



**Editorial
Rediech**

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.

Registro Padrón Nacional de Editores
978-607-98139

<https://www.rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog>



ISBN: 978-607-59732-2-7

<https://doi.org/10.33010/ed-rediech.30>

José Luis Ramos R

2023

“Didáctica afectiva”
para formar investigadoras
durante la pandemia

En B.I. Sánchez Luján y C. Carrera Hernández
(coords.). *Las caras del prisma en la formación de
investigadores* (pp. 237-251). Chihuahua, México:
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0.
CC BY-NC 4.0

“Didáctica afectiva” para formar investigadoras durante la pandemia

JOSÉ LUIS RAMOS R.

En el presente escrito ofrezco una reflexión narrativa acerca de una experiencia formativa de nuevas etnólogas en las tareas de investigación: destacar el hecho de considerar a la formación de investigadores como un acto social, no solo académico y pedagógico, reconocer la dimensión subjetiva de los partícipes; experiencia sociopedagógica en el contexto de la pandemia que implicó importantes cambios en la relación didáctica y las condiciones para llevar a cabo la investigación en campo; evento que impactó en las condiciones familiares y de salud de las alumnas, derivando en la necesidad de un mayor acompañamiento docente para atender los requerimientos formativos y emocionales, dando pie a una “didáctica afectiva”.

A partir de la indicación oficial de cubrir las clases de manera remota, hubo necesidad de modificar y adecuar lo que venía funcionando en la presencialidad. El presente texto está organizado conforme a dos aspectos centrales: a) un plan didáctico lógicamente posible y necesario y b) atender a las novedades que fueron apareciendo. En el primero convenía mantener la exigencia en el trabajo, como en lo presencial, establecer vías de contacto para asegurar la comunicación docente-alumnos, preparar material didáctico para las sesiones remotas y las tareas escolares. Con relación a la pandemia que afectó las condiciones instructivas, contemplé varias acciones orientadas en dos bloques: 1) actuar ante y entre cambios organizacionales de la familia (en términos

Las caras del prisma en la formación de investigadores

económicos, de cuidado y sanitarios) y 2) modificaciones en el estado anímico de las estudiantes.

Justo en el segundo rubro empezamos a promover un mayor acompañamiento en el desempeño académico de las estudiantes, combinado con una atención personal, al ser escucha y ofrecer orientación en la toma de decisiones y atención a los problemas que pasaban en y con sus familias; ambiente de confianza que mantuvo el deseo de continuar con la formación académica y profesional, establecer una mejor y más profunda comunicación entre alumnas, generando una especie de “hermandad” de apoyo; labor integral que denomino “didáctica afectiva”. Un aspecto relevante fue la participación y colaboración de una joven egresada en la tarea docente, estableciendo un adecuado equilibrio con el profesor titular (de mayor edad).

SUJETOS SOCIALES EN FORMACIÓN

A diferencia de los cursos temáticos, en la educación superior la exigencia es mayor y distinta para enseñar y aprender a investigar, pues no solo corresponde informar/se sobre diversos temas de la especialidad en cuestión (en nuestro caso de las ciencias sociales y educativas), implica la difícil tarea de construir conocimientos acerca de asuntos que se ignoran. Esto significa que el docente apoye al aprendiz en desarrollar aptitudes para reflexionar, problematizar, abstraer, analizar, comparar, explicar e interpretar de manera lógica y comprensiva; fomentar una actitud positiva hacia la investigación (que le guste, que quiera involucrarse) decantada en disciplina, sistematicidad, perseverancia y valor para tomar decisiones en tiempos oportunos; sin olvidar las habilidades de empatía y sociabilidad y de aplicar una ética científica y social con y para los sujetos de estudio, particularmente si el investigador emplea la etnografía; asuntos que no todos los manuales y cursos de metodología contemplan, razón que me invita a incluirlas en la preparación de nuevos investigadores.

