



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**EXPERIENCIAS SOBRE EL TRABAJO EDUCATIVO EN EL CONTEXTO DE LA
PANDEMIA POR COVID-19: LIMITACIONES, RETOS Y DEMANDAS**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

GEMA BERENICE HERNÁNDEZ BADILLO

ASESOR:

MTRA. MARTHA GUADALUPE AMADOR ARISTA

PACHUCA, HGO. MAYO DE 2022

AGRADECIMIENTOS

A mis padres por la vida, por enseñarme a vivirla y por confiar en la persona que soy. Gracias a mi madre Amelia Badillo Hernández por escucharme y siempre tener algo que decirme, aun cuando le resultará complicado comprender los temas que le decía, por prepararme mis platillos favoritos y consentirme hasta el día de hoy. Gracias a mi padre Martín Hernández Ambrocio por siempre desear y anhelar lo mejor para mi vida, me demostró que es importante aprender para compartir nuestros conocimientos, gracias por sus charlas en temas educativos, consejos y palabras que fueron y son una guía en mi vida. A ustedes les dedico este trabajo.

A mis docentes de Universidad Pedagógica Nacional sede Pachuca y en especial a mi asesora de tesis maestra Martha Guadalupe Amador Arista por su ayuda, comprensión, tiempo dedicado y los conocimientos brindados para que pudiera concluir este trabajo con éxito.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

APARTADO METODOLÓGICO

1. El problema de investigación: un proceso abierto de superposiciones....	21
2. Adscripción metodológica	27
3. El acceso al campo	31
4. La construcción del dato: un momento emocionante, creativo y reflexivo..	35

CAPÍTULO I IMPACTO INICIAL DE LA PANDEMIA: INCERTIDUMBRE Y ATENCIÓN A LA EMERGENCIA ESCOLAR

1. El inicio de la pandemia, su llegada a México y la estrategia institucional como respuesta a la emergencia educativa	49
2. Experiencia y biograficidad: ¿Quiénes son las maestras investigadas?..	57
2.1. La directora Rosita: “Soy resiliente”	58
2.2. La Profesora Minerva: “Me ha tocado trabajar la educación a distancia, algo muy diferente”	65
2.3. La profesora Gema: “Ser docente es una enorme responsabilidad”	72
3. El trabajo docente: Atención inicial en el confinamiento en casa.....	76
3.1. Las primeras percepciones docentes sobre la llegada de la pandemia por covid-19: “Con mucho escepticismo”.....	78
3.2. Estrategias de atención: “A través de WhatsApp” y “Un taxista que llevara las fichas”.....	84
3.3. La participación de los padres de familia: “Lo veían como que era flojera” “Algunos no tenían ni celular”.....	94
3.4. Flexibilidad en la evaluación del aprendizaje: “Les puedo ayudar con un puntito”.....	97
4. Ante un probable regreso al trabajo presencial: trabajo colaborativo	100

CAPÍTULO II A UN AÑO DE DISTANCIA DEL INICIO DE LA PANDEMIA: RETOS, DEMANDAS Y ESTADO EMOCIONAL EN EL TRABAJO DOCENTE

1. Contextualización y organización de una escuela primaria de nueva creación.....	115
1.1. Características generales de la comunidad escolar	126
1.2. La vida familiar y social de los alumnos desde la mirada docente.....	130
2. Implicaciones de los procesos educativos a distancia	135
2.1. La planeación: “Con el aprendizaje esperado, lo más esencial”..	136
2.2. La atención a los grupos: despliegue de estrategias.....	140
2.3. Retroalimentación como parte de la evaluación de los aprendizajes: “Por fotografía la checo y les hago observaciones”.	150
2.4. Percepción sobre la estrategia “Aprende en casa II”	154
3. Sintomatología emocional docente: “Es un cuento de nunca acabar”.....	161

CAPÍTULO III EXPERIENCIAS DE ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA: UN REFLEJO DE SUS CONDICIONES DE EDUCABILIDAD

1. Conocimiento sobre la pandemia: “Por las noticias”, “No puedo salir mucho...es un virus peligroso”.....	174
2. Adaptaciones y modificaciones del contexto familiar: “Fuimos afectados en la economía” y “Aprendimos a mediar los tiempos”	178
3. La estrategia “Aprende en casa” y el trabajo docente en el mundo de vida de los alumnos y padres de familia.....	189
3.1. Los alumnos: “Los veía, pero ya no” “Son atractivos...si me ayudan” “No tenemos televisión”	190
3.2. Los padres: “El contenido es apropiado” y “El reforzamiento del docente es bueno...pero me gustaría que hubiera clases por Zoom”	195
4. Experiencias en las actividades pedagógicas.....	200

4.1.	Los alumnos: “Al inicio me mandaba actividades en el teléfono” “Actualmente sigo en digital...cuadernillos, pero luego no quiero hacer las cosas”	201
4.2.	Los padres: “Es difícil, uno no está capacitado”	209
5.	Estados emocionales de alumnos y padres de familia: “me siento enojado y triste...Extraño a mis amigos” “Me genera mucho estrés”	214
6.	La educación de los niños es un trabajo compartido: “Los padres somos un pilar fundamental para la educación” y “Las escuelas por algo fueron creadas”	219

REFLEXIONES FINALES

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Como sociedades del siglo XXI caracterizado por la globalización, las intercomunicaciones y la postmodernidad, se vive en tiempos inciertos, donde se experimentan cambios, adaptaciones, modificaciones y resistencias. En palabras de Bauman (1999) pertenecemos a una modernidad líquida ya que al ser cambiantes no conservamos nuestra forma, no nos fijamos al espacio ni a los tiempos, tenemos disposición de cambiar, de desplazarnos, de no detenernos, tal y como lo hace un líquido. A este mundo donde lo habitual es la interrupción y la sorpresa se agrega la aparición en China de un nuevo virus denominado SARS-COV2 en 2019 que se expandió repentina y masivamente durante los meses siguientes, se convirtió sin duda en un reto global sin precedentes. Una emergencia total, al verse afectados drásticamente todos los ámbitos de la vida social e individual. Lo cual se puede expresar con la idea de la catástrofe, entendida como un “fenómeno perfectamente visible, una discontinuidad observable, un -hecho patente-” (Thom, 1976; en Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020, p. 11) distinto a otro proceso al que ya estábamos acostumbrados a vivir la -crisis- que se advierte “puede estar latente o disimulada” (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020, p. 11) que si bien pueden estar unidas porque se dice que una crisis provoca o anuncia una catástrofe, no fue lo que sucedió en el presente porque la catástrofe nos abrazó sin previo aviso, es decir, sin atravesar por el momento de crisis.

Así la pandemia por covid-19 afectó diferentes sectores de la sociedad, principalmente el de la salud, generando también estragos en lo económico, lo político, lo cultural; donde un ámbito en el que tuvo grandes impactos fue lo educativo. A decir de Diaz-Barriga (2020) se ha perdido la escuela y las aulas. Por lo que se menciona que dicho campo fue el que resultó severamente trastocado “aunque diversos fenómenos...habían implicado cierres e interrupciones en los sistemas educativos nacionales y locales, en ningún otro momento de la historia se habían visto suspendidas las actividades de más de 1,215 millones de estudiantes de todos los niveles educativos, en el planeta entero” (Casanova, 2020, p. 10). Han sido y son, tiempos extraños y alterados que inicialmente se mencionó como una

interrupción corta en lo cotidiano de las actividades económicas no esenciales, que pronto se volvió prolongada. El tiempo de pandemia parecía lento y en otras ocasiones acelerado e intensificado por las noticias en todos los medios de comunicación sobre el avance que el nuevo virus iba ganando en los países, donde nuestra nación no fue la excepción. Una experiencia donde los sujetos no volveremos a ser los mismos.

La pandemia por covid-19, como medida sanitaria, obligó a suspender actividades no esenciales¹, lo cual significó el cierre de algunos establecimientos, entre ellos los edificios escolares, situación que implicó que los niños y niñas se quedaran en casa para evitar los contagios y varias semanas después de dicha medida implementar la modalidad de estudiar a distancia denominada también como “aprender en casa” con lo cual se tuvo que ensayar otras formas educativas. En el centro de este desplazamiento estuvieron principalmente los docentes, alumnos y padres de familia para dar funcionamiento a la escuela que por un momento había quedado detenida (por la prolongación de receso escolar) pero que pronto siguió funcionando con todo y catástrofe mostrándonos que las escuelas no solo son “cosas objetivas y materiales, sino que también existen en las mentalidades, la subjetividad, los modos de ver, de valorar, de actuar, etc., interiorizados por los agentes sociales” (Tenti, 2020, p. 75) como se pudo percibir en este contexto.

Dichos sujetos se movilaron dentro de límites, retos y demandas que la situación provocó; limitaciones en cuanto al nuevo escenario en el que se reacomodaron caracterizado por una infinidad de contextos sociales, culturales, económicos y materiales; retos por el momento complejo en el que se tuvo que desarrollar la práctica docente y los procesos de aprendizaje en los alumnos, momento emergente que se presentó como difícil y peligroso por los estragos que ocasionó en la salud pero también por las implicaciones en lo educativo como la adquisición

¹ El gobierno de México como un plan para reactivar la economía mexicana de forma responsable y segura definió una clasificación por colores para identificar el grado de riesgo por contagio por región, a través de un sistema de semáforo, de acuerdo con el color de semáforo se indicó las actividades que era posible realizar en los ámbitos económico, educativo y social, las cuales se clasificaron como esenciales y no esenciales. Dicha clasificación se puede encontrar en la siguiente página electrónica: <https://www.gob.mx/covid19medidaseconomicas/acciones-y-programas/nueva-normalidad-244196>

de nuevas habilidades en los docentes en cuestión de tecnología y de estrategias para enseñar a distancia y en las familias la generación de condiciones de educabilidad pertinentes para sus hijos; lo que se convirtió en una demanda que el contexto exigió para que el trabajo educativo siguiera su curso.

