

## Comunidades docentes. Espacios y configuraciones en épocas de pandemia y pospandemia. Rescate de una experiencia en la Universidad de Guanajuato

Teacher communities. Venues and configurations during the pandemic and post-pandemic periods. Rescuing an experience at the University of Guanajuato.

Víctor Hugo Jiménez Arredondo<sup>1</sup>

Natalia Gurieva<sup>2</sup>

Víctor Manuel Reyes Espino<sup>3</sup>

Recibido: 18/11/2022

Aceptado: 16/01/2023

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:

<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2023.5.1.988>



### Resumen

La investigación se centra en examinar las experiencias y percepciones de los docentes participantes en una experiencia de las llamadas comunidades docentes, la cual nos presenta un recorrido del impacto de la pandemia en el docente-persona y se articula un análisis de los elementos que quedaron fuera en las estrategias institucionales implementadas para hacer frente a los desafíos educativos que el confinamiento pandémico planteó a los procesos educativos.

### Palabras clave

Comunidades docentes, didáctica, identidad docente

### Abstract

The investigation focuses on examining teachers' experiences and perceptions as participants in an experience of the so-called teaching communities, which provides an overview of the impact that the pandemic had on the teaching persona and articulates an analysis of the elements that were left out by institutional strategies implemented to address the educational challenges that confinement posed to educational processes.

### Keywords

Teaching communities, didactics, teacher identity

## Introducción

La pandemia del covid-19 que la humanidad enfrentó por más de dos años implicó una afectación y reconfiguración de diversos aspectos de la vida social, económica, política y, por ende, educativa. Esto debido a los esfuerzos institucionales por contener la propagación del virus y que conllevó a la implementación de una serie de medidas, donde el encierro, el aislamiento y el distanciamiento social, aunado con procesos de duelo inconclusos, tuvieron importantes consecuencias de orden social, psicológico y emocional en todas las personas..

Dichas medidas antipandémicas tuvieron un especial impacto en el ámbito educativo, no sólo por las implicaciones personales y sociales anteriormente enunciadas, sino por la reconfiguración didáctica y pedagógica de los procesos educativos en lo general, ya que los participantes se vieron obligados a cambiar fundamentalmente las formas y métodos de aprendizaje, así como la de comunicación e interacción interpersonal, en una búsqueda constante por adaptarse a la nueva realidad (García-Morales, Garrido-Moreno & Martín-Rojas 2021).

Las instituciones de educación superior se obligaron a cambiar a formatos no presenciales, a limitar la movilidad académica internacional e indagar en tecnologías que favorecieron la virtualidad y la cooperación, así como a buscar nuevas oportunidades de financiación. En este sentido, el coronavirus dividió el mapa de educación superior en el mundo entre los sistemas educativos con gran inversión y preparación ante las demandas de esta nueva realidad, y otros que ante las grandes dificultades académicas sufrieron la adaptación. Así, en vísperas de la pandemia en 2019 las inversiones globales en tecnologías educativas alcanzaron los \$18.660 millones, lo que contribuyó a su rápido crecimiento e implementación en el proceso educativo en países de Europa, a diferencia de los países de América Latina donde el proceso fue mucho más lento y accidentado (Li & Lalani, 2020).

Los esfuerzos e inversiones se enfocaron principalmente hacia el desarrollo y adaptación tecnológica, así como a la habilitación de competencias propias para el desarrollo de procesos educativos creados para la no presencialidad. Ambos con un común denominador: ubicar al estudiante como agente central del proceso, esto trajo consigo una percepción de que el profesor por antonomasia podría lidiar con los procesos complejos desencadenados en el escenario que la emergencia sanitaria dibujó y centrando los procesos de apoyo en ámbitos técnicos y descuidando elementos personales de índole social, psicológico y afectivo.

En este contexto es que en algunas instituciones se forjan iniciativas y espacios que de una forma casi intuitiva buscan responder a estas necesidades de orden personal. En el caso que nos ocupa en este estudio, es en la Universidad de Guanajuato donde se llevan a cabo estas experiencias enmarcadas en el Proyecto de Comunidades de Práctica Docente de la Universidad de Guanajuato en las que confluyeron varios profesos-

res de las áreas de arte, arquitectura y diseño de esta universidad, quienes provienen de diversas locaciones del estado de Guanajuato para trabajar durante los dos años de confinamiento y hasta hoy en una experiencia de encuentro y formación que han arrojado elementos pertinentes para rescatar con miras a una sistematización futura de la experiencia, abonando a la comprensión de todas estas situaciones complejas para repensar, desarrollar, aprender, buscar nuevas herramientas y mejorar las existentes de enseñanza y aprendizaje, así como promover el desarrollo de métodos pedagógicos innovadores y estimular la adopción de medidas que respondan a los desafíos actuales.

