generar información útil para la investigación: En primer lugar, a través de categorías relacionadas con los temas del condicionamiento por la pandemia y de los esquemas de acción llevados a cabo, entre otros.

En segundo lugar, porque permitió tener contacto con un número específico de normalistas a los cuales se les invitó a participar en las entrevistas y esto generó información relevante para la tesis.

Además, vale la pena señalar que el cuestionario empleado y sus respuestas no tienen ni tuvieron el objetivo de ser representativas de todas las escuelas normales, tampoco se trabajaron las respuestas para llegar a generalidades analíticas o teóricas.

1.3.2 Entrevistas

Las entrevistas fueron el segundo método empleado para la presente investigación. El hecho de que el objeto de estudio recayó en las experiencias, reflexividades y acciones de las y los estudiantes normalistas, priorizó el uso de técnicas pertinentes para la recopilación de los datos. Siguiendo con el enfoque cualitativo, la entrevista puede fungir como un dialogo o interacción entre el investigador y los sujetos. Este tipo de técnica y enfoque permite profundizar y conocer aquello que experimentan, interpretan y estructuran los sujetos observados desde sus propias perspectivas (Bogdan & Knopp, 1998).

Las experiencias de las y los estudiantes durante la pandemia fue la información que se buscó recopilar e interpretar para conocer el grado de condicionamiento y su capacidad de agencia durante la pandemia en sus actividades académicas. Por ende, se entiende lo difícil que puede resultar una investigación con estas características, considerando que las experiencias humanas son una representación subjetiva de lo social y del propio comportamiento humano, en ese sentido, el enfoque cualitativo permite entender mejor ese aspecto, a través de comprender los procesos en que los sujetos construyen sus significados (Bogdan & Knopp, 1998) como lo fue en un contexto disruptivo de la pandemia.

La entrevista, como herramienta cualitativa, permite recoger datos mediante el contacto directo con el sujeto observado en su propio contexto y espacios, como las aulas o el hogar (Bogdan & Knopp, 1998). También, facilitan la adquisición de experiencias vividas por los sujetos ante determinadas situaciones (Aguilar, 2020). Como señala Kvale (2008) la entrevista es un lugar donde se construye conocimiento (Kvale, 2008). Cuando se utiliza la

entrevista como medio para la recolección de datos, los entrevistados —en este caso las y los estudiantes— son las principales fuentes de información general.

Esta herramienta resulta clave para la investigación, pues permitió explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo (Kvale, 2008), que en este caso sería su experiencia bajo las modalidades emergentes derivadas de la pandemia. Entre las formas de llevar a cabo una entrevista están aquellas donde el investigador pregunta directamente acerca de problemas específicos y con las respuestas obtenidas hace la interpretación de la realidad que investiga (Schwartz & Jacobs, 2006).

La modalidad de entrevista que se empleó fue la semiestructurada, ya que una característica fundamental para la investigación fue el factor de que las preguntas que se realizaron no estaban completamente definidas, es decir, en esta modalidad las preguntas surgen durante el proceso de interacción entre el entrevistador-investigador y el entrevistado-sujeto de estudio (Shwartz & Jacobs, 2006); las entrevistas semiestructuradas permiten llevar la conversación más como una charla. Por ende, aunque se contó con un guion de entrevista (que puede consultarse en el anexo A), la mayoría de ellas se desarrollaron como diálogos independientes a partir de cada experiencia de las personas entrevistadas.

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, por el contexto de la pandemia y la suspensión de la presencialidad al momento de aplicar las entrevistas, estas fueron desarrolladas a la distancia. Se tomó la decisión, por cuestiones de tiempos, de conducir las telefónicamente (en su mayoría o llamadas por aplicaciones de mensajería). Esto representó un reto metodológico que sin duda influyó en el desarrollo de la presente investigación. Resulta importante señalar algunas características importantes que las definen y diferencian de las entrevistas tradicionales cara a cara.

Las entrevistas a distancia no son opciones nuevas, son modalidades que ya han sido trabajadas y empleadas en el pasado en muchas otras investigaciones. Sin embargo, estas modalidades tienen otras características que las entrevistas presenciales. Orellana y Sánchez (2006) mencionan algunas ventajas y desventajas al considerar de esta modalidad a distancia. Entre las ventajas están el uso de las tecnologías para el registro de los datos, como las conversaciones grabadas en las llamadas o video llamadas, lo cual agiliza el uso

de la propia información; además, estas modalidades suelen favorecer más el trabajar temas delicados; implica un anonimato de identidad, si así lo quieren los entrevistados; es más fácil que los actores se expresen cuando no tienen enfrente todo lo que acompaña a la presencia física inmediata. Asimismo, las observaciones no se sienten tan invasivas en comparación con las entrevistas cara a cara (Arango, 2022). También, permiten el estudio de una situación tal y como esta se lleva a cabo en tiempo real; brindan la oportunidad de estudiar fenómenos o problemas sociales geográficamente distantes; suelen ser menos costosas e implican menos trabajo de logística por parte del investigador (Orellana y Sánchez, 2006).

Por otro lado, entre las principales desventajas que se identifican son la falta de contacto cara a cara entre entrevistador y entrevistado, lo cual resulta importante, ya que se corre el riesgo de que no se recuperen los datos e información de la comunicación no verbal que se da en la presencialidad —esto tiene que ver con los gestos, los movimientos, la postura, etc— también, los sujetos a investigar pueden no contar con los medios para aceptar una entrevista en esta modalidad, lo cual genera la posibilidad de que se excluyan de la propia investigación; se debe mencionar, que los problemas de logística pueden ser importantes, ya que se requiere de una conexión, medios y espacios adecuados para llevar a cabo la entrevista, teniendo el riesgo de que la entrevista se suspenda en cualquier momento por problemas técnicos o simplemente porque el entrevistado tiene mayor facilidad de dar por terminada la entrevista sencillamente desconectándose o colgando la llamada y sin ofrecer explicaciones (Orellana y Sánchez, 2006). Además, para generar *rapport* es mucho más sencillo lograrlo si el encuentro es presencial que si es virtual.

Edwards y Holland (2013) señalan que en las entrevistas presenciales o tradicionales el lugar donde se llevan a cabo es muy importante, ellas llaman micro-geografías a aquellos espacios donde se llevan a cabo las entrevistas, y pueden ser la casa, la oficina, la escuela, etcétera. Ahí, se generan relaciones socioespaciales y significados en la relación entre el investigador y el investigado. El sitio donde se desarrolla la entrevista es una fuente de información y datos más allá generados por la propia entrevista (Edwards y Holland, 2013). Sin duda, en este proyecto se perdieron muchos significados e información no verbal debido a que no hubo acercamiento presencial por las propias limitantes del contexto. Esta

situación representó una de las más importantes limitaciones metodológicas del proyecto. Sin embargo, con dichas modalidades a distancia también fue posible sacar ventaja en algunos aspectos, sobre todo en cuestiones de tiempos, accesos y agilidad para llevarlas a cabo.

1.4 Aplicación de instrumentos y cifras generales

La aplicación de los instrumentos antes presentados fue la siguiente: cronológicamente el cuestionario fue el primero en ser aplicado: fue enviado a las y los estudiantes a través de vías institucionales —correo institucional— gracias a la colaboración y ayuda de directivos de las escuelas normales. Se envió el cuestionario a una escuela normal por estado del país, siendo 32 instituciones en total, las cuales fueron divididas y agrupadas por cinco regiones: región centro con 6 escuelas; región noroeste con 5 escuelas; región noroeste con 5 escuelas; región occidente con 8 escuelas; y región sur-sureste con 8 escuelas (El listado de escuelas por entidad las puede consultar en el Anexo B).

El cuestionario fue enviado el día 17 de mayo del 2021 y estuvo disponible para las y los estudiantes hasta el día 18 de junio del 2021, teniendo un total de 32 días para ser respondido. En general se registraron 4,613 respuestas por parte de las y los estudiantes normalistas. No obstante, no hubo respuestas al cuestionario de muchos estudiantes y de escuelas normales en general. Lo que indica que las respuestas no fueron parejas ni representativas.

Tabla 3.

Respuestas generales al cuestionario

Región	Escuelas que respondieron	Escuelas que no respondieron	Total de escuelas	Total de estudiantes registrados
Centro	3	3	6	1,459
Noreste	4	1	5	889
Noroeste	4	1	5	994
Occidente	6	2	8	1,268
Sur-sureste	2	6	8	3
Total	19	13	32	4,613

Nota. Elaboración propia con base a los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes normalistas en esta investigación.

Como se puede observar, la zona norte y occidente del país muestran una participación alta en comparación a la zona sur del país. En el caso de la región centro, se debe tener cuidado, pues casi la totalidad de respuestas obtenidas pertenecen a una sola institución: el plattel Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" con 1,430 respuestas registradas (revisar Anexo B para observar las respuestas por institución).

Además, del total de la población registrada el 81% corresponde a mujeres normalistas, lo cual concuerda con los registros estadísticos históricos, ya que se muestra una alta presencia de mujeres en las escuelas normales en las últimas décadas, superando incluso la matrícula de hombres (Medrano et al., 2017). Respecto a la edad de las y los estudiantes, los rangos van de los 17 años hasta los 35 o incluso 40 años, siendo la media de 21 años del total de estudiantes registrados en las respuestas de la encuesta.

Las carreras que más se tienen contabilizadas son las de licenciatura en educación primaria, seguidas de la educación preescolar y secundaria. De las cuales, se desprenden la especialización en educación física, español, historia, inglés e inclusiva. Los semestres en los cuales se encontraban los estudiantes al momento de responder el cuestionario son los siguientes: 2° semestre (35%); 4° semestre (28%); 6° semestre (20%); y 8° semestre (14%). El resto se divide entre alumnos de 1er, 3er, 5to y 7mo semestre, lo que representa aproximadamente el 3% del total. En suma, las y los estudiantes de estas instituciones

fueron contemplados en su generalidad, sin importar el área, carrera, división o estado en que se encontraban estudiando; ya sean de recién ingreso, mitad de su carrera o a punto de concluir.

Por otra parte, se mencionó en el subapartado del cuestionario, que al final del mismo se preguntaba a las y los estudiantes si estaban de acuerdo con realizar una entrevista para profundizar en los temas abordados durante el cuestionario. Si la respuesta era sí se les pedía un correo o número telefónico de contacto. Se obtuvieron un total de 1,076 correos y números telefónicos para contactar a las y los estudiantes para realizar dichas entrevistas. Sin embargo, y como también se narró en las características de las entrevistas a distancia, el acceso y las respuestas para confirmar y realizar las entrevistas fueron realmente pocas. Frente a las limitantes del contexto y de la nula respuesta de muchos estudiantes se lograron realizar 25 entrevistas a distancia con normalistas de diferentes entidades del país del 02 de junio del 2021 al 21 de febrero del 2022.

El proceso en que se llevaron a cabo fue de la siguiente manera: primero se identificaron los correos electrónicos que las y los normalistas proporcionaron voluntariamente en el cuestionario. Posteriormente, en una base de datos se ordenaron y se fueron enviando correos con un banner de información sobre la propuesta de la entrevista. Al responder se les solicitaba un número telefónico y por medio de un audio de *whatsapp* se les recordaba el objetivo del cuestionario y el objetivo de la entrevista, en relación con los intereses de la investigación. Se les explicaba la dinámica y se les pedía autorización para grabar la llamada para usos y fines meramente académicos y de investigación. De igual manera, se les solicitaba un seudónimo o alias para referirse a ellos durante la entrevista y cuidar la parte ética y de confidencialidad con que se manejó en todo el proceso metodológico. De esta manera, se llevaron a cabo las entrevistas por llamada telefónica o en algunos casos por llamada desde la aplicación de *whatsapp*.

Cabe señalar en las siguientes ilustraciones que las entidades no corresponden del todo con la ubicación de las escuelas normales a las que pertenecen las y los normalistas encuestados y entrevistados. Lo anterior se debe a la sencilla razón de que cuando fue aplicado el cuestionario y las entrevistas, las y los normalistas seguían tomando sus clases desde sus

hogares, los cuales no siempre corresponden a la misma entidad, región o localidad donde se encuentran las escuelas normales a las que se les envió por correo el cuestionario.

La ilustración 1 corresponde a las entidades donde se ubican las escuelas normales que respondieron el cuestionario enviado por correo institucional. Una de las características de la primera ilustración es que muestra por intensidad de color la participación estudiantil para responder la encuesta, destacando al estado de Puebla como la entidad con mayor participación de normalistas. La ilustración 2 muestra la entidad de origen de las y los normalistas entrevistados.

Ilustración 1.

Mapa de las entidades donde se ubican las escuelas normales de las y los estudiantes que respondieron la encuesta



Nota. Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes normalistas en esta investigación.

Ilustración 2.

Mapa de las entidades de las y los normalistas entrevistados



Nota. Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta aplicada y entrevistas conducidas a estudiantes normalistas en esta investigación.

Tabla 4.

Información de las y los normalistas entrevistados

Estudiante entrevistado	Clave de entrevista	Pseudónimos	Fecha de la entrevista	Región
Informante 1	inf-1	Alan	02-06-2021	Occidente
Informante 4	inf-4	Michelle	04-06-2021	Centro
Informante 5	inf-5	García	30-05-2021	Noreste
Informante 6	inf-6	Gera	03-06-2021	Noreste
Informante 7	inf-7	Laura	29-05-2021	Occidente
Informante 10	inf-10	Abigail	09-06-2021	Centro
Informante 11	inf-11	Vero	09-06-2021	Occidente
Informante 12	inf-12	Jesús	11-06-2021	Norte
Informante 13	inf-13	Uriel	16-06-2021	Centro
Informante 14	inf-14	Brillith	16-06-2021	Occidente
Informante 16	inf-16	Daniela	14-06-2021	Occidente
Informante 17	inf-17	María	21-06-2021	Noroeste
Informante 18	inf-18	Alicia	21-06-2021	Noroeste
Informante 20	inf-20	Esmeralda	23-06-2021	Noroeste
Informante 21	inf-21	Regina	23-06-2021	Noroeste
Informante 22	inf-22	Mónica	08-06-2021	Occidente
Informante 23	inf-23	Fernanda	05-07-2021	Noreste
Informante 24	inf-24	Flor	27-06-2021	Noreste
Informante 25	inf-25	Paola	11-07-2021	Occidente
Informante 26	inf-26	Anahí	12-07-2021	Noroeste

Informante 27	inf-27	Gloria	19-07-2021	Centro
Informante 28	inf-28	Alejandro	17-07-2021	Noroeste
Informante 33	Inf-33	Dea	18-02-2022	Occidente
Informante 34	Inf-34	Dani	19-02-2022	Centro
Informante 37	Inf-37	Marcos	21-02-2022	Centro

Nota. Elaboración propia con base a la información recabada por la encuesta aplicada y por las entrevistas conducidas.

1.5 Posición del investigador

En este subapartado me permito escribir en primera persona, ya que resulta necesario e importante describir mis intereses para realizar esta investigación. Como señalan Schettini y Cortazzo (2015) el rol del investigador es muy importante para el desarrollo de la misma. En investigaciones de corte cualitativo, es el papel del investigador quien identifica un aspecto de la vida cotidiana y quien determina una situación problemática, en términos de relevancia, para una sociedad, lo cual resulta fundamental (Dionicio, 2019).

El interés por realizar una investigación sobre la agencia, el condicionamiento social y los efectos de la pandemia surgen de la experiencia personal de haber iniciado la maestría justo durante la crisis sanitaria. Por ende, vale la pena narrar el proceso de cómo se fue configurando y tomando forma esta tesis pandémica. El ingreso al posgrado lo tuve en septiembre de 2020, sin embargo, desde los meses de junio del mismo año, ya me encontraba en el *seminario ecléctico* con mi asesora y compañerxs, en donde se debatía, comentaba y analizaba el contexto emergente y los efectos de la pandemia a la educación con mucho interés.

Al comenzar los estudios de la maestría experimenté muchos aspectos que he abordado a lo largo de esta tesis: clases en línea, efectos de la pandemia, distanciamiento social, retos obstáculos y adaptaciones. Esas circunstancias fueron haciendo eco, lo cual me llevó poco a poco a considerar la pandemia del 2020 como una oportunidad para iniciar y desarrollar una investigación que logrará capturar una pequeña parte de lo mucho que sucedió.

Conforme fueron pasando las semanas de septiembre, iba aterrizando ideas y configurando más los objetivos generales de la presente investigación.

Personalmente, ha sido una investigación en la que me he sentido identificado en muchos aspectos, por lo cual siempre he tratado de tener en mente mi rol como investigador. Sobre todo, al momento de los acercamientos con las y los normalistas. Como también señalan Schettini y Cortazzo (2015) cuando mencionan que el investigador debe generar cierta empatía, pero también cierta distancia con los grupos con los que se trabaja. Por ende, siempre imperó un distanciamiento necesario con respecto a los aspectos abordados, aun cuando muchos se relacionaron con experiencias propias.

Durante el recorrido de esta tesis he aprendido muchas cosas valiosas, desde lo teórico hasta lo práctico. El proceso metodológico fue todo un reto, pero el acercamiento con la comunidad normalista me hizo conocer y aprender más de su papel dentro de la educación en el país. No tengo duda que fue uno de los grupos más afectados durante la pandemia. Mi investigación aborda aquellos sujetos que en un futuro serán actores principales en los procesos educativos y que vivieron la pandemia desde su calidad de estudiantes de nivel superior y como docentes en formación.

1.6 Estructura de la tesis

La presente tesis está organizada en cinco capítulos. El primero es el capítulo introductorio, donde se expone el planteamiento del problema, la justificación y todo el proceso metodológico que se empleó en la investigación, así como resultados generales, limitantes y la posición del investigador.

El segundo capítulo brinda un panorama general de la educación superior en México antes de la pandemia, con el fin de presentar aquellos retos, problemas y temas que existían antes de su llegada. De igual manera, se presentan los desafíos que la crisis sanitaria ocasionó en las IES, destacando la situación de las escuelas normales y aquellos problemas y retos que han sido acrecentados y exhibidos. Otra de las intenciones de este capítulo es justamente mostrar el contexto general en que las y los normalistas experimentaron las modalidades emergentes y cómo los condicionamientos pandémicos influirían en ellos.

Los capítulos tres y cuatro son los capítulos de análisis donde se hace uso de los resultados obtenidos de las entrevistas y el marco teórico. En el tercero se aborda el proceso de condicionamiento pandémico en las actividades académicas de las y los normalistas,

centrando el análisis en las modalidades emergentes, en sus retos, problemas y dificultades que representó. El cuarto aborda todo el tema de agencia y su análisis en cuanto a procesos reflexivos y esquemas de acción. En él se hace una discusión teoría y se propone un concepto a priori para la investigación. También, en ambos capítulos se hace referencia de los principios explicativos de Archer sobre el condicionamiento y la interacción social.

El capítulo cinco aborda abordar la influencia del contexto emergente en la formación docente de las y los estudiantes normalistas estudiados. El primero de ellos expone el tema teórico y curricular de las prácticas que desarrollan las y los normalistas durante su formación. El segundo aborda las afectaciones en ellas y cómo la pandemia influyó durante los primeros semestres emergentes. El tercero trata sobre las actividades y acciones que desarrollaron las y los normalistas para llevar a cabos sus prácticas durante el contexto emergente, destacando su capacidad de agencia en los procesos disruptivos. El cuarto señala de manera general los aprendizajes obtenidos y los temas educativos que la pandemia puso en el debate.

Finalmente, esta tesis cuenta con un apartado de conclusiones, temas pendientes, aportaciones teóricas y un uno último que contiene los anexos referidos durante la tesis.

Conclusiones

La pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2 a inicios del 2020 representó un escenario complejo y lleno de muchas dificultades. En términos generales afectó a todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo la educación. Cifras iniciales estimaban la afectación a más de 1.5 millones de estudiantes en el mundo (UNESCO, 2020).

Las principales afectaciones derivaron de las medidas empleadas por los gobiernos e instituciones del mundo para evitar contagios y prevenir la salud de sus comunidades, las cuales condujeron al cierre de planteles y escuelas una vez declarada la pandemia. Esta situación puso en jaque a muchas escuelas e instituciones de nivel superior, pues no se encontraban preparadas para enfrentar un escenario así.

Como pudieron y con los recursos que contaban, escuelas e instituciones continuaron con sus ciclos escolares y semestres durante la pandemia, implementando estrategias, medidas y acciones emergentes con tal de garantizar los procesos escolares a sus estudiantes. Estas

condiciones difíciles no serían sólo un reto para las instituciones, sino también para estudiantes y maestros.

Esta investigación tuvo como objetivo el conocer los retos, obstáculos y dificultades que experimentaron estudiantes de nivel superior en sus clases y actividades académicas durante la pandemia. Estos estudiantes fueron normalistas de diferentes escuelas y entidades del país. A su vez, y como objetivo principal, fue el de identificar y analizar las acciones y medidas que tuvieron que llevar a cabo los mismos estudiantes normalistas para hacer frente a dichas dificultades.

Bajo las concepciones teóricas del condicionamiento social y la agencia es que se dará análisis en los siguientes capítulos a las experiencias que las y los normalistas tuvieron durante los semestres pandémicos. Se considera que la pandemia representó un escenario complejo para las y los estudiantes, los cuales tuvieron que emplear distintas vías de acción para afrontar dicho contexto desde sus espacios escolares emergentes.

Para el proceso de recolección de datos se hizo uso de un enfoque cualitativo bajo una triangulación de métodos, el cual consistió en combinar y hacer uso de instrumentos de diferentes tradiciones. Como instrumentos se aplicaron un cuestionario en línea y entrevistas a distancia. Las cuales fueron condicionadas por el propio contexto pandémico.

Ambos instrumentos fueron aplicados a estudiantes normalistas de diferentes entidades del país. Gracias a la colaboración y ayuda de directivos de las escuelas normales es que se pudo enviar por correo institucional el cuestionario en línea a 32 escuelas, el cual fue respondido por 4,613 normalistas, de los cuales 25 aceptaron realizar una entrevista a distancia —en su mayoría por llamada telefónica— para profundizar con los temas abordados en el cuestionario.

Finalmente, este capítulo introductorio tuvo como objetivo presentar el problema de investigación, el contexto, las preguntas y objetivos de investigación, así como la parte metodológica que se llevó a cabo. También expone una serie de elementos como el rol del investigador, las limitantes metodológicas y algunos resultados generales que tuvo el cuestionario como instrumento de recolección de datos. Finalmente se describió la estructura general de la tesis y el contenido de los próximos capítulos.

2. Algunas consideraciones antes de la pandemia

El futuro de la educación superior no sólo se limita a la pandemia, pues hay un escenario complejo previo (Marmolejo, 2022)

Antes de comenzar con los capítulos de análisis, es importante presentar de manera general y breve el contexto de la educación superior en México, incluyendo la situación de las escuelas normales y de las y los propios normalistas justo antes de que la pandemia llegara y causara todas las calamidades conocidas. Pues fueron muy evidentes las afectaciones que la crisis sanitaria provocó en la educación, sin embargo, muchas de esas dificultades eran viejos y conocidos problemas sin resolver que en muchos casos sólo se vieron exhibidos o acrecentados por el acontecimiento disruptivo del covid-19.

Es importante hacer estos señalamientos y ubicar el contexto previo a la crisis sanitaria ya que en los próximos capítulos se trabajan con los *condicionamientos pandémicos* que se originaron en el ámbito escolar y educativo de las y los normalistas. Mismos que pueden representar la continuación de algunos problemas que ya existían en la educación superior, como el tema de las desigualdades, las brechas digitales, las cargas de trabajo o la distribución de horarios.

De igual manera, bajo el marco teórico que se usa en esta investigación es importante exponer el contexto —por no decir estructura— previo a la pandemia, ya que al enfocar el análisis en los condicionamientos sociales, Archer señala que circunstancias sociales y culturales existen antes y son externas a los individuos (Archer, 2009), por ende, es necesario hacer mención del contexto social en que se encontraban las y los normalistas antes de la pandemia, y de la propia educación superior en general, para poder observar e identificar mejor los condicionamientos emergentes que se retomarán más adelante.

En este segundo capítulo de la tesis se inicia hablando de las escuelas normales y su relevancia en la educación nacional; posteriormente, se aborda la situación de la educación superior en México antes del covid-19 y del panorama general en el que navegaban tanto las escuelas normales como las y los propios normalistas. Después, se destacan los principales retos y cuestiones sin resolver que la pandemia afectó, exhibió y visibilizó a su

llegada. Inmediatamente, se expondrán los desafíos y nuevos retos que la crisis sanitaria ocasionó en la educación superior y la situación de las escuelas normales al inicio del acontecimiento disruptivo. Finalmente, se dará una síntesis de aquellos desafíos que la pandemia acrecentó destacando los retos y problemas que enfrentaron las y los estudiantes normalistas.

2.1 Escuelas normales y su lugar en el sistema educativo nacional

Las escuelas normales históricamente tienen como objetivo la formación de docentes para la educación básica en el país (Navarrete, 2015; Aguilar, 2020; Erazo, 2020), y desde 1984 cuentan con el rango de licenciatura, lo cual las hace parte del subsistema de educación superior y como tal las convierte en instituciones de educación superior (Medrano et al., 2017). A su vez, las escuelas normales se componen y dividen por distintos tipos de escuelas (Navarrete, 2015).

Se logran identificar escuelas normales rurales, centros regionales de educación normal, normales urbanas, normales superiores, centros de actualización del magisterio, escuelas artísticas, experimentales, indígenas, interculturales (Erazo, 2020), centenarias y beneméritas, entre otras (Medrano et al., 2017). Como señala Aguilar (2020) la cifra total de escuelas normales varía dependiendo la fuente consultada; para el ciclo escolar 2017-2018 fueron contabilizadas un total de 436 escuelas normales (Aguilar, 2020). Para el ciclo 2021-2022, en las principales cifras del sistema educativo publicado por la SEP se tienen registradas 396 escuelas normales (SEP, 2022).

En conjunto todas las escuelas normales se encuentran bajo la rectoría de la Secretaría y en general del Estado (Ley General de Educación Superior [LGES], 2021; Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM], 2019), y bajo la coordinación de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) —antes DGESPE— por lo cual los cambios curriculares o reformas para las escuelas normales están a cargo del gobierno federal a través de la secretaría de educación pública (SEP), (Navarrete, 2015). Como las más actuales, específicamente con los planes y programas de estudio para Educación Normal 2022 (SEP, 2022c) o como el acuerdo número 16/08/22 en el que se establecen nuevos planes y programas para la formación de maestras y maestros

en 2022 (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2022). Lo anterior indica que durante la pandemia las escuelas normales respondieron a los lineamientos, indicaciones y ordenamientos emitidos por la SEP y tuvieron el respaldo financiero por parte del gobierno federal para hacerle frente a la crisis sanitaria.

Además, las escuelas normales, y el normalismo en general, han tenido una relevancia muy importante en el sistema educativo por muchos años (SEP, 2019). En términos generales, no sólo representan una institución que se encarga de formar maestras y maestros, en muchos casos, las escuelas normales han representado la única opción para continuar con los estudios de educación superior para muchas personas, ya sea por temas económicos o por ser las únicas IES disponibles en muchas regiones del país (Dionicio, 2019).

Como señala Civera (2013) las escuelas normales se establecieron, desde el siglo pasado, en muchas regiones o zonas rurales del país volviéndolas instituciones que ofrecieron espacio y oportunidades de estudio a poblaciones indígenas y marginadas excluidas históricamente del sistema educativo. Las escuelas normales no sólo ofrecían educación, también contaban con programas de becas e internados que favorecieron el ingreso de estos grupos sociales excluidos. González (2021) mencionaba que, para muchos normalistas, las escuelas normales, representaban no sólo educación, sino un hospedaje y alimentación mejor que en su hogar. Lo cual destaca y ofrece un breve panorama de la relevancia que las escuelas normales han tenido en el país a lo largo de su existencia.

Sin embargo, las escuelas normales y el normalismo han sufrido un abandono considerable por parte de antiguos gobiernos en décadas más recientes (Díaz, 2021). Como menciona la propia SEP (2019) en el documento *Estrategias Nacionales de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN)* donde se señala una estigmatización al normalismo en las últimas décadas debido al abandono que han tenido gobiernos en turno con ellos, específicamente en temas de políticas, financiamiento y atención. Las políticas implementadas en las últimas tres décadas han sido insuficientes para lograr un mejor desarrollo de las instituciones normalistas, las cuales se ven reflejadas en la mala infraestructura, equipamiento, instalaciones y planes de estudio (SEP, 2019). Una situación que pone en desventaja a las escuelas normales frente a contextos complejos que se presentan en la actualidad, como fue el caso de la pandemia por covid-19.

El abandono señalado en el párrafo anterior se ejemplifica claramente con el descenso en la matrícula que han sufrido las escuelas normales en los últimos años y antes de la pandemia. Cifras del documento mencionado por la SEP señalaban una matrícula de 133,286 estudiantes en el ciclo 2008-2009 y una de 90,333 normalistas para el ciclo 2018-2019 (SEP, 2019). Sin embargo, como menciona Dionicio (2019) la matrícula normalista nunca ha sido estable a lo largo de su historia en México. En la década de los ochenta se registró un descenso histórico del -54% en la matrícula —al pasar de 299,233 normalistas a 110,975—; en la década de los noventa se tuvo una recuperación del 94%, para pasar a un largo proceso de descenso de aproximadamente el -33% en el periodo del 2000 al 2018 (Dionicio, 2019).

Posteriormente, con el nuevo gobierno entrante en 2018, se configuraba un papel para las escuelas normales más activo dentro de la agenda pública, de acuerdo con las promesas de campaña y con la postura de la SEP con el nuevo gobierno. Como señalaba Díaz Barriga (2021), se buscaba diseñar una política nacional donde se rescatará y revalorizará al normalismo. Debido a ello, se llevaron a cabo congresos consultivos para la mejora y transformación de las escuelas normales.

En dichos congresos hubo una activa participación de la comunidad, tanto de docentes como de estudiantes. De ahí, surgió la ENMEN antes mencionada, que contemplaba más de 300 ejes de acción (SEP, 2019). Sin embargo, con la llegada de la pandemia el escenario se complejizó haciendo muy difícil llevar a cabo las acciones, y como tal, las mejoras y transformaciones de las escuelas normales diseñadas en el acuerdo nacional (Carro, 2020).

Las escuelas normales como parte del subsistema de nivel superior en el país no están exentas de muchos problemas y temas por resolver. Con la llegada de la pandemia hubo afectaciones, pero muchas de ellas sólo eran continuación de lo que ya existía. Por ende, conocer y entender los efectos de la pandemia sólo se puede lograr si se incluyen las condiciones de partida.

2.2 Panorama general de la educación superior en México: viejos problemas sin resolver

Para este subapartado se considera pertinente iniciar con el mismo cuestionamiento que Bustos y Moreno (2022) hacen respecto a la educación y el fenómeno de la pandemia, el

cual es: ¿la educación superior en México antes de la crisis sanitaria del 2020 era miel sobre hojuelas? Esta pregunta es necesaria para ofrecer un panorama general de la situación de la educación superior en México antes de la pandemia. De tal manera, se puede decir que dentro del complejo sistema educativo se logran caracterizar avances, problemas y temas sin resolver.

En términos generales, la matrícula en educación superior ha incrementado en los últimos años, alcanzado para el ciclo 2020-2021 una cobertura cercana al 40% y un crecimiento promedio anual de aproximadamente 4% (Bustos y Moreno, 2022). Sin embargo, el tema de la deserción o abandono escolar sigue siendo un asunto pendiente, de acuerdo con cifras del INEGI, la tasa de abandono en educación superior se ha encontrado entre los 7 u 8 puntos porcentuales respecto a los ciclos escolares del 2010 al 2016 (INEGI, 2021a).

Lo anterior es parte del complejo panorama que existe en la educación superior en México, temas como el abandono y la cobertura siguen siendo un problema por resolver. Por ejemplo, México se encuentra en la posición 36 de 38 países miembros de la OCDE respecto a la cobertura en educación superior (Bustos y Moreno, 2022). Estas condiciones se complejizan y diversifican debido a las características de las instituciones de educación superior que hay en el país.

Tan sólo un 70% de IES en México corresponden a instituciones particulares y el resto a públicas; pero la matrícula estudiantil recae en un 65% —aproximadamente— en instituciones públicas mientras que el resto en instituciones privadas (Bustos y Moreno, 2022). Las escuelas normales por su parte cuentan con escuelas de sostenimiento público y privado, en donde la constante general se comparte en la matrícula con mayor presencia en las escuelas normales públicas (Medrano et al., 2017).

Como mencionan Bustos y Moreno (2022), la alta concentración de la matrícula en instituciones públicas representaba un reto importante en términos de financiamiento, ya que éste depende de manera casi exclusiva de la recaudación fiscal e ingresos gubernamentales (Bustos y Moreno, 2022). Una situación en la que se encuentran las escuelas normales dependientes en gran parte del gobierno y de sus disposiciones.

Los temas de la matrícula y la cobertura ascendente remiten a otro reto, el cual es el de la oferta, pues con la masificación en la educación superior en México se fue dando acceso poco a poco a una gran diversidad de estudiantes respecto a su composición sociodemográfica y de demandas escolares, mismas que las IES no han podido resolver (Bustos y Moreno, 2022). Las escuelas normales no son una excepción dada su diversidad y ubicación en diferentes zonas y regiones del país.

Por otro lado, la OCDE en 2019 mencionaba que el sistema de educación superior en México es amplio debido a los diversos crecimientos acelerados que ha experimentado en las últimas décadas. Sin embargo, el mismo organismo señaló que México carece de una visión estratégica para la educación superior; además, de no disponer de mecanismos de dirección eficaces para garantizar la calidad y la diversidad en los programas y niveles que se ofrecen (OCDE, 2019).

Sumado a lo anterior, México se ubica por debajo de la media o en los lugares más bajos en muchos temas sobre educación superior frente a otros miembros de la OCDE, por ejemplo: en matrícula de programas de técnico superior, en especialización, en posgrados — maestrías y doctorados— en población adulta con título de educación superior, en acceso a las tics, en infraestructura, en vinculación con el mercado laboral, entre otros (OCDE, 2019). Además, la educación superior en el país se ve afectada por problemas de reprobación, rezago educativo, baja eficiencia terminal y de una clara desigualdad de oportunidades para el acceso (Pérez y Villarruel, 2016).

Algunos viejos problemas sin resolver y temas pendientes en la educación superior en México tienen que ver con lo que la UNESCO señalaba en 2018 en su plan de acción para América Latina, donde destacan mejorar el reconocimiento del nivel superior, la cobertura y la articulación de la misma, la calidad, la formación y el desarrollo (UNESCO-IESALC, 2018). Aunado a lo que la OCDE mencionaba anteriormente y al poco desarrollo y flexibilidad que hay en dicho nivel en México (OCDE, 2019).

Sin embargo, uno de los problemas nodales y que quizás sea el detonante principal de muchos otros es el de las desigualdades, mismo que ha afectado a la educación superior y continuará haciéndolo. Se sabe que la disparidad económica y social repercute fuertemente en la educación (Van Damme y Zahner, 2022). Por ejemplo, para el ingreso a la educación

superior influye fuertemente el origen social, cultural, económico y académico de las personas (Pérez y Villarruel, 2016). El tema de las desigualdades y sus efectos en la educación son bastantes complejos y ya se han trabajado en distintos campos disciplinares. Detallar el tema abre una caja de pandora de todos los efectos que las desigualdades sociales, económicas, culturales, etc. causan en la educación en general, donde el subsistema superior sólo es una parte de un sistema golpeado y afectado fuertemente (Pérez y Villarruel, 2016).

Las escuelas normales, como IES que se ubican en muchas regiones del país, incluyendo zonas rurales, resienten los efectos de las desigualdades antes mencionadas. Como mencionan Pérez y Villarruel (2016) las personas de origen rural se encuentran en desventaja económica y cultural debido a que en esas zonas se tiene mayor escasez de oportunidades y de servicios de otros tipos, lo cual dificulta, condiciona y afecta sus trayectorias escolares, principalmente en el acceso y continuidad en la educación superior.

Sumado a lo anterior, y como se mencionó anteriormente, las escuelas normales han sufrido el abandono del estado reflejándose en su infraestructura, recursos e instalaciones (SEP, 2019), lo cual es otra manera de presenciar los efectos de las desigualdades sociales y educativas del país, pues lo que se necesita es ofrecer educación a las poblaciones que requieren de recursos y que mayormente se ubican en zonas rurales y marginadas (Pérez y Villarruel, 2016), lo cual no se logra debido a las condiciones estructurales en las que México se encuentra desde hace décadas.

El problema de las desigualdades es bastante complejo y extenso para desarrollar en este apartado. Pero se retoma y menciona como un tema nodal cuando se hablan de los problemas que atraviesa no sólo la educación superior, sino el sistema educativo en general (Schmelkes, 2020). Tanto instituciones como estudiantes son afectados por las desigualdades sociales, económicas, culturales, etc. Con acontecimientos como la pandemia, estas desigualdades se incrementaron y exhibieron, como fue el caso de las brechas digitales, mismas que ya estaban ahí, pero que con la crisis sanitaria se focalizaron de manera determinante para el caso educativo.

Por otro lado, retomando el caso de las escuelas normales, en el documento de la ENMEN se presentaban los principales retos del normalismo del siglo XXI, los cuales se resumen a

continuación: principalmente se destaca el desafío de formar docentes para el sistema educativo que necesita la sociedad actual —y que al parecer no contemplaban escenarios tan complejos y disruptivos— se señalaba la necesidad de configurar a las escuelas normales en centros de formación de calidad; en establecer mecanismos claros sobre el ingreso y promoción dentro de las escuelas normales; el de desarrollar esquemas de mejoramiento y fortalecimiento académico en la planta docente; el de formar docentes capaces de aprovechar y dar uso a las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual sería puesto a prueba un par de años después (SEP, 2018).

De igual manera, la SEP señalaba en el mismo acuerdo los retos por consolidar una formación inicial docente de calidad tomando en cuenta las particularidades de cada región del país; además, del fortalecimiento en la producción, difusión e intercambio académico y de conocimientos en las escuelas normales y con otras IES; fortalecer la movilidad académica para normalistas y docentes y; refrendar el papel histórico que las escuelas normales y las y los normalistas han obtenido a lo largo de su historia (SEP, 2018).

En términos generales, el panorama de la educación superior del país (donde se incluyen a las escuelas normales) era complejo antes de la pandemia. Muchos temas y retos ya estaban en juego antes de que la crisis sanitaria entrara a escena. Se destacan los problemas de acceso, cobertura, oferta, calidad, desigualdad, financiamiento, entre otros muchos. Con la disrupción por el covid-19 estos problemas se agudizaron e incluso incrementaron representando nuevos desafíos. Muchas IES tuvieron que enfrentar escenarios difíciles y tomar decisiones rápidas para dar frente al contexto disruptivo que se presentó por la covid-19 a inicios del 2020, siendo la comunidad estudiantil de las más afectadas por estas situaciones.

2.3 La pandemia: acrecentado y exhibiendo problemas en educación superior

Ante la disrupción pandémica una de las principales y primeras medidas desarrolladas e implementadas por casi todas las IES fue la suspensión de actividades académicas-administrativas presenciales y el traslado acelerado y precipitado a modalidades en línea y a distancia (Ammigan et al., 2022). Distintos reportes señalaban afectaciones en el 91% de estudiantes a escala mundial (IESALC- UNESCO, 2020) y a más de un 70% de instituciones de educación superior de todo el mundo (Marinoni et al., 2020). En

consecuencia, estos escenarios produjeron múltiples problemas y situaciones que complejizaron la continuidad de los procesos educativos en la educación en general.

Uno de los primeros escenarios problemáticos que la pandemia reflejó y acrecentó fue la desigualdad de condiciones. Las principales medidas implementadas por las IES se vivieron diferentes en cada institución, región y país. Como lo mencionan Mckeown et al., (2022) el traslado precipitado a modalidades emergentes se vivió diferente entre IES ubicadas en sociedades menos desiguales que aquellas ubicadas en sociedades más desiguales, ya que estas últimas experimentaron mayores desafíos. Principalmente en el uso y aplicación de las tecnologías como respuesta al acontecimiento disruptivo. En ciertos lugares, la brecha digital y educativa se vieron severamente afectadas al incrementarse (Mckeown et al., 2022).

La UNESCO señaló en múltiples reportes que la pandemia de covid-19 afectó a los países en diferentes momentos y con distinta intensidad (UNESCO, 2022). Los países de altos ingresos y los países de Europa y América del Norte —sin contar a México— fueron quienes estuvieron mejores capacitados para hacerle frente a la interrupción pandémica. Esto debido al financiamiento y a las condiciones en materia de infraestructura y conexión con las que ya contaban al momento de la crisis sanitaria. Se puede dar por hecho que los países desiguales y con índices mayores de marginalidad y pobreza experimentaron más problemas en los ámbitos educativos (UNESCO, 2021).

Aunque las respuestas de las mayorías de IES se vieron determinadas en gran medida por sus facultades de gobierno y condiciones de ser públicas o privadas (McKeown et al., 2022), la UNESCO reveló que el apoyo financiero del gobierno y de fuentes externas fue crucial para la supervivencia y adaptación de las IES durante la pandemia (UNESCO, 2021). Lo cual resulta importante, pues en países desiguales y con mayores limitaciones como el mexicano vale la pena indagar la relación y apoyo del gobierno con las IES durante la pandemia, sobre todo, con aquellas que dependen directamente del mismo tal y como las escuelas normales.