El ensayo de otras alternativas educativas supuso en varios países como los del norte un traslado casi inmediato a plataformas digitales, situación contrastante con lo que pasó en América Latina, ese tránsito se observó limitado como fue el caso de México, donde se abrieron alternativas educativas que involucraron el uso intensivo de redes sociales, pero que también abarcó una eventual desescolarización de ciertos grupos vulnerables (Dussel, 2021). En nuestro caso no se puede afirmar que se transitó de la educación presencial a una virtual, ya que en nuestro país han existido esfuerzos por incorporar las nuevas tecnologías y las telecomunicaciones a los procesos escolares lo cual aún no se han materializado, sigue prevaleciendo un gran rezago de infraestructura y dominio de las mismas; de ésta manera lo que se vivenció fue un reacomodo de las aulas a los diferentes espacios de la casa como la sala, el comedor, las habitaciones y las cocinas, a territorios más heterogéneos que presentaron desafíos mucho más complejos que los que ya se tenían en el sistema educativo. Se experimentaron nuevas pedagogías determinadas por las desigualdades sociales, económicas y educativas de los educandos y sus familias; es decir, las estrategias de enseñanza y aprendizaje estuvieron limitadas por las posibilidades contextuales sociales, familiares, económicas y de salud de cada uno de los alumnos. Lo que nos abre el espacio a otras experiencias que habría que empezar a pensar y nombrar.

Dicho contexto que comenzamos a vivir produjo mi interés por investigar sobre las vivencias y sentidos que los docentes, alumnos y padres de familia de la escuela donde laboro les representaba trabajar desde casa ante la emergencia sanitaria, con el fin documentar analítica y reflexivamente sus experiencias al reconocer la importancia que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos de los primeros cuestionamientos fueron: ¿qué sucede con los docentes? ¿Qué pasa con los alumnos y padres de familia? ¿Cómo están viviendo y enfrentando este contexto

de incertidumbre? ¿Qué sienten? ¿Qué les genera esta nueva forma de enseñar o de aprender, de no trabajar en la escuela? ¿Qué nuevos aprendizajes se generan? ¿Todos los alumnos están siendo atendidos? Reflexiono que tales interrogantes tomaron forma en la delimitación planteada y el alcance de la investigación. El propósito del estudio fue comprender las experiencias y significados de docentes, alumnos y padres de familia sobre el trabajo en casa en el contexto de la pandemia por la covid-19.

El estudio se inscribe en el enfoque cualitativo-interpretativo, cuyos valores y principios corresponden a la tradición hermenéutica, fenomenológica y lingüística que tiene como interés central recuperar la subjetividad del ser humano, la intencionalidad y los sentidos que subyacen a sus prácticas y pensamientos, en sus realidades compartidas para poder comprenderlas, explicarlas e interpretarlas. (Mardones, 1994). Al centrarme en las experiencias que generaron los docentes, alumnos, y padres de familias retomé a Shütz con sus aportes de la fenomenología del mundo de la vida, al respecto Jochen (2016) cita "...Schütz define el mundo de la vida cotidiana como la realidad experimentada dentro de la actitud natural por un adulto alerta que actúa entre y sobre ese mundo, y entre los demás seres humanos" (p. 101); en este sentido entendí a la realidad social como la experiencia que tienen los sujetos con su mundo y entre los demás seres humanos.

La dimensión analítica por explorar fue la experiencia al acercarme a las vivencias que experimentaron los alumnos, docentes y padres durante el trabajo escolar en casa. Categoría que fundamento con los planteamientos de Guzmán y Saucedo (2015) "...desde los abordajes que toman en cuenta las vivencias y los sentidos y que reconocen la capacidad de los sujetos de re-construir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia, es decir, que se colocan desde la dimensión subjetiva" (p. 1023). Retomo su carácter transformador al que hace alusión Dewey "...no solo entre el individuo y el medio, sino también en el sentido temporal... lo que significa que toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después" (2004:79) (En Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1025). Característica que me hizo

recuperar las experiencias vivenciadas por los sujetos investigados para comprender cómo enfrentaron el contexto actual.

Aunado a lo anterior retomo su carácter emocional abordado por Larrosa (2003, 2006 y 2011) que la define como:

...la experiencia es “lo que me pasa” ...una categoría existencial, que tiene que ver con una manera de habitar el mundo y de pensar al sujeto, como sujeto de la experiencia. La experiencia es subjetiva...cada uno tiene la propia, que la sufre y la padece, por ello, nadie puede aprender de la experiencia de otro; es reflexiva en tanto que no se reduce a “lo que pasa”, a los sucesos y a los acontecimientos, sino “lo que nos pasa” a nosotros mismos, a lo que vivimos y a la manera como lo vivimos; así las experiencias forman y transforman.

...las experiencias implican la existencia de un algo a un alguien que es distinto, exterior, ajeno a uno mismo y que no es de mi propiedad...Las experiencias son singulares y no pueden repetirse...Las experiencias son azarosas, inesperadas, fugaces y cargadas de incertidumbre. (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1025 y 1026).

Para efectos de este trabajo la noción de experiencia que retomo es la de un posicionamiento integrador como lo plantean Guzmán y Saucedo (2015) que parte de pensar a los alumnos, docentes y padres de familia como sujetos experienciales; donde lo fundamental es reconocer sus voces y con ellas sus vivencias y los sentidos que les asignan. La experiencia como resultado de la interacción entre las personas con el exterior, su contexto y ambiente, donde hay una situación fuera de ellos que los mueve en el interior, en su parte subjetiva; que a su vez implica recoger parte de las vivencias pasadas para reconstruir las experiencias del presente, en este sentido hay un elemento transformador, que significa que los sujetos no serán los mismos de antes. Parte de reconocer su carácter singular y único, cada uno tiene su propia experiencia y resulta de actos inesperados y cargados de incertidumbre como el contexto educativo actual.

Desde dicho posicionamiento analítico y con la interrogante central sobre ¿cuáles son las experiencias de los docentes, alumnos y padres ante el desplazamiento que tuvo la escuela presencial al hogar? construí la siguiente tesis: El eje que la estructura son las experiencias² en el esfuerzo de captar los sentidos y significados que experimentaron cada uno de los sujetos educativos en las adaptaciones realizadas a sus rutinas diarias, ante los retos que enfrentaron y que les generaron nuevos aprendizajes, sobre las limitaciones y obstáculos presentes en su contexto social inmediato, entre otros puntos relevantes que se documentaron en el trabajo. Lo anterior me obligó una escucha atenta y dinámica por tratar de reconstruir lo que para ellos les era significativo, donde como docente me podía ver reflejada e identificada, por lo que la reflexión y vigilancia epistemológica permanente fue fundamental en un trabajo de esta naturaleza con el fin controlar la implicación inherente en las investigaciones cualitativas.

La investigación realizada me permite reflexionar que los actores educativos investigados son sujetos de experiencia, que viven, sienten, perciben, reflexionan y se transforman a través de ella. Los docentes al narrar sus experiencias demostraron como en la incertidumbre que provocaba la emergencia sanitaria dieron continuidad a los procesos escolares bajo una modalidad que desconocían, que les implicó una serie de limitaciones, retos y demandas para desarrollar su práctica docente, la cual se transformó al dinamizar las distintas dimensiones que la cruzan donde lo social, se hizo presente con mayor fuerza al reconocer el ámbito familiar y cultural de origen de los alumnos.

El momento inicial de la pandemia y su prolongación mostró la diversidad de contextos familiares y en función a ellos los docentes plantearon sus estrategias de enseñanza y comunicación. Es decir, experimentaron pedagogías pandémicas³ que

² La categoría de experiencia entendida como las vivencias significativas de los sujetos que les implican entrar en el terreno de la elaboración de sentidos y significados para orientar su actuar. El hilo conductor entre las vivencias y las experiencias es el sentido construido por la persona a través de sus apropiaciones de lenguaje y de prácticas con significado que logró en sus recorridos de vida (Guzmán y Saucedo, 2015).

³ Término utilizado por Dussel (2021) en el artículo *Escuelas en tiempos alterados* para referirse a las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se desarrollaron a distancia, quién a su vez lo retoma de Ben Williamson, Rebecca Eynon y John Potter: «Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies

fueron determinadas por las condiciones de educabilidad de los alumnos, un factor importante que une el ámbito familiar con el escolar permitiéndoles posibilidades de éxito o no a los niños en su tránsito por las experiencias educativas. Mediar con la diversidad de contextos, con los tiempos acelerados, intensificados y con las exigencias laborales que las circunstancias les exigía, provocó en los docentes mostrarse en la fragilidad de sus emociones tales como la incertidumbre, el estrés, el cansancio y la desesperación.

De las experiencias de alumnos y padres de familia se reconocieron sus dificultades y las maneras en que hicieron frente al contexto emergente y a la modalidad educativa a distancia. Sus vivencias giraron en torno a las reacomodaciones que tuvieron que realizar a sus espacios, prácticas y rutinas que tenían establecidas. Los niños en su papel de estudiantes en casa siguieron con sus procesos educativos interactuando con una diversidad de estrategias pandémicas, lo que nos mostró que las escuelas no solo son cosas objetivas y materiales, sino que también existen en las mentalidades, en las subjetividades, los modos de ver y de actuar interiorizados por los actores sociales, como se pudo percibir en este contexto. Para los padres fue un descolocamiento⁴ en los roles que habían venido desarrollando en la normalidad, para convertirse en mediadores de las tareas escolares de sus hijos, lo que les significó otras responsabilidades adicionales. Lo anterior les provocó cambios drásticos que afectaron sus estados emocionales. No obstante, como resultado de las modificaciones y adaptaciones realizadas se generaron otros aprendizajes relativos a una nueva dinámica familiar, en apoyo a la formación de sus hijos.

Se identificó como las experiencias que hasta el momento los docentes, alumnos y padres tenían construidas tuvieron rupturas ocasionadas por el contexto pandémico que obligó a reorientar sus sentidos y significados tanto en su vida personal como

and Distance Education during the Coronavirus Emergency» en *Learning, Media and Technology* vol. 45 No 2, 2020.