### **Revisión de la literatura**

Al analizar el quehacer de los docentes en la situación de aislamiento forzado, el docente tuvo que integrar roles profesionales con los personales, por ejemplo: estar en papeles simultáneos de docente y padre/madre que a la vez enmarcó otros problemas específicos a los que tuvo que hacer frente.

1. Cambiar un proceso de enseñanza-aprendizaje que privilegie la no presencialidad.  
Aquí el profesor necesitó reorganizarse casi de improviso y cambiar las formas y métodos de trabajo habituales, ya que sin comunicación directa con los estudiantes fue necesario preparar material propio para plataformas digitales sin tener experiencia para el caso. Esto generó la tensión que incidió en el estado psicoemocional y físico del docente.
2. Limitaciones de tiempo en el dominio de los recursos educativos, propios de una educación a distancia, además de un sentimiento de inseguridad en las propias posibilidades y habilidades tanto en la asimilación de las tecnologías de la información como en el desarrollo de un método propio de enseñanza de la materia.
3. Una adaptación forzada al autoaislamiento y espacialidad limitada, aunada a una falta de conexión viva con el estudiante, despojando del sentido humano que había venido matizando la práctica docente hasta entonces.

Ante este escenario la coyuntura en algunas instituciones, como es el caso de la Universidad de Guanajuato al generar comunidades docentes, constituyó un espacio de interacción entre profesores, y desde aquí pudieron enfrentar las diversas problemáticas que si bien evidentes al pasar por un proceso de reflexión y enunciación permitieron objetivar situaciones que se entretejían desde la subjetividad. La importancia de dichas interacciones se preveía como Díaz ya señalaba que “aunque es innegable el carácter individual y endógeno del aprendizaje escolar, este no sólo se compone de representaciones personales, sino que se sitúa asimismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida” (Díaz & Hernán-

dez, 2005, p. 3). En este mismo sentido, Wenger (2001) ya había articulado la noción de comunidades de práctica, la cual constituye como una teoría social del aprendizaje elaborada sobre cuatro supuestos: 1) el hombre es un ser social, supuesto fundamental y esencial al considerar cualquier situación referente al aprendizaje, 2) todo conocimiento parte de un referente que se constituye como punto de llegada, 3) el acto de conocer implica necesariamente un ámbito de participación con lo que lleva una actitud activa ante el mundo, y por último 4) la construcción de significado implica necesariamente una experiencia del mundo desde la propia vida (p. 22). Estos elementos abonan a la importancia de la comunitariedad como factor de aprendizaje y que en nuestro caso extendemos a la formulación hacia los actores que lo gestan y lo proponen.

Siguiendo con Wenger, toda comunidad de práctica implica que dicha comunidad contribuya al desarrollo de algunas competencias para lo cual implica el desarrollo de tres dimensiones de la relación: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido (2001, p. 100); dimensiones que sirven para la comprensión del caso que nos ocupa, de la cual conviene rescatar el sentido de diversidad en relación con que configuró cierta identidad que le fue dando rostro a la comunidad docente; superar la homogeneidad permite tejer redes de relación que facilitan la construcción de significados que inciden directamente en la práctica profesional. Para Wenger:

El compromiso mutuo no supone homogeneidad, pero crea relaciones entre las personas. Cuando se mantiene, conecta a los participantes de maneras que pueden llegar a ser más profundas que otras similitudes más abstractas expresadas en función de rasgos personales o categorías sociales. En este sentido, una comunidad de práctica puede convertirse en un núcleo muy firme de relaciones interpersonales (2001, p. 104).

Para nuestro caso de estudio, la noción de “repertorio compartido” propuesta por este autor nos brinda un punto de análisis para la experiencia de construcción de comunidad docente, ya que en la experiencia analizada el flujo de significantes que circuló en el intercambio de experiencias constituyó un bagaje de elementos que permitieron ir no sólo abonando a la configuración de una identidad grupal, sino que determinaron una serie de vehículos de expresión que objetivó la experiencia vivida y facilitaron su intercambio para su comprensión y, consecuentemente, su apropiación.

El repertorio de una comunidad de práctica incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica. El repertorio combina aspectos cosificadores y de participación. Incluye el discurso por el que los miembros de la comunidad crean afirmaciones significativas sobre el mundo, además

de los estilos por medio de los cuales expresan sus formas de afiliación y su identidad como miembros (Wenger, 2001, p. 110).