Para esta labor es posible apreciar tres cuestiones, en grado distinto. En principio, sobresale por mucho la atención metodológica, existe un énfasis expresado por la abundante literatura, cursos, seminarios y talle-

res para instruir en metodología, métodos y técnicas de investigación. Anuncian los componentes de un proyecto, sus fases y las propiedades heurísticas de las técnicas de investigación. Una segunda apunta hacia las ventajas de ser capacitado por un investigador experto, actualizado, que pone a disposición del aprendiz la pericia en el oficio. Las diferencias entre profesores con nula, mediana o amplia experiencia investigativa y docente comprende una condición no siempre advertida por los aprendices. Finalmente, el tercer rubro –menos atendido– refiere a la interacción social e influyente que ocurre durante el proceso formativo de un nuevo investigador con el tutor en turno.

Contexto pedagógico, académico y social que vuelve más compleja la vivencia de enseñar y aprender a investigar, en contraste con los cursos informativos. Complejidad que sufre una tensión por la coyuntura del confinamiento social, provocada por la pandemia de COVID-19, generando cambios importantes en las actividades formativas. Transformación que me interesa narrar reflexivamente, sobre una experiencia de preparar estudiantes en antropología; respuestas aplicadas a las nuevas condiciones escolares en el plano metodológico, del oficio e interaccional, dando pie a una “didáctica afectiva”.

IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LA TAREA FORMATIVA

El tránsito de la actividad educativa en un espacio público e institucional a uno de carácter privado y familiar provocó múltiples modificaciones en el orden escolar, del hogar y en la vida misma de los sujetos sociales: profesores, estudiantes y demás miembros de la familia. Ocurrió una transformación radical en las interacciones, tiempos, espacios, recursos, comunicación, etc. Y, en este nuevo contexto social, hubo necesidad de mantener la tarea formativa de investigadores.

Al cambiar físicamente de lugar a un espacio distinto, las prácticas sociales fueron trastocadas e integradas de maneras complicadas. Las tareas de enseñanza y aprendizaje que pretendían mantenerse quedaron conectadas espacial y temporalmente con otras actividades familiares, empatando tiempos y lugares (sala, cocina, recámara, etc.). Los recursos materiales eran compartidos en el uso, una sola computadora para di-

Las caras del prisma en la formación de investigadores

ferentes miembros del hogar. Del relativo silencio del aula, ahora cabía aprender en medio de múltiples ambientes sonoros y aromáticos, que operaban como diversos distractores.

La relación directa y presencial, en la escuela, cambió a una mediada por dispositivos tecnológicos, obligando a reordenar la dinámica pedagógica de trabajo. Nuevas formas de operar requerían de una capacitación previa, pero las propias circunstancias obligaron a ir aprendiendo en el mismo momento en que transcurrían las clases.

Cambios generales en cursos y seminarios metodológicos en los que el componente práctico curricular fue severamente afectado ante la imposibilidad de realizar la tradicional investigación de campo en los sitios físicos, habitados por las colectividades de estudio; labor necesaria para aprender el oficio del antropólogo, llamada “trabajo de campo”. Efectos que también vivieron los estudiantes no-antropólogos, interesados en aplicar el método etnográfico. Así, el impacto no solo recayó en la comunicación directa entre docente y alumno, también en la posibilidad de llevar a cabo sus prácticas de campo.

RESPUESTAS A LA PROBLEMÁTICA FORMATIVA

Es frecuente advertir cierta distancia entre lo planeado y la operación de las actividades planificadas en un curso presencial. En el contexto de la educación “virtual” la diferencia ha sido mayor, al trabajar prácticamente en circunstancias desconocidas, a pesar de los antecedentes en educación abierta y a distancia, precedentes limitados para enseñar y aprender a investigar en el campo de lo social en México.¹

Fue imperioso acomodar la experiencia docente previa (presencial) a un esquema de trabajo remoto. Una primera condición era mostrar disponibilidad positiva y pedagógica para modificar los programas de los cursos, la didáctica de trabajo y los contenidos curriculares, que permitieran operar en un ambiente de comunicación remota y asincrónica y, particularmente, ante el impedimento de realizar trabajo de campo *in situ*.

¹ En otros países sí ofrecen la carrera de Antropología en sistema abierto y a distancia, por ejemplo, en la Universidad Católica Boliviana, sede Cochabamba (Bolivia).