⁴ Puiggrós (2020) hace una enunciación del término para referirse a lo que trajo consigo el cambio de reglas de la vida cotidiana a causa de la prolongada cuarentena obligatoria que había descolocado a los actores impactando en los roles tradicionales; en el sentido de que a las familias se les adjudicaron tareas docentes que generalmente desconocían y en muchos docentes se multiplicaron sus acciones.

en sus roles dentro de la escuela al desplazarse a los diferentes contextos sociales que caracterizan a los hogares de los alumnos, evento que dio como resultado a nuevas prácticas, acciones y reflexiones sobre lo que es el trabajo escolar. De acuerdo con la construcción analítica la tesis lleva el nombre de: ***Experiencias sobre el trabajo educativo en el contexto de la pandemia por la covid-19: Limitaciones, retos y demandas.***

La información documentada que da soporte y explicación a la tesis la organizo en tres capítulos: En el primero ***Impacto inicial de la pandemia: incertidumbre y atención a la emergencia escolar*** presento el impacto que tuvo la llegada de la pandemia por covid-19 en las prácticas docentes a través de las vivencias narradas por las profesoras investigadas. Para comprender lo anterior parto del contexto desde el ámbito internacional para dar cuenta del surgimiento de la pandemia; lo nacional, cómo arribó a nuestro país para hacer énfasis sobre cómo se trastocó la esfera educativa, los cambios en la política educativa como la implementación de la estrategia “Aprende en casa”; lo estatal y en el nivel local (trabajo docente). Explico quiénes son las maestras investigadas al retomar su formación, su trayectoria y vivencias significativas, puesto que son elementos que constituyen su experiencia y permiten entender como asumieron la situación de la llegada de la pandemia, así como el impacto en su labor docente, la manera en que implementaron sus saberes y reestructuraron su conocimiento. Por lo que el concepto de biograficidad cobró relevancia, como esa “capacidad de integrar las experiencias nuevas con aquellas que ya habíamos tenido” (Delory-Momberger, 2014, p. 700), lo que da cuenta que las experiencias no están terminadas, siguen en construcción, pero la aceptación de una nueva experiencia va a depender de las anteriores a manera de que le ayuden a integrarse o no; de ahí que es un concepto que se hace presente en este capítulo y que se identifica al retomar parte de la práctica docente pasada de las profesoras (antes de la pandemia e inicio de esta) para entender las transformaciones que su labor tuvo en el presente.

Retomo la categoría trabajo docente descrita por Rossi (2009) para dar cuenta lo complejo que es y que en este contexto de pandemia lo fue aún más. La voz de las

docentes investigadas en esta categoría dieron cuenta de dos contextos diferentes, el rural y urbano puesto que durante el confinamiento inicial a causa de la pandemia por la covid-19 las maestras se encontraban laborando en otras escuelas; así sobre ese momento rescato sus percepciones e impresiones de la realidad en la que estaban inmersas, las estrategias pedagógicas y de comunicación a las que se recurrieron, el involucramiento de los padres de familia y la evaluación del aprendizaje a distancia. Y complemento con la organización que se tenía en las escuelas de las docentes investigadas ante la idea tentativa de un regreso a clases de forma presencial, momento en el que se coincidió por la colaboración de todos los integrantes de la comunidad.

El segundo capítulo ***A un año de distancia del inicio de la pandemia: Retos, demandas y estado emocional en el trabajo docente***, recupero como se siguieron llevando a cabo los procesos educativos ante la prolongación de la medida sanitaria de quedarse encasa y con ello estudiar a distancia. Momento que se apreció como un desplazamiento de la escuela a los hogares y que dejó entrever las desigualdades sociales, económicas y educativas que prevalecen en las familias de los educandos. Las experiencias identificadas en el trabajo docente a un año de distancia del inicio de la pandemia por covid-19 correspondieron a dos profesoras que se encontraban en un mismo centro educativo caracterizado por ser de nueva creación, que en tiempos alterados⁵ su organización y funcionamiento se tornó más compleja; contextualizarla, dando cuenta de sus características y su forma de organización en el contexto actual resultó relevante para comprender los retos, dificultades, demandas y estados emocionales que vivenciaron dichas profesoras. La noción de “establecimiento” de Fernández (1998) y de “Organización” de Etzioni (1993) apoyaron el análisis.

Para comprender lo que caracterizó a la comunidad escolar en donde se encuentran insertos los sujetos investigados utilicé la noción de condiciones de educabilidad “características sociales, familiares, individuales y escolares que hacen posible alcanzar logros educativos de calidad” (Navarro, 2003, p. 105) comprendida

⁵ Denominación que realiza Dussel (2021) para denominar el contexto actual de la pandemia por covid-19.

también como una demanda por la satisfacción de un mínimo de equidad social, es decir, un contexto socioeconómico y cultural que asegure una condición justa de base para los educandos para que logren una escolarización exitosa, ello implica tener los recursos materiales y simbólicos que permitan el despliegue de potencialidades y el aprovechamiento de oportunidades para superarse. Elementos que se identificaron en los apartados de este capítulo mostrando la diversidad de contextos y con ellos las limitantes en las familias.

Presento también las implicaciones en los procesos educativos como en la planeación didáctica en su fase preactiva, activa y postactiva (Clark, 1986); las percepciones docentes sobre la estrategia “Aprende en casa II” la cual formó parte de las actividades desarrolladas por los docentes. Y los estados emocionales de las profesoras investigadas como resultado de su arduo trabajo en el contexto emergente; lo anterior sustentado con Casassus (2007) y Goleman (2001), que retoman las emociones, donde este último señala que no se terminan en un listado de clasificaciones sobre ellas, puesto que hay infinitos matices en nuestra vida emocional.

En el tercer capítulo ***Experiencias de alumnos y padres de familia: un reflejo de sus condiciones de educabilidad*** presento sus vivencias como resultado del traslado del trabajo escolar a sus hogares, se hace énfasis en lo que piensan sobre lo que está sucediendo y como lo están viviendo, es decir, se muestran como sujetos de la experiencia (Larrosa, 2006), con dicha noción se presentan sus transformaciones: físicas, emocionales y cognitivas. Explico como alumnos con la llegada de la pandemia generaron conocimientos a partir de sus percepciones desde la experiencia, los significados que emergieron refieren al aprendizaje sobre el cuidado de la salud y prevención de la enfermedad de covid-19.

Asimismo, describo las adaptaciones y modificaciones que tuvieron las familias tras dar seguimiento a la modalidad de estudiar en casa. Lo anterior definido por Dussel (2021) como un reacomodo para que la escuela llegara a la diversidad de los hogares y se implantara en las salas, habitaciones, patios y cocinas; que produjeron alteraciones en la vida familiar y que a su vez reflejaron sus condiciones de

educabilidad, un componente relevante para la participación exitosa de los alumnos en experiencias educativas. El trabajo de los padres en orientar a sus hijos en sus procesos a distancia fue complementado por la estrategia “Aprende en casa” al respecto los alumnos y padres mostraron su mirada y sus sentidos construidos por medio de sus experiencias, los cuáles se presentan como parte de este capítulo a manera de complementar la perspectiva que dieron las docentes sobre dicha estrategia.

Recupero también las experiencias generadas por los alumnos y padres de familia ante el traslado de la escuela a sus hogares, específicamente en sus actividades pedagógicas, en las que resultaron dificultades, así como aprendizajes. De tal manera que en los padres se identificó un “descolocamiento” en el rol que habían venido desarrollando y que provocó que lidiaran con una enseñanza desconocida la cual fue llevada a cabo de acuerdo con sus saberes, habilidad y actitudes.

De todo el proceso vivenciado los alumnos y padres tuvieron cambios en sus estados de ánimos, entendidos como propios de una conciencia más profunda, más duraderos a diferencia de las emociones que nos llegan desde la mente externa y son un tipo de energía que une los acontecimientos externos con los internos (Casassus, 2007), noción que fue relevante para comprender como los ambientes en casa fueron impregnados por una tonalidad emocional que acompañó sus procesos educativos. Además, el capítulo se complementa con las reflexiones a las que aluden los padres sobre la formación de los educandos, misma que conciben como un trabajo compartido entre padres, alumnos y docentes. En donde queda claro que se requieren de las condiciones mínimas de educabilidad, así como las condiciones necesarias de institucionalidad, donde ésta última recae en la escuela y la primera en las familias.

Por último, presento las reflexiones finales construidas con el desarrollo de este trabajo contemplando los hallazgos. Las referencias bibliográficas consultadas para abordar el estudio y los anexos que dieron sustento a algunos apartados de la tesis.

APARTADO METODOLÓGICO

1. El problema de investigación: un proceso abierto de superposiciones

Esta investigación en sus primeros planteamientos surge de la idea de comprender a los alumnos, conocer lo que piensan y sienten durante sus procesos educativos; recuerdo un consejo técnico escolar justo al iniciar un nuevo ciclo cuando en colectivo docente dentro de los asuntos que abordábamos salió el tema de conocerlos a profundidad, donde hubo un espacio de reflexión para que analizáramos nuestra tarea docente y si verdaderamente nos tomábamos el tiempo para pensar en nuestros alumnos, la respuesta en la mayoría y la mía fue que lamentablemente no lo hacíamos, la razón fue porque en todo momento pensábamos en implementar el curriculum, perseguidos por los tiempos y lineamiento educativos.

Lo anterior llevó mi interés inicial a ellos, los alumnos; me impulsó a sentir una preocupación por lo que sentían en la escuela, cuáles eran sus sentimientos y si tenían alguna dificultad en su contexto familiar que interviniera en la forma en cómo ellos aprendían. Al llegar al proceso de formación de maestría mi mirada se pudo ampliar más e indagando en los Estados de Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (1992-2002) que en ese momento se tuvo acceso pude percatarme que existían carencias temáticas y conceptuales sobre los alumnos que abordaran sus demandas y puntos de vista, en ese documento se mencionó que era un campo en construcción, que poco a poco había ido ganando terreno en la investigación educativa; esto me motivó a no perder de vista a estos sujetos como parte de mi objeto de investigación.

Mi primer tema de investigación fue indagar sobre lo que los alumnos pensaban sobre las prácticas sociales del lenguaje en la asignatura de español, lo anterior en mi idea de hacer una acotación y tener una comprensión de lo que significaba ese enfoque para ellos; en los intentos de reestructurar y repensar, a la humanidad nos llegó un evento inédito, que vino a tambalearnos y a demostrarnos la fragilidad de la vida y que lo que teníamos pensado como normalidad ya era cosa del pasado,

todo esto ocasionado por una pandemia causada por un virus denominado SARS-COV2 y que causa la enfermedad de covid-19.