El repertorio que configuró dicha comunidad no incluía sólo experiencias de orden técnico, sino aquellas que estaban profundamente vinculadas con la propia persona y, especialmente, las enfocadas en las vivencias, que en la formación determinada por la institución para hacer frente a las exigencias de la práctica docente en el confinamiento no fueron incluidas, tales como las vinculadas al ámbito socioafectivo y emocional.

## **Metodología**

Es importante clarificar que la presente investigación se enmarca en la categoría de estudio cualitativo, descriptivo exploratorio, cuyo alcance y delimitación es señalado por Hernández, Fernández y Baptista (2014) como:

Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas (p. 92).

Las comunidades disciplinares de práctica docente en la Universidad de Guanajuato se conformaron en el segundo semestre agosto-diciembre de 2019, en respuesta a la convocatoria que se publicó en el marco del programa institucional de formación docente mediante la Unidad de Apoyo al Desarrollo Educativo del Departamento de Desarrollo Docente de la propia institución.

Desde su aparición, las comunidades tuvieron el objetivo de “conformar grupos de profesores autogestivos por áreas disciplinarias para colaborar en una comunidad de práctica mediante un sistema de aprendizaje social para compartir conocimientos y experiencias sobre el quehacer docente con el propósito de que se reflexione sobre situaciones comunes, exploren ideas y desarrollen nuevos procesos disciplinares de aprendizaje que orienten a otros colegas” (Universidad de Guanajuato, 2022).

Así, en agosto de 2019 se conformó la comunidad disciplinar de práctica docente de arquitectura, arte y diseño con cinco integrantes, dos profesores de la licenciatura de Artes Visuales y tres de la licenciatura en Artes Digitales. De esta manera y de acuerdo con lo previsto para este proyecto, la comunidad desarrolló un plan de trabajo acorde a los intereses y áreas disciplinares de los miembros. En adición cada comunidad contaría con un asesor pedagógico que guiaría las reflexiones y los trabajos de la comunidad, ya que ésta y de acuerdo con el plan de trabajo debería reunir-

se al menos una vez al mes y al final del semestre presentar los resultados de sus actividades.

De esta manera, la comunidad comenzó a trabajar bajo un esquema donde el asesor pedagógico planteó algunos temas sobre los cuales se trabajaría en comunidad, compartiendo experiencias para identificar prácticas docentes que pudieran hacer eco en los miembros de la comunidad y plantear desde sus disciplinas la posibilidad de implementarlas o adecuarlas según las necesidades o características de las materias.

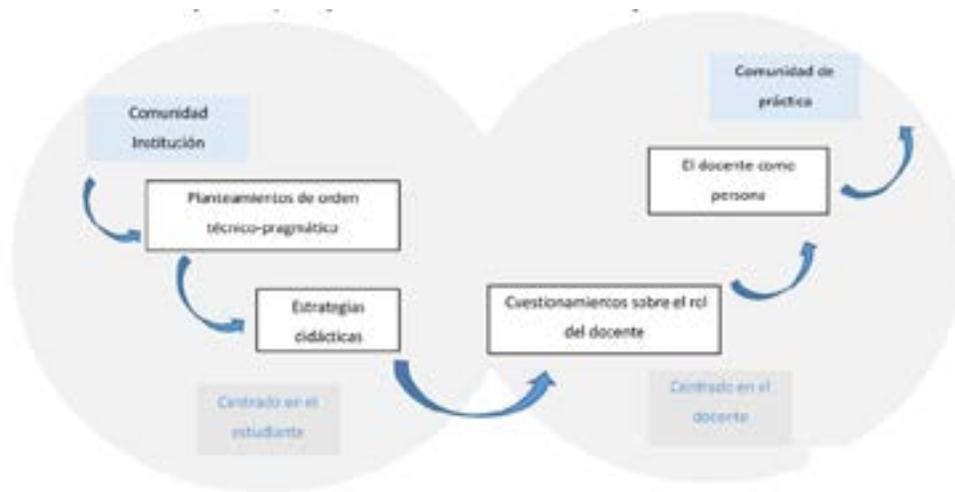
Este primer esquema de trabajo con el que iniciaron las comunidades cambió para la segunda convocatoria y tras la llegada de nuevos miembros a la comunidad. También cambió la forma de organización de ésta, de manera que de entre la comunidad se eligieron dos miembros que participaron como coordinadores guiando los temas y trabajos de la comunidad, y sólo eventualmente o en caso de ser necesario se llamaría al asesor pedagógico para dar soporte y apoyo según fuera requerido. Este cambio inicial implicaba que los coordinadores estarían en comunicación directa con la Unidad de Apoyo al Desarrollo Educativo para tener información de primera mano y reportar las actividades de la comunidad. En este sentido, los coordinadores también deberían planear la agenda de las reuniones, evaluar a los miembros de acuerdo con las participaciones que éstos tuvieran dentro de la comunidad, y de ser necesario, solicitar el apoyo del asesor pedagógico.