Se requería establecer una comunicación verbal y textual más amplia, clara, explícita y detallada sobre cualquier idea, ejemplo o contenido curricular, pues el docente no estaría amparado por la presencialidad. Al mismo tiempo, ofrecer clases “dinámicas” con diversas tonalidades comunicativas, apoyadas con diferentes recursos digitales (infografías, videos, *podcasts*, ligas web, etc.). Aumentó el tiempo dedicado a la planeación en una lógica comunicativa a distancia y remota, a las tareas de diseñar, preparar y elaborar material didáctico digital combinando texto, imagen y audio, en distintos formatos. A las notas y esquemas que en una clase presencial mostraba el docente en el pizarrón, había que sustituir y compensar digitalmente la comunicación espacial, corporal y gestual que acompaña la exposición verbal del catedrático; sin olvidar que el contenido está referido a la investigación, sostenida por una mayor discusión y reflexión metodológica y sociológica.

Apareció una sobreoferta de instructivos (cursos, talleres en línea) para elaborar material digital, acompañados de didácticas apropiadas para el nuevo contexto: *e-learning*, neurodidáctica, aulas virtuales, gamificación, etc. Ofrecimiento atractivo, pensado e imaginado para ser empleado con dispositivos adecuados y en buenas condiciones de conectividad; pero un porcentaje alto de estudiantes no cumplían con estos requisitos, lo que obligó a diseñar un material didáctico más sobrio, apropiado para alumnos que intentaban conectarse en parques, plazas comerciales, transporte público (el metro) empleando sus celulares. El uso de la computadora estaba restringido por el contexto familiar y de hábitat (lugares limitados para la conectividad).

Panorama que me interesa situar en una experiencia con estudiantes de pregrado, en un seminario de investigación para formar etnólogas (estudiosas de la diversidad cultural).

Se mantuvieron los principios formativos de las clases presenciales: aprender a investigar se logra por medio de la práctica (investigando), siendo relevante la participación de las estudiantes al compartir los avances en sus proyectos. Labor acompañada por guías semanales de tarea para indicar las actividades a realizar: lectura, escritura, investigación, incluyendo la bibliografía seleccionada de cada contenido curricular, con

Las caras del prisma en la formación de investigadores

soportes digitales. En la didáctica aplicada, similar a la del modelo de aula invertida, las estudiantes avanzaban previamente en sus pesquisas, generando interrogantes para ser discutidas y atendidas grupalmente con el apoyo del docente en la sesión sincrónica.

Un elemento sustancial fue el registro del proceso de aprendizaje a través de la bitácora de investigación, más otro recurso evaluativo elegido por las alumnas (rúbrica, portafolio, etc.) para cubrir de manera útil y adecuada la autoevaluación del avance y logros; recursos que permitieron a las estudiantes apropiarse de su proceso formativo con mayor solidez.

Cada sesión semanal remota y sincrónica vía Zoom fue grabada; recurso digital importante que facilitó a las estudiantes revisar (las veces necesarias) partes o la sesión completa en los momentos que lo requirieran, para afianzar el aprendizaje; igual para las alumnas que no pudieron conectarse o que lo hacían desde un celular, limitado para visualizar las presentaciones. Entre una y otra sesión la comunicación fluía por diversas vías: correos institucionales, personales, *classroom* institucional, grupo de WhatsApp y celular, en horario abierto, lo que aumentó las posibilidades de atención académica y personal. El uso de los correos personales, el grupo de WhatsApp y del celular fue consensado con las alumnas.

Pero el cambio más fuerte consistió en optar metodológicamente por la netnografía, etnografía digital o etnografía virtual (Mosquera, 2008) para realizar investigación etnográfica de manera remota, utilizando diferentes dispositivos tecnológicos y formas de comunicarse a distancia, invitando a reflexionar metodológicamente sobre el acto de investigar, la realidad social de estudio y las categorías en uso, como la noción misma de “campo”; modificación metodológica que impulsó revisar la idea de “campo”, metáfora útil para referir a los diferentes espacios socioculturales en que habitan las personas (incluido el “on life”, lo que ocurre en línea) y que no remite expresamente a lo rural.