Dicha enfermedad en el ámbito educativo y evidentemente en la salud estaba ocasionando estragos, lo que atrajo mi mirada a este fenómeno, que prontamente empezó a cambiar la vida de las personas, como el distanciamiento social, evitar interacciones físicas, cuarentenas, cierre de establecimientos no esenciales (que incluía las escuelas); ello me llevó a repensar nuevamente mi interés investigativo en función a lo que señala Gobato (2013) "...es en el juego de relaciones, interrelaciones e interconexiones donde el tema y el problema se construyen en un diálogo mutuo que no cesa a lo largo del proceso de investigación" (p. 82). Asumí que la investigación es un proceso abierto de superposiciones que implica volver siempre sobre nuestros pasos para recuperar lo anterior y significarlos; de tal manera que sitúe a mi objeto de investigación en las experiencias que los alumnos estaban generando con el traslado de la escuela a sus hogares ampliando la mirada hacia los docentes y más tarde a los padres de familia (en quienes encontré una participación relevante que al conocerla me acercó a comprender situaciones que en las experiencias de los alumnos y docentes salían a luz); sujetos educativos que con la emergencia educativa cambiaron las formas de aprendizaje, de enseñanza, de prácticas y rutinas que ya tenían establecidas y formaban parte de una normalidad.

De esta manera la pregunta de investigación se reorientó a: *¿Cuáles son las experiencias de docentes, alumnos y padres de familia sobre el trabajo en casa en el contexto de la pandemia por la covid-19?* con la intención de conocer sus vivencias, sentidos, percepciones, sentimientos y emociones que se dan desde la experiencia y se orientan hacia algo, para este caso en el desplazamiento que tuvo la escuela hacia los hogares, tanto de alumnos como de docentes, quienes desde otro espacio dieron funcionamiento a la institución, dando muestra que no solo son "cosas" objetivas y materiales, sino que también existen en las mentalidades, la subjetividad, los modos de ver, de valorar, de actuar, etc., interiorizados por los

agentes sociales” (Tenti, 2020, p. 75) como se pudo percibir en este contexto de emergencia.

De acuerdo con la interrogante el propósito general de la investigación se centró en: comprender las experiencias y significados de docentes, alumnos y padres de familia sobre el trabajo en casa en el contexto de la pandemia por la covid-19; del cuál se desprendieron los siguientes objetivos específicos:

- Reconocer cuáles son las experiencias construidas por los docentes, los alumnos y padres de familia sobre el traslado de la escuela al hogar.
- Explicar cuáles son las condiciones contextuales de atención a los alumnos de una escuela primaria en el contexto de la pandemia por la covid-19.
- Documentar las experiencias reconstruidas por los docentes en el desarrollo de su práctica en el contexto educativo actual.

Con lo anterior se desprende un eje central denominado “experiencias” para comprender eso que les sucedió a los alumnos, docentes y padres de familia durante el trabajo escolar en casa, categoría que reforcé gracias a la búsqueda de elementos teóricos y conceptuales a manera de ampliar mis horizontes de interpretación, de ésta manera hice un acercamiento a los estados de conocimiento que emite el COMIE (2002-2011) para ubicar mi interés de investigación en una temática encontrando que la más aproximada fue *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa*, que se centra en las perspectivas, las voces y experiencias de estudiantes de todos los niveles como de los maestros; está estructurado en tres partes: Estudiantes, maestros y académicos.

De la primera parte, referida a los estudiantes, revisé el subcampo *Múltiples sentidos sobre la escuela en estudiantes de primaria, secundaria y nivel medio superior*, abordado por Claudia Lucy Saucedo Ramos, desde su capítulo se retoman investigaciones que se centran en las voces de los estudiantes y como viven su paso por la escuela, los soportes teóricos que se mencionan son: Foucault, Bourdieu, De Certeau, Luckmann y Dubet; las nociones que se tratan con los referentes anteriores son: identidad, experiencia, estrategias, espacios y vivencias;

investigaciones que me brindaron una panorámica general de lo que se había estudiado sobre estos sujetos.

Otro subcampo que revisé fue *Experiencias, significados e identidades de los estudiantes de nivel superior*, por Carlota Guzmán Gómez, esto porque aborda investigaciones relacionadas al mundo simbólico de los estudiantes, haciendo énfasis en los significados y sentidos que ellos tienen, retomando a la subjetividad, con teóricos como: Shütz, Berger y Luckmann, Bourdieu y Dubet; que si bien se centra en los estudiantes de nivel superior y no de básica como me enfocó en mi trabajo de investigación me brindó referentes para acercarme al significado de las experiencias.

De la segunda parte analicé la temática *Maestros de Educación Básica y Normal*, puesto que mi objeto de estudio está compuesto también de docentes; así este apartado está enfocado en ellos, en su calidad de sujetos, centrándose en las acciones, relaciones, cultura y subjetividad, donde la última me fue relevante para la delimitación del problema de investigación; de ésta parte retomé el subcampo *Los docentes y los significados construidos en contextos escolares*, puesto que aborda categorías como significados, creencias, concepciones y representaciones sociales.

El acercamiento que tuve con el área temática citada me hizo reflexionar que dichos estudios no abordaban como elemento central la categoría teórica sobre las experiencias. Si bien en algunos trabajos se mencionaban, éstas las relacionaban con otras categorías complementarias tales como los significados, las representaciones sociales, la identidad y las percepciones, lo que me generó más incertidumbres que certezas y me obligó a la búsqueda de cada uno de estos conceptos. En ese ejercicio los planteamientos de Guzmán y Saucedo (2015) quienes presentan una temática relacionada en cómo los alumnos y estudiantes construyen sus experiencias, me brindaron los elementos iniciales para la delimitación conceptual del tema de investigación.

Las autoras refieren a la experiencia de la siguiente manera: "...nos referimos a la experiencia desde los abordajes que toman en cuenta las vivencias y los sentidos y

que reconocen la capacidad de los sujetos de re-construir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia, es decir, que se colocan desde la dimensión subjetiva” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1023). Definición que retomo para explicar las vivencias y sentidos narrados por los sujetos en esta investigación. Posicionamiento que me pareció interesante, ya que tal parecía que se habían adelantado en la búsqueda que yo intentaba explicar al hacer referencia a la dimensión subjetiva de los alumnos, a sus vivencias y significados que estaban construyendo en torno a los procesos educativos experimentados, que para efectos de este trabajo me centré en el contexto de la emergencia sanitaria.

Donde un concepto clave que abordan Guzmán y Saucedo (2015) para comprender la parte subjetiva de los alumnos es “sujetos de la experiencia” un posicionamiento para conocer lo que les pasa y la manera en particular que viven y sienten los acontecimientos escolares; de esta manera recuperar sus voces que hasta el momento habían quedado silenciadas, que por cierto tiempo en la investigación no habían sido retomados como sujetos ni como unidad de análisis en sentido propio; tales ideas reforzaron mi interés por centrarme en los alumnos y la vez me brindaron una visión para acercarme a los docentes y padres de familia.

La noción de experiencia es un concepto polisémico y confuso, se le usa cotidianamente de múltiples maneras y cabe mencionar que no es privativo del campo educativo, sino que forman parte de los objetos de estudio de diversas disciplinas como psicología, pedagogía, sociología y filosofía, entre otras. En este entendido es importante indicar que la perspectiva desde la cual se abordará se apoya de las corrientes interpretativas, constructivistas y lo sociocultural.

Específicamente de tres enfoques teóricos: el de John Dewey, Jorge Larrosa y François Dubet. Para Dewey (2002 y 2004) recuperado por Guzmán y Saucedo (2015) “la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con el medio ambiente. Se trata de una unidad de análisis que toma en cuenta las interacciones entre las personas y el contexto” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 124), como fue la experiencia que se generó en mis sujetos estudiados al interactuar con el contexto de la pandemia por la covid-19. Este autor sostiene que la experiencia

tiene un aspecto activo y otro pasivo, los cuales peculiarmente se combinan; en el aspecto activo, la experiencia ensaya un sentido que se manifiesta en el término conexo “experimento” y por el lado pasivo se refiere a que es sufrir y padecer (como se tornó la experiencia en los alumnos, docentes y padres de familia).

Otra noción relacionada a la experiencia que se retoma con Dewey es su carácter transformador que se da “...no solo solo entre el individuo y el medio, sino también en el sentido temporal... lo que significa que toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después” (2004:79) (En Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1025). Característica que me hizo conocer la importancia de las experiencias pasadas en los sujetos de mi investigación para comprender las experiencias que generaron en el contexto actual.

Un aspecto más de las experiencias es lo emocional abordado por Larrosa (2003, 2006 y 2011) que la define como: “lo que me pasa” una categoría existencial, de habitar el mundo y de pensar a los sujetos como sujetos que se construyen por medio de la experiencia. Lo que lleva a reflexionar que cada persona tiene la propia que la sufre y la padece en relación con una afectación que proviene del exterior; por su característica de singularidad las experiencias son inesperadas, fugaces y cargadas de incertidumbre.

El tercer enfoque de la experiencia es el de Dubet (2010), parte de la subjetividad, guardando distancia de lo emocional y agrega que “...los roles, las posiciones sociales y la cultura no bastan ya para definir la acción, sino que corresponde a los actores construir su propia experiencia” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1027). Dicho posicionamiento se centra en que cada sujeto construye su experiencia, esta depende de él y no solo es suficiente el contexto en el que se encuentra, sino como la persona dentro de su ambiente se apropia de sus vivencias y les confiere significado para construir nuevas experiencias.

En este trabajo la noción de experiencia que retomo es la de una perspectiva integradora de acuerdo con Guzmán y Saucedo (2015), en la que se piensa a los

alumnos, docentes y padres como sujetos de experiencia; al reconocer sus voces y con ellas sus vivencias y sentidos que los constituyen como parte de su subjetividad. Así la experiencia se comprende como resultado de la interacción entre las personas con el exterior, su contexto y ambiente, donde hay una situación externa a ellos que los desestabiliza en el interior, es decir, en su parte subjetiva; que a su vez implica recoger parte de las vivencias pasadas para reconstruir las experiencias del presente, por lo que tienen un elemento transformador, que hace que los sujetos no sean los mismos de antes. Reconozco su carácter singular y único, cada persona tiene su propia experiencia que resulta de actos inesperados y cargados de incertidumbre como el contexto emergente actual.

El recuento realizado hasta el momento nos permite contrastar la construcción del objeto de investigación con el helicoide, es decir, como un proceso de fases flexibles que permiten repensar nuestras ideas, nuestros pasos anteriores y significarlos, generando nuevas posibilidades y horizontes para abordar el objeto en cuestión; el cuál se encuentra situado en el campo de estudio de los sujetos de la educación al abordar las vivencias de docentes, alumnos y padres de familia; desde los estados de conocimiento del COMIE (2002-2011) en la temática Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa.