Datos de la UNESCO señalaban que las desigualdades —económicas y educativas— se ampliaron entre y dentro de los países debido a la pandemia. Los países con bajos ingresos fueron los que tuvieron mayores necesidades en materia de infraestructura y conectividad

(UNESCO, 2021). A pesar de ello, las IES tuvieron que construir espacios para el aprendizaje que pudieran lidiar no sólo con la pandemia sino con las condiciones antes mencionadas (Wekullo et al. 2022).

Como señaló Egron (2020), el reto para las universidades fue el de encontrar la manera de ofrecer oportunidades de aprendizaje e investigación de calidad para toda su comunidad de estudiantes, docentes, investigadores y trabajadores durante la pandemia (Egron, 2020). Las instituciones de educación superior tuvieron la responsabilidad de ofrecer modalidades educativas que más se adaptaran a sus estructuras y necesidades; además, fueron señaladas para hacer esfuerzos de atender a los subgrupos estudiantiles más vulnerables, y ofrecer los servicios educativos disponibles a sus comunidades donde se incluyeran a los profesores e investigadores (Maldonado y Aguilar, 2020).

2.4 El contexto mexicano y la situación de las instituciones de educación superior

En México, las cosas no fueron muy distintas de lo que se describió anteriormente, en particular lo referido a las desigualdades y problemas acrecentados por la disrupción pandémica. Anteriormente se mencionó que los países menos preparados eran aquellos con más índice de desigualdad, marginalidad y pobreza. Datos de la CEPAL en 2020 señalaban que los países de América Latina y el Caribe se encontraban desigualmente preparados para enfrentar la crisis sanitaria en temas de digitalización; en donde México se localizaba en los índices más bajos en cuestión de acceso a las tecnologías (CEPAL, 2020).

Estadísticas internacionales exponían que México, al inicio de la pandemia, sólo contaba con un 56% de la población con acceso a internet; 44% con acceso a un equipo de cómputo; mientras que en zonas rurales del país las condiciones bajaban a 20.6% y 23% respectivamente al acceso a internet y equipo de cómputo (PNUD, 2020). Además, las asimetrías entre regiones mostraban claras desigualdades que influyeron en las y los estudiantes de educación superior. Tan sólo la comparación entre entidades como Ciudad de México y Oaxaca arrojaba 80 puntos porcentuales de brechas respecto al acceso a tecnologías de información y computación entre la población estudiantil (Bautisa y Briseño, 2020).

De esta manera, el contexto de la pandemia rebasó las capacidades en que las IES se encontraban, principalmente en materia tecnológica (Rodríguez, 2021). Además, puso de manifiesto carencias y desigualdades tanto en la disponibilidad de dichos recursos como en la capacitación y preparación de profesores y alumnos para transitar a las nuevas modalidades emergentes (Alcántara, 2020).

Las primeras medidas —de suspensión y traslado— fueron implementadas por todas las IES del país, incluyendo universidades autónomas, privadas y de formación docente (Malo et al., 2020). Ante estos escenarios, otras dificultades empezaron a relucir, entre otras la desigualdad de las IES —financieras, materiales, geográficas, físicas, humanas— fueron marcando distancia y pusieron en diferentes escalas la calidad de respuestas ante la pandemia. Las IES que se ubican o atienden a grupos marginados y/o grupos indígenas fueron las que más dificultades enfrentaron debido a los temas de infraestructura, acceso y conectividad a los medios y recursos tecnológicos, como lo fue el caso de las universidades interculturales (Lloyd, 2020) o aquellas ubicadas en zonas rurales como algunas escuelas normales del país.

A pesar de ello, las IES en México y el resto del mundo se tuvieron que adaptar y enfrentar al contexto pandémico. Las primeras acciones estuvieron orientadas a respaldar instituciones de salud; con la promoción de información a la sociedad respecto a la enfermedad por covid-19, referida principalmente a la prevención y medidas de salud; y con apoyo clínico ofreciendo soporte psicológico y de otro tipo en las IES con programas en áreas de la salud (Malo et al., 2020). A la par tuvieron que enfrentar la reorganización, el traslado a las nuevas modalidades emergentes y a ofrecer espacios de aprendizaje óptimos y seguros a sus comunidades estudiantiles.

Las IES en México tuvieron que ajustar y reajustar fechas, programas y calendarios escolares, así como diseñar y operar procesos para la continuidad de la educación desde sus espacios, lo cual orilló a cambiar criterios e instrumentos de evaluación, graduación y de carácter pedagógico en sus programas de estudio (Malo et al., 2020). De manera general, lo que se observaba en esos momentos eran las carencias de las instituciones de educación superior mexicanas en materia de infraestructura y de formación del personal académico

para llevar a cabo, de manera más o menos satisfactoria, la educación durante la pandemia (Alcántara, 2020).

Las modalidades emergentes que empezaban a ser implementadas transitaron entre serias limitantes, dificultades y cuestionamientos éticos en cuanto a la equidad que ofrecían (Lloyd, 2020). Las brechas digitales y de aprendizaje fueron las más exhibidas durante la crisis sanitaria y las cuales se agudizaron (Alcántara, 2020), debido a que la pandemia exacerbó las ya muy conocidas desigualdades educativas en México (Lloyd, 2020).

Como señalaron diversos autores y autoras: no existía previsión alguna para enfrentar una crisis como la pandemia del 2020; su disrupción tomó por sorpresa a todas las IES del mundo —como a gobiernos, empresas y sociedad en general— las afectaciones se dieron desde el día uno con la suspensión presencial y el traslado a modelos en línea; las IES actuaron rápido, con poca información y organización, pero con el fin de seguir cumpliendo sus objetivos y compromisos educativos (Malo et al., 2020). Entre los problemas más importantes están las de desigualdad, equidad y acceso a las nuevas modalidades emergentes; así como la reorganización y el reajuste de los espacios académicos y escolares y dentro de las afectaciones más importantes está el tema de la enseñanza-aprendizaje durante la pandemia.

De los principales factores que condicionaron a la educación superior en México fueron: la clase social, la ubicación geográfica y el tipo de institución educativa (Lloyd, 2020).

Resulta importante matizar y focalizar la situación que experimentaron las escuelas normales del país durante el contexto pandémico para así conocer la situación de las y los estudiantes normalistas durante la pandemia. Las escuelas normales, en general, tuvieron la necesidad de implementar estrategias y modelos en educación en línea y a distancia para continuar con el desarrollo de sus planes y programas de estudio (Martínez, 2020).

A través del gobierno federal y de la SEP se concentraron las acciones en la educación básica, dejando sólo disposiciones generales a las escuelas normales durante la pandemia (SEP, 2020). Pocos fueron los programas de capacitación en las escuelas normales —en un inicio— como el de “gestión de recursos digitales y estrategias didácticas en educación a distancia” aplicado en 11 escuelas normales en Oaxaca (IEEPO, 2020) o la convocatoria “en la confinación, normalistas en acción” implementado por la subsecretaría de educación

superior, que tenía por objetivo aprovechar los recursos virtuales para las tareas escolares (SES, 2020). No obstante, la mayoría de las pocas opciones se dirigieron a docentes, más no a estudiantes. Las propias entidades, sus subsecretarías y las propias escuelas principalmente fueron quienes diseñaron e implementaron estrategias para la comunidad estudiantil.

Respecto al financiamiento que las escuelas normales recibieron del gobierno, y específicamente durante la pandemia, la situación fue complicada y difícil. Desde 2017 las escuelas normales han sufrido una disminución en su presupuesto anual. Destacando que en la discusión para el presupuesto de 2021 se planteó la sugerencia y propuesta de una reducción del 95% señalando la situación de crisis por la pandemia como argumento para ello; al final, sólo se tuvo una reducción del 37% respecto al año 2020. (Carro, 2020).

Tabla 5.

Presupuesto asignado a las escuelas normales (2017-2021)

Año	Monto	Reducción al año anterior
2017	\$ 849, 029, 000	-
2018	\$ 738, 708, 000	13%
2019	\$ 447, 539, 234	39%
2020	\$ 272, 391, 000	40%
2021	\$ 170, 000, 000	37%

Nota. Elaboración propia con base a los datos de Carro, A. (2020, 19 noviembre). *El presupuesto 2021 para las escuelas normales: ¿crónica de un desmantelamiento anunciado?* Faro Educativo, apunte de política N° 20. INIDE de la UIA. <https://faroeducativo.iberomexico.mx/2020/11/19/apunte-de-politica-n-20-el-presupuesto-2021-para-las-escuelas-normales-cronica-de-un-desmantelamiento-anunciado/#:~:text=Con%20el%20monto%20aprobado%20para%20las%20normales%20en,estas%20instituciones%20formadoras%20de%20docentes%20en%20nuestro%20pa%C3%ADs.>

Como mencionaban Wekullo y compañía (2022), el nivel de respuesta a la pandemia dependió en gran parte del liderazgo de las instituciones, cuyas decisiones podrían afectar su futuro (Wekullo, 2022). En este caso, las escuelas normales navegaron bajo estos contextos difíciles y complicados siendo las propias escuelas quienes determinaron las mejores rutas para enfrentar las condiciones pandémicas.

Como señalaba Martínez (2020), las escuelas normales buscaron operar estrategias para continuar con sus procesos escolares, sin embargo, las escuelas mexicanas no contaban —al

momento de iniciar la pandemia— con un modelo de educación a distancia; de la misma manera que le sucedió a la gran mayoría de las instituciones de educación superior. Esto limitó las acciones para ofrecer otros procesos de educación que no fueran de forma presencial (Martínez, 2020; Dávalos y Soto, 2022). Lo anterior fue un gran desafío pues se tenían y tuvieron que crear los espacios y las y los normalistas navegar en ellos.

2.5 Principales retos y temas pendientes acrecentados durante la pandemia

Lo que se presentó en la primera mitad de este capítulo fue el panorama general de la educación superior —incluyendo las escuelas normales— antes de la pandemia, destacando algunos problemas, retos y temas pendientes que estaban en juego antes de la crisis sanitaria. En la segunda parte se presentó el escenario que el covid-19 produjo en las IES del mundo y de México, destacando los desafíos inmediatos y aquellos grandes problemas acrecentados como el tema de las desigualdades económicas, geográficas y digitales.

Las escuelas normales no fueron ajenas a lo que vivieron el resto de las instituciones educativas mexicanas, ya que compartieron muchos de los viejos problemas sin resolver y de los nuevos retos y desafíos que la pandemia originó. A continuación, se presenta la síntesis de aquellos problemas, retos y obstáculos que las escuelas normales enfrentarían durante la pandemia y la situación general que las y los estudiantes normalistas tuvieron que enfrentar.

Se sintetizan tres grandes temas —no significan que sean los únicos— que combinan los viejos retos y los nuevos desafíos por la pandemia: financiamiento, abandono escolar y desigualdades (digitales, económicas, regionales y de aprendizaje, por mencionar las más visibles durante la crisis sanitaria). Las cuales, como se han mencionado, son retos que se vieron acrecentados y exhibidos.

La distribución del financiamiento refleja la importancia que le pone el Estado a la educación. Esto sucede de igual manera con respecto a las instituciones de educación superior públicas. Como se mencionó anteriormente, el papel de los gobiernos fueron claves en cuanto a su participación directa con este tema durante la pandemia. Las IES que mejor enfrentaron la pandemia fueron aquellas que recibieron apoyos y recursos de sus gobiernos. Desafortunadamente como se explicó antes, las escuelas normales han sufrido

recortes en su presupuesto anual desde 2017, lo cual las condiciona frente a un contexto que exigió las máximas en cuanto a recursos económicos y de materiales.

Durante la pandemia, el abandono escolar se vio influenciado por el propio contexto emergente. Cifras generales del INEGI señalaban que 738 mil estudiantes —de entre 3 a 29 años— no concluyeron el ciclo escolar 2019-2020; exponiendo que el casi 59% de ellos fue debido a un motivo relacionado directamente con la pandemia por covid-19 (INEGI, 2021b). Enfocando más el nivel, se estimó que cerca del 17% de estudiantes de educación superior estaban en riesgo de abandonar sus estudios (SEP, 2022a), coincidiendo con algunas estimaciones que señalaban que la deserción y el abandono escolar podrían aumentar entre el 12 y 15 por ciento en la educación superior debido a la pandemia (Román, 2020).

En agosto del 2020 el subsecretario de educación superior Luciano Concheiro compartía la cifra sobre la proporción de abandono escolar al inicio de la pandemia en el nivel superior la cual era cercana al 8% (Ortiz, 2020b). En 2021 el mismo subsecretario revelaba cifras cercanas a 441, 929 estudiantes de educación superior que abandonaron la escuela por efectos de la pandemia de covid-19 (Toribio, 2021). Para 2022 la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación señalaba que la mayor parte del descenso de la matrícula por la crisis sanitaria se registró en escuelas privadas en todo el sistema educativo (MEJOREDUC, 2022). Sin embargo, no existen — hasta el momento de escribir esta tesis— estadísticas oficiales que registren el verdadero impacto de la pandemia en números de abandono escolar para el nivel superior, ni mucho menos para el caso de las escuelas normales del país.

Lo interesante es que, a pesar de los pronósticos y cifras de abandono en el nivel superior por influencia directa de la pandemia, las escuelas normales registran en los últimos informes oficiales de la SEP un crecimiento en su matrícula general. De acuerdo con las principales cifras publicadas para el periodo 2019-2020, las escuelas normales contabilizaban una matrícula de 103,651 estudiantes, donde las mujeres figuraban como mayoría (SEP, 2020). Para el periodo 2020-2021, en plena pandemia y clases a distancia, la matrícula aumentó a 117,480 estudiantes, teniendo un crecimiento proporcional del 13% (SEP, 2021). Finalmente, para el periodo 2021-2022 la matrícula se contabilizó en 124,742

estudiantes normalistas (SEP, 2022b), nuevamente teniendo un crecimiento proporcional de 6%.

Lo anterior es muy interesante, teniendo en cuenta el contexto disruptivo y las cifras mostradas al inicio de este segundo capítulo, donde se confirma lo que mencionaba Dionicio: la matrícula normalista no es estable a lo largo de su historia (Dionicio, 2019). Ahora bien, no se descarta que, por efectos indirectos de la pandemia, el aumento en la matrícula normalista se haya visto beneficiada, sin descartar ni olvidar el número sin conocer de normalistas que abandonaron la escuela por efectos directos de la propia crisis sanitaria.

El riesgo por abandonar los estudios fue un desafío que se incrementó durante el periodo en que la pandemia golpeo la educación y las distintas IES. Del 17% de estudiantes que pensaron o tomaron la decisión de abandonar sus estudios en el periodo de la pandemia indicaron que los principales motivos fueron económicos, emocionales, por recursos materiales o equipos para el estudio (SEP, 2022). Estos motivos se agudizaban en entidades con mayores índices de marginalidad y desigualdades. Estas son cifras oficiales, pero se deberían tomar con reserva porque hay diversos cuestionamientos sobre los certeros que son los datos que explican los efectos de la pandemia, sumando la poca información en cuanto a cifras reales que hay.

La SEP matizaba en sus estadísticas —las cuales incluían a estudiantes normalistas— que aquellos estudiantes con riesgo de abandono y con problemas económicos compartían las características siguientes: la mayoría no contaba con equipo de cómputo y otros elementos electrónicos; carecían de una conexión de Internet estable y suficiente; enfrentaban la falta de materiales escolares para el estudio como útiles, libros, entre otros; y enfrentaban problemas familiares y emocionales (SEP, 2022). Esto demuestra la relación que existe entre las desigualdades económicas-estructurales de antaño y los desafíos que la crisis sanitaria provocó.

Otra de las principales afectaciones que autores y organismos internacionales como la UNESCO han señalado por la pandemia son los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Salmi (2020) señalaba de una posible afectación en el aprendizaje de las y los estudiantes, incluso mencionaba un aprendizaje incompleto por culpa de la pandemia. Otros

autores también han señalado la preocupación por esta afectación y qué tanto pueda influir en un futuro (Cannelloto, 2020; Salmi, 2020; Backhoff, 2022; OEI, 2022). Como señalo la UNESCO, durante la pandemia se restringió la experiencia educativa de las y los estudiantes en muchos aspectos, como lo fue el aprendizaje (UNESCO, 2022).

Martínez Rizo resumía en 2021 los problemas que el confinamiento exacerbó, destacando lo anterior dicho y sumando la cuestión sobre la educación escolar presencial difícil de sustituir, las desigualdades geográficas y de recursos para las escuelas que atienden poblaciones históricamente marginadas y los programas de estudio deficientes y poco adaptables a modalidades a distancia (Martínez, 2021). Lo anterior se conecta con los intereses de la investigación, pues lo que realmente interesa indagar son los problemas, desafíos, retos y obstáculos que las y los normalistas tuvieron que experimentar en su ámbito escolar durante la pandemia.

Los retos y problemas pendientes, acrecentados y nuevos en la educación superior expuestos en este capítulo se viven y expresan diferente desde un enfoque más micro si se parten desde las propias experiencias de estudiantes de nivel superior. Es decir, desde el enfoque de las y los estudiantes se pueden observar los mismos problemas, pero cada persona destaca unas cosas frente a otra, dependiendo el contexto personal. En el caso de las y los normalistas, los retos específicos se abordan en el próximo capítulo.

Dionicio (2019) ya abordaba estos temas en la comunidad normalista, pero en un contexto sin pandemia, destacando que temas como la organización de tiempos en las escuelas normales tiene que ver más con la integración de las y los estudiantes al sistema académico que representan las escuelas normales. Las cuales, define la autora, como instituciones de gran exigencia académica, por lo cual las actividades y trabajos escolares abarcan gran parte del tiempo de las y los normalistas fuera de la escuela y la carga de trabajo variaba dependiendo el semestre que se cursara (Dionicio, 2019).

Lo anterior es importante ya que permite tener en cuenta la exigencia académica que las y los normalistas experimentan en su formación docente. Por lo cual, será más práctico observar la carga de trabajo y los efectos en los horarios que la pandemia ocasionó teniendo en cuenta lo anterior dicho, pues se parte de un contexto en el cual ya existían estas

condiciones pero que ante un acontecimiento disruptivo se le sumarían nuevos elementos no previstos y que terminarían influyendo en las experiencias de las y los normalistas.

Conclusiones

Las escuelas normales han sido históricamente instituciones formadoras de maestras y maestros en México. En la década de los ochenta se hace la modificación para que su formación sea equivalente a la de nivel licenciatura, con ello, las escuelas normales forman parte del subsistema de educación superior en el país. Desde sus inicios, las normales se componen y dividen por distintos tipos de escuela (públicas o privadas; rurales, urbanas o centros regionales; centenarias o beneméritas; etcétera). De igual manera, las normales federales están a cargo de la SEP, mientras que las estatales están bajo la tutela de los gobiernos estatales, quedando a disposición de los mismos los planes curriculares, reformas y disposiciones generales. Incluso financieramente las normales dependen en gran medida del apoyo y subsidio gubernamental. La DGESUM es la dirección y organismo encargada de coordinar las escuelas normales en el país.

La relevancia de las normales en México tiene que ver con su historia como instituciones formadoras de maestras y maestros, pero sobre todo con su ardua labor desde su origen. Una vez que alcanzaron la equivalencia con el nivel de educación superior, las escuelas normales han tenido un papel clave para ciertas poblaciones representando la única opción para continuar con sus estudios, debido a temas económicos o por ser las únicas escuelas en determinadas zonas y regiones. Desafortunadamente, el normalismo en general ha enfrentado un olvido y abandono por parte de los gobiernos en turno. Esto se refleja en una disminución en la matrícula; en instalaciones, infraestructura y recursos inapropiados y en muchas otras cuestiones que no permiten estar a la altura de las condiciones o retos que se presenten, como lo fue el caso de la pandemia en 2020. Sin embargo, la condición o condiciones de las escuelas normales son en muchos casos similares a las demás IES del país, sobre todo con las públicas. Lo que se quiere decir es que muchas de las problemáticas que atraviesan las escuelas normales corresponden a un panorama y contexto general, es decir, un subsistema de educación superior repleto de problemas, carencias y temas sin resolver.

La educación superior en México ha sido un subsistema muy complejo y a la vez muy golpeado por diferentes problemas. En temas de matrícula ha habido un avance en cuanto a incremento, pero en temas de oferta y calidad la situación no es la mejor de todas. Las instituciones de educación superior complejizan aún más el subsistema, dividiéndose en privadas y públicas; y entre ellas en otros tipos de institución como las escuelas normales.

Diversos organismos internacionales señalan que México es un país con poca claridad en cuanto a estrategias para la educación superior. Además, de que se encuentra ubicado por debajo de la media o en los últimos lugares de los rankings sobre temas relevantes en el nivel superior. Los problemas que destacaban dichos organismos tenían que ver con la cobertura, la calidad, la formación y el desarrollo que se ofrece en este subsistema.

Sin embargo, uno de los problemas más importantes y nodales es el de las desigualdades sociales, económicas y culturales. La educación superior se ve altamente afectada por estas disparidades estructurales. Tan sólo para el ingreso a nivel superior el origen social, económico y cultural son factores de mucho peso que determinan el acceso o no. Las escuelas normales desde luego que son víctimas y sufren las afectaciones que las desigualdades y el panorama antes descrito ejercen en la educación superior.

Lo anterior describe de manera muy general el panorama de la educación superior en México, lo cual es importante porque se está hablando de un contexto prepandemia. Con la llegada del covid-19 a inicios de 2020 y con la emergencia sanitaria a nivel mundial, nuevas afectaciones salieron a la luz y muchas otras fueron acrecentadas en la educación superior en el mundo, pero sobre todo en países desiguales como México.

La pandemia principalmente afectó en tener que transitar todo un modelo escolarizado presencial a modelos emergentes en línea o a distancia. Ante ello, muchos países e instituciones no se encontraban preparadas. El reto inmediato fue ofrecer espacios seguros donde poder continuar con los procesos escolares-educativos. Sin embargo, no todas las instituciones tenían los medios para llevarlo a cabo, siendo las y los estudiantes de los principales afectados.

En el contexto mexicano la pandemia exhibió viejos problemas con un matiz más preocupante, de los principales fueron las brechas digitales donde México carecía de

infraestructura y de acceso a los medios para sus poblaciones estudiantiles principalmente. A pesar de ello, las escuelas, universidades y demás instituciones ejercieron medidas, protocolos y todo lo que estuvo a su disposición para continuar con sus ciclos escolares o semestres.

Las escuelas normales no fueron la excepción, aun con las limitantes y con el contexto pandémico, se aplicaron modalidades emergentes para que las y los estudiantes continuaran con su formación escolar y docente. A pesar de que la situación y el panorama fuera difícil, complejo y todo un reto, en el caso de las escuelas normales no se presentaron los efectos negativos como los que se habían pronosticado cuando inició la pandemia, como lo fue el tema de la deserción y la baja de matrícula para ciclos posteriores. Tampoco se dice que no hubo o habrá efectos negativos importantes, pero se destaca que en temas de matrícula no se presentaron.

Lo importante de este panorama expuesto es ofrecer un contexto previo y durante la pandemia a fin de poder conocer de mejor manera los condicionamientos pandémicos que hubo en la experiencia escolar de las y los normalistas estudiados en esta investigación. A su vez, de entender mejor y analizar de manera más clara las acciones y capacidad de agencia que las y los estudiantes desarrollaron bajo estos contextos complejos donde se combinaron viejos y nuevos problemas.

Este segundo capítulo abordó brevemente el caso de las escuelas normales y su papel en la educación en México, su desatención y abandono, así como los intentos por revalorizar el normalismo en los últimos años. De igual manera, se expuso un panorama general de las condiciones en que se encontraba la educación superior en México antes de la pandemia por covi-19 en 2020, destacando los problemas y retos sin resolver. Posteriormente, se habló de la llegada de la crisis sanitaria y sus efectos inmediatos en las instituciones de educación superior, incluyendo escuelas normales. Finalmente, se habla de los problemas y retos acrecentados por la pandemia en la educación superior y cómo las y los estudiantes tendrían que afrontar dichos escenarios.

3. Condicionamiento pandémico en las actividades académicas de las y los estudiantes normalistas

Te voy a hacer sincero, no estábamos preparados. No estaba preparado en lo personal para tomar clases en línea y nunca pasó por mi mente (Inf-13, 2021).

Como se expuso en el capítulo anterior la crisis sanitaria derivada por el covid-19 puso en jaque a la gran mayoría de IES en México, pues ninguna de ellas se encontraba preparadas (Malo et al., 2020) ni esperaban las consecuencias que traería consigo la pandemia a corto, mediano y largo plazo. La principal afectación radicó en la suspensión de clases y actividades presenciales de manera muy acelerada justo después de declarada la crisis sanitaria. Esto significó que la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad se llevaran a cabo desde otras modalidades y con medidas un tanto improvisadas. Se requirió rediseñar el contenido curricular e implementar estrategias para darle continuidad a las clases y actividades académicas (Arellano et al., 2022). La disrupción educativa que provocó la pandemia fue muy significativa en México y en todo el mundo en cuestiones escolares-académicas (Koo, 2022) y, desde luego, humanas.

En el caso de las escuelas normales, al ser una institución de educación superior dependiente del gobierno, se atendieron los acuerdos emitidos desde la SEP. Dichas disposiciones, publicadas en el Diario Oficial de la Federación, señalaban una serie de indicaciones como la primera suspensión de actividades presenciales en marzo del 2020 (DOF, 2020a); después, emitieron señalamientos para continuar con el trabajo a distancia durante el resto del año (DOF, 2020b); y posteriormente, los lineamientos para la reanudación de las actividades educativas de forma híbrida y presencial en 2021 (DOF, 2021). En general, en casi dos años las clases se desarrollaron bajo las modalidades emergentes a distancia y en línea.

Los primeros y principales afectados fueron las y los estudiantes, como también el personal docente, ya que unas y otros han tenido que transitar de un modelo presencial a uno emergente. Sin embargo, la pandemia como acontecimiento representó múltiples momentos en las experiencias de las y los normalistas, lo cual lo hizo un fenómeno bastante complejo. La importancia de este capítulo radica en presentar los condicionamientos pandémicos que

han vivido las y los estudiantes normalistas durante la pandemia en su ámbito escolar y educativo.

Para ello, se aprovechan las propuestas teóricas de Archer, en específico las referentes a los procesos de condicionamiento social. Esta propuesta teórica está adscrita al enfoque morfogenético, el cual —en términos generales— consiste en un proceso de tres fases continuas que proponen identificar los procesos de transformación o reproducción de las estructuras sociales a través de la interacción entre las propiedades estructurales y las capacidades agenciales de los individuos (Parra, 2016). La intención de la presente investigación es tomar la primera y segunda fase del enfoque morfogenético y aplicarla en el caso de las y los estudiantes normalistas durante la pandemia.

La primera etapa del proceso explicativo —enfoque morfogenético— considera cómo las propiedades y poderes estructurales afectan a los individuos, estos elementos son llamados condicionamientos sociales (Archer, 2009). Archer señala que los condicionamientos sociales son todas aquellas influencias que operan dándole forma a las situaciones en que se encuentran las personas; estas situaciones resultan mediadoras porque condicionan —más no determinan— cursos y esquemas de acción (Archer, 2009). Estas circunstancias sociales existen externas al agente y cuando éste se enfrenta a ellas, su respuesta está relacionada directamente con sus propias preocupaciones y proyectos (Elly y Baxen, 2015).

Para Archer, los condicionamientos surgen de las situaciones en que los sujetos se encuentran y cuando las relaciones sociales condicionan las interacciones con otras personas o incluso cosas. A su vez, Archer señala estos condicionamientos como propiedades emergentes, que son situaciones externas al sujeto que llegan a tener consecuencias sobre sus vidas. Principalmente, estos condicionamientos pueden ser constrictores o habilitadores sociales; destacando la importancia que tienen de generar vías o esquemas de acción en las personas (Aedo, 2013).

En esta investigación se aborda el acontecimiento pandémico —en su calidad disruptiva— como un proceso de condicionamiento social. Específicamente aquellas situaciones que la pandemia ocasionó en las y los normalistas por medio de los modelos emergentes, con la finalidad de entender cómo este contexto pudo condicionar sus acciones escolares y

educativas, pues “estos condicionamientos hacen que las personas generen cursos de acción en relación con ellos” (Aedo, 2013, p. 42).

En este capítulo se presentarán los principales retos, obstáculos y dificultades que experimentaron las y los normalistas en sus actividades académicas durante la pandemia, mismas que se han presentado de forma diferencial en cada una de ellas y ellos (Arellano et al., 2022). Lo anterior consecuencia principalmente de las modalidades emergentes desarrolladas e implementadas por las escuelas normales y demás IES durante la pandemia. Estos retos y obstáculos serán abordados como condicionamientos pandémicos ya que influyeron en las experiencias escolares de las y los estudiantes, así como en sus esquemas y vías de acción.

Primero, se expone conceptualmente las modalidades emergentes con el fin de entender las prácticas, acciones y experiencias de los estudiantes bajo estos contextos y espacios. Después, se presentan las experiencias de las y los normalistas que darán cuenta de la situación tan compleja que representó llevar la escuela al hogar; los retos y obstáculos que tuvieron que afrontar y cómo afectó su desempeño escolar y hasta su situación emocional. Se narran —a través de las y los normalistas entrevistados— toda la complejidad de la transición a las modalidades emergentes; la condición de la mayoría para enfrentar una situación así, detallando cómo vivieron las y los normalistas el proceso. Después, se exponen los problemas que se fueron presentando mientras transcurrían las modalidades emergentes, como los temas de horarios discontinuos, la carga de trabajo, el manejo de las plataformas digitales y los problemas emocionales y de salud producto de estas situaciones emergentes. Estos problemas, en algunos casos, provocaron ideas y consideraciones sobre abandonar o pausar sus estudios debido a la pandemia.

De esta manera, las modalidades emergentes condicionaron algunas acciones académicas y escolares de las y los normalistas durante la pandemia. Muchas dificultades abordadas no son nuevas, algunas sólo son continuidad de viejos problemas sin resolver, como se explicó en el capítulo anterior. Es decir, que sin la pandemia pudieron haberse presentado; pero justo ahí radica la importancia de tomar las modalidades emergentes como condicionamientos sociales, ya que estos han influido en las y los estudiantes de una manera diferente a como se hubieran presentado sin un acontecimiento disruptivo. Como

señala Archer, los condicionamientos son propiedades emergentes en las formas de relaciones sociales que, siendo externas a los sujetos, tienen consecuencias en sus vidas (Aedo, 2013).

3.1 Los modelos emergentes ¿la única opción frente a la pandemia?

Las estrategias y medidas que implementaron la mayoría de las IES para hacerle frente a la pandemia en el corto plazo fueron: que tanto docentes como estudiantes tuvieran que mover toda su dinámica presencial a un modelo educativo no presencial, haciendo uso de todos los recursos que les permitirán continuar con las actividades académicas (Toquero, 2021). En particular, en la educación superior en México, se pusieron en marcha modalidades emergentes de enseñanza. Estas modalidades estuvieron principalmente basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en procesos educativos (Peñalosa y Hernández, 2021).

Las modalidades emergentes de enseñanza compartieron ciertas características y elementos que las hacen muy particulares y distintivas a otros modelos pedagógicos-educativos. En algunos países se le nombró como *coronateaching*; educación online de emergencia (Ramos, 2020); docencia no presencial de emergencia; *remote learning*; educación de emergencias (Mosquera, 2020), pero principalmente, se le ha denominado enseñanza remota de emergencia (ere) o *emergency remote teaching* (ert) (Rodríguez et al, 2022).

En esta investigación se usa el término modalidades emergentes, como un sinónimo de enseñanza remota de emergencia, pues cada institución hizo uso de los recursos que tuvieron a disposición. De igual manera, hubo dinámicas y características diferentes entre cada institución. Se prefiere hacer mención de modalidades emergentes para darle cabida a la heterogeneidad de elementos que hubo en juego en cada caso en particular, sobre todo en la diversidad de escuelas normales. Se comparten a continuación las distinciones entre la enseñanza remota de emergencia y las modalidades en línea o a distancia con el fin de ubicar los elementos que condicionaron las prácticas educativas de las y los estudiantes durante la pandemia de 2020.

La principal característica —en un principio— de las nuevas modalidades emergentes fue su traslado precipitado y poco organizado a espacios no presenciales. La segunda

característica fue el uso de los medios digitales, a través de los dispositivos tecnológicos, como principales vías de comunicación y desarrollo general de ciclos escolares.

En un inicio, las modalidades emergentes tenían como objetivo el proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos educativos de una manera rápida y disponible durante la pandemia, no se buscaba crear un nuevo subsistema educativo robusto (Toquero, 2021). Estas modalidades fueron vitales para satisfacer las necesidades educativas de las y los estudiantes y los demás miembros involucrados cuando inició la pandemia, o por lo menos eso se intentaba, ya que las condiciones estructurales como las desigualdades económicas y sociales representaban grandes obstáculos para llevar a cabo los objetivos de cobertura en todas las zonas o regiones (UNESCO, 2021).

Lo interesante de las modalidades emergentes es que representa la sobrevivencia de un sistema educativo presencial a través de todos los recursos disponibles, ya sean digitales o no (Bouzkut, et al., 2020) en un contexto en el que se juegan múltiples realidades como el caso mexicano. El impacto por la pandemia vino a acrecentar viejas desigualdades; si antes asistir a educación superior representaba un reto para poblaciones no privilegiadas, con la crisis sanitaria los retos se multiplicaron; los obstáculos estructurales se complejizaron. “A corto plazo habría un número de estudiantes que ya no volverían a las aulas y cuyo porcentaje sería difícil de estimar” (Pedró, 2020, p.79). Este punto refuerza el enfoque teórico de Archer al considerar cómo la pandemia pudo condicionar a las y los estudiantes, sobre todo a quienes continuaron sus estudios durante la crisis sanitaria.

Las modalidades emergentes se han abordado como una rama de la educación a distancia (Toquero, 2021), ya que se forma con base en su idea y estructura, aunque con claras diferencias y deficiencias. Esto debido a que la educación a distancia es un concepto pedagógico, estructurado, desarrollado y establecido, contrario a las de emergencia que carecen de un sustento teórico sólido y armado (Bozkurt et al., 2020), aunque comprensible por su origen de contexto en crisis. Entre otras cosas, en estos modelos se tuvo que improvisar en muchos aspectos para encontrar soluciones rápidas en circunstancias adversas; lo que influyó en los procesos de aprendizaje y experiencias de las y los estudiantes y demás actores involucrados.

Las diferencias entre las modalidades emergentes y otros modelos son importantes de resaltar, como menciona Bozkurt et al. (2020): el entender mal el concepto —en este caso las diferencias entre un modelo y otro— conlleva a asumir erróneamente las prácticas que se llevan en esos contextos (Bozkurt, et al., 2020). Además, entendiendo las características que implican los modelos emergentes, se pueden analizar mejor los procesos de condicionamiento que han tenido las y los estudiantes bajo esas situaciones y modalidades. Es por ello que este subapartado pretende ubicar el contexto en el que se desarrollaron las experiencias y las acciones de estudiantes normalistas.

Una de las principales diferencias que se deben hacer entre las modalidades emergentes y las modalidades a distancia o en línea es sobre su génesis u origen. Las modalidades emergentes tienen un origen específico en el tiempo; surgen durante la pandemia por la covid-19 en 2020 cuando se tomaron las primeras medidas en el ámbito educativo a nivel mundial. Estas modalidades emergentes correspondían más a una medida y solución.

Otra diferencia entre las modalidades emergentes y la educación a distancia es que la segunda es una opción educativa-pedagógica, mientras que la primera fue una obligación, y casi la única opción (Bozkurt, et al., 2020). Las modalidades emergentes representaron la única opción pedagógica ante un contexto disruptivo. En las modalidades a distancia los usuarios-estudiantes son quienes las eligen (Contreras y Méndez, 2015). En el caso de la pandemia, las modalidades emergentes se impusieron a los estudiantes; esto sin duda implicó efectos tanto positivos como negativos en la educación y formación de las y los estudiantes en sus distintos niveles de formación, pues no es lo mismo la oferta académica que ofrecían las IES en modalidad en línea antes de la pandemia, que la situación pandémica donde casi todas las IES se mudaron a espacios a distancia; es decir, fueron diferentes magnitudes y se debe tener en cuenta el impacto de esas situaciones.

En la literatura reciente, las experiencias de aprendizajes en modalidades en línea o a distancia en contextos bien planificados son significativamente diferentes de los modelos que ofrecen respuesta a una crisis o desastre (Hodges et al., 2020). Por ello, es fundamental rescatar la perspectiva y enfoque de las y los estudiantes bajo estas modalidades y contextos de crisis para comprender mejor las condiciones en que afrontaron estos contextos y las acciones que desarrollaron para enfrentar estas circunstancias.

Bajo el enfoque de Archer, se pueden retomar estas características antes mencionadas como condicionamientos emergentes que pudieron ser limitaciones sobre las situaciones y lugares donde los agentes se desarrollan (Archer, 2009). En este caso, las y los estudiantes desde sus espacios académico-escolares y cómo las modalidades emergentes delimitaron los espacios presenciales y limitaron el uso de tecnologías y otros recursos para la continuidad de sus procesos escolares. Las modalidades emergentes representaron situaciones fuertemente constrictivas para las y los normalistas, en donde estas situaciones afectan los proyectos de los agentes y, por ende, sus esquemas de acción (Archer, 2009).

3.2 Las y los normalistas en confinamiento; primeras experiencias ante el condicionamiento emergente

En el caso de las y los normalistas —al igual que con el resto de estudiantes de nivel superior— tuvieron que transitar y experimentar modalidades emergentes que influirían, afectarían o condicionarían sus experiencias y acciones académicas por casi dos años; involucrando directa e indirectamente su formación profesional como docentes. Sin embargo, las experiencias que las y los estudiantes tuvieron fueron múltiples, diversas y complejas.

Se destaca que hubo ciertas tendencias de desconocimiento e incredulidad en las y los estudiantes entrevistados. De hecho, la mayoría de normalistas no imaginaban que la pandemia fuera a causar tantas afectaciones a sus actividades académicas. Inclusive, en ciertos relatos de los informantes se nota la incredulidad sobre lo que estaba pasando, que la pandemia no llegaría o que era un invento por parte de los medios de comunicación.

Escuché las noticias, vi que comenzó en el continente europeo, se pasó al americano; empieza en Estados Unidos, y lo primero que me dije: “o sea, no puede como tal un pequeño virus llegar a matarnos a miles de personas”; lo primero que pensé —ocurrentemente— dije: “a México no va a llegar” (Inf-13, 2021).

En un primer momento yo dije: "no, eso la verdad, la verdad —llegué a pensar— eso no existe, eso es un invento; eso le está pasando allá en China aquí no" (Inf-4, 2021).

La mayoría de normalistas se vieron sorprendidos, pero también confundidos cuando se tomaron las primeras decisiones de suspender clases. Como se ha mencionado en capítulos anteriores, una primera medida por parte de la SEP fue la de adelantar el periodo vacacional de abril a mayo con la intención de no exponer a la comunidad estudiantil a los posibles contagios por la covid-19 y a todo el personal educativo (Ortiz, 2020a). Sin embargo, las medidas no fueron suficientes y, una vez terminado el periodo vacacional de emergencia, se emitieron otras indicaciones para mantener las clases presenciales suspendidas y llevarlas a cabo bajo diferentes modalidades, incluyendo los nuevos ciclos escolares y semestres (DOF, 2020b; Animal político, 2020).

La interrupción de las actividades escolares se vio reflejada incluso en la suspensión de prácticas que llevan a cabo las y los normalistas como proceso de formación. Algunos estaban en las semanas en las que preparan las planeaciones, como en el caso de Michelle (Inf-4), quien mencionó que se encontraba feliz, pues veía esas indicaciones como vacaciones, pero que no se imaginaba que posterior a eso se presentarían muchos problemas.

Estábamos en nuestras semanas de revisar planeaciones y material, estábamos a punto ya de salir a prácticas. Nos íbamos dos semanas, ¡no! cuatro semanas a las escuelas [...] y de hecho yo todavía así como que emocionada dije: “bueno — cuando nos avisaron— es que se van a suspender las clases porque ya empezaron brotes aquí en el país”, y yo decía: “bueno, pues por una parte está bien porque pues ya no vamos a prácticas, vamos a tomar prácticamente pues la clase en nuestra casa [...] y pues yo estaba feliz, la verdad, estaba muy feliz, porque bueno, adelantaron las vacaciones [...] y no pensamos realmente en que después vendrían más, pues sí, problemas (inf-4, 2021).

Lo que menciona Michelle representa el elemento de incertidumbre que la pandemia como acontecimiento disruptivo generó en ellos. Esto se debe a que el acontecimiento marca un antes y un después, constituyendo un parteaguas en el tiempo y en la propia inteligibilidad, lo cual genera una incertidumbre respecto a los escenarios posibles que se puedan desarrollar en el futuro (Tavera y Martínez, 2021). En síntesis, como un primer momento, la pandemia fue disruptiva en las actividades académicas de las y los normalistas, lo que

provocó una sensación de incertidumbre que se iría acrecentando con las clases bajo las modalidades emergentes, ante las cuales uno de los informantes adelantó: “no estábamos preparados” (Inf-13, 2021).

3.3 La transición a las modalidades emergentes: las condiciones de las y los estudiantes normalistas

Las formas de llevar a cabo las modalidades emergentes no fueron quizás las más idóneas; lo que es justificable por la disrupción que implicaba la pandemia y las necesidades de acciones prontas. Al respecto, la UNESCO señaló lo siguiente:

En general, no parece que el cambio de modalidad haya sido recibido muy positivamente. Parte de la desafección proviene de que el contenido que se ofrece nunca fue diseñado en el marco de un curso de educación superior a distancia, sino que intenta [intentó] paliar la ausencia de clases presenciales con clases virtuales sin mayor preparación previa (UNESCO IESALC, 2020, p. 21).