Las estudiantes aplicaron las recomendaciones de los autores leídos, levantaron encuestas usando los formularios de Google, entrevistas través de WhatsApp o por celular, comunicarse y analizar la informa-

ción que circulaba en las redes sociales (videos, fotografías, literatura relativa al tema). Sin embargo, no estaban satisfechas con el trabajo, dudaban de la validez de la información obtenida, por la comunicación distanciada, resentían la ausencia de estar en los lugares físicos y en contacto directo con las personas. La incomodidad de investigar de esta forma estuvo todo el tiempo presente.

Con el objetivo de entender esta situación conversé con varias colegas, además de leer y escuchar entrevistas a estudiosos sobre cómo estaban investigando en estas circunstancias de confinamiento (Forero, 2021). Advertí dos ideas principales. Había investigadores que cuestionaban o cuando menos dudaban de la viabilidad, operatividad y validez de la investigación “virtual” y enfatizaban que la única manera válida de realizar pesquisas era la directa en los lugares, cuestionando la “realidad” de lo que ocurría en el “ciberespacio”.

En cambio, hubo otros estudiosos que modificaron sus rutas de trabajo para adecuarlas a estrategias remotas. Sin embargo, localicé diferencias importantes en relación con mis alumnas. El tránsito que realizaron estos/as colegas fue posible gracias a que habían construido previamente relaciones sociales de confianza (el *rapport*), el paso siguiente era adecuar la comunicación vía *mail* o celular (Forero, 2021). Además contaban con información del tema, lugar y sujetos, permitiendo emplear el tiempo en organizar, analizar e interpretar los datos. Había una adaptación, reorganización del proceso investigativo previamente planeado y realizado.

Otro aspecto de los investigadores experimentados es que tenían claros los objetivos y la perspectiva (mirada, enfoque) para indagar, formular interrogantes y advertir nuevas dimensiones de estudio, lo que incluye claridad sobre lo que significa el campo; elementos de los que carecían las estudiantes, que apenas iniciaban con las lecturas metodológicas para diseñar su proyecto de investigación cuando comenzó el confinamiento; proyecto que orientaría su primera pesquisa, que les posibilitaba ir aprendiendo a investigar investigando. Por lo tanto, no tenían la habilidad heurística y metodológica mostrada por los investigadores con experiencia, marcando una diferencia subjetiva entre

Las caras del prisma en la formación de investigadores

científicos sociales con experiencia y aprendices (que apenas arrancaban con la formación en el oficio). Además, el imaginario sobre el trabajo de campo y la orientación etnológica las instaba a cumplir con el requisito de estar físicamente en lugares distantes, en interacción con personas culturalmente distintas. Por lo tanto, la perspectiva de ese tipo labor etnográfica se desdibujaba, diluía y volvía brumosa.

Rosana Guber (2004) advierte que la etnografía no solo es un método, también es un enfoque, posicionando la subjetividad del investigador en la tarea etnográfica, dimensión que incluye la experiencia junto a la posición teórica y conceptual que elige el investigador, a la par de su condición y estatus social, como de la afectividad puesta en un proceso investigativo.

El reconocimiento epistemológico de la “subjetividad” (frente a la “objetividad”) aparece en las dificultades exhibidas por las estudiantes al intentar utilizar la netnografía. Igual hubo alumnas que lograron desenvolverse cómodamente con este tipo de etnografía, quienes iniciaron probando la estrategia de indagar a remoto con amistades y familiares, explorando instrumentos: encuestas y entrevistas en línea, por WhatsApp, llamadas por celular, etc.; dinámica de aprendizaje en la que integramos lo académico con lo personal, patentando la necesidad y condición de otra dimensión subjetiva, la afectiva.

SURGE UNA “DIDÁCTICA AFECTIVA”

Señalé la distancia constante entre lo planeado y su aplicación, que será más amplia y diversa en el contexto novedoso y desconocido durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19.