Cabe mencionar que tras la aparición de la pandemia por el SARS-CoV-2, la comunidad no abandonó los trabajos, por el contrario, encontró en esta adversidad una forma de apoyo que fortaleció al grupo, guiando los temas a las posibles soluciones y alternativas de la práctica docente en las artes (en los entornos virtuales).

De esta manera y hasta la fecha, cada semestre se realiza el plan de trabajo y cronograma, dando continuidad a los tópicos que la comunidad va desarrollando. Teniendo reportes y entregables cada fin de semestre de los trabajos realizados, que se presentan en un evento de cierre anual, coordinado por el Departamento de Desarrollo Docente, donde las comunidades de todas las áreas presentan sus resultados.

**Figura 1.1.**

Contenidos y repertorios. Tránsito en los repertorios de la comunidad docente de arquitectura, arte y diseño de la Universidad de Guanajuato



Este proceso descrito con anterioridad implicó el desarrollo de narrativas y repertorios elaborados a lo largo de la pandemia (véase Figura 1.1), donde se puede observar un proceso y transformación de éstos. Mientras que en un inicio se focalizó en las búsquedas establecidas institucionalmente y donde los procesos de intercambio se centraron en el cumplimiento de los protocolos establecidos en la formalidad; los repertorios utilizados se fueron elaborando y transformando intuitivamente hacia discursos que los ubicaron en la esfera de la experiencia docente. De este modo podemos identificar una clasificación elaborada de acuerdo con los contenidos de los repertorios generados.

- Planteamientos de orden técnico-pragmático. Aquí prevalecieron iniciativas y reflexiones vinculadas a las tecnologías y estrategias que permitieran cumplir con los objetivos dictados por la estructura comunidad docente del programa institucional, donde prevalece una orientación positivista de los fines.
- Estrategias didácticas. Los repertorios se focalizaron en la eficiencia no de la estructura comunidad docente institucional, sino en la eficiencia de los procesos educativos construida desde las propias experiencias de cada uno de los participantes. La prioridad es el estudiante en el ámbito de la transmisión de contenidos.
- Cuestionamientos sobre el rol del docente. El mirar y compartir las propias experiencias abrió la posibilidad de compartir repertorios de orden personal, las vivencias compartidas se centraron en la vivencia del docente-persona. Hay una fuerte vinculación de esta identidad desde los parámetros institucionales. Se observan cuestionamientos

como ¿cuál es la autopercepción del docente en cuanto a su identidad profesional?, ¿cómo incide dicha autopercepción al vincular esta práctica con otros factores como el tipo de contrato, nivel académico, encomiendas administrativas, etc.?, ¿cómo consolidar la importancia del ser persona del docente ante los imaginarios sociales y las cargas culturales del rol social asignado a la docencia?

- El docente como persona. Aquí los repertorios dieron un giro hacia la esfera docente, los cuestionamientos pasaron de eficiencia técnico-didáctica a una mirada personalizada del docente.

## Resultados

La comunidad disciplinar de prácticas docentes de artes presentó al final de 2020 La educación en las artes en tiempos de contingencia: Narrativas docentes en la educación superior y media superior de la Universidad de Guanajuato, documento que plasmó el sentir del docente, quien desde una nueva realidad describió sus experiencias a partir de la incorporación de nuevas planeaciones en las que se adaptan e incorporan nuevas estrategias tecnológicas que harían posible una gestión de clase adecuada a esta nueva realidad.

Después de un año lleno de incertidumbre en el que la práctica docente se definió por el gran esfuerzo que supuso dar clases bajo la modalidad virtual, y al mismo tiempo transitar rápidamente no sólo a la incorporación de nuevas tecnologías, sino también a la adecuación de modelos, didácticas, diseños instruccionales y planeaciones. A finales de 2021, se presentó la compilación de los esfuerzos que se realizaron como comunidad, dejando evidencia clara de la importancia de ésta, ya que en este año las actividades se centraron en compartir las estrategias, softwares, aplicaciones, o todo aquello que les estuviera dando resultado en su práctica docente en la ahora modalidad virtual, de manera que las reuniones incorporaron espacios para que cada miembro diera minitalleres para aprender nuevas aplicaciones o estrategias y que pudiéramos incorporar a esta nueva realidad.