De igual manera, el organismo internacional mencionó que la mayoría de estudiantes de educación superior del mundo tuvieron que reorganizar su vida cotidiana para ajustarse a una situación de confinamiento; inevitablemente estas situaciones formaron experiencias distintas a las cotidianas que un estudiante de nivel superior esperaría obtener (UNESCO IESALC, 2020).

Los reajustes en la vida escolar de las y los estudiantes, que señalan instancias como la UNESCO, corresponden a los efectos de un condicionamiento social derivadas de la pandemia. Estos condicionamientos se dan cuando los actores involucrados en situaciones específicas interpretan y dan cuenta de las presiones sociales a las que están siendo condicionados (Hernández, 2017). Es decir, estas influencias sociales —externas al individuo— están invariablemente mediadas por los propios individuos en la medida que dan forma a las situaciones en las cuales se encuentran (Archer, 2009). Por ende, se reitera la importancia de recuperar el enfoque de las y los estudiantes normalistas bajo estos procesos de condicionamiento pandémico en sus actividades académicas.

De esta manera, una vez concluido el periodo vacacional emergente se empezó a dar el traslado precipitado y poco organizado a los medios y recursos en línea y a distancia, o sea:

las modalidades emergentes. Vale la pena mencionar que en la encuesta EEEN, ante la cuestión sobre si se sentían preparados para la transición virtual que representó el contexto pandémico, un 79% de las y los normalistas respondieron que no se sentían preparados. Pero ¿preparados para qué?, se entiende que para todo lo que implicarían las modalidades emergentes.

Las modalidades emergentes en tanto un condicionamiento pandémico representaron retos y en muchos casos limitantes que afectaron e influyeron directa e indirectamente a las y los estudiantes normalistas. Generó diversas circunstancias que, en el peor de los casos, se tradujo en constreñimientos que condujeron a la idea y posibilidad de abandonar la escuela o pausar sus estudios en lo que pasaba la pandemia. Por ello, se presentan las condiciones generales en que las y los estudiantes normalistas se encontraban al momento de transitar a los modelos emergentes, con el fin de contextualizar las diversas situaciones iniciales y previas a la pandemia.

En general, la población normalista encuestada comparte muchas condiciones generales con otras instancias del nivel superior. Por ejemplo, el INEGI en su publicación *ECOVIED 2020* o la SEP a través del *Informe de la Encuesta Nacional COVID-19. La comunidad estudiantil ante la emergencia sanitaria 2022* señaló que 65% de la matrícula de educación superior usó la computadora portátil y de escritorio como principales herramientas para recibir clases al inicio de la pandemia (INEGI, 2021b); Además, un 43% mencionó al teléfono celular como principal dispositivo para tomar y atender sus clases (SEP, 2022). En la EEEN, un el 97% mencionó poseer teléfono celular, razón por la cual el uso de este dispositivo resultó el más requerido por ellos, siendo la aplicación de *whatsapp* la más usada para entablar comunicación con sus profesores, compañeros y compañeras.

Sobre estas condiciones generales, solamente un 44% de las y los normalistas encuestados ya contaban con algunos de los medios antes mencionados —incluyendo la conexión a internet—; un 35% tuvo que comprarlos y un 12% tuvo que pedirlos prestados a algún familiar o conocido (EEEN, 2021). Esto último se relaciona con la situación de que su gran mayoría tuvieron que compartir medios y recursos con algún otro miembro o familiar. Las y los normalistas indicaron en un 73% la situación de compartir medios, recursos y

espacios, en algunos casos el servicio de internet se compartía entre más de dos personas por hogar; en casos extremos entre más de diez personas (EEEN, 2021).

Esto se debe a que, como indicaban los datos de la SEP: un 78% de los estudiantes vivían con cuatro o más personas en su hogar; además 54% vivían en hogares con una o dos habitaciones para dormir. Se resalta, por tipo de institución, que las escuelas normales registran un 15% de estudiantes viviendo en condiciones de hacinamiento (SEP, 2022). A esto se le suma que el 59% de normalistas aseguró no contar con un escritorio individual para estudiar o tomar sus clases, lo cual conduce a que tuvieron que adaptar lugares para hacerlo su espacio de estudio (EEEN, 2021). De esta manera, se deja ver, en primera instancia, las condiciones generales que en su mayoría se encontraban las y los estudiantes normalistas, incluyendo a las y los estudiantes encuestados y entrevistados.

Cabe resaltar un aspecto importante, las condiciones anteriormente expuestas hacen referencia al contexto inmediato cuando llegó la pandemia; en otras palabras, en sus inicios. Por ejemplo, El INEGI en 2020 señalaba que 56% de los hogares en México contaba con conexión a internet y sólo el 11% de estudiantes de educación superior contaba con computadora de escritorio (INEGI, 2020). Lo cual desde luego evidenciaba la disparidad y las brechas educativas y digitales en el país y en la educación superior (Van Damme y Zahner, 2022). Sin embargo, dos años después, el mismo INEGI publica los resultados de la *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE)*, en la cual expone las siguientes cifras:

Para el ciclo escolar 2021-2022, en el nivel superior, 85% de las y los estudiantes indicaron contar con computadora de escritorio o portátil. Lo anterior debido a la demanda que estas herramientas tuvieron por las condiciones que la pandemia tuvo en la educación emergente a inicios de 2020 donde las condiciones y el porcentaje eran otros al inicio. A su vez, el 91% de estudiantes señaló contar con conexión a internet a su vivienda (INEGI, 2022). De esta manera, estas últimas cifras, dos años después de iniciada la pandemia, puede conducir a una conclusión, paradójicamente la crisis sanitaria ayudó a cerrar brechas digitales en cuanto al acceso a los medios y recursos, más no así al uso y al impacto inmediato que generó el acontecimiento disruptivo, sobre todo en el aprendizaje percibido por las y los estudiantes.

3.3.1 La escuela en el hogar: principales obstáculos y nuevos retos

Los semestres cuando ocurrieron estas transiciones a las modalidades emergentes se ubican en el periodo de marzo-julio de 2020. Las condiciones generales expuestas anteriormente dan una idea de la situación de las y los normalistas, pero la manera cómo lo vivieron demuestra lo complicado de la situación. Llevar la escuela al hogar representó un reto importante, por un lado, estuvo el tema de los espacios y la adaptación del hogar y, por otro lado, el uso de los dispositivos y su familiarización con los mismos.

La primera complicación consistió en tratar de adaptar los espacios en el hogar para las actividades académicas. Alan (Inf-1) recuerda que se le destinó una habitación para él solo, ya que sufría algunos problemas de salud. Por tanto, la prioridad de su familia fue cuidarlo y aislarlo en un espacio que sólo Alan usara. De esta manera, contó con un cuarto propio para tomar sus clases y desempeñar sus actividades. Sin embargo, mencionó que dicha habitación se ubicaba cerca de la cocina del hogar y a la hora de la comida se escuchaban muchos “ruidos y gritos”, lo cual lo condicionaba para participar durante la clase: “yo quiero participar o quiero encender mi cámara, pero están aquí personas o me da la vergüenza de hablar” (Inf-1, 2021).

Otro caso similar es el de Uriel (Inf-13), el cual mencionó que le resultó muy difícil esa situación, debido a que cuando se disponía a hablar en clase existían muchos ruidos externos que para él representaban algún tipo de barrera para participar como lo haría en clases presenciales. Esto se debe a que una de las principales características de estas modalidades emergentes fue el de trascender a espacios más personales, no previstos dentro de la imagen tradicional del aula; es decir, se adentran a la intimidad de los sujetos: a su hogar y los espacios que no estaban pensados para desarrollar ese tipo de actividades. El propio Uriel reflexionó al respecto, lo consideró como un enorme reto, recordando una frase que refleja mucho de la situación compleja y de ese proceso reflexivo que conllevó para él: “perdón maestro, pero ahora yo no voy a la escuela, ahora la escuela viene a mí” (Inf-13, 2021).

Por otro lado, la condición de compartir los espacios y medios con otros integrantes de la familia resultó más complejo de lo que reflejan las estadísticas mencionadas en el subapartado anterior. Michelle (Inf-4) recuerda que fue una situación muy difícil ya que en

un inicio no podía concentrarse o poner atención en sus clases, ya que compartía espacios y medios con cinco hermanos:

Con esto en la pandemia pues la sala se convirtió en “octavo a”, el comedor se convirtió en “tercero b”, aquí una recámara se convirtió en “primero a”, entonces prácticamente era muy difícil [...] porque el hermano de ahí —de la sala— ya subió a todo volumen la clase y, o escuchas su clase de él o escuchas tus clases (Inf-4, 2021).

Abigail (Inf-10) y Vero (Inf-11) también compartieron espacios y recursos con familiares, destacando la dificultad que representó la conexión y señal del internet a la hora de tomar clases o realizar actividades en línea:

Tengo mi sobrina y tengo a mi hermana que se conectan a internet, y luego el internet pues baja muchísimo y me sacaba de las clases, y luego ya no podía ingresar, y decía: "pues bueno, una clase, pues al rato pido los datos importantes (Inf-10, 2021).

La conexión a internet era inestable, toda la gente se conecta[ba] a esa hora, o sea, como que: "profe, profe se me fue la señal; profe, profe no tengo internet; profe se me fue la luz" (Inf-11, 2021).

Estas situaciones vinculan varios temas. Por un lado, el tema de la conectividad y eficacia del servicio de internet que resultó fundamental para llevar a cabo muchas de las actividades académicas: desde tomar clases, mandar tareas, comunicarse con profesores, compañeros o familiares, o realizar prácticas. El papel de la materialidad, como el internet y los medios tecnológicos, durante la pandemia merece verse desde otros enfoques, quizás desde el que propone la teoría del actor-red de Bruno Latour (2008). Ya que en dicha teoría se menciona que aparte de los actores tradicionales (los sujetos o personas) existen otro tipo de actores en la sociedad como lo pueden ser cosas, animales, objetos, la naturaleza y actualmente se podría decir que también el espacio virtual del internet. Latour considera que estos *actores* ejercen un rol preciso que se relacionan con los agentes tradicionales en sus acciones (Latour, 2008).

Siguiendo a Latour, los actores materiales determinan de fondo ciertas acciones humanas; incluso las hacen posibles, las prohíben, privilegian y/u obstaculizan (Parente, 2016). Durante la pandemia resultó muy notoria esta condición material, por lo menos en la educación. No sólo el servicio al internet, sino los recursos tecnológicos representaron un medio necesario para continuar con las clases y actividades académicas (en la mayoría de los casos). ¿Qué se necesitó principalmente para poder conectarse a clases durante la pandemia? ¿Qué se necesitó para poder cumplir con las actividades académicas que se solicitaban como tareas o proyectos? ¿Qué determinó en gran medida el que se pudiera asistir a una clase virtual? Con el ejemplo de Vero se puede responder lo anterior: “La computadora la tengo desde la secundaria, entonces a veces ya no quería prender, decía: "profe, pues espéreme porque pues no, no puedo *acceder*" (Inf-11, 2021). Desde la conexión a internet hasta los recursos tangibles como el celular o la computadora jugaron un papel importante, resulta interesante poner en la mesa la idea de la agencia en las condiciones materiales o de las restricciones que la propia materialidad puede efectuar en las personas.

Por otro lado, es importante recordar las condiciones estructurales de desigualdad que influyeron y acrecentaron los retos y obstáculos de las y los normalistas. Vero mencionó que el municipio de donde es originaria es rural y no es muy conocido por sus profesores; además de que carece de buena señal de internet. En otros casos, son las y los normalistas quienes se han dado cuenta de las brechas y desigualdades que hay entre sus propios compañeros. Uriel recuerda cómo normalistas de su mismo grupo les comentaban a sus profesores que sólo contaban con *veinte pesos de recarga* y que por ello no podrían conectarse a las clases, pero aclarando que mandarían sus tareas y actividades al final de la semana; situación que lo hizo reflexionar sobre las condiciones de sus compañeros de clase y sobre lo que él mismo menciona respecto a que la cobertura de internet —hablando de los temas de desigualdad— es algo todavía muy difícil de superar. Reiterando que son situaciones y desigualdades previas a la pandemia, pero exhibidas y puestas en juego bajo esos contextos disruptivos.

Resulta muy interesante que estas condiciones, en especial las complicaciones por el internet, condujeran a conclusiones de las y los propios normalistas argumentando que

todas esas circunstancias no estaban en sus manos, que eran situaciones ajenas a ellos. Como mencionaba Jesús (Inf-12) al respecto: “lo más difícil es estar alejado de una ciudad, estar en un poblado, y que no tengas buena señal de internet [...] al estar con un internet que falla, pues ya está fuera de nuestras manos” (Inf-12, 2021). Como se mencionó en la parte metodológica, una de las principales limitantes de esta investigación fue el no poder llegar a las y los estudiantes más desfavorecidos que, por desigualdades estructurales previas a la pandemia, tuvieron experiencias más complicadas en comparación a otros estudiantes durante la pandemia, se podría dar por hecho que las y los normalistas que participaron en este proyecto pudieron contar con todos o algunos de los medios y recursos para llevar a cabo sus actividades académicas durante los semestres pandémicos.

3.3.2 Horarios discontinuos: cambios de rutinas en el confinamiento

Otro obstáculo que representó complicaciones en las y los normalistas —tanto encuestadas como entrevistadas— y que se representó como uno de los principales retos que tuvieron que enfrentar en los primeros momentos de confinamiento fue respecto a los tiempos, los horarios y los cambios de rutinas que experimentaron. Específicamente estas afectaciones tuvieron repercusiones en los hábitos de estudio de las y los normalistas.

Las primeras afectaciones se vieron reflejadas en los horarios discontinuos en el hogar, pues durante el confinamiento el horario escolar desapareció; muchos estudiantes tuvieron que realizar otras actividades —como las domésticas— de las cuales muchos estaban exentos cuando asistían a la escuela (Velázquez y Leyva, 2021). Asimismo, la carga de trabajo hizo que —en un primer momento— se les dedicara a las actividades académicas más tiempo del que se dedicaba de manera presencial, es decir, antes de la pandemia.

Esto resultó muy complicado para las y los estudiantes, como mencionaron en las entrevistas, en los dos primeros semestres pandémicos, la situación fue muy difícil. Los horarios de clase y las tareas que les dejaban absorbían gran parte de su tiempo. Lo cual conducía a que los estudiantes invirtieran más tiempo en ello; se aislarán más estando en su propio hogar, afectando su desempeño académico y causando afectaciones a su estado de ánimo y salud.

Tan sólo en la encuesta respondida por las y los normalistas, señalaron con un 60% que una de las principales dificultades de estudiar desde el hogar fue el que se combinaban los horarios de las actividades académicas con las del hogar. Además, 39% señaló haberle destinado más de 6 horas diarias a sus actividades académicas; 29% entre 5 y 6 horas al día; y 25% entre 3 y 4 horas al día (EEEN, 2021). Dimensionando más el condicionamiento pandémico, las y los estudiantes indicaron que han tenido que dedicar más horas a sus estudios en comparación con la situación previa a la pandemia: 41% le dedicó entre 1 y 2 horas más; 31% entre 3 y 4 horas más; 13% entre 5 y 6 horas más; y 14% más de 6 horas. A esto se le suma que casi el 54% señaló que, en su momento, no habían podido desarrollar un buen horario para desempeñar sus actividades escolares en el hogar durante el contexto disruptivo (EEEN, 2021).

Esta situación da cuenta del contexto general prepandemia, ya que existía un horario y tiempo destinado para las actividades académicas, ya sea bien establecido o no, pero se tenía una rutina y hasta un hábito escolar. No se está diciendo que la pandemia originó nuevos problemas en situaciones como los horarios y la carga de trabajo —entendidas como la cantidad de tareas o proyectos destinados— sino que con la pandemia hubo un incremento en dichas situaciones, provocando momentos o circunstancias no esperadas ni previstas en las y los estudiantes.

Siguiendo el tema de los horarios, está el caso de Alan, quien tenía un turno vespertino con clases en línea de 1 pm a 9 pm. Él destacó que sólo contaba con un receso de media hora que aprovechaba para alimentarse, checar algunas cosas de sus tareas, relajarse un poco o hacer ejercicio, porque comentó que “estar sentado, como que sí cala” (Inf-1, 2021). Además, mencionó que se desvelaba hasta las 2 o 3 de la mañana para terminar sus tareas, lo cual hacía que se levantara tarde al día siguiente, dejando sus actividades domésticas para los fines de semana, situación que no sucedía con clases presenciales a ese nivel de grado.

Por otro lado, Uriel con un horario matutino de 7 am a 3 pm vivió problemas similares, él mismo mencionó que —en un primer momento— los profesores suponían o daban por hecho que las y los estudiantes tenían disponible cualquier horario para atender las actividades: “ahora la escuela es de todo el día, todos los días, fines de semana, agarra días

festivos, se agarra días de descanso, y ya no te puedes dar por lo menos un break” (Inf-13, 2021). Uriel consideró que el proceso de llevar la escuela al hogar fue muy difícil al principio.

Estas situaciones que mencionan Alan y Uriel abonan a las respuestas que las y los normalistas dieron en la encuesta respecto a las dificultades de estudiar en el hogar, destacando que un 44% mencionó el cansancio que generan las nuevas modalidades emergentes (EEEN, 2021), particularmente los horarios discontinuos que condicionaban a las y los estudiantes a estar gran parte del día sentados frente a la computadora o celular, tomando clases y/o haciendo tareas o actividades.

Sin embargo, parece existir una condición de género que se visualiza más con las mujeres normalistas entrevistadas, pues ellas son las que más destacan las dificultades que hubo al combinar horarios de escuela con horarios del hogar, cuestión que los normalistas hombres casi no mencionaron, ya que ellos en su mayoría sólo se enfocaron en relatar la carga de trabajo académica.

La situación de las mujeres normalistas entrevistadas fue más descriptiva. Michelle recuerda el difícil reto que fue tener la escuela en el hogar, sobre todo en el segundo semestre pandémico correspondiente a agosto-septiembre de 2020. De acuerdo con ella, en ocasiones desatendía sus actividades académicas por hacer otras tareas domésticas: “en lo personal estaba yo pensando en que ‘tengo que ir a lavar, tengo que escombrar mi cuarto, tengo que hacer esto y ya tengo la otra tarea’, y después ya la otra clase, bueno, y también tengo que desayunar” (Inf-4, 2021). Michelle destacó que no le alcanzaba el tiempo para hacer todas las actividades que tenía, tanto académicas como domésticas. Su horario de clases era matutino de 8 am a 2 pm, pero mencionó cómo fueron cambiando sus hábitos conforme iban pasando los días, al grado de tomar sus clases desde la cama o con la situación de compartir espacios con sus hermanos, lo cual hacía que no se enfocara como antes a sus actividades escolares.

Abigail, de igual manera, consideró el tema de los horarios como algo muy difícil, mencionó que se tuvieron que dividir en dos partes o más:

De este lado estaba de “tengo que entregar actividades”, pero por esta parte era de “tengo que realizar las actividades domésticas”, pero también de “tengo que comer, tengo que ir a comprar cosas para la despensa” [...] creo que el cambio brusco nos perjudicó en el aspecto de que tenía que dividirme en mil; yo creo que en mil pedazos. Pero no me alcanzaba el tiempo, no me rendía, porque yo ya estaba cansada (Inf-10, 2021).

Esas situaciones y el cansancio que relata Abigail repercutían directamente en su desempeño escolar. Ella misma mencionó que por esos motivos no daba el cien por ciento en sus actividades académicas. Los horarios y rutinas discontinuas durante la pandemia sobrepasaron la carga de trabajo a tal grado de no darle tiempo ni para comer. Similar a la situación de Vero, quien también destacó lo difícil que fue destinarle tantas horas en un principio a la escuela. En ocasiones sólo se paraba del escritorio para ir a comer, pero llegaban momentos en que tenía que llevar su comida hasta su cuarto.

Me tocó una vez en estar haciendo un trabajo que era como tipo para el examen, donde estuve desde las 8 de la noche hasta las 4:30 de la madrugada. Y al otro día, como era sábado, estuve todo el día haciendo la tarea y fue como que bien agobiante porque ya después, de repente, volteas y como que ya no sabes de ti [...] sabes que tienes que sacar una tarea antes de las 11:59 [pm] porque si no las subes a esa hora pues ya no vale (Inf-11, 2021).

Tanto Abigail como Vero destacan los cambios que sufrieron sus rutinas debido a la disrupción pandémica. Al igual que Uriel, Abigail señaló que la escuela se volvió algo de todo el día, de las 24 horas, junto con Vero, también le tocó trabajar hasta la madrugada en tareas. Ella comparaba su rutina diaria cuando iba a la escuela presencial, y destacó que le daba tiempo para hacer sus tareas domésticas o ayudarle a su mamá en otras labores. Pero desde que la escuela está en el hogar, dichas actividades ya no las desarrollaba en su totalidad, porque no le daba tiempo.

Todo ese tiempo me la pasaba totalmente dedicada a la escuela, a mis prácticas y pues a las actividades de mi hogar: que tenía que trapear, que tenía que ir a comer. Mi mamá luego me decía: “come” —no me da tiempo— pues me bajaba la comida

a mi cuarto, y me decía: "ten, aunque sea cómete esto", pues sí, porque no me daba tiempo y me decía: "te vas a enfermar y va a salir peor" (Inf-10, 2021).

Los problemas de salud que estas situaciones generaban se acrecentaron de igual manera. Vero señalaba los cambios de hábitos por la pandemia, lo que la llevó a estar "aquí 24-7 en una silla frente a una computadora; y a veces uno se para de la silla: te duele la espalda, todos encorvados. Entonces, digo: 'vamos a hacer la generación de las espaldas encorvadas y todos ciegos'" (Inf-11, 2021).

Sin embargo, las rutinas y horarios discontinuos se hicieron más pesadas y difíciles para las y los normalistas que trabajaban o que son padres o madres. El 35% de normalistas señaló estar trabajando durante la pandemia; 19% perdió su trabajo por cuestiones directas e indirectas de la crisis sanitaria (EEEN, 2021). El caso de Laura (Inf-7) es apropiado en este punto, pues cumplía con ambas situaciones: trabajaba y es madre. Lo que más destacó fue lo pesada que era su rutina diaria en dichas condiciones de ser madre, estudiante y trabajadora. Al momento de la entrevista cursaba su último semestre, pero la pandemia llegó cuando se encontraba en sexto semestre, justo en la etapa de planear prácticas. Ella trabajaba en un colegio y es madre de dos hijos. Laura recuerda que ese semestre fue todo un caos. La situación de trabajar desde casa la hizo enfrentarse a múltiples retos, uno de ellos fueron los distractores, específicamente eran las labores o atenciones que tenía con sus hijos, ya que mencionó que antes de la pandemia su mamá le ayudaba cuidándolos mientras ella iba a la escuela y al trabajo. Sin embargo, desde la pandemia ya no era así, se dio cuenta que ya tenía menos tiempo para estudiar, aún estado en su casa. Su rutina durante la pandemia consistía en trabajar de 9 am a 2 pm; después seguía el tiempo para la comida; y posteriormente sus clases:

Después de las siete de la noche que yo me desocupaba. Te estoy hablando de que en esos tiempos yo tenía que darle de desayunar a mi familia, de comer y de cenar. Entonces, en las noches, pues me tocaba acomodar, hacer un poco de quehacer, lo que me alcanzaba el tiempo, y bañar a mis hijos. Una vez mis hijos dormidos, yo me ponía a trabajar [académicamente]. Había días que dormía cuatro horas, había días que dormía tres, había días que me iba mejor y dormía seis. Entonces, mi horario de

trabajo era de las 11 de la noche en adelante, ese era el momento que en el que yo tenía para trabajar en lo de mi escuela (Inf-7, 2021).

Laura consideró la gestión o la organización de los tiempos como uno de los principales retos a los que se enfrentó durante la pandemia. Sin duda, las modalidades emergentes obligaron a la modificación de hábitos de estudios de la mayoría de las y los normalistas entrevistados; al igual que sus rutinas diarias, señalando los horarios discontinuos y las horas destinadas a la escuela como los principales causantes. Como señala un estudiante normalista en una de sus respuestas a la encuesta:

Antes, la casa era nuestro lugar seguro o libre de un poco de trabajo escolar y ahora se volvió el lugar donde tomamos clases, lo cual hasta cierto punto el no tener una rutina bien marcada, como el ir a la institución, es agotador ya que a veces cuando creemos que ya tenemos tiempo para descansar o estar en familia, más nos llenan de actividades, con excusas de estar en casa y más facilidad para realizarlas. (s/n, 2021).

Una de las razones que explica los problemas con los horarios discontinuos fue la carga de trabajo que incrementó desde la pandemia. Estas situaciones reflejan, en sentido y significado, las características antes expuestas respecto a las modalidades emergentes. Al no tener una planificación, estructura o capacitación para llevarlas a cabo. Lo que se obtuvo como resultado fueron dos semestres pandémicos llenos de sobrecarga académica; poco manejo de las plataformas digitales; maestros y estudiantes poco capacitados y clases en línea: sincrónicas y asincrónicas.

La carga de trabajo era excesivamente —no sé— era muchísima la verdad, muchísimas, muchísimas, muchísimas, y por más que hacía yo mi tarea en: por ejemplo, me dejaron una tarea hoy y la tenemos que entregar mañana ¿no? pues ya la realizaba, pero aquí teníamos que entregar de una de una materia; pero en la en otra materia ya teníamos tres tareas; y en la siguiente ya teníamos otras dos; teníamos que entregar proyectos, resumen, mapas, exposiciones, vídeos. Entonces, pues la carga sí fue muchísima, fue un cambio muy brusco, demasiado en esta pandemia (Inf-10, 2021).

Entre otras cosas, la saturación de trabajos y poca explicación por parte de los profesores ubicaban a las y los normalistas en espacios solitarios, en los que ellos solos tenían que solucionar dichas problemáticas. Incluso muchos de ellos y ellas recordaban sus experiencias en clases presenciales y señalaban que la carga de trabajo no era mucha en comparación con la situación durante la pandemia, ya que las clases en línea bajo las modalidades emergentes condicionaron muchas cosas, entre ellas los horarios y las dinámicas en clase.

3.3.3 Las clases en línea: dinámicas escolares en contextos emergentes

Las experiencias académicas de las y los normalistas sobre sus clases en línea, bajo las modalidades emergentes, fueron muy significativas. Éstas no sólo cambiaron los espacios y la organización del aula por el hogar, también se vieron afectadas las formas de concebir el aprendizaje y enseñanza en las escuelas normales y restos de IES. Como mencionan Velázquez y Leyva (2021), los retos fueron mayores porque los estudiantes no tenían antecedentes sobre la forma de aprender desde la distancia; separados de sus profesores y compañeros. En segundo lugar, los contenidos no estaban diseñados para ser abordados desde las condiciones dadas; los docentes no estaban preparados ni capacitados para trabajar desde dichas modalidades (Velázquez y Leyva, 2021). Ante estas situaciones se dieron distintas dinámicas al momento de llevar a cabo las clases en línea.

En orden cronológico, durante las primeras semanas con las modalidades emergentes, la comunicación entre profesores y estudiantes estuvo en la incertidumbre, muchos estudiantes no tenían idea de cómo sería la comunicación y dinámica de las clases: “al inicio pues no teníamos comunicación con ellos, porque nos estábamos adaptando” (Inf-4, 2021). En algunos casos las modalidades emergentes desempeñaron el rol de sólo concluir con los semestres a como fuera posible; esto aunado a la falta de organización y planificación como lo recuerda Michelle:

De pronto nos dejaron [los maestros] así como [inaudible] un ratito, y ya nada más era como de “envíame los trabajos que” ... ya, así como para evaluar, lo último, “los últimos trabajos que les pedí, me los envían y ya con eso vamos a evaluar”, y no había mucha comunicación al inicio (Inf-4, 2021).

De igual manera, las y los estudiantes relataron una falta de conocimientos y manejos de las plataformas digitales y dinámicas a distancia por parte de la mayoría de sus profesores en un inicio. Esto ocasionó que muchos intentaran dar las clases en línea como si fuera de manera presencial, lo cual valida una de las características de las modalidades emergentes, pues con la disrupción educativa lo que se tuvo fue un proceso de transformar las clases presenciales a modalidades virtuales o en línea; mas no el currículum ni la metodología ocasionando experiencias poco optimas, de frustración o agobio para las y los estudiantes (Débora, 2020).

La comunicación y relación con personal docente e incluso compañeros y compañeras por parte de las y los normalistas durante la pandemia fueron diversas. Es cierto que las relaciones sociales en un principio se vieron afectadas por las modalidades emergentes y el caos y desorden que implicó la crisis sanitaria. El principal factor fue el tema de la distancia y la no presencialidad, como señalaban Dávalos y Soto (2022) el confinamiento por la pandemia desestabilizó las tradiciones didácticas y problematizó los escenarios en la presencialidad (Dávalos y Soto, 2022). El aislamiento y las condiciones sociales contribuyeron a que la comunicación fuera a través de medios y dispositivos digitales en su mayoría. En términos generales —después de la disrupción en los primeros semestres pandémicos— las y los normalistas señalaron una buena comunicación con los docentes durante la pandemia y las modalidades emergentes.

Los resultados de la EEEN indicaron que la comunicación que tuvieron con sus profesores durante la pandemia fue de regular a muy buena, siendo un 35% regular, 34% buena y 19% muy buena. Se destaca que las principales vías de comunicación fueron por medio de mensajes en aplicaciones como *whatsapp*, seguido de la comunicación a través de las clases en línea y por medio del correo institucional o personal (EEEN, 2021).

A su vez, las dinámicas que los docentes fueron aplicando durante las modalidades emergentes variaban entre sesiones asincrónicas y sesiones sincrónicas. Las primeras se manejan de la siguiente manera: el estudiante recibe las tareas, actividades o planeaciones por parte del docente —por medios electrónicos o físicos— designando un tiempo específico de entrega; proporcionándoles, por las mismas vías, los materiales necesarios para realizarlos, para posteriormente revisar y retroalimentar los aprendizajes adquiridos en

dicha dinámica. El segundo, consiste en conectar a través de un medio en línea al estudiante con su profesor; lo que genera un ambiente de aprendizaje virtual, es decir, una clase que permita a los estudiantes estar en contacto con los contenidos en tiempo real (Velázquez y Leyva, 2021).

No todos los profesores trabajaron de la misma manera. Las y los normalistas señalaron que algunos trabajaron más de manera sincrónica y otros de manera asincrónica, pero no siempre había una clara planeación, manejo y dirección de las clases. Alan describe cómo era la dinámica de una clase en línea con un profesor que trabajaba de manera sincrónica:

Yo siempre me conect[aba] 5 minutos antes por si falla el internet, para avisar o de que cualquier cosa. Entro, el maestro nos da las buenas tardes, todos le contestamos para ver que su micrófono este encendido o de que tenga buen internet. Nos pasa lista, generalmente quiere que prendamos la cámara para así vernos que estamos ahí. Después de que pasa lista, nos pregunta de que, no sé, de cómo estamos generalmente. Y ya después de toda esa introducción nos hace una retroalimentación de lo que hicimos en la clase anterior. Explica nuevo tema. Nos deja un trabajo y si tenemos tiempo [...] si queremos nos podemos salir temprano, [...] mis clases son de dos horas. Sí, sí nos podemos llevar un buen tiempo en la explicación, en la exposición o en la realización de un trabajo (Inf-1, 2021).

En otros casos la dinámica fue más asincrónica y sólo se les mandaban las tareas, actividades o planeaciones para que las y los estudiantes las realizaran y mandaran en alguna fecha estipulada: “nos mandaban el *pdf* donde decía [el profesor] que para el día 28 de abril, ‘quiero que me realicen un ensayo de dos hojas, portada, introducción, conclusión [...] aquí está el tema del que van a sacar el ensayo,’ y ya” (Inf-12, 2021).

En otros casos se trataba de manejar ambas dinámicas —asincrónicas y sincrónicas— pero en un principio no fue desarrollado de la mejor manera. Laura recordaba algunas clases sincrónicas en las que se le hacía innecesaria la asistencia, ya que los trabajos solicitados no requerían de mucha explicación, por lo cual dichas clases sólo le quitaban tiempo que podría haber invertido en otras actividades. En el caso de las y los normalistas de nuevo ingreso la dinámica fue similar, Vero recuerda que la comunicación fue por el correo

institucional y desde ahí se les fue notificando sobre las plataformas, vías y medios para las clases y actividades, posteriormente se fueron desarrollando sus clases en ambas vías:

A veces no [eran] sincrónicas, son asincrónicas. Los profes una clase antes nos dicen: " pues va a ser esto, subo la actividad y ustedes la hacen, y me la suben a *classroom* [...] dependiendo si es sincrónica o asincrónica, pues ya nos conectamos o nada más nos metemos a trabajar (Inf-11, 2021).

Se debe señalar que muchas aplicaciones, plataformas y redes digitales fueron empleadas para poder llevar a cabo dichas clases y actividades. En muchos casos, estas plataformas no eran conocidas ni por los profesores, ni por los estudiantes. Además, otras vías más conocidas, como las redes sociales, se empezaron a emplear, pero con un sentido más escolar-académico. Es decir, con un propósito más pedagógico con lo que antes no se empleaba. Por ejemplo, la aplicación de comunicación y mensajería *whatsapp* fue la más usada no sólo para comunicarse, sino para distribuir las actividades, tareas y planeaciones: “nos contactaban por *whatsapp* [...] nos pasaban el plan de estudio, y ya nos decían: "para tal fecha, para el 28 de abril [ejemplo], quiero que me entreguen este trabajo" (Inf-12, 2021).

Tabla 6.

Principales plataformas digitales que usaron las y los normalistas durante la pandemia.

De comunicación	Para actividades
➤ <i>Whastapp</i> (89%)	➤ <i>Google Classroom</i> (83%)
➤ <i>Zoom</i> (68%)	➤ <i>Google Drive</i> (65%)
➤ <i>Google Meet</i> (94%)	➤ Plataforma institucional (36%)
➤ <i>Facebook</i> (23%)	➤ <i>Microsoft Teams</i> (5%)
➤ <i>E-Mail</i> (56%)	➤ <i>Youtube</i> (42%)

Nota. Elaboración propia con base a los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes normalistas en esta investigación.

Dentro de los medios virtuales que más se usaron, aparte del *whatsapp*, se encuentran las plataformas de videoconferencia como *Google met* y *Zoom*, que fueron las más requeridas para tener clases en línea (sesiones sincrónicas). Por otro lado, plataformas como *Classroom* o *Microsoft Teams* sirvieron para administrar las actividades académicas como tareas, proyectos, etc. —sesiones asincrónicas—. Y medios como *Youtube* desempeñaron

un rol muy importante al fungir como espacio de recursos para las y los estudiantes cuando necesitaban aprender algún tema en específico. Esta aplicación fue determinante en muchos casos para los procesos de autoaprendizaje, capacitación y adaptación que llevaron a cabo las y los normalistas, cuestiones que se abordarán en el siguiente capítulo.

Lo anterior se complementa con las cifras generales del INEGI destacando que, en el nivel superior, el correo electrónico y las redes sociales fueron las herramientas digitales más usadas durante la pandemia con un 75%, seguidas de las clases virtuales por *zoom*, *meet*, etc. con un 62% y finalmente las plataformas como *classroom*, *teams*, etc. con 61%. Además, de ser el teléfono celular el dispositivo más usado con un 82%, seguido de la computadora (portátil o de escritorio) con un 74% y finalmente los materiales impresos con un 61% (INEGI, 2022).

Regresando a los primeros semestres pandémicos, la situación se volvía compleja debido a que tanto profesores como estudiantes no tenían —en muchas ocasiones— conocimiento del manejo de estas plataformas para fines educativos; ni tampoco antecedentes de tomar clases desde modalidades a distancia, como se ha mencionado anteriormente. Lo que desencadenó tres problemas continuos: 1) un reto de familiarizarse con las nuevas aplicaciones digitales por parte de las y los normalistas entrevistados; 2) ante la falta de capacitación y de brechas generacionales con las modalidades emergentes, los profesores —conscientes o inconscientemente— cargaron de tareas, actividades y proyectos a sus estudiantes y; 3) situaciones socioemocionales que directa e indirectamente influyeron en el desempeño y formación de las y los normalistas. En muchos casos, debido a dichos problemas de estrés, presión, desmotivación, las y los normalistas consideraron pausar o abandonar sus estudios en lo que la situación de la pandemia se solucionaba.

En primer lugar, el reto de las nuevas plataformas para su uso escolar-académico fue algo muy presente con algunos normalistas. Al principio no entendían las actividades ni las modalidades. También hubo desconocimiento de algunas plataformas que se empezaron a usar para las clases.

No sabíamos utilizar las plataformas, yo no sabía cómo se utilizaba *zoom*; cómo se utilizaba [*google*] *meet*; cómo teníamos que presentar; decían: "saben qué, les toca presentar lo de *power point*", y yo decía: "¿cómo lo voy a presentar? en eso

momento viendo *youtube* [tutoriales] ¿no? porque decía: "cómo lo voy a hacer si no le entendí en clases presenciales ahorita en clases virtuales, estoy perdidísima" (Inf-10, 2021).

Jesús, Laura y Uriel mencionaron que fue difícil usar en un principio las nuevas plataformas; ya que en esos momentos no sabían cómo usarlas a pesar de que se les considera o generaliza como una generación con conocimientos en tecnología e incluso como nativos digitales.

Varios maestros nos los han dicho "ustedes son una la generación joven, son casi casi hermanos de la tecnología", pero realmente no es así [...] nunca llegamos al grado de utilizar, por ejemplo: *meet*, de ocupar *zoom*, de ocupar *classroom*, de ocupar, este, no sé, *canva*, de ocupar otras aplicaciones. No lo fue, no lo fue, entonces eso fue un gran reto para nosotros, porque sí tuvimos que buscar la manera, adaptarnos (Inf-4, 2021).

Me consideraba nativo digital, pero viendo las consecuencias, viendo el contexto real, la verdad era un inmigrante digital, tuve que adecuarme, tuve que aprender, lo digo con certeza, sí tuve que aprender el uso de las plataformas, tuve que aprender a incluso a elaborar documentos que no conocía (Inf-13, 2021).

Michelle y Uriel mencionaron dos aspectos interesantes: en primer lugar, Michelle señalaba que era un tanto ilógico que los profesores asumieran que su generación, por ser jóvenes, deberían tener dominio de las plataformas digitales. A lo que ella argumentaba que no era así, pues en toda su formación en la escuela normal, no han tenido una educación dirigida a usar herramientas tecnológicas. Y que esa problemática parte desde que son formados, por lo general, por maestros de edad avanzada, haciendo mención del factor edad y a las brechas generacionales. Aspecto que retoma Uriel, que al igual que Michelle, comentó que por parte de sus profesores logró notar una falta de capacitación. Pero que igual con ellos, como estudiantes, notaba esas desventajas, introduciendo el concepto nativo digital e inmigrante digital.

Guzmán (2008) aborda este tema desde la brecha digital, donde tradicionalmente se señala una brecha generacional entre profesores y estudiantes, propias de las condiciones

socioculturales de cada generación. Además, que las brechas digitales hacen referencia a la distancia que hay entre quienes pueden hacer uso efectivo de las tecnologías y de quienes no pueden; ya sea por distintos motivos económicos, sociales o culturales. La autora añade que en el acceso a las tecnologías existe una “brecha mental”, que refiere a las habilidades en el manejo de las mismas (Guzmán, 2008).

Olguín (2014) le llama a lo anterior *brecha digital generacional* y es una perspectiva que le atribuye influencia a la edad de las personas en el nivel de conocimientos y/o usos de las tecnologías de la información y comunicación. La autora señala que las nuevas generaciones logran una apropiación a las TIC más rápidas que un adulto (Olguín, 2014). Asimismo, Prensky (2001) define a los estudiantes jóvenes, junto a sus generaciones sucesoras, como *nativos digitales*, pues dominan y conocen el lenguaje digital; mientras, que aquellos o aquellas que no nacieron en la era digital, tal como la mayoría de profesores de edad avanzada, y que han tenido que hacer uso de las TIC, los denomina *inmigrantes digitales*. Esta diferenciación sigue la misma línea que Guzmán y Olguín, sólo que especifica las limitaciones y ventajas que ambos polos tienen (Prensky, 2001).

Sin embargo, no es lo mismo tener mejor conocimiento y manejo de herramientas digitales que generaciones más longevas, que saber cómo usar las herramientas y medios digitales para procesos específicos como los educativos-pedagógicos y escolares. Dicha situación sale a la luz por la pandemia y echa por la borda algunas suposiciones sobre las generaciones actuales y su relación con las tecnologías de la información. Este resulta un hallazgo importante, ya que rompe con algunos estigmas referentes a las nuevas generaciones y sobre todo hacia los jóvenes universitarios.

Como segundo punto, esa falta de manejo por parte de los profesores y de los estudiantes provocó —reiterando este tema— una carga de trabajo extra en las y los normalistas la cual se intensificó al sumar todos los retos y obstáculos antes mencionados: espacios compartidos, problemas de conexión, horarios discontinuos, cambios de rutina, clases sincrónicas y asincrónicas, poco conocimiento del uso de las plataformas. Estas situaciones representaron una serie de experiencias que influyeron en las y los normalistas, situaciones que se presentaron muy difíciles en palabras de ellas y ellos.