Los cambios en las circunstancias familiares de las estudiantes empezaron a hacerse presentes. El desempleo o la reducción de horas laborales de los padres y de ellas afectaron sustancialmente el ingreso doméstico. El contagio directo, la atención médica y el restablecimiento de algún familiar, incluso de las propias alumnas. La convivencia durante todo el día, la necesidad de compartir los dispositivos, principalmente la computadora para atender clases y realizar las tareas solicitadas. Di-

námica que obligó a reorganizar los horarios de estudio individual y de las clases virtuales, trastocando el orden de sueño y vigilia. El continuo encierro y la falta de contacto directo con amistades y compañeros de escuela fueron minando el ánimo y tranquilidad de las alumnas, afectando su concentración en el estudio.

Frente a la novedad pedagógica, comunicativa e investigativa junto con el trastocamiento de la vida familiar y los efectos anímicos, urgía generar una respuesta sociopedagógica apropiada para la coyuntura psicosocial y sanitaria que estaba mermando la labor formativa de las futuras antropólogas.

Hubo necesidad de ampliar la atención académica y volverla permanente, empleando diferentes vías de contacto (correos, etc.) para velar y mantener el estado anímico y familiar; brindar un seguimiento constante a través de sesiones sincrónicas (grabadas), asesorías, comunicación escrita vía los trabajos escolares (revisados y comentados de manera inmediata); organizar y participar en coloquios binacionales para incentivar el intercambio académico con pares universitarios de otros países (actividad posible gracias al internet).

Las asesorías, en horario abierto, encauzaron que las estudiantes (por su contexto antes mencionado) sintieran la confianza de enviar mensajes escritos y de audio por la noche.

Adicionales a los temas académicos empezaron a surgir asuntos y preocupaciones familiares y personales, que fueron compartidas en las reuniones sincrónicas y en las tutorías a distancia, clima de aprendizaje apropiado para lidiar con emociones y sentimientos negativos, derivados del confinamiento; atmósfera que empezó a construirse al solicitar iniciando el seminario una carta en la que expresaban sus razones para elegir la institución, carrera y este seminario (entre la variada oferta, con distintas temáticas). Atención para mantener el buen ánimo y evitar que desertaran del seminario y la carrera; dinámica acompañada y fortalecida por la intercomunicación exclusiva y paralela entre las estudiantes (abrieron su grupo de WhatsApp) para fincar un ambiente y sentido de “hermandad”. Esta experiencia de acompañamiento académico y personal lo conceptualizo como “didáctica afectiva”.

Las caras del prisma en la formación de investigadores

Otra condición clave en la organización didáctica fue el combinado de subjetividades en el equipo docente. Aprovechando la apertura que ofrece la ENAH para los profesores titulares de apoyarse con un profesor adjunto, he invitado constantemente a egresadas para que me auxilien en las labores docentes y que vayan aprendiendo esta otra faceta profesional. Articular las trayectorias académica e investigativa, género y edad, representó un factor de calidad. En la experiencia que estoy narrando, esta combinación acentuó los buenos oficios. La juventud y género de Elizabeth Pineda F. permitió que las alumnas acrecentaran su confianza para comunicar dudas académicas y existenciales, primero con ella, posteriormente conmigo y hacia el grupo, situación que remarca que no solo la concurrencia de maestro y aprendiz en la formación de investigadores está signada por su carácter social (estatus, edad, género, experiencia, afectos, etc.).

SUBJETIVIDAD Y “DIDÁCTICA AFECTIVA” EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORAS

Cuando hablamos de preparar investigadores es frecuente el énfasis en lo metodológico, en las mejores maneras de lograr que aprendan a diseñar un proyecto y realizar la pesquisa correspondiente, perspectiva metodológica que nutre y orienta la jornada pedagógica con prescripciones académicas derivadas de la función e importancia social de la investigación. Planear actividades que capaciten a los/as estudiantes en las tareas de planear, realizar y comunicar resultados.

Para ampliar esta perspectiva propongo apreciar la formación de investigadores como acto social, relación educativa entre dos actores sociales, que ocupan un estatus determinado (edad, género, etnia, etc.), aprendices con capitales diferenciados (económico, político, social y cultural), además de poseer cierta cultura (ideas, normas y valores) familiar, articulada con la escolar y académica.