Tras el pico pandémico y dentro de la incorporación gradual a la presencialidad, surgieron nuevos retos; durante estos dos años, el centro de la atención fue el estudiante y todos los esfuerzos se enfocaron en que la calidad de la educación no se viera afectada, la empatía y las consideraciones para con los alumnos y sus entornos eran la prioridad a fin de mantener un estándar de calidad educativa. Pero desde la reflexión de la comunidad se comenzó a observar que el docente no tuvo las consideraciones que sí tuvieron los alumnos, en el entendido de que como docentes también estábamos sujetos a las mismas circunstancias. Así, durante

los trabajos de la comunidad en 2022, se reflexiona sobre el ser docente y cómo es que éste se presenta ante estos retos, cómo los enfrenta y subsana.

## **Discusión**

De acuerdo con el marco teórico descrito con anterioridad, la experiencia de comunidad docente permitió desde su conformación y concepción colocarla como lo que Wenger denominó comunidades de práctica, ya que ha permitido elaborar y encuadrar el espacio constituido, no sólo como un lugar donde se intercambian aspectos académicos, sino también como un espacio de configuración de sentido y de comprensión de la experiencia, que desde la perspectiva específica del docente impactó el confinamiento obligado como medida de contención sanitaria, permitiendo tratar puntos que desde la perspectiva institucional se habían omitido en la experiencia personal docente.

El repertorio compartido, en la experiencia de las comunidades docentes objeto de este estudio, constituyó los discursos elaborados en las afirmaciones sobre el mundo del docente que se fueron objetivando mediante una metodología intuitiva, pero que paulatinamente fue tomando forma y guiando la elaboración de una mirada de comprensión sobre lo que el enclaustramiento pandémico configuró en la experiencia del docente-persona, donde desde la dialogicidad y el habla permitió reafirmar el ser, porque en palabras de Levinas “plantear la existencia de otro dejándole ser es haber aceptado ya esa existencia, haberla tomado en cuenta” (2001, p. 18).

## **Conclusiones**

Reconocemos que la emergencia sanitaria mundial revolucionó el mundo. Lo reconfiguró y lo llevó a replantear las premisas sobre las cuales se constituyeron las instituciones sociales que articulaban y administraban los sentidos propuestos para la comprensión del mundo. La educación como institución no fue la excepción; ésta tuvo que mirarse a sí misma en sus constituyentes más profundos: narrativas, roles, medios y fines; además de redimensionar el papel de cada uno de los actores participantes en el acto educativo: docentes, estudiantes, contextos, infraestructuras, métodos, y adaptar una serie de prácticas educativas que por años no se lograron modificar.

En este contexto, se reconoció que el papel del docente fue fundamental para implementar todas las estrategias desarrolladas para lograr continuar con la práctica educativa en un contexto tan adverso, pero que al privilegiar el impacto en el educando se dejaron a un lado las necesidades y las construcciones que el docente en su ser persona se vieron también trastocadas por el enclaustramiento forzado como medida de sanidad. Es aquí donde un espacio institucional creado y determinado como comunidad docente se fue reelaborando hasta llegar a constituirse como un espacio de formación y articulación de repertorios, que ayudaron a recondicionar la narrativa institucional centrada en el alumno, a una mucha

más abierta y dinámica, capaz de incluir la experiencia y vivencia de cada docente.

## Referencias

- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2005). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- García-Morales, V. J., Garrido-Moreno, A., & Martín-Rojas, R. (2021). The Transformation of Higher Education After the Covid Disruption: Emerging Challenges in an Online Learning Scenario. *Frontiers in Psychology*, 12, 616059. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059>.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed.). México: McGraw Hill.
- Levinas, E. (2001). Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro. España: Editorial Pre-Textos.
- Li, C., & Lalani, F. (2020). The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. World Economic Forum. Recuperado de <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>.
- Universidad de Guanajuato (2022). Convocatoria, comunidades de práctica docente 2022, online. Recuperado de [http://www.academicos.ugto.mx/docs/CONVOCATORIA\\_2022\\_COMUNIDADES.pdf](http://www.academicos.ugto.mx/docs/CONVOCATORIA_2022_COMUNIDADES.pdf).
- Wenger, E. (2001) Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. México: Paidós.

## Sobre los autores

<sup>1</sup> Profesor de tiempo completo de la Universidad de Guanajuato, México, ORCID: 0000-0001-8022-225X

<sup>2</sup> Profesor de tiempo completo de la Universidad de Guanajuato, México, ORCID: 0000-0002-1366-1292

<sup>3</sup> Profesor de tiempo completo de la Universidad de Guanajuato, México, ORCID: 0000-0001-9309-6387



# iQU4TRO EDITORES

*En colaboración con:*