Estos condicionamientos emergentes expresan las prácticas académicas que las y los normalistas desarrollaron durante la pandemia; dichas situaciones son producto de los modelos emergentes, refleja la poca planeación, organización y ejecución del mismo y, por otro lado, muestra la poca capacitación y preparación por parte de los profesores y estudiantes frente a la situación. Lo que importa resaltar es que estas condiciones condujeron a problemas emocionales y de salud en las y los normalistas. La mayoría de ellos mencionó haber desarrollado problemas de estrés, cansancio, hartazgo, desmotivación, entre otras que generaron una afectación directa e indirecta en el rendimiento académico y en algunas ocasiones rondó la idea de pausar sus estudios por culpa de la pandemia.

3.4 Los efectos socioemocionales: desmotivación, estrés e ideas de abandonar

Sólo con recapitular las experiencias de las y los normalistas se puede dar cuenta de la situación tan compleja que vivieron. Los efectos emocionales fueron una forma de expresión que las y los normalistas dieron en respuesta a las condiciones que estaban experimentando. En la encuesta respondida por las y los estudiantes, un 35% señaló estar emocionalmente ubicado en la casilla 3 de 5 —5 es sentirse emocionalmente muy bien y 1 sentirse muy mal—; un 28% en el número 2; y un 16% ubicados en el lugar 1 (EEEN, 2021). Sin embargo, este ítem de escala es limitada, no logra dimensionar todos los matices de los sentimientos y emociones que las y los estudiantes experimentaron durante el primer año de pandemia, por ello se recurren a las narrativas que compartieron.

Desde que dio inicio la pandemia, se dieron señalamientos de que el aislamiento y el confinamiento, junto con todo lo demás relacionado, tendría efectos en términos de equilibrio socioemocional dejando huella en aquellos estudiantes con problemas preexistentes en estos aspectos (Pedró, 2020). Y la realidad fue así, por la pandemia, los aspectos socioemocionales fueron más visibles y se les prestó mayor importancia y relevancia. La encuesta de la SEP —antes señalada— indicó que, respecto a la salud emocional, un 56% de los estudiantes de educación superior presentaron signos de ansiedad, inquietud y problemas para dormir; un 47% señaló problemas de depresión, tristeza y ganas de llorar; y un 63% indicó presentar signos de estrés (SEP, 2022). El INEGI mostró que un 37% de estudiantes de nivel superior se encontraban tensos o estresados

durante el lapso de la pandemia, 27% desesperados por los trabajos académicos y 9% tristes o deprimidos (INEGI, 2022).

Laura, Jesús, Alan, Michelle, Abigail y Uriel fueron algunos que compartieron sus sentimientos o emociones durante distintos momentos de la pandemia resumiéndolos en tres momentos: en relación al cambio de rutinas y horarios; debido a la carga de trabajos por las clases en línea y referidos a la desmotivación académica e ideas de abandono.

Debido a los cambios de rutina, los horarios discontinuos y a la disrupción de la escuela en el hogar que se narraron anteriormente, el sentir de las y los normalistas no fue el más positivo. Para Laura fue un shock muy grande, debido a que su rutina era muy pesada y cansada: “hubo un momento en el que yo siento que experimenté la depresión, por la ansiedad, no sé, alguna de esas” (Inf-7, 2021). Para Jesús fue muy frustrante la condición del aislamiento y el confinamiento. Se volvió una carga para él, además de experimentar el miedo constante de contagiarse por el virus: “al principio no era tan difícil, ya al a los tres, cuatro meses era cuando te saturabas un poco de que ‘es que ya quiero salir, ya quiero convivir, ya estoy harto de estar encerrado’” (Inf-12, 2021). Uriel señaló que esos semestres pandémicos le costaron mucho trabajo, se le hizo muy pesado al grado de empezar a sufrir estrés. Michelle compartió que al inicio de todo se sentía muy mal, ya que la ruptura de sus rutinas y la disrupción de la escuela al hogar le hizo extrañar a sus amigos y el poder salir a divertirse o a platicar con ellos: “entonces me sentía mal, la verdad, me sentía triste por el lado de no ver a mis amigos, de querer hablar, aunque sea una plática o un chismecito que sacaban una sonrisa o incluso yendo a las escuelas de práctica (Inf-4, 2021).

Por otra parte, debido a la carga de trabajo es que se empezaron a desarrollar problemas de estrés, cansancio y hasta desinterés por el estudio:

Pues en ese momento me sentía muy mal, me sentía fatal, la verdad, sinceramente... me sentía fatal porque... pues porque trabajaba en mis cosas de la escuela ya cansada, o sea realmente ya estaba cansada cuando me tocaba trabajar en ello, y había ocasiones en las que recuerdo, que tenía que leer y leer otra vez y leer otra vez, para comprender lo que estaba leyendo, para realizar mi trabajo porque era tanto el cansancio (Inf-7, 2021).

Para algunos normalistas entrevistados estas situaciones y emociones hicieron que sus actividades académicas pasaran a un papel secundario; unos mencionaron que perdieron el interés y que pensaron en detener sus estudios debido a los problemas que representaba la pandemia. Para Laura, las clases y sus actividades pasaron a ser un papel secundario, perdió el interés en ellas al momento en que se volvieron virtuales. Sin embargo, cumplía con el 95% de sus actividades. Ella consideró pausar sus estudios debido a la pandemia: “sí, lo pensé [el pausar los estudios] yo estuve a punto de dejar la licenciatura [antes de la crisis sanitaria] y en pandemia me sucedió de nuevo” (Inf-7, 2021).

Para Alan sus emociones no fueron ni buenas, ni malas, en sus palabras se encontraba en un estado intermedio. Sin embargo, destaca que sus rutinas se volvieron muy automáticas, lo cual puede significar que pudo haber perdido la motivación por sus actividades académicas. Uriel señaló que por la carga de trabajo varios compañeros estuvieron en esa situación de pausar o abandonar sus estudios: “varios [compañeros y compañeras] por eso mismo, por la falta de tiempo, por ese trabajo excesivo querían dejar la escuela” (Inf-4, 2021).

Sin duda, Abigail compartió más a detalle sus sentimientos, ya que debido a todo lo que implicó la pandemia en su educación, señalando que sí le afectó y que por ello bajó su rendimiento académico. Mencionó que sufrió de estrés y cansancio y que debido a eso ya no les tomaba tanto interés a sus tareas: “la verdad en algún momento ya entregué actividades nada más por entregarlas, ya no le tomaba tanto interés ya, o sea, totalmente mi rendimiento académico bajo muchísimo” (Inf-10, 2021). Había días en los que ella se ponía a llorar por la situación y consideraba hacer una pausa en sus estudios en lo que la pandemia pasaba y volvía todo a la normalidad.

En el proceso de cuarto semestre al quinto, se hizo muy difícil. Muy difícil en el sentido de que aún no, aunque suene coloquial, aún no agarraba la onda y pues tú como joven qué piensas ¿no? pues lo más fácil —la vía más fácil— ¿qué hago? me salgo, me doy de baja temporal y regreso el próximo año. Así pasó con demasiados de mi generación y me da mucha tristeza y mucha, este, inquietud el no ver que toda mi generación está completa. Muchos claudicaron, se salieron en el camino y pues eso a veces te llega a desmotivar a ti como un alumno, porque dices, "o sea, entramos juntos, nos vamos juntos" (Inf-13, 2021).

La pandemia como acontecimiento disruptivo representó grandes retos y dificultades ocasionando múltiples afectaciones, cambios y transformaciones en las rutinas, horarios y actividades de las y los normalistas. Entre otras cosas, la carga de trabajo, producto de las modalidades emergentes, afectó directa e indirectamente en el desempeño académico, la salud y la motivación de las y los estudiantes, donde en el peor de los casos pensaron en abandonar la escuela o pausar sus estudios.

La pandemia y las modalidades emergentes representaron una serie de condicionamientos en las y los estudiantes normalistas —como en muchos otros estudiantes— pues todas las situaciones antes narradas influyeron y afectaron a las y los normalistas en el desarrollo de sus actividades académicas. Estos condicionamientos emergentes generan consecuencias en los individuos, pero señala Archer que éstos mismos pueden generar constricciones o habilitaciones en los propios sujetos (Aedo, 2013). Es decir, el condicionamiento puede limitar o puede generar acciones en los sujetos —agentes— para superar las situaciones que enfrenta.

De esta manera, se ha presentado el contexto general —hablando de las modalidades emergentes— que experimentaron las y los normalistas durante la pandemia. Lo anterior desde el enfoque teórico del condicionamiento social de Archer. Ahora, lo que interesa es conocer cómo le hicieron para afrontar los retos, obstáculos y dificultades antes presentados ¿Cómo es que se adaptaron a las modalidades emergentes? ¿Cómo pasaron del condicionamiento social a esquemas de acción? Siguiendo con el proceso explicativo de Archer, lo que a continuación se presenta es el proceso reflexivo y las estrategias de acción que las y los normalistas tuvieron durante la pandemia a través de su capacidad de agencia.

Conclusiones

La pandemia como acontecimiento disruptivo ocasionó diversas afectaciones en las actividades académicas de las y los normalistas. La principal afectación consistió en la suspensión de clases y actividades presenciales de manera muy acelerada justo después de declarada la crisis sanitaria. Las modalidades emergentes se presentaron como la solución desde la distancia, la virtualidad y la transición de la escuela al hogar.

Desde el enfoque teórico del condicionamiento social de Archer se abordan los retos, problemas y obstáculos que las y los normalistas experimentaron a través de las modalidades emergentes. Desde el condicionamiento emergente se intenta construir y exponer el contexto donde las y los normalistas transitaron durante los semestres pandémicos. La intención fue presentar las modalidades emergentes como el contexto que condicionó a las y los estudiantes durante la pandemia.

Los condicionamientos son aquellos que surgen de las situaciones en que los sujetos se encuentran (Archer, 2009). Estos condicionamientos como propiedades emergentes son condiciones externas al sujeto que llegan a tener consecuencias sobre sus vidas.

Principalmente, estos condicionamientos pueden ser constrictores o habilitadores sociales; destacando la importancia que tienen de generar vías o esquemas de acción en las personas, es decir, capacidad de agencia (Aedo, 2013).

Las experiencias de las y los estudiantes permiten entender y aproximarse a la magnitud del condicionamiento emergente en el ámbito educativo. Se entiende que los modelos emergentes efectivamente carecían de una planeación, control y organización. Estas fueron las principales características que desencadenarían en todos los obstáculos por enfrentarse.

El momento de la disrupción educativa fue para las y los estudiantes normalistas muy significativa, fue un acontecimiento que no esperaban y que no imaginaban en lo que se convertiría. Los primeros retos llegaron con afrontar la incertidumbre que había en esos momentos. Para las y los normalistas de nuevo ingreso, fue experimentar un proceso de admisión bajo el contexto pandémico, generando experiencias nuevas y diferentes.

La transición a las modalidades emergentes exhibió las condiciones en que se encontraban gran parte de las y los estudiantes en general, no sólo normalistas, ya que la pandemia vino a acrecentar desigualdades viejas. Principalmente las que tienen que ver con el acceso a los medios y servicios tecnológicos y digitales. De igual manera, se presentaron los primeros acercamientos de lo complejo que es llevar la escuela al hogar.

Uno de los primeros retos importantes que experimentaron fue el de llevar la escuela al hogar, en el sentido de apartarse a los espacios del hogar para tomar sus actividades académicas. Esto iba desde compartir espacios hasta medios —como el internet— lo cual

causaba afectaciones en su desempeño académico. Además, salió a relucir el tema de la materialidad como medios importantes en el contexto pandémico, donde se cuestiona la idea de atribuirles roles específicos o capacidades agénciales.

El tema de los horarios discontinuos y el cambio de rutinas por el confinamiento y los modelos emergentes fue sin duda otro gran reto ya que las y los normalistas se vieron afectados en sus hábitos y rutinas diarias: por un lado, se combinaron los horarios académicos con los horarios del hogar lo que significó para muchos normalistas, en especial mujeres, que a las actividades académicas se le sumará otro tipo de actividades más enfocadas al hogar. Por otro lado, la carga de trabajo y el proceso de familiarización con los modelos emergentes provocaron un desfase en el tiempo dirigido a la escuela, incrementando las horas destinadas a sus estudios, las clases en línea correspondieron, en su mayoría, a la descripción que se hizo de los modelos emergentes, ya que las clases carecían de organización y planeación.

Esta carga de trabajo producto de las modalidades emergentes representó un efecto y una serie de afectaciones en su desempeño académico y estado de ánimo. La carga de trabajo fue responsable de los horarios discontinuos y en muchos casos de los cambios de rutina. Además, fueron causantes de múltiples sentires como el estrés, el cansancio y el desinterés en las actividades académicas.

Los problemas emocionales que más experimentaron las y los estudiantes fueron el estrés, el cansancio, la depresión, el hartazgo, la frustración y sobre todo el desinterés a sus clases y actividades académicas orillando a muchos normalistas a considerar la idea de pausar o abandonar sus estudios debido a la pandemia. Señalando que muchos conocidos de las y los normalistas sí optaron por esas opciones.

Este capítulo abordó los condicionamientos pandémicos que las y los normalistas experimentaron durante sus clases durante la crisis sanitaria. Particularmente los condicionamientos fueron analizados bajo los efectos de las modalidades emergentes. Por ello, el capítulo inicia con la diferencia entre las modalidades a distancia y en línea con las emergentes implementadas por la pandemia. Posteriormente, se presentan las condiciones generales que las y los estudiantes normalistas y de educación superior tenían al momento de la transición a las nuevas modalidades. Después, se presentaron las experiencias de las y

los normalistas entrevistados respecto a los retos, problemas y dificultades que experimentaron durante sus semestres pandémicos destacando los horarios, la carga de trabajo y los efectos emocionales.

4. La capacidad de agencia de las y los estudiantes normalistas durante la pandemia

“Meraki” palabra que proviene del griego y significa hacer algo con amor. “Esa es como mi palabra, pon todo de ti en eso. Yo misma me he hecho, me he empujado, me he levantado durante la pandemia (Inf-23).

En este capítulo se presenta el referente conceptual que rige en mayor medida la investigación. El tema de la agencia y sus usos teóricos-analíticos serán los que guían el análisis de las narrativas de las y los estudiantes sobre sus experiencias durante la pandemia. Por ende, se comenzará con un breve acercamiento a la discusión teórica sobre el concepto de agencia. Desde el enfoque sociológico, esta noción surge en los años sesenta del siglo XX con los giros epistémicos de la sociología interpretativa que consideró necesario darle importancia al contexto y a la adquisición de significados por parte de los propios actores como participantes activos en su propia transformación social (Castro, 2019). En el ámbito educativo se da un giro epistémico en los años setenta con la sociología de la educación crítica enfocada al estudio del currículum. En ella se parte del análisis del sujeto en puntos medios y ya no tanto desde el estudio de las estructuras. El objeto de estudio de esa sociología crítica se basó en el análisis de los procesos educativos. Es decir, en el análisis de la gestión, transformación del conocimiento y de las relaciones de poder que subyacen en esos espacios. De ahí, surgieron o incorporaron nuevas formas de hacer investigación, por ejemplo, el interaccionismo simbólico que se enfocaba en las interacciones dentro del aula (Bonal, 1998).

El planteamiento teórico de la agencia se da en la década de los ochenta con los debates y posturas generadas en torno a la relación estructura-individuo por parte de teóricos como Giddens, Bourdieu, Habermas y más tarde de Archer. La intención de estos debates era la de superar los reduccionismos de los enfoques estructuralistas e individualistas (Hernández, 2017). A partir de ello, han surgido diferentes trabajos teóricos-empíricos que retoman el concepto agencia para hacer análisis sobre la relación o juego entre el individuo y la estructura, aunque a la fecha el concepto agencia sigue siendo un problema en tanto definición y aplicación.

Para el presente trabajo se hace uso de una definición construida a partir de diferentes autores entre los que destacan Archer, Giddens, Emirbayer & Mishe y Biesta & Tedder. Se retomarán elementos y características que sirvan para el análisis de las narrativas de las y los estudiantes normalistas. De igual manera, el concepto de agencia que se propone para esta investigación estará adscrito y en relación con las dos fases del modelo explicativo de Archer (2003) que se trabajan en este análisis con el fin de operacionalizar mejor el concepto en el análisis.

En este capítulo se desarrolla la segunda etapa del proceso explicativo. La fase dos del proceso consiste en cómo los agentes —en este caso los estudiantes— a través de la deliberación reflexiva, consideraron las circunstancias objetivas de forma subjetiva en relación con sus propias preocupaciones (Elly y Baxen, 2015). Es decir, cómo las y los normalistas fueron reflexionando sus situaciones y condiciones pandémicas respecto a los retos y dificultades que fueron experimentando y que se presentaron en el capítulo anterior a través del condicionamiento pandémico, desarrollando esquemas de acción para resolver dichos problemas. Archer menciona que las situaciones no impactan directamente sobre los individuos, sino que éstas deben estar mediadas reflexivamente a través de sus propias preocupaciones (Archer, 2003).

La segunda fase que Archer llama interacción social —y parte de la tercera etapa— se enfocan en los procesos reflexivos y de acción de los agentes para hacerle frente al condicionamiento estructural (Archer, 2009). Es en este nivel es donde la agencia se ejerce en mayor medida y puede observarse. Este enfoque teórico de interacción social consiste en que los agentes consideren sus circunstancias sociales objetivas y reflexionen sobre la mejor manera en que puedan llevar a cabo sus intereses. Es decir, realizar el “proyecto” que el agente considere y para conseguirlo necesita desarrollar una estrategia de acción (Elly y Baxen, 2015). Estas acciones pueden ser falibles o no, pero Archer menciona que estas estrategias de acción se dan a través de procesos de deliberación que implican la auto-articulación del agente en el sentido de saber dónde está situado, determinar dónde se encuentran sus intereses y realizar esquemas de acción futuras (Archer, 2003).

Se debe recordar que sólo se retoman las primeras dos fases del proceso morfogénico de Archer (condicionamiento → interacción → elaboración), pues la última etapa implica

observar los resultados de la interacción social con el condicionamiento previo. Archer la denomina como la fase donde se da la modificación a las propiedades estructurales previas y se da introducción a las nuevas (Archer, 2009). Para esta investigación la última fase no es opción, ya que para poder abordarla haría falta ver lo que la pandemia dejó no sólo en la educación, sino en las y los propios estudiantes. Es decir, por cuestiones de tiempo aún no se saben con certeza cuáles serán cambios o transformaciones que se suscitarán como resultado de la pandemia. Esa situación será un tema pendiente para otra futura investigación. No obstante, las dos primeras fases sirven para presentar el contexto donde las y los estudiantes ejercieron su agencia en situaciones emergentes.

De esta manera, la capacidad de agencia entra en juego y cobra sentido. Por ende, este capítulo se enfoca en analizar y determinar cómo la desarrollaron las y los normalistas con base en el condicionamiento pandémico que se ha narrado en el capítulo anterior. La capacidad de agencia se pretende observar al responder las preguntas sobre ¿cómo afrontaron y superaron los retos y obstáculos las y los normalistas durante la pandemia? Y ¿cómo se adaptaron a las nuevas modalidades emergentes?

El capítulo se compone primeramente de la definición conceptual de la agencia, explorando brevemente sus discusiones y proponiendo una definición que ayude al análisis de las acciones de las y los normalistas. Posteriormente, se presenta el análisis de las narrativas de las y los estudiantes, haciendo énfasis en el segundo ciclo de los procesos reflexivos que tuvieron las y los normalistas sobre sus condiciones durante la pandemia. En él se exponen dos formas de reflexividad, la externa y la interna; las cuales comparten el objetivo de configurar marcos de acción. Finalmente, se presenta los esquemas de acción, los cuales conducen a explicar el tema de la agencia desarrollada por las y los normalistas.

4.1 Sobre el concepto de agencia

La agencia es un concepto muy trabajado en las últimas décadas, tiene como uno de sus principales campos de estudio el ámbito educativo (Bermúdez, 2020). Hablar de agencia remite al problema fundamental de la dualidad: sociedad e individuo (Archer, 2009); se enfoca en el estudio de las dimensiones estructurales y de las construcciones subjetivas que dan pie a un conjunto de aspiraciones y acciones simbólicas que buscan, en muchos casos,

trastocar las relaciones sociales, en donde el campo educativo está fuertemente arraizado (Bermúdez, 2020).

En la historia de la educación se registran un sin número de ciclos y secuencias que han transformado las estructuras donde se producen los planos de acción (Bermúdez, 2020). La pandemia como acontecimiento disruptivo, descrito en el capítulo anterior, puede representar una alteración en dicha estructura y en las aspiraciones subjetivas, de hecho, se aborda en esta investigación como condicionamientos sociales o emergentes. Sin embargo, a la fecha sigue habiendo poca claridad y consenso sobre el concepto agencia, lo cual obstaculiza la evaluación y el desarrollo para llevarlo a cabo metodológicamente (Cavazzoni et al, 2021).

Se han realizado numerosos debates y manifestado muchas divergencias en torno a que el concepto de agencia resulta abstracto y carente de ejemplos empíricos. Además, presenta una falta de operacionalización, pues en muchos trabajos se dan definiciones diferentes (Stever y Elder, 2007; Skrobanek, 2016; Cavazzoni et al, 2021). Skrobanek (2016) sintetiza este debate en tres aspectos:

- a) La falta de una definición clara y concisa del concepto, a menudo se le señala como una especie de fórmula vacía y rellena de términos vagos o poco rigurosos (Skrobanek, 2016). En este punto se puede ejemplificar con la definición y concepción moral que Amartya Sen le da al concepto de agencia como las acciones de una persona libre para maximizar su bienestar (Sen, 1985).
- b) La ausencia de una comprensión clara de las dinámicas de acción, es decir, de los procesos de elección y toma de decisiones (Skrobanek, 2016). Esto se debe a que muchas de las definiciones constan de entenderla como la capacidad de ejercer control sobre sus propias vidas —en los individuos— y perseguir sus objetivos (Cavazzoni et al, 2021) dejando una sensación de que toda acción es agencia.
- c) Falta de material empírico y de investigaciones (Skrobanek, 2016). Lo cual, puede ser ambiguo, ya que existen bastantes trabajos que abordan la agencia. Tan sólo un estudio reciente registró más de tres mil trabajos empíricos cuantitativos donde se trabajó con la agencia (Cavazzoni et al, 2021). Sin contar los trabajos cualitativos, de enfoque mixto, los trabajos desde la psicología, sociología y campos derivados

como los estudios de las infancias y juventudes; estudios de género; movilidad social, trayectorias educativas, entre otros.

En este sentido, se ha elaborado una definición propia que sirva a los intereses de la investigación y que contemplen dos elementos fundamentales: 1) una definición clara y 2) elementos que prioricen las dinámicas de reflexión y acción. Para ello se retomaron aportes y algunas ideas claves de autores como Giddens (1979; 1995), Archer (2003; 2007; 2009), Emirbayer y Mische (1998) y Biesta y Tedder (2007) con el fin de articular una definición precisa y útil para los objetivos planteados.

Por lo general, cuando se habla del concepto agencia se tiene que mencionar a Giddens, pues se considera que es de los principales autores que discutió el concepto. Y esto se debe en gran medida a su teoría de la estructuración la cual es una propuesta para ponerle punto final al problema entre la división estructura e individuo. Hasta antes de Giddens, la mayoría de las teorías sociales desarrolladas durante el siglo XX se adscribieron a uno de esos grandes polos epistemológicos: por un lado, los correspondientes a los estructurales-funcionalistas que en términos generales parten de los procesos estructurales para explicar a la sociedad; por otro lado, las teorías individualistas-hermenéuticas y de la sociología de la comprensión —que a diferencia de las estructuralistas— parten del individuo para explicar los procesos estructurales (Giddens y Sutton, 2017).

La teoría de la estructuración de Giddens se ubica como una propuesta de punto medio entre ambas dicotomías deterministas. Su teoría prioriza como solución las prácticas sociales ordenadas en un espacio tiempo para evitar los reduccionismos (Giddens, 1995). Pero lo que más se destaca de su teoría es el papel de la agencia que Giddens introduce, para él es el flujo real o contemplado de las intervenciones reales y causales hechas por seres corporales en el proceso continuo de la sociedad (Giddens, 1979). Una de las claves para entender el concepto agencia es la idea de agente, ya que el ser humano es un agente intencional cuyas actividades se basan en razones que se pueden justificar (Giddens, 1995). La persona con agencia actúa y la noción de acción se refiere a las actividades realizadas por él desde un proceso reflexivo y de racionalización. Agencia implica intervención en un mundo de objetos potencialmente maleables (Giddens, 1979).

En síntesis, para Giddens la agencia es la acción que el individuo podría haber ejercido de otra manera; ya sea positivamente en términos de intento de intervención en el proceso de acontecimientos o negativamente en términos de tolerancia, es decir, el no hacer nada es hacer algo (Giddens, 1979). La idea de agente es clave para entender el concepto no sólo en la teoría de Giddens sino de Archer. En la teoría de la estructuración el agente o el actor es el mismo y tienen como capacidad el de “desplegar un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros” (Giddens, 1995, p. 51). Para Giddens, el agente —persona con agencia— deja de serlo si no logra producir una diferencia en el estado de las cosas o en el curso de sucesos preexistentes, por ende, “una acción nace de la aptitud del individuo para producir una diferencia” (Giddens, 1995, p. 51).

En el caso de la teoría de Archer el agente cumple una función en específico distanciándose de la idea de actor. Es decir, actor y agente no son lo mismo, incluso se incluye la idea de humano o individuo como tercer elemento. La crítica que hace Archer a Giddens en este punto se enfoca más en cómo el actor o el agente ejercen la agencia (Archer, 2009). Como punto importante se menciona que en este capítulo se le llamará actor social al individuo o en este caso al estudiante normalista y cuando se hable en plural de ellos se les denominará agentes. Esta distinción se detallará más adelante cuando se analicen las relaciones sociales y la agencia social entre normalistas, compañeros y compañeras y personal docente durante el periodo de la pandemia.

Otro elemento que ayudará a entender la agencia es el modelo estratificado del agente de Giddens. En dicho modelo propone tres elementos importantes que guían la acción: la reflexividad, la racionalización y la motivación. La primera remite a la segunda, pero se entiende como la toma de conciencia de la conducta individual y la de otros; la segunda, remite a una intencionalidad como proceso, es decir, que el actor social sepa por qué hace lo que hace; la tercera, se refiere a los motivos o deseos que denotan y potencian la acción (Giddens, 1995). Estos tres elementos pueden ser importantes para el análisis de las acciones de las y los normalistas durante la pandemia en el entendido que la mayoría tuvieron procesos de reflexión, racionalización y motivación durante el contexto emergente que guó o condicionó su conducta y posteriormente sus acciones.

Por otra parte, Margaret Archer es autora de la propuesta del enfoque morfogénico, que al igual que Giddens, trata de dar una solución a la dualidad estructura-agencia. Ella pretende, desde su teoría, explicar la sociedad como aquella realidad emergente que surge a partir del juego mutuo entre la estructura y la agencia (Archer, 2009). A través del dualismo analítico, como principio metodológico, la intención de esta autora es demostrar las condiciones de estabilidad y cambio cultural, lo que conlleva a entender por qué algunos procesos sociales producen cambios y otros no (Hernández, 2017).

El concepto de agencia que ella elabora se inserta en su proceso teórico morfogénico. De manera general, dicha teoría señala que sin importar cuánta presión social puedan ejercer ciertas estructuras, las personas tienen un derecho humano inalienable, capacidades reflexivas que son irreducibles a los contextos socio-históricos y culturales en que llevan a cabo sus acciones. La agencia para Archer requiere que tenga propósito y que sea reflexiva, práctica e innovadora para que con ello la interacción social opere efectivamente como mecanismo responsable de la estabilidad y del cambio (Archer, 2009).

De Archer se retoman tres principales elementos para la configuración del concepto que se desarrollan en esta investigación. Los cuales son: el papel de las emociones en los esquemas de reflexión, la distinción entre agente y actor que hace, contrastando a las posturas de Giddens y el señalamiento de que la agencia no necesariamente implica transformar las estructuras, sino que también busca estabilizarlas o reproducirlas. Además, se reitera que el concepto agencia propuesto para esta investigación está adscrito en el proceso explicativo donde se retoman dos de las tres fases —condicionamiento, interacción y elaboración— que Archer desarrolla en su teoría.

La fase uno y la fase dos se relacionan justo en los procesos reflexivos que Archer desarrolla y que se pueden complementar con los enfoques de Giddens. Aedo (2013) menciona que cuando se dan los procesos de condicionamiento social, se da una necesidad de reflexionar, llevando los problemas prácticos a preocupaciones agenciales “se genera la conversación interna buscando responder la pregunta: ¿Qué hacer? ¿Qué cursos de acción tomar para responder a la preocupación? Y ¿cómo hacerlo? o ¿qué recursos se cuentan para llevar a cabo ese proyecto?” (Aedo, 2013, p. 59). Para esta investigación sería pasar de los

problemas, retos y dificultades por las modalidades emergentes a los esquemas de acción —agencia— para afrontarlos y superarlos.

Un último elemento que resulta importante para el desarrollo conceptual de la agencia es el factor tiempo. Emirbayer y Mishe (1998) y Biesta y Tedder (2007) mencionan al respecto que la agencia son las acciones construidas temporalmente por actores de diferentes entornos estructurales que a través de la interacción de diferentes elementos reproducen y transforman las estructuras en respuestas interactivas a los problemas planteados por situaciones de cambio histórico (Emirbayer y Mishe, 1998).

En otras palabras, es la capacidad de contextualizar los hábitos pasados y proyectos futuros con las contingencias del momento (Biesta y Tedder, 2007). La pandemia como acontecimiento disruptivo puede representarse como una contingencia del momento, ya que tuvo como características la ruptura de la temporalidad y las experiencias. El acontecimiento no está inscrito en el tiempo, sólo lo temporaliza. Esta cualidad altera las relaciones tanto con el pasado como con el futuro (Tavera y Martínez, 2021).

El estudio de la agencia destaca que los actores siempre actúan por medio de un entorno y no simplemente en un entorno. En otras palabras, las orientaciones agenticas están relacionadas a un contexto, tiempo e historia determinada. Es por eso que se requiere una caracterización de los diferentes contextos-temporales en los que actúan los individuos, con base en esos condicionamientos sociales surgen preguntas tipo: ¿cómo diferentes contextos temporales apoyan o contribuyen determinadas orientaciones agenticas? (Biesta y Tedder, 2007).

Lo que se intenta incorporar en la definición de agencia para esta investigación, en cuanto al factor tiempo, tiene que ver con la ubicación temporal de situaciones emergentes que condicionen las prácticas de los individuos. Los enfoques de Emirbayer y Mishe (1998) respecto a la temporalidad de la agencia no se retoman por la calidad disruptiva del acontecimiento aquí estudiado. Los referentes pasado y futuro de cada individuo pueden estar condicionados en un acontecimiento que trastocó la temporalidad, por lo cual sólo se retoma la dirección respecto a las respuestas y esquemas de acción en situaciones histórico-temporales definidas.

En síntesis, la definición de agencia que se usará para entender y analizar las acciones de las y los estudiantes normalistas durante la pandemia será: la capacidad de ejercer acciones construidas temporalmente por actores y/o agentes de diferentes entornos estructurales — contexto, tiempo e historia— que, a través de esquemas de acción —reflexividad, racionalización, motivación— logran estabilizar, reproducir o transformar las condiciones sociales en respuestas interactivas a los problemas planteados por situaciones de cambio histórico o emergentes.

El concepto de agencia propuesto para esta investigación tendrá como particularidad la capacidad de respuesta a situaciones emergentes o problemas planteados en un contexto histórico-temporal definido. La pandemia —específicamente los condicionamientos por parte de las modalidades emergentes— es el contexto histórico-temporal definido; mientras que los problemas, retos y dificultades de dicho condicionamiento son las situaciones emergentes a las cuales las y los estudiantes actuarán y desarrollarán respuestas de acuerdo con sus condiciones particulares. Así también lo señalan Arellano et al. (2022) en un trabajo reciente, al considerar los retos en un escenario de riesgo y vulnerabilidad, evidenciando la operación y la capacidad de respuesta que ejercen estudiantes y docentes (Arellano et al., 2022).

Se entiende como capacidad a una acción que es llevada a cabo en determinado tiempo y espacio. Con esto se indica que los procesos de reflexión y racionalización suceden al momento en que los actores o agentes son condicionados por contextos o acontecimientos emergentes o preexistentes. La capacidad de agencia no es algo que las personas logren en automático, sino sólo con el paso del tiempo, al decidir y actuar en determinado asunto bajo ciertas limitaciones. Es la capacidad de percibir, elegir, reflexionar, decidir y actuar bajo determinadas restricciones sociales (Skribanek, 2016).

Lo anterior va de la mano con la capacidad de respuesta que Arellano y compañía trabajan, la cual consiste en la capacidad de reaccionar apropiadamente en un momento de crisis no anticipado (Arellano et al., 2022). La capacidad de agencia puede ser relacionado a la capacidad de adaptación y de reacción, pero analizada y observada con los elementos antes descritos. La intención de estas capacidades será la de enfrentarse de manera positiva a las

dificultades que se presenten, sobre todo aquellas no previstas (Arellano et al., 2022), como la pandemia en su calidad de acontecimiento disruptivo.

De igual manera, se aclara que el concepto *agencia* que se propone es para observarla justo en un acontecimiento disruptivo o en condicionamientos emergentes o episódicos. Esto conlleva a decir que no se niega que haya otros tipos de agencia; incluso en momentos previos o posteriores al acontecimiento de la crisis sanitaria. El objetivo del concepto desarrollado en esta investigación es ver la agencia en juego dentro de condicionamientos emergentes definidos temporalmente como lo fue la pandemia.

Se estima que la pandemia afectó muchos ámbitos sociales, como el sistema educativo en todos sus niveles; los modelos emergentes representarían los contextos temporales que condicionan y representan un problema planteado para los actores y agentes que la transitan, en este caso las y los estudiantes. De esta manera, las y los normalistas buscaron, intentaron y lograron o no superar los obstáculos que representó el contexto pandémico. Es decir, a través de su capacidad de agencia.

A continuación, se presenta el análisis de las capacidades agénciales que la mayoría de las y los normalistas entrevistados ejercieron durante las modalidades y contextos emergentes. Primeramente, se exploran los procesos reflexivos que tuvieron a fin de desarrollar sus esquemas de acción para superar los retos y obstáculos presentados en el capítulo 3. Posteriormente, se exponen las acciones y la forma en que las desarrollaron desde su calidad de actores y agentes.

4.2 La reflexividad de las y los estudiantes normalistas en pandemia: procesos externos

El análisis de las reflexiones y esquemas de acción de las y los normalistas durante la pandemia se ubican en la segunda fase del proceso explicativo de Archer. Esta fase corresponde a lo que la autora denominó como interacción social, en la cual menciona que las influencias del condicionamiento de la primera fase moldean contextos emergentes en los agentes —muchas veces contextos frustrantes o apreciativos— y que de ahí se generan experiencias que “condicionan situaciones de interpretación diferentes y patrones de acción distintos: los grupos que enfrentan exigencias buscan eliminarlas” (Archer, 2009, p. 138). Esta etapa de mediación se refiere a cómo los agentes, a través de la deliberación reflexiva,

consideraron las circunstancias objetivas de forma subjetiva y en relación con sus experiencias —invocadas en la primera etapa— para determinar posteriormente sus esquemas de acción (Elly y Baxen, 2015).

Como se expuso en el capítulo anterior, las y los estudiantes normalistas tuvieron que experimentar retos y obstáculos debido a la pandemia por la covid-19. Estos contextos y modalidades emergentes condicionaron algunas experiencias y acciones de las y los estudiantes. Y aunque muchos problemas pudieran ser continuidad de condicionamientos previos (por ejemplo, las brechas digitales), la pandemia las agudizó y los ubicó en espacios no contemplados para ellos, específicamente hubo afectaciones en sus actividades académicas.

Durante los dos primeros semestres pandémicos —correspondientes al año 2020— y a la par de la primera etapa de mediación y condicionamiento, las y los estudiantes experimentaron y desarrollaron procesos reflexivos en torno a sus situaciones, preocupaciones y proyectos académicos principalmente. Conforme las clases en línea seguían y la carga de trabajo aumentaba junto con los efectos emocionales que experimentaron, les permitieron ir reflexionando sobre las condiciones en las que estaban y cómo empezar a salir de esas dificultades.

Para Giddens, la reflexividad supone racionalización entendida más como un proceso que como un estado (Giddens, 1995). Es decir, la reflexividad es un proceso en el que un agente pone en juego su conocimiento del mundo social para que su acción sea efectiva (Gaitán, 2015). A su vez, ésta se complementa con la motivación que son las razones que fundamentan la acción, o sea, son los motivos que denotan los deseos de actuar u obrar (Giddens, 1995). Durante los primeros semestres pandémicos algunos estudiantes entrevistados relataron una diversidad de reflexiones orientadas a la acción y que encajan con el modelo de estratificación de Giddens: reflexividad → racionalización → motivación de la acción. Ejemplo de ello fue Uriel cuando mencionó los procesos reflexivos que tuvo cuando las condiciones por las modalidades emergentes eran adversas:

Entonces es el proceso que yo he pasado es [era] de motivarme, este, recordar los objetivos que yo tuve; recordar el principio de mi admisión, recordar las palabras de mis docentes de la preparatoria, recordar y hacer remembranza del esfuerzo que

hacen mis padres por mantenerme en esa escuela y meramente por estar cubriendo los gastos que se necesitan, porque aún estado en la escuela a distancia las cuotas y lo demás pues no desaparecen (Inf-13, 2021).

Esta situación narrada da cuenta de los elementos que el modelo de estratificación de Giddens propone. Por un lado, hay una fuerte referencia a la motivación de sus futuras acciones sustentadas en sus objetivos, sentires y referencias sociales, principalmente de familia y profesores. Giddens menciona que los “motivos alcanzan dominio directo sobre la acción sólo en circunstancias relativamente inusuales, en situaciones que de algún modo quiebran la rutina” (Giddens, 1995, p. 44). La pandemia como acontecimiento disruptivo generó efectos similares en muchos estudiantes ya que, ante el condicionamiento y las modalidades emergentes, las motivaciones y procesos reflexivos fueron los que encaminaron los planes de acción para enfrentar y superar los retos y obstáculos.

Los registros reflexivos que tuvieron la mayoría de estudiantes en este punto, o desde la perspectiva de Giddens, se pueden entender como un proceso de reflexión *externa*. Es decir, para que se diera esta reflexividad las y los estudiantes tuvieron que ser conscientes de las condiciones en las que estaban. Para Giddens la reflexividad y racionalización son características que anteceden a las acciones (Giddens, 1995) pero estos procesos están más orientados a los conocimientos que tienen del mundo social para que su obrar tenga significado y puedan ser agentes competentes (Gaitán, 2015). Como se ha señalado en el capítulo anterior, la mayoría de normalistas eran conscientes de las complicaciones que se estaban presentando durante la pandemia con relación a sus actividades académicas. Por ejemplo, Laura expresó en muchas ocasiones la carga de trabajo y la desmotivación que atravesó durante las modalidades emergentes:

Se hizo bien pesado al principio, había empezado yo, yo sentí que, que, que me doblaron el trabajo, o sea, sentí que me iba mejor en presencial que estando acá [...] en este momento [primeros semestres pandémicos] sí sentí mucha impotencia y fijate, ahorita traigo el sentimiento de que fue una semana durísima [...] porque hasta cierto punto son cosas ajenas a mí [...] y sí, sí sentí mucha frustración, fue el momento en el que empecé [...] como a perder el interés, como a sentir que no valía la pena (Inf-7, 2021).

Las duras palabras de Laura indicaban un conocimiento de las condiciones sociales cuando menciona que eran cosas ajenas a ella, también se pueden leer los efectos emocionales y de desinterés narrados en el capítulo 3. Sin embargo, lo que importa observar es que, ante el condicionamiento pandémico, los esquemas reflexivos, o el modelo de estratificación de Giddens, entraron en juego. Una vez consiente del contexto en el que se encontraba empezó a configurar esquemas de acción para superar las adversidades a partir de su conciencia práctica y discursiva.

Entonces pues sí, entré en shock, dije: "¿qué voy a hacer? ¿no? ¿Qué voy a hacer? ¿Para qué soy buena? ¿Qué sé hacer?" entonces, pues me contactó mi hermana [su hermana también es maestra]... una mamá que necesitaba apoyo escolar para su hijo. Entonces pues le empecé a dar apoyo escolar y luego me contactó otra mamá y entonces se me prendió el foco, dije: "pues ahorita la escuela está en casa, y los papás lo que quieren es alguien que les apoyé con los niños en sus tareas, en sus trabajos" y entonces inicié con este proyecto que tengo ahorita, que es el apoyo [a niños de preescolar durante la pandemia] (Inf-7, 2021).

La conciencia práctica y discursiva es a lo que Giddens denomina la manera en que las personas con agencia pueden explicar lo que hacen y lo que los vuelve competentes. Es decir, si se les cuestiona sobre sus acciones son capaces de iniciar un proceso reflexivo y explicarlas (Gaitán, 2015). En este caso, Laura fue capaz de reflexionar su condición durante la pandemia y a partir de las circunstancias sociales generar un esquema de acción dirigido a sacar provecho del contexto. Ella aprovechó la situación de la pandemia en el sentido de que como las clases se daban en el hogar, podría ofrecer su ayuda hacia padres y madres que necesitaran apoyo con sus hijas e hijos en el ámbito escolar: regularización y apoyo en tareas particularmente. De esta manera, Laura no sólo logró obtener un trabajo temporal, sino que directa e indirectamente ejercía prácticas docentes que le ayudarían al proceso de su formación durante la pandemia.