Este horizonte social, poco atendido, en la formación frente a lo metodológico empezó a visibilizarse a raíz de las amargas experiencias de estudiantes de posgrado con relación al poder institucional (Vega,

2019) y de tutoría (Carlino, 2005) en el transcurso de elaborar la tesis. A nivel institucional está la presión que ejercen las universidades para elevar los índices de eficiencia terminal, que las dota de prestigio académico para obtener mayor financiamiento, perfil que ejercerá presión en los programas formativos para acotar tiempos y marcar orientaciones heurísticas preferenciales (paradigmas, teorías, metodologías y temas de estudio), excluyendo otras opciones, acortando el horizonte investigativo. En un plano más cercano, la tutoría de tesis va a moldear una relación vertical e incómoda entre director y tesista, señalada en algunos estudios.

Situación estructural que permite identificar la amplitud social en la formación de investigadores; pero existen otras facetas y dimensiones subjetivas presentes en ella, perfilando una compleja articulación de distintos niveles sociales; complejidad a la que se adicionan las condiciones y efectos de la pandemia.

Las primeras publicaciones enfocadas en las derivaciones sociales por la pandemia señalaban cómo este fenómeno de salud remarcó de manera abierta y grosera las condiciones de desigualdad económica, social y política en el mundo (Infante et al., 2021). En el ámbito educativo (Casanova, 2020) la pléyade de complicaciones profundizó las diferencias en el acceso tecnológico y pedagógico de la educación digital (Constante y Torres, 2020). Otros ensayos y pesquisas advertían de la elevada presencia de estados emocionales adversos como la depresión, ansiedad y miedos en las personas (Santillán, 2021). Entonces, la cuestión es cómo este fenómeno estaba presente en el acto formativo.

Un caso es el que he venido narrando, para visualizar el desempeño académico logrado en el contexto de la pandemia. Desde mantener la posibilidad e interés de continuar en la carrera, solventar los problemas económicos y de salud (incluso de los fallecimientos), hasta el reto y dificultad de reorientar metodológicamente su investigación, porque las circunstancias para realizar la pesquisa habían sido trastocadas. Pero también estaban ocurriendo situaciones en un plano más micro.

Veamos un ejemplo. Hubo un hecho que causó un debate instantáneo e incómodo entre los docentes: que los estudiantes durante las

clases en línea tuvieran la cámara apagada, es decir, que los profesores no podían ver sus rostros y expresiones al momento de la cátedra.

Desde una perspectiva educativa disciplinaria y remitiendo implícitamente a la presencialidad, no establecer el contacto visual generó molestia en los docentes, buscando argumentos que explicaran tal suceso: falta de respeto y ocultar la desatención escolar de los/as estudiantes. Hubo profesores que respondieron con mayores sanciones. Otros aceptaron en buenos términos la razón de las dificultades de baja conectividad y calidad de los dispositivos de los alumnos, buscando solventar esas desventajas sin calificarlas de mala conducta estudiantil.

Amparado en la idea de apreciar la subjetividad de los aprendices como una condición en la formación, pretendo comprender el sentido de no encender la cámara.

Las limitadas condiciones tecnológicas y de conectividad determinaban apagar la cámara y micrófonos para una mejor recepción, abriéndolos solo para una participación específica; es decir, había una economía participativa. También la situación doméstica al momento de conectarse: presencia de otros familiares en el mismo espacio, ruido ambiental (de los vecinos, proveniente del exterior) o si estaban ubicados en espacios públicos (parques, plazas comerciales y transporte). Pero lo escasamente referido es el significado sociocultural que adquirió el tránsito de un espacio público a uno privado e íntimo.

Al estar en la escuela los/as estudiantes conversaban con algunos compañeros, a otros los saludaban y a unos más ni eso, durante el ciclo escolar. La relación con los/as docentes está centrada en los asuntos escolares, en menor medida establecen confianza para solicitar orientación en dudas académicas y existenciales. Prevalecía cierto grado de anonimato general combinado con una amistad selectiva hacia algunos compañeros de estudio, con otros no rebasaban el compromiso de trabajar en equipo.

Al confinarse en el hogar, esa dinámica cambió radicalmente, ocurrió un ingreso invasivo a la privacidad e intimidad familiar y personal, quebrando el anonimato del espacio público escolar. Una manera de evitar esa irrupción fue cerrar la cámara. Impedir que extraños miraran

hacia el interior de su habitat, las condiciones de vida, el mobiliario, la decoración, los objetos personales que hablaban del dueño, la dinámica doméstica, los miembros de familia, las interacciones, las mascotas, etc.