2. Adscripción metodológica

Esta investigación se inscribe en el enfoque cualitativo-interpretativo, un paradigma que tiene una historicidad marcada por grandes debates en relación con la distinción de las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales, específicamente por sus objetos de estudios y metodologías; dicha tradición se ha transformado con el tiempo, señala Tarres (2001) que en la actualidad ésta postura no ha logrado construir un paradigma único, significa que está compuesta por varios enfoques, definiéndola como corrientes interpretativas lo cual abre un panorama a que la generación de conocimiento en las ciencias sociales se puede llevar a cabo desde una pluralidad de metodologías.

Parto de esta metodología retomando el interpretativismo, para dar explicación a las experiencias que generaron los docentes, alumnos y padres de familia al vivenciar el traslado de la escuela a la casa; según Corbetta (2007) la postura de la realidad no puede ser solo observada, sino que debe ser interpretada.

Una característica clave en este paradigma es la comprensión o también denominada *Verstehen*, como un método viable para dar tratamiento a las ciencias sociales, que no busca la objetivación como el paradigma positivista, sino comprender el mundo de la vida cotidiana de los seres humanos, donde también se resalta el enfoque subjetivista, juntos vienen a dar voz al aspecto humano; así desde este marco paradigmático comprendí el mundo de la vida cotidiana de mis sujetos estudiados, el cual se caracterizó por ser un mundo en medio de una catástrofe “la pandemia por covid-19”.

Dicho paradigma se relaciona con los fundamentos la hermenéutica, porque es una reflexión sobre enunciar, interpretar y traducir (por cierto relacionada con la comprensión), desde la cual se puede conocer la acción del ser humano, y una aproximación a su parte subjetiva; Leyva (2016) señala que se pueden interpretar los signos lingüístico que se expresan en los textos y discursos, mencionando la universalidad de la comprensión que significa “...todo lo que es expresión del espíritu humano puede ser comprendido como expresión de la vida...” (p. 129); es desde ésta noción que realicé la interpretación de las relatos y narraciones (a través de transcripciones de entrevista) que me daba mis sujetos de estudio, como parte de las expresiones humanas.

Además, al centrarme en las experiencias que generaron los docentes, alumnos, y padres de familias retomé a Shütz con sus aportes de la fenomenología del mundo de la vida, al respecto Jochen (2016) cita “...Schütz define el mundo de la vida cotidiana como la realidad experimentada dentro de la actitud natural por un adulto alerta que actúa entre y sobre ese mundo, y entre los demás seres humanos” (p. 101); de esta manera entendí a la realidad social como la experiencia que tienen los sujetos con su mundo y entre los demás seres humanos, con ese algo externo que anteriormente ya se mencionaba.

La investigación cualitativa a su vez se refiere a diferentes enfoques como si fuera un mosaico de perspectivas (Vasilachis, 2016), por lo que de todas las posibilidades en que puede ser abordada una investigación cualitativa me apoyé de algunos postulados del método etnográfico, que de acuerdo con Ameigeiras (2006) es como una apreciación acerca de los “otros” en determinados contextos y en distintos momentos históricos; retomando la perspectiva de Geertz cuando señala la importancia de las tramas de significación; y los planteamientos de Hammersley y Atkinson (1994) “...la etnógrafa participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas... viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas, o sea recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que ella ha elegido estudiar” (Ameigeiras, 2006, p. 113). Este trabajo se basó en la escucha hacia los otros y el cuestionamiento a través de entrevistas cualitativas con la intención de tener una aproximación profunda de los sujetos investigados; en donde toma relevancia nuestra presencia como investigadores dentro de un proceso reflexivo entre nosotros y el objeto de estudio.

Todos los enfoques tienen como elemento central los significados y sentidos construidos por los otros; de tal manera hicieron referencia a la necesidad de acercarme comprensivamente a las construcciones de primer orden de mis sujetos en el contexto de su vida cotidiana y con ello arribar a construcciones de segundo orden donde según autores como Eisner, Guber y Gobato el investigador es el principal instrumento de investigación por la interpretación y aproximaciones que realiza a la realidad estudiada.

De acuerdo con fundamentos etnográficos para poder recuperar las experiencias, vivencias y lo que causó sentido a los docentes, alumnos y padres de familia sobre el trabajo en casa en el contexto de la pandemia, retomé la técnica de la “entrevista etnográfica” pero en una modalidad virtual, al buscar profundizar en la comprensión de los significados y puntos de vista de los personajes sociales, lo que implicó un ejercicio del diálogo sustentado en una capacidad de <<escucha>>, donde fue importante tener minuciosa atención sobre el discurso del informante, de sus pausas o silencios.

Otra técnica empleada fue el “diario de campo”, en el que describí algunas vivencias y experiencias generadas en este trabajo; como el diario conforma un espacio propicio para la explicitación de los cambios y de las transformaciones que acompañan el trabajo de investigación, en él plasmé las reestructuraciones que tuvo mi objeto de estudio; de la misma manera sistematicé ideas relevantes de la bibliografía que se consultó sobre metodología de investigación que pudieran servir para mi trabajo de campo.

Elaboré “registros ampliados” como complemento a las entrevistas realizadas a los informantes; dichos registros fueron transcripciones de las pláticas que se tenían con las personas entrevistadas, los aspectos que consideré fueron: datos generales del informante, fecha, hora y lugar, una breve descripción del contexto, la descripción como tal de la entrevista en una tabla de doble entrada, donde la segunda columna se destinó para el análisis, espacio que en un primer momento se dejó en blanco y que posteriormente fue llenado con los posibles conceptos, categorías y comentarios que resultaban de la investigación, otros elementos que se incluyeron dentro de las transcripciones fueron los gestos y movimientos de los informantes.

Por último mencionar que me apoyé de algunos principios de la “etnografía digital”, como una herramienta metodológica para poder recolectar información durante el trabajo de campo, en este caso no se pudo hacer de forma presencial debido al contexto que se vivió y se vive a causa de la pandemia por la covid-19 que no permite la interacción cara a cara cómo se lleva a cabo desde la etnografía tradicional, así al retomar a Bárcenas y Preza (2019) hice uso de las herramientas digitales para llevar a cabo las entrevistas y contactar a mis informantes, empleé la aplicación de Zoom (Videoconferencias) con la ventaja de que me permitía grabar las entrevistas en video y la aplicación de WhatsApp así como la llamada telefónica para contactar a mis informantes.

Cabe mencionar que llevé a cabo una encuesta utilizando la herramienta de formularios de Google, con la intención de obtener datos para contextualizar a la comunidad escolar en la que pertenecen mis sujetos de estudio. Dicho instrumento

permitió obtener un análisis estadístico básico al instante, mostrando gráficas de forma generalizada de las respuestas que dieron los encuestados y con ello indicios de como aproximarme a mi objeto de investigación. En un orden ascendente por grado el cuestionario se aplicó a 30 padres de primero, 26 de segundo, 27 de tercero y 19 de cuarto, correspondientes a 102 alumnos que conformaban la escuela en su momento.

3. El acceso al campo

Ya que tenía definido mi objeto de investigación realicé mi entrada al campo, esto en medio de una emergencia sanitaria y educativa, en que las escuelas estaban cerradas como una medida para evitar la propagación de la enfermedad de covid-19. Acaba de llegar a otra zona escolar de donde había iniciado mi servicio docente; no conocía a las escuelas y tenía poco contacto con mis compañeros de zona, un determinante para buscar una escuela para mi investigación fue el acceso a la comunicación con ellos, con los alumnos y padres de familia; me apoyé de una compañera que tenía contacto con los directores de la zona para que me contactara con algunos de ellos, pero me comentaba que la directoras con las que tenía relación eran poco abiertas a este tipo de actividades, que no permitían la presencia de personas ajenas a sus instituciones.

Tal situación me hizo considerar a mi propia escuela, que tenía características especiales, era de nueva creación, tenía pocos meses de funcionamiento, con pocos grupos inscritos, en medio de una pandemia y se acaba de asignar la directora efectiva y una docente, prácticamente en el personal no nos conocíamos, era como estar en otra escuela; así que me atreví a preguntar a la directora que acababan de asignar si estaba dispuesta que llevara a cabo mi trabajo de investigación en la escuela, la cual empezaba su crecimiento con su llegada, la de la docente y la posibilidad de que asignaran a más personal. Respecto a mi petición me pidió le explicara en qué consistía el trabajo y a que escuela pertenecía, dándole detalles de la actividad me dio una respuesta favorable y me pidió un oficio de solicitud de acceso. Dicho documento prontamente fue entregado, lo que me permitió la

búsqueda de mis informantes, así como el diseño de las posibles preguntas detonantes para iniciar el proceso de recolección de la información.

Como lo plantea Ameigeiras (2006) el ingreso al campo implicó resolver ciertas situaciones y hacer las gestiones con las autoridades correspondientes para estar inmerso en un espacio educativo con el rol de investigador “El ingreso al campo implica resolver la -entrada-...requerirá de algún permiso especial...desafíos a encarar...la entrada se relaciona con la generación de un vínculo, con relación al cual se establece la ocupación de un <<lugar>>” (p. 125). Con el acceso al espacio educativo en su modalidad virtual se iniciaron los primeros vínculos que me permitieron acercarme a los sujetos de experiencia.

Para la selección de los informantes, en el caso de los docentes recurrí a los únicos elementos que hasta ese momento existían en la escuela, la docente Minerva y la directora Rosita que también se encontraba a cargo de un grupo en ausencia de docentes; esto para recoger información sobre sus experiencias y significados sobre el trabajo en casa en el contexto de la pandemia. Momento que me llevó a reflexionar que los informantes son muy importantes son lo “-representativo de su grupo o cultura-alguien que está en condiciones de brindarnos información sobre aquello que conoce, un nexo fundamental a partir del cual es posible acceder a otros informantes” (Ameigeiras, 2006 p. 128).

En el caso de la selección de los alumnos para que fueran mis informantes me apoyé de una encuesta aplicada a través de los formularios de Google que me dio cuenta de las condiciones de los alumnos y padres de familia de la escuela, centrándome en los recursos y materiales que tenían disponibles para trabajar desde casa, así como los horarios en que realizaban las tareas educativas y su perspectiva acerca de la estrategia “aprende en casa”.