El enfoque reflexivo y de racionalización se aborda como reflexividad *externa*, por un lado, debido a que es un proceso que está ligado directamente a la acción. En otras palabras, para que se pueda ejercer la agencia en los términos que se propuso para esta investigación, se tiene que pasar por estos procesos de reflexividad en donde el individuo es consciente del

porqué hace lo que hace y que sepa las circunstancias sociales del contexto donde se desarrollan. Michelle también fue consciente de estos elementos y lo expresó de la siguiente manera:

A lo mejor cuando inició octavo semestre ya no tenía como tal clases. Quizás eso igual fue una ayuda porque en octavo semestre ya no tenía clases. Lo único que me enfocaba era a mí asesoría de titulación, bueno, todavía me sigo enfocando, y sí, yo creo que a lo mejor porque estaba en séptimo semestre lo vi igual muy pesado, porque tenía clases, tenía talleres, tenía tutorías, tenía, este, asesoría de titulación de lo del protocolo, o sea, un montón de cosas. Quizás fue parte de eso que el que no me pudiera organizar, pero ahora como que ya distribuyo mejor mi tiempo y ya me da pues tiempo para realizar más cosas (Inf-4, 2021).

Michelle pudo argumentar cómo la organización de sus actividades mejoró debido al semestre en el que se encontraba al momento de contar sus experiencias. En su caso la pandemia la afectó cuando cursaba sexto semestre y al momento en que ella consideró mejorar en su organización fue cuando las condiciones empezaron a ser menos complejas en cuanto a carga de trabajo.

El caso de Vero muestra elementos reflexivos en situaciones abordadas en el capítulo anterior. Lo cual resulta oportuno porque ayuda a demostrar cómo fueron superando los problemas y dificultades expuestos en los procesos de condicionamiento pandémico. Su condición fue que, durante la pandemia y las modalidades emergentes, los horarios discontinuos y la carga de trabajo le empezaron a generar problemas de salud:

Muchas veces los ojos ya los tenía bien hinchados, este, yo ya tenía problemas en el riñón, porque también ya no tomaba agua, entonces yo era de que bueno, cuando estaba en el colegio, era de una botellota de 2 litros que me la tomaba, y pues todo como que andaba bien, entonces ya de repente [en las modalidades emergentes] ya me dolían los riñones, que si me dolía la espalda (Inf-11, 2021).

Estas circunstancias la llevaron a tomar la decisión de optar por otras acciones que le ayudarán a *escaparse* —como ella dice— de los efectos de las modalidades emergentes. La capacidad de agencia se vio reflejada en Vero al decidir poner un horario límite para sus

actividades académicas. Ante la carga de trabajo y horarios discontinuos reorganizó su rutina y estableció las 19:30 horas para darle fin a sus actividades académicas del día:

Entonces mejor era como que: ok, a las 7:30 yo cierro computadoras, cierro libretas, cuadernos y mejor me voy a caminar o mínimo a relajarme un rato. Porque esto a veces sí ya es extremadamente agobiante [...] sí, ayudó mucho [la decisión], te quita como un peso de encima, te sientes más ligera (Inf, 11, 2021).

Estos registros reflexivos que tuvieron la mayoría de estudiantes —justo a la par de que el contexto emergente los condicionaba— dieron pie a que desarrollaran esquemas de acción. En estas condiciones específicas ejercieron la agencia partiendo de estos procesos de reflexión y racionalización de su condición social emergente. Es importante hacer un espacio y problematizar este enfoque reflexivo. No se debe confundir y dar por hecho que las personas, actores o agentes son todo el tiempo reflexivos y racionales en sus acciones y condiciones. Esta afirmación abre un interesante debate acerca de qué tanto es reflexiva y racional una persona en su día a día. Para esta investigación y su definición de agencia, se comparte la idea desde el punto de vista que Giddens da sobre la motivación y que ya se ha expuesto anteriormente: sólo se alcanza dominio directo —o se ejerce en diferentes niveles— en circunstancias relativamente inusuales o emergentes.

4.2.1 Procesos internos: la agencia no es solamente acciones

Para Archer las acciones tienen un porqué, es decir, las personas las realizan porque tienen buenas razones para hacerlas (Aedo, 2013). “Sin embargo, para que esto suceda —la agencia— requiere de un agente reflexivo que la evalúe como tal, la adopte y decida entonces qué hacer con ella, todo lo cual va más allá del buen juicio del hombre pasivo” (Archer, 2009, p. 341). El proceso reflexivo, desde el enfoque de Archer, es todo aquello por el cual los actores o agentes definen y ordenan sus preocupaciones a través determinadas conversaciones internas. En otras palabras, la reflexividad sería la “toma de decisión” de los individuos en los momentos en que logran decidir sus cursos de acción a futuro (Salinas, 2014).

Los procesos reflexivos se dan a través de diálogos internos y estos diálogos emergen por medio de la configuración de preocupaciones principalmente desde la parte emocional. La

teoría de Archer señala que las emociones de los individuos se generan en el contacto experiencial con el mundo y son reelaboradas por ellos mismos de acuerdo a sus condiciones subjetivas (Aedo, 2013). Es importante el análisis de las emociones porque son el combustible que incentiva los diálogos *internos* y son la vía para expresar las preocupaciones (Pedraza y Rentería, 2022).

Uno de los principales efectos de la pandemia y de las modalidades emergentes fueron los efectos emocionales que la mayoría de estudiantes encuestados y entrevistados experimentaron. Como se expuso en el capítulo anterior, durante los primeros dos semestres pandémicos las emociones expresadas por las y los normalistas fueron negativas: desde desmotivación hasta frustración, enojo y tristeza. Estas situaciones significaron preocupaciones en las y los normalistas afectados donde cada uno las reflexionó a su manera. Las preocupaciones se forjan en la emocionalidad y pueden ser contextuales (Aedo, 2013). Para explicar esos procesos, Archer desarrolló una tipología de los procesos de reflexión en la cual se destacan tres: la comunicativa, la autónoma y la meta reflexiva, que a continuación se explicarán en relación con algunos casos de las y los normalistas.

La reflexión comunicativa hace referencia a los sujetos cuyas preocupaciones y toma de decisiones son deliberadas a través de la consulta con su entorno social (Salinas, 2014). Es decir, los asuntos del individuo son tratados con otros, en donde la conversación interna empieza con el agente y se complementa con las opiniones de otros actores sociales (Aedo, 2013). Archer los define como “aquellos cuyas conversaciones internas requieren completarse y confirmarse por parte de otros antes de dar lugar a cursos de acción” (Archer, 2007, p. 93). Por lo regular, en estos procesos reflexivos son los grupos sociales donde está adscrito el actor social quienes determinan en gran medida las acciones futuras de los agentes en relación con sus preocupaciones. La familia resulta ser el grupo social más frecuente en este tipo de procesos. Y aunque en el trabajo de Archer los efectos de estos procesos tienden a dirigirse a los temas de inmovilidad social, en el caso particular de la pandemia, este tipo de reflexividad fue de gran ayuda para ejercer la agencia. En muchos casos cuando estuvo presente la idea del abandono o de suspender las clases por la pandemia la familia ayudó a ejercerla en los estudiantes para afrontar los retos y obstáculos.

Tanto mis padres como mis abuelos me han dicho que no, que no me dé para abajo, que este es una situación que de la que vamos a salir y que siga, siga adelante, que a veces batallar sale mejor porque cuando triunfas lo gozas y más, es mejor el triunfo cuando batallas. Sí, sí ha sido un pilar importante [la familia] porque si no hubiera tenido ese apoyo yo a lo mejor sí hubiera desertado, me hubiera esperado a que pasara esto [la pandemia] para volver a clases (Inf-12, 2021).

Las palabras de Jesús describen este proceso reflexivo. Sus preocupaciones desarrolladas desde la emocionalidad —por las condiciones de las modalidades emergentes— son resueltas o lo intentan resolver en gran medida por el apoyo de su familia. Archer (2007) menciona que este tipo de reflexividad implica confianza y preocupación por quienes son consultados regularmente (normalmente personas significativas al actor) y respeto por quienes actúan como consultores de manera irregular, tanto por sus habilidades, experiencia profesional o características personales. Otros casos como los de Michelle, Abigail y Uriel comparten similitud con esta fase reflexiva:

Igual y era difícil [las modalidades emergentes], me sentí mal, enojada, estresada, sí, no lo niego. Pero pues también estaba con mi familia, sentía ese apoyo de mi familia en que, pues, hasta en las clases: "ay mamá es que la maestra me regañó, ay, es que no", este, "tranquila, a ver" [respondía la mamá]" o sea como que la familia te apapacha, te sientes acogida aquí por la familia (Inf-4, 2021).

El hecho de que mi mamá todo el tiempo: "hija, tú puedes, tú puedes, no te rindas, has pasado situaciones más difíciles, esta pandemia te va a enseñar muchas cosas". Y realmente ha sido así, la pandemia me ha enseñado muchas cosas [...] entonces sí cambié muchísimo ¡eh! sí cambié muchísimo (Inf-10, 2021).

Porque eso es lo más importante, a mis padres, a mi familia a quien yo le tenga que dedicar esas gracias, pues es por ellos que sigo aquí y que voy a seguir aquí, si es que continúa la educación virtual, y pues nada a seguir echándole ganas (Inf-13, 2021).

Algunos trabajos sobre agencia indican que la influencia familiar puede incentivar la agencia de los individuos (Panelli et al, 2007). En el caso de las y los normalistas muchos

tuvieron el apoyo familiar, el cual fue pilar importante para transitar las modalidades emergentes y en algunos casos afrontar y superar los retos y obstáculos.

Por otro lado, Archer enlista la reflexividad autónoma. En ella se describe a los individuos que son más independientes, preponderantemente innovadores y que suelen planificar sus trayectorias más en solitario. Este tipo de reflexión implica un pensamiento estratégico respecto a su contexto social donde se evalúan las condiciones con el fin de conseguir sus objetivos (Salinas, 2014). El proceso reflexivo autónomo describe cómo los asuntos son tratados por la persona en conversación con ella misma (Aedo, 2013). Archer los define como “aquellos que sostienen conversaciones internas autosuficientes, que conducen directamente a la acción” (Archer, 2007, p. 93). El caso de Michelle puede ejemplificar este tipo de reflexividad, pues relata que en los primeros semestres pandémicos ella perdió mucha concentración durante sus clases en línea:

Primero, la verdad hacía todo como que a la vez, tantito escuchaba la clase, tantito a dormir, y casi media hora me levantaba a desayunar y tantito iba a otras cosas [...] por ejemplo, viendo el celular, haciendo otras cosas, yo me dormía muy tarde, y eso era lo que ocasionaba que no me pudiera levantar temprano para las clases [en línea] (Inf-4, 2021).

De esta manera, Michelle reflexionó y mencionó lo siguiente:

Dije: "a ver, no, tengo que acostumbrarme a dormir temprano" [...] entonces cambié mis hábitos, cambié mi rutina, me duermo temprano, me despierto temprano, desayuno y ahora sí, a dedicarme a mis clases, después de mis clases, ahora sí, a hacer mis quehaceres domésticos. Esa fue mi única, así como que solución para poder, porque no me rendía el tiempo, ahora como que ya organizado mis tiempos ya me daba tiempo para todo, incluso incluir otras actividades (Inf-4, 2021).

La base de este tipo de reflexividad es la autosuficiencia. El diálogo interno es muy importante para idear los cursos de acción. El actor tiene que confiar en sus propios recursos si es que quiere desarrollar acciones positivas en las situaciones donde desarrolla sus preocupaciones (Salinas, 2014). Con Michelle se tiene ese diálogo interno cuando ella

misma se da cuenta de cuales son algunos los aspectos que la orillaron a distraerse de sus clases en línea. Y con base en eso determinar sus cursos de acción conduciendo a sus cambios de hábitos y rutinas.

Por último, Archer clasifica a los meta-reflexivos los cuales se distinguen por evaluar su conducta y logros en relación con la influencia que ejerce su entorno social sobre ellos. Por lo general, se guían por sus ideales y son críticos de sí mismos (Salinas, 2014). Este proceso se caracteriza como un “auto-monitoreo”, en tanto el actor social está conversando internamente sobre sí mismo y no sobre sus acciones externas (Aedo, 2013). Archer los define como “aquellos que son críticamente reflexivos sobre su propio diálogo interior y críticos sobre la acción efectiva en la sociedad” (Archer, 2007, p. 93). En el caso de las y los normalistas se dieron casos particulares donde reflexionaban sobre sus propios aprendizajes y sus propias preocupaciones. Laura reflexionó sobre la cuestión del aprendizaje durante la pandemia:

Sentía responsabilidad en mi aprendizaje, ahora ya no podía echar la culpa a nadie más, de que si el maestro, que sí esto, que si el otro, ahora yo —pues casi, casi— yo fui la responsable de mi aprendizaje durante la pandemia (Inf-7, 2021).

Siguiendo el mismo proceso reflexivo Alan destacó:

El aislamiento fue que me ayudó más en poder estudiar y enfocarme, más que nada [...] más que nada he dejado de lado las cosas por otras personas, sí he estado más enfocado en mí, ya que antes no le daba el tiempo para pensar y en lo que yo quiero, cosas así, de encontrarme [...] de manera general, lo bueno que me ha sacado [lo positivo de la pandemia] es que pude aprender más de mí mismo, de que cualquier dificultad que yo tenga siempre la voy a superar, no importa que me venga encima, así lo voy a superar pase lo que pase (Inf-1, 2021).

Para los meta-reflexivos es muy importante la autorrealización a través de marcar una diferencia (Salinas, 2014). Archer señala que “cuando predomina la meta-reflexividad, los sujetos constantemente se involucran en la autoevaluación (sobre ser la persona que buscan ser) y mostrar conciencia social (sobre las circunstancias que favorecen o dificultan la realización de sus ideales)” (Archer, 2007, p. 95).

Los casos de Laura y Alan señalan ese dialogo interno, la crítica y la autoevaluación. En el caso de Laura se enfoca más en su condición de aprendizajes obtenidos durante la pandemia ya que en dicha circunstancia se responsabilizó a ella misma para obtenerlos. Alan destaca que por la pandemia pudo tener más espacio para reflexionar sobre sí mismo, cosa que no había podido hacer antes del contexto emergente, y que eso le ha ayudado a concentrarse más en sus objetivos.

Se concluye que la mayoría de las y los normalistas entrevistados experimentaron todas o algunas de los diferentes procesos reflexivos de Archer, en diferentes etapas y grados durante la pandemia. Es decir, no hubo un orden cronológico para desarrollarlas ni una constante que pudiera generalizar estos procesos reflexivos en la mayoría de estudiantes.

Pero se destaca que los procesos reflexivos son determinantes para ejercer la agencia. Cuando se señala que no toda acción es agencia es porque se indica que para serlo debe contar con dichos procesos reflexivos. Como lo señalan en su investigación Castillo y Cueva (2020) la reflexividad representa un componente significativo de la agencia. Además, dichas reflexividades se componen por tres indicadores principales: la reflexión sobre experiencias vividas; la autoevaluación del desempeño; y la intencionalidad de llevar a cabo acciones concretas (Castillo y Cueva, 2020).

4.3 La agencia social: distinción entre actor-agente y trabajo en equipo

Siguiendo el enfoque de interacción de Archer, los agentes consideran sus condiciones y deliberan sobre la mejor manera de superar sus preocupaciones. Para ello se requiere que el agente desarrolle una estrategia de acción para lograr el resultado deseado (Elly y Baxen, 2015). Archer señala que las deliberaciones de los agentes en cualquier fase del proceso de mediación pueden ser falibles (Elly y Baxen, 2015).

A partir de ello, se prosigue a analizar los esquemas de acción que las y los normalistas desarrollaron durante la pandemia. El objetivo es identificar aquellas acciones que les ayudaron a enfrentar y superar o no los retos y obstáculos que las modalidades emergentes representaron en su calidad de condicionante pandémico. Como primer acercamiento, se profundizará en la agencia social y la diferencia entre agentes y actores desde la teoría de Archer. La intención es relacionar los referentes teóricos con los procesos sociales que

experimentaron las y los normalistas durante la pandemia, particularmente con las relaciones sociales-escolares entre profesores y compañeros durante los modelos emergentes.

Para Archer, la agencia se auto-transforma en un elemento crucial para los procesos de estabilidad o cambio social (Archer, 2009). Pero como mencionan Steven y Elder (2007), la agencia también depende de las relaciones sociales, ya que a menudo se le caracteriza erróneamente como una simple característica de los individuos (Steven y Elder, 2007). Aquí se da una diferenciación y aclaración importante respecto a otros enfoques como los de Giddens. Para Archer si la agencia se ejerce desde un individuo a este se le considera como actor social. Mientras que el término agente hace referencia a colectivos y grupos sociales con capacidad de agencia (Archer, 2009). Esta diferenciación es pertinente para el caso de las y los normalistas entrevistados, ya que si ellos —desde la individualidad— ejercieron la agencia serían considerados como actores sociales, pero si desde sus relaciones sociales y como grupos o generación de estudiantes también ejercieron capacidad de agencia para superar las adversidades por los modelos emergentes, serían catalogados como agentes sociales desde la perspectiva mencionada.

Desde la propuesta teórica de Archer, cuando se habla de agentes sociales se refiere a individuos, denotando por tanto un grupo o colectividad. Mientras que los actores sociales son los que existen en el singular cuando se habla de la agencia del individuo. Los agentes se definen como colectividades que comparten las mismas oportunidades de vida (Archer, 2009). En el caso de las y los normalistas, como agentes, no se puede decir que compartían las mismas oportunidades de vida, pues existen estructuras previas como desigualdades que los diferencian. Sin embargo, se puede decir que estas condiciones preexistentes se insertan en una misma problemática y a un condicionamiento emergente similar, donde comparten los efectos producidos por las modalidades emergentes producto de la pandemia.

De esta manera, se puede decir que son un grupo social o generación que en su condición de estudiantes compartían condicionamientos pandémicos en el ámbito escolar y de ahí se dan múltiples y diversas situaciones en las que deben interactuar y relacionarse desde espacios fuera del aula. Durante la pandemia se tuvo cierto grado agentes, desde la perspectiva de Archer, en las y los normalistas entrevistados, ya que desde sus experiencias

relataron las relaciones sociales que se dieron bajo las modalidades emergentes y cómo a través de dichas relaciones se lograron establecer efectos y acciones sobre los condicionamientos pandémicos.

Como se ha mencionado en subapartados de esta tesis, la comunicación y las relaciones sociales entre la comunidad normalista se vieron interrumpidas y afectadas por la pandemia. En el capítulo anterior se abordó de manera general la relación y comunicación que tuvieron las y los normalistas con sus docentes, siendo diversas experiencias, pero en general dando buenas referencias. De hecho, las y los normalistas consideraron de bueno a muy bueno el desempeño de sus profesores por lo menos en los 3 o 4 semestres pandémicos que habían cursado (EEEN, 2021). Sin embargo, se debe señalar que hubo profesores o profesoras que no tuvieron tanta comunicación o empatía con las y los estudiantes haciendo más difícil transitar por las modalidades emergentes. Ante ello, los estudiantes tuvieron que tomar ciertas medidas, lo cual se verá más adelante.

Por otro lado, la comunicación con compañeros de clase fue similar, por lo menos en las respuestas de la EEEN, pues se señaló que la comunicación entre ellos fue de regular a buena. Y que las vías de *whatsapp*, clases en línea y llamadas telefónicas fueron las principales para entablar contacto (EEEN, 2021).

En el caso de los y las estudiantes que fueron de nuevo ingreso y que les tocó la pandemia la situación fue más compleja, la gran mayoría no se conocían ni física ni virtualmente, entonces la experiencia de hacer amistad, compañerismo y trabajar en equipo fue *diferente*. Por ejemplo, en el caso de Vero, relata que desde un inicio los hicieron trabajar en equipo:

[Nos dijeron:] “van a empezar a trabajar en equipos”, y no nos conocíamos, porque pues nada más nos vimos una sola vez, y fue con los cubrebocas y no nos identificamos bien. Entonces fue como de que una experiencia sumamente rara porque pues [...] “y yo ni siquiera lo conozco y voy a trabajar con él en equipo” [y a distancia] (Inf-11, 2021).

A pesar de ello, la comunicación y el trabajo en equipo se realizó y fue durante los retos y dificultades que las y los normalistas, como agentes sociales, ejercieron su capacidad de

agencia para afrontar distintas problemáticas que se presentaron en las modalidades emergentes.

Algunos miembros del personal docente representaron un reto y obstáculo para las y los estudiante durante las modalidades emergentes. No se está diciendo que la falta de empatía o la carga de trabajo eran acciones racionales o a propósito por parte del personal docente, pero una hipótesis es que, debido a la situación creada por el uso de las modalidades emergentes, se presentaron algunas situaciones como la falta de empatía con los estudiantes. Además, se cree que la carga de trabajo hacia los estudiantes era la forma en que se materializaba la falta de capacitación y el traslado precipitado de los profesores ante las modalidades emergentes. Como esta es una investigación que sólo se enfoca en la perspectiva de los estudiantes, sería apropiado recurrir a trabajos que se enfoquen en la perspectiva de los docentes para conocer estas circunstancias más a fondo.

De cualquier manera, la falta de empatía y la carga de trabajo —como principales obstáculos y retos durante las modalidades emergentes— parecen estar relacionadas en algunos casos. Cuando se presentaron estos casos particulares las y los normalistas, como grupo, ejercieron agencia social. En este punto retomamos la idea de Archer (2009) sobre los agentes primarios y agentes corporativos, para entender mejor las acciones grupales que se dieron en ejemplos dados por los propios estudiantes entrevistados.

Principalmente estos ejemplos reflejaban las acciones colectivas entre estudiantes normalistas para actuar frente a las problemáticas antes mencionadas. Por ejemplo, Laura relata la acción conjunta que tuvieron que realizar:

Hasta cierto punto llegamos a un momento en el que todos mis compañeros y yo tuvimos que quejarnos. Nos quejamos porque nos estaba llenando de tareas [un profesor en particular], de tareas, de tareas y tareas, que nos tardan una o dos horas, algunas se llevaban hasta tres o cuatro horas y ¿por dónde, no? ¿dónde vas a poder hacer el de uno, el de otro, el de otro en su tiempo de clase cuando las actividades están más extensas? (Inf-7, 2021).

La forma de ejercer la acción colectiva fue de la siguiente manera:

Fue a través de la jefa de grupo que nosotros le pasamos el reporte, vaya, “sabes qué, mira: así, así, así”. Nos pusimos de acuerdo, vamos a hablar con coordinación, entonces ella pasó nuestra problemática a coordinación y este...y de manera individual se nos contactó para saber cómo estábamos trabajando y acerca de la problemática. Entonces, pues sí, la verdad es que sí se tomaron cartas en el asunto y eso pues que lo agradezco (Inf-7, 2021).

Lo que Laura describe puede ser analizado bajo la condición de agentes corporativos, estos se distinguen por ser grupos autoconscientes de intereses creados o asociaciones defensivas (Archer, 2009). El caso que relata Laura representó un grupo escolar que tuvo un proceso reflexivo —a través de identificar la falta de empatía y la carga de trabajo como problemas— que los encaminó a organizarse en pro de cambiar las situaciones que les preocupaban. Entre las características de estos agentes se encuentran la articulación y la organización (Archer, 2009). El caso de Laura detalla ambas características ya que hubo una organización grupal articulada por la jefa de grupo quien hizo llegar las demandas a las autoridades pertinentes. Abigail, por otro lado, expone un caso similar en el que tuvieron que externar sus dudas e inconformidades ante una docente que no era empática ni ejercía bien su labor. Abigail destaca la unión del grupo y la organización que tuvieron para enfrentar la situación:

La verdad, somos un grupo muy unido, nos caracterizamos por eso, porque somos un grupo muy unido. Había actividades donde no le entendíamos y era como, en el grupo de *whatsapp* ¿no? Por el medio que nos podíamos comunicar: “¿le entendieron a esta actividad? No [respondían], ¿entonces cómo la hacemos? ¿La están realizando? No, pues hay que comentarle a la maestra, que si nos explica pues la realizamos, sino pues nadie la realiza” (Inf-10, 2021).

Archer menciona que los agentes corporativos tienen

Sus poderes característicos [en] las capacidades para articular intereses comunes, organizarse para la acción colectiva [...] y ejercer influencia corporativa en la toma de decisiones. Los agentes corporativos actúan en conjunto e interactúan con otros agentes de forma estratégica, es decir, en un sentido que no puede construirse como la suma de intereses individuales. Hablar de acción estratégica implica que los

agentes corporativos son activos y no pasivos, es decir, que son sujetos sociales que tienen razones para intentar llevar a cabo determinados resultados (Archer, 2009, p.353).

Por otro lado, existen las agencias primarias o agentes primarios que representan las colectividades que carecen de opinión ante las condiciones estructurales. Archer señala que ni expresan sus intereses, ni se organizan estratégicamente para conseguirlos. No significa que sean actores pasivos o que no ejerzan la agencia, al contrario, su condición influye y tiene efectos sobre la estructura. Estos responden y se adscriben al contexto que se les presenta (Archer, 2009).

En el caso de las y los normalistas las características del agente primario se vivieron en diferentes grados cuando se dio el traslado precipitado a las modalidades emergentes, la mayoría de las y los estudiantes sólo se remitieron a habitar el contexto. En un primer momento no tuvieron dominio, ni opinión, ni organización en las maneras en que se estaban desarrollando las actividades académicas. Se reitera, no es que no hubiera agencia, sino que la capacidad de agencia se reflejó en cómo transitaron primero esos contextos para posteriormente dar respuesta desde lo colectivo. Archer menciona que un actor puede ejercer el papel de un agente primario y luego el de uno corporativo y viceversa, estas condiciones no están determinadas por el tiempo y no son categorías fijas, sino móviles temporalmente (Archer, 2009).

La manera cómo las y los normalistas pasaron de ser agentes primarios a corporativos ya se dio en los ejemplos pasados sobre la organización para solucionar los problemas sobre la carga de trabajo. Pero un ejemplo de cómo pasaron de ser agentes corporativos a agentes primarios lo ofrece el caso de Vero, ella menciona que al inicio de las modalidades emergentes su grupo era muy unido; se pasaban trabajos, se apoyaban y había un ambiente de unidad y compañerismo, pero conforme fueron pasando las semanas esa organización y esas relaciones sociales que tuvieron al principio se fueron diluyendo:

Al principio teníamos un grupo donde [estaban] todos los profes y nosotros —los profes de la academia que nos dan matemáticas— pero aparte se hizo un grupo externo —como tipo para echar relajo—, más acá de alumnos. Y sí, en un principio era: "no, que hay que apoyarnos", todos: "de acuerdo, ok". También, de hecho, a

veces mandaban como trabajo: "tengan, para que nadie se vaya a recuperación, tengan para que nadie vaya a reprobar, aquí está el trabajo, que hay que apoyarnos". Y ya como que de repente, como que se fue perdiendo esa conexión, como de que: "ay, pues yo por qué te voy a ayudar". A veces así yo lo sentía [...] no todos tenemos las mismas aspiraciones o los mismos gustos, o sea, como algo con qué relacionarnos (Inf-11, 2021).

Si bien, estas circunstancias no están absueltas de haberse presentado o sucedido sin el acontecimiento de la pandemia, lo que se destaca que la condición y las formas en las que sucedieron. El ser agente primario o corporativo se da en diferentes momentos y en diferentes grados. No se puede generalizar con mucho cuidado que todas y todos las y los normalistas —encuestados y entrevistados— fueron agentes primarios o corporativos durante la pandemia; pero para los casos que sí lo fueron se podría intuir que transitaron por ambas formas en diferentes momentos y a diferentes niveles, como en el caso de los procesos reflexivos. Aun así, la agencia social se ejerce en la interacción y en el caso de las y los normalistas el trabajo en equipo y la organización que se expusieron anteriormente representan las capacidades de agencia que pueden ser desarrolladas en contextos emergentes.

4.4 Adaptaciones, acciones y procesos agénciales de las y los normalistas en los contextos emergentes

En este subapartado la agencia es más observable en términos de acción, actos y estrategias. En este punto se exponen las acciones que las y los estudiantes desarrollaron para hacerle frente al contexto emergente. Desde su rol como actores sociales y/o agentes, la capacidad de agencia se vio desarrollada a través de procesos de adaptación, capacitación, estrategias, resiliencia y acciones que la mayoría de las y los normalistas llevaron a cabo.

En esta parte se contemplan los elementos reflexivos, el contexto y la temporalidad como parte de la observación y análisis de la agencia. Para conocer las acciones que llevaron a cabo un número considerable de normalistas durante la pandemia se dividirán en tres elementos que han sido categorizados a partir del análisis de las experiencias de las y los estudiantes: capacitación, adaptación y re-organización. En cada una de ellas se expondrán las acciones que realizaron para 1) adaptarse a las nuevas modalidades emergentes, en

particular a la educación en línea y a distancia; 2) adaptarse a los espacios escolares ahora desde el hogar; y 3) las acciones que realizaron para superar los retos y obstáculos más enfocados a los efectos emocionales.

4.4.1 La capacitación y autoaprendizaje de las y los normalistas durante la pandemia

De acuerdo a las primeras fases del modelo explicativo de Archer: la primera se encargó de presentar las condiciones, y en términos generales, el contexto que influyó y condicionó las acciones de muchos estudiantes. El condicionamiento escolar fue abordado desde las modalidades emergentes, en particular: sobre las formas en que se llevaron a cabo las actividades académicas —clases, tareas, trabajos, proyectos, prácticas— que en su mayoría fueron modalidades a distancia y en línea. En el capítulo anterior se expuso la forma en que la gran mayoría de estudiantes no se encontraban preparados para una modalidad así y que tampoco contaban con los conocimientos suficientes para hacer uso de ellos. Un 91% señaló que tuvo que adaptarse a estas modalidades de educación (EEEN, 2021).

La primera adaptación relevante y que refleja agencia fue la decisión de capacitarse en el uso de las plataformas y medios digitales enfocados a la educación. La mayoría destacó estas acciones como procesos personales que hicieron por la necesidad de enfrentar los retos de la pandemia. Michelle ejemplifica este proceso de capacitación:

Me vi en la necesidad de adquirir pues cursos de maneras pues personal, para ponerme al tanto de cómo utilizar *meet*, de cómo utilizar *zoom*, de cómo utilizar *classroom*, de cómo utilizar otras plataformas. Porque sinceramente no sabía; es más, ni [sabía] cómo entrar a una sesión en *meet* [...] Esos fueron los retos que nos tuvimos que enfrentar: adaptarnos, primero que nada a lo que viniera. [...] Pues capacitación a la mejor no de manera pues formal, pero sí de manera a lo mejor personal o viendo vídeos, tal vez en algún momento sí, y lo apliqué, es más preguntando con otra compañera, con tus compañeros de la Normal: "oye, ¿cómo le vamos a hacer? ¿Cómo le hacemos para utilizar esta aplicación? ¿Cómo hacemos para utilizar eso? porque realmente nosotros no sabíamos, o sea, yo no sabía, entonces si tuve que preguntar, informarme (Inf-4, 2021).

Jesús señala un proceso similar al de Michelle:

Pues principalmente investigando como viendo videos, este, preguntándole a personas que ya habían usado esto o pidiéndole también apoyo a los profes que algunos ya estaban también familiarizados con estas plataformas. Les pedimos ayuda y ya, este, así seguimos ya hasta que nosotros solos supimos cómo, y ya, adaptándonos bien, pero sí, casi más bien fueron videos o pidiendo ayuda a profesores (Inf-12, 2021).

La agencia en estos casos se observa al destacar la importancia de la capacidad de los actores sociales para dar forma crítica a su propia capacidad de respuesta a las situaciones problemáticas (Biesta y Tedder, 2007). Además, estas acciones implementadas sufrieron cambios, principalmente por el hecho de pasar de acciones presenciales a dinámicas virtuales, lo cual implicó que las y los normalistas aprendieran a usar esos recursos (Arellano et al., 2022). En este punto se configuraron acciones y decisiones dirigidas a un fin en específico; acciones que también se explican por un proceso reflexivo tanto externo como interno e incluso por una agencia social como en el caso de Michelle y Jesús. La agencia se observa más cuando existe compromiso activo de los actores sociales con aspectos de sus contextos de acción (Biesta y Tedder, 2007). Los procesos reflexivos siguen apareciendo y para ejemplo de ello se presenta el proceso de auto-aprendizaje que compartió Uriel en sus experiencias:

[El] proceso de autoaprendizaje en el cual te dan los temas, pero no te queda claro, entonces ¿cuál es tu trabajo estando en casa, en comodidad? pues analizar, reflexionar, buscar, tomarte media hora o una hora del tiempo que tenías libre y dedicar ese aprendizaje a ti mismo, en el que tú digas: "me dieron el tema pero no lo comprendí, ¿ahora qué pasa? ¡Ah! pues yo quiero aprender"; me meto a buscar audiovisuales, me meto buscar en videos, incluso, para las personas que son kinestésicas y me meto a los videos para los auditivos, me meto a buscar información para los visuales, entonces se está de por medio ese proceso de autoaprendizaje y la empatía conmigo mismo, la empatía conmigo mismo te lo manejo en el sentido de que: no claudicar, echarle ganas, de tú mismo auto-motivarte, decirte: "no, pues estamos en este proceso y ya estamos, no podemos declinar, no podemos tirar la toalla" (Inf-13, 2021).

Se observan algunos de los procesos reflexivos externos e internos anteriormente presentados en el caso de Uriel, y cómo dichos procesos encaminan sus marcos de acción futura, la capacitación y el autoaprendizaje fueron acciones que quizás le permitieron superar algunas de las adversidades de los modelos emergentes, como él mismo señaló: “en el proceso de quinto a sexto le agarré el modus vivendi” (Inf-13, 2021). Pero lo que se destaca es el proceso de mediación que ejerció —como muchos otros normalistas que participaron en esta investigación— partiendo de los condicionamientos pandémicos en sus actividades sociales, pues a partir de ellos configuro vías de acción para su propio autoaprendizaje.

4.4.2 La adaptación y la re-organización de los espacios y horarios en las modalidades emergentes

El tema de los espacios y horarios discontinuos fue expresado como algunos de los principales retos y obstáculos vividos durante la pandemia como estudiante. De un lado, se tenía que llevar la escuela al hogar y, por otro lado, se perdieron las fronteras temporales entre las actividades escolares y las extra-escolares. Para dar solución a ello, las y los normalistas re-organizaron espacios y tiempos.

El tema de la re-organización de los espacios no estuvo dirigida en imitar las condiciones de la escuela en el hogar, más bien se dio el proceso de apropiación y co-construcción de los espacios áulicos. Muchos normalistas se tuvieron que adaptar a las condiciones sociales y personales en las que se encontraban; es decir, algunos compartieron espacios y otros los dispositivos. Bajo esas condiciones y circunstancias tuvieron que desarrollar sus actividades académicas.

La capacidad de agencia se dio en la apropiación que las y los estudiantes tuvieron respecto a estas circunstancias. Naranjo (2011) afirma que los estudiantes son agentes de construcción de su propio espacio cuando modifican los límites del espacio local. Es decir, redefinen sus espacios de interacción (Naranjo, 2011). Las y los normalistas durante la pandemia tuvieron la escuela en su hogar; ya sea en su cuarto, en su sala o en su comedor, y estos espacios cumplieron su función como si se tratase del aula, por lo menos en términos generales.

Para Naranjo el aula es un complejo *multinodal*, es decir, un espacio social, complejo y dinámico en los que se recrea y reproduce la cultura. Ese espacio no es determinado más que socialmente (Naranjo, 2011). De esta manera, durante la pandemia, sólo las y los normalistas entrevistados —no se descartan a los encuestados, pero tampoco se generaliza— tuvieron a diferentes niveles un proceso de co-construcción del aula desde el hogar y un proceso de apropiación reflexiva entendida como la forma mediante la cual los actores aprenden a utilizar los sistemas de usos y expectativas de un espacio social específico; esto significa una adaptación al ambiente y a un proceso en el que cada actor social usa el sistema de usos y expectativas en relación con sus intereses y concepciones (Naranjo, 2011).

Como se ha señalado aquí, las y los normalistas entrevistados desarrollaron dichos procesos a diferentes grados y niveles, sucediendo lo mismo que con los procesos reflexivos y sobre la agencia social: cada estudiante lo experimentó de diferente manera, en diferente espacio y tiempo; algunos durante su segundo semestre, otros en sexto y otros en octavo, algunos desde una región más urbana y otros desde regiones más rurales del país. Pero lo que coincide y ayuda a analizar las experiencias de estos estudiantes en conjunto fueron los procesos que desde los referentes teóricos logran explicar, no en su totalidad, cómo desarrollaron acciones desde su capacidad de agencia en un contexto disruptivo y bajo condicionamientos emergentes.

De esta manera, las y los normalistas que participaron en esta investigación pudieron transitar los modelos emergentes desde el hogar sin claudicar o pausar sus estudios. Lo anterior se complementó con un proceso de re-organización de las rutinas y de cambios de hábitos. Lo que mostró, nuevamente, procesos reflexivos y esquemas de acción, o sea: capacidad de agencia.

Entonces dije: “¡no! no, a ver, ya tengo que cambiar este hábito” [ejemplo mencionado en el subapartado reflexivo]. Dije: “no, tiene que darme tiempo hasta de ir a hacer ejercicio”. Y efectivamente, cambié esa rutina, cambié la rutina y dije: “bueno”, ahora ya, este, me da tiempo de ir al gimnasio, ya me da tiempo de tomarme hasta una hora libre para ver la televisión y fue simplemente cambios de rutina (Inf-4, 2021).

Experiencias como las de Michelle y demás normalistas entrevistados relatan cómo tuvieron que cambiar rutinas y re-configurar horarios para que los malestares causados por las modalidades emergentes disminuyeran. En el sub-apartado de la reflexividad se comparte el caso de Vero en el que señalaba cómo el poner una hora fija para concluir sus actividades académicas le benefició en su estado de ánimo y de salud. Además, la capacidad de agencia se observa en la respuesta a través de acciones donde se utilizan los recursos, capitales, conocimientos y habilidades para ajustarse y hacer frente a los problemas que la pandemia representó (Arellano et al., 2022). Como Vero, muchos otros estudiantes tuvieron que realizar otras acciones que les ayudaron a superar los retos y obstáculos presentados por el condicionamiento pandémico del capítulo anterior.

4.4.3 Acciones y actividades extra-escolares de las y los normalistas durante la pandemia

La mayoría de estudiantes normalistas destacó en la EEEN que durante el periodo de confinamiento realizaron actividades extra-escolares para afrontar la situación de la pandemia. Un 58% de ellos las realizaron de manera cotidiana y un 23% de manera regular. Estas actividades extra-escolares ayudaron a su desempeño escolar al 31% de normalistas; a un 39% solamente a veces y un 25% mencionó que no tuvo efecto en su desempeño. Las actividades que practicaron fueron ejercicio, actividades de ocio, trabajar, leer o cuidar a algún familiar (EEEN, 2021).

Este tipo de actividades extraescolares tuvieron un propósito, pues muchas de ellas fueron configuradas —quizás desde los procesos reflexivos de las y los estudiantes— con el fin de buscar un *escape* de lo agobiante y disruptiva que resultaron las modalidades emergentes. Como Abigail relata:

Fueron muchísimas actividades. La verdad que sí llegué a un estrés que ya no aguantaba; todo el tiempo me dolía mi cabeza, ya no sabía si salir, bueno, trataba de ir a caminar ¿no? trataba de ir a caminar para desestresarme, y sí me funcionó, porque luego ya después que: "tengo que tranquilizarme, sí son muchas tareas, pero debo de tranquilizarme" (Inf-10, 2021).

Estas acciones tuvieron como objetivo justo lo que Abigail relata. Las situaciones y condiciones emergentes provocaron muchas dificultades ante las cuales tenían que actuar.

En este sentido, la capacidad de agencia desarrollada por las y los estudiantes no fue una especie de “*poder*” que ellos tuvieran y pudieran utilizar en cualquier situación que se les presentara. La agencia que se propone en esta investigación debe entenderse más bien como algo que tiene que lograrse en y a través del compromiso con determinados contextos temporales y relacionales para la acción (Emirbayer y Mishe, 1998). Es decir, no es algo que la gente tenga; es algo que la gente desarrolla y que se ejerce. Denota una “cualidad” del compromiso de los actores con los contextos sociales (Biesta y Tedder, 2007).

Abigail relató sus experiencias y mencionó cómo estas actividades le ayudaron a desestresarse de las modalidades emergentes:

Ya como que me sentía más relajada, me sentía tranquila, sí me funcionó, pero no me quitaba totalmente el estrés. Me invitaron a salir en bicicleta, entonces, pues luego me decían: "sabes qué, vamos a salir en bicicleta, nos vamos a ir a tal parte", pues decía: "sí, sí voy con ustedes" [...] y siento que eso me ayudó, me ayudó muchísimo, el hecho de que yo creo que quizás saco [sacaba] todo mi estrés, me tranquilizó, tan siquiera me entretengo en algo, porque la verdad yo ya estaba muy harta de estar encerrada. Me la pasé encerrada más o menos medio año, pensando que se iba a quitar pronto lo de la pandemia, pero cuando realmente ya lo asimilé, dije: "no, esto no, va a durar muchísimo" entonces como que empezar a retomar actividades. Actividades que me ayudarán a quitar mi estrés (Inf-10, 2021).

Desde el caso de Abigail, que las acciones tengan resultado depende de muchas otras cosas. Anteriormente se mencionó que algunas acciones podrían ser falibles. Biesta y Tedder (2007) mencionan que el logro de la agencia será siempre el resultado de la interacción de los esfuerzos individuales, los recursos disponibles y los factores contextuales y estructurales, en tanto que confluyen en particulares, y en cierto sentido, siempre en situaciones bien definidas. Retomando parte de la definición de agencia que se usó para esta investigación se destaca que las acciones de las o los actores y/o agentes logran estabilizar, reproducir o transformar las estructuras en respuestas interactivas a los problemas planteados por situaciones de cambios históricos o emergentes.

En esta investigación se utilizó parte del proceso explicativo de Archer el cual es su propuesta del enfoque morfogenético. Como se explicó en una parte de la investigación, en

él se plantea la opción de transformar o reproducir los procesos estructurales a partir del juego mutuo entre agencia y estructura (Archer, 2009). La presente tesis, si bien retoma sólo dos fases de este modelo, no lo hace con la intención de comprobar un cambio estructural a gran escala, pues la tercera fase que no se aborda tendría justo el objetivo de comprobar esos cambios, sin embargo, no existen aún las condiciones temporales para desarrollarlo. No obstante, se ha intentado explorar sólo una pequeña parte de lo que pasó durante la pandemia en otra muy pequeña parte del sistema educativo mexicano, ubicado en el nivel superior, específicamente con algunos estudiantes normalistas de diferentes entidades del país. Por lo cual, al hacer el análisis de la capacidad de agencia que tuvieron durante la pandemia, y en relación con el proceso morfogenético de Archer, se puede concluir que las y los estudiantes normalistas estudiados en esta investigación no buscaban de ninguna manera transformar las modalidades emergentes, ni mucho menos reproducirlas; lo que las y los normalistas buscaban desde su capacidad de agencia era una estabilidad del contexto social y de las propias modalidades emergentes.

Los retos y dificultades presentados en el capítulo anterior dieron cuenta del condicionamiento que sufrieron las y los normalistas. Y por medio de la capacidad de agencia los estudiantes buscaron afrontar y superar esas limitaciones, pero más que superar era buscar la estabilidad o *normalidad* que había antes de la pandemia. Del análisis de su narrativa y sus acciones no se podrían decir que buscaban una transformación profunda en las nuevas modalidades, sino la estabilidad que la pandemia como acontecimiento fracturó y suspendió.

El factor tiempo de la agencia estuvo intrínseco en todo el análisis, desde la definición que se elaboró para esta investigación, sólo se puede observar en toda su complejidad si se logra situar analíticamente en el flujo del tiempo y si se reconoce que los contextos de la acción son en sí mismos campos temporales y relacionales. Lo que se intenta decir es que el uso analítico del concepto agencia es muy apropiado para contextos disruptivos y que marquen un flujo específico en la temporalidad de un contexto. La pandemia y sus efectos en la educación representaron un escenario idóneo para que la agencia se llevara a cabo.

Las acciones de las y los normalistas presentadas en este capítulo pudieron tener resultados o no; quizás no al grado de transformaciones estructurales, pero tal vez sí al nivel de estabilidad social en el marco de sus vidas en lo individual durante el paso de la pandemia.

Conclusiones

Este capítulo presentó el análisis y la exposición de la capacidad de agencia de las y los normalistas durante la pandemia en los modelos emergentes. La agencia como referente teórico que guió el análisis fue definida como: la capacidad de ejercer acciones construidas por actores y/o agentes en el marco de un entorno estructural común —contexto, tiempo e historia— que, a través de esquemas de acción —reflexividad, racionalización, motivación— logran estabilizar, reproducir o transformar las estructuras en respuestas interactivas a los problemas planteados por situaciones de cambio histórico o emergentes. Esta propuesta conceptual fue construida a partir de algunos elementos retomados de autores como Giddens (1979; 1995), Archer (2003; 2007; 2009), Emirbayer y Mishe (1998) y Biesta y Tedder (2007).

El concepto de agencia propuesto para esta investigación tiene como particularidad la capacidad de respuesta a situaciones emergentes o problemas planteados en un contexto histórico-temporal definido. El objetivo del concepto desarrollado en esta investigación es justo ver la agencia dentro de condicionamientos emergentes como lo fue la pandemia.

Además, el análisis de la agencia estuvo relacionado con el enfoque del modelo explicativo de Archer, específicamente con la segunda fase de su teoría: la interacción social. En dicha fase se dan los procesos de mediación con los condicionamientos sociales del sujeto. Es decir, con los condicionamientos pandémicos expuestos en el capítulo anterior, en donde se hace referencia a los procesos reflexivos y a los esquemas de acción desarrollados por los actores y/o agentes sociales para llevar a cabo sus intereses. Reiterando que sólo las dos fases del proceso morfogenético son usados debido que la tercera fase implica transformación o continuidad de las estructuras, por lo cual, la presente investigación y su análisis no alcanzan para responder y abordar todo el proceso completo. Sin embargo, las dos primeras fases abonan para presentar el contexto donde las y los estudiantes ejercieron su agencia en situaciones emergentes.

De esta manera, después de presentar al referente conceptual y el enfoque teórico, se inició con el análisis y se destacaron los procesos reflexivos externos e internos que tuvieron las y los estudiantes durante la pandemia. Con los primeros se siguió el modelo estratificado de Giddens, que prioriza aquellas acciones que se ven potenciadas por la motivación y la reflexividad entendida más como un proceso que como un estado. Este tipo de reflexividad expone a los estudiantes como actores conscientes de sus condiciones y capaces de justificar sus acciones. El segundo tipo de reflexión corresponde a los procesos reflexivos que Archer construye a partir de las preocupaciones y situaciones emocionales, con los cuales los actores entablan diálogos internos con el fin de configurar esquemas de acción futuras. Estos procesos reflexivos se desarrollaban en tres etapas: comunicativos, autónomos y meta-reflexivos. Los primeros se configuraban más por la ayuda de otros; los segundos, por estrategias hechas por el propio actor; y la tercera, desde la autoevaluación y crítica. Se concluye, a partir del análisis de las experiencias de las y los normalistas, que todos o casi todos desarrollaron los procesos reflexivos durante la pandemia, aunque en menor o mayor grado de acuerdo con cada persona.

Posteriormente, se analizó la capacidad de agencia de las y los normalistas. Primero, se desarrolló la idea de agencia social y la diferenciación entre actores y agentes. Estos últimos son protagonistas durante la interacción y las relaciones sociales durante la pandemia. La agencia social se llevó a cabo desde la colectividad; entendida como los grupos escolares a los que pertenecían las y los normalistas, y estas ejercieron planes, acciones y se organizaron bajo objetivos puntuales y compartidos. Los actores, que Archer definió como primarios en la agencia social representaron a las y los estudiantes cuando las modalidades emergentes iniciaron, ya que no fueron capaces de organizarse y desarrollar planes de acción. Al igual que con los procesos reflexivos, las y los normalistas experimentaron y ejercieron la agencia social desde su rol como agentes primarios y como agentes corporativos en diferentes momentos durante la pandemia y a diferente grado.

Por último, se expusieron las acciones, estrategias y actividades que las y los normalistas desarrollaron para enfrentar, afrontar y superar o no los retos y obstáculos que las modalidades emergentes causaron. Para ello se dividieron las acciones tres elementos: capacitación, adaptación y re-organización. En cada una de ellas se expusieron las acciones

que realizaron para 1) adaptarse a las nuevas modalidades emergentes, en particular a la educación en línea y a distancia; 2) adaptarse a los espacios escolares desde el hogar y; 3) las acciones que realizaron para superar los retos y obstáculos más enfocados a su estado emocional durante la pandemia.

El análisis de las capacidades de agencia demostró que hubo procesos de capacitación, autoaprendizaje, apropiación, re-organización y cambios de rutinas y hábitos para superar los retos y obstáculos que la pandemia trajo consigo. La principal conclusión que expone la investigación es que las acciones realizadas por las y los normalistas durante la pandemia, desde su capacidad de agencia estuvieron enfocadas en buscar estabilidad que la pandemia como acontecimiento disruptivo les quitó.

5. Docentes en formación en contextos emergentes

Son buenas, pero son malas [las prácticas]. Son malas porque la manera presencial, pues teníamos la fortuna de tener a los niños aquí de frente con nosotros y ver sus caritas, ver el que casi sé qué estaban pensando [...] pero estando a distancia los niños tienen sus cámaras apagadas (Inf-4).

Este capítulo se enfoca en la formación docente que tuvieron las y los estudiantes normalistas durante la pandemia. Se destacan dos aspectos importantes: el primero, las dinámicas de prácticas que las y los normalistas realizaron a lo largo de su carrera y cómo estas fueron afectadas por la contingencia sanitaria. El segundo, la condición de ser docentes en formación y cómo lo vivieron desde sus espacios emergentes. El objetivo del capítulo es retomar los enfoques teóricos y conceptuales presentados en el capítulo 3 y 4, pero ahora desde un proceso más específico como lo fueron las prácticas de las y los normalistas durante la pandemia. Además de incluir las experiencias que los propios estudiantes destacaron acerca de cómo la pandemia pudo haber influido —tanto positiva como negativamente— en su formación docente. Durante el capítulo se problematizarán algunos temas complejos o de interés, sin embargo, no es intención del presente capítulo profundizar en temas como lo puede ser la formación docente en su totalidad sino solamente se dará una aproximación a estos temas que son complejos y profundos.

Con la disrupción de la pandemia en la educación surgieron de inmediato preocupaciones e inquietudes particulares respecto a la formación docente en los contextos emergentes.

Dussel (2020) mencionaba que las afectaciones por el cierre de planteles y las desigualdades en la infraestructura tecnológica dificultarían el cumplimiento de las actividades académicas. Además, abrió el debate acerca de cómo llevar a cabo las prácticas profesionales —que algunas implican estancia en escuelas y trabajo frente a grupo— en un contexto que privó la presencialidad (Dussel, 2020). Birgin (2020) se posicionó en el mismo sentido, ya que el contexto emergente generó dudas acerca de los procesos de formación en tiempos de confinamiento, principalmente las preocupaciones estuvieron basadas en la organización curricular de la enseñanza y el desarrollo de prácticas y residencias (Birgin, 2020).

De esta manera, el presente capítulo se compone de cuatro subapartados los cuales tienen como objetivo abordar la influencia del contexto emergente en la formación docente de las y los estudiantes normalistas estudiados. El primero de ellos expone el tema teórico y curricular de las prácticas que desarrollan las y los normalistas durante su formación. El segundo aborda las afectaciones en ellas y cómo la pandemia influyó durante los primeros semestres emergentes. El tercero trata sobre las actividades y acciones que desarrollaron las y los normalistas para llevar a cabo sus prácticas durante el contexto emergente, destacando su capacidad de agencia en los procesos disruptivos. El cuarto señala de manera general los aprendizajes obtenidos y los temas educativos que la pandemia puso en el debate.

5.1 Las prácticas normalistas y la disrupción pandémica

Las prácticas profesionales en la formación docente son un tema complejo y del cual se ha discutido bastante. Las escuelas normales en sus planes de estudio establecen el desarrollo de las mismas en sus estudiantes. La intención y objetivo de aplicarlas y realizarlas en la formación docente radica en acercar a los estudiantes —futuros docentes— a los espacios escolares donde ejercerán su profesión, lo anterior mediante procesos de observación e intervención. Estos procesos formativos están conformados por tres figuras principalmente: las y los estudiantes (normalistas), las y los asesores (personal docente de la escuela normal) y las y los tutores de práctica (personal docente titulares de la escuela de práctica). Lo cual indica una relación entre la escuela normal y la escuela de práctica a favor de la formación del estudiante normalista. (Rangel, 2020).

La importancia de realizar prácticas, según el marco curricular que rige en las escuelas normales, consiste en que son consideradas una actividad medular ya que ahí se organizan y forman procesos de aprendizajes entre el docente en formación y los espacios y actores con quienes se relaciona en dichas dinámicas. Estas actividades son clave para la formación docente porque permite crear espacios de articulación, reflexión, análisis, intervención e innovación en el propio estudiante (DOF, 2022). La práctica se concibe como la serie de acciones que el estudiante normalista pone en juego frente al grupo, las cuales están en función de determinados objetivos de formación, enseñanza y aprendizaje (García et al., 2007).

En los nuevos planes de estudio para las escuelas normales del 2022 se establece que las prácticas son procesos articuladores en la formación de las y los normalistas, ya que coordina los saberes aprendidos en la teoría y la puesta en escena en el aula. Además, de que las prácticas son el puente o apertura para establecer relaciones cercanas a la realidad escolar, ya sea desde la teoría o desde los procedimientos empíricos en el salón de clases (DOF, 2022.)

Dentro de la organización de la malla curricular del plan y programas de estudio de 2022, las prácticas están ubicadas como un trayecto que conforma un conjunto de espacios integrados por distintos procedimientos y técnicas definidas (DOF, 2022). Estas dinámicas inician desde los primeros semestres con la fase uno de inmersión y cursos de acercamiento y análisis de prácticas. Posteriormente, inician los procesos de intervención desde el tercer semestre hasta el octavo, donde las y los normalistas desarrollan sus jornadas combinadas con los procesos teórico de aprendizaje para su formación docente (DOF, 2022).

Estos procesos para el desarrollo de prácticas no han variado a grandes rasgos en planes de estudios pasados. Por ejemplo, en el plan de estudios de 1997 las prácticas de observación se desarrollaban de 1° a 6° semestre, y las prácticas de intervención de 7° a 8° semestre. En el plan de estudios del 2012 las prácticas de observación se realizaban de 1° a 7° semestre dejando el 8° semestre sólo para prácticas de intervención (Rangel, 2020). En el plan de estudios de 2018 se seguían los lineamientos del plan de 2012 (DOF, 2018).

De cualquier manera, durante la licenciatura, y desde el primer semestre, el estudiante normalista se inserta y se desarrolla en un marco curricular que lo encamina al desarrollo de estas prácticas profesionales; por lo cual son consideradas como la columna vertebral del mismo en la que se sostiene su formación. Son actividades que se llevan a cabo desde los semestres iniciales, mediante las observaciones de los contextos y de los actores participantes, hasta la intervención directa donde tienen sus primeros acercamientos al ejercicio docente (Rocas, 2020).

Realizar prácticas profesionales durante la formación distingue a las escuelas normales como instituciones que priorizan la parte pedagógica y didáctica en sus estudiantes (Rangel, 2020). Sin embargo, lo anterior no significa que las prácticas y los objetivos con los que se plantean se desarrollen en todos los docentes en formación. Existen muchas críticas y

señalamientos sobre la utilidad y pertinencia de estas dinámicas formativas. En general hay señalamientos sobre que este tipo de formación fomenta una disociación entre teoría y práctica (Álvarez, 2015), contribuyendo a la expansión del tecnicismo (Cristina, 2015). Es decir, que el docente en formación sólo desarrollara cuestiones técnicas alejándose de los conocimientos teóricos que también son muy importantes para el ejercicio docente.

A su vez, hay señalamientos sobre el impacto real que en verdad tienen las prácticas en los docentes en formación, como señalan algunos autores, la formación inicial resulta ser un proceso de bajo impacto, y “todo lo que se haga en ese período de formación, o todo lo que los estudiantes hayan “aprendido” durante los estudios, es “olvidado” o abandonado durante el ejercicio de la docencia o en la “socialización laboral”, una vez graduados” (Cristina, 2015, p. 12). Lo anterior, se adscribe a las posturas que mencionan que la práctica docente se desarrolla y se aprende principalmente durante la vida laboral. Como menciona Rockwell (1988) el conocimiento que poseen los maestros se construye en gran medida en la cotidianidad de cada escuela; el trabajo inicial del docente requiere aprendizajes que pueden o no remitir a lo que se les enseñó en la escuela de formación (Rockwell, 1988).

Lo anterior destaca principalmente si las prácticas profesionales llevadas a cabo por las y los normalistas durante su formación son realmente influyentes en ellos o no. No se puede caer en la generalidad de afirmar que estas dinámicas cumplen con los objetivos que los programas curriculares mencionan, ya que la implementación de las prácticas depende de muchos factores que pueden desencadenar en experiencias “positivas o negativas” en las y los docentes en formación. Es decir, entender la manera positiva como aprendizajes que pudieran obtener de estas actividades y negativas referidas a las actividades sin trascendencia en su formación.

Como señala Rocas (2020), las prácticas escolares son actividades medulares en la formación de los estudiantes de las escuelas normales, sin embargo, se han visto desatendidas por las políticas educativas, pues han dejado en desventaja a las instituciones formadoras de docentes, ya que los planes y programas de estudio que ofrecen las normales no responden a las necesidades actuales (Rocas, 2020).

Las practicas pueden representar una situación de conflicto académico para los estudiantes normalistas, en muchas ocasiones les genera una gran angustia las situaciones que deben

atender, ya que su instrucción no es lo suficientemente sólida; en ocasiones sucede que las competencias docentes que adquieren en las escuelas normales no están acordes a los requerimientos de las escuelas de práctica (Rocas, 2020). La misma situación señalan Carro y Acosta (2020) cuando mencionan que las jornadas de práctica docente en los últimos semestres resultan ser muy prolongadas y en las que es evidente el nivel de disparidad entre lo que se aprende conforme los planes de estudio en las normales y lo que en las escuelas de educación de práctica operan (Carro y Acosta, 2020). Una situación que podría cambiar con las nuevas reformas a los planes de estudio que en 2022 se han dado en las escuelas normales, o por lo menos eso se espera (SEP, 2022).

De cualquier manera, las prácticas de las y los normalistas se vieron afectadas con la disrupción educativa que ocasionó la pandemia en 2020. Durante los semestres pandémicos se tuvo a un gran número de normalistas que no contaron con una experiencia “normal” respecto al desarrollo de sus prácticas profesionales. Esto debido a que en la propias las modalidades emergentes se tuvieron que cancelar, posponer, sustituir o desarrollar en línea las prácticas de las y los normalistas. Lo cual pudo influir o no —de manera directa o indirecta— en sus aprendizajes, conocimientos o en el desarrollo de ciertas habilidades. Interesa conocer y presentar cómo las llevaron a cabo desde su capacidad de agencia partiendo de los condicionamientos pandémicos que experimentaron.

5.2 Vivir la pandemia como docentes en formación

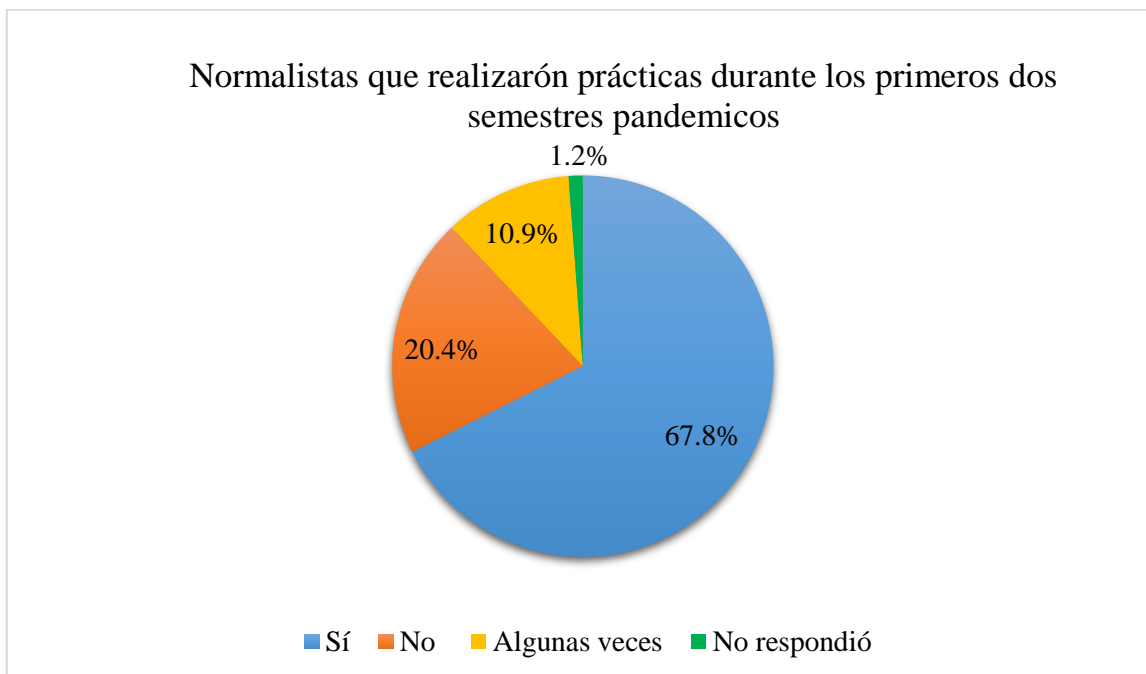
Como se ha mencionado a lo largo de los capítulos anteriores: los retos, dificultades y afectaciones que la pandemia trajo consigo en las y los normalistas fueron diversas y significativas. En este subapartado se mencionan específicamente las afectaciones que experimentaron las y los estudiantes al realizar sus prácticas y cómo estas influyeron o no en su formación docente. Estas afectaciones a sus prácticas están adscritas a la fase uno del modelo explicativo de Archer, donde las modalidades emergentes también se ven reflejadas y los efectos disruptivos igualmente condicionaron las prácticas normalistas.

Retomando los resultados de la encuesta aplicada a las y los estudiantes normalistas, se ilustra que durante los primeros semestres pandémicos sólo un 67% de ellos realizaron prácticas; un 11% indicaron que sólo algunas veces las realizaron; y un 20% de

normalistas, es decir, 940 estudiantes, no pudieron desarrollarlas justo al inicio o en algún momento durante los dos primeros semestres pandémicos de 2020 (EEEN, 2021).

Gráfica 1.

Normalistas y sus prácticas durante la pandemia



Nota. Elaboración propia con base a los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes normalistas en esta investigación.

Las principales razones por las cuales no pudieron realizar prácticas —en un primer momento— fueron que algunas escuelas donde tenían que asistir a desarrollarlas estuvieron cerradas por la propia contingencia sanitaria; además, se debe a que las escuelas de práctica negaron los permisos debido a las complicaciones del contexto emergente; y porque su escuela normal, en algunos casos, no pudo dar solución a esa problemática. Lo cual demostró la incapacidad que muchas escuelas normales experimentaron para poder generar las condiciones apropiadas en sus estudiantes durante el proceso del desarrollo de sus prácticas profesionales.

Las y los normalistas que sí pudieron realizar prácticas durante los primeros semestres pandémicos se vieron envueltos en diversas dificultades. Se puede señalar que sí existió una

afectación tanto directa e indirecta en las prácticas a causa de la contingencia sanitaria. Las afectaciones que las y los estudiantes más refirieron fueron las siguientes:

- No hacer prácticas o que se hayan cancelado por la pandemia.
- No tener acceso a las escuelas donde van a realizar prácticas.
- No tener respuesta de los directivos de las escuelas donde van a realizar prácticas.
- Que se sustituyan las prácticas por trabajos en equipo u otros proyectos escolares.
- No poder hacer las prácticas de manera presencial (EEEN, 2021).

Para profundizar en estas afectaciones, las y los estudiantes normalistas entrevistados detallaron las experiencias de llevarlas a cabo durante la pandemia. Cabe señalar que durante el proceso de realizar las entrevistas el tema de las prácticas fue lo más señalado por las y los estudiantes entrevistados.

En general, expresaron una situación complicada, pues sus prácticas fueron perjudicadas, no pudieron desarrollarlas con normalidad y tuvieron que adaptarse a las modalidades emergentes que implicaba el contexto pandémico. Estos señalamientos corresponden al proceso de condicionamiento que el acontecimiento disruptivo ocasionó en una de las actividades específicas de las y los normalistas; las prácticas profesionales vistas como una dinámica escolar compartieron los efectos y respuestas de las modalidades emergentes narradas en los capítulos anteriores.

Partiendo de un orden cronológico, las afectaciones a las prácticas iniciaron a la par del cierre de planteles. Como se puede recordar en ejemplo del capítulo 3 con Michelle, quien estaba a punto de salir de prácticas a una escuela rural y que por la pandemia suspendieron la actividad.

Recuerdo que estábamos a punto de salir a prácticas, estábamos en nuestras semanas de revisar planeaciones y material, estábamos a punto ya de salir a prácticas [...] cuando nos avisaron: [sus profesores] "no, saben qué, es que se van a suspender las clases porque ya empezaron brotes aquí en el país" (inf-4, 2020).

Es evidente que la poca organización que acompañó a las instituciones durante el traslado precipitado a las nuevas modalidades repercutió, en el caso de las normales, en el desarrollo y aplicación de sus prácticas. Se debe tener presente que la vinculación directa entre la institución (escuela normal) y la escuela de práctica (escuelas de preescolar, primaria o secundaria) es donde deben prevalecer las condiciones adecuadas para promover y desarrollar las prácticas en los estudiantes. Estas relaciones se suspendieron en gran medida cuando dio inicio el contexto emergente, siendo las y los normalistas los principales afectados.

Consecuencia de lo anterior, el caso de Alicia, ya que resulta ilustrativo en tanto que ella cursaba el segundo semestre y no había podido realizar prácticas en ese momento. Alicia mencionó:

Se suponía que en segundo semestre ya íbamos a empezar a ir a escuelas, a observar la clase, a entrevistar a algún maestro, y pues no hemos logrado entrar a alguna clase, por lo menos en una sesión, entonces pues nos quedó más que hacerle la entrevista a algún maestro (inf-18, 2020).

Fernanda es otra normalista quien no pudo realizar prácticas en los primeros semestres pandémicos. Al momento de la entrevista ella se encontraba cursando su segundo semestre y relató que en su escuela normal manejaban —antes de la pandemia— una forma de trabajo muy dinámico, sin embargo, en las modalidades emergentes las tareas se cambiaron por ver videos en *youtube* u otras actividades a distancia, mencionando que se está perdiendo la experiencia presencial que da tener prácticas “normales”. Esta narración es semejante a lo que compartió Alicia quien mencionaba que se sintió en una especie de desventaja, ya que toda la teoría de aprendizaje y desarrollo que ella aprendió durante sus dos primeros semestres no los pudo aplicar y darles un sentido durante sus prácticas. Paola, quien se encontraba en la misma situación que Alicia, comentó esas desventajas y experiencias pérdidas debido al no poder hacer prácticas durante la pandemia:

Soy una persona que aprende viendo cómo hacen las cosas, entonces creo que me hizo falta eso, o sea, ver presencialmente o de la forma en que fuera posible [...] qué estrategias usa el maestro cuando, por ejemplo, el grupo se está descontrolando [...] me hubiera gustado poder observar eso, porque siento que sí nos hizo mucha falta

ver, ya como que el comportamiento en vivo, en un salón de clases, porque [...] sí me pone como que muy nerviosa los siguientes semestres, no sé, no saber cuánto pudo habernos afectado o cuánto nos va afectar el no poder haber visto eso de forma presencial, a diferencia de generaciones anteriores que sí tuvieron esa oportunidad [...] sí me pone como nerviosa, como de no haber visto y a lo mejor no saber qué hacer en ese momento, teniendo una referencia, que yo haya tenido en mis prácticas de observación (inf-25, 2020).

Dicho lo anterior, es claro que las y los normalistas durante la pandemia no contarán con una experiencia escolar y una formación docente igual que aquellos normalistas que no sufrieron las afectaciones por un contexto emergente. Sin embargo, no significa que no contarán con experiencias que impliquen aprendizajes, significados y sentidos en su formación. Sólo que estas experiencias serán producto de un contexto distinto, de un condicionamiento emergente, lo cual las hace singulares. Lo importante de todas estas vivencias es observar cómo se desarrollaron, qué tuvieron que hacer, pero ahora desde un rol de *docente* que ellas y ellos experimentaron durante sus prácticas profesionales.

Retomando la descripción anterior, se pudo observar una particularidad importante que experimentaron las y los normalistas y es la condición de vivir la pandemia bajo dos roles: como estudiantes y como docentes en formación, es decir, bajo un rol de profesor (a) que ellos (as) mismos se adjudicaron en el desarrollo de sus prácticas.

Las y los normalistas que pudieron desarrollar prácticas —siendo el caso de la mayoría de estudiantes entrevistados— tuvieron que hacer modificaciones, adaptaciones y cambios en sus dinámicas. De las principales actividades que se realizaron bajo los contextos emergentes destacaron las siguientes: realizar solamente planeaciones; la aplicación de cuestionarios o entrevistas a educadores; y realizar prácticas a distancia y bajo las condiciones de cada estudiante.

Las primeras dos actividades corresponden a las dinámicas que se usaron para sustituir las prácticas presenciales en un principio y en donde no existió posibilidad de desarrollarlas ni a distancia o en línea. Estas actividades —que también forman parte del programa de estudios— correspondieron más a dinámicas planteadas por las propias escuelas normales

ante la ausencia de espacios seguros para llevar a cabo la práctica, siendo así afectadas por las modalidades emergentes. Como menciona Paola:

Este semestre [segundo] era para empezar a hacer las prácticas de observación, pero como estamos a distancia no se pudo hacer como el profesor la tenía planeado al inicio, entonces la forma en la que estuvimos trabajando fue por medio de entrevistas a directores y a docentes en servicio [...] así observaciones [prácticas de observación] así en el grupo como tal, no las pudimos hacer, ni siquiera observar una clase virtual, pues tampoco lo hicimos, más bien nos apoyamos con la herramienta más fuerte que fue la entrevista (inf-25, 2021).

Otro caso fue el de Alejandro (Inf-28) quien mencionó las actividades realizadas en sustitución de las prácticas, en donde se puede apreciar cómo los docentes titulares llegaban a hacer más difíciles las dinámicas en esos momentos:

Lo que nos pedían en la escuela normal, nos pedían algunas actividades: realizar entrevistas, guiones de observación, todo para recabar información sobre las prácticas y ponerlos dentro de un informe, pero para muchos, no fue tan fácil el poder realizar las actividades que nos dejaron para las prácticas pues porque los docentes no hacían sesiones por *zoom* o por *meet*, solo dejaban actividades por *whatsapp*, enviaban planeaciones por semana, y cada día tenían que enviar la evidencia (inf-28, 2021).

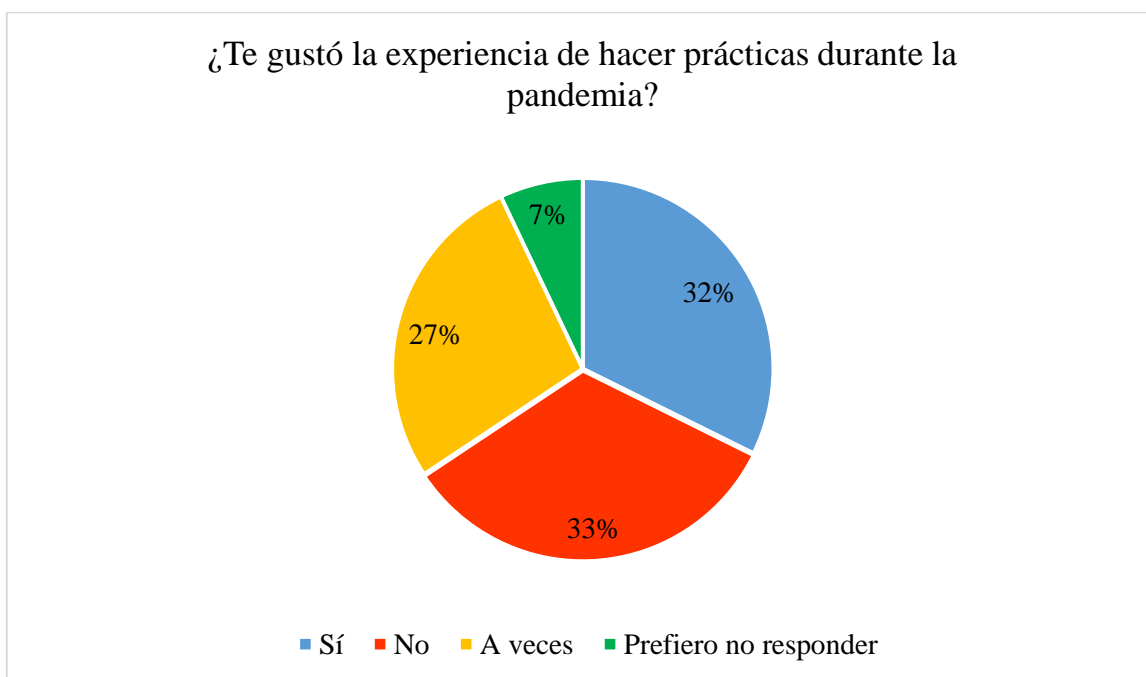
Si bien, las actividades mencionadas anteriormente forman parte de la propia práctica, el hecho de no tener un primer acercamiento, por lo menos a la observación, implicó una afectación directa por el contexto emergente. Esto pudo haber influido en el desarrollo de la formación de estos normalistas. A pesar de ello, y conforme se fueron adaptando las instituciones, escuelas, profesores y estudiantes a las modalidades emergentes, las prácticas a distancia se empezaron a llevar a cabo de manera más regular. Las experiencias fueron diversas, en general se expresó como una gran limitante el no poder llevarlas a cabo de manera presencial. Sin embargo, las y los normalistas pudieron desarrollarlas ejerciendo su capacidad de agencia dentro de los contextos emergentes a través de diversas actividades que más adelante se mencionarán.

De los principales retos que enfrentaron durante sus prácticas a distancia —como parte del condicionamiento emergente— fueron los siguientes: el vivir la pandemia desde un rol docente, lo cual significó experimentar los problemas y dificultades que implicó estar frente al grupo durante la pandemia; la relación-comunicación entre normalistas y profesores titulares, así como con los padres y madres de los alumnos donde se realizaron las prácticas; la condición de la presencialidad y los efectos de la distancia entendidos como los problemas de conexión a internet, el uso de las herramientas tecnológicas y digitales desde su papel de docentes en formación, pero haciendo énfasis en las afectaciones por no hacer prácticas presenciales.

Respecto a las emociones y sentimientos de las y los normalistas referente a sus prácticas a distancia, las respuestas fueron diversas. En general, se mostró una actitud positiva sobre las prácticas desarrolladas en pandemia (si se suma el “sí” con el “a veces”), sin embargo, también hubo un importante número de estudiantes que dijeron que no les gustó esta actividad durante la pandemia. En la gráfica 2 se pueden ver las diferentes respuestas:

Gráfica 2.

Sentir de las y los normalistas en sus prácticas a distancia



Nota. Elaboración propia con base a los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes normalistas en esta investigación.

Estos resultados ilustran las condiciones que cada uno transitó durante los semestres pandémicos. El hecho de que a muchos estudiantes no les gustará realizar prácticas de esta manera se debió en gran medida a no poder realizarlas presencialmente, ya que las prácticas que las y los normalistas hacen durante su formación representan sus primeros acercamientos a su rol como docentes, y como tal, a las condiciones, elementos y significados que se dan en lo presencial que es algo que no se puede replicar a la distancia. Por ejemplo, Michelle opinaba lo siguiente:

[Las prácticas a distancia] son buenas, pero son malas. Son malas porque la manera presencial pues teníamos la fortuna de tener a los niños aquí de frente con nosotros y ver sus caritas, ver el que casi sé qué estaban pensando: "a qué hora voy a salir al recreo, y ahora la maestra qué me va a preguntar, y ahora esto". Pero estando a distancia los niños tienen sus cámaras apagadas, no los puedes ver, realmente no sabes si sí te están poniendo atención o dijeran ¿no? que lo que nosotros aplicamos a veces con los maestros ¿no? apagamos nuestras cámaras y nos ponemos a hacer otras cosas (inf-4, 2021).

Anahí también recuerda sus experiencias de realizar prácticas durante la pandemia y las comparó con las experiencias presenciales que pudo tener antes de las modalidades emergentes, dejando en evidencia las afectaciones, la poca organización durante la pandemia y la comunicación que se perdió durante la disrupción pandémica en un inicio, ella lo recuerda así:

[Realizar prácticas fue] muy difícil, yo siento que ha sido una de las cosas más difíciles de lo que he llevado de carrera, porque no se puede, simplemente por eso, no se lo permite, no se da el tiempo de hacerlas bien. En las únicas prácticas que he estado que son 2, pero bien, bien [de manera presencial] ha sido maravilloso: el estar observando a los alumnos y aprender de la maestra, el ver cómo da sus clases, el cómo hace sus planeaciones, ha estado súper genial. Pero ya las otras que he tenido [durante la pandemia] que pues ningún maestro contesta, ningún maestro hace planeaciones, y al hacer planeaciones de clase, que es lo que a nosotros nos piden (Inf-26, 2021).

Esto invita a reflexionar y repensar algunos temas de interés, en primer lugar el tema de la presencialidad como un factor casi “determinante” para la educación escolarizada, la cual la pandemia puso en jaque. A su vez, el mismo factor de la presencialidad tiene que ser más flexible para la formación de las y los normalistas — y de otras disciplinas— en los futuros planes de estudio, ya que la pandemia ha mostrado escenarios diferentes en donde se pueden llevar a cabo los mismos procesos educativos desde diferentes enfoques, prácticas y modalidades. Por ejemplo, en la reforma más reciente a los planes de estudio de escuelas normales se plantean perfiles de egresados que reconozcan las culturas digitales con el fin de desarrollar ambientes formativos creativos, estratégicos, incluyentes y participativos, lo cuales se puedan llevar a cabo desde entornos híbridos (DOF, 2022). Sin embargo, no queda claro si los objetivos de los nuevos planes de estudio deriven o se fomenten de las experiencias por la pandemia por covid-19.

Lo anterior desencadenó en otro obstáculo que enfrentaron las y los normalistas durante sus prácticas a distancia, y bajo su rol de docentes en formación, y fue la comunicación con los alumnos de práctica, con las madres y padres de familia y hasta con los propios docentes titulares. Alejandro recuerda:

Mi experiencia durante las prácticas no fue muy buena, estuve realizando algunas actividades, pero no tuve tanta comunicación entre los alumnos y yo, lo que realmente se hace en las prácticas presenciales (inf-28, 2021).

Misma situación que Uriel y Gloria expresaron, pues ante un escenario a distancia donde no se puede dar una interacción “normal” o “tradicional” cara a cara en el salón de clases, se experimentaron incluso sentimientos de tristeza por tales motivos. Uriel por su parte, mencionó lo difícil que fue mantener comunicación con las y los alumnos, ya que solamente algunos respondieron a sus actividades presentadas; otros pocos —señaló Uriel— sólo contestaron por contestar y otros sólo pasaban lista y después se notaban desapercibidos hasta el final de la clase o hasta del bimestre o semestre. No se puede dejar de lado otro tema fundamental: aquellos niños, niñas y jóvenes que no pudieron asistir a sus clases con regularidad debido a la propia pandemia y los efectos que provocó no sólo en los ámbitos educativos, tan sólo recordar las cifras que señalaban un aproximado de 740 mil

estudiantes entre los 3 y 29 años no concluyeron el ciclo escolar 2020 por motivos directos a la pandemia (INEGI, 2021).

Respecto a la comunicación que se tuvo con los padres de familia de los alumnos de prácticas, las y los normalistas mencionaron que en muchas ocasiones —durante las prácticas— el contacto e interacción a distancia no se dio con la o el alumno de la escuela, sino con sus madres o padres. Lo cual hasta cierto punto es entendible si se habla de niños y niñas de nivel preescolar o de los primeros grados de escuela primaria. Ya que estos alumnos difícilmente contarían con la capacidad y habilidades para hacer uso de los medios e instrumentos que implicaron las clases a distancia durante la pandemia. Es por ello, que los padres y las madres de familia fungieron un papel muy importante en la educación de sus hijos durante los contextos emergentes. Los apoyos familiares representaron los principales medios de comunicación entre el personal docente y el alumnado bajo estas modalidades. Sin embargo, y sin generalizar, hubo situaciones experimentadas por las y los normalistas en sus prácticas donde las madres y los padres de familia no contestaron o no representaron esa vía de comunicación. Como narra Laura: “hay papás que no, que ni siquiera te contestan los mensajes, te dejan en visto, hay otros papás que mis respetos, que aceptan tus consejos” (inf-7, 2021).

En tercer lugar, y de igual manera que en el caso de los padres de familia, sin la intención de generalizar, hubo casos en que los profesores titulares —quienes son los maestros en la escuela de práctica— representaron un obstáculo que las y los normalistas tuvieron que enfrentar. Desde los casos en que los docentes de la escuela de práctica no respondieron a las y los normalistas, hasta aquellos que no realizaban sesiones o actividades, como lo narró anteriormente Alejandro o Anahí. Incluso hubo situaciones que complicaron y pudieron influir en la formación de las y los normalistas, como la situación que le tocó experimentar a Abigail con su profesora titular, quien debido a las propias condiciones de la pandemia —según ella intuyó— su profesora empezó a sufrir las afectaciones traduciéndose en una falta de empatía hacia ella en su labor de prácticas:

A mí me tocó una maestra, no sé, yo creo que de tanto estrés de estar encerrada tenía muchas enfermedades, pues siempre trataba de buscarme algo para decirme: "¿sabes qué? está mal tu práctica; ¿sabes qué? está mal tu planeación; ¿sabes qué?

ya no quiero que practiques en mi grupo, dile a tu docente que te cambie de grupo" [...] en ese momento la verdad sí me entró como que desesperación, como que me quería dar depresión, me la pasé varios días llorando sin saber en qué estaba mal porque decía: "es que no me había pasado esto" (inf-10, 2021).

Situaciones extremas, como las de Abigail, son reflejo de las consecuencias que la pandemia provocó en la educación y en algunos procesos de formación docente. Afectaciones, obstáculos y complicaciones que han desencadenado en problemas socioemocionales, de aprendizaje o de desinterés, justo como se ha expuesto en capítulos anteriores. A pesar de ello, y de dichos obstáculos, las y los normalistas han realizado acciones, actividades, formas para sobreponerse a las condiciones emergentes durante el desarrollo de sus prácticas, lo cual directa e indirectamente contribuye a su formación docente; acciones que pueden ser analizadas desde el marco de agencia que se usó en el capítulo cuatro y siguiendo el modelo explicativo de Archer, dirigiendo el análisis a la fase dos al presentar las formas en que las y los normalistas desarrollaron sus prácticas frente al condicionamiento antes expuesto.

5.3 Actividades desarrolladas en sus prácticas: capacidad de agencia y de adaptación

Los procesos de condicionamiento emergente se pudieron observar en el subapartado anterior al ver cómo la disrupción en la educación y las modalidades emergentes afectaron el desarrollo de las prácticas en las y los normalistas. Las principales afectaciones se vieron reflejadas en la falta de presencialidad y el desarrollo a distancia de las prácticas. Lo anterior resulta importante pues como menciona Rockwell (1988) las condiciones materiales de las escuelas resultan clave al momento de desarrollar las prácticas docentes. Por condiciones materiales se entienden no sólo los recursos físicos para el trabajo, sino la organización del espacio y tiempo y las negociaciones entre los agentes involucrados (Rockwell, 1988). La pandemia, sin lugar a duda, afectó e influyó en estas condiciones y por tanto las y los normalistas tuvieron que responder ante estos contextos.

Lo que interesa en el tema de las prácticas es conocer cómo se adaptaron a ellas y que acciones desarrollaron para lograr tener una experiencia significativa ante dicho contexto. En algunos casos las y los normalistas ejercieron su agencia para responder a las

condicionantes del contexto social en sus prácticas. Las principales acciones que las y los estudiantes reportaron haber realizado para afrontar estas dificultades fueron:

- Diseñar actividades por cuenta propia relacionadas a sus prácticas.
- Solicitar apoyo a las autoridades escolares y profesores.
- Solicitar apoyo de terceros, ya sea familia o amigos.
- Trabajar en equipo con compañeros (EEEN, 2021).

Al relacionar la agencia con la interacción social del modelo explicativo, se puede observar en las prácticas de las y los normalistas los procesos reflexivos y los esquemas de acción que estuvieron orientados a superar los problemas planteados anteriormente. Como se puede observar en esta lista de acciones, las y los normalistas tuvieron la intención de reconfigurar sus opciones para tener mejores experiencias de sus prácticas durante la pandemia, lo cual coincide con lo que otros autores han identificado en otros espacios con docentes en formación durante la pandemia, ya que los agentes educativos tuvieron que reconfigurar y resignificar lo que sabían sobre lo escolar y que la pandemia lo desvirtuó (Dávalos y Soto, 2022).

Los procesos de reflexión se dieron en parte a la condición de docentes que las y los propios normalistas se adjudicaron. Durante sus prácticas ellos y ellas se expresaban de los alumnos como si fueran sus grupos, como si en verdad estuvieran ejerciendo ya su rol docente. Ejemplo de ello fue Michelle quien señalaba esta reflexión cuando narraba sus procesos de adaptación en sus prácticas:

Tuve una necesidad de que tenía que capacitarme, porque realmente no quería pasar, vergüenza [durante las prácticas] del que los niños dijeran: "la maestra no sabe utilizar esto, la maestra no sabe utilizar el otro". Porque queriendo o no, aunque no hemos terminado la formación, los niños nos tratan como lo que somos: como maestros o como futuros maestros entonces, realmente sí, no quería, pues, pasar por ese tipo de situaciones con los pequeños y eso fue pues mi necesidad, el adaptarme, el investigar más, el de capacitarme, tal vez le digo que no de manera formal como debería de ser (Inf-4, 2021).

Los procesos reflexivos igual se pueden observar cuando las y los propios normalistas describieron los obstáculos que enfrentaron al realizar sus prácticas, señalando particularmente las relaciones y comunicación que tuvieron con docentes titulares y padres y madres de familia. Estas situaciones configuraron sus esquemas de acción que aplicaron en sus prácticas realizadas. Tanto reflexiones externas al conocer su condición para llevarlas a cabo, como reflexiones internas al atribuirse un nuevo rol en sus actividades académicas, en este caso docentes en formación durante sus prácticas de observación e intervención.

Respecto a los esquemas de acción que desarrollaron algunos estudiantes normalistas para sus prácticas fueron los procesos de adaptación a las modalidades emergentes, pero ahora desde su rol docente. Esto quiere decir que se tuvieron que adaptarse a las modalidades; pero con la distinción de que ya no era llevar las clases a su hogar, ahora era dar las clases desde su hogar, como recuerda Abigail:

La verdad sí tuve que adaptarme muchísimo, tuve que adaptar nuestros pizarrones en casa, mi salón virtual es en mi cuarto [...] me era muy complicado el hecho de enseñarles, y tuve que buscar muchas alternativas, muchas cosas, porque decía: "¿y cómo les voy a presentar?" porque no era por *meet*, las clases [...] eran por videollamada por *whatsapp*, decía: "¿Cómo le voy a hacer?", entonces dije: "¡Ah, pues un pizarrón!", pero llegó el momento en el que iba a buscar un pizarrón, "¡500 pesos!" y decía: "pues al menos sí va a afectar un poco lo de la economía" (inf-10, 2021).

El proceso de adaptación ahora desde su "rol docente" implicó el mismo esfuerzo que su adaptación como estudiantes visto en capítulos anteriores. Lo que se destaca es su capacidad de agencia por parte de las y los normalistas: el tema del autoaprendizaje, la capacitación que tuvieron que tener ellos mismos para usar los medios digitales y la motivación e interés por aprender y desarrollar actividades por cuenta propia para desarrollar un buen ejercicio de prácticas.

El tema del autoaprendizaje y la capacitación se reflejó en aprender a usar las herramientas y medios digitales para llevar a cabo clases a distancia desde sus prácticas. En otras palabras, era recrear las experiencias que sus profesores enfrentaron al inicio de la

pandemia, obviamente con sus grados distintos de particularidad. Además, recordando las experiencias y procesos de las y los normalistas estudiados en los capítulos anteriores, la gran mayoría de los entrevistados han tenido que capacitarse solos, desde sus medios y recursos; el uso de plataformas y medios digitales representó un reto para ellos, contradiciendo y poniendo en duda los planteamientos sobre las brechas generacionales presentadas en el capítulo 3. Ya que tanto profesores y estudiantes experimentaron dificultades para hacer uso de las herramientas digitales en procesos educativos, aún con la diferencia de edad. Esto desencadenó en que ambos se fueron adaptando poco a poco a las modalidades emergentes. Si bien, no se generaliza esta condición, fue una constante que se presentó en esta investigación y con las y los normalistas estudiados.

Sin embargo, durante la pandemia —y antes de ella— las escuelas normales han ofrecido pocas alternativas respecto a esta capacitación con las tecnologías y herramientas digitales, algunas materias apenas rozaban e introducían los saberes tecnológicos en su formación. Y a pesar de ello, las y los normalistas desarrollaron acciones y actividades que han complementado sus actividades, y como tal, sus prácticas. Es decir, a pesar de las limitantes, las y los normalistas desarrollaron ejes de acción para superar esos inconvenientes. Lo anterior se adscribe a su capacidad de agencia que ejercieron durante estos contextos emergentes, destacando sus capacidades reflexivas para la realización de sus esquemas de acción.

La capacidad de agencia se puede observar nuevamente en estos procesos de prácticas, pues resulta apropiado hacer referencia a esas acciones que los estudiantes desarrollaron durante un contexto disruptivo y dirigido a ciertos objetivos específicos. Retomando la definición dada en el capítulo anterior como la capacidad de ejercer acciones construidas temporalmente por actores y/o agentes de diferentes contextos que, a través de esquemas de reflexividad logran elaborar respuestas interactivas a los problemas planteados por situaciones de cambio histórico o emergentes, se puede ver el hecho de que las y los normalistas no se conformaron con las experiencias dadas por sus prácticas bajo el contexto emergente, sino que han realizado diferentes acciones que complementan y ayudan a su formación docente desde sus condiciones individuales de cada uno de ellos.

Algunas de las actividades desarrolladas fueron: capacitar a las madres y los padres de las y los alumnos; elaborar material didáctico desde las modalidades emergentes para las y los niños; ofrecer cursos y clases en horarios extra-escolares para el alumnado de prácticas; trabajar con niñas y niños ajenos a sus escuelas de prácticas con el fin de aplicar sus conocimientos; buscar alternativas para trabajar con maestros debido a la inoperancia de algunos tutores, entre otras.

El caso de Anahí relata que ante la poca y casi nula comunicación con sus profesores titulares de práctica, decidió, junto a una compañera, buscar el apoyo de otro profesor y con él desarrollar las actividades que las prácticas les pedían. Ahí Anahí junto con su compañera —y demás estudiantes en las mismas condiciones— ejercieron su agencia desde su calidad de agentes sociales, ya que se organizaron y plantearon sus objetivos de trabajar a pesar de las limitantes representadas por sus propios tutores de práctica.

En el caso de Laura aprovechó la situación de la pandemia para ofrecer su ayuda y apoyo a padres y madres de familia respecto a los estudios de sus hijos. Laura les ofreció orientación y ayuda en sus labores, tareas y dinámicas escolares durante la pandemia y así ella pudo ganar una experiencia similar al de realizar prácticas profesionales desde otros espacios.

Otro ejemplo es el de Laura y María (Inf-17), quienes realizaron actividades para los padres de familia: “yo al principio aposté por hacer una capacitación para los papás” (Inf-7, 2021). María comentó:

Inicié con videos, grabando videos tutoriales para los padres de familia, porque tenía padres de familia que no sabían cómo contestar una video llamada, entonces sí fue un proceso muy largo, pero con la disposición que teníamos logramos cumplir con la meta y poder adaptarnos a las prácticas (inf-17, 2021).

Lo que relata María es muestra de la capacidad de agencia que han implementado algunos normalistas durante sus prácticas. Es decir, fueron acciones resultado de sus procesos reflexivos, esfuerzos individuales, de sus recursos disponibles y de las situaciones que se les fueron presentando. Como mencionan Emirbayer y Mische (1998) es la capacidad de dar forma críticamente a su propia capacidad de respuesta a situaciones problemáticas

(Emirbayer y Mishe, 1998). Esto conduce que a pesar de los retos, obstáculos y dificultades las y los normalistas apostaron, algunos, por las acciones en términos de agencia para superar el condicionamiento del contexto pandémico en el caso de sus prácticas.

Otras actividades como elaborar material didáctico desde las modalidades emergentes para las y los niños junta la capacidad de agencia con su capacitación docente y su capacidad de autoaprendizaje. Brillith (Inf-14) trató de darles cursos a los niños de sus prácticas por llamadas telefónicas fuera de la hora de clases. Sin embargo, las madres y los padres fueron un obstáculo por el tema de los horarios, a pesar de ello, Brillith siempre trató de acoplarse a los horarios que los papás sugirieron.

Gloria (inf-27), por su parte, desarrolló mucho material innovador según sus propias palabras, siendo algo que le reconocieron sus profesores, ya que eran materiales como plantillas de *power point* que le permitieron un mejor trabajo durante sus prácticas. Laura implementó un cuadernillo que resultó ser muy beneficioso para sus prácticas, ella mandaba videos donde explicaba las actividades, y a pesar de que en ocasiones no encontraba los recursos necesarios por internet, ella los realizaba, “entonces la idea que yo tengo en la cabeza, yo la llevo, encuentre o no encuentre lo que yo tengo, y eso es algo que me ha funcionado” (inf-7, 2021). Además, María hizo el esfuerzo por crear una página web para los alumnos:

El crearles una página web, con diversas actividades que el niño pudiera manipular al mismo tiempo que yo; y yo estarles, por ejemplo, si hablábamos de matemáticas decirle este número más éste, y que el niño pudiera desde su pantalla poderlo mover y estarlo visualizando al mismo tiempo" (inf-17, 2021).

La agencia de las y los normalistas entrevistados y el que no se conformaron con las prácticas dadas bajo las condiciones de la pandemia, les ha permitido adaptarse mejor a las modalidades emergentes y a superar y/o afrontar los retos y dificultades que el contexto pandémico representó. Si bien, no se generalizan estas condiciones, el desarrollo de las prácticas docentes durante la pandemia pueden representar un buen espacio de análisis de la agencia, pues a comparación del contexto y análisis general que se presentó en los capítulos anteriores, este capítulo tiene la distinción de focalizar un proceso específico que comparte muchas características y condiciones con el contexto de las modalidades emergentes. Es

decir, el análisis de las prácticas durante la pandemia representa un espacio analíticamente más delimitado para observar los procesos explicativos de Archer y el desarrollo de la agencia. Como sugiere Arango (2015) las prácticas desarrolladas en contexto emergentes —como lo fue la pandemia— fomentan más la capacidad de agencia y fomentan más el autoaprendizaje en el docente en formación (Arango, 2015).

Teniendo un panorama general de cómo experimentaron las prácticas durante la pandemia y cómo las ejercieron desde la agencia las y los normalistas entrevistados, se procede a reflexionar sobre estos procesos y dinámicas escolares durante el contexto emergente. En un inicio se externaban algunas inquietudes sobre cómo desarrollar estas actividades en un contexto completamente limitante. Si bien hubo muchas afectaciones, lo que se puede destacar es que las prácticas profesionales se pueden dar sin importar los medios donde se desarrollen, es decir, ya sea presencial, a distancia, híbrido o virtual (Dussel, 2020). Las prácticas durante la pandemia también sufrieron los efectos disruptivos reflejados en la poca o nula organización para desarrollarlas bajo otras modalidades o a través de la suspensión de comunicación entre instituciones, profesores o alumnado de práctica. A pesar de esas condiciones, como expone Alliaud (2019) se pueden aprender muchas cosas para el ejercicio docente, ya que un objetivo indirecto de realizar prácticas profesionales durante la formación es el de formar docentes que hayan experimentado/probado muchas y varias maneras de enseñanza, incluyendo —más no pensando— las modalidades emergentes causadas por la pandemia (Alliaud, 2019).

Siguiendo las reflexiones, se destaca mucho la autopercepción que tienen las y los normalistas entrevistados sobre los aprendizajes ganados durante sus prácticas realizadas en los contextos emergentes. Destacando principalmente los conocimientos ganados respecto al uso y manejo de los medios digitales en la enseñanza y su capacidad de adaptación a los contextos emergentes o inesperados. A continuación, se profundiza en lo positivo y negativo que la pandemia dejó en las y los normalistas entrevistados y en cómo las modalidades emergentes fueron adaptándose al pasar de los semestres pandémicos.

5.4 Aprendizajes obtenidos bajo la experiencia emergente; la generación de normalistas durante la pandemia

Durante el contexto emergente no todo fueron afectaciones, si bien, no sería justo atribuirle a la pandemia un poder transformador positivo, sí se puede decir que fueron las condiciones emergentes las que modificaron cosas que no se tenían contempladas. Se ha pensado que el contexto emergente puede representar una o varias oportunidades para repensar la formación docente. Lo cual va desde la capacitación de los estudiantes en las tecnologías, desarrollando una formación sistémica, lo cual genere interacciones y procesos de enseñanza que contemplen los cambios, tensiones y posibilidades que puedan surgir en un futuro incierto (Birgin, 2020). También se ha pensado en el desarrollo autónomo y consiente de las y los normalistas para insertarse plenamente en procesos sociales que impliquen contextos de alta complejidad en algún otro momento (Rangel, 2021), lo cual daría paso a una versatilidad curricular que reconozca nuevos contextos que modifican a los sujetos e instituciones, y en consecuencia modifican las formas y procesos educativos (Pérez, 2021). La pandemia y su disrupción en la educación pudo representar un “tiempo ganado” para mejorar o abordar algunas cosas o proyectos postergados (Dussel, 2020). Si bien, aún es prematuro pensar en qué se puede cambiar debido a la pandemia —ya que esta investigación se realizó aun sin superar completamente el acontecimiento disruptivo— es importante tener en cuenta lo que significó, tanto a gran escala como de manera particular en los individuos.

Algunos autores han señalado que las implicaciones por la pandemia no serían tantas, contrario a otras percepciones, hay quienes piensan que el impacto por la crisis sanitaria sería en términos positivos no intencionados, sobre todo en los temas de la mayor introducción de modelos y medios tecnológicos a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Altbach y De Wit, 2020).

Estadísticamente se pueden tener balances sobre la pandemia y sus posibles afectaciones, las cuales no son tan negativas en algunos temas, por ejemplo: contrario a lo que se pronosticaba al inicio de la pandemia sobre una reducción a la matrícula en educación superior (Salmi, 2020; Ammigan et al., 2022) y sobre el descenso de la misma en las escuelas normales (Medrano et al., 2017; Dionicio, 2019), durante la crisis sanitaria, de

2020 a 2022, hubo un aumento en la matrícula en escuelas normales pasando de 103,651 normalistas en el ciclo 2019-2020 (SEP, 2020) a 124, 742 estudiantes para el ciclo 2021-2022 (SEP, 2022).

De igual manera, durante la crisis sanitaria las brechas digitales se vieron exhibidas como nunca antes, pero paradójicamente también ha servido la pandemia para cerrar un poco la disparidad en cuanto a acceso a los medios y recursos en el ámbito educativo. En 2020 México era de los países con mayores disparidades digitales, ya que menos de la mitad de los hogares contaba con computadora y cerca de la mitad con acceso a internet (De la Cruz, 2020). En nivel superior, 84% de estudiantes contaban con internet fijo (SEP, 2022b), mientras que en la encuesta EEEN sólo el 86% de ellos contaba con la misma conexión. Pero para 2022, un 91% de estudiantes de nivel superior mencionaron tener conexión a internet en su vivienda; mientras que un 85% señaló contar con computadora de escritorio o portátil, debido a la demanda que se tuvo por la pandemia (INEGI, 2022b). Aunque poca la diferencia, estos datos podrían ser tendencia general y se podría decir que la pandemia influyó en que muchos hogares al necesitar tener acceso a estos medios buscaron la manera de conseguirlo.

Por otro lado, la mayoría de normalistas entrevistados consideró que la pandemia los ha hecho experimentar un contexto que no pensaban vivir, desde experiencias negativas y momentos muy difíciles de superar, hasta espacios y experiencias escolares que les fueron privadas por causas de la emergencia sanitaria. A pesar de ello, y bajo ese panorama emergente las y los normalistas han señalado haber obtenido numerosos aprendizajes que sin duda serán un pilar importante en su futuro y en formación docente.

Evaluar y medir qué tanto ganaron o perdieron, en términos de aprendizaje, las y los normalistas durante la pandemia, o en comparación con antes de ella, no son objetivos planteados por la presente investigación. Sin embargo, se destaca la adaptación, la capacitación e inserción en muchos ámbitos —como lo pueden ser con el uso y manejo de las herramientas tecnológicas y digitales— por parte de las y los estudiantes; donde muchos de estos procesos se dieron gracias a su capacidad de agencia, de respuesta ante un contexto disruptivo que tuvieron que enfrentar y que se vio reflejado en los cambios y ajustes en las modalidades emergentes durante los semestres pandémicos posteriores.

La presente investigación se enfocó en presentar los primeros dos semestres pandémicos y parte del tercero, que en orden cronológico representarían el año 2020 e inicios del 2021. En dichos semestres es donde mayormente se presentaron los procesos de condicionamiento, las afectaciones, los problemas emocionales, las cargas de trabajo, la suspensión de prácticas y en general los efectos negativos de las modalidades emergentes. A la par, se fueron dando los esquemas de acción desde la capacidad de agencia de las y los estudiantes y los procesos de adaptación y re-ajuste de las modalidades emergentes. Esto ocasionó que los semestres posteriores, ubicados en 2021, fueran menos problemáticos y más transitables para los estudiantes e incluso para el personal docente.

Por ejemplo, Jesús recuerda que a finales del 2020 hubo mejor organización en las modalidades emergentes, específicamente con el tema de las clases en línea. Se les redujo el horario a solamente dos clases por día de 8 am a 12: 30 pm y las tareas igual se vieron reducidas, lo cual ocasionó que tuvieran mejor desempeño y una mejor adaptación a sus clases:

Ya nos adaptamos mejor, porque sí nos envían el trabajo, pero uno mismo [...] ya nada más nos envían la tarea, pero antes no, antes era la lectura realizada, la tarea y... nos hacían más cosas, que nos encargaban todo. Todo al principio era muy saturado (Inf-12, 2021).

Otro caso es el de Uriel, quien reflejaba estas mejoras a través de la capacitación docente en el uso y manejo de las plataformas digitales:

Entonces las clases que yo me encontré al principio, las calificaría como no idóneas, en el sentido de no estar preparados en la tecnología. Ahora bien, te hablo en el sexto semestre, actualmente de enero [2021] hacia acá: docentes preparados, ya docentes capacitados, mejoraron ampliamente en el concepto total; el uso de la tecnología, ya conocen más plataformas, ya la saben usar, y ya las aplican en una hora de clase (Inf-13, 2021).

Estas mejoras en las modalidades emergentes ayudaron a las y los normalistas a tener experiencias con menos cargas de trabajo, emociones negativas, momentos de incertidumbre y de malestar en general. Se debe recordar que muchas mejoras partieron de

las quejas y acciones que las y los normalistas manifestaron en su momento, (véase el capítulo cuatro), por lo cual, si las mejoras a las modalidades se dieron por reajustes institucionales, no se debe perder de vista la influencia de las y los normalistas desde su capacidad de agencia, por lo menos con los casos expuestos en esta investigación.

Este capítulo se enfocó la formación docente a través del desarrollo de las prácticas profesionales de las y los normalistas. Su tránsito por ellas hace reflexionar sobre que habrá una mayor relación de incluir al trabajo docente y a su propuesta formativa los medios digitales y los manejos en modalidades distintas. Lo que es indiscutible es que, a partir de estas experiencias, toda propuesta de formación docente inicial debe exigir incluir estas modalidades, procesos, herramientas y tecnologías (Birgin, 2020). Esta situación encamina a pensar que el contexto emergente ha permitido impulsar y darles mayor importancia a procesos formativos diferentes y a la incorporación de instrumentos poco explorados en el ejercicio docente, como los medios y herramientas digitales (Dussel, 2020).

La pandemia representó de igual manera una oportunidad para diseñar y consolidar las políticas educativas referentes a la formación docente. Se piensa que se pueden generar de una manera más amplia como políticas públicas intersectoriales de sociedades comprometidas con la educación (Pogré, 2020). En ese sentido es muy importante seguir de cerca las políticas dirigidas a la formación docente y a las escuelas normales en particular. Como se expuso en el capítulo dos, las políticas dirigidas a las y los normalistas se han visto afectadas o influidas por la propia pandemia, por ende, se debe estar al día sobre cómo se siguen desarrollando, implementando y presentado en el debate público y educativo.

Por último, el tema de las prácticas profesionales implica considerar una cualidad de transformación, partiendo principalmente del contexto y de las necesidades; es decir, cada docente y docente en formación tienen que adaptarse al medio, reconociendo la diversidad de elementos que existen e influyen en la misma, incluyendo el ejercicio de estar preparados para escenarios complicados como las experimentadas por la propia pandemia.

Conclusiones

Este capítulo se enfocó en la formación docente durante la contingencia sanitaria.

Particularmente con el desarrollo e implementación de las prácticas profesionales que las y

los normalistas desarrollan durante su formación. Fue de interés conocer como la pandemia afectó estas dinámicas escolares y formativas en los estudiantes y cómo esto pudo influir o no en su formación docente.

Las prácticas se presentan desde la teoría y los marcos curriculares como actividades medulares en la formación docente. Estas actividades acercan por primera vez al estudiante normalista con los espacios escolares donde ejercerán su profesión. Otros enfoques señalan a las prácticas como actividades que pueden ser o no tan significativas en la formación de los estudiantes, dándole más valor a las experiencias futuras. Sin importar qué enfoque se adscriba más a la verdad, la realidad fue que la pandemia como acontecimiento disruptivo afectó, influyó y en algunos casos perjudicó el desarrollo y aplicación de estas prácticas en las y los normalistas.

Se exponen los procesos de práctica durante la pandemia desde los enfoques teóricos y conceptuales usados en capítulos previos: es decir, desde la capacidad de agencia que las y los normalistas ejercieron específicamente bajo los condicionamientos pandémicos.

En un inicio muchos de ellos experimentaron la suspensión de sus prácticas debido a la disrupción pandémica, otros no pudieron ni siquiera desarrollarlas durante sus primeros semestres y algunos las sustituyeron por otras actividades. Estas afectaciones se adscriben al modelo explicativo de Archer en la parte del condicionamiento.

Quienes pudieron desarrollar sus prácticas durante la pandemia fueron hechas a la distancia. Las y los normalistas tuvieron que experimentar lo que fueron las modalidades emergentes, pero ahora desde un rol docente que la mayoría se adjudicó. Además, enfrentaron algunos retos, destacando los relacionados a la comunicación con sus alumnos de práctica, los padres y madres de familia y los docentes titulares.

A pesar de ello, las y los normalistas realizaron acciones, actividades, formas para sobreponerse a las condiciones emergentes durante el desarrollo de sus prácticas. Las actividades desarrolladas exponen procesos de adaptación, pero sobre todo de capacidad de agencia. La mayoría de las acciones de las y los normalistas tuvieron la intención de reconfigurar sus opciones para tener mejores experiencias durante sus prácticas en la pandemia.

Los esquemas de acción que tuvieron que desarrollar algunos normalistas para sus prácticas fueron los procesos de adaptación a las modalidades emergentes, pero ahora desde su rol docente. Esto significó se tuvieron que adaptar a las modalidades, pero con la distinción de que ya no era llevar las clases a su hogar, sino ahora era dar las clases desde su hogar. El proceso de adaptación ahora desde su “rol docente” implicó el mismo esfuerzo que su adaptación como estudiantes visto en capítulos anteriores.

La capacidad de agencia también se vio reflejada en aquellas actividades extra-escolares que desarrollaron para realizar sus prácticas. En estos procesos se pudo ver que las y los normalistas no se conformaron con las experiencias dadas por sus prácticas bajo el contexto emergente, sino que realizaron diferentes acciones que complementaban y ayudaban a su formación docente desde sus condiciones individuales de cada uno de ellos.

El desarrollo de las prácticas docentes durante la pandemia puede representar un buen espacio de análisis de la agencia, a comparación del contexto y análisis general que se presentó en los capítulos anteriores, este capítulo tiene la distinción de focalizar un proceso específico que comparte muchas características y condiciones con el contexto de las modalidades emergentes. Es decir, el análisis de las prácticas durante la pandemia representa un espacio analíticamente más delimitado para observar los procesos explicativos y el desarrollo de la agencia.

Los aprendizajes obtenidos bajo estas experiencias y contextos emergentes fueron diversos y significativos. A pesar de no ser objeto de estudio para esta investigación, los aprendizajes, la formación docente y los modelos educativos tendrán que estar en el debate en los contextos post-pandemia. La crisis sanitaria permitió poner en la mesa muchas discusiones y temas de interés, entre ellas la formación docente. Respecto a su formación docente, será hasta que ejerzan su papel de docente que se puedan observar los aprendizajes de estas experiencias, pero no se niegan los aprendizajes emergentes que se dieron en estas modalidades.

6. Conclusiones

Esta investigación se enfocó en analizar algunos problemas que enfrentó parte de la comunidad normalista durante la pandemia por covid-19 de 2020 a 2022. Principalmente, se estudiaron los asuntos relacionados con sus actividades académicas y escolares. Pero lo que más se destacó fue su capacidad de agencia para hacerle frente a los condicionamientos que la crisis sanitaria representó en su formación docente.

En un inicio, la pandemia representó una enorme dificultad no sólo para los gobiernos e instituciones de educación en el mundo, sino para las y los propios estudiantes. La crisis sanitaria no sólo exhibiría —sino que acrecentaría— viejos problemas sin atender, además de representar nuevos retos como las modalidades emergentes a las cuales las y los estudiantes tenían que transitar sin tener otras opciones.

Bajo el marco teórico de la capacidad de agencia y las fases del modelo explicativo de Archer se analizaron las experiencias de 25 estudiantes normalistas y bajo una metodología cualitativa se tuvo el registro de 4,613 estudiantes que respondieron un cuestionario compartiendo los retos, dificultades y problemas que tuvieron que enfrentar durante las modalidades emergentes. De esta manera, se presentan las principales conclusiones generales que esta investigación desarrolló a lo largo de la misma.

En el segundo capítulo se deja claro el contexto complejo en el que están adscritas las escuelas normales en el país, pues por un lado se tiene el abandono y la desatención histórica con ellas, y por otro, el escenario de la pandemia a inicios de 2020 que afectó y condicionó aún más un subsistema que ya se encontraba golpeado por otros problemas previos. Se concluye que las escuelas normales, como la gran mayoría de instituciones de educación superior en el país, no estaban preparadas para enfrentar un acontecimiento como el ocasionado por el covid-19.

Sin embargo, como pudieron y con los recursos que contaban, las escuelas normales enfrentaron las condiciones y trataron de ofrecerles a sus comunidades estudiantiles los espacios seguros para seguir con los ciclos escolares. Las medidas y acciones que tomaron junto con otras instituciones se encaminaron a trasladar la educación y procesos escolares a

espacios a distancia y en línea, estas medidas fueron catalogadas como modalidades emergentes.

Estas modalidades han tenido sus propias características que las diferencian de otras. Principalmente, que estas medidas resultaban ser una única opción para darle continuidad a los procesos educativos en esos momentos, tomando de referencia los sistemas a distancia y en línea, pero sin su estructura, organización o planeación. De hecho, lo que se vivió fue totalmente lo contrario: un traslado precipitado y poco organizado a modalidades a distancia y en línea, donde docentes y estudiantes en general estaban poco capacitados para ejercer sus prácticas escolares desde esos espacios.

Las modalidades emergentes representaban la sobrevivencia de un sistema educativo presencial. En un inicio tenían el objetivo de proporcionar acceso temporal a la instrucción de manera rápida en lo que la pandemia terminaba. Sin embargo, se fue consolidando no como un subsistema robusto, pero sí como la opción más viable para continuar con los procesos escolares durante la crisis sanitaria.

La importancia de estas modalidades recayó en que dentro de ellas se vivieron retos, cambios, problemas y dificultades que principalmente las y los estudiantes tuvieron que afrontar por casi dos años. Como se explicó al inicio de esta tesis: la intención fue presentar las modalidades emergentes como el contexto que condicionó a las y los estudiantes durante la pandemia, en este caso a un grupo de normalistas de diferentes entidades del país.

De los principales condicionamientos pandémicos que las y los estudiantes normalistas experimentaron en las modalidades emergentes se encontraron las siguientes: el traslado de la escuela al hogar, los horarios discontinuos, la carga de trabajo y los efectos emocionales. Se concluyó que al inicio de la pandemia los condicionamientos antes presentados fueron retos muy difíciles de transitar para las y los normalistas entrevistados y encuestados.

Muchos de estos condicionamientos pandémicos dejaron ver asuntos muy importantes que quizás sin la pandemia no se hubieran podido abordar con tanta proyección. Ejemplo de ello fue la incursión, rápida y desorganizada, a espacios virtuales donde la poca capacitación y familiarización con estas modalidades puso en dificultades a las y los

estudiantes. Lo cual desmontaba prejuicios o estereotipos generalizados durante la pandemia, los cuales señalaban a las generaciones jóvenes como individuos capaces de hacer uso de las herramientas y recursos digitales sin problemas. Por el contrario, en esta investigación se enfatizó que no fue lo mismo hacer uso de las tecnologías para fines diversos que para procesos escolares y educativos en específico, donde las y los jóvenes estudiantes no tenían preparación suficiente.

Los horarios discontinuos y los cambios de rutina en las y los normalistas entrevistados reflejaban el sentir de gran parte de las y los estudiantes encuestados que señalaban el mismo problema durante la pandemia. Este condicionamiento pandémico se vio reflejado de manera en que las jornadas de trabajo, tanto para actividades académicas como extra-académicas, se extendieran más de lo pensado, incluso en comparación a las condiciones prepandemia. Dicha situación conducía a las y los normalistas a dedicar horas y horas de sus días en sus clases en línea y sus actividades académicas, dejando de un lado otras dinámicas elementales como comer, estar con la familia o descansar. Lo anterior se complementaba con cargas de trabajo que los docentes dejaban, hablando de tareas u otras actividades, saturando aún más los horarios de las y los normalistas durante el confinamiento.

Estos condicionamientos tuvieron como efectos muchas situaciones emocionales en las y los estudiantes. Sobre todo, experimentaron sensaciones de estrés, ansiedad, depresión, frustración, tristeza, enojo, entre otras más. Lo anterior repercutió directamente con el nivel de aprendizaje o con el interés que las y los estudiantes tenían a sus estudios, ya que muchos señalaron que ante lo complicado de la situación el pausar o abandonar sus estudios fueron opciones que llegaron a considerar seriamente.

De esta manera, y bajo estos condicionamientos pandémicos, es que entraba en juego la capacidad de agencia de las y los estudiantes. El interés de esta tesis fue conocer cómo superaron y afrontaron los retos, problemas y dificultades antes señaladas. La capacidad de agencia fue desarrollada como la capacidad de ejercer acciones construidas por actores y/o agentes en el marco de un entorno estructural común —contexto, tiempo e historia— que, a través de esquemas de acción —reflexividad, racionalización, motivación— logran

estabilizar, reproducir o transformar las estructuras en respuestas interactivas a los problemas planteados por situaciones de cambio histórico o emergentes.

En el capítulo cuarto de esta tesis se operacionaliza el concepto agencia a partir de las experiencias de las y los estudiantes. Principalmente, se destacan los procesos reflexivos que tuvieron o ejercieron a la par de los condicionamientos pandémicos. Un elemento importante para el concepto agencia propuesto en esta investigación fue el desarrollo de procesos reflexivos que permitieran a los estudiantes entender y conocer su entorno inmediato y a partir de ahí construir esquemas de acción.

Los procesos reflexivos tanto internos como externos fueron fundamentales para que las y los normalistas desarrollaran sus esquemas de acción frente a los condicionamientos pandémicos. La importancia de estos procesos radica en que las y los individuos sean conscientes del contexto inmediato en el cual están experimentando los retos, problemas o dificultades, que en este caso fueron las modalidades emergentes derivadas por la pandemia.

Se puede concluir que la mayoría —quizás todas y todos— de las y los estudiantes normalistas entrevistados ejercieron distintos niveles de reflexividad en los términos que en esta tesis se presentaron (externos e internos), y que la mayoría los desarrolló en algún momento de la pandemia. Es decir, no se podría hablar de una situación específica, pero sí una constante en que todas y todos experimentaron momentos en que tuvieron que ejercer esquemas distintos de acción para afrontar los condicionamientos pandémicos, y dichas acciones tienen como precedentes los procesos reflexivos de acuerdo con el concepto agencia que se propuso en esta investigación.

Los esquemas de acción en esta tesis representan la materialización del concepto agencia, dado que se usan elementos del enfoque de Archer al considerar los procesos reflexivos como parte esencial de la misma agencia. En otras palabras, reflexividad es igual a capacidad de agencia. Pero, asimismo los esquemas de acción que se desarrollan a partir de estos procesos son los que podrían determinar cambios o permanencia en los contextos de las y los individuos.

Las estrategias y acciones que las y los estudiantes normalistas desarrollaron para afrontar los condicionamientos pandémicos, a partir de su capacidad de agencia, estuvieron dirigidos a procesos de autocapacitación, autoaprendizaje, adaptación, reorganización y otras acciones extra académicas que les permitían dar respuesta a los retos, problemas y dificultades que experimentaron en las modalidades emergentes.

Los procesos de autocapacitación estuvieron dirigidos a que las y los estudiantes por su cuenta buscaran herramientas, orientación o información para hacer uso de las modalidades a distancia o en línea que promovían las modalidades emergentes. En otras palabras, fue aprender a hacer uso de las herramientas o plataformas digitales que se pusieron en juego durante la pandemia. El autoaprendizaje va de la mano con lo anterior, ya que las y los normalistas entrevistados expresaron grandes procesos de autoaprendizaje debido a que las modalidades emergentes así lo promovían, pues ellas y ellos desde sus espacios buscaron las formas para aprender desde sus medios.

La adaptación y la reorganización tuvieron que ver con el tema de llevar la escuela al hogar. Por un lado, fueron todas las acciones y proceso reflexivos para hacer del hogar un espacio en el cual se pudieran llevar a cabo las actividades académicas a pesar de las limitaciones. Por otro lado, fue el de reorganizar rutinas, horarios y espacios para que lo anterior pudiera tener éxito.

Una de las principales conclusiones a las que se llegó a partir del análisis de la agencia en las y los estudiantes normalistas fue que sus esquemas de acción estuvieron orientados a buscar obtener cierta estabilidad que la pandemia como acontecimiento disruptivo rompió en sus actividades académicas. Contrario a los enfoques de Archer o Giddens donde una de las características de la agencia es su capacidad transformadora, en esta investigación se entendió que no se buscaba transformas las modalidades emergentes, sino estabilizarlas para no seguir provocando los condicionamientos a las que las y los normalistas experimentaron. Quizás inclusive como un mecanismo de sobrevivencia ante los retos tan complejos que trajo la pandemia.

Pero además de lo anterior, la capacidad de agencia jugó otro rol muy importante en las y los estudiantes normalistas entrevistados. Lo anterior debido a que durante la pandemia otro

de los grandes condicionantes fue la afectación a las prácticas profesionales que las y los normalistas tienen que desarrollar a lo largo de su formación docente.

Estas prácticas profesionales fueron condicionadas y desarrolladas bajo las modalidades emergentes de igual manera: a distancia y con múltiples limitaciones. Lo que más se destacó en el capítulo cinco de esta tesis es el rol docente que las y los normalistas se adjudican durante el desarrollo de las mismas prácticas, lo cual llevo a que experimentaran la pandemia desde dos roles: como estudiantes en sus clases en línea y como docentes en sus prácticas profesionales.

La capacidad de agencia entró en juego cuando las y los normalistas reflexionaron sobre ese doble rol, pero mayormente cuando realizaron acciones, actividades y demás dinámicas para que sus prácticas durante la pandemia fueran lo más productivas posibles. Como se concluyó en el capítulo cinco: la mayoría de las acciones de las y los normalistas tuvieron la intención de reconfigurar sus opciones para tener mejores experiencias durante sus prácticas en la pandemia.

De esta manera, la capacidad de agencia que las y los normalistas entrevistados ejercieron sirvieron para afrontar los condicionamientos pandémicos y para reconfigurar mejores experiencias de aprendizaje. Se podría decir que ejercer su capacidad de agencia sirvió o ayudó para que aquellos estudiantes que consideraron detener sus estudios por la pandemia no lo hicieran. Lo más destacable fue justo como su agencia fue en dirección de respuestas, adaptación y resiliencia a un contexto disruptivo que nunca hubieran imaginado experimentar.

Ahora bien, es importante señalar dos cuestiones muy importantes a manera de aclaración: la primera es que estos esquemas de acción y capacidad de agencia ejercida por las y los estudiantes no indica un triunfo total sobre las modalidades emergentes y la pandemia en sí. Hubo muchas cosas que se perdieron o suspendieron: experiencias de aprendizaje, relaciones sociales, estabilidad emocional, entre otras que quizás puedan cobrar factura años después. Lo que se intenta decir es que con base en los condicionamientos pandémicos se llegó a presentar la opción de abandonar la escuela o pausar los estudios en casos extremos en muchas y muchos normalistas. La capacidad de agencia ayudó a superar dichos condicionamientos y no optar por esas opciones de salida.

La segunda aclaración va de la mano con la primera, retoma el caso de las y los normalistas que sí tuvieron que abandonar sus estudios por causas directas a la pandemia. En primer lugar, como se mencionó en el capítulo dos, se desconoce la cifra real de estudiantes normalistas que tuvieron que dejar la escuela durante la crisis sanitaria. En segundo lugar, no se niega o afirma que dichos estudiantes no hayan ejercido esquemas de reflexión, acción o de agencia, ni que dichos esquemas hayan sido insuficientes para superar los posibles condicionamientos pandémicos que experimentaron.

Por último, saber qué tanto pudo influir o no el acontecimiento de la pandemia en su formación docente implica que esta investigación se pueda desarrollar en un futuro como un proyecto longitudinal que siga las trayectorias de las y los normalistas entrevistados para conocer a profundidad y a detalle si hubo transformaciones en su formación debido a la pandemia. Además, que se inserte la tercera etapa del proceso explicativo de Archer para conocer los cambios que hubo por la crisis sanitaria.

6.1 Alcances y limitaciones

Esta investigación tiene como cualidad insertarse en un contexto disruptivo, el cual es relativamente nuevo —considerando que la pandemia es reciente a la temporalidad de esta tesis— lo que implica que aún existe poca información, conocimientos y datos sobre su efecto del mismo. Al ser un fenómeno que afectó a toda la sociedad y en particular a la educación, son necesarias las investigaciones que aborden todo lo relacionado con la pandemia y los procesos educativos en todos los niveles para conocer qué paso y en qué magnitud.

Con esta investigación se tuvo alcance a un grupo de estudiantes normalistas de educación superior que vivieron y experimentaron la pandemia. Si bien, sólo se tuvo un acercamiento a una pequeña parte de este subsistema de nivel superior en el país, se considera valiosa la aportación que se hace desde este espacio para saber más de los efectos de la crisis sanitaria en la educación.

Otro alcance importante para considerar fue el marco teórico para el acercamiento con la pandemia, dado que los referentes conceptuales permitieron conocer, observar y analizar de buena manera el contexto tan complejo que representaron los semestres pandémicos en las

y los estudiantes. El concepto agencia sirve perfectamente para observar las capacidades de respuesta y adaptación de las personas en contextos emergentes.

Como limitantes generales se pueden mencionar una teórica y algunas metodológicas. La teórica tiene que ver con la ya señalada tercera etapa del modelo explicativo de Archer: la elaboración social. Desafortunadamente, para llevarla a cabo se hubiera necesitado un lapso mayor de tiempo en la investigación. Con ello se perdió la posibilidad de conocer las transformaciones, cambios o efectos profundos que la pandemia pudo haber tenido con las y los estudiantes con base en los referentes teóricos que se usaron.

Una limitante metodológica radicó en no poder llegar a las y los estudiantes con mayores necesidades socioeconómicas. Es decir, con aquellas y aquellos normalistas con mayores brechas digitales al momento de iniciada la pandemia o que vivieran en regiones más marginadas o rurales. Esto imposibilitó conocer y analizar las formas en que llevaron a cabo su agencia desde escenarios más condicionantes. Incluso con aquellos que tuvieron que abandonar sus estudios, pues quizás sus esquemas de acción y capacidad de agencia estuvieran enfocados en otra dirección a las abordadas en este trabajo.

Otra limitante fue referente a las respuestas y participación de las escuelas y como tal de los estudiantes en el proceso de recolección de datos. Las razones por las cuales no hubo respuesta no se pueden señalar pues se desconocen, sólo vale la pena reiterar que la respuesta al cuestionario no fue condicionada ni obligatoria. Se podría pensar en posibles causas o razones, pero lo que interesa señalar es el intento que se hizo por lograr tener una cierta representación de las y los estudiantes normalistas del país.

Como dato, se calculó que el total de estudiantes que respondieron el cuestionario EEEN representó un 39% de la suma de la matrícula del ciclo escolar 2020-2021 de las escuelas que solamente participaron en el cuestionario, la cual es de 11,549 estudiantes. Sin embargo, se están contabilizando 4 instituciones dentro de la matrícula general que sólo tuvieron registro de menos de 5 estudiantes que respondieron la encuesta: el caso del plantel de Yucatán que sólo contó con un registro de un estudiante y el caso de Guerrero con 2 estudiantes registrados. Si se contabilizan únicamente las escuelas que tuvieron una respuesta alta —las cuales se pueden consultar en el Anexo B de esta tesis— el total de

estudiantes que respondieron sería de un 56% del total de la suma de la matrícula de esos planteles, la cual es de 8,119 normalistas.

6.2 Temas pendientes

Como se ha mencionado, esta investigación sólo se enfoca en un pequeño grupo de estudiantes normalistas. Sin embargo, los resultados son muy representativos, importantes y necesarios para reflexionar en donde se encuentra el subsistema de escuelas normales en la actualidad. Así mismo, ofrece elementos para reflexionar en general sobre lo que sucedió en la pandemia con el resto de las instituciones de educación superior en México. Habría que pensar en comparar los resultados de esta tesis con otros proyectos que se hayan enfocado en otras comunidades y grupos de educación superior, con el fin ir tejiendo un panorama más completo de lo sucedido con el acontecimiento pandémico y para observar las similitudes y diferencias entre estudiantes de diferentes instituciones, pero del mismo subsistema.

Sin duda alguna, quedan pendientes temas sobre los efectos positivos y/o negativos que la pandemia tendrá con las y los estudiantes, pero a un nivel más profundo y en un momento donde se pueda hacer un balance más completo y a largo plazo. Dado el tiempo con el que se contaba para hacer esta investigación no se puede ofrecer esta perspectiva. Sería muy interesante regresar en un futuro con estos mismos normalistas entrevistados para conocer ese balance postpandemia y conocer con qué se quedaron de tan particular experiencia.

Por otra parte, se deben señalar y mencionar aquellos temas que pudieran servir para reflexionar y repensar, sobre todo, para quienes diseñan y elaboran políticas educativas. Primero, abordar los aspectos institucionales que se han presentado desde el capítulo dos, específicamente con las condiciones en que se encuentran las escuelas normales dentro del subsistema de educación superior. Si bien, se tiene ya un paquete de políticas y acciones pendientes originadas de la ENMEN, es incuestionable que la pandemia suspendió llevarlas a cabo, por lo cual retomar y focalizar aquellos temas clave que la crisis sanitaria afectó resulta necesario e indispensable.

Lo que la pandemia exhibió en las escuelas normales fue la falta de infraestructura para hacerle frente a contextos disruptivos. Se esperaría que las escuelas normales — así como

otras IES— trabajen en modelos y estrategias de contingencia para escenarios futuros, para así no enfrentar sin preparación acontecimientos disruptivos. Lo anterior iría acompañado de un fortalecimiento en el financiamiento, en la infraestructura y en reformas curriculares que incorporen no sólo más a las herramientas tecnológicas o modelos híbridos, sino repensar en nuevos espacios, formas y maneras para llevar a cabo los procesos educativos, no sólo para los docentes en formación sino para los formadores de docentes.

Hablando desde el enfoque de las y los estudiantes —siendo el eje principal de esta tesis— resulta muy importante retomar aquellos aspectos que la pandemia ocasionó en la mayoría. Por ejemplo, se requiere prestar más atención en los efectos emocionales que la pandemia produjo y la relación que hay con sus procesos escolares en cuanto a desempeño y aprendizaje. Sin duda, se tienen que pensar en estrategias para recuperar los aprendizajes perdidos durante la crisis sanitaria. Se deberían tomar acciones casi inmediatas para identificar a quienes abandonaron la escuela por motivos de la pandemia y tratar de reincorporarlos. Lo anterior implica tener conocimiento real y preciso de los efectos de la pandemia en la educación y sus diferentes subsistemas. Esto es un llamado a que a la fecha existen muy pocos datos sobre las consecuencias de la crisis sanitaria en IES de manera específica, como las escuelas normales. Es necesario conocer lo que sucedió para desarrollar políticas particulares. Esta tesis es una pequeña ventana que aporta información útil para ello, especialmente para la comunidad normalista que estén interesados en repensar lo que pasó durante el cierre de sus planteles.

Además, el estudio nos permite contrastar lo analizado con otras comunidades estudiantiles y de otro tipo de instituciones de educación superior. Sobre todo aquellas que al igual que las y los normalistas desarrollan algún tipo de práctica —ya sea de campo o en laboratorio— en su formación, y que de igual manera se vieron condicionadas por la pandemia. Hacer la comparación con otro tipo de instituciones nos ayuda a conocer más y ubicar mejor la situación del subsistema superior durante la crisis sanitaria.

Finalmente, quedará pendiente saber el papel de las escuelas normales y el normalismo en un contexto postpandemia. Es decir, en términos generales, cuál será su papel y qué tanto de la pandemia se quedará o influirá en futuras reformas, planes y estrategias. Se tendrá que

revisar más a profundidad y dar seguimiento a los nuevos planes de estudios de 2022 para tratar de observar su relación con la experiencia pandémica.

La generación de normalistas —y estudiantes en general— que transitaron de 2020 a 2022 quedarán marcadas como una generación que experimentó una pandemia y una serie de afectaciones a sus dinámicas escolares. Esta investigación queda en deuda con el balance general y los efectos que habrá en su formación y ejercicio docente. No se pone en duda que serán tan significativos como todo lo experimentado durante la pandemia. Esta investigación concluye no con un punto final, sino con un punto y seguido. Pues la intención es volver y que los temas pendientes aquí expuestos se conviertan en temas a resolver.

Referencias bibliográficas:

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. & Rojas, R. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Contexto CLACSO.
- Aedo, A. (2013). *El doble juego mutuo entre agencia y estructura en la obra de Margaret Archer: conversación interna, proyecto y fricción*. [Tesis de doctorado, Universidad Alberto Hurtado de Chile]. Repositorio. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/7278>
- Aguilar, C. (2020). *Estudiantes normalistas y movilidad en Iberoamérica y Francia: construcción de aspiraciones y desarrollo de habilidades internacionales*. [Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav de México]. Repositorio. <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2769>
- Alcántara, A. (2020). Educación superior y covid-19: una perspectiva comparada. En Casanova, H (coord.). *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 75—83). IISUE-UNAM.
- Alliaud, A. (2019). *El campo de la práctica en la formación docente. Material de trabajo para educadores y educadoras*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, IICE.
- Altbach, P. & De Wit, H. (2020, 25 marzo). *El impacto del coronavirus en la educación superior*. “Distancia por tiempos”. Blog de la revista Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/el-impacto-del-coronavirus-en-la-educacion-superior/>
- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*. Vol. 37 (148), 172—190. <https://www.elsevier.es/es-revista-perfiles-educativos-85-articulo-teoria-frente-practica-educativa-algunos-S0185269815000264>
- Álvarez, H., Aria, E., Bergamaschi, A., López, Á., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Scannone, R., Vásquez, M., & Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y*

el Caribe ante COVID-19. Banco Interamericano de Desarrollo.

<http://dx.doi.org/10.18235/0002337>

- Ammigan, R., Chan, R. & Bista, K. (2022). The Impact of COVID-19 on Higher Education: Challenges and Issues. En Ammigan, R., Chan, R. y Bista, K. (edt.). *Covid-19 and higher education in the global context. Exploring contemporary issues and challenges* (1—9). Star Scholars Network.
- Arango, L. (coord.). (2015). *Experiencias pedagógicas en la integración de las tic a la práctica docente*. Universidad Simón Bolívar.
- Arellano, A., Cuevas, A. & Amador, G. (2022). Capacidad de respuesta y resiliencia en docentes y estudiantes universitarios: Experiencia de enseñanza-aprendizaje en línea en colaboración internacional. En Castiello, S., Pantoja, M. y Gutiérrez, C. (coord.). *Internacionalización de la Educación Superior después de la covid-19: reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos* (172—189). UPAEP.
- Atherton, G. (2021). *Perspectives on the challenges to access and equity in Higher Education across the world in the context of COVID*. World Acces to Higher Education Day. National Education Opportunities Network.
- Arango, L. (2022). Investigación en tiempos de pandemia. Herramientas de etnografía digital como opción en estudiantes del posgrado en Pedagogía de la UNAM. En Mena, A., Navarro, S., Ramos, D., y Saldívar, A. (coord.). *Enseñanza superior en tiempos de pandemia* (51—74). CLACSO.
- Archer, M. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge University Press
- Archer, M. (2007). *Making our way through the world. Human reflexivity and social mobility*. Cambridge University Press.
- Archer, M. (2009). *Teoría social realista: el enfoque morfogenético*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

- Backhoff, E. (2022). La SEP frente a la pandemia: un recuero crítico. *Revista AULA Periodismo y Análisis Educativo*. No 1 (0), pp 4—5. <https://revistaaula.com/wp-content/uploads/2022/10/Aula-01>
- Bautista, E. & Briseño, L. (2020) Pandemia, educación y desigualdad. En Monreal, R., Esquivel, G., Ochman, M., Levy, S., Aguirre, J., Araujo, A., Bautista, E., Briseño, L., Maldonado, A., Aguilar, J., Reyna, M., Medina, M., Guerrero, J., Ng, B., Molina, A., Sánchez, S., Arenas, P., Mal, H., Leyva, R., Aracena, B... & Frenk, J. *El mundo en tiempos de pandemia: covid-19* (65—75). Instituto Belisario Domínguez. <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/5066>
- Beatriz, A., Gonzalo, A., Arias, E., Berlanga, C., Bornacelly, I., Bos, M., Díaz, E., Dueñas, X., Elacqua, G., Elías, A., Fernández, R., Frisancho, V., García, V., Hernández, J., Hincapie, D., Margitic, J., Marotta, L., Mateo-Berganza, M., Morduchowicz, A., Muñoz, F., Näslund-Hadley, E., Ruiz-Arranz, M., Thailinger, A., Valverde, F., Vezza, E. & Zoido, P. (2022). *¿Cómo reconstruir la Educación Postpandemia? Soluciones para cumplir con la promesa de un mejor futuro para la juventud*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0004241>
- Bello, J. (2022). ¿Desvalorización o valorización docente frente a la pandemia? En Espinosa, J., Carro, A., Acosta, R., Alonso, Y. & González, B. *El último año de mi formación profesional: el año de la pandemia. La transición* (33—50). Ediciones Normalismo Extraordinario, DGESUM.
- Berardi, L. (2015). La investigación cuantitativa. En Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S., y Rojas, R. *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (48—80). CLACSO.
- Bermúdez, F. (2020). *Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca*. Universidad de Ciencias y Artes.
- Birgin, A. (2020). Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente. En Dussel, I., Ferrante, P. & Pulfer, D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (189—201). UNIPE: Editorial.

- Bista, K., Allen, R., & Chan, R. (2021). A New Golden Age in International Higher Education. Challenges and Successes during the Pandemic and Beyond. En Bista, K., Allen, R., & Chan, R. (ed.). *Impacts of covid-19 on international students and the future of student mobility. International perspectives and experiences.* (pp. 1—13). Routledge.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas.* Paidós.
- Bogdan, R. & Knopp, S. (1998) *Qualitative research for education. An introduction to Theory and Methods.* (3rd edition). Allyn and Bacon.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G. & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), pp.1—126. <https://www.researchgate.net/publication/341977677>
- Bustos, M. & Moreno, C. (2022). La educación superior mexicana después del covid-19: ¿cambio y mejora o *business as usual*? En Castiello, S., Pantoja, M. & Gutiérrez, C. (coord.). *Internacionalización de la Educación Superior después de la covid-19: reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos* (363—379). UPAEP.
- Castro, M. (2019). Adolescencia y juventud: reposicionamientos teóricos. *Investigaciones sociales*, 22 (40), 59 —72. https://www.researchgate.net/publication/332197830_Adolescencia_y_juventud_reposicionamientos_teoricos
- Cannelloto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En Dussel, I., Ferrante, P. & Pulfer, D. (coord.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (213—231). UNIPE.
- Castellani, F., Astudillo, J., Linares, J., Martín, L., Filippo, A., Ruíz, A., Prat, J., Garcimartín, C., Martínez, A., Barrios, J., Escobar, J., Vargas, F., Zentner, J., Gutiérrez, P., Anglade, B., Monge, J., Ugarte, F., Zelaya, R., Teixeira, G. & Díaz, K. (2020). *El impacto del covid-19 en las economías de la región (Centroamérica).* Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002279>

- Carro, A. (2020, 19 noviembre). *El presupuesto 2021 para las escuelas normales: ¿crónica de un desmantelamiento anunciado?* Faro Educativo, apunte de política N| 20. INIDE de la UIA. <https://faroeducativo.iberomexico.mx/2020/11/19/apunte-de-politica-n-20-el-presupuesto-2021-para-las-escuelas-normales-cronica-de-un-desmantelamiento-anunciado/#:~:text=Con%20el%20monto%20aprobado%20para%20las%20normales%20en,estas%20instituciones%20formadoras%20de%20docentes%20en%20nuestro%20pa%C3%ADs.>
- Carro, A. & Acosta, R. (2020). Claroscuros en el normalismo mexicano. En Colunga, C. [coord.]. *Una mirada a la educación: aportaciones desde las escuelas normales* (85—105). Ediciones Normalismo Extraordinario, DGE SUM.
- Cavazzoni, F., Fiorini, A. & Veronese, G. (2022). *How Do We Assess How Agentic We Are? A Literature Review of Existing Instruments to Evaluate and Measure Individuals' Agency*. Social Indicators Research.
- CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de covid-19*. Informe covid-19 CEPAL UNESCO.
- Civera, A. (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. El Colegio Mexiquense, A. C.
- Cristina, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDUC]. (2022). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México*. Edición 2022: Cifras del ciclo escolar 202-2021.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (1917). Artículo Tercero. Última reforma 09 de agosto del 2019.
- Contreras, J. (2022). La soledad de la pandemia. En Castiello, S., Pantoja, M. & Gutiérrez, C. (coord.). *Internacionalización de la Educación Superior después de la covid-19: reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos* (17—32). UPAEP.

- Contreras, O. & Méndez, G. (2015). El perfil de los estudiantes de Educación a Distancia en México. En Zubileta, J. & Rama, C. (coord.) *La educación a distancia en México: una nueva realidad universitaria* (47—65). Virtual educa: UNAM.
- Dávalos, A. & Soto, A. (2022). ¿Cómo formarnos para enseñar a leer y escribir en contextos de distancia con saberes de la presencialidad? Reflexiones sobre la mediación didáctica en tiempos de pandemia (para la pospandemia). En Castedo, M., Dávalos, A., Möller, M. & Soto, A. *Enseñar a leer y escribir en contextos diversos. Aportes para la formación docente* (45—85). DGES.
- De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la covid-19. En Casanova, H (coord.). *Educación y pandemia. Una visión académica* (39—47). IISUE-UNAM.
- Denzin, N. (2009). *The Research Act. A theoretical introduction to sociological methods*. Aldine Transaction.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2018, 03 agosto). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533904&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- DOF. (2020a, 16 marzo). Acuerdo núm: 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- DOF. (2020b, 30 abril). Acuerdo núm: 09/04/20 por el que se amplía el periodo suspensivo del 23 de marzo al 30 de mayo del año en curso y se modifica el diverso número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación

básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos mediosuperior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5592554&fecha=30/04/2020#gsc.tab=0

DOF. (2021, 20 agosto). Acuerdo núm: 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudarlas actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) normal y demás para la formación de maestros de educación básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio de los tipos medio superior y superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, así como aquellos particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en beneficio de las y los educandos.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021#gsc.tab=0

DOF. (2022, 29 agosto). Acuerdo núm 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0

Dionicio, E. (2019). *Ingreso a las escuelas normales: entre el deseo, la premura y la resignación*. [Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav de México]. Repositorio.
<https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2897>

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista científica EFI.DGES*. Vol, 6 (10), 11—25. <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>

- Edens, D. & Kiresich, E. (2022). Student Attitudes and Experiences with COVID-19: A Case of One Research University in California. En McKeown, J., Bista, K., & Chan, R. (edit.). *Global higher education during covid-19. Policy, society and technology*. (pp. 123—139). Star Scholars Network.
- Edwards, R. & Holland, J. (2013) *What is qualitative interviewing?*. Bloomsbury Academic.
- Ellery, K. & Baxen, J. (2015). ‘I always knew I would go to university’: a social realist account of student agency. *UNISA*, Vol. 29, (1) 91—107.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*. Vol. 103, (4), 962—1023.
- Espinosa, C. (2022). La configuración social de la pandemia por sars-cov-2. Un ensayo sociológico. *Sociológica*, año 36, (102), 279—290.
- Espinosa, J., Carro, A., Acosta, R., Alonso, Y. & González, B. (2022). *El último año de mi formación profesional: el año de la pandemia*. La transición. Ediciones Normalismo Extraordinario, DGESUM.
- Erazo, M. (2020). *Discriminación institucional en las políticas de financiamiento educativo: la experiencia de los profesores normalistas indígenas en Zinacantán*. [Tesis de Maestría, Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. México].
- Gaitán, R. (2015). Usos y límites de la reflexividad en la obra de Anthony Giddens. *Acta Sociológica*, núm. 67, 1—23.
- Giddens, A. (1979) *Central problems in social theory. Action, structure and contradiction in social analysis*. Contemporary social theory. Macmillan Education.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu editores.
- Giddens, A. y Sutton, P. (2017). *Essential concepts in sociology*. Polity Editorial.

- González, G. (2015). Influjo de la teoría en el proceso de investigación. En Díaz, A. & Luna, A. (coord.). *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para entender sus estrategias*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- González, H. (2020). *Ingresar a la educación superior en tiempos de pandemia*. “Distancia por tiempos”. Blog de la revista Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/ingresar-a-la-educacion-superior-en-tiempos-de-pandemia/>
- González, M. (2021). *Historia del normalismo rural; origen, auge, crisis, posibilidades y esperanzas. (1922-2018)*. Ediciones Normalismo Extraordinario, DGESUM.
- Hernández, B., Cervera, J. & Matesanz, E. (2001). *Técnicas estadísticas de investigación social*. Editorial Díaz de Santos.
- Hernández, Y. (2017). El enfoque morfogénico de Margaret Archer para el análisis de la cultura. *Cinta Moebio*, vol, 60, 346—356.
- Hidalgo, J, (2000). *Investigación educativa. Una estrategia constructivista*. Castellanos editores.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., trust, t., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educause Review, 27.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). “Estadística a propósito del día mundial del internet (17 de mayo) datos nacionales”, Comunicado de prensa núm. 216/20, Vol. 2019.
http://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/eap_internet20.pdf
- INEGI. (2021a). Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2020/2021. [Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2020/2021 \(inegi.org.mx\)](http://inegi.org.mx)
- INEGI. (2021b). Resultados de la encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020. Datos nacionales.

- INEGI. (2022a). Encuesta Nacional Sobre Acceso y Permanencia en la Educación. ENAPE 2021.
- INEGI. (2022b). Encuesta Nacional Sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una teoría del actor-red*. Manantial editoriales.
- Ley General de Educación Superior [L.G.E.S.] Art. 32 y 33. 2021, 20 abril. (México)
- Lim, B. (2022). Coronavirus Disruptions to the Private Higher Education Sector in Malaysia. En McKeown, J., Bista, K., & Chan, R. (edit.). *Global higher education during covid-19. Policy, society and technology* (92—104). Star Scholars Network.
- Lancy, D. (1993). *Qualitative Research in Education: An Introduction to the Major Traditions*. White Plains: Longman.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de covid-19. En Casanova, H [coord.]. *Educación y pandemia. Una visión académica* (115—122). IISUE-UNAM.
- Luna, A. (2015). Las variables, su conocimiento y su determinación en el diseño y construcción de instrumentos en métodos cuantitativos. En Díaz, A. y Luna, A. (coord.). *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para entender sus estrategias* (109—141). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Koo, K. (2022). Distressed in a Foreign Country: Mental Health and Well-Being among International Students in the United States during COVID-19. En Bista, K., Allen, R. & Chan, R. [edt.]. *Impacts of covid-19 on international students and the future of student mobility. International perspectives and experiences*. (pp. 28—42). Routledge.
- Malo, S., Maldonado, A., Gacel, J. & Marmolejo, F. (2020). Impacto del covid-19 en la educación superior de México. *Revista de Educación Superior en América Latina*.

https://www.ses.unam.mx/curso2020/materiales/Sesion3/Marmolejo2020_ImpactoDelCovid19EnLaESDeMexico.pdf

Marmolejo, F. (2022, 24 octubre). Futuros de la Educación Superior: retos y desafíos. En Cátedra permanente: Futuros de la Educación Superior. Cátedra inaugural. Conferencia llevada a cabo en Universidad CES.

<https://www.youtube.com/watch?v=a1m9hxoFLY&t=1242s>

Martínez, F. (2021). *Lecciones de la pandemia para la educación*. “Distancia por tiempos”.

Blog de la revista Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/lecciones-de-la-pandemia-para-la-educacion/>

Martínez, F. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Martínez, G. (2020, 9 agosto). *Las escuelas normales y la educación a distancia como alternativa*. En Educación Futura. <https://www.educacionfutura.org/las-escuelas-normales-y-la-educacion-a-distancia-como-alternativa/>

McKeown, J., Bista, K., & Chan, R. (2022) Covid-19 and higher education: challenges and successes during the global pandemic. En McKeown, J., Bista, K., & Chan, R. (edit.). *Global higher education during covid-19. Policy, society and technology*. (pp. 1—9). Star Scholars Network.

Medrano, V., Ángeles, E., & Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. INEE, indicadores educativos.

Mosquera, J. (2020). *Diferencias entre la enseñanza remota de emergencia, la educación on-line y la educación a distancia*. Aporrea.

<https://www.aporrea.org/educacion/a289478.html>

Naranjo, G. (2011). La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*. Vol, 12, 2—27.

Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17—34.

- OCDE. (2019). Higher Education in Mexico: labor market relevance and outcomes. Higher Education, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- Olguín, P. (2014) *Brecha digital: saberes digitales y profesores de educación superior*. [Tesis de maestría en Investigación Educativa, Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana de México]. Repositorio. <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/42129>
- Orellana, D. & Sánchez. M. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de investigación Educativa*. Vol. 24 (1), 205—222.
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2022). *Informe diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post covid-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro*. Banco de Desarrollo de América Latina.
- Ortiz, A. (2020a, 14 de marzo). *SEP suspende clases a partir del 20 de marzo; adelanta vacaciones*. El Universal Online. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/coronavirus-sep-suspende-clases-partir-del-20-de-marzo-adelanta-vacaciones>
- Ortiz, A. (2020b, 08 agosto). *El 10% de estudiantes de nivel básico abandonó la escuela este año: SEP*. El Universal Online. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sep-10-de-estudiantes-de-nivel-basico-abandono-la-escuela>
- Parra, J. (2016). Realismo crítico: una alternativa en el análisis social. *Sociedad y economía*, No. 31, 2115—238.
- Parente, D. (2016). Los artefactos en cuanto posibilitadores de la acción. Problemas en torno a la noción de agencia material en el debate contemporáneo. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, vol, 16 (33), 139—168.
- Pedraza, J. & Rentería, I. (2022) La agencia de los individuos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de pandemia. En Cortés, E., Pedraza, J. y Margarita, C. (2022) *Tiempo social: experiencias en el contexto covid-19*. Río Subterráneo Ediciones.

- Peñalosa, E. & Hernández, P. (2021). Modalidades alternas para la innovación educativa en la formación universitaria. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pérez, F. & Villarruel, M. (2016). Desigualdad en el acceso educativo en México. *Revista Educare*, vol. 20 (3), 428—449.
- Pérez, M. (2021). *Retos para la formación docente post-pandemia: ¿hacia dónde dirigir la mirada?* Educación futura. <https://www.educacionfutura.org/retos-para-la-formacion-docente-post-pandemia-hacia-donde-dirigir-la-mirada/>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, Vol. 9, núm. 5. University Press. [https://marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2020). Desarrollo humano y covid-19 en México: desafíos para una recuperación sostenible. <https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/poverty/desarrollo-humano-y-covid-19-en-mexico-.html>
- Pogré, P. (2020) ¿Y ahora qué? Políticas y formación docente en América Latina. En Dussel, I; Ferrante, P; & Pulfer, D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE Editorial.
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Revista Renglon*. Núm.60, 37—42.
- Quispe, A. (2013). *El uso de la encuesta en las ciencias sociales*. Colegio de Postgraduados: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Ramos, D. (2020). *Coronateaching ¿síndrome o nueva oportunidad para la reflexión?* I/II. UNESCO-IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/02/coronateaching-sindrome-o-nueva-oportunidad-para-la-reflexion-i-ii/>
- Rangel, K. (2020). *Inserción en la escuela primaria: la experiencia de docentes con distintas formaciones iniciales*. [Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones

Educativas del Cinvestav de México]. Repositorio.

<https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2805>

Rangel, J. (2021). Normalistas noveles a la práctica, el proceso formativo en tiempos de contingencia. En Medel, C. & Díaz, A. *Libro educación, innovación y nueva normalidad*. Asociación Normalista de Docentes Investigadores.

Redacción Animal Político. (2020, 03 de agosto). *Alumnos regresan este lunes a clases, pero no a las aulas; ciclo escolar será a distancia*. Animal Político.

<https://www.animalpolitico.com/2020/08/regresan-a-clases-proximo-ciclo-escolar-en-linea-sep-semaforo-verde>

Rocas, B. (2020). Retos y perspectivas de la práctica escolar de los estudiantes normalistas frente a las necesidades académicas del siglo XXI. En Rocas, B. *La práctica escolar normalista: un abanico de experiencias*. Ediciones Normalismo Extraordinario, DGE SUM.

Rockwell, E. & Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4: 65—78.

Rodríguez, E., Yurizan, E., y Ruíz, L. (2022). ¿Cómo enseñar ecología tropical en un espacio virtual? La enseñanza retoma de emergencia como medio para ensayar innovaciones educativas. En Mercado, R y Otero, A [coord.]. (2022). *Enseñanza remota de emergencia en la educación superior: ¿Base para la educación híbrida?* Colección Háblame de TIC, Vol. 8.

Román, J. (2020, 31 agosto). *Deserción escolar en universidades podría aumentar entre 12 y 15%: experta*. La Jornada.

<https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/08/31/desercion-y-abandono-escolar-en-universidades-podria-aumentar-entre-12-y-15-experta-7240.html>

Romero, A., Villanueva, L., Morandín, F. & Liviere, A. (2021). Educación remota de emergencia: experiencias de estudiantes de una unidad académica regional de la BUAP durante la pandemia de COVID-19. *Revista Educación Superior y Sociedad*. Vol 33, (2), 422—442.

- Romo, R. (2021). El reto de la formación inicial de docentes desde el confinamiento. En CONAEN. *Narrativas pedagógicas sobre la educación a distancia en las Escuelas Normales en tiempos de pandemia*. Ediciones Normalismo Extraordinario, DAGESUM.
- Sabulsky, G., Pérez, Diana., Bosch, C., & Ghelfi, F. (2022). Migrar a la virtualidad: transformaciones y adaptaciones del estudiante universitario al nuevo escenario. En: Morales, S. & Vidal, El (coord.). *¿Quién se apropia de qué? Tecnologías digitales en el capitalismo de plataformas*. CLACSO.
- Salinas, V. (2014, 7 marzo). La reflexividad y sus tipologías: Reseña de “Making our way through the world” (2007).
<https://reflexionessociologicas.wordpress.com/2014/03/07/la-reflexividad-y-sus-tipologias-resena-de-making-our-way-through-the-world-2007/>
- Salmi, J. (2020) *Leraning from the Past, Coping whit the Present, Readying for the Future: Impact of COVID-19 on Higher Education from an Equity Perspective*. Lumina Foundation.
- Schwartz, H. & Jacobs, J. (2006) *Sociología cualitativa*. Segunda edición. Editorial Trillas.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Universidad Nacional de la Plata.
- Schmelkes, S. (2020, 22 enero). Reconocer y superar la desigualdad en la educación. Crónica ONU. <https://www.un.org/es/crónica-onu/reconocer-y-superar-la-desigualdad-en-la-educación>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Acuerdo Educativo Nacional. México.
- SEP. (2020). Principales cifras del sistema educativo nacional 2019-2020. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.
- SEP. (2021). Principales cifras del sistema educativo nacional 2019-2020. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.

- SEP. (2022a). Informe de la Encuesta Nacional covid-19: la comunidad estudiantil ante la emergencia sanitaria.
- SEP. (2022b). Principales cifras del sistema educativo nacional 2019-2020. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.
- SEP. (2022c, 28 de agosto). Boletín SEP No 206: Más de 29 millones de alumnos de educación básica, media superior y normales inician Ciclo Escolar 2022-2023. Blog. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-206-mas-de-29-millones-de-alumnos-de-educacion-basica-media-superior-y-normales-inician-ciclo-escolar-2022-2023-sep?idiom=es>
- Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom: the Dewey lectures 1984. *The journal of philosophy*, vol. 82, (4), 169—221.
- Skrobanek, J. (2016). Agencia, elección y estructura de la movilidad juvenil. Reflexiones sobre un eslabón perdido. *Revista de estudios de juventud*, No 113, 39—52
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), 1—14.
- Steven, H. & Elder, G. (2007). Agency: an empirical model of an abstract concept. *Advances in life course research*, Vol 11, 33—67.
- Tavera, L & Martínez, C. (2021). Jóvenes universitarios y la covid-19: una mirada desde la categoría de acontecimiento. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y sociales*. UNAM: Nueva Época, Año LXCI, núm. 242, 313—343.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Toribio, L. (2020). *Deserción brutal en educación superior; revela Luciano Concheiro subsecretario de la SEP*. Excelsior. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/desercion-brutal-en-educacion-superior-revela-luciano-concheiro-subsecretario-de-la-sep>

- Toquero, C. (2021). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15),162—176.
- Reimers, F., Amaechi, U., Banerji, A., & Wang, M. (2021). Can universities and school learn together? Connecting research, teaching and outreach to sustain educational opportunity during a pandemic. En Reimers, F., Amaechi, U., Banerji, A., & Wang, M. [edt.]. *An educational calamity. Learning and teaching during pandemic* (8—41). UNESCO.
- Rodríguez, R. (2021). Educación superior en la pandemia. *Revista Nexos. Volver a las aulas*. Núm. 522, año 44, Volumen XLIII. 38—41.
- UNESCO-IESALC. (2018). Plan de Acción 2018-2028. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Hoja de ruta.
<https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/22/plan-de-accion-cres-2018-2028/#:~:text=El%20Plan%20de%20Acci%C3%B3n%20CRES%202018-2028%20es%20un,de%20Desarrollo%20Sostenible%20%28ODS%29%20de%20las%20Naciones%20Unidas.>
- UNESCO (2020). Coalición Mundial para la Educación COVID-19.
<https://es.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition>
- UNESCO IESALC. (2020). Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos y recomendaciones. París, Francia: UNESCO.
<https://www.iesalc.unesco.org/wpcontent/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- UNESCO. (2021). COVID-19: reopening and reimagining universities, survey on higher education through the UNESCO National Commissions. UNESCO covid-19 Education response.
- UNESCO. (2022). Impacto f covid-19 on higher education. Paper commissioned for the 3rd World Higher Education Conference 2022.

- Van Damme, D. & Zahner, D. (2022). *Does Higher Education Teach Students to Think Critically?*, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/does-higher-education-teach-students-to-think-critically-cc9fa6aa-en.htm>
- Velázquez, H. & Leyva, M. (2021). Retos de los estudiantes durante el distanciamiento de la educación presencial de dos escuelas normales. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, año 4, (7), 19—35.
<https://eduscientia.com/index.php/journal/article/download/88/64>
- Wang, Y. (2022). Stay in the United States or return to China: push-pull factors influencing international students' choices during covid-19. En Bista, K., Allen, R., & Chan, R. (edt.). *Impacts of covid-19 on international students and the future of student mobility. International perspectives and experiences* (pp. 15-28). Routledge.
- Wekullo, C., Shiundu, J., Ouda, J., & Mutevane, A. (2022). COVID-19 Crisis and the Future of Higher Education: Perspectives from Kenya. En McKeown, J., Bista, K. & Chan, R. [edit.]. *Global higher education during covid-19. Policy, society and technology* (pp. 73-92). Star Scholar Network.
- Wood, P. & Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. NARCEA.
- Vasilachis, I. (Coord.) (2015). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa

Anexo A

Presenta: Edgar Vera Hernández

Presentación:

Buenos días (tardes o noches), primero que nada, quiero agradecer tu colaboración para participar en esta entrevista y en esta modalidad.

Antes de comenzar quisiera explicarte brevemente la finalidad de esta entrevista:

Ésta será parte de un trabajo de investigación intitulado “experiencias de estudiantes universitarios ante las estrategias institucionales derivadas de la pandemia. La capacidad de agencia de las (los) estudiantes en los modelos emergentes”. Este proyecto es parte de la maestría en Ciencias en la especialidad de investigaciones educativas del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Y está siendo llevada a cabo por un servidor, Edgar Vera Hernández, quien será el responsable de la investigación y de todo el manejo de la información obtenida.

El objetivo de la investigación es conocer las experiencias que ustedes, los estudiantes normalistas, han vivido en este proceso de clases durante la pandemia y, también, conocer los retos o dificultades que ustedes experimentaron y cómo le han hecho para adaptarse y enfrentar dichas circunstancias.

La entrevista tiene una duración aproximada de 30 minutos a una hora, si es necesario se extenderá más (si te es posible). En cualquier momento podemos detener la grabación o hacer una pausa, en el momento que me indiques.

Todo lo que me compartas será tratado con total confidencialidad y con un uso meramente de investigación académica y soy el único responsable del resguardo de la entrevista.

Tu nombre no será utilizado en esta entrevista, usaré un alias, igualmente los nombres que menciones se suprimirán o se modificarán.

Me gustaría preguntarte si estás de acuerdo con grabar la entrevista para agilizar el análisis que se hará posteriormente, y así revisar con mayor atención todo lo que nos compartas. También te voy a hacer llegar una hoja de consentimiento con esta explicación y te pediría que me la hagas llegar a la brevedad. ¿Tienes alguna duda o comentario antes de comenzar?

Preguntas y temas para la entrevista (se aplican con base en la conversación y no en un orden lineal)

1. Cuéntame un poco de ti, ¿cómo llegaste a la normal?
2. Pláticame un día normal de clases antes de la pandemia ¿qué hacías?, ¿cómo eran las clases?

3. Pláticame un poco cómo viviste ese momento en que la pandemia llegó a México: ¿cómo lo viste en un primer momento?, o que pensabas sobre el tema
4. ¿cómo afectó en un primer momento tus actividades académicas, me refiero a cuando cancelan clases presenciales?
5. ¿qué fue lo que más llamó tu atención de las clases de pandemia?
6. Cuéntame un poco cómo es tomar clases desde ese espacio, ¿qué te gusta? ¿qué te disgusta?
7. ¿Cómo fue la relación con tus compañeros cuando inicio la pandemia? ¿hubo comunicación y como tal apoyo grupal?
8. ¿cómo eran las clases, participaban, prendían cámaras, tenían los medios (dispositivos)?
9. Pláticame un poco tu sentir en esa primera etapa de pandemia (marzo-junio-julio 2020), ¿qué sentías: malestar, preocupación o indiferencia, ¿sin preocupación por la situación en general y en particular con tus actividades académicas?
10. ¿qué te afectó más en tu desempeño académico? ¿o no te afectó?
11. ¿dónde consideras que estaban los principales retos y dificultades en estas clases a distancia?
12. ¿Tus actividades académicas siguieron siendo prioridad en estas circunstancias?
13. Algo que me interesa bastante y que me gustaría que me platicaras es cómo afrontaste estos retos
14. ¿has tenido que cambiar tus rutinas por tomar clases en línea o distancia? ¿cómo te organizas?
15. ¿Cómo ha sido el apoyo familiar en tus actividades académicas, te has sentido apoyado?
16. ¿cuál es tu opinión de llevar las prácticas en estas modalidades?

17. Para ir cerrando esta entrevista, cuéntame tu sentir, cómo te sientes actualmente, en comparación a cómo te sentías, digamos el año pasado cuando esto empezó y empeoró, ¿cómo te sientes ahora?
18. ¿Qué le dirías a alguien que apenas va a empezar su carrera en la normal?
19. Por último y ya para cerrar, pláticame que ha sido lo bueno y lo malo que te ha dejado esta pandemia en tus actividades académicas
20. ¿Qué tipo de maestros crees que van a resultar de esta generación de la pandemia? ¿qué tipo de alumnos también?
21. ¿Hay algo más que quieras agregar que no te he preguntado y que creas que es importante?
22. Muy bien (nombre del interlocutor) la verdad es que todo lo que me has platicado es, enserio, muy muy importante y valioso, te agradezco muchísimo que me lo compartas para esta investigación.

Anexo B

Listado de escuelas normales que se les envió el cuestionario

	<i>Entidad</i>	<i>Región</i>	<i>Plantel</i>	<i>Total de respuestas registradas.</i>
1	Ciudad de México	Centro	Escuela Normal de Especialización	N/R
2	Estado de México		Escuela Normal Rural "Gral. Lázaro Cárdenas del Río"	N/R
3	Hidalgo		Centro Regional de Educación Normal "Benito Juárez"	2
4	Morelos		Escuela Normal Urbana Federal Cuautla	N/R
5	Puebla		Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"	1,430
6	Tlaxcala		Centro de Actualización del Magisterio	27
7	Coahuila	Noreste	Escuela Normal Regional de Especialización del Estado de Coahuila	N/R
8	Durango		Centro de Actualización del Magisterio de Durango	65
9	Nuevo León		Escuela Normal de Especialización	363
10	San Luis Potosí		Centro Regional de Educación Normal "Profa. Amina Madera Lauterio"	247
11	Tamaulipas		Escuela Normal Rural de Tamaulipas Maestro Lauro Aguirre	214
12	Baja California	Noroeste	Escuela Normal Fronteriza Tijuana	126
13	Baja California Sur		Centro Regional de Educación Normal "Marcelo Rubio Ruiz"	235
14	Chihuahua		Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón"	N/R
15	Sinaloa		Escuela Normal Experimental de El Fuerte "Profr. Miguel Castillo Cruz"	206
16	Sonora		Centro Regional de Educación Normal	427

		"Rafael Ramírez Castañeda" (Navojoa)		
17	Aguascalientes	Occidente	Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes	450
18	Colima		Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima "Profr. Gregorio Torres Quintero"	372
19	Guanajuato		Escuela Normal Oficial de León	213
20	Jalisco		Centro Regional de Educación Normal de Cd. Guzmán	156
21	Michoacán		Escuela Normal Indígena de Michoacán	N/R
22	Nayarit		Escuela Normal Experimental de Acaponeta	N/R
23	Querétaro		Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro "Andrés Balvanera"	6
24	Zacatecas		Centro de Actualización del Magisterio	71
25	Campeche	Sur-sureste	Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez"	N/R
26	Chiapas		Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek"	N/R
27	Guerrero		Centro de Actualización del Magisterio de Chilpancingo	2
28	Oaxaca		Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca	N/R
29	Quintana Roo		Centro Regional de Educación Normal	N/R
30	Tabasco		Escuela Normal del Estado "Rosario María Gutiérrez Eskildsen"	N/R
31	Veracruz		Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo"	N/R
32	Yucatán		Escuela Normal Superior de Yucatán "Profr. Antonio Betancourt Pérez"	1
			<i>Total</i>	4,613

Nota: Elaboración propia. N/R=No Respondió