De un alejamiento y acercamiento controlados hacia sus compañeros/as en la escuela, ahora en la pantalla era posible observar con detalle las expresiones faciales, gestos, miradas, denotando diversas sensaciones y emociones, aburrimiento, tristeza, alegría, etc., la proxémica cultural había sido desordenada.

Tomando en consideración este cambio ambiental, en el seminario no se exigió la apertura de la cámara, permitiendo la elección personal. Así transcurrieron las reuniones sincrónicas, combinándose las situaciones; en algunas trabajamos mirando los cuadros negros, en otras las expresiones gestuales de escuchar, pensar y comentar diversas ideas; dinámica que generó una buena atmósfera de comunicación académica y personal. Las dudas metodológicas iban acompañadas de preocupaciones y sentimientos personales.

Consensamos docentes y alumnas en grabar las clases, por la ventaja didáctica de revisar los videos para una mayor comprensión de los temas tratados. Pero cuando emergieron las expresiones fincadas en su vida personal y familiar, los maestros decidimos cortar la grabación de esos momentos; no obstante que las alumnas aceptaban mantenerlas, amparadas en la plena confianza hacia sus compañeras, amigas, “hermanas” y los docentes.

Tener el control de abrir o cerrar la cámara cuando quisieran sin ser sancionadas permitió afianzar un clima favorable de confianza para trabajar adecuadamente en su formación como investigadoras, ambiente construido gracias al uso diverso de los recursos disponibles, dando lugar a una comunicación académica integrada con la personal. Así, los correos, mensajes escritos y de audio por WhatsApp, más las conversaciones telefónicas permitieron ir configurando una “didáctica afectiva”.

NOTAS FINALES

Cuando hablamos de formar nuevos investigadores es usual pensar la tarea de instruir adecuadamente en el ámbito metodológico, emplear

Las caras del prisma en la formación de investigadores

autores pertinentes para cubrir los objetivos de un proyecto y la respectiva investigación, derivando en una tesis. Imagen de una tarea docente relevante pero no única, en la cual el maestro y aprendiz además de ser entes pedagógicos remiten a sujetos sociales compuestos por diversas dimensiones (de género, edad, creencias, afectos, etc.). Se trata de jóvenes (categoría sociocultural) que estudian, que combinan decisiones epistemológicas, teóricas, metodológicas y técnicas con pedagógicas en contextos (públicos y privados) de aprendizajes sociales, culturales y afectivos.

Complejidad al capacitar nuevos investigadores/as que aumentó en la coyuntura de confinamiento por la pandemia, por los efectos sociales, familiares y emocionales en los estudiantes. A la tarea instructiva hubo necesidad de incluir otras estrategias, recursos materiales y digitales, ampliando la comunicación por diversas vías para atender de manera integral lo heurístico, metodológico, didáctico y personal-afectivo de los/as aprendices; experiencia formativa denominada “didáctica afectiva”.

REFERENCIAS

- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, 24, 41-62.
- Casanova, H. (coord.) (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. IISUE/UNAM.
- Constante, A., y Torres, J. A. (2021). *COVID: distopía educativa*. Torres Asociados.
- Forero, P. A. (2021). Etnografía virtual en tiempos de pandemia. Curso de antropología urbana. En *Narrativas acerca de la práctica docente*, (pp. 163-168). Universidad Pontificia Bolivariana.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Infante, C., Peláez, I., y Giraldo, L. (2021). COVID-19 y género: efectos diferenciales de la pandemia en universitarios. *Revista Mexicana de Sociología*, 83(esp.), 169-196.
- Mosquera, M. (2008). De la etnografía antropológica a la etnografía virtual. Estudio de las relaciones sociales mediadas por Internet. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 18(53).
- Santillán, C. (2021). El impacto psicológico de la pandemia de COVID-19 en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 83(esp.), 169-196.

Vega, S. (2019). La formación de investigadores: debate, construcción y consensos. En *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 75-92). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.