La información derivada del cuestionario me mostro dos posibles contextos, uno favorable y otro no tan favorable, lo que me llevó a reflexionar sobre la riqueza de información que pudiera obtener de cada uno de ellos. En el afán de no dirigir mi atención en una dirección y con la finalidad de profundizar en los datos y la

información hasta el momento recabada, tomé la decisión de seleccionar a los alumnos de acuerdo con dichos contextos para documentar sus experiencias. Consideré dos alumnos de cada grupo de 1ro a 4to grado, cuyas características contextuales hicieran referencia a condicionantes favorables y/o desfavorables. Con dicha exploración previa me permitiría explorar con mayor profundidad sobre lo que para ellos les estaba resultando significativo, sacar a la luz sus experiencias, vivencias y concepciones en el contexto de la pandemia.

Cabe hacer mención que no fue encontrar respuestas cerradas o reafirmar lo que hasta el momento había arrojado la encuesta aplicada, sino que fue aperturar todo un mundo de información que profundizó sobre las respuestas que en un primer momento se dieron y que incluso cambiaron al indagar lo que estaba sucediendo en cada sujeto de acuerdo con la interacción de su contexto, todo ello como parte de su experiencia.

En la parte final de la recolección de la información tomé la decisión de recuperar los testimonios de los padres de familia sobre su experiencia de apoyar a sus hijos en el trabajo en casa, así como los retos a los que se estaban enfrentando; para la selección de estos informantes retomé a los padres de familia de los niños antes seleccionados con los criterios de favorable y poco favorable en sus condiciones de educabilidad con la intención de recuperar sus voces y estados de ánimo en el contexto de la pandemia.

A continuación, presento una tabla que da cuenta de los informantes, así como las entrevistas realizadas y los testimonios recuperados:

Docentes	Alumnos	Madres de familia
-Directora: maestra Rosita (3 entrevistas).	Condición favorable: -1ro: alumno Roberto (1 entrevista).	Condición favorable: -1ro: mamá de Roberto (1 testimonio).
-Docente 1: maestra Minerva (3 entrevistas).	-2do: alumna Lía (1 entrevista).	-2do: tutora de Lía (1 testimonio).
-Docente 2: maestra Gema (1 testimonio).	-3ro: alumno Patricio (1 entrevista).	-3ro: mamá de Patricio (1 testimonio).
	-4to: alumno Cristian (1 entrevista).	-4to: mamá de Cristian (1 testimonio).
	Condición poco favorable:	Condición poco favorable:

	-1ro: alumna Jenara (1 entrevista).	-1ro: mamá de Jenara (1 testimonio).
	-2do: alumna Ana (1 entrevista).	-2do: mamá de Ana (1 testimonio).
	-3ro: alumna Yamiley (1 entrevista).	-3ro: mamá de Yamiley (1 testimonio).
	-4to: alumna Julieta (1 entrevista).	-4to: mamá de Julieta (1 testimonio).

Total de entrevistas: 14.

Total de testimonios: 9.

Mi experiencia en el trabajo de campo fue satisfactoria porque pude acercarme a las personas, en este caso a mis informantes que fueron: docentes, alumnos y madres de familias, de los cuales pude recuperar su voz, lo que fueron sus experiencias, los aspectos más significativos de su vida, sus sentimientos y emociones así como parte de su trayectoria profesional en el caso de la docente y directora entrevistada; con estos informantes pude desarrollar la empatía, así como generar lazos de confianza que me permitieron comprender su modo de ver la vida y enfrentarla.

Con el trabajo con los alumnos pude darme cuenta de sus sentimientos y emociones por los que estaban pasando; pero hacer contacto con ellos o bien generar la confianza para que me narraran como estaban viviendo su trabajo en casa fue algo complejo, no todos los niños lograban expresarse, algunos se mostraban nerviosos y eso ocasionaba que no pudieran ordenar sus ideas y expresarlas, algunos otros el estar sus padres de familia cerca de ellos hacía que tuvieran timidez; también influían sus personalidades, algunos eran muy serios y lo que se les preguntaba casi siempre lo relacionaban al aprendizaje de las asignaturas.

Para hacer dichas entrevistas tuve que implementar otras estrategias para generar la confianza en los niños, como al inicio llevar a cabo una dinámica, en este caso fue la imitación, hacía algo frente a la cámara y ellos copiaban los movimientos, después de jugar unos minutos con ellos iniciaba la entrevista, lo que noté que me ayudaba a interactuar con los educandos.

Las madres de familia mostraron disponibilidad y accesibilidad para hacer su testimonio; narraban cómo habían estado enfrentando el reto de apoyar a sus hijos

en su educación a distancia, así como estaban sintiéndose emocionalmente. Incluso tomaba el espacio como una manera de desahogarse de todo aquello que habían estado pasando durante su acompañamiento al trabajo escolar de sus hijos.

El trabajo de campo es un proceso complejo, genera retos, como el poder interactuar con los informantes, establecer el rapport y guiar las entrevistas en forma de charla; además implica ser sistemático, organizar los tiempos para poder llevar a cabo todas las actividades, así como los registros ampliados y notas en el diario del investigador; por otro lado el emplear las herramientas digitales debido al contexto de la pandemia para tener los encuentros con los informantes fue un proceso que generaba hasta cierto punto algunos inconvenientes, por ejemplo que a veces el internet podía estar fallando lo que ocasionaba que se perdiera la comunicación con los informantes, o bien que no contaran con las herramientas digitales para la comunicación.

4. La construcción del dato: un momento emocionante, creativo y reflexivo

Chofer y Atkinson (2003) señalan que hacer el análisis de los datos recogidos en el campo es un trabajo complejo, pero que también puede ser algo emocionante, creativo, divertido y que sobre todo se debe disfrutar. Es precisamente como plantean los autores lo que sentí al momento de empezar a organizar mi información, sabía que era complejo, que requería de cierta sistematicidad, así como rigor intelectual; al ser una experiencia nueva para mí me generó asombro y curiosidad, lo que me llevó a mirar mis datos de forma creativa, sobre todo reflexiva.

El trabajo de campo me permitió recuperar las voces de los docentes, alumnos y padres de familia de una escuela primaria, esto a través de entrevistas cualitativas, obteniendo siete entrevistas y un autotestimonio de los primeros sujetos, ocho entrevistas de los segundos y ochos testimonios de los restantes. Y con esto llegó el momento de analizar la información obtenida en busca de significados, para lo cual inicié con una exploración de mis registros de entrevistas y testimonios, primero en el orden en que las realicé, tomando notas en un documento en Word que lo denominé "Conclusiones tentativas" tomando como referencia a Bertely (2000) en

el que describí de forma general lo que me decían mis informantes, las frases que me llamaba la atención y algunas reflexiones que me generaban en su momento; en este acercamiento a mis datos no hice subrayado de la información, la intención fue conocer a profundidad los datos recogidos en el campo; posteriormente volví a revisar mis entrevistas, ahora de las últimas a las primeras, en este momento realicé el subrayado de frases como de párrafos, asignando cierto color y una etiqueta o código a lo que llamaba mi atención y lo que intuía podría ser una idea tentativa para agrupar los datos.

Lo anterior de acuerdo con Taylor y Bogdan (1992) fue la etapa de descubrimiento en progreso, porque me permitió mirar de otra manera a mi información, logrando asignarle códigos y en la idea de Gibbs (2007) elaborando la definición de lo que trataban mis datos que estaba analizando. Mi trabajo no terminó ahí, mi siguiente paso fue hacer una lista de todos los códigos obtenidos en las entrevistas y testimonios organizándolos en una tabla con varias columnas indicando el registro y la página en donde podían encontrar los fragmentos empíricos correspondientes a la etiqueta, véase el anexo 1.

Con base en tales listados identifiqué posibles relaciones entre los códigos, lo que me permitió “jugar” con la información. Fue un proceso sumamente enriquecedor, de redescubrimiento de la información, ya que al establecer posibles nexos me generó nuevas reflexiones; constituyó un trabajo analítico de los listados hacia los registros ampliados, al recorte ya identificado con el fin de profundizar sobre el contexto en el cual identificaba la idea, reflexión u opinión que me había llamado la atención. De acuerdo con Chofer y Atkinson (2003) “La codificación vincula todos los fragmentos de los datos a una idea o concepto particular” (p. 32), lo que en mi caso representaron los códigos y su agrupación en ejes y me permitieron hacer una reducción de la información pero que a la vez la expandieron, transformaron y reconceptualizaron. Transitó de una codificación descriptiva a un nivel más analítico y teórico que de acuerdo con Gibbs (2007) me proporcionó un foco para re-pensar mi información y las posibles alternativas de interpretarla.

Respecto a los códigos obtenidos de las entrevistas a alumnos los primeros ejes fueron:

- Estados emocionales de los alumnos al trabajar a la distancia.
- Experiencia al trabajar a la distancia con actividades pedagógicas y la herramienta -Aprende en casa.
- Ambiente de aprendizaje que se desarrolla en casa.
- Los conocimientos que tienen los alumnos sobre su contexto.

De los testimonios de los padres de familia fueron:

- Experiencia al trabajar con sus hijos la modalidad a distancia, dificultades, retos y estados emocionales.
- Contexto familiar, sus modificaciones y adaptaciones.
- Perspectiva sobre la estrategia -Aprende en casa- y sobre el trabajo docente
- Percepción de cómo sus hijos vivencian el momento educativo.
- Valor que le asignan a la escuela, a los docentes y a su participación como padres de familia.

De las entrevistas a la directora y docente se identificaron ejes clasificados en dos momentos: la llegada de la pandemia y el contexto actual. Respecto al primero se desprenden los siguientes:

- Percepción de la emergencia educativa.
- Sus dificultades.
- Organización del trabajo docente.
- Evaluación del aprendizaje en el momento inicial de la pandemia.
- Participación de los padres de familia en el momento inicial de la pandemia.
- Percepción de la estrategia aprende en casa.
- Organización a nivel institucional.

En el contexto actual:

- La planeación en la emergencia educativa

- Organización del trabajo docente
- Dificultades
- Evaluación del aprendizaje durante la prolongación de la pandemia
- Participación de los padres de familia
- Participación de las autoridades educativas
- Conocimiento familiar y contextual de los alumnos
- Percepción de la estrategia -Aprende en casa-
- El contexto institucional de su escuela
- Reflexiones sobre el momento educativo

El ejercicio analítico realizado con toda la información y la construcción de estos primeros ejes me brindó un panorama completo de la misma al tener la masa de datos ordenados con cierta sistematicidad tal como lo plantea Woods (1993) y me sentí más confiada en la categorización, la cual me implicó realizar una reclasificación de los ejes con la finalidad de identificar los ejes estructurantes entre ellos. De tal ejercicio obtuve una tabla de cuatro columnas relacionando los códigos de mis informantes: directora, docente, alumnos y padres de familia, donde pude identificar nuevos conceptos y articulaciones, algunos códigos se suprimieron y otros se redefinieron anexándose a los nuevos temas.

De forma paralela a la agrupación de los códigos y la reclasificación realizada, identifiqué las frases empíricas representativas con la intención de mantener presente la voz y los sentidos expresados. Es decir, no perder los significados de los informantes. Para ello revisaba cuidadosamente los códigos y ejes construidos para retomar aquellas frases relevantes y recurrentes en el discurso de los informantes: directora, docente, alumnos y padres de familia. Algunos ejemplos de frases empíricas fueron:

Alumnos	Madres de familia	Directora	Docente
<p>“No puedo salir mucho...es un virus peligroso”</p> <p>“Los veía, pero ya no”</p>	<p>“fuimos afectados en la economía”</p> <p>“Aprendimos a mediar los tiempos”</p>	<p>“con mucho escepticismo... a todos se nos hizo raro”</p>	<p>“fueron situaciones pues a lo mejor de incertidumbre miss”</p> <p>“en un momento maestra no</p>

<p>“Son atractivos...si me ayudan”</p> <p>“No tenemos televisión”</p> <p>“Actualmente sigo en digital...cuadernillos, pero luego no quiero hacer las cosas”.</p> <p>“Extraño a mis amigos”</p>	<p>“El contenido es apropiado”</p> <p>“Se me hacen interesantes”</p> <p>“El reforzamiento del docente es bueno...pero me gustaría que hubiera clases por Zoom”.</p> <p>“Es difícil, uno no está capacitado”</p> <p>“Me genera mucho estrés”</p> <p>“Los padres somos un pilar fundamental para la educación”</p>	<p>“la verdad nos agarró descachadas”</p> <p>“...se les hacía difícil el que les iban a decir a distancia a sus niños...”</p> <p>“le tuvimos que pedir de favor a un taxista que llevara las fichas a tal señora que tiene una tienda”</p> <p>“lo veían como que era flojera, por lo que no estábamos yendo”</p>	<p>estábamos preparados”</p> <p>“el trabajo fue por medio de imágenes como le estamos haciendo ahorita, vía WhatsApp”</p> <p>“había papás que no contaban con las herramientas, incluso no tenían un teléfono celular”</p>
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de los registros de entrevistas y testimonios (2021).

Esta primera clasificación fue enriquecida sustantivamente con la identificación de los fragmentos de información, que fueron sometidos al recorte y pegado electrónico en función a lo que hasta el momento había construido. Fue un ejercicio de ida y vuelta sobre la información sistematizada, donde la lógica de construcción del dato me obligaba a leer y volver a releer los fragmentos a fin de hilvanar una historia. Esta actividad, aunque la refieren como un tanto mecánica, en mi caso tuvo un poder de ratificación de los ejes. Sin duda fue una actividad laboriosa, que implicó cuidado y sobre todo tiempo, el pegado se hizo de acuerdo con los ejes que se obtuvieron de cada lista de códigos de los informantes, cada uno en un documento en Word, apoyándome de tablas de dos entradas, la primera columna correspondió a los códigos y la segunda al fragmento empírico; para distinguir los códigos con mayor facilidad utilicé los colores que les había asignado en el momento del subrayado. Cuando hice el recorte-pegado de las entrevistas y testimonios no tuve dificultad, puesto que cada fragmento ya estaba subrayado e identificado con un color, lo que me indicaba donde cortar el dato, algunos aspectos que tomé en cuenta por sugerencia de mi tutora fue que al hacer el recorte incluyera la pregunta que realizaba en la entrevista para que al regresar a mi información esta fuera

comprensible, además agregué el número de registro y el número de página de la entrevista original.

La reclasificación y relación de todos los códigos de mis informantes me permitieron identificar de forma tentativa algunos temas generales, así como algunos no tan relevantes o bien incluirlos dentro de otros más abarcativos. Tomando en cuenta que mi objeto de estudio consistió en recuperar las *experiencias de docentes, alumnos y padres de familia del trabajo escolar a la distancia en el contexto de la pandemia por covid 19*; identifiqué dos momentos, el primero la etapa inicial de la emergencia educativa, donde recuperé la voz de los docentes, información que hizo referencia a su recepción al trabajo a distancia a causa de la pandemia, cada docente desde su contexto educativo, como impactó a su labor, las primeras dificultades, sus primeras emociones, y quienes son como sujetos.

Por otro lado, en el segundo momento localicé información sobre el contexto actual de la pandemia, recuperé la voz de las dos docentes en un mismo espacio educativo, las limitaciones, los retos a los que se enfrentaron así como los cambios a su tarea educativa; en este momento también documenté la voz de los alumnos y de los padres de familia, lo que saben de la pandemia, sus experiencias en el trabajo educativo en casa, percepciones de la estrategias educativa propuesta por la Secretaría de Educación Pública, los cambios en la organización familiar y el estado de sus emociones; además recuperé información sobre el contexto social de la comunidad educativa (A través de un cuestionario “condiciones de los alumnos”).

La identificación de los dos momentos como lo mencioné anteriormente me permitió formular algunos temas generales, que en forma de lista quedaron así:

Momento inicial

- Los sujetos: Formación y trayectoria
- Percepción de la emergencia educativa
- Trabajo a distancia
- Dificultades

- Organización institucional

Momento actual

- Contexto social (Uso del cuestionario “condiciones de los alumnos”)
 - Características generales de los sujetos que conforman la comunidad educativa
 - Conocimiento familiar y contextual de los alumnos
- Contexto institucional
 - Características de la escuela
 - Participación de las autoridades educativas
- Trabajo docente
 - Planeación
 - Estrategia aprende en casa
 - Organización del trabajo docente
 - Dificultades
 - Evaluación
- Las percepciones de los alumnos y padres de familia

Aún con esta organización fue necesario que se profundizara en su reflexión para acercarme a núcleos analíticos más específicos que me permitieran dar cuenta de forma organizada y contrastando con referentes teóricos las experiencias y sentidos de los docentes, alumnos y padres de familia de una escuela sobre la modalidad de “aprender en casa”; cabe mencionar que en este momento el papel de la teoría fue fundamental porque me brindó de dos actitudes como señala Woods (1993), la apertura y creatividad; apertura para ser más conscientes y abiertos en la forma de representar la realidad estudiada; y la creatividad para producir nuevas ideas y de pasar de una perspectiva a otra. En esta parte final de la construcción del objeto de estudio realicé la fusión de las frases etnográficas con los conceptos sensibilizadores lo que dio como resultado una categorización afinada y decidir como presentar la información encontrada, lo que más adelante se identificará en el abordaje de cada capítulo dentro de sus apartados y subapartados.

En este sentido mis temas generales transitaron a tres núcleos analíticos, el primero *Impacto inicial de la pandemia: incertidumbre y atención a la emergencia educativa*, que incluye temas como la descripción del contexto educativo y la estrategia educativa propuesta por la Secretaría de Educación Pública (SEP); las trayectorias y la formación de las docentes entrevistadas; el trabajo docente al inicio de la pandemia que incluye la diversidad de contextos, la participación de los padres de familia así como la evaluación en ese primer momento de la emergencia educativa; y finalmente, la organización que tenían las docentes desde sus respectivos centros educativos. En este núcleo se recuperan las experiencias vividas por las docentes, cada una desde su mirada, que dan muestra de los sentidos construidos de la realidad en la que se encontraban.

El segundo núcleo *A un año de distancia del inicio de la pandemia: retos, demandas y estado emocional en el trabajo docente*, conformado por la información que se identificó en el momento actual, desprenden los temas: contextualización de una escuela primaria de nueva creación (características generales de la comunidad escolar, organización institucional y percepción sobre la vida familiar de los alumnos); implicaciones de los procesos educativos, lo que aborda el proceso de la planeación, la organización del trabajo docente, la evaluación de los aprendizajes durante el desarrollo de la pandemia, las principales dificultades; y la sintomatología emocional de los docentes como resultado de trasladar la escuela a los hogares.

El tercer núcleo *Percepciones, experiencias y emociones de alumnos y padres de familia en el contexto de la pandemia por covid-19*. Se constituye de las experiencias de los alumnos y padres de familia en relación a la modalidad de “Aprender en casa”, los temas de esta categoría son: el conocimiento que los alumnos tienen sobre la pandemia, donde se identifican las prácticas de higiene que realizan en el momento actual; las adaptaciones y modificaciones del contexto familiar, las familias fueron afectadas y con ello la vida escolar de los alumnos; percepciones sobre la estrategia “Aprende en casa” y trabajo docente, en este contexto las familias y alumnos generaron su perspectiva sobre dicha estrategia identificando aspectos positivos como negativos; experiencia en las actividades pedagógicas, aquí se reconoce

como los alumnos y padres de familia se enfrentaron al trabajar en casa las tareas escolares, sus rutinas, así como sus principales dificultades; los estados emocionales, ante esta modalidad de trabajar en casa en el contexto de la pandemia se generó desestabilidad en los sentimientos y emociones de las familias; y finalmente la educación de los niños es un trabajo compartido, que deja entre ver la relevancia del papel del padre de familia y del docente, haciéndose una valoración sobre éste último.

El eje estructurante de los núcleos citados giran en torno a las experiencias, generadas por los sujetos, los docentes, alumnos y madres de familia con relación al trabajo educativo en el contexto de la pandemia por covid-19; en donde identifiqué que son sujetos reflexivos que tienen la posibilidad de adaptarse a situaciones de emergencia, en este caso la llegada de una pandemia, en el proceso enfrentan dificultades, retos, sufren afectaciones emocionales, pero también generan nuevos aprendizajes y sentidos, los cuales toman como referencia creando nuevas rutinas y estilos de vida para seguir desarrollando su vida.

Así las *experiencias* serán retomadas como aquellas "... que toman en cuenta las vivencias y los sentidos y que reconocen la capacidad de los sujetos de re-construir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia, es decir, que se colocan desde la dimensión subjetiva" (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1023). Las experiencias son algo que nos suceden, son una forma de pensar la realidad, además es subjetiva. Relacionado a mi investigación cada informante tiene la suya y es única; señala Larrosa (2003, 2006 y 2011) que se sufre y se padece por lo que tiene relación con las emociones. Se trata también de cómo se vive una situación, como los sujetos se forman y transforman a través de ella, con las características de ser inesperadas y cargadas de incertidumbre. Lo anterior explica por qué son el eje articulador en este trabajo de investigación.

CAPÍTULO I

IMPACTO INICIAL DE LA PANDEMIA: INCERTIDUMBRE Y ATENCIÓN A LA EMERGENCIA ESCOLAR

Y cuando la tormenta de arena haya pasado, tú no comprenderás cómo has logrado cruzarla con vida. ¡No! Ni siquiera estarás seguro de que la tormenta haya cesado de verdad. Pero una cosa sí quedará clara. Y es que la persona que surja de la tormenta no será la misma persona que penetró en ella. Y ahí estriba el significado de la tormenta de arena.

Haruki Murakami, Kafka en la orilla

En este capítulo presento el impacto inicial que tuvo la pandemia por la covid-19 a causa del coronavirus SARS-COV2 en las prácticas docentes a través de las vivencias narradas por las profesoras investigados durante el ciclo escolar 2020-2021. El impacto de acuerdo con la definición del Diccionario de la lengua española (2021) versión 23.4 en línea, es entendido como un “Choque de un...objeto contra algo o alguien”, el “Golpe emocional producido por un acontecimiento o una noticia desconcertante” y como el “Efecto producido en la opinión pública por un acontecimiento, una disposición de la autoridad, una noticia, una catástrofe, etc.” (Real Academia Española, 2021). De esta manera se puede comprender como el impacto es un golpe o un efecto que se produce en las personas, en este caso los docentes y al enfrentamiento que tuvieron con la realidad, la llegada de una pandemia vista como una catástrofe, un momento inédito que trastocó el trabajo docente, no solo sus prácticas y rutinas laborales, sino también su vida personal.

El contexto cobra relevancia para situar el momento, así como el espacio de la investigación, en este sentido identificar como los sujetos se movilizan y generan sus experiencias dentro de su realidad conformada por diferentes dimensiones de orden social, político, económico, histórico, cultural e institucional. Así el contexto fue entendido como una creación analítica que buscó -situar- el tema específico estudiado, respecto del conjunto de factores indispensables para comprenderlo, describirlo y eventualmente explicarlo. De ahí que retomo el ámbito internacional para dar cuenta del surgimiento de la pandemia; lo nacional, cómo arribó a nuestro

país para hacer énfasis sobre cómo se trastocó la esfera educativa, los cambios en la política educativa como la implementación de la estrategia “Aprende en casa”, la cual se desplegó desde lo nacional, lo estatal y en el nivel local (reflejado en el trabajo docente).

Los docentes como una parte de los informantes que conformaron mi investigación que también incluyó alumnos y madres de familia, fueron importantes porque me centré en retomar sus vivencias y sus sentidos; desde este abordaje pude pensarlos como -sujetos de la experiencia- como lo plantean las autoras Guzmán y Saucedo (2015) en el entendido de que esta perspectiva enfatiza conocer qué les pasa, la manera particular como viven y sienten los acontecimientos, aunque estas autoras se centran en los alumnos porque en las investigaciones pasadas eran sujetos desconocidos y porque poco se sabía de estos, su noción de -sujetos de la experiencia- puede utilizarse para los padres de familia como para los docentes.

De acuerdo con ello explico quiénes son las maestras investigadas, su formación, su trayectoria y vivencias significativas, puesto que son elementos que constituyen su experiencia y permiten entender como asumieron la situación de la llegada de la pandemia, así como el impacto en su labor docente, la manera en que implementaron sus saberes y reestructuraron su conocimiento. Sustentado también con los planteamientos de Delory-Momberger (2014) cuando señala como se construye la experiencia y se transmite; así la construcción de la experiencia:

Es hablar de la manera en que cada uno de nosotros nos apropiamos de lo que vivimos, experimentamos, conocemos...Se trata...de procesos por los cuales -biografiamos- las situaciones y los acontecimientos de nuestra existencia, a los que damos forma y a los que otorgamos sentido para convertirlos en los recursos experienciales (Delory-Momberger, 2014, p. 697).

Con esta noción y al retomar brevemente parte de la biografía de las docentes investigadas pude identificar como se dan forma y se reconocen así mismas en su labor docente. Lo anterior tienen relación con el concepto de biograficidad, como

esa “capacidad de integrar las experiencias nuevas con aquellas que ya habíamos tenido” (Delory-Momberger, 2014, p. 700), lo que da cuenta que las experiencias no están terminadas, siguen en construcción, pero la aceptación de una nueva experiencia va a depender de las anteriores a manera de que le ayuden a integrarse o no, de ahí que retomé las experiencias pasadas que le fueron significativas a las profesoras para comprender sus nuevas experiencias docentes en el contexto de la pandemia por la covid-19.

En este sentido la noción de experiencia que retomo es la que plantean las autoras Guzmán y Saucedo (2015) “...que toman en cuenta las vivencias y los sentidos y que reconocen la capacidad de los sujetos de reconstruir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia, es decir, que se colocan desde la dimensión subjetiva” (p. 1023). Al recuperar las narraciones de las docentes sobre como vivieron su labor pude aproximarme a esa dimensión subjetiva para conocer sus primeras impresiones y sus transformaciones; esto último, me llevó a retomar a Dewey quien reconoce que las experiencias tienen su carácter transformador al asumir que “toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1025).

También parto de las ideas de Larrosa (2003, 2006 y 2011) citado por Guzmán y Saucedo (2015) cuando refiere que “la experiencia es -lo que me pasa-...como una categoría existencial que tiene que ver con una manera de habitar el mundo y de pensar al sujeto, como sujeto de la experiencia” (p. 1025). Con esto se reconoce que la experiencia es subjetiva, cada quien tiene la propia, que la padece y la sufre, así la voz de cada sujeto retomada en esta investigación será única y valiosa; y se identifica como -lo que nos pasa-, que hace referencia a lo que vivimos y a la manera en cómo vivimos de ahí que el autor coincide con Dewey al señalar que las experiencias forman y transforman.

Parte de las vivencias retomadas referente al momento inicial de la pandemia se centran en la categoría trabajo docente, de acuerdo con Rossi (2009) citada por Romero, Rodríguez y Romero (2013) implica “nuevas capacidades para el

pensamiento complejo...un pensamiento más integral del mundo; conocer los contenidos curriculares y evaluar formativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje...atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes” (p. 36) con ello se puede identificar que la labor docente requiere de varios conocimientos, habilidades e involucra una serie de acciones para promover el aprendizaje en los alumnos.

La voz de las docentes investigadas en esta categoría dio cuenta de dos contextos diferentes, el rural y urbano puesto que durante el confinamiento inicial las maestras se encontraban laborando en otras escuelas; así sobre ese momento rescato sus percepciones e impresiones de la realidad en la que estaban inmersas, las estrategias pedagógicas y de comunicación a las que recurrieron, el involucramiento de los padres de familia y la evaluación del aprendizaje a distancia.

Lo descrito lleva a reflexionar que la práctica docente se torna compleja, no solo implica una serie de habilidades como indica Rossi (2009), y tampoco refiere solamente a las acciones que se desarrollan en el salón de clase sino que estas trasciende a otras dimensiones de la realidad social, lo cual se puede observar en la emergencia educativa que se vive por la pandemia a causa de la covid-19 donde la escuela se trasladó a la casa y se identificaron las múltiples relaciones de la práctica docente, la relación del maestro-alumno fue fundamental, pero también cobró mayor importancia el vínculo con los padres de familia para orientar y desarrollar el aprendizaje en los alumnos. Al respecto Fierro, Fortoul y Rosas (1999) señalan que el docente al ser un agente social en donde interacciona cara a cara con los alumnos, su trabajo queda “...expuesto cotidianamente a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quienes labora. Todo ello hace de su quehacer una compleja trama de relaciones de diversa naturaleza” (p. 21).

Por lo que plantean entender la práctica docente como praxis social, intencionada en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los actores implicados en el proceso, en este caso maestros, alumnos, padres de familia y autoridades educativas (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). De esta manera el momento

inicial involucró una trama de relaciones para los docentes que movilizaron sus saberes donde la situación exigió capacitación y adaptarse a los cambios de su contexto.

Por último, presento la organización que se tenía en las escuelas de las docentes investigadas ante la idea de un regreso a clases presencial, momento en el que se coincidió por la organización y por la colaboración de todos los integrantes de la comunidad; lo cual comprendí al retomar a Santos (1997) quién refiere a la escuela como organización y que reconoce que para su funcionamiento se necesita de un andamiaje de roles para que ésta tenga estabilidad así como continuidad, elementos que se logran percibir en las experiencias de las docentes.

Pero ese momento solo se quedó como una planeación de las actividades y tareas puesto que el regreso no pudo llevarse a cabo debido a la prolongación de la contingencia sanitaria. Sin duda fueron circunstancias de incertidumbre en las docentes y que sobre todo requirieron de su atención y responsabilidad; que forman parte de las vivencias de los sujetos donde coincido con Larrosa citado por Guzmán y Saucedo (2015) cuando expresa que “Las experiencias son azarosas, inesperadas, fugaces y cargadas de incertidumbre” (p. 1025) tal y como lo vivieron las docentes.

1. El inicio de la pandemia, su llegada a México y la estrategia institucional como respuesta a la emergencia educativa

Todo tiene un inicio...esta historia tiene relación con el surgimiento de una pandemia, que se originó en otro país, desde un continente diferente al nuestro; de acuerdo con esto la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2021) en su página oficial señala que la covid-19 es una enfermedad infecciosa causada por el coronavirus, el cual se ha descubierto recientemente y que los primeros brotes se dieron en Wuhan (China) en diciembre de 2019 y que actualmente es una pandemia que afecta a muchos países de todo el mundo.

¿Y qué es el coronavirus o los coronavirus? Según la OMS (2021) en su página oficial:

...son una extensa familia de virus que pueden causar enfermedades tanto en animales como en humanos. En los humanos, se sabe que varios coronavirus causan infecciones respiratorias que pueden ir desde el resfriado común hasta enfermedades más graves como el Síndrome Respiratorio de Oriente Medio (MERS) y el Síndrome Respiratorio Agudo Severo (SRAS). El coronavirus que se ha descubierto más recientemente causa la enfermedad por coronavirus COVID-19.

Ya la OMS señala que este fenómeno afecta a varios países, esto significa que en ellos se generan crisis en la mayoría de sus ámbitos, principalmente en la salud y lo económico, pero también en la esfera educativa. