

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - AJUSCO

Maestría en Desarrollo Educativo



Línea de formación

Prácticas Institucionales y Formación Docente

**Transformaciones de la práctica docente en tiempos de
pandemia**

TESIS

Que para obtener el grado

Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta: **Tania Montfort Campos**

Asesor: **Mtro. Marcelino Guerra Mendoza**

Ciudad de México, junio 2023

Índice

| | |
|--|----|
| Introducción | 4 |
| Capítulo 1. Construcción del Problema | 7 |
| 1.1. La pandemia por COVID 19 | 7 |
| 1.2. De la educación presencial a la educación remota | 9 |
| 1.3. Cambios en el trabajo docente | 15 |
| 1.4. Preguntas y propósitos de investigación | 17 |
| Capítulo 2. Trabajo Metodológico | 19 |
| 2.1. Las docentes y su contexto | 19 |
| 2.2. Etnografía virtual | 22 |
| 2.3. Observación y entrevistas | 24 |
| 2.4. Esquema analítico | 26 |
| Capítulo 3. La Práctica Docente, Pre y Pandémica | 29 |
| 3.1. La práctica docente | 29 |
| 3.2. La práctica docente presencial | 35 |
| 3.3. Práctica docente durante la pandemia. Ciclo Escolar 2020-2021 | 38 |
| 3.4. Aprende en casa I | 42 |
| 3.5. Aprende en casa II | 45 |
| Capítulo 4. Transformaciones de la práctica docente en pandemia | 50 |
| 4.1. Transformaciones y Efectos | 51 |
| 4.2. De lo presencial a lo remoto | 53 |
| 4.3. Incrementos (Categoría) | 54 |
| 4.3.1. <i>En el tiempo</i> | 59 |
| 4.3.2. <i>En los esfuerzos</i> | 66 |
| 4.3.3. <i>En la economía</i> | 73 |
| 4.3.4. <i>En los recursos</i> | 76 |
| Conclusiones. Las docentes pandemial | 80 |
| Referencias | 85 |
| Anexos | 90 |

| | |
|---|-----|
| Anexo I. Guía de observación de clase | 90 |
| Anexo 1I. Esquema de Análisis | 92 |
| Anexo III. Guion de Entrevista | 115 |

Introducción

En 2020, todos los ámbitos de la vida de las personas fueron trastocados a causa de la pandemia provocada por el COVID-19. La educación no fue la excepción. México se vio sacudido por una ola de cambios precipitados. Las escuelas cerraron sus puertas como medida de prevención. Sin embargo, tras varios meses de confinamiento voluntario y cierre de actividades no esenciales, el ciclo escolar 2020-2021 inició en un formato remoto, lo que llevó a las y los docentes a ejercer su práctica en pandemia.

La práctica docente es un tema que se ha estudiado con anticipación, pero no había existido una circunstancia como la que trajo consigo la pandemia para el ámbito educativo. Las y los docentes de nivel básico no habían tenido la necesidad de salir de sus aulas, salvo en los terremotos, pero la educación se quedaba en pausa, no era retomada de forma virtual, no existían los medios para hacerlo. Tampoco se había tenido la necesidad de llegar a las casas de los alumnos a través de un monitor; por lo que, meses después de haber ingresado a la maestría, bajo las mismas circunstancias de la pandemia, decidí acercarme a las docentes del plantel “Heroicos Cadetes” con el propósito de saber cómo vivieron su práctica docente durante el confinamiento, así como descubrir las transformaciones que experimentaron y los efectos que tuvo la pandemia en ellas.

En el texto planteo que, desde el inicio del confinamiento, la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha una estrategia de enseñanza a distancia en todo el país para atender a la población mientras ésta se resguardaba del virus dentro de su casa. Al mismo tiempo, las y los docentes buscaban y aprendían nuevas formas para llevar de manera remota la escuela y así sostener la formación de cada uno de sus alumnos, poniendo su práctica docente frente a nuevas formas de hacer sus actividades, dentro de un contexto inédito y con herramientas nuevas.

La presente investigación tuvo como objetivo conocer cuáles fueron algunas de las transformaciones que cuatro profesoras del plantel “Heroicos Cadetes” vivieron durante el ciclo escolar 2020-2021 debido a que su práctica docente se llevó en su totalidad a distancia.

Respecto a la estructura del documento, está conformado por cuatro capítulos. En el primero detallo cómo se fue construyendo la problemática, muestro un breve recorrido de la pandemia (el lugar donde se originó, cómo actuaron las autoridades sanitarias y de salud) con la intención de saber cómo afectó a la escuela primaria “Heroicos Cadetes” (HC) y a la práctica

docente de quienes están a cargo de los grupos de primero y segundo de primaria. Narro cómo se dio la transición de lo presencial a lo remoto y cómo las autoridades fueron estableciendo fechas y tomando acciones de acuerdo con los avances de la pandemia. Por último, presento los objetivos y las preguntas de investigación.

Dentro del segundo capítulo despliego el proceder metodológico que seguí; explico sobre el contexto físico y digital donde se desempeñan las docentes de la escuela HC; presento a las docentes entrevistadas (profesoras que imparten clase en los primeros dos grados de la escuela primaria) así como la estrategia que utilicé para obtener información del contexto a partir de las condiciones en las que se llevó a cabo la investigación. Me apoyé de algunos supuestos del enfoque etnográfico virtual y digital, el cual nos asiste para estar dentro del entorno por medio de la tecnología, sin necesidad de la presencialidad.

También doy cuenta de los técnicas e instrumentos que empleé para obtener información: la entrevista a las docentes, la observación de clases sincrónicas, las videograbaciones de algunas clases que las profesoras me compartieron. Muestro el esquema analítico compuesto por los elementos que pretendo analizar, los cuales volqué en una matriz de datos donde explico un antes y un ahora de la práctica docente (post y pandémica), con la intención de develar las transformaciones y efectos de la práctica docente en esos contextos.

En cuanto al tercer capítulo, expongo los referentes teóricos sobre la práctica docente, la cual, como veremos de acuerdo con distintos autores es una actividad que depende mucho del contexto en que se da. Comparto la narrativa de una sesión de enseñanza remota, impartida en el ciclo escolar 2020-2021, ya que, permite observar algunos de los cambios y modificaciones de la práctica docente.

Por otro lado, doy cuenta del surgimiento, el desarrollo y algunas características de “Aprende en Casa”, la estrategia de enseñanza a distancia, diseñada y puesta en marcha por la SEP para que se pudiera dar continuidad a la educación durante la pandemia, así como el uso que se le dio para el “curso remedial” previo a dar el banderazo de salida oficial al nuevo ciclo escolar 2020-2021 de la mano del programa “Aprende en Casa II”, el cual implicó un convenio federal con las televisoras para que, a diferencia del “Aprende en casa I”, tuviera mayor poder de difusión y pudiese ser consultado a través de un canal de YouTube y con transmisión las veinticuatro horas.

Finalmente, en el cuarto capítulo presento los hallazgos tras hacer la triangulación de las voces de las docentes y los hechos observados, es decir, las transformaciones de la práctica docente en pandemia. El capítulo se divide en tres apartados; cada uno de cuenta de las dimensiones del análisis:

- Cambios de herramientas, espacios y actividades.
- Formas de comunicación con la comunidad escolar.
- Modificación de los tiempos y formas de la jornada laboral.

De cada una de estas dimensiones se desprenden aspectos de la práctica docente que fueron atravesados y modificados por la enseñanza en pandemia.

Para cerrar, hago un recuento de la investigación y expongo las conclusiones. Trazo posibles líneas de investigación futuras sobre la práctica docente ejercida en pandemia de forma remota.

Es necesario destacar que, a lo largo del documento, usaré el femenino para referirme a las docentes a quienes entrevisté y me apoyaron para llevar a cabo la investigación, debido a que son mujeres.

Capítulo 1. Construcción del Problema

La pretensión de este capítulo es mostrar cómo se fue gestando la problemática de la investigación; escribir sobre cómo el COVID-19 apareció e intervino en la vida escolar cotidiana; así como mostrar cuál fue la reacción de las autoridades educativas ante la situación de la pandemia.

Doy cuenta de las diferentes problemáticas que vivieron las docentes de primer y segundo grado de la escuela primaria “Heroicos Cadetes”. También narro cómo fue la transición del espacio público en lo presencial al espacio privado en lo remoto. Por último, presento las preguntas de investigación y los objetivos que guiaron la investigación.

1.1. La pandemia por COVID 19

Con respecto a la pandemia, sabemos que afectó a un gran entramado de la vida social, desde la salud, la economía y demás aspectos que exceden al ámbito educativo. Ejercer la práctica docente en pandemia dislocó el quehacer cotidiano; iniciando por un cierre de los edificios escolares y una transición al trabajo con apoyo de plataformas y medios digitales (la mayoría nuevas para las docentes). En este sentido, la presente investigación permitió conocer algunas de las transformaciones del ejercicio de la práctica docente en pandemia, la cual cobra importancia, porque “gran parte del colectivo docente asumió como propio el problema de llegar a los alumnos [...] fueron los protagonistas del acto educativo de ir a buscar a los alumnos para hacer presente la escuela como fuera, como se pudiera” (Sadovsky y Castorina, 2020, pp. 211-212). Las docentes trabajaron, principalmente, desde sus casas, con sus propios recursos y con incertidumbre; fuera de sus hogares, su salud e inclusive su vida, estaban en un auténtico riesgo.

A finales de 2019 y principios de 2020, en Wu-Han China se empezó a hablar de un virus nuevo, mortal cuya forma de contagio se desconocía, “Su expansión fue catalogada el 11 de marzo de 2020 como pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS), lo que llevó a una situación de confinamiento a escala mundial” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021, p. 9). El virus afectó, como ya he dicho, distintos aspectos de la vida diaria, principalmente, en Latinoamérica y el Caribe, provocando el cierre de escuelas a nivel global. El

Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) (2021) declaró que “14 países del mundo permanecieron cerrados en gran medida desde marzo de 2020 hasta febrero de 2021” (párr. 2). Mientras que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020) reportó que el “COVID-19 obliga a cerrar escuelas en 185 países” (párr. 1). Todo ello como una medida de prevención sanitaria a nivel global debido al confinamiento.

En el caso de México, el sábado 14 de marzo de 2020 las autoridades de salud y educativas, en una conferencia de prensa, presentaron una ampliación al receso educativo, (el cual abarcó desde el 23 de marzo hasta el 20 de abril de 2020) como medida preventiva para fomentar el distanciamiento social. Aunque en ese momento no se consideraba una emergencia sanitaria, en el mes de marzo la mayoría de las escuelas de distintos niveles educativos cerraron sus puertas y, tanto el cierre del ciclo escolar 2019-2020, como todo el ciclo escolar 2020-2021, se llevaron en un formato remoto, viviendo distintas olas y picos de contagios del COVID-19 durante ese tiempo. Por su parte, la “SEP establecerá un sistema de educación a distancia electrónica y digital, para la recuperación de contenidos de aprendizaje” (SEP, 2020, párr. 33). Lo que se llamó educación a distancia.

En cuanto a la escuela primaria “Heroicos Cadetes”, cerró sus puertas el viernes 20 de marzo del 2019 de manera estrepitosa y con temor en la población. Un padre de familia acudió a la escuela para avisar que su esposa estaba hospitalizada y sus hijas comenzaban a mostrar la sintomatología de la madre; los médicos creían que se trataba del nuevo virus. La directora del plantel pidió que se detuvieran de inmediato las actividades de limpieza y de entrega de materiales; ordenó al colectivo docente, personal administrativo, de apoyo y familias que se encontraban en el plantel que lo desalojaran a la brevedad; siendo así el último día en que las docentes pisarían la escuela durante el ciclo escolar.

La escuela primaria “Heroicos Cadetes” solo cuenta con turno vespertino; una plantilla de diecisiete docentes y una matrícula de, aproximadamente, cuatrocientos alumnos; se encuentra ubicada en la alcaldía Iztacalco en la Ciudad de México. La investigación se centra en las docentes de primero y segundo grado (1°B y 1°C – 2°A y 2°C) pues son quienes llevan el programa más vigente, así como los Libros de Texto Gratuito (LTG), correspondientes a la reforma educativa del

2017, enfocada en los Aprendizajes Clave para la Educación, los cuales retomaré más adelante. La escuela, en general, y las docentes, en particular, vivieron junto a su comunidad escolar una transición de un formato presencial a uno remoto para ejercer su práctica docente, con incertidumbre, sin recursos sin capacitaciones en tiempo y forma, y al menos dos de ellas, sin conocer a sus alumnos, contextos y familias.

En este punto de la historia empiezan a aparecer las peculiaridades que no se pueden encerrar en una sola problemática porque la práctica docente encierra varias dimensiones que fueron atravesadas y modificadas por la pandemia.

En cuanto a las docentes que participaron en la investigación, identifiqué un par de causas específicas. En primer lugar, una de las docentes no estaba familiarizada con las herramientas y plataformas digitales. En segundo lugar, dos docentes tuvieron que mezclar su rol de madre con el de maestra, hecho que dejó ver la falta de capacitación para sostener su práctica docente en un formato remoto.

1.2. De la educación presencial a la educación remota

El ciclo escolar 2019-2020 inició el 26 de agosto; se contemplaba dar atención a los alumnos durante un periodo de ciento noventa días (calendario adoptado por la escuela primaria “Heroicos Cadetes”) lo que obligó a aumentar quince minutos la jornada laboral de la comunidad escolar. Visto en perspectiva, no fue mucho, si al final del año simbolizaba dejar las aulas diez días antes del calendario de doscientos días, ya que se contemplaron ambos calendarios y se dieron como opciones para trabajar.

El tema que desarrollo no se veía venir, a pesar de que, desde diciembre de 2020, se comenzaba a hablar en las noticias de un virus en China que empezaba a esparcirse por Asia y Europa. En México, se veía lejano, por lo que la vida en la primaria seguía normal. Los niños hablaban sobre lo que harían en sus vacaciones; la vida en la ciudad tenía presente realizar eventos masivos como conciertos. En las escuelas se continuaba con actividades cotidianas como las ceremonias de los lunes donde todos los grupos se concentran en el patío al igual que algunos familiares para presenciarlas. Las docentes dictaban su clase a todo volumen y estaban en contacto con sus alumnos, quienes jugaban y compartían alimentos. Sin embargo, los casos por COVID 19

se comenzaron a multiplicar por el mundo y se dio la noticia sobre el primer caso en México, lo que ocasionó que se suspendieran las actividades no esenciales, principalmente, las recreativas. El ciclo escolar transitaba con normalidad.

Para la fecha en que se anunció un adelanto del periodo vacacional, ya se encontraban en las boletas las calificaciones de los dos trimestres transcurridos; se habían cubierto algunos de los objetivos y temas de los programas de estudio, resuelto actividades de los libros de texto gratuito (LTG), conmemorado e incluso celebrado días como la Independencia de México, el día de muertos y el festival decembrina. Se tenía previsto comenzar a trabajar tras regresar del periodo de receso escolar, en abril, el día del niño y el 10 de mayo. Las situaciones eran dentro de todo normales, el calendario escolar de ciento noventa días estipulaba que el 6 de julio concluirían las clases, no así las actividades para los docentes.

Dado que los casos de COVID-19 comenzaron a elevarse en nuestro país, a escasos tres meses de concluir el ciclo escolar y con solo un periodo de evaluación pendiente, el sábado 14 de marzo se dio a conocer, por parte del entonces secretario de educación pública, Esteban Moctezuma Barragán, la propuesta para el sector educativo ante la pandemia del COVID-19, dicha propuesta debía ser acatada por la escuela y la familia de forma responsable con la intención de proteger a los niños, niñas y adolescentes. Fue de esta manera que el secretario dictaminó que el último día de clases sería el viernes 20 de marzo. Los maestros asistirían a la escuela el lunes 23 de marzo para llevar a cabo un Consejo Técnico Escolar (CTE), en el que se darían pautas para el trabajo remoto.

Cabe señalar que a las docentes se les solicitó apresuradamente entregar a los alumnos una guía de estudio que sirviera como herramienta de repaso; se les pidió no trabajar temas nuevos, temas que no fuesen vistos previamente en clase. La mayoría de las docentes entregaron en fotocopias la guía a una de la madre de familia que se desempeñaba como como “vocal de grupo” para que pudiera reproducirla y así hacer entrega a cada uno de los alumnos del grupo y estos a su vez pudieran trabajarla durante el receso escolar anticipado.

Al tratarse de un virus desconocido y con alto índice de mortandad, a partir del lunes 16 de marzo, tras haber escuchado el anuncio de un receso escolar que no se viviría en un formato vacacional, sino más bien de confinamiento, muchas de las familias de la escuela primaria

“Heroicos Cadetes” decidieron no llevar más a sus hijos y esperar las indicaciones que se girarían por parte de directivos y docentes, así como de las autoridades educativas. No fue posible dar una despedida entre los docentes y alumnos y tampoco del colectivo docente; el cierre de la escuela impidió el regreso a las aulas el lunes 23 de marzo; el CTE marcaría las pautas del trabajo a seguir.

Se tenía previsto regresar a las aulas para el lunes 20 de abril, un mes después del cierre, mas, debido a que las condiciones sanitarias no lo permitieron, se requirió que las docentes contactaran vía telefónica o por *WhatsApp* a las vocales de grupo, para que ellas, a su vez, pudieran comunicarse con el resto de los padres, madres y tutores del grupo con la intención de mandar guías de repaso adicionales y actividades para tener elementos con los cuales poder evaluar el último periodo.

Junto al primer contacto remoto por vía de mensajes y llamadas telefónicas que las docentes establecieron con sus grupos, la SEP puso en marcha “Aprende en Casa”, considerada la estrategia nacional para hacer llegar a la población la educación en sus hogares y que estos se mantuvieran en confinamiento, llevándose a cabo bajo diversos formatos: radiofónico, impresos y televisados.

La estrategia estaba programada para durar, originalmente, los mismos días que el receso escolar de marzo 23 a abril 17 de 2020. Constaba, principalmente, de contenido educativo supervisado, pero no contextualizado; en su mayoría, eran programas antiguos e incluso de otros países. La estrategia “Aprende en Casa” servía, además, para reforzar la idea que planeó el secretario sobre que el “receso escolar no significa, en modo alguno, un periodo vacacional ampliado sino un aislamiento voluntario para evitar el contagio y la propagación del COVID-19” (SEP, 2020, párr. 4).

Por su parte, las autoridades educativas señalaron en conferencia de prensa que ya se contaba con el setenta y cinco por ciento del ciclo escolar cubierto, además de las últimas evidencias de trabajo de los niños que contaron con recursos para posibilitar que las docentes evaluaran, no solo el tercer periodo, si no todo el ciclo escolar. Al no contar con una fecha para el regreso, ni un sistema de trabajo remoto además de lo que ofertaba “Aprende en Casa” (en lo que en ese entonces era su primera versión), se optó por concluir el ciclo escolar antes de lo previsto en el calendario y fue así como el 19 de junio se bajó el telón al ciclo escolar 2019-2020 y con ello, se disipaba la creencia de que se estaría lejos de las aulas durante un periodo corto de tiempo.

Ahora bien, parece pertinente retomar la siguiente tabla que aparece en el Acuerdo 12/06/20 publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) que, en su Décimo Cuarto Artículo “establece un calendario a las actividades aplicables para el cierre del ciclo escolar 2019-2020 y el inicio del ciclo escolar 2020-2021”.

| Fecha | Descripción |
|---------------------------------|---|
| 8 de junio | Sesión de Consejo Técnico Escolar. |
| 18 y 19 de junio | Comunicación de los resultados de la evaluación y entrega de boletas y certificados en formato electrónico. |
| 19 de junio | Fin del ciclo escolar 2019-2020. |
| 20 al 31 de julio | Capacitación docente y Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar. |
| Agosto | Periodo de regularización para estudiantes de educación secundaria. |
| 8 y 9 15 y 16 agosto | Examen de ingreso al tipo medio superior en la Ciudad de México y zona metropolitana. |
| 3 al 5 de agosto | Jornada de limpieza escolar. Instalación de la Comisión de Salud. |
| 6 y 7 de agosto | Trámites de inscripciones y reinscripciones para el ciclo escolar 2020-2021. |
| 10 de agosto | Inicio del ciclo escolar 2020-2021. |
| 10 al 28 de agosto | Diagnóstico y plan de reforzamiento. |

Tabla 1. Calendario de cierre de ciclo escolar (2019-2020) y apertura de ciclo escolar (2020-2021)

Lo que aquí se puede observar coincidió con la realidad, únicamente, en el cierre del ciclo escolar 2019-2020. Las demás fechas quedaron como referencia de actividades, que, si bien pretendían y contemplaban las autoridades educativas un retorno a las aulas de manera presencial, no se pudo debido a que el COVID-19 presentaba un alza en los contagios lo que imposibilitaba la apertura de las escuelas. Razón por la cual se extendió el confinamiento provocando que el ciclo escolar 2020-2021 se llevara a cabo en un formato remoto, marcando distancia con la escuela durante todo el periodo lectivo.

En un breve recorrido por el inicio del ciclo escolar puedo mencionar que el calendario escolar marca el 24 de agosto como el inicio de las clases, pero fue desde el 27 de julio que las

docentes iniciaron sus labores a distancia, acudiendo de manera virtual a una reunión de CTE en su fase intensiva para ser partícipes del taller “Capacitación horizontes colaboración y autonomía para aprender mejor” el cual tenía como objetivo general:

Adquirir herramientas para favorecer el desarrollo de prácticas colaborativas que, desde la función de las maestras y los maestros, les permitan contribuir a que el alumnado alcance los aprendizajes fundamentales de su grado escolar, en el contexto desafiante de la actualidad. (SEP, 2020, p. 5)

Dentro de las orientaciones que presenta la guía facilitadora sobresalen varios nombres de aplicaciones de video llamadas, entre ellas están: *Teams*, *Zoom*, *Google Meet*. Las aplicaciones permitían llevar a cabo el taller vía remota. Durante las sesiones había trabajo en plenaria y en pequeños grupos. Las docentes gestionaron videollamadas adicionales y trabajaron fuera de línea para entregar los productos del taller el cual constó de cinco sesiones y, tras un par de sesiones, se anunció sería cancelado, pero no fue así, y se pudo concluir el 31 de julio. Las actividades que se propusieron fueron las relacionadas al CTE ordinario; durante dos semanas se pausó el trabajo de las docentes y directivos.

Estar bajo una pausa laboral de la nada, despertó incógnitas e incertidumbre entre las docentes, desconocían las condiciones en que retornarían al ciclo escolar. El taller impartido, previamente, no contemplaba que su labor fuera con medios remotos. Un claro ejemplo puede ser uno de los productos del taller: la campaña de vida saludable; en la pandemia no podía adaptarse a todos los contextos (económicos, de salud física o mental) de los alumnos y docentes, lo cual podría ser insensible y descontextualizado. El intervalo de tiempo que se usó para adaptar las actividades ante la situación de la pandemia permitió que se modificaran las guías del CTE, retomando el 17 de agosto las actividades que concluyeron el 21 de agosto del 2020.

Dentro de la guía de trabajo que orienta las sesiones del CTE, se encuentra una carta dirigida a los docentes, en la cual las autoridades educativas reconocen que el ciclo escolar 2020-2021 presenta retos de organización y funcionamiento escolar, se destaca que es un escenario único para la transformación de la escuela, razón por la que se requiere compromiso de toda la

comunidad escolar involucrada. Se pretende con el uso de la guía que las comunidades escolares puedan tomar decisiones con contribuyan a la transformación y mejora de la escuela. A continuación, cito el propósito general de las sesiones de trabajo.

Promover la reflexión, el diálogo y la toma de decisiones del colectivo docente sobre lo que necesita para preparar la escuela como un entorno saludable y seguro; establecer acciones que permitan identificar la situación emocional de NNA, los saberes que adquirieron en casa y los aprendizajes esperados que necesitan reforzar para estar en condiciones de continuar su trayecto formativo. (SEP, 2020, p. 4)

Finalmente, las sesiones se enfocaron en el contexto que se vivió en la pandemia, hablando sobre las posibilidades de un regreso bajo una nueva normalidad, las modificaciones al Plan Escolar de Mejora Continua (PEMC), los temas socioemocionales que deberían atender las docentes con los alumnos y, sobre los ajustes en los contenidos que los y las docentes consideren deben reforzar.

Como ya dije antes, no fue posible abrir las escuelas para que el ciclo escolar 2020-2021 iniciara en un formato presencial; por lo tanto, el 24 de agosto, la enseñanza remota inició. Para el caso particular, aunque no único, del colectivo docente de la escuela HC, el arranque fue bajo el formato de enseñanza remota de emergencia y, como dijo Esteban Moctezuma, también fue “a través del programa de aprendizaje a distancia Aprende en Casa II, con el acompañamiento de televisoras privadas, de la red de radiodifusoras y televisoras educativas del país, así como de los sistemas públicos de comunicación del Estado mexicano” (SEP. 2020. párr. 1).

De este programa, o como también lo han llamado, estrategia de enseñanza a distancia, hablaré con mayor profundidad más adelante. Sin embargo, cabe señalar que el colectivo docente de la escuela HC tomó la decisión de trabajar de forma remota, en acuerdos dentro de las reuniones del CTE, unas semanas antes de ser de una imposición por parte de las autoridades escolares que para el caso específico de la escuela primaria HC son, la supervisión escolar 439 y la coordinación de primarias número 3.

1.3. Cambios en el trabajo docente

Como ya he mencionado, a causa de la pandemia del COVID-19, en el escenario educativo global se vivió un cambio profundo en la forma de atender uno de los intereses superiores de la niñez, que es recibir educación.

Un primer aspecto para destacar de la práctica docente como cambio ya dentro del ciclo escolar 2020-2021, es la forma en que las docentes se debieron preparar con antelación para acudir de manera remota a las reuniones del CTE, puesto que necesitaron conocer, descargar y practicar el uso con las plataformas de videollamadas para estar presentes y realizar las actividades solicitadas, las cuales incluían no solo presentarse a una reunión, sino gestionar reuniones en grupos pequeños; situación que de manera presencial se resuelve con la presencia en el mismo espacio físico.

Un segundo aspecto puede provenir de la paradoja que representa para las docentes volverse aliadas de la televisión, ¿Cuándo podríamos imaginar que la tarea o consigna de una docente fuera enviar a sus alumnos a ver por varias horas la televisión? Y es aquí donde damos la bienvenida a los cambios, quizá más evidentes: el desarrollo de su práctica docente tras y con las pantallas, de diversos tamaños y para distintas actividades como, por ejemplo, tras el monitor y frente a la cámara de la computadora para dar su clase de manera sincrónica o, tras la pantalla más pequeña de su celular para enviar actividades en un chat o, responder las dudas de sus alumnos y familias. Todo ello con la intención o más bien esperanza de que los vínculos entre docentes y alumnos sean más fuertes que los muros de las aulas y la distancia.

Con cada ciclo escolar las docentes aplicaban un diagnóstico a los niños para saber con qué elementos y conocimientos previos cuentan los niños, principalmente, de su grado anterior inmediato, pero debido a la forma en que se dio el cierre del ciclo, las docentes aplicaban el diagnóstico previo a introducir contenidos nuevos, ya fuesen en temáticas o en niveles de dificultad. Esta vez se contaba con un espacio llamado “curso remedial” el cual tomaría en cuenta contenidos del ciclo anterior y duraría del 24 de agosto hasta el 11 de septiembre del 2020.

Después del “curso remedial” comenzó de manera oficial el ciclo escolar 2020-2021, con los contenidos correspondientes al grado, a partir del 14 de septiembre, de forma remota ya que, a pesar de las semanas, meses transitados, aun no existían las condiciones sanitarias para volver a

las aulas. Por ende, un elemento de cambio adicional fue que las docentes requerían del apoyo de las familias de sus alumnos e incluso las propias, más que del que se ocupaba en la presencialidad. Las docentes debían brindar materiales, apoyar con las actividades, así como enviar las evidencias de trabajo. La falta de apoyo, en ocasiones, complicó la labor de las docentes; por ejemplo, las docentes no podían garantizar que los trabajos que entregados por los alumnos habían sido realizados por ellos.

Otro de los cambios que conviene destacar es que, dentro de la pandemia, las docentes no solo no pudieron estar en las aulas con sus materiales y recursos de su día a día, tampoco contaban con sus alumnos. En el caso de las docentes de primer grado, sus alumnos en un inicio solo eran nombres en una lista dentro de un correo electrónico, que, junto al cuerpo directivo y usando diversos medios para contactarles, tales como llamadas telefónicas, (desde sus números personales) y el envío de correos electrónicos, pudieron ir de familia en familia contactando a los alumnos para poder conocerlos tras un monitor. En la presencialidad, los y las docentes pueden conocer a los niños que se convertirán en sus alumnos, pues los observan en el patio.

En tal sentido, no solo las docentes de primer año se vieron inmersas en este cambio, fue cada docente que recibía a un grupo nuevo. Si bien, la sugerencia de las autoridades educativas fue que los docentes trabajaran con el grupo del ciclo anterior, las necesidades de cada escuela y por decisión de la directora para el caso de la escuela HC, varios grupos cambiaron de maestros. En el caso del segundo grado, las maestras que tenían a su cargo al grupo fueron solicitadas para prestar sus servicios dentro del cuerpo directivo, por lo que en este caso se compartieron los datos de contacto de la vocal y los números del resto de los grupos, siendo una historia similar con las docentes de primer año, puesto que también conocieron a sus alumnos de manera remota en una video llamada, gestionada con el apoyo de las familias.

Realizar el cambio de una educación presencial a una remota implicó esfuerzos, afectaciones y efectos de diversa índole, como ejemplos podemos citar: la incursión de las herramientas o aplicaciones digitales como pieza fundamental para tener contacto con los alumnos; las permanente intervenciones de los padres y madres de familia al realizar las actividades de sus hijos e hijas, lo cual impide que las docentes conozcan las necesidades y avances reales de los niños.

El formato virtual fomenta actitudes extraordinarias, a decir de una, calzar los libros de texto y el programa de estudios, que poseen un diseño y actividades para ser realizadas en un formato presencial, mediante diversas adecuaciones que posibilitan, por ejemplo, los trabajos en equipo o el acompañamiento directo a un niño cuando se logra captar a través del monitor un momento de frustración, angustia o dicha.

En definitiva, trasladar el aula de un espacio tangible a uno digital, de lo presencial a lo remoto, cambió las formas y los medios de contacto con la comunidad escolar. De una forma intempestiva ya no se poseía la intimidad que brindaba el aula y la relación bidireccional entre los alumnos y las docentes, ahora el espacio de las casas y la privacidad tanto del colectivo docente como de los alumnos se volvió público.

1.4. Preguntas y propósitos de investigación

Brindar el servicio educativo de manera remota debido a la pandemia despertó varios cuestionamientos sobre cómo vivieron las docentes las transformaciones de su práctica docente. A continuación, presento las preguntas que guiaron la investigación; así como el objetivo general y los objetivos específicos:

- 1 ¿Cómo se han transformado algunos de los aspectos de la práctica docente dentro de la pandemia y la enseñanza remota?
- 2 ¿Cuáles son los aspectos en los que las docentes resienten más la manifestación de los cambios dentro de la pandemia y la enseñanza remota?
- 3 ¿Cómo hicieron las docentes para aun en la distancia y dentro de la pandemia, seguir ejerciendo su práctica docente?

Objetivo general:

Analizar los efectos de la educación remota en la práctica docente.

Objetivos particulares:

- Distinguir las características de la enseñanza remota, de cuatro docentes en particular, mediante observaciones de las sesiones virtuales.
- Identificar los cambios que en su práctica docente vivieron en el trabajo remoto mediante entrevistas que permita recoger las vivencias expresadas por las docentes.

Ahora bien, tomando en cuenta estos propósitos, como la brújula investigativa comenzaré a explicar cómo fue el proceso que seguí para la realización de esta investigación.

Capítulo 2. Trabajo Metodológico

En seguida expongo el contexto de la escuela en presencial y, posteriormente, el contexto de la enseñanza remota. Presento a las informantes, docentes frente a grupo, que decidieron participar en la investigación. Comparto el proceder metodológico iniciando con el enfoque de la etnografía digital el cual me permitió acercarme al contexto. Así mismo, muestro la técnica de observación y las entrevistas, como instrumento para dar voz a las docentes.

2.1. Las docentes y su contexto

Con relación a lo causado por la pandemia en nuestro país, podemos hablar del cierre masivo de espacios educativos de todos los niveles, en distintas fechas, pero al final, todo fue cerrado para fomentar el quedarnos en casa y propiciar un aislamiento voluntario. Dentro de estos niveles educativos se encuentra la educación primaria, foco de nuestra investigación.

La investigación se desarrolló en la escuela primaria “Heroicos Cadetes” turno matutino, ubicada en Andador Norte #200 Col. Militar Marte Alcaldía Iztacalco. A causa de la pandemia cerró sus puertas el 20 de marzo del 2020, pero no por ello daría cierre también a las actividades educativas. Para el ciclo escolar 2020-2021, la primaria contaba con una plantilla de personal docente de veinticuatro elementos, dieciséis docentes frente a grupo, dos en clases adicionales (TIC y Lectura), dos maestros de educación física y cuatro personas prestando servicios en la dirección.

Acabo de dar la dirección de la escuela primaria HC como parte del contexto, pero, para efectos prácticos de la investigación, quizá valga poco haberlo hecho, el ciclo escolar se llevó a cabo lejos de las puertas, aulas y muros de la escuela; cada grupo y salón se encontraba tras el monitor, donde se encontraba algún miembro de la comunidad escolar. No asumiremos que se trató de una educación en línea o virtual, ya que este tipo de enseñanza debe tener un diseño curricular previo, así como una plataforma que lo sostenga, además de capacitación oportuna a docentes y alumnos; elementos con los que no se contaba en medio de la crisis sanitaria.

En lugar de invertir tiempo y espacio para definir a la educación virtual, en línea o virtual, retomaré el término *Enseñanza remota de emergencia* (ERE), recientemente, acuñado por

Hogdges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust T., y Bond A. (2020). Los autores se alejan de concepciones que entienden la *enseñanza* como *aprendizaje* o *instrucción*. Recuperan definiciones de *enseñanza* tales como "el acto, la práctica o la profesión de un maestro" y "el intercambio concertado de conocimiento y experiencia" (p. 14). Para este grupo de investigadores, son las docentes quienes realizan las primeras actividades y viven los primeros cambios dentro de la emergencia.

Es entonces la *enseñanza remota de emergencia* parte del contexto en el que las docentes desempeñaron su práctica, junto con la que sostuvieron todo un ciclo escolar, teniendo como objetivo "proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis". (Hogdges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust T., y Bond A., 2020, p. 17).

Ahora hablaré de las docentes que participaron en esta investigación como valiosas informantes; quienes fueron invitadas durante esta ERE a "pensar fuera de la caja para generar varias soluciones posibles que ayuden a satisfacer las nuevas necesidades de nuestros alumnos y comunidades" (Hogdges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust T., y Bond A., 2020, p. 17).

Por otro lado, es fundamental que previo a buscar las transformaciones en la práctica docente, se reconozca que la comunidad escolar hizo lo mejor que pudo; las docentes trataron de llevar lo esencial de las aulas a la pantalla, a veces corriendo e intentando alejarse de la pandemia, es decir de la emergencia. Durante el ciclo escolar 2020-2021 se vivía a toda prisa, con poco tiempo frente al grupo, fuera de lo cotidiano, con recursos nuevos; por ello, reitero, será una *enseñanza remota de emergencia*.

El texto abordará, únicamente, primero y segundo grado de primaria que, para ese ciclo, fueron tres grupos por cada grado. Solo dos docentes de cada grado decidieron, de manera voluntaria, ser informantes de esta investigación (1°B y 1°C; 2°A y 2°C). La docente titular del grupo de 1° C solo permitió las observaciones a su clase, compartió videos de sesiones grabadas, pero por motivos personales y laborales no participó de las entrevistas, quedando, finalmente, para el resto de la investigación las docentes de 1°B, 2°A y 2°C a quienes presento con un código, puesto que sus nombres han sido omitidos.

Durante la redacción de esta investigación he hablado de las informantes en femenino y es porque todas son mujeres. Entonces, previo a la triangulación de la información que brindaron las docentes entrevistadas, muestro una parte de lo que ellas son, es decir, doy a conocer características esenciales que sirven para que su contexto sea visible y se pueda hacer un análisis de la información obtenida con una visión un poco más amplia.

Iniciaré por aquella mujer que lleva más de la mitad de su vida frente a grupo, la docente del 2°A (D-2A). Ella es egresada de la Normal Básica. Lleva prestando sus servicios docentes desde hace treinta y siete años, principalmente, en los grados que conocemos como primaria baja, es decir, primer, segundo y tercer grado de primaria. En la actualidad, a sus cincuenta y siete años, comenta que vive en la delegación Xochimilco con su hermana (también docente) y sus sobrinos; menciona no tener hijos. Trabaja en dos turnos, en diferentes escuelas; ambas de nivel primaria (para efectos de esta investigación solo consulté lo vivido en el turno matutino, donde sí se encontraba como titular de grupo, a diferencia del turno vespertino).

En cuanto a las características de su grupo, estaba compuesto por un total de diecinueve alumnos, de los cuales, once eran niños y solo ocho niñas; se trata de un grupo que tenía a su cargo desde el ciclo escolar anterior por lo que los estudiantes ya la conocían y sabían de sus métodos de trabajo. Este grupo recibía clases sincrónicas los miércoles y jueves, a partir de las nueve de la mañana, con una duración que oscilaba entre dos y tres horas; se atendía, ocasionalmente, a quien lo solicitara (grupos pequeños o de forma individual), en la mayoría de las ocasiones, fuera del horario laboral.

Prosigo a presentar a su compañera de desvelos y cómplice de actividades, la docente de segundo 2°C (D-2C), licenciada en educación primaria y, quien ejerce desde hace diecisiete años, mismo tiempo en el que migró desde el estado de Guerrero hacia la Ciudad de México. Además de docente, es madre de un pequeño que cursaba el segundo año de primaria y esposa de un docente de educación física. Su grupo estaba conformado por diecinueve alumnos, de los cuales, seis eran niños y trece niñas. Las sesiones sincrónicas que impartía eran los lunes y jueves de nueve a once de la mañana y, ocasionalmente, atendía dudas particulares fuera de horario.

La última voz para recuperar corresponde a la docente titular del 1° B (D-1B). Ella, al igual que la docente anterior, es licenciada en educación primaria, tiene cuarenta años de los cuales

quince los ha dado al servicio de la educación casi siempre frente a grupo; también ha apoyado en la dirección. Es madre de una joven universitaria y de un niño que cursa el tercer año de primaria, en la misma escuela donde ella es maestra, razón por la cual adaptó sus clases en horarios y días distintos. Mezcló su ser madre con su ser docente. Durante la pandemia migró de la Ciudad de México hacia el estado de Querétaro por cuestiones laborales de su esposo y también de espacio, puesto que todos se encontraban en confinamiento.

En el caso del grupo 1ºB, había nueve niños y siete niñas, un total de dieciséis alumnos, los cuales se conectaban a sus clases sincrónicas los martes y jueves de diez de la mañana a doce treinta del medio día, horario en el que concluye la jornada laboral, las dudas particulares las atendía por mensajería instantánea.

2.2. Etnografía virtual

La etnografía virtual es el enfoque de investigación que brinda la posibilidad de estudiar lo que sucede con la práctica docente en pandemia dentro de comunidades virtuales; explorar los comportamientos, intereses, necesidades y realidades de las docentes con la finalidad de encontrar las transformaciones en que vivió su práctica.

La presencia y el uso de las tecnologías han evolucionado dentro de la educación, aunque en menor medida, en los niveles básicos. Hasta antes de la pandemia, el uso que los docentes daban a las computadoras recaía en capturar su planeación en un procesador de texto o realizar búsquedas de actividades. Las computadoras y los dispositivos móviles no eran una herramienta indispensable para contactar y conectar con los alumnos.

Bajo una mirada cualitativo, me propuse conocer y recuperar las experiencias que vivieron las docentes tras su súbita inmersión al contexto virtual. Me basé en algunos principios de la etnografía virtual, enfoque que se desprende de la etnografía antropológica y considerado como la nueva etnografía. Se trata de un método que se encuentra en expansión; implica una forma particular de acercarse a las experiencias que se gestan en internet. La etnografía virtual supone para Hine (2000) “una intensa inmersión personal en la interacción mediada. Este tipo de implicación adhiere una nueva dimensión a la exploración del uso de un medio en su contexto” (p.

82). Es una técnica investigativa que brinda la posibilidad de estudiar lo que sucede en las comunidades virtuales y explorar sus intereses y necesidades.

Hine (2000) señala que la estrategia propia de la etnografía virtual consiste en investigar, de modo detallado, el uso del internet y cómo este forma parte de la vida de las personas, por ello, la autora propone el estudio empírico sobre los usos del Internet.

Así pues, la etnografía virtual estudia los comportamientos y las realidades sociales que se encuentran mediados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); permite explorar las interrelaciones educativas que se dan por medio de ellas. La etnografía virtual cambió los espacios más no los roles, incluso se puede observar la realidad de una forma más precisa

Hine (2000) expresa que esta “etnografía no sólo es virtual en el sentido de carecer de cuerpo física [...] se adapta al propósito, práctico y real de explorar las relaciones en las interacciones mediada [...] es adaptable a las condiciones en las que se encuentre” (p. 82) La etnografía se caracteriza por su flexibilidad para estudiar una cultura; estar inmerso en un contexto solicita del investigador, la capacidad de adaptarse.

Para descubrir dónde poner el ojo en lo digital se necesita reconocer que nos convertimos, emergentemente, en una comunidad virtual, al menos durante el ciclo escolar 2020-2021. No solo por dar clases de forma remota, también al promover el uso de las herramientas digitales para el resto de las actividades, por ejemplo, las juntas con padres de familia, directivos y por supuesto los Concejos Técnicos Escolares (CTE). Aunque, de acuerdo con Domínguez (2007), esto no es necesariamente así, pues la

Etnografía virtual no trabaja (sólo) con comunidades virtuales, no busca (sólo) grupos más o menos homogéneos (con características comunes) estén o no ubicados en contextos espaciales euclidianos, su campo de estudio no es (sólo) el ciberespacio, los temas que estudia no son (sólo) los temas de los que tratan las comunidades virtuales, su método de estudio no consiste (sólo) en analizar las comunicaciones en un espacio virtual. (pp. 51-52)

Para este autor, la etnografía en y de Internet es todo eso y algo más; es algo que tiene que ver con el concepto de cultura y con un modo particular de hacer.

El interés de esta investigación está en conocer qué de la práctica docente se ha puesto directamente en el ámbito virtual. Ruiz y Aguirre (2015) afirman sobre el quehacer docente que:

- Deben desarrollar un perfil académico en donde la comunicación es un dispositivo para promover procesos de colaboración... entre sus estudiantes.
- Desarrollar diferentes estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación a las acuñadas a la presencialidad...
- Desarrollan habilidades de comunicación multimedia y escrita...
- Desempeña una gestión y mediación académica a partir de un acompañamiento mediático-escrito, asertivo y automotivado. (p. 71)

Esto deja ver que el docente no solo debe ser experto en su área, disciplina; ahora debe comenzar a serlo en el uso de plataformas y diversos medios de comunicación virtuales, es decir, ser multitareas.

Los recursos para la recopilación de datos fue la observación participante y la entrevista semiestructurada, posibilitando la interpretación de la vida de los grupos. De acuerdo con Guber (2006) “El trabajo de campo deberá tomar en cuenta, el carácter científico de los estudios de campo; la presencia directa del investigador; el estudio de unidades sociales circunscritas; el relevamiento de todos los aspectos que conforman la vida social” (Ruiz y Aguirre, 2015, p. 6). Esperando que se dé cuenta de la cultura observada de manera coherente y respetuosa.

2.3. Observación y entrevistas.

Una de las técnicas utilizadas para la investigación fue la observación a las clases sincrónicas que impartieron las docentes vía remota, con los registros de las grabaciones de sus clases; junto a ello realicé entrevistas a las docentes con la intención de responder a las preguntas de investigación.

Observación. Como he mencionado en páginas anteriores, el foco de la investigación es conocer el fenómeno de primera mano. Si bien, no pude observar de manera presencial la inmersión en el campo fue de manera remota a través de medios digitales, sin perder la esencia de

la observación, la cual, de acuerdo con Angrosino (2012), tiene como objetivo principal “el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos del investigador” (p. 56). Para este caso, los sentidos que se pusieron en máxima alerta fueron el oído y la vista, pues, mediante el monitor los demás sentidos quedan algo relegados.

Es sustancial recordar que nuestros sentidos no tienen una objetividad absoluta, más cuando alguna vez fuimos parte del contexto que se observa, por lo cual es importante colocar filtros específicos para no permear la investigación. Realizar la observación de manera digital permite que el ambiente no cambie al tener a un extraño que modifique las interacciones.

Las observaciones iniciaron en el momento en que se recibió la invitación de la clase a través de un enlace compartido o mensaje; finalizaron hasta que las docentes pulsaban el icono que deja colgar la reunión; sin duda, una nueva forma de introducirnos y permanecer en el campo. Incluso en la distancia y dentro de la pandemia las ideas preconcebidas de cómo debería ser una clase estuvieron presentes, por ello, establecí filtros para evitar dar cosas por sentado.

Durante el ejercicio etnográfico y de observación, el investigador juega el rol de un detective o como afirma Angrosino (2012), volvernos “como un niño pequeño, para el que todo en el mundo es nuevo. En consecuencia, el proceso de observación comienza captando todo y registrándolo con tanto detalle cómo se pueda, con la menor cantidad de interpretación posible” (p. 56).

En definitiva, el trabajo de observación es exhaustivo y, en ocasiones, se escapan algunos detalles; y, de forma remota, resaltan algunas dificultades, como el no saber qué pasa en los diferentes entornos donde se encuentran los sujetos observados, o las múltiples cámaras apagadas, pero también hay una ganancia porque el gran espacio que puede ser un salón de clases se reduce a la pantalla de un monitor, esta nueva forma de investigar tiene retos y ventajas.

Las herramientas para realizar la observación fueron proporcionas, en su mayoría, por las docentes, ya que los registros de observación (Anexo I) se pudieron ampliar debido a que las docentes compartieron las ligas de descarga de sus clases (algunas compartieron el video descargado); por lo tanto, la observación fue sincrónica y asincrónica.

A lo largo de la investigación, conté con seis videos proporcionados por las docentes y observación sincrónica de dos. Cabe destacar que las clases compartidas fueron las que las docentes decidieron compartir y no, forzosamente, las clases a las que se acompañó de manera sincrónica.

Entrevista. El avance de la pandemia no permitió que se hicieran próximas a las observaciones debido a las múltiples labores que tenían que realizar las docentes por lo cual se realizaron de forma presencial, dentro del contexto, es decir, dentro de la escuela primaria. Cabe recuperar las palabras de Angrosino (2012), el cual se refiere a la entrevista como “un proceso por el que se dirige una conversación para recoger información” (p. 61). Las entrevistas fueron abiertas, encaminadas al foco de la investigación; sin una estructura rígida que impidiera que las informantes se expresaran; fueron más allá de una conversación porque, aunque me apoyé de una guía, busqué fluir con los comentarios de las docentes.

En este sentido, según los presupuestos que planea Angrosino (2012), la entrevista fue profunda; tuvo como objetivo sondear el significado, explorar matices, y “detectar las áreas grises que se podrían pasar por alto en preguntas de elección forzada que se limitan a aludir superficialmente a un problema” (p. 62). Aunque fue abierta y flexible, no fue aleatoria; contó con una dirección intencionada a una meta, y me permitió conocer parte de los hechos y realidades desde la voz de las docentes.

El deseo por conocer qué es lo que sucedió con la práctica docente en pandemia, me llevó a acercarme a la realidad de las docentes de manera remota, de la mano del enfoque de la etnografía virtual y de técnicas como la observación y la entrevista (fuera del formato tradicional, ya que se puede estar en el contexto, pero remotamente).

2.4. Esquema analítico

A continuación, expongo el esquema de análisis que construí para descargar la información obtenida en la investigación. El encuadre que me permitió realizar el análisis de la investigación se enmarcó bajo los objetivos de la investigación con la mirada fina a lo que pude observar de las clases remotas y videos compartidos por las docentes, con una escucha atenta hacia su voz,

apuntando la brújula y la mirada investigativa a develar las transformaciones que vivieron y los efectos que quedaron en sus vivencias en el ciclo escolar 2020-2021 dentro de la pandemia del COVID-19.

En un inicio, construí el esquema de análisis para retomar lo que sucedía con la práctica docente previo a la pandemia, para que a partir de ello pudiera establecer los demás elementos; por ejemplo, partí de una actividad, la jornada laboral; expliqué cómo era antes, en la presencialidad y, después, coloqué cómo fue la jornada laboral durante la pandemia, en un entorno virtual. Una vez que ya contaba con estos elementos, pude ver las transformaciones, visualizar y describir los efectos.

Debido a que la práctica docente es contextual y amplia, acudí a la empírea para construir las categorías de búsqueda, las cuales aparecen en dos formas en este trabajo; la primera, como dimensiones de la práctica docente y la segunda, como aspectos de la práctica docente; a la primera como algo global y a las segundas como algo que se desprende, calza o pertenece a la dimensión. Obtuve, al final, tres dimensiones de la práctica docente; cada una con tres o cuatro aspectos que se desprenden de ellas.

De acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (1999) la práctica docente es compleja debido a sus múltiples relaciones, proponen seis dimensiones para investigarla; sin embargo, dentro de la investigación no las adopté debido a que para este trabajo conviene ver las diversas relaciones por separado. Durante la pandemia, la práctica docente fue atravesada por diversas circunstancias de modo transversal y no todo podía recaer en, una dimensión (*personal, didáctica o institucional*); todas tendían una red, pero la idea de manejar el término de dimensiones por sobre el de categorías, provino de estas autoras.

Las tres dimensiones (*personal, didáctica, institucional*) que consideramos pueden visibilizar algunos de los cambios que sufrió la práctica docente durante el ciclo escolar 2020-2021 así como la comunidad escolar. En primer lugar, *Cambios de herramientas, espacios y actividades*, dentro de la cual se integran tres aspectos los aspectos: *plan de clase, recursos, espacios de trabajo y actos cívicos y festividades*.

La siguiente dimensión es *Formas de comunicación con la comunidad escolar a la distancia*, que engloba cuatro aspectos para describir los cambios: *comunicación, vínculo*

pedagógico; trabajo en equipo, y los medios de contacto. La tercera dimensión, *Modificación de los tiempos y formas de la jornada laboral*, trae consigo a la jornada laboral, las labores fuera de horario y las capacitaciones, como aspectos a desarrollar.

Estas tres dimensiones no son las únicas implicadas en la transformación de la práctica docente, pero son las que me permitieron guiar el análisis. Mi intención no es demeritar ni priorizar las dimensiones; solo me limito a las que acabo de enlistar, con la intención de que las dimensiones me permitan desmenuzar la actuación de las docentes, es decir, identificar qué fue lo que hicieron, cómo lo hicieron y por qué lo hicieron.

Después de desglosar cada dimensión fue posible visualizar algunas transformaciones y con ello, esbozar algunos de los efectos. Tras este punto del análisis resultó necesario incorporar la información obtenida por las docentes, triangular la información de las entrevistas con las transformaciones y los efectos arrojados del primer esquema.

Capítulo 3. La Práctica Docente, Pre y Pandémica

Este apartado del documento tiene como intención presentar algunos de los referentes teóricos sobre la práctica docente con el objetivo de comprenderla mejor y tomar postura sobre ello. Además, presento una narrativa que sirve de referencia para comparar un día de jornada laboral de las docentes previa a la pandemia con una jornada dentro de la pandemia; con ello pretendo observar algunos de los cambios y modificaciones de la práctica.

También describo la estrategia nacional puesta en marcha por las autoridades educativas “Aprende en Casa I” y su recorrido hasta convertirse en “Aprende en Casa II” el cual acompañó el inicio de la educación remota del ciclo escolar 2020-2021.

3.1. La práctica docente

Es necesario iniciar a conceptualizar la práctica docente o al menos decir a qué acepción me suscribí para caracterizarla, posteriormente describiré cómo era la práctica docente previo a la pandemia del COVID-19 para, por medio de dimensiones o categorías, develar las transformaciones de la práctica docente en torno a, la interacción con alumnos y los padres de familia, la forma de ejecutar las actividades previamente diseñadas, seguir algún libro de texto el cual no está apegado al contexto de la pandemia o la dificultad aún más marcada de relacionarse entre colegas. Después de conocer las transformaciones por las que atravesó la práctica docente pude identificar los efectos o causa de las transformaciones encontradas.

La práctica docente es, comúnmente, considerada y vinculada con las acciones que suceden dentro del aula de clases, o con lo que se enseña dentro de las escuelas normales, es decir, la didáctica que los normalistas usan para trabajar frente a sus respectivos grupos. Suele decirse que la práctica docente está permeada por lo que dicta el sistema educativo, en nuestro caso, la SEP, quien controla el quehacer docente desde la institución; todo ello tiene algo de verdad, pero en conjunto y con muchos otros elementos.

Antes de hablar sobre práctica docente, iniciemos por recuperar lo que desde la mirada de Ariztía (2017), es la práctica, ella la define como “un nexo de formas de actividad que se despliegan en el tiempo y el espacio y que son identificables como una unidad.” (p. 224). Para la

autora, los elementos corporales, las actividades mentales, los objetos y materialidades se ven implicados, interconectados y se crean significados, los cuales pueden propiciar que la práctica se vuelve rutina, cuando el cuerpo hace las mismas actividades físicas y mentales una y otra vez.

En cuanto a la práctica docente, Vergara (2005) señala que “La práctica docente es algo más que el simple hacer de las personas, por lo que para comprenderla es necesario articular los hechos educativos con el contexto en el que se producen y los significados que adquieren en este contexto” (p. 692). Así mismo, agrega que las actividades de las docentes son conscientes, intencionales y esquemáticas, con teorías previas, las cuales socializan entre sus colegas, formando incluso tradiciones. Vergara (2005) advierte que la estructura social e institucional determinan ética y moralmente a la práctica docente, orientando así la labor del profesorado. En ocasiones, las acciones se vuelven parte de una tradición, entran en una dicotomía. La práctica docente es única, en ella se “ponen en juego deseos, temores, expectativas” (Vergara, 2005, p. 692). Los deseos de los individuos como sujetos activos que articulan su conducta en contextos temporales y espaciales hacen de la práctica docente algo altamente complejo porque dependen de un momento histórico, ya que las situaciones y creencias que la afectan o dominan.

Por otro lado, dicho con palabras de Bazdresch (2000), la práctica docente

es un conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, que se desarrollan en el aula con un sentido educativo... [añade que], es portadora de teoría intencionada, reflexiva y racional que opera con sentido y conocimiento de causa. (p. 78)

La práctica docente busca alcanzar un fin. Mientras que, para Carr (1996), “la práctica consiste en una actividad intencionada localizada en un marco conceptual de normas, reglas y significados” (p. 78). Ibáñez (2019), explica que el docente pone en juego su ideología y cuenta con elementos que cuida y mezcla en su práctica: los recursos didácticos, las concepciones de lo social y psicopedagógico. El autor concuerda en que la práctica tiene peculiaridades que le hacen heterogénea, porque la historia de vida personal impacta en el ser profesional.

La práctica docente es una construcción histórica dentro de una sociedad que busca el cambio y al mismo tiempo mantiene acciones que le dan su esencia. Lo que hace única a la práctica son las tomas de decisiones que cada docente hace sobre las reglas del juego que le marca la sociedad y la institución escolar. Según Ibáñez (2019), la práctica docente:

cobra significado e importancia social y cultural en la escuela y mantiene múltiples relaciones con diferentes situaciones y agentes tanto directa como indirectamente, tales como: autoridades educativas, gestión, padres de familia, disposiciones políticas, normativas, entre otros. Así mismo la práctica docente de los profesores tiene rasgos convergentes y divergentes. Entre los primeros están los ciclos lectivos, horarios, planes y programas de estudio, cambios a la práctica, etcétera, mientras que en los divergentes se encuentran la historia de vida, formación académica, tipos de enseñanza, experiencia, sexo, edades; y lo mismo sucede con los alumnos, quienes poseen rasgos como estilos de aprendizaje, niveles y grados escolares, edades, sexo, entre otros. (párr. 1)

Como mencionaba en un inicio, la práctica docente está armada por diversos elementos que se interconectan por medio de múltiples acciones de una forma particular, lo que la lleva de una práctica social a una concepción más específica, denominada práctica educativa. De acuerdo con Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas L. la práctica docente se trata de una

praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso... así como los aspectos político institucionales, administrativos y normativos que [en] cada país, delimitan la función del maestro. (1999, p. 21)

Aunada a las demás, esta definición pretende marcar una diferencia sobre las concepciones básicas; pues la práctica docente no se contempla como un todo; va más allá de enseñar en un aula. La interacción entre el alumno y el docente es el motor principal, pero se requiere la mezcla del

proyecto diseñado por el sistema educativo y lo que aporta el contexto y la sociedad para complementar la práctica docente.

En un informe elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en el 2017 (INEE) sobre práctica docente, De Lella, (1999) afirma que consiste en una “acción que el profesor desarrolla en el aula primordialmente dirigida a la enseñanza, aunque también alcanza otras dimensiones, como la práctica institucional global y su vinculación con la práctica social del docente” (p. 118). Dentro del mismo informe se aborda la mirada hacia la práctica docente compartida por García-Cabrero, Loredó y Carranza, quienes la definen como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (1999, p. 118).

En otro texto coordinado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C, (2019) se retoma a Ezpeleta quien afirma que los docentes “se apropian, reconstruyen y construyen las prácticas con sus sentidos compartidos, que les ofrece -y permite- la cultura institucional” (párr. 15). Mas adelante dentro de la misma investigación afirman que la docencia

es una profesión dura que se desarrolla entre encrucijadas didácticas, institucionales y sociales. Es injusta porque las deficiencias se le atribuyen a los docentes como individuos y a ellos se les exige resolver problemas que son, en realidad, de la política e instancias educativas. A falta de apoyo institucional estructurado, dependen de su intuición, su talento y su creatividad para resolverlos. (párr. 31)

Para las docentes el trabajo no acaba al salir de la escuela, ni se reduce a las horas frente a grupo dentro del aula, ya que queda a expensas del trabajo administrativo, rendición de cuentas como por ejemplo la declaración ante el Sistema de Administración Tributaria SAT, y las exigencias didácticas como la elaboración de el plan de clases o el calificar exámenes.

Por las definiciones anteriormente retomadas se deja entrever que la práctica docente se enfoca, principalmente, en el quehacer docente y su función dentro del aula, sin embargo, va más allá y está conformada por dimensiones que, si bien repercuten directamente en el alumnado, son más extensas, abarcando desde lo institucional hasta los valores que tienen en los diferentes contextos la comunidad educativa. La práctica docente es atravesada, tanto por las reglas del juego, como por los valores que llevan al docente a tomar decisiones y acciones que son ejemplo para los alumnos de determinado contexto escolar.

Con base en lo anterior, el quehacer docente y su accionar es algo complejo, debido a las variadas relaciones que se enfrasan dentro de la práctica docente; por lo tanto, según Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas L. (1999), es pertinente dividir las acciones y relaciones que se han observado en la práctica docente, en las dimensiones; *personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral*; las cuales propician un análisis al destacar lo que sucede en el trabajo de los docentes. Estas seis dimensiones, en su conjunto, forman una relación pedagógica que muestra cómo los docentes viven su función al calce del sistema educativo como institución.

La práctica docente no termina por definirse de un solo modo, así como tampoco lo ha hecho la educación, por lo que, retomando a Fierro, et al., vuelvo a hablar de las dimensiones de la práctica docente; pero esta vez acudo a la definición de lo que para las matemáticas y la física son. Para estas ciencias exactas, una dimensión “implica la magnitud en una determinada dirección”, existen varios tipos de dimensiones e implican espacio y tiempo, quizá en este punto parezca irrelevante hablar de ello, pero llegaremos a converger en el vínculo con lo educativo en las próximas líneas.

Existen al menos cuatro dimensiones consideradas por las matemáticas. Las primeras tres dimensiones que pueden ser percibidas por el ser humano sobre un objeto son: largo, ancho y alto. Un ejemplo básico de esto es la figura del cuadrado, la cual inicia con un punto; el punto de fuga que comienza a trazar una línea representa la primera dimensión y es aquí donde inicia la vinculación con la educación y en específico con la práctica docente. El punto de inicio o de fuga de esta primera dimensión, podría ser la formación del docente, y la línea que se comienza a dibujar sería su experiencia dentro del aula y lo que hace con sus alumnos. Más líneas terminan de trazar la forma del cuadrado, y estos trazos los podemos ver como la vinculación de las docentes con los

colegas, las autoridades y las familias, esa forma cuadrada, aunque aún plana, sería una segunda dimensión. Para pasar a la tercera y última dimensión del plano espacial, se agregan más líneas que forman otro cuadrado y otras más que permitan la unión de ambos, lo que le hace transformarse en un objeto tridimensional.

Las líneas que atan o unen a ambos cuadrados, y que lo convierten en un cubo, es decir en un todo cada vez con más componentes y aún más complejo, serían dentro de la práctica docente, las instituciones y políticas educativas, sin las cuales la educación pública tal y como la conocemos ahora no existiría con las formas y matices que tiene. En este espacio dimensional más extenso se vinculan las normas, planes y programas de estudio e incluso de manera física que constituye al espacio escolar como edificio y las reglas que dentro de él se conforman.

Quizá todo esto se pueda ilustrar y ser más inteligible, pero por ahora son ideas y vinculaciones mentales, que ayudan a ver a la práctica docente como un todo complejo, que parte de un punto de fuga y se extiende exponencialmente. De acuerdo con las matemáticas, existe una cuarta dimensión, el tiempo, y este para la educación también es importante; la práctica docente es plural por los individuos que la ejercen, pero también por el momento histórico, político y, se podría añadir, tecnológico, en que se llevan a cabo.

Tomé este insumo de la matemática como referencia para visualizar las dimensiones de la práctica docente y así comprenderla, requerimos analizar su complejidad y será necesario diseccionarla, principalmente, en las distintas relaciones en las que se separa; a pesar de que se encuentren interconectadas. Los docentes, como individuos, no son solo profesionales, tienen y conectan con su labor las emociones y motivaciones intrínsecas, al igual que sus alumnos están rodeados de contextos políticos e históricos, así como de las reglas y normativas institucionales. Hacer la disección de la práctica docente llevará de nuevo a ver el todo, es decir, la unidad con mayor detenimiento para una mejor claridad.

En la práctica docente, los actores son múltiples, pero el vínculo inicial y fundamental es entre el docente y su alumno, para activar el proceso de enseñanza. Si bien, los docentes están sujetos a los planes y programas y estos, a su vez, definidos por las políticas educativas y respaldados por instituciones que legitiman los contenidos a enseñar, la mayoría de las veces intentan controlar o designar las formas de enseñar, es decir, el cómo ejercen la enseñanza dentro

del aula, eso sin considerar que en “el acto de enseñar el que gobierna es el otro” (Alliaud, 2011, p. 24).; además que la “enseñanza es obligatoria, el aprendizaje es una decisión” (Alliaud, 2011, p. 25). Con estas afirmaciones se podría decir que es fundamental conocer los intereses del alumno, así como conocer su contexto y motivaciones y, por qué no decirlo, las limitantes.

En la práctica docente se presenta una diversidad de diálogos y diferentes voces que merecen ser escuchadas por lo cual, a veces se crean conflictos con actores como los padres de familia; por la falta de confianza, el cuestionamiento o desacreditación de la legitimidad sobre cómo y qué se enseña al alumno, de los padres hacia los maestros y viceversa. Del mismo modo, se presentan conflictos entre los colegas y llamadas de atención o confrontamiento con las autoridades. Por otro lado, en nuestra actualidad el concepto de calidad añadido globalmente a la educación, y que en nuestro país va de la mano con otros como la inclusión, equidad y excelencia, dificultan más la labor. La pretensión de alcanzar estándares fuera de nuestro contexto propicia complicaciones al hacer que el docente entre en un trabajo sin fin de capacitaciones para mejorar su práctica docente, lo que resulta nunca ser suficiente.

Para concluir este apartado cabe mencionar que la práctica docente es más que un cuadrado o un simple cubo, es más parecida a un cubo *Rubik* en donde existen tantos lados, colores y vertientes como formas de ejercer la práctica docente, así como escenarios y contextos particulares, los cuales nunca permitirán que todas las caras queden del mismo color, porque quizá esa sea la magia y lo que más abruma de la docencia, que nunca se termina, que no queda resuelta porque está en constante cambio y transformación, pero al mismo tiempo, girando en un eje institucional que a veces cambia las reglas del juego. De algún modo el docente encuentra la forma de hacer encajar los cambios y continuar con su trabajo.

3.2. La práctica docente presencial

Las siguientes líneas son narradas desde distintas voces, la propia como docente y las de algunas colegas para mostrar, brevemente, cómo fue el panorama en la presencialidad para las docentes de la escuela primaria “Heroicos Cadetes”, cómo era la práctica docente previo a la pandemia, así como mencionar algunas de sus características con la intención de comparar con lo sucedido en

la etapa de atención remota y develar algunas de las transformaciones y efectos de estos cambios en las dimensiones que expuse en párrafos anteriores.

Para introducirnos al día de un docente de la escuela “Heroicos Cadetes”, se debe destacar que, en el caso particular de esta escuela, se cuenta con una entrada adicional para los docentes por la parte posterior, entonces la llegada suele ser más tranquila que para el resto de las escuelas que comparten el ingreso con los alumnos y se encuentran padres de familia a la entrada. Al atravesar la puerta y recorrer el pasillo, lo primero que hace el colectivo docente es acudir a la dirección a firmar el libro de asistencia, colocar la hora y quizá cruzar miradas y un par de buenos días con algunos colegas. Al salir de la dirección, hay dos posibles sitios a donde se pueden dirigir; uno, directamente a su aula donde los niños poco a poco comienzan a llegar y esperan formados a un costado del muro; dos, al espacio designado en el patio donde el grupo en formación espera a que llegue su docente para ingresar al aula.

Una vez estando dentro del aula se suele iniciar con las llamadas “actividades para iniciar bien el día”; estas pueden ser cálculo mental, dictado, operaciones básicas y resolución de problemas, por un tiempo aproximado de diez o quince minutos, esto tras haber repartido e ingerido el desayuno escolar (si es el caso), para después pasar a colocar la fecha en el pizarrón -a veces con ayuda de los alumnos- e iniciar con la primera lección del día, dejar un ejercicio, pausar para revisar dudas, calificar la actividad e incluso hacer lo propio con las tareas y, posteriormente, empezar una segunda lección, para después de media jornada, salir al recreo.

Entonces, la docente junto a su grupo acude a sentarse en un lugar asignado dentro del patio, haciendo su guardia mientras comen algo y juegan. En esos espacios, ocasionalmente, se reúnen algunas docentes y sus grupos de los mismos grados. Al concluir el tiempo del recreo, las y los alumnos realizan una fila y se dirigen al salón en donde inicia una nueva lección y, dependiendo del horario y día, pueden dirigirse a una clase extra, la cual no es dirigida por la titular del grupo, por ejemplo, educación física, lectura o computación. Después de una hora, repiten la formación para dirigirse una vez más al salón, la docente dicta la última lección y anota la tarea para el o los siguientes días.

Así es que se va acercando el final de la jornada y la docente pide a los niños que guarden sus cosas en las mochilas, para que, en orden, nuevamente, realicen una formación para salir del

aula y dirigirse a la puerta de la escuela, donde, la docente, a quien le corresponde ser guardia, debe esperar hasta que el último niño haya salido de la escuela. Tras cerrar la puerta del plantel, la docente guardia se dirige a la dirección para concluir su día como lo inició y plasmar su firma con la hora de salida y así, terminar la jornada laboral, bueno, las horas de servicio que son pagadas.

Fueron escasos los párrafos para resumir una jornada de cuatro horas y media en donde se ponen en juego saberes, contenidos, así como sentimientos, emociones y actitudes. Previo a llegar a la escuela, la docente realiza las planeaciones de clase fuera de su jornada laboral, las cuales deben estar basadas en las necesidades particulares del grupo y adaptadas para aquellos alumnos que requieren una adecuación adicional. Para realizar sus planeaciones, además de acudir a sus saberes y experiencias previas, debe apoyarse en los planes y programas de estudio vigentes, que para el caso de primeros y segundos años en el ciclo 2020-2021 es el modelo educativo y los aprendizajes clave.

En ocasiones, por parte de la dirección y subdirección académica del plantel, las docentes reciben un formato en el que se debe desahogar el plan de clase y en otros casos, solo reciben los elementos indispensables que debe contener, dejando libre el formato. El tiempo de entrega de las planeaciones es semanal, quincenal o incluso mensual. Se podría decir que los planes de clase contienen todo lo que el docente debe realizar dentro del aula, pero hasta ahora no he leído una planeación que diga cuántas veces al día se deben atar los cordones o escuchar a los niños después de un mal día o hacer espacio para que hablen de la llegada de un nuevo miembro de la familia o el cómo le dijeron adiós a una mascota.

Tampoco aparecen las juntas que se tendrán con los padres de familia y las diversas temáticas que se van a tratar con ellos; por ejemplo, convencerlos de que sus hijos requieren alguna atención profesional; escuchar sobre procesos de divorcio, o que alguno de los padres se encuentra en prisión y que por ello el alumno ha modificado su conducta. También existen juntas que se planean con anticipación, las cuales se plasman en una orden del día y que sirven para la entrega de calificaciones, manifestar diversas experiencias, tales como discusiones entre los padres, planear festividades y convivios, entre otros.

Al dictar una lección, las docentes procuran alcanzar los objetivos que plantearon en la planeación, siguiendo los aprendizajes clave, pero los alumnos son tan únicos y diversos que,

frecuentemente, con sus participaciones y dudas mueven el esquema previsto. Entre los alumnos podemos encontrar al pequeño que con un gesto nos está diciendo que no comprende lo que debe hacer o el alumno que, constantemente, se sale de su lugar enfocando su atención en otra cosa y contagiando al compañero con ese nuevo interés; también al alumno que termina más rápido de lo que se esperaba y entonces se desespera o apoya a los otros compañeros.

En cada lección y en cada temática sucede algo que no estaba previsto y por ello, además, de las planeaciones en la docencia se improvisa cuando es necesario, interesante sería saber si reflexiona también después de lo que hizo frente a su grupo y los resultados obtenidos. Y qué sucede con la docente cuando el grupo se encuentra en una clase adicional, ¿se despeja o descansa? no, no es así, la docente es responsable de su grupo todo el tiempo, por lo que debe permanecer con ellos toda la jornada escolar, pero al no existir otros espacios para atender a los padres de familia, estos son aprovechados para dicha función. Tras o durante la reunión se debe tomar apuntes en la bitácora sobre los acuerdos logrados, cumplidos o no; luego, avisar a la autoridad inmediata de lo sucedido.

Para los docentes, llevar bitácora de lo sucedido, les puede ayudar a evitar problemas futuros, ya que saber la forma, el modo y el lugar de algún acontecimiento es indispensable, para defenderse o explicar alguna situación de queja de los padres.

3.3. Práctica docente durante la pandemia. Ciclo Escolar 2020-2021

Durante la pandemia, la jornada laboral no contó con el libro de firmas que funciona como reloj checador de una empresa. El trabajo directo y sincrónico con los niños ni siquiera fue diario debido a que una de las instrucciones de las autoridades educativas fue apagarse a la estrategia de enseñanza a distancia, el programa nacional “Aprende en Casa”.

Por tanto, el docente no requirió trasladarse desde su hogar hacia el plantel. Esta vez, se procuró que los horarios de trabajo se ajustaran a las necesidades de las familias de los alumnos, procurando que no excedieran el horario de la jornada laboral.

En este contexto, la jornada laboral común de un docente se dio la siguiente manera. El docente prepara su computadora, celular o Tablet (pizarrón en algunos casos) y acondiciona un

espacio en su hogar para reunirse desde ese lugar, con apoyo de la herramienta *Google Meet*. En lugar de entrar al aula, el inicio de la jornada se da cuando la docente aprieta un botón para iniciar la video llamada, después comienza a dar acceso a los niños y espera unos cinco minutos, aproximadamente, para que la mayoría de los niños estén conectados. Después, en lugar de las “actividades para iniciar bien el día” se comienza con una activación física impartida por la docente de educación física con una duración de quince minutos.

Al concluir la activación física, la docente da indicaciones de qué material se va a usar en la primera lección; presenta pantalla con las actividades o videos; después toma participaciones de los niños, los cuales levantan su mano mediante un botón de la aplicación. Los niños colocan sus cuadernos frente a la pantalla para mostrar que han concluido su trabajo. Los alumnos no anotan su tarea, puesto que la docente la envía a sus padres, madres o tutores a través de correo electrónico, *WhatsApp* o por *Google Classroom*.

El recreo no existe; las actividades adicionales, como lectura, tienen otro horario y día para que el grupo se conecte con la docente encargada. En el caso de TIC, los niños reciben actividades por los mismos medios que las tareas; no hay actividades sincrónicas para no saturarlos de actividades.

La forma de terminar la clase con los niños fue a través de un clic en el icono del teléfono, pero ahí no concluyó la jornada de la docente. Soy consciente de que el relato es más breve, comparado con lo que hay detrás de una sesión en línea.

Habría que añadir que el plan de clase en estas circunstancias no es solo necesario sino requerido por las autoridades del plantel; la diferencia es que esta vez se debe planear para realizar las actividades en un formato diferente, lo que implicó una capacitación (la mayoría de las veces simultanea) para utilizar las herramientas digitales. Debido a la premura, algunas docentes, principalmente, las de mayores años de servicio, no utilizaban la computadora más que como editor de texto o para redes sociales, por lo que tuvieron que adentrarse, de manera precipitada, en el uso de la tecnología más a fondo; las profesoras tenían que dar respuesta y atención a los grupos.

De forma adicional, las actividades académicas que se incluían en las planeaciones se tenían que preparar de acuerdo con el formato remoto, con la intención de que las y los alumnos pudieran realizarlas desde casa; se debía tener cautela en la redacción y en la forma de dar las

indicaciones, para que tanto padres como alumnos pudiesen comprender y realizar las actividades, tanto de forma sincrónica como asincrónica.

Realizar las adecuaciones a las actividades previstas en un ambiente remoto era menos evidente y quizá un reto mayor. Al estar los alumnos en su domicilio y acompañados por un adulto, estos en un afán de apoyar al alumno a dar las respuestas correctas, les restaban autonomía y dificultaba a las docentes saber quiénes requerían de un apoyo extra o diferente.

Hay que tener en cuenta que los planes y programas con los que las docentes se apoyaban para realizar sus planeaciones continuaban siendo la mismas, con los mismos objetivos y aprendizajes esperados de forma presencial. Pocas docentes mandaban a ver a los alumnos el programa de televisión “Aprende en casa” porque tenían instrucciones de la supervisión de que debían tener un encuentro remoto con sus alumnos al menos una vez a la semana. En esta ocasión, el formato de la planeación fue abierto, por parte del cuerpo directivo, lo que se solicitaba con un formato predeterminado eran las evidencias de los trabajos, los cuales según las autoridades no se pedirían. Para la entrega de calificaciones tampoco existió un formato unificado.

A pesar de que durante el confinamiento las planeaciones fueron dobles y extensas (para que las autoridades como los padres de familia y los alumnos puedan comprenderlas) fue difícil poder planear las vicisitudes y adversidades que vienen con la distancia. No fue fácil tener un control del grupo; no todos estaban en un mismo entorno; en algunas situaciones, la señal del internet se perdía, permanente o intermitentemente, así como el audio. También existían distracciones de todo tipo; por ejemplo, los niños se ponían a jugar con distintos objetos como las tijeras; también se solía escuchar que algunos alumnos estaban en medio de una riña familiar, una llamada de atención o golpes a por parte del adulto que acompañaba desde casa. A menudo, este tipo de situaciones fueron “ignoradas” por las docentes ya que no siempre podían ayudar.

Las reuniones con los padres de familia se realizaron durante la pandemia de la misma forma que las clases, pero vía remota; algunas veces, fuera del horario laboral y, a diferencia de las presenciales, se contó con el apoyo del cuerpo directivo. Además de llenar las bitácoras y documentación correspondiente, se solicitó permiso a los participantes de la reunión para poderlas grabar, como evidencia y para mantener los acuerdos claros.

La forma de entregar calificaciones fue por medio de un correo electrónico con un formato que las docentes elaboraron de manera individual o en equipo (por grado), para que, al recibirlas, los padres de familia pudieran revisar y dar su visto bueno, más bien de conformidad, para, posteriormente, enviarlas a la subdirección de gestión quien las capturaría en la plataforma y, al fin del ciclo escolar, presentarla en una página web.

Cabe destacar que en algunos casos los padres de familia rechazaron las calificaciones por considerarlas bajas, aunque sus hijos no cumplieran con la entrega de trabajos para poder colocarles la calificación correspondiente. Muchos padres y madres de familia estuvieron dispuestos a que sus hijos e hijas entregaran trabajos atrasados para que la calificación se modificara. Sin embargo, fue notorio que dichos trabajos no fueron elaborados por los alumnos, sino por los padres de familia, tutores o hermanos mayores, situación que fue difícil debatir y comprobar, pues no permitía conocer el verdadero desarrollo, aprendizaje y necesidades de los alumnos.

Mientras la hora de la clase remota transcurría, pude observar que la docente es quien tiene mayor participación, así como el uso de materiales audiovisuales, en particular, videos de *YouTube*. Los niños solo se limitaban a participar cuando se les solicitaba. Las profesoras tenían que ser precavidas de que las participaciones entre los niños fueran iguales para evitar que los padres de familia sintieran que se desplazaba a su hijo; por ello, aunque un alumno no deseara participar o no supiera la respuesta y otro sí y tuviera la disponibilidad, las participaciones se rotaban casi siempre de uno por uno y de acuerdo con el orden de aparición en la lista de asistencia, es decir, por orden alfabético.

Finalmente, sobre lo acontecido con los grupos de segundo año pude observar mayor solidaridad y compañerismo entre los alumnos; avisaban cuando alguien no se conectaba a una clase; preguntaban al final por cómo estaba el compañero que no se había conectado, a diferencia del grupo de primero año, que, al no conocerse, la mayoría de sus interacciones eran directamente con la maestra. De hecho, los trabajos en pareja o en equipos fueron nulos en los grupos de primer año. En este nuevo formato para dar clases, las docentes también se vieron en la necesidad de improvisar, por ejemplo, si no compartir pantalla de la presentación de la clase o un video, rápidamente, debían solucionarlo y modificar la actividad o adaptarla.

3.4. Aprende en casa I

Con respecto al tema de brindar atención remota a la población estudiantil dentro de la pandemia, las autoridades educativas mexicanas, encabezadas por la SEP, consideraron que la forma más propicia de acercar las clases a los alumnos no era un modelo remoto, usando medios digitales, tales como el internet y dispositivos móviles, debido a que no todas las familias tienen acceso a ello y por ende el alumnado. Por ende, en un intento por asegurar la equidad, se decidió que fuera por medio de la televisión, recurso digital de mayor acceso para la población en general. La estrategia educativa se llamó “Aprende en casa” y tuvo alcance nacional para dar continuidad al servicio educativo a distancia.

Habría que añadir que la respuesta de la SEP, ante la situación de emergencia sanitaria, no fue depositada en las escuelas, autoridades y docentes únicamente, al contrario. La implementación del programa “Aprende en Casa” ayudó, pero confundió. La instrucción principal era apearse a lo que en el programa saliera, no obstante, la comunidad docente dijo sentirse desplazada por la televisión pues percibían la incoherencia de enviar a los niños a ver televisión cuando en tiempos anteriores recomendaban ver menos televisión y videojuegos para propiciar el fomento a la lectura.

El programa “Aprende en Casa” fue creado con el objetivo de continuar brindando a nivel nacional el servicio educativo a través de los lineamientos y boletines emitidos por la SEP. El programa tuvo como finalidad “colocar en el centro, el bienestar emocional, el cuidado de la salud y la continuidad del proceso educativo de niñas, niños y adolescentes” (SEP, 2020, p. 1). Se pretendía que “Aprende en Casa” dotara a los estudiantes de “sugerencias y apoyos pedagógicos suficientes para reafirmar, a distancia, diversos temas del aprendizaje que se han venido tratando en las aulas acordes a los planes y programas de estudio vigentes. Todo, incluso, podrá ser compartido con otros docentes” (SEP, 2020, párr. 10).

Por otro lado, además del programa televisivo, la estrategia contó con la página de internet www.aprende.gob.mx/ (aún vigente), considerada como un “micrositio que sugiere actividades para ser desarrolladas por el estudiante en compañía de su familia, desde educación inicial hasta la secundaria. Los contenidos han sido seleccionados conforme al logro de los aprendizajes

esperados” (SEP, 2020, párr. 14). En esta cita se deja un tanto fuera el acompañamiento de las docentes.

El programa “Aprende en Casa”, aseguraban las autoridades, no se trataba de una estrategia que sustituía a la escuela, lo único que se pretendía era “garantizar la continuidad del aprendizaje y fortalecer el vínculo entre maestros y estudiantes con el apoyo de las familias” (SEP, 2020, párr. 10). Al quedar en manos de las familias las actividades se aspiraba que no generaran “una carga excesiva de trabajo; se trata de una herramienta pensada para facilitar la comunicación y focalizar los aprendizajes esperados, de las y los alumnos del Sistema Educativo Nacional” (SEP, 2020, párr. 3).

Los docentes dentro de esta estrategia, nuevamente, fueron vistos como un promotor de los programas institucionales; se esperaba que acompañaran, orientaran y promovieran con las familias los programas educativos televisados o radiofónicos; apoyar a dar respuesta a las preguntas o actividades que se plantean en los programas de televisión. “Aprende en Casa” solicitaba la elaboración de una “Carpeta de Experiencias” la cual consistía en juntar todas las actividades que se asignan en los programas educativos, para que, a la vuelta a clases presenciales, pudieran ser evaluadas, recuperadas “y articular en sus clases lo que niñas y niños estudiaron en este periodo de confinamiento” (SEP, 2020, pp. 1-2).

El program puso de manifiesto que las autoridades educativas conciben a los docentes como organizados y disciplinados, quienes acatan las acciones que marcan las autoridades de salud en medio de la pandemia de COVID-19. La SEP “destacó la importancia de la participación de las maestras y maestros y su gran vocación para hacer llegar durante esta pandemia el conocimiento a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes del país” (SEP, 2020, párr. 1). La SEP habla una vez más de la vocación por encima del profesionalismo al decir que esta es la que les impulsa y les hace personas nobles y comprometidas con la formación de futuras generaciones y las que están frente a los retos que la pandemia ha traído.

Dentro de las obligaciones del docente está el requerimiento a participar y colaborar con sus colegas además de las familias “para coadyuvar al desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes en sus diversos contextos y realidades, para favorecer su derecho de aprender aún en situaciones de emergencia” (SEP, 2020, p. 1).

Dentro de las reglas del juego del programa “Aprende en Casa” las docentes pueden, de manera anticipada, asignar, actividades “complementarias o sustitutas... pero no deberán ser excesivas, ni asignadas por regla general, mucho menos ser una presión adicional”. Por lo tanto, las autoridades no deberán “requerir evidencias, trámites, procedimientos, informes o documentos a las (los) docentes y directivos, con la finalidad de comprobar el seguimiento del trabajo realizado en casa con sus alumnas y alumnos” (SEP, 2020, p. 2).

Los docentes son guías para los alumnos y referencia para los padres de familia, esto fue reconocido por el secretario de Educación, quien afirmó que “la educación a distancia no sustituye a las maestras y maestros, quienes en ningún momento han dejado de prestar los servicios educativos a pesar de la pandemia de COVID-19” (SEP, 2020, párr. 9).

En cuanto al modelo o enfoque pedagógico que el programa a distancia “Aprende en Casa” presentó, las autoridades señalaron que, “tiene aciertos porque se basa en los aprendizajes fundamentales de cada grado escolar y garantiza la continuidad de la educación, sin ejercer una presión adicional e invasiva en momentos atípicos y complicados para las familias” (SEP, 2020, párr. 12).

Los contenidos educativos son responsabilidad de la SEP y tienen como eje central a los LTG; “todos los alumnos matriculados cuentan con materiales educativos impresos, los cuales fueron repartidos en las escuelas, procurando garantizar equidad e inclusión en esta *enseñanza remota de emergencia*. Por consiguiente, el diseño de las actividades está apegados a los planes y programas de estudio vigentes, y ello les da a los programas de televisión, radio e internet, validez oficial” (SEP, 2020, párr. 5). El esfuerzo educativo del programa “Aprende en Casa” se enfoca principalmente en el aprendizaje más que en la evaluación” (SEP, 2020, párr. 2).

Las docentes estaban acostumbradas a la presencialidad y a liderar sus actividades dentro del aula por lo que tener que apegarse a un programa de televisión representó un reto. Los recursos que conocían y contaban para afrontar una educación remota eran limitadas; su formación y capacitación en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) era escaso y la capacitación sobre la marcha fue abrumadora, los tiempos no eran favorables. Las áreas de oportunidad para las docentes en este rubro del mundo educativo eran sustantivas, pero en un

intento de frenar un desastre educativo hicieron reajustes a su práctica, para integrarlas al ciclo escolar 2020-2021.

En un inicio, la estrategia educativa “Aprende en Casa” consistió en diferentes videos que podían ser o no, actuales, internacionales o nacionales; dejaba fuera de foco al docente de grupo, éste quedaba como un espectador y no como un guía o acompañante del conocimiento.

Finalmente, a modo de evaluación, el propio exsecretario Esteban Moctezuma Barragán,

aseguró que el éxito del programa Aprende en Casa es producto de la unión de todo el sector educativo, de instituciones públicas y privadas, además de la vocación de maestras y maestros, y el compromiso de madres y padres de familia, para poner al centro de todas las acciones a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. (SEP, 2020, párr. 2)

Por su parte, el subsecretario de educación básica, Marcos Bucio Mújica, dijo que “El programa a distancia, consideró, tiene aciertos porque se basa en los aprendizajes fundamentales de cada grado escolar y garantiza la continuidad de la educación, sin ejercer una presión adicional e invasiva en momentos atípicos y complicados para las familias” (SEP, 2020, párr.9)

3.5. Aprende en casa II

La pandemia no se detuvo y las autoridades sanitarias no permitieron la apertura de los planteles educativos por lo que el regreso a clases de manera presencial no se pudo dar, razón por la cual, las autoridades dieron a conocer un nuevo planteamiento publicado en el Acuerdo del 26/12/20 en el que se establecen nuevos criterios para indicar el regreso a clases,

La Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades educativas de los Estados, tomó la determinación de iniciar el ciclo escolar 2020-2021 a distancia, utilizando fundamentalmente la televisión, así como la radio, cuadernos de trabajo para alumnas y alumnos en situación de vulnerabilidad, con el apoyo también del avance de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital a que refiere el

artículo 84 de la Ley General de Educación, para lo cual diseñó y puso en marcha la estrategia "Aprende en Casa II", cuyos componentes principales son dos: I) la oferta educativa a distancia y II) la acción pedagógica de maestras y maestros. La articulación de ambos componentes es la que hace posible que las alumnas y los alumnos de preescolar, primaria y secundaria continúen sistemáticamente el estudio y avancen en su proceso de aprendizaje. (DOF, 2020)

Así fue como arrancó a nivel nacional el ciclo escolar 2020-2022, de manera remota, y de la mano con la segunda temporada de "Aprende en Casa", la cual, a diferencia de su primera versión, da voz a las docentes y a su acción pedagógica como parte fundamental de sus componentes.

De esta manera, el programa "Aprende en Casa II" fue llamado por las autoridades como el "eje rector de la educación a distancia", pero como veremos más adelante, las maestras hicieron más que apegar al programa para ejercer su práctica docente bajo un formato de enseñanza remota, dentro de la emergencia sanitaria.

Es así como se puede considerar que el programa "Aprende en casa" fuese el protagonista de la atención educativa a distancia, pero, para ello se requería algo más que solo asignar a los alumnos que vieran los programas televisivos y que los padres indicaran a sus hijos que encendieran la televisión para que, de forma automática, se produjera un aprendizaje. El programa "Aprende en Casa II" emitido por televisión, radio e internet, podía acercar a una gran cantidad de población la educación; mientras que la SEP podía garantizar el derecho a la educación, dentro de la emergencia sanitaria.

Por lo tanto, la organización de "Aprende en Casa II" implicó, en esta segunda etapa, un convenio entre la Autoridad Educativa Federal y diversas televisoras con el objetivo de que los programas tuvieran mayor alcance y difusión. Fue a través de la voz de Moctezuma Barragán que el 3 de agosto se dio a conocer parte del convenio en un corte de prensa.

El ciclo escolar 2020-2021 inició el lunes 24 de agosto, a través del programa de aprendizaje a distancia Aprende en Casa II, con el acompañamiento de televisoras privadas, de la

red de radiodifusoras y de televisoras educativas del país, así como de los sistemas públicos de comunicación del Estado mexicano.

Con el acuerdo de concertación, impulsado por el presidente Andrés Manuel López Obrador, Televisa, TV Azteca, Imagen Televisión y Grupo Multimedios se unieron a 36 televisoras estatales y a la red del sistema público encabezado por Canal 11, Ingenio TV y Canal 14. De esta forma, el Titular de la SEP informó que se podría dar clases por televisión con una distribución por canales muy poderosa. Moctezuma Barragán enfatizó que los contenidos educativos que se transmitan por televisión eran responsabilidad de la SEP, y estarían diseñados con base en los planes y programas de estudio vigentes, así como en los Libros de Texto Gratuitos, por lo que tendrían validez oficial (SEP, 2020).

El inicio del ciclo escolar tuvo un retraso de 10 días, lo que ocasionó que se movieran las actividades de las docentes y generaron incertidumbre, pero fue el mismo Moctezuma Barragán quien diría que durante varios días más se seguiría dando información y aclarando dudas sobre el regreso a clases. De este modo, el acuerdo con las televisoras serviría para dar atención a millones de estudiantes, desde preescolar, hasta media superior a nivel nacional las 24 horas del día, con repeticiones; el horario de las clases sería de ocho de la mañana a siete de la tarde.

Los programas de televisión estarían más apegados a los planes educativos y no como su primera versión (que estuvieron alejados del contexto y muchas veces obsoletos y de otros países), Los programas televisivos se transmitieron por Once Tv; se grabaron en un formato que tenía mayor apego al currículum; se podían ver a docentes reales tras la pantalla y no solo a conductores; además de las asignaturas y contenidos académicos, promovían el uso del cubrebocas, el lavado de manos y la “sana distancia”.

Al hacer oficial que el ciclo escolar 2020-2021 comenzaría en un formato remoto y con una segunda versión de “Aprende en Casa”, la Autoridad Educativa Federal (AEF) puso a disposición de la comunidad educativa la plataforma virtual www.aprendeencasa.mx, creación que acompañaba a los programas de radio y televisión, la cual alojaba tareas, actividades relacionadas con lo visto en “Aprende en Casa I”.; así como contenido de “Verano Divertido”, programación que sirvió para que en el confinamiento la comunidad educativa tuviera al alcance actividades

lúdicas durante el periodo vacacional, que, por seguridad de todos, se solicitó que se disfrutaran desde los hogares.

Una de las intenciones de la página web fue que funcionara como una herramienta de consulta y apoyo para las docentes durante la pandemia, pues se aprendió que, de un programa de televisión transmitido una sola vez, mucha de su información podía no ser totalmente registrada o recibida por el alumno. Asimismo, el programa “Aprende en Casa II” presentaba una parrilla con los horarios de los programas televisivos, en los periódicos los correos electrónicos o redes sociales.

Lo que se transmitía en la televisión y se compartía en la plataforma eran actividades que pudieran servir de repaso para algún tema del ciclo escolar anterior inmediato, es decir, el ciclo 2019-2020, dándole mayor énfasis a las asignaturas de lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y la educación socioemocional. Además, se brindaron fichas de trabajo dirigidas a todos los niveles de la educación básica para que pudieran servir como apoyo a las diversas necesidades y dudas de los alumnos, mientras se encontraban a distancia.

El convenio realizado para arrancar el ciclo escolar a distancia no solo fue con las televisoras, también fue necesario recurrir a empresas como *Google* y *Microsoft*, para que se pudiera proporcionar cuentas de correos electrónicos, tanto a docentes como a alumnos, permitiendo que las docentes se pudiesen comunicar de manera sincrónica mediante *Google Meet* o *Teams*, respectivamente, los cuales se gestionaban para los alumnos dentro del sitio web de “Aprende en Casa” Ambas empresas asignaron a los docentes los beneficios de una cuenta pagada, *premium* por llamarlo de algún modo, entonces sus videollamadas pudieron ser grabadas, entre otras facilidades.

Cabe destacar que las cuentas que se les proporcionaron a las docentes les permitía trabajar en línea la paquetería de office (*Word*, *Excel*, *Power Point*). Ambas empresas contaban con aplicaciones que servían de aulas virtuales. Finalmente, el material audiovisual se cargaba en la aplicación de *YouTube* para que pudiera servir para consultar los programas televisivos fuera de su horario, es decir, en formato de repetición. Se esperaba que esta herramienta facilitara a los alumnos la consulta de actividades en distintas ocasiones y así realizar las entregas de las actividades.

La intención, como ya he dicho, es que “Aprende en casa” fuera el eje rector de la enseñanza remota. A través de la propuesta se pretendía que las docentes complementaran lo que se veía en los programas por medio de tareas que no representaran una carga extra, es decir, actividades que consideraran el contexto de cada escuela. y eso no se puede hacer a nivel nacional, solo cada docente puede conocer las condiciones de vida, económicas, familiares y de salud. Considerar el contexto cobra relevancia porque no todos cuentan con las mismas oportunidades ni atraviesan la pandemia bajo las mismas condiciones; Todos los alumnos debían armar su portafolio de actividades, evidencias que en algún punto se esperaba pudiera ser entregado y revisado por la docente del grupo.

La segunda fase se dio a conocer en medios, pero dentro de los CTE se decidió trabajar bajo un formato de atención a distancia, lo que nosotros llamamos, *enseñanza remota de emergencia*. A pesar de que, como bien dijo Moctezuma Barragán, “Aprende en casa II” se trataba de una estrategia de atención educativa más robusta, no era obligatoria seguirla. Las docentes y el colectivo de la escuela montaron, principalmente, con las herramientas proporcionadas por *Google*, una educación remota, cuidando de no saturar a las familias con contenidos y deberes. La mayoría del tiempo, las docentes se apoyaron de “Aprende en Casa II” en pocas ocasiones.

Las docentes usaron de múltiples formas la estrategia poniéndola a su servicio y no ajustándose ellas a él. Adecuaron la estrategia al ejercicio de su práctica docente y necesidades del grupo, tanto familias como alumnos.

Para concluir, es importante señalar que “Aprende en Casa II” tuvo continuidad al pasar el periodo vacacional decembrino, dando cabida a “Aprende en Casa III”. El número de contagios no se reducía lo suficiente como para que las condiciones sanitarias permitieran un regreso seguro a las aulas. Razón por la que la *enseñanza remota de emergencia* siguió en funcionamiento durante el segundo semestre del ciclo escolar 2020-2021, sin tener una fecha fija para el término del ciclo escolar. Las actividades en espacios cerrados no dependían de las autoridades educativas, sino de las de salud, pero como pudimos vivirlo, “Aprende en Casa III” es la etapa que cerró el ciclo escolar el 9 de julio del 2021.

Capítulo 4. Transformaciones de la práctica docente en pandemia

En este último capítulo presento los hallazgos encontrados sobre la práctica docente, logrados gracias a la triangulación de la información obtenida de las observaciones, las entrevistas y el esquema de análisis que puso en comparación a la práctica docente pre-pandémica con la pandémica. Muestro las transformaciones de la práctica docente desmenuzadas en dimensiones y aspectos que sufrieron modificaciones durante la pandemia.

Con la llegada de la pandemia y la imposibilidad de regresar a las aulas, tras intentos fallidos por parte de las autoridades educativas de asignar fechas para un retorno seguro a clases de manera presencial, y de haber aceptado que eso no podría darse en el tiempo que requerían; las autoridades educativas, encabezadas por la SEP, reconocieron que no sabrían cuando la pandemia daría tregua. Por consiguiente, emprendieron distintas acciones, una de ellas fue dar un ciclo conferencias diarias, para atender dudas e inquietudes con respecto al regreso a clases, las cuales a partir del 03 de agosto del 2020 dieron marcha.

Fue así como, dentro de tercera conferencia, el exsecretario “Moctezuma Barragán explicó que el nuevo Ciclo Escolar iniciará a distancia el 24 de agosto, y su conclusión será el 9 de julio de 2021” (SEP, 2020, párr. 2). Este suceso dio abrió paso a una serie de cuestionamientos e interrogantes sobre lo que la comunidad escolar estaría por vivir, lo que las docentes tendrían que afrontar y resolver sobre la marcha del ciclo escolar remoto.

Dentro de las conferencias se daba orientación a la comunidad escolar en temas como las inscripciones y reinscripciones las cuales para los niños que cursaban de segundo a quinto grado, serían automáticas, mientras que para los niños de nuevo ingreso sería por medio de recursos digitales. También se presentó el calendario escolar en el que no solo se plasmaron las fechas de inicio y término del ciclo 2020 – 2021; se señalaron las fechas de periodos vacacionales y los días en que se debían tener los CTE. De acuerdo con el calendario, el día 24 de agosto empezaría las clases con los alumnos del ciclo escolar 2020 - 2021, no así la jornada laboral de las docentes; ellas lo harían quince días antes también en un formato remoto.

Las docentes atravesaron por jornadas laborales cargadas de vaivenes que hicieron de su trayecto laboral un camino de incertidumbre al tener que enfrentarse a nuevas formas de llevar a cabo su práctica docente. Fueron muchas las transformaciones que se manifestaron, por ejemplo,

el uso de herramientas desconocidas; el no saber cuáles serían las formas de contacto con sus alumnos, principalmente, los de nuevo ingreso; el aprender a usar las plataformas que permitirían la conexión sincrónica y asincrónica con sus alumnos; el rol asignado por las autoridades para que las docentes ejecutaran durante el confinamiento; el tiempo que los centros escolares permanecerían cerrados, pues se vislumbraba que la pandemia no terminaría pronto.

La pandemia provocó que las docentes se vieran implicadas en una serie de eventos, no solo pedagógicos o didácticos, también en trámites administrativos, en una continuación de rendición de cuentas, pero esta vez, dependían no solo del trabajo de los alumnos, sino de que las familias pudieran enviar las fotografías de lo realizado por los alumnos.

La intención de este trabajo es evidenciar las transformaciones que se manifestaron en la práctica docente, y los efectos que estos cambios dejaron en las docentes. Para ello, divido el análisis en dos líneas, una, las transformaciones y la otra, los efectos. La primera será la que describiré a continuación; iniciaré por identificar las diferencias de las transformaciones y los efectos.

4.1. Transformaciones y Efectos

Para dar inicio al análisis de la práctica docente dentro del contexto de la pandemia tuve que distinguir entre las transformaciones y los efectos que se manifestaron, tras vivir la práctica docente en un formato remoto y ejercer desde casa. A continuación, hablaré de lo que entiendo por transformación y mostraré cuáles son las que dentro de este trabajo abarcaré.

Entiendo las transformaciones como aquellos cambios, modificaciones y acciones distintas por las que atraviesa un sujeto o una situación. Tras realizar observaciones, viví de cerca los cambios que implicó la pandemia, por ejemplo, trabajar en espacios y con herramientas distintas; dejar de lado el contacto humano por salud, provocando una modificación en las interacciones. Más adelante daré cuenta sobre qué tan profundas o superficiales fueron estas transformaciones, analizadas a partir del contenido de las entrevistas y de las observaciones de las clases remotas.

Los efectos se podrán visualizar más adelante, tras haber descrito y analizado las transformaciones de ejercer la práctica docente en pandemia, es decir, al evidenciar el cambio

producido en las docentes por trabajar todo un ciclo escolar en condiciones de educación remota mientras un virus mortal estaba en las calles. Por ahora, comparto algunos de los efectos que hasta ahora es posible distinguir, los cuales giran en torno a temas de salud, tales como: estrés, insomnio y subida de peso causadas por el descuido personal, dormir poco o dejar de lado las actividades físicas que realizaban previas a la pandemia. Otros efectos se ven reflejados en la economía; se presentó la necesidad de invertir en equipos celulares o de cómputo que permitieran realizar el trabajo remoto. Los costos de insumos como la luz, el agua e internet se elevaron.

Para lograr expresar cuáles son las transformaciones y los efectos de ejercer la práctica docente en pandemia fue necesario dividir la práctica docente. Tomé en cuenta los temas que se manifestaron con mayor frecuencia durante la investigación, y de estos surgieron tres dimensiones; 1) *los cambios de herramientas, espacios y actividades*; 2) *las formas de comunicación con la comunidad escolar* y finalmente 3) *la modificación de los tiempos y formas de la jornada laboral*. Para lograr desmenuzar la práctica docente en cada una de las dimensiones consideré cuatro o cinco aspectos de la práctica docente, algunos de ellos fueron, *plan de clases, los recursos materiales, el vínculo pedagógico, trabajo en equipo, los medios de contacto, las capacitaciones*, etc. Esta división sirvió para diseñar un esquema de análisis (Anexo II) que me permitió visualizar dentro de los aspectos anteriormente señalados, las transformaciones y efectos.

Aunado a las dimensiones y a los aspectos agregué al esquema un par de columnas que posibilitaron hacer una descripción de los aspectos señalados previos a la pandemia y durante la pandemia. Al concluir el esquema pude identificar que el discurso obtenido permitía identificar las transformaciones del antes y durante la pandemia, así como los efectos tal y como lo describí anteriormente.

Dentro de este orden de ideas y, con la información obtenida, pude detectar que, dentro de las tres dimensiones y los múltiples aspectos, surgía un tema en común con bastante frecuencia. Este fue el incremento en el tiempo, en los nuevos recursos indispensables para trabajar a distancia, la necesidad de implicarse y esforzarse para aprender cosas nuevas, y, finalmente, en la inversión económica para tener dichos recursos. En consecuencia, después de haber notado que dentro la información obtenida el aumento era un tema que se repetía constantemente, tomé la decisión de

trabajar bajo una gran categoría de análisis: *el incremento*. Dejando atrás a las tres dimensiones planteadas en el esquema de análisis.

Como ya señalé, surgió una nueva categoría, *el incremento*, que se subdivide en cuatro ejes de análisis: *el tiempo, los recursos, los esfuerzos y la economía*. Al analizarlos me interesaba que salieran a la luz los cambios que se manifestaron en la práctica docente al transitar de una educación presencial a una remota bajo un mismo hilo conductor.

Antes de continuar con el análisis es pertinente destacar que, cuando hablamos de transformaciones, no nos referimos únicamente a situaciones radicales, a cambios de 180°, como lo fue pasar de estar frente al grupo dentro del aula a pasar a estar detrás de un monitor con el grupo desde casa, sino a transformaciones de menor magnitud como cambiar el pizarrón por una pizarra digital o, un mosaico de cocina.

A continuación, presento el análisis sobre las implicaciones que tuvo pasar de un formato presencial a un formato a distancia y remoto, que supuso la mediación de padres de familia, tutores, dispositivos tecnológicos, internet, etc.

4.2. De lo presencial a lo remoto

La pandemia no daba tregua a la sociedad; para abrir la escuela y crear lazos con la comunidad escolar, se recurrió a los vínculos que se generan al calendarizar una sesión de videollamada en las plataformas, principalmente, en *Google Meet*. Previo a compartir y enviar los enlaces digitales, se buscó a la comunidad escolar a través de mensajería instantánea (*WhatsApp*), correos electrónicos por medio de las cuentas proporcionadas por la SEP, así como llamadas telefónicas, realizadas desde los números particulares de las docentes. Todo ello fue con la intención de encontrar a las madres y los padres de familias para que facilitaran y gestionaran el trabajo directo con los alumnos.

Una vez terminada la búsqueda de los alumnos y de haber ayudado fugazmente a las familias para que logran la conexión, se logró mantener una conexión constante con la mayoría de los alumnos e intermitente con algunos. En este punto, también comenzó la migración de las

actividades a las casas de toda la comunidad educativa, de manera remota y a través de las pantallas y tras monitores.

Entre tanto, los espacios personales y de las docentes se convirtieron en espacios escolares; sus salas, comedores y habitaciones se transformaron en sus aulas, un nuevo espacio laboral. Las clases comenzaban, no al llegar al aula, sino al encender los monitores. Las docentes no sabían a que se enfrentarían con la enseñanza remota, pero ya estaban insertas y no se sabía cuándo ni en qué condiciones se podría volver al formato anterior, compartir el mismo espacio y estar frente a frente con sus alumnos, compañeros y autoridades.

De este modo, el inicio de la educación remota causó aumentos en el tiempo invertido, en los recursos involucrados en los esfuerzos y, por tanto, en la economía, ejes de análisis encabezados por la categoría *el incremento*, que describiré en el siguiente apartado.

4.3. Incrementos (Categoría)

Durante la pandemia, la mayoría de los espacios públicos se cerraron reduciendo la vida de la sociedad a sus hogares. La casa no solo se convirtió en escuela, también en gimnasio, oficina, centro recreativo, etcétera, fue por lo que, a pesar de la reducción de la vida social fuera de los hogares, se incrementaron los quehaceres de las docentes, precisamente, por la combinación de espacios y por enfrentarse a una forma inesperada de realizar sus trabajos.

Previo a que los contagios del COVID-19 se detonaran por completo en nuestra ciudad, entramos, como sociedad, a un confinamiento “voluntario”. Las docentes se enfrentaron a un incremento de nuevas herramientas que permitían gestionar a distancia sus actividades, lo cual aumentó el tiempo que le dedicaban a su labor, tanto por la necesidad de capacitarse, formal y empíricamente en su uso, como por la necesidad de incorporar a su trabajo cotidiano los recursos digitales. El tiempo fue más allá de su jornada laboral, lo cual no es nuevo para las docentes quienes realizan suelen realizar fuera del horario laboral sus planes de clase, exámenes, evaluaciones, material didáctico, cumplir con comisiones. Empero, a lo largo del confinamiento, las docentes pusieron al servicio de su trabajo, no solo el recurso del tiempo, también los recursos económicos; cubrieron con los gastos de servicios como luz e internet, así como el equipo que les permitiera

gestionar las videollamadas (celulares, tabletas y computadoras). Además del incremento en el tiempo y los recursos económicos, las docentes imprimieron un mayor esfuerzo para realizar su práctica docente en la modalidad a distancia y remota.

El propósito de dirigir la mirada a la práctica docente de manera integrada bajo una categoría principal como lo es *el incremento* tiene la finalidad de que con base en ello tengamos la posibilidad de identificar diversos ejes de análisis en donde podamos centrar el foco o en donde el interés sea mayor. Por consiguiente, partiendo de estas premisas y de la mano de la categoría es que dedico los siguientes apartados a los ejes de análisis, empezando con *el tiempo*

Podríamos decir que todos incrementos relacionados con el tiempo se aceptaron; las docentes tenían interiorizados los efectos de la reforma educativa del 2012, la cual supuso la intromisión de la cúpula empresarial y de la construcción de un sistema punitivo, autoritario que castigó en lugar de retroalimentar la labor docente; se trató más un proceso político, proveniente de un discurso institucional.

La reforma laboral sentó precedentes en la vida de los docentes dejando en ellos pensamientos y actitudes arraigadas que se transformaron en hábitos por lo que algunas de sus actitudes en la pandemia son más comprensibles. Sobre la pandemia, Boaventura (2020) afirma que “una pandemia de esta dimensión causa conmoción en todo el mundo” (p. 27). Esta perspectiva situó a las docentes que participaron de la investigación en distintas posiciones de crisis que las llevaron a reaprender cómo dar clases fuera de su salón, cómo propiciar el aprendizaje en los alumnos.

Con la reforma educativa del 2012 se fincó en la sociedad la idea de que las docentes eran las responsables de los errores o bajos rendimientos académicos y no del sistema escolar encabezado por la SEP. Con la pandemia se incrementó el trabajo de las docentes debido a que, una vez más, se fincó en ellas y en sus recursos, el sostener la escuela, los discursos de que solo quien está frente al grupo dentro del aula es el responsable formar a las infancias. Pero el virus no solo dislocó todo, también fue una oportunidad para dejar que el virus convirtiera todo lo que es sólido, en algo que con facilidad se podía desvanecer en el aire.

Aunque las docentes no poseían la suficiente experiencia en el campo de la tecnología para dar clases utilizando plataformas de video conferencias, comenzaron a formarse, de manera expés,

con tutoriales y *webinars*; para ellas no había sido del todo necesario el dominio de herramientas digitales; la presencialidad no se los demandaba.

Desde el 2012, ser docente se había convertido en una profesión desprestigiada, se vivía una crisis que, en palabras de Boaventura (2020), “por naturaleza, excepcional y temporal, y constituye una oportunidad de superación para originar un mejor estado de cosas” (p. 20). Los medios de comunicación hicieron responsables a los y las docentes de los malos resultados de la educación que se rendían ante organismos internacionales, Boaventura (2020), hace hincapié en que la causa de todo lo que sucedió fue la crisis provocada por la pandemia y, a ojos de la reforma educativa 2012, la crisis de la educación eran las docentes, no otros rasgos multifactoriales.

En este sentido, la docencia se ha visto vulnerada y fracturada ante la mirada de la sociedad. La llegada de la pandemia solo llegó a agravar la situación, ya que parecía un agravio que los docentes siguiesen recibiendo su salario por estar lejos de las aulas. Durante los primeros meses de pandemia, el contacto para cerrar el ciclo escolar 2019-2020, no fue tan constante ni con las mismas herramientas; se esperaba volver en cualquier momento a las aulas, pero al no parar y arrancar el nuevo ciclo escolar a distancia, incrementó la crisis del docente y sus actividades para desempeñar su labor.

La pandemia trajo consigo, en palabras de Boaventura (2020), “el miedo caótico generalizado y la muerte sin fronteras causados por un enemigo invisible” (p. 32). Hasta este momento no había tratado la mortandad de la pandemia y no es la intención profundizar en ello, pero una de las docentes que hacen posible esta investigación vivió la muerte de su esposo, razón por la cual no dio continuidad a las entrevistas; sin embargo, su historia visibiliza las consecuencias de la pandemia que afectaron a las personas.

Al respecto, iniciaré a presentar las voces de las docentes, quienes compartieron los motivos por los cuales, aún dentro de una pandemia y en un momento de voracidad mortal, continuaron con su práctica docente.

La docente D1B (2020), asegura que su motivación es que los niños, sus alumnos «aprendan y tengan, pues el acceso y el derecho a la educación, pero tú lo haces con toda la intención de que tu grupo este bien, de cumplir con tu trabajo». Aquí se puede percibir a la docente como un apostolado, que se sacrifica.

En definitiva, después de las evaluaciones a las que las docentes han sido sometidas desde el 2012, comenzaron a absorber un sentido de responsabilidad ante lo bueno o malo que pudiese surgir en la educación. Ya que venían del escrutinio que trajo consigo las evaluaciones punitivas a las que han estado sometidas. La evaluación es considerada por González, et al. (2017), como

una estrategia pedagógica, puesto que pretende modificar el perfil del docente, su actividad, su práctica, sus responsabilidades, su comprensión del proceso educativo, sus relaciones con los alumnos, con los padres, con la comunidad, con las autoridades y con otros profesores. (p. 17)

Resulta evidente que se logró modificar, pues de la docente D2C admite haber sufrido la pandemia: «siempre somos como los responsables, ¿no? de ¿Qué hiciste? A ver, ¿dime que mandaste correos, mandaste, llamaste?, o sea casi casi uno tiene la culpa»

Las docentes sintieron culpa de que sus alumnos, quienes están a cargo de los padres de familia, entregaran o se presentaran a clases remotas, a pesar de que son elementos multifactoriales pendientes de resolver, tales como las situaciones económicas, la disposición de los padres. Además de las grandes diferencias que representó el contar o no con los dispositivos que permitieran la conexión, no siempre estuvo en manos de las docentes; no obstante, la rigidez de la evaluación sembró en las docentes un chip de culpa y responsabilidad de lo que sucede en la educación.

Este chip, en palabras de González, et al. (2017), sería “la producción de una nueva subjetividad docente en la que se asimile el riesgo permanente de desafiliación causado por evaluaciones permanentes, obligatorias, anónimas e indisputables” (p. 18). Las consecuencias de esta implantación se manifestaron, fuertemente, en la pandemia, ya que, la nueva subjetividad del docente traía consigo “en realidad de una narrativa de la obediencia” (González, et al., 2017, p. 23).

Aunque existía la herramienta de “Aprende en Casa II”, a las docentes se les llamó e incluso intimidó con poner en riesgo su pago o trabajo si no se conectaban. Algo que en un inicio se dio de manera voluntaria por parte del colectivo docente, pasó a ser obligatorio, como narra la docente

D2A, «para empezar fue obligatorio, sino lo hacías en línea, maestra o te jubilas o le entras al aro, claro a mí nunca me dijeron así, porque pude haber mandado cuadernillos». Si bien, verbaliza que a ella no se lo dijeron así, más adelante podremos conocer que no solo invirtió sus recursos económicos, sino se dispuso a sus 33 años de servicio a aprender una nueva forma de llegar a sus alumnos.

La obediencia, no es solo para la docente, también lo es para la mujer, pues uno de los incrementos fue la mezcla de los roles profesionales como el de jefa o madre de familia, y lo reafirma el siguiente testimonio por parte de la docente, D1B

«como mujer, como maestra tienes responsabilidades también con tus hijos, ¿no? Entonces tus hijos también estaban en la misma situación, de tener que conectarse a sus clases ¿no? Entonces este si tuve que apoyarme mucho de mi esposo, de mis hijos para que también respetaran mi horario de clases y pues no estuvieran interrumpiendo».

La educación en pandemia perdió su gratuidad; no bastaba con llevar a los niños a la escuela, esta vez era necesario contar con un dispositivo y conexión a internet para acceder a la educación pública, la cual ya venía siendo vista “como un servicio, no como un derecho” (González, et al., 2017, p.188).

Los docentes, desde el inicio de la reforma educativa, se encuentran bajo una situación de incertidumbre, poseer una plaza ya no garantizaba la permanencia en el servicio. En la pandemia este miedo se manifestó disfrazado de reto, de vocación, cuando en realidad el docente se sentía en riesgo, vulnerable e indefenso al no contar con los suficientes elementos para justificar el salario que continuaba devengando. Esta situación es desapercibida por las docentes debido a que, desde su perspectiva, realizaron su trabajo por gusto, deseo o vocación, como podemos verlo en las palabras que nos comparte la docente D2C: «dije, vamos a ver cómo nos va, este y si, realmente fue como dije yo, quiero aprender y quiero tener la experiencia, fue que también decidí hacerlo».

Para la docente, existían dos opciones, trabajar el ciclo escolar bajo un formato remoto o jubilarse. Debido a la pandemia, las oficinas para tramitar las jubilaciones se encontraban cerradas; por lo que los pagos y trámites de jubilación se encontraban estancados o con avances muy lentos.

Esta pudo ser la razón por la que la docente prefirió trabajar bajo el formato remoto en lugar de dejar de percibir su salario; la situación con la pandemia era incierta y no se sabía cuándo sería posible volver a la normalidad.

Es posible deducir que, si de las cuatro docentes, solo una contaba con la posibilidad de elegir entre dos opciones (continuar o jubilarse); para las otras docentes no había más que un solo camino por seguir, continuar dando clase sin embargo se enfrentaron a avisos pasivo-agresivos. El supervisor hablaba de que, en otras escuelas, se había enviado a jurídico a las y los docentes que se reportaron sin conexión y/o se les suspendía su paga. Frente a esta situación, las docentes optaron por asumir una actitud más optimista y llevar a cabo su práctica con gusto y vocación.

4.3.1. En el tiempo

El tiempo es un elemento social que sirve para orientar y organizar nuestra cotidianeidad, ayuda a dar estructura a nuestros comportamientos, a coordinar nuestras actividades en lo social, familiar y labor a alrededor de horarios. Con la pandemia este orden se perdió; los horarios para estar en determinado lugar, con determinadas personas y para fungir cierta labor, dejaron de existir. Con ello no pretendo decir que las actividades desaparecieron, sino que, al realizarse dentro de un mismo espacio, las labores domésticas de las docentes se empalmaban con su rol de madres o jefas de familia; atendían a sus hijos o familias mientras trabajaban.

El incremento en el tiempo más evidente fue el de la jornada laboral; el horario estipulado y la rutina que las docentes tenían dentro de las aulas, se perdieron. Recordemos que trabajan en una escuela primaria de jornada regular en un turno matutino; de las ocho de la mañana a las doce treinta de la tarde. El incremento en el tiempo fue invertido, en su mayoría, en actividades como la planeación de clases, la atención a padres de familia y el de capacitaciones, ya fuesen gratuitas o pagadas, voluntarias u obligatorias.

Durante la pandemia, las actividades sincrónicas de las maestras duraban menos que las cuatro horas que estipula su jornada laboral. Dentro de las participantes de la investigación, quien más duraba en conexión sincrónica era la docente D-2A; en ocasiones, se conectaba durante tres horas; cabe subrayar que era la única que no es madre de familia, aunque la única que poseía doble turno laboral, trabajaba en otra escuela primaria.

El tiempo también sirve como un elemento para para “normar y coordinar las conductas de los miembros de un colectivo” (Ruiz, et al., 2015, p. 510). Los comportamientos cotidianos se confunden y dotan de un sentido diferente al quehacer de las docentes, y la combinación de los espacios desplazó el propio cuidado. De acuerdo con la docente D-2C, notó que subió de peso y que se encontraba más cansada, había abandonado sus horarios destinados al deporte. Asimismo, ambas docentes comentaron que, para realizar las planeaciones, invertían varias horas, no dormían, incluso, ocupaban su fin de semana.

El compromiso y vocación que durante años se le ha fincado a la profesión docente influye en el comportamiento de quien la ejerce. Por ende, durante la pandemia, para las docentes dar más de su tiempo, era una acción común; invirtieron tiempo en capacitarse en el uso de las nuevas herramientas de trabajo, en el diseño de sus aulas virtuales, la adaptación de un espacio en su hogar para su escenario, e incluso, la búsqueda de material audio visual, para presentar en sus clases.

La unidad de medida que representa el tiempo no es la única válida para Ruiz, et al. (2015), ya que, para estos autores, el tiempo “posee una cualidad simbólica capaz de dotar de contenidos singulares y diversos a nuestros comportamientos en distintos ámbitos de la vida social” (p. 509). La dotación de estos significados atribuidos al tiempo que, con el con el paso de los años, se les brindó a las docentes fue capaz de crear en ellas una acumulación de acciones que han propiciado que parte de su rutina laboral consista brindar al servicio educativo, más horas por las cuales se les ha pagado. Teniendo como consecuencia que se haya normalizado, casi como una tradición, que las docentes trabajen horas extras sin remuneración económica, sin un sueldo digno en pro de la mejora de la calidad educativa.

A decir de un ejemplo, las docentes suelen realizar sus planes de clase en tiempos concedidos a su vida personal. Los recursos y espacios para crear el material didáctico tampoco son provistos por la SEP o los padres de familia, de hecho, la escuela debe solventar algunos gastos propios del plantel, pero eso no es tema para este trabajo.

Para ampliar nuestra perspectiva de lo que representa el tiempo, es importante admitir que es un elemento que da estructura y tiene una cualidad altamente normativa, sirve como referencia constante en la labor de las docentes, algunos ejemplos provienen de la carga horaria para cada asignatura, dando prioridad a la lengua oral y escrita por sobre del arte, entre otros. Estas pautas

de tiempo sirven como punto de partida para las docentes, les da una sensación de orden, de saber qué tiempo se debe dedicar a qué asignatura y bajo qué propósitos.

El tiempo convierte varias actividades en una rutina, desde que inicia la jornada escolar hasta el final de un día, pero la normatividad no solo establece la jornada del día a día, sino el calendario de todo el ciclo escolar, lo cual tiene como resultado diferentes comportamientos de la comunidad escolar. Cerca de los días feriados, los alumnos comienzan a tener inasistencias regulares, no así cuando es periodo de evaluación, cuando el grupo se puede llegar a presentar en su totalidad, y así puedo presentar más ejemplos con otros agentes educativos, como podría ser el supervisor de zona, que se hace presente en espacios como el Consejo Técnico Escolar para oír los datos relevantes, aunque no para visitar la cotidianeidad del plantel.

Finalmente, retomando nuevamente a Ruiz, et al. (2015), el “tiempo constituye la forma en cómo se marcan institucionalmente los ritmos e intensidades del trabajo educativo a través de ciclos, jornadas y horarios de clase” (p. 515). El tiempo en la educación va más allá de una medida de segundos, minutos y horas.

Ahora presentaré cuáles fueron las decisiones o acciones emprendidas por las docentes con respecto al tiempo invertido a su práctica docente durante la *enseñanza remota de emergencia*. En primera instancia, abrir las puertas de la escuela y esperar a que lleguen los alumnos dejaron de ser una opción. El primer reto que tuvieron las docentes de primer grado fue localizar a los niños que no tenían contacto alguno con la escuela. La docente D1B (2020) relató que

«Lo primero que hicimos fue por parte de dirección recibir la base de datos de los niños inscritos, después nos apoyamos primero de una mamá, este hablamos por teléfono con ella y esa mamita fue la encargada de realizar este, el grupo y nosotros le íbamos pasando los contactos de todos los papás, para que ella anotara obviamente el nombre de cada uno de los alumnos y que ellos pudieran estar dentro del grupo de WhatsApp y bueno este, de ahí obviamente ellos, ah, se habló primero por teléfono y para que ellos aceptaran si querían o no querían estar, verdad, porque ante todo pues es la decisión de ellos, entonces este, obviamente se quedaron todos los que si querían pertenecer al grupo».

Contar con el grupo de *WhatsApp* no fue suficiente para garantizar que los niños trabajaran, razón por lo cual las docentes, de manera constante, buscaron ponerse en comunicación directa con los padres de familia, para buscar estrategias de seguimiento y apoyo.

Entonces, otro factor que aumentaba el tiempo que las docentes invertían a su labor, fue la atención remota a los padres de familia, no solo para dar indicaciones de trabajo o explicar cómo trabajar con sus hijos, ya que, de acuerdo con el testimonio de la docente D2A, se enfrentaron con la situación de que «los papás también, algunos no sabían el *Classroom*, no sabían cómo conectarse, no sabían cómo moverle». Las docentes tuvieron que enseñar a muchas familias el uso de las herramientas digitales; tuvieron que dedicar tiempo para resolver dudas a través de llamadas, mensajes y correos. Aunado a ello, las docentes brindaban más de su tiempo al dar clases particulares y a pequeños grupos a niños con dificultades o que por alguna cuestión familiar no se podían conectar en el horario de la clase estipulado para el resto del grupo.

Las docentes realizan este tipo de acciones porque son conscientes de que deben ser capaces “de trabajar con niños distintos entre sí buscando lo que cada uno sabe hacer o puede aportar a los demás” (Tonucci, 1996, p. 53). Los padres y madres de familia resolvían los ejercicios o daban las respuestas a sus hijos, lo que dificultaba a las docentes visibilizar las áreas de oportunidad de los alumnos, detectar quién requería apoyo. Tampoco se encontraban en el aula donde, como ellas comentan, se pueden dar cuenta del proceso de aprendizaje de los y las niñas. Mientras unos realizan un trabajo, las docentes apoyan a los demás con lo que se requiere. En consecuencia, un par de docentes brindaron más tiempo, abrieron espacios, únicamente, para los pequeños que, por diversas situaciones, lo necesitaban.

A pesar del apoyo que las docentes brindaban para favorecer el tiempo de conexión con los niños, algunas de ellas se quedaron con la sensación de que «algunos padres se pasaron de listos ¿no?, porque bueno, acomodaron sus tiempos de tal manera que a ellos les favoreció» (D2A, 2020) y, aun así, no se presentaban o no entregaban los trabajos, aunque se les buscara por diversos medios.

Es bien sabido que las docentes, previo a la pandemia, invirtieron tiempo fuera de su jornada pagada para realizar sus planes de clase, evaluar y elaborar material didáctico, aprender a usar aplicaciones, por ejemplo, *Classroom*, correo electrónico y *WhatsApp*, a través de las que

resolvían las dudas de los padres de familia, quizá se deba a que están acostumbrados a responder ante la demanda de que un docente debe acompañar “a sus alumnos, durante el tiempo en que permanezca en contacto con ellos” (Fierro, et al., 1999, p.18). Las docentes no trabajan con máquinas, trabajan con niños, con sus niños y sentirlos suyos les brinda a las docentes una responsabilidad casi maternal. Además, las autoridades educativas les pedían, constantemente, ser flexibles y empáticas con las familias ante la situación que se atravesaba.

Las docentes, aun sin dominar por completo el concepto de empatía, intentaron ponerse en los zapatos de las familias y brindar diversas formas de apoyo para que los alumnos pudiesen trabajar, pero ellas se cuestionaron sobre quién era empática con ellas. La docente D2A (2020), refiere sentir angustia: «porque preparar las clases, calificar en el *Classroom*, al principio eran la una, dos, tres de la mañana...para calificar y calificar y calificar entonces era muy angustioso, en que la pandemia, en que la planeación, calificabas dos, tres de la mañana y fue durante mucho tiempo».

Además de no sentir apoyo por parte de los padres de familia y autoridades educativas, las docentes tampoco lo sentían de su familia; con frecuencia recibieron comentarios como «pinche loca, dales la clase normal, de 8 a 10 de la mañana o de 9 a 11 y ya no más, pero y yo decía ¡ay no! Mejor, mejor individual» (D2A, 2020). La intención de la docente era hacer sentir a sus alumnos que estaba presente, ahí. A pesar de estas acciones, no siempre tenían respuesta; aseguran que,

«fue una tarea difícil, porque era así como más trabajo todavía, ¡ay! ahora tengo que estar al pendiente de ¿por qué no entro?, la entrevista con los padres, este, llegar acuerdos para mí todo eso fue complicado, porque el horario, vuelvo a repetir, si mi horario era de 8 a 12:30, aquí el horario se doblateaba, era todo el día». (D2C,2020)

Como consecuencia de añadir horas a su vida profesional, estas se restaban a la vida personal y familiar de las docentes, tal como se puede leer en el siguiente testimonio de la docente D2C (2020):

«Lo que sí ya no podía hacer mi rutina de ejercicio, deje de hacer ejercicio entonces este en la mañana pues me levantaba, no temprano, no me levantaba muy temprano como ahorita que voy a trabajar presencial, pero a las 6:30 me levantaba entonces a partir de las 8:00 ya empezaba la rutina. En qué aspecto por ejemplo había papás que me mandaban trabajos tarde, pues ya las 11:00 a esa hora yo ya no revisaba yo a más tardar a las 8 de la noche porque ya no me gustaba estarles enviando más tarde las calificaciones. Entonces a las 8:00 yo me levantaba Por sí mi hijo tenía clases iba a su clase Y yo calificada desde la otra computadora porque para eso sí me funcionaba la otra computadora para revisar».

De ese modo, sobre su testimonio no hago suposiciones de las afectaciones que le causó invertir ese tiempo en el trabajo. La docente pedía no encender la cámara porque había subido de peso, más que una cuestión de estética, el sobrepeso afecta a la salud y en la autoestima. Mientras que las otras maestras, comentaron que se percataban comiendo cerca de las once de la noche por estar todo el día en la computadora.

Por otro lado, en cuanto al tema de la planeación, también hubo un incremento de labores y de tiempo invertido. Las docentes tuvieron que elaborar dos planeaciones, con estilos de redacción diferentes. La primera, para entregar a los padres y madres de familia con la intención de que pudieran trabajar con sus hijos e hijas; la segunda, redactada con lenguaje académico, para entregar a las autoridades del plantel.

La razón por la cual se hacía de esta manera era por las necesidades propias de la situación. Las familias tomaron un rol fundamental, distinto al que tenían en la presencialidad. No bastaba con llevar a los hijos a la escuela; ahora era necesario que, además de apoyar a realizar la conexión que permite el enlace sincrónico entre sus hijos y las docentes, debían fungir una labor de guía, de acompañante. Para que el padre y madre de familia lograra esto, la docente debía preparar las actividades y redactar las indicaciones, así como subirlas a los espacios correspondientes para que los padres de familia pudieran tener acceso a ellas. Las docentes también se enfrentaron al hecho de que las familias no seguían con facilidad las indicaciones, en muchas ocasiones, se debía a que no leían con atención o se carecía de comprensión lectora.

Continuando con el tema, el tiempo también funciona como “mecanismos institucionales para regular los usos del tiempo y del espacio bajo intencionalidades de carácter general que prescriben” (Ruiz, et al., 2015, p. 512). El tiempo como mecanismo institucional aparece en algunas frases de las docentes, por ejemplo, una de ellas afirma «nunca nos dejaron de pagar o si es mucho trabajo, pero afortunadamente nos pagaron siempre en tiempo y forma», sin considerar que su paga cubría cuatro horas diarias, veinte horas semanales y no todo el tiempo que invirtieron. El tiempo que conceden a toda su labor, en realidad, no se cubren económicamente.

Durante la pandemia, el tiempo dejó de ser un referente que brindaba estructura; se cortaron las rutinas, dejó de existir el punto de referencia al tener que hacer todo desde casa. Parecía que las docentes no tenían jornada, se mezclaron sus espacios, sus roles y, por tanto, sus tiempos, causándoles cansancio y desgaste. Los padres y madres de familia también combinaron sus horarios; en más de una ocasión tuvieron que enviar las tareas de sus hijos e hijas a altas horas de la madrugada. Mientras que los directivos, solían escribir y solicitar cosas en fines de semana.

Las docentes entrevistadas, como he mencionado, no usaron “Aprende en Casa II” como parte fundamental de su trabajo; preferían adecuar los contenidos a las necesidades de sus grupos. Dos de ellas son madres de familia; una tenía a su hijo dentro de la misma escuela donde labora, porque adaptaba sus tiempos de clase a los de su hijo para poderle acompañar, es pequeño y no podía hacerlo de manera autónoma. La otra docente tenía a su hijo inscrito en otra escuela, al respecto, compartió la siguiente experiencia sobre su trabajo con “Aprende en Casa II”:

«El primer trimestre, para él era el horario completo de “Aprende en Casa”, así como que no puede ser, o sea fue, terrorífico, para mí esa parte, esa parte si fue horrible, porque ni yo que era adulta, me aguantaba de 11 creo que empezaba a las 11 su transmisión, de 11 a 1:30, para mí era fatal porque a él le pedían ¿Qué entendiste de la clase? A fuerza la tenía que ver ¿no? Entonces para mi ese trimestre si fue estresante en cuanto a eso incluso voy a confesar que le dije a mi esposo ¡odio a la maestra de mi hijo! Porque no pude ser que este pidiendo ver toda la programación, no es suficiente, y él ni siquiera está aprendiendo, ya no le hacía caso, había un momento en donde él se acostaba en la silla, se acostaba en él, y yo, escucha, porque la maestra te está preguntando». (D2C, 2020)

La experiencia que vivió la docente como madre, la impulsó a seguir dando clases en formato remoto, aunque le representará más tiempo de trabajo.

Finalmente, durante la normalidad, es decir, la presencialidad, el tiempo estaba bien definido, era un punto de referencia que dotaba de estructura a la jornada laboral y a las actividades que se desempeñaban dentro de ella. Por infortunio, las docentes, al ejercer su práctica en el contexto de la pandemia, perdieron ese punto de referencia y sus ritmos laborales se intensificaron, causando desajustes en su vida personal, familiar y social. Las docentes adquirieron nuevos hábitos, como: trabajar en duplas para reducir los tiempos invertidos en el plan de clases; adquirir materiales gratuitos o de paga que se podían obtener, por ejemplo, en redes sociales; solicitar apoyo de compañeros para el uso de las herramientas digitales nuevas.

La pandemia generó nuevas rutinas fuera de lo convencional; a veces, el tiempo pasaba tan rápido y a veces parecía pasar cada vez más lento. Como consecuencia del incremento de las horas invertidas al trabajo por parte de las docentes se incrementó el esfuerzo que las docentes tuvieron que imprimir a su práctica docente.

4.3.2. En los esfuerzos

La pandemia y el trabajo remoto demandó a las docentes un incremento de las capacidades físicas e intelectuales, por ejemplo, para asumir su labor y atender a distancia a sus alumnos, las docentes se fueron capacitando sobre la marcha en el uso de *Classroom*, *Google Meet*, *WhatsApp*, el correo institucional, etc.

La idea de capacitarse en el uso de las tecnologías surgió en el momento de la pandemia para la mayoría de las docentes; pero, desde la reforma, tomaban cursos y talleres para formar parte los procesos de evaluación o promoción (algunas profesoras lo vivieron desde su ingreso, mientras que otras, participaron en el para permanecer en servicio. Debido a que las docentes vivieron la reforma educativa como una “pérdida de derechos, como amenaza laboral, como penuria económica” (González, et al., 2017, p. 18), sabían que las recomendaciones que les daba la zona escolar (conectarse al menos dos días a la semana, por al menos una hora) eran más bien una advertencia o amenaza de lo mínimo que se esperaba de ellas, para no tener que enviarles al

jurídico o a realizar descuentos de su salario. Tras la reforma educativa 2012, aunque la plaza tenga como fecha de vencimiento el año 9999, existe la posibilidad de que, al gobierno, en un futuro, se le ocurra o disponga decisiones que pongan en peligro la permeancia en el servicio.

El esfuerzo por parte de las docentes también vino desde el aprender a pedir ayuda, de apoyarse entre compañeros o con los familiares, para que pudieran trabajar con las herramientas que hasta el momento les eran desconocidas y ajenas (algo que no esperaban usar en la educación pública a nivel primaria). Aunque se trate de responsabilizar al docente de los resultados positivos o no de la educación, es importante dejar de creer que el docente lo domina todo, aún prevalece la creencia de que las docentes deben tener conocimientos enciclopédicos y a la mano; que, ante una pregunta, pueda emitir su respuesta de forma más rápida que *Google*. Mas, lo que en realidad saben las docentes de acuerdo con Tonucci (1996), es “un saber específico. Sabe cómo se trabajan los conocimientos, cómo se procede, cómo se discute” (p. 70).

En definitiva, en el año 2020, las profesoras no sabían cómo dar clases remotas; la docente D2A (2020) compartió que trabajar en esta modalidad, «al principio fue muy angustioso, entre que la pandemia, entre que la planeación, entre que si le muevo aquí ya desapareció, entre que si le muevo yo no sabía que si el *Jamboard*, que el *Meet*, que no sé qué, que no sé cuánto, y te digo pues era frustrante».

Recordemos que el gobierno optó por la estrategia “Aprende en Casa” de manera televisada al ser el recurso con el que la mayoría de la ciudadanía contaba, esto podría tener un motivo en el siguiente fundamento que Tonucci (1996) reconoce, “La escuela es uno de los instrumentos más potentes que un estado posee para ofrecer a su ciudadanos igualdad de posibilidades futuras, y asimismo carga con la responsabilidad de formar ciudadanos que sepan votar y vivir en democracia” (p. 77).

Al tratar de buscar igualdad, las docentes se esforzaban al doble; creaban cuadernillos de trabajo para aquellos niños que no contaban con la posibilidad de una conexión. Los esfuerzos, para un mayor alcance, se expandieron a las casas o papelerías más cercanas a la comunidad escolar para que pudieran el material se pudiera reproducir, imprimir y socializar; esto implicó que las docentes tuvieran que dejar un tiempo razonable para que los y las alumnas hicieran sus tareas

y actividades y pudieran enviarla; luego, calificar y retroalimentar. Esto lo expone la docente D1B (2020) con la siguiente experiencia compartida

«en dado caso de que no pudieras tener comunicación con los pequeños pues, estaba lo del correo electrónico ósea enviar correos electrónicos y este, después asociarte tal vez con tu autoridad educativa, con la directora del plantel, este y hacer visitas directamente este, a las casas para poder entrevistarte con los padres de familia».

Una de las anécdotas que denota el esfuerzo impregnando por las docentes es la siguiente, narrada por la docente D2C (2020),

«había días que estábamos vueltos locos porque mi hijo, tomaba su clase en uno de los cuartos, ¿no?, mi esposo como es de educación física, él era en la sala, que es el espacio más grande, donde él podía, pues moverse, por tal motivo que era de educación física y yo en el otro cuarto que, que lo adapte con mi pizarrón y todo, para ahí dar mi clase, entonces en ese momento pues era el correr ¿no? Pues mi hijo en su clase, yo en mi clase, mi esposo en la suya, yo tenía que cerrar la puerta para que no se oyera la música de mi esposo, porque él trabaja con música, este, pero fue bonito».

La actitud de las docentes destacó por el compromiso que asumieron para brindar más de lo que se les obligó, de nuevo, la subjetividad docente trajo consigo el sentido de responsabilidad por obtener buenos resultados escolares. En palabras más acertadas, González, et al., (2017) señala “se sugiere tácitamente que el hecho de que los alumnos logren concluir con éxito su escolaridad depende de la gestión escolar y la participación de los padres que es responsabilidad del docente promover” (p. 88). Quizá de un modo atrevido, las docentes piensan que «promover» es sinónimo de «obligación» y no de «fomentar» o de «procurar» que algo suceda.

Las docentes de segundo grado comentaron que trabajaron en equipo, de forma sincrónica y vía remota, para apoyarse, resolver dudas y tomar puntos fuertes y débiles una de otra dividirse las planeaciones, con la finalidad de disminuir la carga de trabajo, de disminuir esfuerzos. Sin

embargo, las docentes de primer año trabajaron, la mayoría de las veces; separada y esto no es una decisión meramente personal, viene permeada por los resultados de la reforma educativa, donde “Los criterios y formas de evaluación introducen un alto grado de diferenciación entre los maestros, el sistema en todo momento los distingue, separa, clasifica y segmenta” (González, et al., 2017, p. 104). Esta segmentación se vive en la escuela “Heroicos Cadetes” muy, fuertemente, marcada y dividida por los “*millennials*” (docentes que ingresaron por examen y consiguieron su plaza del mismo modo), las docentes con más de diez años de servicio y con licenciatura y, por los que ya cuentan con el tiempo de servicio suficiente para poderse jubilar (docentes que, en su mayoría, solo cuentan con la Normal Básica, pero que ganan más que el resto).

Entonces en la escuela Heroicos cadetes los docentes están divididos en tres grandes grupos de personas que se han unido por las características anteriormente señaladas, pero en el ciclo escolar que nos compete, y en específico los grados con los que se trabaja el personal docente es mixto hay docentes de los tres bloques antes mencionados quienes en medio de la pandemia, algunas pudieron conectar, es decir crear redes de comunicación, para brindarse apoyo, asesorías e inclusive escucha, situaciones que en los tiempos de crisis que trajo consigo la pandemia, resultaron sumamente necesarios. La pandemia no es ciega y tiene objetivos privilegiados, de acuerdo con Boaventura (2020), durante la pandemia, “Para demostrar solidaridad lo mejor es aislarnos y evitar tocar a otras personas” (p. 23). Eso hicieron las docentes, marcaron la sana distancia, pero al mismo tiempo tejieron redes de apoyo. La cuarentena vulneró a diferentes sectores de la población, en particular a las mujeres, quienes según Boaventura, (2020), son consideradas “las cuidadoras del mundo” prevalecen en la prestación de cuidados dentro y fuera de las familias” (p. 46). Y, si no ha quedado claro en líneas anteriores, las docentes duplicaron sus labores, fusionaron sus espacios de cuidado y educación, donde maternaron, educaron, acompañaron, comprendieron y atendieron.

La casa se convirtió en un todo, en escuela, oficina, gimnasio, incluso en cine, lo cual puede suponer que, al estar todos los integrantes de la familia en un mismo espacio, todos participarían en las actividades del hogar y se distribuiría la carga de trabajo, empero, no fue así para las docentes, quienes también son madres o jefas de familia. Boaventura (2020) hace una acotación importante,

Sospecho que no será así debido al machismo que prevalece y quizás se refuerza en momentos de crisis y confinamiento familiar. Con los niños y otros miembros de la familia en el hogar durante todo el día, el estrés será mayor y ciertamente recaerá más en las mujeres. (p. 47)

Las docentes reportaron sentirse fatigadas al estar mayormente implicadas en una jornada extraescolar y en la rutina del hogar que no termina. Por ello, durante el confinamiento y la educación remota, rodaron lágrimas de frustración; se pedía ayuda a propios y a extraños, no siempre obtenida, se entró a la intimidad de los hogares de los alumnos a través de una cámara, los cuales se revistieron de salón de clases.

Después de atravesar por un monitor, las docentes requirieron imprimir un esfuerzo adicional por compartir lo que antes era íntimo, y no me refiero a su hogar, sino su clase, ese espacio que pocas veces se abre a alguien más; siempre suelen ser ellas y sus alumnos; sin embargo, durante el confinamiento, los padres y madres de familia fueron parte de las clases, lo que implicó acciones como estas que nos narran a continuación:

«Si el niño se equivocaba la mamá le borraba y por más que les decía, ¡por favor deje que el borre!, ¡por favor deje que el ponga la fecha! No, se veía como la mamá le ponía la fecha, la mamá le borraba, la mamá le coloreaba y por más que se les daba esa indicación, no lo hacían, entonces, fue muy difícil en cuanto al aprendizaje, muy difícil, muy muy difícil» (D2A, 2020)

Todas las tareas ejecutadas por parte de las docentes previas a la pandemia implicaban trabajo, esfuerzos mentales y físicos, para los cuales estaban preparadas y capacitadas o, al menos, acostumbradas a realizar; no obstante, durante la pandemia las docentes se enfrentaron a situaciones inéditas, tanto de vida personal, como en su rol profesional; algunas de ellas fueron el convivir con su familia todo el día, todos los días y, por otro lado, dar clases fuera de la escuela y convertir un rincón de su casa en un salón de clases.

A pesar de los cambios y situaciones inéditas que las docentes vivieron, ellas rescatan puntos positivos, que incluso forman parte de las acciones que les impulsaban a continuar; una de las docentes expresa que la

«buena participación de ellos, Incluso en los pequeños convivios que organicé del día del niño, del día de la madre... y para mí eso fue la satisfacción total ¿no? y también de los pequeños ¿no? que se veían emocionados, nos comparte la docente, me sentí bien porque tuve la dicha de estar con mi familia en Guerrero cinco meses, que nunca me lo pensé, nunca lo pensé la verdad estar ahí tanto tiempo». D2C (2020)

Esto lo vio la docente como una ventaja a nivel personal. Los esfuerzos de las docentes se pusieron en entredicho. Era común ver en redes sociales a padres de familia que pedían recibir una fracción del salario de los docentes por estar haciendo parte de su trabajo; argumentaban que cómo era posible que los docentes cobraran por un trabajo que no hacían, que una hora no era suficiente para lo que se tenía que ver en clase. Sin embargo, las docentes no podían obligar a las familias a permanecer conectadas los cinco días de la semana, durante cuatro horas, pues, no todos contaban con el recurso (ya fuese el aparato que permitiera el conexión o el internet disponible para toda esa cantidad de tiempo). Las docentes se adaptaban a las necesidades propias de sus grupos.

Los y las docentes respondían a los padres y madres de familia que con gusto pagarían el salario, pero los invitaban a realizar todo lo que ellas hacen, diseñar las actividades que, normalmente, entregan a las y los alumnos, las cuales pasaban por una adecuación para que pudiesen realizarse fuera del aula, con materiales de rehusó, con las menos dificultades posibles.

Estos comentarios no nacían de la nada, en el 2012, durante el gobierno del expresidente Peña Nieto, se inició una campaña de desprestigio hacia la comunidad docente por medio de la reforma educativa que impulsó, la cual, hasta estos momentos sigue repercutiendo en el valor que se le da a la profesión docente, como lo he señalado en puntos anteriores.

La tarea encomendada a las docentes fue continuar con la educación a la distancia. En un principio, se encomendó esta labor al “Aprender en casa”, pero los programas televisivos no pudieron sustituirlos. La labor no requirió del mismo esfuerzo para todas las docentes; algunas, sin

importar la edad, tenían dificultades. Un de las docentes que participó en la investigación carecía de experiencia con la computadora; se le dificultaba hacer cosas que para algunos podría ser cotidiano como adjuntar un correo, subir documentos a la nube, gestionar clases por videollamada.

Las docentes no imprimieron la misma intensidad de esfuerzo en cada rubro de su práctica, por ejemplo, una de las docentes ya tenía los datos de contacto de su grupo con anticipación, debido a que habían sido sus alumnos el ciclo escolar inmediato anterior 2019 - 2020, en el primer grado. Otra de las docentes heredó al grupo y, la anterior maestra le compartió la información de contacto, incluso realizó el vínculo con la “vocal” madre de familia que daría apoyo para contactar al resto del grupo.

El esfuerzo más amplio, en cuanto a los medios de comunicación, fue para la docente a cargo de 1ºA, puesto que los niños ni siquiera conocían la escuela, ni ella a los niños, por lo que requirió apoyo del personal de dirección para contactar a la mayoría del grupo. Pese a los esfuerzos, no logró localizar a uno de los niños, quien hasta varios meses después, en la entrega de libros, apareció y se tuvo un primer contacto con algunos esfuerzos, consiguió enviarle trabajos para que se pudiera incorporar a clases y tener elementos que le permitieran evaluarlo.

El punto de vista de las docentes sobre los efectos de haber ejercido su práctica docente en pandemia estaba un poco opacado por la gran carga de trabajo y la fatiga que trajo el trabajo remoto, pero los esfuerzos que imprimieron durante esta época pandémica las llevaron a emprender grandes cambios. La docente D1C (2020), se cambió de domicilio para estar en un espacio más grande y fuera de la ciudad, donde correría menos riesgo. Mientras que el hijo de la docente D2C (2020) (cuyo esposo también es docente) quedó rezagado; ni ella ni su esposo pudieron acompañarlo en sus clases remotas, debido a que tenían que atender a los hijos de otros. La docente D2A (2020), quien pudo haberse jubilado y retirado para no vivir las clases remotas, ante la pregunta de por qué no renunciar, dijo que «no se dejaría vencer por la tecnología». Finalmente, las tres coincidieron en que todo el esfuerzo puesto valió la pena al final del ciclo, al haber hecho algo por los niños, algunos lograron aprender a leer, a sumar. Sin duda, el trabajo valió el esfuerzo, tiempo y dedicación.

Quizá cayendo en las manos de la docente que lo hace todo en nombre de la vocación es que podríamos justificar el porqué de su actuación, pero, la realidad es que durante años a las

docentes se les ha intentado decir qué hacer. El incremento de tiempo no parecía tan extremo, las docentes siempre se han llevado trabajo a casa, realizan las evaluaciones fuera de la jornada escolar y claro, sin paga adicional. Sin duda, el tiempo era cuantificable por las horas invertidas, diferentes en el formato presencial y en el remoto, pero el esfuerzo que las docentes pusieron en juego durante la pandemia no es cuantificable; se puede visibilizar a través de los efectos que repercutieron tras las actividades desarrolladas, afectando espacios privados, familiares, de salud física y emocional y, como veremos adelante, en la parte económica.

4.3.3. *En la economía*

Al tener que migrar, obligatoriamente, de un formato presencial a un formato remoto, la educación se alejó de la gratuidad; tanto niños como docentes requerían de equipos de cómputo, tabletas o celulares inteligentes, además de internet para conectarse a e las clases remotas, sin mencionar la luz. Que los docentes pongan de su propio salario para sacar adelante su trabajo no es algo nuevo, pero, en esta ocasión, no se trataba de pagar unas copias o la cartulina, esta vez se hablaba de inversiones económicas considerables. Las docentes sobre este rubro comparten lo siguiente:

«Cuando yo me iba a decir voy a tener que soltar 20,000 pesos para mi computadora y dije chin, pues lo tengo que hacer y lo hice». (D2A, 2020)

«Tuve que comprar computadora porque la computadora que yo tenía [inaudible] y mi marido fue el que tuvo que apoyarme y él fue el que compro la computadora y bueno el pizarrón también, eh, también pues se compró y el chip también fue eh obviamente por tu cuenta». (D1B, 2020)

Las docentes no solo adquirieron la computadora, tuvieron que conseguir un chip distinto para no otorgar a los padres de familia su número personal y mantener un poco su privacidad. Cabe decir que existieron: la docente que pudo invertir en el equipo, la docente que requirió apoyo de

su pareja para poder lograrlo, a la que se le descompuso su computadora y tuvo que arreglarla, comentó

se me descompuso, la mande a arreglar, supuestamente para que pudiera ser más rápida, pero no, ya no me quería agarrar...entonces pues tuve que cambiar mi horario porque coincidía que mi esposo, este, daba clase, coincidía que mi hijo tenía clase, entonces por eso tuve que cambiar el horario para que en cuanto terminará mi esposo pues yo me conectara. (D2C, 2020)

El rubo económico deja ver que las docentes, como mujeres cuidadoras y educadoras, ponen al otro antes que a ellas. La cuarentena, argumenta Boaventura (2020), “es siempre discriminatoria, más difícil para algunos grupos sociales que para otros, e imposible para un vasto grupo de cuidadores, cuya misión es hacer posible la cuarentena para toda la población” (p. 45).

Las docentes, si bien no salieron de sus casas, si pusieron de sí para que la cuarentena se pudiese lograr, al dar a los niños y familias un espacio que les acercara un poco a la normalidad. Una de las docentes compartió que afuera había mucho temor e incertidumbre, pero, al estar con sus niños, sentía alivio por unas horas y por eso, se motivó a comprar su pizarrón, para que los niños se vivieran una experiencia más cercana a la escuela.

Como se solicitaba por parte de las docentes empatía hacia las familias, ellas preguntaban a las familias con qué herramientas contaban, las cuales, descubrieron, no eran muchas, como comenta la docente D2A, (2020)

«después viene la otra parte, que serían los padres de familia... te das cuenta, que no tienen computadora, que tiene celular y que no es lo mismo y que el internet, al principio yo decía, bueno ya tienes computadora, ya tienes celular, pero yo no sabía que con 100 pesos te duraba tan poquito tiempo».

Al respecto, una alumna de la docente se conectó a la red de internet del gobierno para poder presentar un examen, aunque estar en la calle le dificultaba oír y ser escuchada.

Por otro lado, algunos comentarios que, desde la Zona Escolar 439, se hicieron hacia el colectivo docente, fueron: «ahora no están pagando en comida fuera de su casa, tampoco en transporte o gasolina para llegar a la escuela, además, cuentan con dos rubros en su talón de cheque del cual pueden hacer uso, el de transporte y el de material didáctico»

. Esto con la intención de que los docentes no se quejaran por no tener el recurso brindado por parte de la SEP para facilitar su conexión.

Una vez más, las autoridades casi que, como herencia de la reforma del 2012, intentaban comprometer la estabilidad laboral y económica de las docentes, pues, ellas deberían ser libres en poder decidir en qué destinan su salario, mas no era así, la subjetividad docente les hacía pensar, a pesar de las dificultades,

«tuvimos que atorarle porque no había... de otra y gracias a Dios yo vuelvo a insistir, bendito Dios, porque nosotros tuvimos un sueldo que no te quitaron, que no te descontaron, que no te dejaron de pagar y sin embargo pues estamos aquí ¿verdad?, al pie del cañón».
(D2A,2020)

Tal como sucedió con las evaluaciones propuestas en la reforma educativa del 2022, las docentes “deben someterse a las reglas, cumplir con diversos procedimientos, sortear las diferentes pruebas cuyos resultados son utilizados para separar, distinguir, etiquetar, clasificar a todos los docentes o aspirantes” (González, et al., 2017, p. 86). Más tarde se pudo ver que lo lograron al premiar las mejores estrategias para enseñar en pandemia, sin considerar que no todas las docencias remotas tenían las mismas características y recursos.

Las docentes, como ya he dicho, recibieron capacitaciones en línea para realizar las clases en línea, no obstante, para las docentes que no tenían experiencia previa con las tecnologías fueron insuficientes; la docente D2A (2020), nos comenta: «pagué los sábados, o los miércoles, ya no me acuerdo, pero iba un día, iba un día a tomar clases con mi hermana, otro maestro y yo, nos cobraba cada clase cincuenta pesos». Aquí se vinculan tres incrementos: 1) el tiempo, ya que asistía a sus clases en un horario fuera del laboral, 2) se esforzaba y practicaba para enviar correos electrónicos y, 4) invertía recursos económicos para ello. Si bien, en este punto he desmenuzado los

incrementos visibles, lo mismo podría hacer con varios de los puntos que he narrado, por lo que se engloban dentro de una gran categoría, *el incremento*.

4.3.4. En los recursos

En líneas anteriores he hablado de las inversiones o gastos que hicieron las docentes con dinero de su salario, por ello hablé de la economía. En este apartado me referiré a los recursos, no se trata de los económicos sino de los materiales nuevos, que ayudaron para que las docentes pudieran concretar su práctica a la distancia.

Durante la pandemia, fueron diversos los medios que utilizaron las docentes para su trabajo, en gran medida digitales, por ejemplo, *Google (Gmail, Meet, Drive)*, *WhatsApp* los cuales no fueron creados, precisamente, para dar una atención remota a la educación primaria, en tiempo de pandemia, pero fueron adaptados. A pesar de no tener dominio sobre el recurso, las docentes se capacitaron sobre la marcha. La capacitación expés que se les dio a las docentes y las solicitudes de realizar un trabajo con recursos desconocidos fue aceptada de manera casi inmediata y sin cuestionarse puesto que las autoridades tienen interiorizado (incluso, dentro del perfil deseado y buscado) a un “un docente-todólogo responsable absoluto del aprendizaje de los alumnos ... de su propia mejora profesional constante [...] y ha de enfrentar las responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión para el bienestar de sus alumnos” (Gonzales et. al.,2017, p. 88). En las docentes recaía el uso de los recursos en favor del aprendizaje de sus alumnos; aparentemente, con poca o nula consideración del contexto familiar y social en donde el alumno estuviese inserto.

Cabe recordar que durante la pandemia el programa “Aprende en Casa” fue creado, diseñado y rediseñado con el fin de ser un recurso en favor de la educación. Al respecto, la docente D1B (2020) menciona «lo ingresábamos en las clases, pero no te coincidía el aprendizaje esperado, con el tema que tu estabas viendo entonces lo conveniente era pues de tu planeación sacar provecho de que servía y de que no».

El programa en “Aprende en Casa” constituyó un recurso adicional, no la base o el sustento de la atención educativa remota. Esto no es solo una idea o algo que se deduzca de lo observado. Las docentes comentan que tenían la «libertad de decidir que “Aprende en Casa” era un apoyo,

pero no era como lo primordial» (D2C,2020). O, como menciona la docente D1B (2020) «sacar provecho de lo que servía y de lo que no» de la programación en favor de la planeación de las actividades.

Dentro del mismo orden de ideas, las docentes refieren en distintos momentos de las entrevistas que solo tomaban fragmentos del programa que consideraban útiles, que les gustaban o que consideraban que les ayudaría a su grupo. Las autoridades se esforzaron en dar al programa “Aprende en Casa” el sello de ser el recurso principal para las docentes, empero, según las experiencias de las docentes entrevistadas, sirvió más para salir del imprevisto.

Si bien, los programas televisivos de “Aprende en Casa” fueron el motor de la estrategia remota, las autoridades llegaron a reconocer que los docentes no podían ser sustituidos por la pantalla del televisor, así que, en alianza o con *Google* y Red Magisterial, acercaron a través de los correos institucionales, las herramientas de la *Google Suite*, principalmente, *Google Classroom* y *Google Meet*, los cuales permitieron que las docentes se pudieran acercar a sus grupos.

Desde hace muchos años, Tonucci, (1996) afirmaba que “la computadora no cambia la escuela, es justamente al revés. El modo en que se use la computadora dependerá del modelo de la escuela” (p. 120). A pesar de la distancia de estas palabras, en la pandemia, cobraron mucho sentido ya que, si bien es cierto que la tecnología actual comienza a desplazar los libros impresos, por lo digital, las clases presenciales por los tutoriales o cursos en línea, en la pandemia se demostró la importancia del contacto con los otros, con las docentes.

Sobre los recursos que las docentes usaron de la *G Suite*, es posible saber gracias a sus comentarios, que en cuanto a *Classroom* «lo dominaba más...se fue haciendo más dinámico» (D2C, 2020). Las docentes recibieron apoyo para acercarse a los recursos digitales por parte de sus colegas. Aunque, el haber aprendido a darles uso no fue suficiente; requerían de equipos que soportaran su uso e instalación Las docentes necesitaron, incluso, de dos equipos, como lo podemos ver en el siguiente testimonio: «la conectividad, la hacía a través de mi computadora y mi celular, me conectaba de los dos porque de pronto en la compu se veía... desaparecía, no era como muy buena al principio la conectividad de *Meet*» (D2C, 2020).

Fue parte de una realidad que sufrieron no solo las docentes, sino las personas que, al igual que ellas, se vieron forzados a migrar a un formato remoto. Con frecuencia, la plataforma no se

daba abasto, lo que provocaba que las docentes tuvieran que conectarse en dos dispositivos, saturando aún más la red. Apreciaban a los niños y sus participaciones en un monitor; observaban al resto del grupo en otro dispositivo; fijaban la pantalla en quien participaba.

Esta forma de trabajo trajo consigo que los padres de familia, quienes no solían estar tan presentes en la cotidianeidad de las clases, estuvieran más presentes. La docente D2C (2020) dejaba el audio encendido con la intención de saber si le “soplaban” a los niños, entonces los dos dispositivos le permitían no solo verlos sino escucharlos, buscaban ampliar sus sentidos, algo que les hiciera sentir más como dentro del aula. Lo que aprendieron las docentes les ayudó a que los padres de familia pudieran acceder a sus clases con un solo clic, cosa que ahora es común, pero que en su momento era desconocido y difícil.

En los comentarios de las docentes es posible advertir que algunas de las consecuencias que trajo consigo hacer partícipes a los padres y madres de familia fueron sus, intromisiones y los que hacían sobre la labor docente (que si se le daba o no la palabra al niño/niña, que si se lo ignoró o no). Por este motivo, las docentes estaban alerta en dos dispositivos mientras que los padres y madres de familia, con la gobernanza operativa que les entregaron las autoridades educativas desde la reforma.

Pareciera que con ello les dieron la facultad y el rol de vigilantes de docentes, en lugar de formar equipos de trabajo en pro de sus hijos y de la comunidad escolar. Esto se gestó desde que “El Programa Escuela al Centro concede a los padres de familia un papel protagónico en la vida escolar a través de una multiplicidad de actividades, incluyendo algunas hasta hace poco reservadas a los docentes” (González, et al., 2017, p. 131).

Otro recurso digital que se empleó fue el *WhatsApp*, servicio de mensajería instantánea por medio de la que cual, las profesoras de cada grupo y grado podían estar en comunicación directa con los padres de familia. Además de los equipos de cómputo, las docentes compraron chips telefónicos, para poder utilizar *WhatsApp Business*, recurso que las ayudó a tener algo de privacidad, al no compartir su número personal.

Finalmente, los recursos digitales que aparecieron con la pandemia se convirtieron, no solo en herramientas didácticas sino en nuevos espacios, como aulas virtuales. Se derribó la fortaleza que antes era la escuela, la institución que requiere de la práctica docente para funcionar. La

pandemia nos hizo darnos cuenta de que la escuela es “una institución que se halla inmersa en un medio cultural determinado y que no puede mantenerse al margen si debe formar a los niños para que puedan ser ciudadanos que se integren a la sociedad” (Tonucci, 1996, p.56). Por lo que las adecuaciones y cambios de la práctica docente resultaron esenciales, fueron los recursos principales para que la ciudadanía, aun en la contingencia, recibiera algo de cotidianeidad y cercanía, no solo un monitor.

Conclusiones. Las docentes pandemial

El proceso de la investigación se sostuvo bajo el objetivo principal de analizar los efectos de la educación remota en la práctica docente. Fue posible detectar que, así como existen las generaciones en las personas divididas por brechas de años (“*Baby boomers*”, la “generación X” y los “*millennials*”), la pandemia tuvo como resultado una nueva generación, los “pandemials”, las cuales pueden ser de distintas edades y generaciones; a ellos no las une la música o la etapa tecnológica con la que se desarrollaron. Las “docentes pandemials” surgieron junto al coronavirus, lo que las obligó a trabajar en un formato remoto, evento histórico en el que todas las y las docentes se vieron envueltas.

Vivir dentro de la pandemia nos marcó a todos los ciudadanos del mundo; provocó cambios en las estructuras culturales, sociales, económicas, emocionales y educativas. Las docentes experimentaron diversas vivencias que no fueron sencillas a lo largo de la pandemia. Me atrevo a decir que sufrieron fuertes implicaciones a causa de ella, tales como los decesos familiares y, aunque pararon por un momento para vivir sus duelos, se incorporaron al trabajo lo más rápido que les fue posible.

Ser docente en pandemia requirió salir de la rutina, migrar a un espacio de incertidumbre donde el miedo por lo desconocido habitaba sus mentes constantemente, atadas a viejas prácticas, pero descubriendo nuevas capacidades y habilidades que se vieron obligadas a poner en juego. De este modo, antes de conocer cuáles fueron los cambios en la práctica docente, fue necesario saber y tomar postura sobre qué es la práctica docente. Para ello, me acerqué a los planteamientos de diversos autores; con especial énfasis, a Fierro, Fortoul y Rosas (1999), para quienes la práctica docente consiste en una praxis social que persigue objetivos propios o institucionales, es intensional y es afectada por los significados de quien la ejerce, por lo normativo, lo político, lo cultural, por el contexto que delimita la función del docente.

Fierro y sus colaboradores dividen la práctica docente en seis dimensiones (*personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral*), las cuales sirvieron como punta de lanza para comenzar a trazar mis propias dimensiones de la práctica docente dentro de la enseñanza remota y, con ello, realizar un cuadro comparativo para diferenciar lo que sucedía en la presencialidad y en las condiciones de pandemia.

El cuadro comparativo posibilitó que se desplegara un esquema nuevo y nuevas dimensiones, las cuales, al final arrojaron como categorías de análisis *el incremento*, generalizado en las actividades de las docentes entrevistadas. De la mano de este análisis fue posible dar respuesta a la primera pregunta de investigación y conocer cómo se han transformado algunos de los aspectos de la práctica docente dentro de la pandemia y la enseñanza remota.

Con ello se puede afirmar que no hay una sola respuesta, cada uno de los aspectos que se encontraron de la práctica docente, sufrió un incremento que le implicó transformaciones como producto de la pandemia. A manera de recapitulación sobre los ejes de análisis primero está el incremento en el *tiempo*; en el tiempo invertido a las labores dentro y fuera de su jornada laboral, por ejemplo, en las horas adicionales a lo que ya en la presencialidad se invertía al trabajo, es decir de manera común previo a la pandemia, las docentes ya invertían horas adicionales a las pagadas, para realizar actividades fundamentales para su labor, pero en pandemia como ya mencionamos se incrementaron.

Posteriormente, están los *esfuerzos* realizados por las docentes para hacer de la educación remota una realidad, al capacitarse en el uso de recursos y herramientas digitales, como *Google*, *Google Meet*, *Classroom* y, por supuesto, *WhatsApp*. Todos estos aspectos están vinculados, un incremento afecta al otro, incluso el incremento a los gastos que las docentes hicieron para poder tener los recursos materiales que permitieran su conexión.

Antes de pasar al siguiente cuestionamiento, es importante presentar algo que en un inicio se pensó inédito, pero que, al repensar la idea, resulta ser más bien indignante. La idea parte de analizar los distintos aspectos en los que la práctica docente sufrió incrementos y que dejó a las docentes agotadas, exhaustas de todo lo invertido. Los secretarios de educación pública afirmaban que sin el magisterio la educación no sería posible, que “Aprende en Casa” nunca intentó sustituirlos y que debía existir una revalorización docente. Palabras que en el discurso se escuchan bien pero que frente a la realidad no resuenan en la cotidianeidad de las docentes, menos aún en su salario o en alguna forma de retribución por la extenuante labor.

En relación con la idea anterior, la Ley Federal del Trabajo fue reformada en su artículo 311 durante la pandemia y dada a conocer a través de un comunicado emitido el 12 de enero del 2021; se señalan diversos puntos a favor de los trabajadores que realizan lo que se conoce como

teletrabajo, es decir, trabajo a distancia con recursos digitales, espacio laboral al que, de una manera inhóspita, formaron parte las docentes.

Esta ley estipula que el patrón, para favorecer el trabajo, debe “Proporcionar, instalar y encargarse del mantenimiento de los equipos necesarios para el teletrabajo. Por ejemplo: el equipo de cómputo, sillas ergonómicas, impresoras, entre otros” (STPS, 2021, Párr. 8). Cosa que no sucedió para los docentes, al contrario, se esperaba que los docentes contaran con los recursos para dicha labor; es más, algunas docentes compraron pizarrón para hacer sus clases más apegadas a la presencialidad, pero, lo hicieron con sus propios medios o los de su familia.

Otro de los puntos que rescato es que los trabajadores deben “Recibir oportunamente el trabajo y pagar los salarios en la forma y fechas estipuladas” (STPS, 2021, Párr. 8). Este punto reconfortaba a muchas docentes; con la pandemia una gran parte de la población perdió sus trabajos, quebró negocios; las ventas disminuyeron, por lo que las docentes sintieron un agradecimiento, aparentemente, incondicional, recibieron sus pagos sin ninguna deducción, en tiempo y forma.

La reforma a la ley laboral señala que el empleador debe “Asumir los costos derivados del trabajo a través de la modalidad de teletrabajo, incluyendo, en su caso, el pago de servicios de telecomunicación y a parte proporcional de electricidad” (STPS, 2021, Párr. 8). Esto no favoreció a las docentes en ningún momento, al contrario, las autoridades les insistían que, al estar en confinamiento, no gastaban en transporte, gasolina, comida fuera de casa; además, contaban con bono de material didáctico, como si eso fuera suficiente para solventar el costo de una computadora, una tableta o un celular, internet y luz.

Cuando digo que resulta indignante, me refiero al hecho de que, tras promesas de que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la SEP reconocerían la labor de las docentes en pandemia, no sucedía nada, no se otorgó a los y las docentes lo que se les había prometido: una laptop o el dinero; ya que, gestionar la compra masiva de equipos y conseguir las licitaciones sería tardado. Lo único que se autorizó al docente fue un único estímulo económico por \$720; que se trató de un “reconocimiento extraordinario a la labor docente” durante el ejercicio fiscal del 2021. Las docentes, más que sentirlo como un reconocimiento, lo percibieron como un

insulto, con esa cantidad no se cubría ni una parte de lo invertido en tiempo, esfuerzo, economía y, sobre todo, en la parte emocional.

Además del bono, los docentes recibieron por parte del presidente de la nación un reconocimiento y felicitación; mientras que la secretaria Delfina Gómez aseguró que nunca se les dejó de pagar; sin embargo, su comentario causó indignación puesto que se pagó el salario porque se devengó con trabajo. Las docentes, al ejercer el teletrabajo de manera emergente, no fueron respaldadas ni cobijadas como lo debiese ser un trabajador común. Ante este contexto, cabe preguntarse si el trato que recibieron las docentes se debe a que son consideradas, además de trabajadoras del estado y servidores público, personas con vocación con un alto sentido del cuidado, dispuestas a poner de sus recursos económicos para lograr la educación remota en tiempo de coronavirus.

Esta situación da la sensación de que las y los docentes “pandemics” han sido tratados como trabajadores de segunda línea, no merecedores del respaldo de la ley federal del trabajo; pareciera que la docencia no es un trabajo convencional.

Otra situación inédita con las que me encontré fue la propuesta de “Aprende en Casa”. En un principio dejó de lado la voz de los docentes, se les orilló a trabajar desde sus casas bajo sin recibir apoyo. Las leyes de trabajo referentes al trabajo remoto exigen del empleador cubrir parte de los servicios y proporcionar el equipo de trabajo a los empleados.

La presente investigación me brindó la posibilidad de encontrar algunas respuestas, no obstante, emergieron interrogantes y temáticas que quedan abiertas para futuras indagaciones. Es de suma relevancia indagar sobre el regreso a las aulas de aquellos estudiantes que cursaron completamente en línea, luego, de manera híbrida. Sin duda, el confinamiento trajo consigo nuevas formas de ejercer la práctica, como: dividir al grupo por la mitad y, entonces duplicar, las actividades; el uso permanente de cubrebocas dentro de las escuelas (lo que trajo como consecuencia que las docentes lastimarán sus cuerdas vocales). El regreso “seguro” a las aulas trajo consigo nuevos contagios y nuevas normas institucionales, que solo disminuían los derechos a incapacidades.

También vale la pena investigar sobre las resignificaciones de la práctica docentes que se dieron, durante y tras la pandemia y las clases remotas, fueron un hecho inédito e histórico. Se

puede ampliar la investigación hasta el presente ciclo (2022-2023), el cual devela algunas consecuencias como el rezago educativo. Hay niños de tercero, cuarto, quinto y sexto año de primaria que aún no logran consolidar la lectura y la escritura; existen alumnos que presentan dificultades en la socialización. o incluso en como las cosas regresan a una antigua normalidad.

Una de las actividades que con la pandemia no desapareció, que solo fue modificada, para poderse gestionar de manera virtual, ahora aun rompiendo protocolos de sana distancia, son los festivales o también llamados eventos sociales, como el día del padre los cuales tienen como propósito además de socializar recaudar fondos económicos para adquirir materiales que requiere la escuela, pero ello requiere de ornato de las aulas, pasillos, puertas y ensayos ya sea de los niños y docentes y solo de los docentes, esto a pesar de que la pandemia aún no concluye, por solo mencionar algunas líneas.

La vida y la práctica docente es agotadora, pero a través de la pantalla, el trabajo de las profesoras incrementó, amentaron el estrés, la fatiga, la frustración. Los comentarios de las docentes que formaron parte de la investigación no distan de otros colegas y de otros espacios.

A lo largo de estas líneas, mi intención al hablar en femenino no fue discriminar al género masculino o a los otros, sino porque a las mujeres, históricamente, se les ha asignado el rol de cuidadoras, pero, principalmente, por nuestras informantes, ara quienes trabajar en pandemia tuvo una recompensa; ellas decían que sus niños aprendieron y con eso bastaba.

Referencias

- Angrosino, M. (2012) *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata
- Ariztía, T. (2017) La teoría de las practicas sociales: particularidades y límites. *Cinta moebio* 59 221-234 <https://www.moebio.uchile.cl/59/ariztia.html>
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Condado, R.J. (2020) La pandemia COVID-19: distopias y utopía. *Práctica docente revista de investigación*. 2(4) julio-diciembre <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/articulo/view/69>
- Cosme, V.J. (Ed.) (2021). *Comunidades escolares al inicio del confinamiento por SARS-CoV-2. Voces y perspectivas de los autores*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C, (2019) *La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: una mirada a la práctica docente* Revista mexicana de investigación educativa, vol. 24, núm. 81 <https://www.redalyc.org/journal/140/14062583002/html/#:~:text=Los%20docentes%20se%20apropian%2C%20reconstruyen,%C3%A1rea%20que%20enseguida%20se%20prentan>.
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2020, 5 de junio). *ACUERDO número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con 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 del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5594561&fecha=05/06/2020#gsc.tab=0
- Domínguez, F.D. (2007) Sobre la intención de la Etnografía Virtual. *Teoría de la Educación. Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 8(1) mayo,42-63. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201017309004.pdf>

- Escudero-Nahón, A. (2021) Metasíntesis sobre la narrativa educativa durante la pandemia por COVID-19. *Diálogos sobre educación*, 22. 1-28 doi.org/ 10.32870/dse.v0i22.849
- Fernández, A.M. (2018) “Ser maestra hoy y no morir en el intento”. Características y problemáticas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 46. 51-60
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/46/46_FernandezPoncela.pdf
- Fierro, C., Fortoul B. y Rosas L. (1999) *Transformando la práctica docente*. PAIDÓS
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, [UNICEF] (2021, 2 de marzo). *Las escuelas de más de 168 millones de niños del mundo llevan casi un año entero cerradas por completo debido a la COVID-19*.
<https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/escuelas-168-millones-ninos-llevan-casi-ano-entero-cerradas-debido-covid19#:~:text=Adem%C3%A1s%2C%20en%20torno%20a%202014,2020%20hasta%20febrero%20de%202021>.
- García, D. (2020) La práctica docente: una posibilidad para la formación profesional. *Práctica Docente*, 2(3), 75-91
<https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/articulo/view/43>
- Hine, C. (2000) *Etnografía Virtual*. Editorial UOC
- Hodges, CH., Moore, S., Lockee, B., Trust T., y Bond A. (2020) La diferencia entre la «y el aprendizaje en línea. Cabrales, A., Graham, A., Sahlberg, A., Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A., Lederman, D., Greene, J., Maggioncalda, L., Soares, L., Veletsianos, G. y Zimmerman J. En Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión. The Learning Factor. <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Ibañez, P.R. (2019) La práctica docente y sus implicaciones pedagógicas. *EducaUPN revista universitaria*. 26 julio-diciembre <https://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/hecho-en-casa/8-hecho-en-casa/371-la-practica-docente>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017) *La educación obligatoria en México Informe 2017* INEE. file:///C:/Users/HP/Downloads/INEE-Informe-2017_09-Capitulo-4.pdf
- Navarro, M. S. (2021) Repensar la educación en tiempos de pandemia. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 32. 4-6 doi.org/10.25009/cpue.v0i32.2731
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020, 31 de marzo). *El cierre de escuelas debido a la Covid-19 en todo el mundo afectará más a las niñas.* <https://es.unesco.org/news/cierre-escuelas-debido-covid-19-todo-mundo-afectara-mas-ninas#:~:text=del%20patrimonio%20documental-.El%20cierre%20de%20escuelas%20debido%20a%20la%20Covid%2D19%20en,afectar%20C3%A1%20m%C3%A1s%20a%20las%20ni%C3%B1as&text=Por%20Stefania%20Giannini%2C%20Subdirectora%20General,cerrar%20escuelas%20en%20185%20pa%C3%ADses.>
- Ruiz, M. y Aguirre G. (2015) Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* XX1(41) 67-96 <https://www.redalyc.org/pdf/316/31639397004.pdf>
- Sadovsky, P. y Castorina J. (2020) Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social. En Dussel, I., Ferrante P. y Pulfer (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp.211-224) UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO.
- Secretaría de educación Pública [SEP] (2020,14 de marzo). *Comunicado conjunto No. 3 Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19* Secretaría de Educación Pública <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es>
- SEP (2020b, 23 de marzo) *Boletín No. 75 Transmitirán sistemas públicos de comunicación contenidos educativos durante el receso escolar preventivo por COVID-19.* <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-75-transmitiran-sistemas-publicos-de->

[comunicacion-contenidos-educativos-durante-el-receso-escolar-preventivo-por-covid-19?idiom=es](https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicacion-contenidos-educativos-durante-el-receso-escolar-preventivo-por-covid-19?idiom=es)

SEP (2020c 27 de marzo) *Boletín No. 80 Fortalece SEP programa Aprende en Casa mediante sitio web especializado en educación básica.* <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-80-fortalece-sep-programa-aprende-en-casa-mediante-sitio-web-especializado-en-educacion-basica?idiom=es>

SEP (2020d, 3 de mayo) *Boletín No. 113 Programa Aprende en Casa diseñado y evaluado por maestros especialistas en educación básica.* <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-113-programa-aprende-en-casa-disenado-y-evaluado-por-maestros-especialistas-en-educacion-basica-sep?idiom=es>

SEP (2020e, 24 de mayo) *Boletín No. 136 Logra Aprende en Casa que 9 de cada 10 niñas y niños mantengan su aprendizaje.* <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-136-logra-aprende-en-casa-que-9-de-cada-10-ninas-y-ninos-mantengan-su-aprendizaje-sep?idiom=es>

SEP (2020f, 3 de agosto) *Boletín No. 205 Iniciará el Ciclo Escolar 2020-21 con el modelo de aprendizaje a distancia Aprende en Casa II: Esteban Moctezuma.* <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-205-iniciara-el-ciclo-escolar-2020-21-con-el-modelo-de-aprendizaje-a-distancia-aprende-en-casa-ii-esteban-moctezuma?idiom=es>

SEP (2020g 5 de agosto) *Boletín No. 207 Presenta SEP Calendario Escolar oficial de Educación Básica 2020-2021.* <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-207-presenta-sep-calendario-escolar-oficial-de-educacion-basica-2020-2021?idiom=es#:~:text=Habr%C3%A1%20190%20d%C3%ADas%20de%20clases%20efectivas%3A%20Esteban%20Moctezuma%20Barrag%C3%A1n.&text=El%20Ciclo%20Escolar%20iniciar%C3%A1%20a,el%20Titular%20de%20la%20SEP>.

SEP (2020h). *Taller intensivo de capacitación. “Horizontes: colaboración y autonomía para aprender mejor”.* Ciclo escolar 2020-2021. <https://anexosprofelandia.files.wordpress.com/2020/07/gti2021.pdf>

Secretaría de Trabajo y Previsión Social [STPS]. (2021, 12 de enero) *Comunicado Entra en vigor reforma que regula el teletrabajo en México. BOLETÍN Número 002/2021.*

<https://www.gob.mx/stps/prensa/entra-en-vigor-reforma-que-regula-el-teletrabajo-en-mexico>

Urbina, G. M. (2021) El bienestar de los niños: el aislamiento social durante el confinamiento por el COVID-19 y estrategias efectivas. *Diálogos sobre educación*, 22. 1-17
doi.org/10.32870/dse.v0i22.781

Vergara, M. (2005) Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *RECIE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.3(1) 685-697 <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130165.pdf>

Vergara, M. (2016) La práctica docente. Un estudio sobre los significados. *Cumbres*. 2(1) 73-99
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779>

Anexos

Anexo I. Guía de observación de clase

MDE – PI y FD / registro de observación

Observador: Tania Montfort Campos

Contacto y matricula: 200927041@g.upn.mx

Institución Observada: Escuela Primaria “Heroicos Cadetes”

Ciclo escolar: 2020-2021

| Actividad | | |
|---------------------------------|---------------|--------------------------------|
| | | |
| Con texto | | |
| Grupo: 1°B | Fecha: | Tiempo de la actividad: |
| Acompañamiento: | | Participantes: |
| Evidencias fotográficas | | |
| | | |
| Apreciación/Relato | | |
| Inicio | | |
| | | |
| Evidencias fotográficas | | |
| | | |
| Desarrollo | | |
| | | |

| | |
|--------------------------------|--|
| | |
| Evidencias fotográficas | |
| | |
| Cierre | |
| | |
| Recursos: | |
| Notas: | |

Anexo 1I. Esquema de Análisis

| Dimensión 1 | | | | |
|--|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Cambios de herramientas, espacios y actividades de trabajo | | | | |
| Grado y grupo | | 1°B y C - 2° A y C | | |
| Asp | Antes | Durante | Transformaciones | Efectos |
| Plan de clase | <p>Se realiza en un procesador de textos, con el apoyo de planes y programas de estudio</p> <p>Requiere horas de trabajo.</p> | <p>Se apoya además de páginas de internet, redes sociales y video de YouTube.</p> <p>Las horas de trabajo para poder realizarlo aumentan.</p> | <p>Las herramientas para realizarla incrementan, al igual que las horas de trabajo.</p> | <p>Las horas laborales aumentan, así como la necesidad de capacitarse, profesional o empíricamente en el manejo de nuevas herramientas.</p> <p>Las necesidades particulares de los grupos son aplazadas.</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>Suele realizarse de manera individual, al ritmo de avance de las docentes o de las necesidades del grupo.</p> | <p>Se realizó un cronograma de actividades por grado para tener actividades más afines y evitar comparaciones con los padres de familia.</p> | <p>Fomentan un trabajo en equipo, hacen más homogéneas las actividades.</p> <p>Al no estar en la escuela de forma presencial, los tiempos escolares no son continuos, por lo cual la planeación es fragmentada en lo síncrono y lo asíncrono.</p> | <p>Aumenta la carga laboral al tener que redactar y subir indicaciones a una plataforma, algo que antes pudo haber verbalizado, frente al grupo.</p> |
| <p>Abarca toda la jornada escolar y todas las asignaturas, que son impartidas por la titular.</p> <p>Se adecua de acuerdo con las necesidades y avances del grupo, pero procurando cumplir a cabalidad.</p> <p>Es de uso interno, entre la docente, los directivos y el grupo.</p> | <p>Abarca las horas que la docente realiza trabajo sincrónico, y también las horas de trabajo asíncrono, es decir las horas que dura la clase remota y lo que se deja en la plataforma.</p> <p>Se estructura además del plan de clase, las explicaciones o los pasos a seguir para realizar las actividades dirigidas a los padres de familia.</p> | <p>Se debe planear en términos escolares, académicos y también en términos que sean comprensibles para los padres de familia, quienes trabajarán directamente con los alumnos.</p> | <p>Se destina mayor tiempo para planea, así como para responder preguntas y poder despejar dudas de los padres de familia.</p> |
| <p>Es impresa y entregada a la subdirectora académica, para su revisión y firma de visto bueno. El tiempo de entrega es variado, semanal, quincenal, mensual.</p> | <p>Se envía de forma electrónica a un correo destinado para ello y con fecha de entrega fija.</p> | <p>Las fechas de entrega son menos flexibles, se ahorra en material de impresión.</p> | <p>Se debe tener o invertir en tener un equipo de cómputo de uso personal, debido a que el tiempo de trabajo y uso del mismo, aumenta y dificulta el poder compartirlo.</p> |

| | | | | |
|-----------------|--|--|---|---|
| Recursos | <p>Los principales recursos materiales utilizados dentro del aula por las docentes son el pizarrón y sus marcadores, los libros de texto gratuitos son usados tanto por las docentes como por los alumnos quienes además como material indispensable tienen a los cuadernos, lápices y colores, adicionalmente se recurren a impresiones o fotocopias de ejercicios o alguna guía adicional.</p> | <p>Las herramientas principales siguen siendo las mismas, la diferencia es que los libros de texto se consultaban en la página web de CONALITEG y en algunos casos se realizaba la descarga de los textos para que los niños pudieran copiar los ejercicios y resolver o en los mejores casos imprimir las páginas necesarias.</p> <p>Para las docentes continuó siendo fundamental tener el pizarrón por lo cual adquirieron uno, este servía para sus clases de manera remota.</p> <p>Así mismo fue necesario adaptar espacios como el comedor o adquirir escritorios para poder acomodar los materiales para dar la clase remota.</p> | <p>En un periodo corto de tiempo los recursos también transitaron de lo tangible a lo digital.</p> <p>Lo cual implica el uso de recursos digitales tales como una computadora, tableta o celular, una conexión a internet o datos móviles, además de diferentes aplicaciones como Google Meet con la cual podían gestionar la video llamada y sus herramientas adicionales como compartir pantalla, o usar una pizarra digital.</p> | <p>Los recursos que eran gratuitos para los alumnos, como era el caso de los libros de texto, pasaron a ser un recurso que requería de un dispositivo móvil y una conexión a internet para permitir su consulta.</p> <p>Al tratarse de una página de consulta las docentes se dieron a la tarea de conseguir los libros en descargas para poder imprimirlas o tenerlos disponibles, tras una descarga, sin conexión.</p> <p>También provocó que las docentes requirieran de capacitación para poder hacer uso de las diversas herramientas digitales.</p> |
|-----------------|--|--|---|---|

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | <p>El ambiente del aula también es una herramienta por ejemplo para el caso de primero y segundo los numero del uno al cien colocados en las paredes, así como el abecedario completo que además de las letras cuentan con imágenes y los días de la semana, además de la pequeña biblioteca de aula con libros de distintos tipos de texto a la mano de los niños. Además de las decoraciones que se cambiaban de acuerdo con las festividades.</p> | <p>Las docentes a pesar de la distancia fomentaron el uso de material concreto, es decir tangible que se pudiera tener en casa o impresiones de por ejemplo monedas, para fomentar el conteo. Y como el tiempo de clase remota era menor a la jornada regular el espacio de lectura se destinaba solo si la actividad lo ameritaba o lo indicaba. Las docentes colocaban en sus pizarrones decoraciones o materiales para generar un ambiente de aprendizaje similar al del aula. Inclusive algunas de ellas usaban fondos de pantalla que simulaban un aula de clases.</p> | <p>En esta ocasión no solo las docentes eran quienes preparaban un ambiente de aprendizaje ya que en esta ocasión el aula no está en un solo sitio, está dentro de las casas de todos los alumnos y de las docentes, por ello los materiales en su mayoría eran enviados por las docentes para impresión o se dejaban a la creatividad de las familias. Aunque se procuró pedir la menor cantidad de materiales posibles por las condiciones económicas que también trajo consigo la pandemia.</p> | <p>Se fomento aun trabajo más colaborativo debido a que las docentes necesitaron delegar actividades a las familias, y para ello debían invertir tiempo en diseñarlas y girar indicaciones no solo para los niños, sino para los adultos a cargo, y así coordinar las actividades.</p> <p>Los gastos adicionales que esto generaba hacían que las docentes repensaran las actividades y así reducir los gastos de las familias.</p> |
|--|--|---|--|---|

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>Además de los recursos materiales estaban los recursos humanos y en la escuela tanto la docente como los niños contaban con actividades adicionales y docentes que las impartían, tales como educación física que tiene como principal espacio el patio y también tiene su bodega que en época de frío o lluvias, se usa como aula, también está la clase que se imparte en el aula de TIC, la cual tiene computadoras, pero sin internet, ni programas educativos, excepto los que carga el profesor encargado, y la última aula adicional es la de lectura la cual cuenta con una diversidad de textos.</p> | <p>El apoyo de las clases adicionales se seguía teniendo, aunque los tiempos se redujeron, por ejemplo el docente de educación física acudía a las sesiones sincrónicas del grupo correspondiente por quince minutos al inicio de cada sesión remota que impartiría la docente de grupo, pero debido a que los espacios para practicar los movimientos y ejercicios sin salirse de la pantalla y que fuera visible para los docentes, únicamente se realizaba una activación física, la cual también realizaba la docente y además invitaba a los niños a participar y a encender las cámaras para ver si se encontraban trabajando.</p> <p>En el caso de la asignatura de Lectura la docente se debía conectar y acompañar al grupo, aunque ella no la dirigiera y el maestro de TIC no daba clases sincrónicas, pero enviaba tareas</p> | <p>Las docentes son responsables de estar con los niños durante toda la jornada escolar y eso no represento la transición ya que, por instrucciones superiores, las docentes estaban conectadas sincrónicamente no solo en la clase que ellos impartían, debían estar presentes y con cámara encendida, es decir para que supieran que se encontraba presente. Y es ahí donde la transformación cobra forma, ya que las docentes usaban los horarios de las actividades extra para, por ejemplo, atender a los padres de familia por alguna situación particular o revisar tareas, colocar ejercicios en cuaderno o algo tan simple como ir al baño. Estos espacios aparentemente dejaron de existir en favor de las docentes.</p> | <p>Las docentes dejaron de tener a su favor esas tres o cinco horas semanales, al contrario, requirió aumentar tiempo a su jornada, para poder realizarlas, así mismo se abalanzó como duplicidad de labores ya que al estar dentro de su casa a menos que las docentes simularan acompañar a los grupos como muchos lo hemos vivido las labores se duplicaban y aumentan el desgaste de energía.</p> |
|--|---|--|---|

| | | | |
|--|---|--|--|
| | para que fuesen realizadas de manera asíncrona. | | |
| Los padres de familia o tutores son sin duda, la representación de un recurso humano, pues son ellos quienes llevan a los niños a las escuelas, proporcionan apoyo a las tareas son el soporte de estudio y también son quienes proporcionan los materiales adicionales. | Aunque los niños requerían de un equipo móvil también era fundamental que tuvieran el apoyo de sus padres de familia o tutores para realizar la conectividad y acompañarlos durante la clase sincrónicas, así como para que realicen las actividades de manera sincrónica, por lo que aquí entra un recurso adicional que es Google Classroom, un servicio web educativo. | Los padres de familia en ambos formatos ejercen el papel desde sus hogares solo que esta vez son muchas más las responsabilidades que las docentes les delegan, además debido a las circunstancias en que se realizaban los encuentros ambos actores abrieron una ventana virtual que permitía ver una porción de sus hogares e intimidad dentro de esos momentos de conexión sincrónica., transitando de un espacio público a uno privado | Pasar de lo público a lo privado hizo que las docentes perdieran una porción de su intimidad, ya no tenían del todo el control de lo que podrían compartir, se abre un espacio en su hogar a veces breve a veces extenso, ya que aún podían decidir qué parte y con qué características compartirlo, lo cual requería de planeación, tiempo y materiales, lo que significaba una inversión de tiempo y dinero. |

| | | | | |
|-------------------------------------|---|--|--|--|
| | <p>Anteriormente hemos mencionado que los libros de texto son un recurso imprescindible, los cuales son entregados a la zona escolar recogidos por una comisión enviada por la escuela quienes armaban los paquetes y repartían los primeros días de clase en mano de los alumnos, las docentes solo requerían colocar en la libreta de recados y tareas un acuse prellenado y los familiares solo debían firmar de recibido para que las docentes lo entregaran a dirección y así tener el control sobre los libros.</p> | <p>Debido a la pandemia la entrega de libros impresos se retrasó y el formato de entrega fue escalonado en horarios y por grupo y no se entregaron los paquetes de libros completos en una sola exhibición se hicieron dos jornadas distintas.</p> | <p>Para docentes de otras instituciones la entrega de libros represento uno de los primeros llamados a asistir a las escuelas lo cual representaba un riesgo de contacto frente al virus, pero no fue el caso de la escuela de neutro contexto, por lo cual las docentes pudieron mantenerse lejos de esta actividad, ya que fue llevada a cabo por el personal de dirección y de apoyo escolar.</p> | <p>Después de muchas exigencias, este fue un breve espacio en donde las docentes se sintieron cuidadas y mejoro temporalmente el clima laboral.</p> |
| <p>Actos cívicos y festividades</p> | <p>Los actos cívicos se realizan semanalmente, cada lunes con una duración aproximada de treinta minutos, la ceremonia la encabezaba un grupo de cada grado y grupo de la escuela, el acto constaba en decir las efemérides más relevantes correspondientes a la semana en curso. Además de las efemérides se realizan los honores a la bandera con la participación de la escolta.</p> | <p>Todos los actos presenciales fueron suspendidos y en el caso de las ceremonias o fechas cívicas más destacadas, las docentes realizaban alguna actividad virtual, para conmemorarla.</p> | <p>Las docentes buscaban o creaban imágenes, textos, actividades interactivas y videos que pudieran proyectar en su clase o subir a la plataforma para que los niños realicen las actividades</p> | <p>Las docentes debían invertir tiempo en crear el contenido del video y grabarlo o en el otro caso debían revisar varios materiales ya creados y elegir el que ellas consideraran más adecuado.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>La ceremonia era presenciada por el resto de la escuela con cada grupo en formación, en un espacio designado en el patio de la escuela y también se tenía un espacio designado para las familias, que por lo general son familiares del grupo que se encuentra liderando la ceremonia, las familias debían retirarse del plantel escolar antes de que los grupos pudieran avanzar a sus aulas.</p> <p>Para llevar a cabo las ceremonias se requiere de una preparación previa por parte del docente y de su grupo, se asigna a cada niño su rol dentro de la ceremonia, por ejemplo, el maestro de ceremonias lo cual pueden hacer uno o dos niños y tanto ellos como el resto del grupo debían leer e intentar memorizar la efeméride o párrafo correspondiente.</p> | | | |
|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | <p>Existen fechas cívicas que daban pauta a festejar y realizar convivios, algunas de estas fechas son, por ejemplo, el día de la independencia y el día de muertos.</p> | <p>En días como el quince de septiembre, las docentes diseñaban actividades conmemorativas, y los niños acudían a su clase remota ataviados con vestimentas típicas de las fechas o en el caso de la celebración de día de muertos, los niños mostraban los altares u ofrendas que estaban en sus casas.</p> | <p>El poder estar conectados de manera sincrónica permitía en ocasiones brevemente una convivencia</p> | <p>Tanto las docentes como los niños en este tipo de espacios podían convivir un poco más con el resto de los integrantes</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>Adicionalmente a las fechas cívicas se encuentran las celebraciones que provienen de festejos sociales tales como el día del niño, de la madre y las fechas decembrinas estos ejemplos son los festejos más destacados. Para la logística de estos eventos se requiere de una planeación adicional y de trabajo en equipo dividido principalmente entre los docentes de un mismo grado, quienes llevan la batuta del evento, pero con la participación de todos los docentes colaborando con todo lo que se requiere por ejemplo las decoraciones del plantel, además de ello las docentes deben montar una coreografía o contratar a alguien para que la monte con los grupos además de ensayarlo por meses, lo cual requiere de un organigrama para que cada grupo tenga su espacio y tiempo de ensayo.</p> | <p>Era a estos eventos a los que se les daba mayor peso, ya que aun en la distancia se realizaban estas actividades y eran de las pocas que requerían de que existiera una comunicación con toda la escuela para trabajar con una temática en común, por ejemplo en el día del niño, se propusieron varias temáticas para llevarlo a cabo, como circo o dinosaurios, pero los super héroes fue el tema elegido así que tanto niños como docentes desde sus hogares se encontraban disfrazados y dispuestos a celebrar, así como también se hizo un desayuno del día de las madres y en navidad una de las docentes de primer año realizo una pastorela con títeres digitales.</p> | <p>Esta vez las docentes de cada grupo debían realizar la logística de su propio evento, ya que no había una celebración conjunta o no estaba delegada a un grado en particular.</p> <p>Las decoraciones se hacen dentro de cada hogar de maestras y niños, por lo cual el apoyo de las familias, tanto de los niños como de las maestras</p> | <p>Se cuenta con un apoyo distinto por parte de las familias y al mismo tiempo se está más solo pues lo que era una actividad de convivencia y desarrollo social con docentes, directivos y padres de familia, se limita solo a un grupo y quizá con un par de invitados adicionales.</p> |
|--|---|---|---|

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>La mayoría de estos eventos implica que los alumnos sean disfrazados o que al menos ocupen vestimenta distinta al uniforme escolar. Otro punto destacado del evento es que el espacio para las familias es mucho mayor ya que el evento es para que ellos sean los espectadores principales, adicional a los bailables o presentaciones teatrales se realiza el convivio en el cual se comparten los alimentos es un espacio recreativo, un día escolar en el cual no hay actividades académicas.</p> | | <p>Las familias se involucraron más incluso bailaron con los niños y no fueron solo espectadores.</p> | <p>La visión del trabajo de los docentes por parte de los padres se ha modificado al estar más cercanas al desarrollo de las actividades.</p> |
|--|--|---|---|

| | | | | |
|---------------------|---|--|--|--|
| Espacios de trabajo | <p>Dentro de la escuela, los maestros tienen sus aulas equipadas con los recursos que anteriormente hemos mencionado.</p> <p>El espacio de trabajo principal es el salón de clases, pero la escuela en si le brindaba más espacios de trabajo, como el patio, el aula de tics, que se puede pedir prestada para actividades diseñadas por la maestra, incluso las jardineras, aunque pequeñas sirven como un espacio para que los niños trabajen.</p> | <p>Las docentes trabajaban desde sus hogares, en espacios como la sala, la cocina o habitaciones.</p> <p>Tanto las docentes como los niños trabajan en espacios dentro sus hogares, aunque en algunos casos hay niños que trabajan en los negocios de sus padres o familiares.</p> | <p>Esos espacios requirieron de adaptación, tales como habitaciones, comedores, salas e incluso su cocina, se convirtieron en salones de clases.</p> <p>La escuela no es más el espacio designado para el aprendizaje, el cambio llevo a impartir y recibir clases tras un monitor en el cual las cámaras de video en ocasiones se mantenían apagadas.</p> | <p>Fusionar el trabajo con el trabajo provoco que se perdieran espacios privados para dar cabida al público.</p> <p>Requería de montar y desmontar constantemente, por lo cual varias docentes optaron por dejarlos de manera permanente durante el resto del ciclo escolar.</p> |
| | | | | |

| Dimensión 2 | | | | |
|---|-------|--------------------|------------------|---------|
| • Formas de comunicación con la comunidad escolar | | | | |
| Grado y grupo | | 1°B y C – 2° A y C | | |
| Asp | Antes | Durante | Transformaciones | Efectos |

| | | | | |
|--------------|---|---|---|--|
| Comunicación | <p>Al estar en un entorno laboral presencial, la principal forma de comunicación es el lenguaje oral, vis a vis espacio en donde se puede además de escuchar lo que el interlocutor tiene para decir podemos además apreciar su lenguaje corporal.</p> | <p>La comunicación es a través de medios digitales, tales como llamadas telefónicas, mensajería instantánea, correos electrónicos, así como video llamadas en donde no siempre se podía ver el lenguaje corporal.</p> | <p>El uso de los medios digitales no es nuevo, pero no era el principal modo de contacto, se le daba prioridad al dialogo frente a frente.</p> | <p>La intención de lo que se quería comunicar perdía en ocasiones la intención.</p> |
| | <p>Los medios de comunicación digitales eran poco usados por los docentes la información que llegaba por medio del correo a las docentes les llegaba impresa en un cuaderno y por ejemplo sus planeaciones, aunque las hacían en un procesador de textos t las tenían en un formato digital, las debían imprimir, para entregar.</p> <p>La interacción por lo general si se daba de una manera asertiva, se concluía conversando.</p> | <p>Los medios digitales se convirtieron en una herramienta imprescindible, ya que la labor a distancia se ejercía por video llamadas, mensajes instantáneos y aunque en menor cantidad también por llamadas telefónicas.</p> <p>Continuando con el ejemplo de las planeaciones, esta vez se enviaban por correo electrónico a la cuenta de la subdirectora académica quien posteriormente coloco un link para que se subiera a una carpeta en el drive.</p> | <p>La interacción se podía ver interrumpida por situaciones como por ejemplo fallas o faltas en la electricidad y el servicio de internet.</p> <p>Se requería que las docentes se capacitarán en el uso de las herramientas para poder comunicarse.</p> | <p>Generaba incertidumbre en los docentes o estrés al no poder concretar las sesiones o no enterarse de algo dicho en una junta, por lo cual se acudía algún colega que los pusiera al tanto o a los directivos para que acompañaran a los grupos mientras reestablecían la conexión.</p> <p>Las docentes se abrumaron en un inicio mientras aprendían como manejar las diversas herramientas de comunicación a distancia.</p> |

| | | | | |
|--------------------|---|---|---|--|
| Vínculo pedagógico | <p>Las docentes con la convivencia cotidiana y sus acercamientos respetuosos y en ocasiones afectuosos, construyen y desarrollan con los niños un vínculo pedagógico que abona para que el proceso de la enseñanza y el aprendizaje fluya con mayor facilidad.</p> | <p>La convivencia cotidiana se vio reducida en cantidad de horas y en los tipos de interacción, se redujeron a llevar a cabo una sesión de clases.</p> | <p>Al no tener un contacto presencial y con espacios de interacción reducidos y muy encaminados a realizar y cumplir con determinadas actividades los espacios afectivos dificultaron la formación del vínculo.</p> | <p>El vínculo se vislumbra, pero con una potencia diluida.</p> <p>Ya que el alumno nunca convivió directamente con la docente sin intervención o acompañamiento con sus padres de familia o tutores.</p> |
| | <p>Algunas formas de comenzar a hacer vínculos con los niños partían desde el saludo que tenían, las charlas que se daban antes de iniciar las clases o al poder leer su lenguaje corporal y observar ciertas actitudes que podían indicar alguna emoción que estuvieran viviendo los niños y que la docente atendiera.</p> | <p>Las docentes en un inicio preguntaban a los niños como se sentían el día de hoy y se iban uno por uno, después conforme el ciclo escolar avanzaba solo les pedían levantar una carita que por medio de un código de color o de</p> | <p>Los niños tenían menos espacios para expresar sus emociones y sentimientos.</p> | <p>Surge un espacio en donde se generará poca sinergia.</p> <p>Las docentes desconocen por lo que sus alumnos están pasando y no saben sobre los resultados que pueden tener académicamente.</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>Las docentes suelen tener encuentros en áreas comunes como la dirección, los pasillos o el patio escolar, pero sus interacciones en ocasiones no pasan de el saludo o la consulta sobre alguna actividad.</p> <p>Las docentes del mismo grado suelen compartirse estrategias o acordar algunas formas de trabajo.</p> | <p>Las docentes coincidían sincrónicamente, en espacios de juntas y reuniones convocadas por dirección en las cuales no interactuaban entre ellas.</p> <p>Debian crear otras videollamadas o dividirse el trabajo para al final entregar un producto en común, principalmente los correspondiente al CTE.</p> <p>En el caso particular de las docentes de segundo grado, se juntaban por llamada telefónica y video llamadas para hacer el trabajo en conjunto donde las áreas de oportunidad de una y de otra eran respaldadas o completadas por las habilidades de la otra e inclusive ambas aprendían a la par.</p> | <p>El espacio de trabajo en ocasiones propicia que se abran espacios de confianza e inclusive de amistad, aunque la convivencia sea escasa dentro de las instalaciones.</p> | <p>La distancia, propicio que las docentes paradójicamente se unieran más para apoyarse en temas tecnológicos y desarrollo de actividades.</p> |
|--|--|---|--|

| | | | | |
|-------------------|---|---|---|---|
| Trabajo en equipo | El trabajo que los docentes tiende a ser más individual que en equipo, pero si existen ocasiones en los cuales las docentes buscan trabajar en binas o en grupos del mismo grado. | La interacción es similar solo de trabaja en equipo ocasionalmente. | la propia lógica de trabajo se configura en pares para poder tener más herramientas al compartir lo que se hace con un colega | Buscan reducir la carga laboral que implica el trabajo en formato remoto. |
|-------------------|---|---|---|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>La relación entre el equipo directivo y las docentes suele tener un corte de tipo administrativo, es decir entregas de listas de asistencia, planes de clase, evaluaciones y calificaciones y suele ser una actividad solo de entrega de documentación en donde difícilmente se es retroalimentado.</p> | <p>Las actividades que se acaban de nombrar administrativas se seguían entregando esta vez por correo electrónico.</p> <p>Las docentes al iniciar sus actividades sincrónicas tenían en la video llamada además de a los niños y al adulto que los acompañará a un integrante del cuerpo directivo, podía ser desde la directora hasta el ATP, quienes en ocasiones solo observaban o daban apoyo, en caso de que la docente lo solicitará, por ejemplo, en los momentos que se quedaba sin señal o que no pudiera compartir pantalla, o proyectar un video, situaciones que se dieron principalmente al inicio del ciclo escolar.</p> | <p>Las actividades administrativas se siguen entregando, pero en esta ocasión las docentes son acompañadas en la totalidad de sus actividades sincrónicas por algún miembro de la dirección.</p> | <p>La intimidad de lo que sucedía dentro del salón ya no se quedaba solo entre docentes y alumnos, esta vez las familias tanto de los niños como de las docentes estaban inmiscuidas, así como las autoridades del plantel.</p> |
|--|--|--|---|

| | | | | |
|-------------------|--|--|--|---|
| Medio de contacto | <p>En general con la comunidad los medios de interacción se daban vis a vis, en espacios como el portón escolar a la entrada o salida de las clases. También está interacción se propiciaba por medio de los citatorios escolares para que el tutor de los alumnos acudiera en una hora y día específico dentro de la jornada laboral a tratar determinados asuntos.</p> | <p>Las familias que tuvieran que tratar algo con la docente se lo hacían saber minutos antes de la clase, o cuando se despedirán, pedían unos minutos para hablar, los cuales concedía la docente en ocasiones y si no se resolvía la duda en el momento se generaba alguna cita o llamada posterior.</p> <p>Los citatorios esta vez no eran un formato ya impreso sino se debía redactar un correo con los motivos de la reunión y solicitar del acompañamiento de algún elemento del cuerpo directivo.</p> | <p>Algunas de las llamadas o juntas con los padres de familia se gestionaban fuera del horario escolar.</p> <p>La docente tenía un apoyo por parte de la dirección quien en ocasiones mediaba situaciones que se pudiesen salir de control con las familias.</p> | <p>Requerían que las docentes trabajaran fuera de horario inclusive los fines de semana.</p> <p>Las docentes se sentían apoyadas y acompañadas.</p> |
|-------------------|--|--|--|---|

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>Las formas de contacto con los alumnos son cara a cara, si los niños presentan alguna duda, pueden acudir a los maestros o levantar su mano pero que la docente acuda a ellos.</p> | <p>Cuando se trata de una actividad sincrónica los niños aprendieron a utilizar el recurso de levantar la mano, primero con manitas de colores y de cartón en un palito, que ponían frente a la pantalla y después la herramienta que les proporcionaba la plataforma de "levantar mano". La cual se reflejaba en la pantalla de todos y se podía ver que participante pedía su turno para intervenir.</p> | <p>Se busco una adaptación de rutinas escolares a la distancia.</p> | <p>Las docentes no tenían oportunidad de conocer los otros lenguajes de los niños y no se podían acercar más de lo que el monitor les permitía.</p> |
|---|--|---|---|

| | | | |
|--|---------------------|----------------------------------|--|
| <p>Dimensión 3</p> | | | |
| <p>• Modificación de los tiempos y formas de la jornada laboral</p> | | | |
| <p>Grado y grupo</p> | | <p>1°B y C - 2° A y C</p> | |
| <p>ASP</p> | <p>Antes</p> | <p>Durante</p> | <p>Transformaciones</p> <p>Efectos</p> |

| | | | | |
|-----------------|--|---|---|--|
| Jornada laboral | <p>La jornada escolar da inicio a las ocho de la mañana, excepto para las docentes que se encuentren de guardia, ellas deben estar 10 minutos antes en la puerta para poder junto al personal de apoyo abrir la puerta para dar la bienvenida a los alumnos y de ser necesario atender a algunos padres de familia, que por ejemplo deseen hablar con la docente de su grupo o con alguien de dirección, es esta docente quien hace el vínculo o quien permite la entrada o simplemente quien pasa una lonchera o cartulina que algún alumno olvido.</p> | <p>La jornada laboral no tiene una hora fija de inicio porque la hora de trabajo puede iniciar desde que la docente prepara el espacio de trabajo, y comienza a prender la computadora, esta vez no existen las guardias ni los compañeros.</p> <p>La docente ingresa a su sesión de Google Meet unos cinco minutos antes del horario de inicio programado, para prevenir los contratiempos y probar el material que va a usar, como los videos, para dar acceso a los alumnos y también para atender a algunos padres.</p> | <p>Así como los espacios laborales ya no son definidos tampoco lo son los horarios.</p> | <p>Se mueven las rutinas y se mezclan espacios lo que crea confusión y aumenta el esfuerzo que se le imprime al trabajo.</p> |
|-----------------|--|---|---|--|

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>El cierre de la jornada escolar, es a las doce treinta de la tarde, al igual que el ingreso, al finalizar las clases y abrir el portón escolar, también existe una guardia de diez minutos, en la cual suceden cosas similares como en la salida, pero en esta ocasión hay algo particular, y es que si por algún motivo no recogen a un niño a tiempo de la escuela, la docente de grupo y la de guardia deben permanecer con el niño y llamar a un patrulla para que los lleve al ministerio público y ahí entregar a los niños a autoridades competentes, lo cual casi no se hace las docentes agotan recursos, como llamadas y mensajes a los padres de familia u otro tutores autorizados para recogerlos o esperan más tiempo hasta que lleguen por ellos lo cual coloca a las docentes en una posición vulnerable al permanecer a solas con el alumno.</p> | <p>Las docentes al terminar su sesión sincrónica no dan por concluida las actividades de su jornada laboral, ya que pueden ser llamadas a reuniones con el cuerpo directivo o si algún padre de familia o tutor requiere de su atención y apoyo.</p> <p>En esta ocasión se puede apreciar como algunos niños se encuentran solos en sus casas o acompañados por los hermanos mayores o algún otro familiar que puede o no ser menor de edad, y esta vez las docentes no lo pueden salvaguardar como lo haría estando en la escuela.</p> | <p>Esta vez al cerrar la escuela sus puertas, no se da por concluida la jornada laboral de las docentes, porque, aunque ellas cierren la computadora, siguen dando atención y apoyo a la comunidad escolar por otros medios digitales, como lo son el celular o la Tablet.</p> | <p>Representa una sobrecarga laboral el no tener un horario fijo en el cual las docentes puedan dar por concluida su labor dentro de casa.</p> |
|--|---|--|--|

| | | | | |
|--------------------------|---|---|--|--|
| Labores fuera de horario | <p>De las principales actividades que las docentes desarrollan fuera de su horario laboral, es la planeación de las actividades a realizar durante la semana, además de ello están las revisiones de cuadernos, tareas y exámenes.</p> | <p>Aunado a la realización de la planeación esta vez se manifiestan actividades como calificar y retroalimentar en Google Classroom</p> | <p>Dichas actividades propician más tiempo frente a la computadora y en una posición de sedentarismo</p> | <p>La cual repercute en partes del cuerpo, que pueden llegar a doler, y fomenta un incremento de peso.</p> |
| | <p>Cuando se trata de alguna festividad las docentes suelen salir o entrar minutos antes al plantel para avanzar o concluir con pendientes del evento.</p> | <p>Esta vez la docente no tenía injerencia en la decoración de los espacios, lo que podía hacer era solicitar que decoraran, con lo que tuvieran a mano, para que posteriormente el niño pudiera decidir sobre con cuales</p> | <p>La comunidad escolar ya no era solo espectadora del evento, ahora se convirtieron el parte del todo, es decir serian participantes también y se hacían cargo de la logista, como podía ser desde la decoración hasta el montaje del baile o número a presentar.</p> | <p>La dirección de los eventos ya no recaía solo en el personal educativo.</p> |
| | <p>De manera esporádica y por causas de fuerza mayor, las docentes llegan a brindar atención a los padres de familia vía telefónica. En momentos de alguna enfermedad, deceso o algo que imposibilite al alumno y al padre de familia el acudir a la escuela y cuando no hay algún familiar que lo pueda hacer.</p> | <p>La atención en esta ocasión es permanente y no depende de las circunstancias ya que se pedía empatía por parte de los docentes, hacia con las familias y los niños debido a la situación generalizada que todos atravesaban.</p> | <p>Las docentes se encontraban en una constante comunicación con los padres de familia, pero sin apegarse a un estricto horario laboral.</p> | <p>La empatía era dirigida a las familias, pero las docentes no percibieron lo mismo hacia ellas y sus familias.</p> |

| | | | | |
|----------------|---|--|---|---|
| Capacitaciones | <p>Las capacitaciones o como ahora se le llama la formación continua, se oferta en modos públicos en los centros de maestros, en la escuela normal, en UPN o incluso en el sindicato, por otro lado, hay una gran cantidad de cursos ofertados por las instituciones privadas, que actualmente ya no solo son en un formato presencial, también se ofrecen de manera virtual.</p> | <p>Se dieron capacitaciones de manera exprés, por medio de video tutoriales que eran transmitidos en tiempo real por parte de Red Magisterial en colaboración con Google, las docentes debían enviar captura de pantalla o una fotografía para comprobar que lo estaban viendo, pero ello no garantiza que dominaran el uso de las aplicaciones.</p> <p>Las docentes recurrieron a familiares, conocidos que supieran sobre el tema y también a colegas para saber utilizar esas y otras aplicaciones con uso educativo.</p> | <p>Surgió la necesidad de aprender a utiliza aplicaciones de manera estrepitosa y las maestras estuvieron con la disponibilidad de aprender a manejarlas por lo cual, si las docentes tenían tiempo de no estar en formación, en esta ocasión fue necesario y no solo fue una capacitación, fue una constante práctica, de ensayo y error para que pudieran hacer uso de ellas.</p> | <p>Además de la inversión de tiempo algunas docentes también hicieron inversiones económicas para poder recibir ayuda de personas externas.</p> <p>Se formaron redes de apoyo entre colegas para mejorar en el uso de las herramientas digitales, así como en compartir las aplicaciones que les habían resultado exitosas.</p> |
|----------------|---|--|---|---|

Anexo III. Guion de Entrevista

Edad:

Formación académica:

Máximo grado de escolaridad:

Años de experiencia:

1. ¿Para usted que es la práctica docente?
2. ¿Dónde visibiliza usted los cambios más notorios de su práctica docente al transitar de un formato presencial a uno remoto? ¿En qué dimensiones considera son más visibles?
3. ¿Qué represento para usted ejercer su práctica docente a distancia, mientras se vivía una pandemia?
4. ¿Cuáles fueron los recursos (materiales, tecnológicos y humanos) utilizados por usted durante el confinamiento para poder continuar ejerciendo su práctica docente?
5. ¿Por qué previo a que las autoridades educativas superiores dieran la indicación de trabajar de forma sincrónica, es decir de forma remota con sus alumnos usted ya llevaba tiempo haciéndolo? ¿Cuáles fueron sus motivaciones, previas a la exigencia?
6. ¿Cómo fue la comunicación que mantuvo con la comunidad escolar? ¿Uso medios y recursos digitales?
7. ¿Cuántas horas invirtió a su práctica docente durante la enseñanza remota de emergencia? ¿en qué tipo de actividades?
8. ¿Recibió capacitación previa o durante el tiempo que ejerció su práctica docente de forma remota? ¿Le fue suficiente?
9. ¿Cómo se sintió al concluir el ciclo escolar que llevo a cabo de forma remota, debido a la emergencia sanitaria?
10. Algo más que le gustaría agregar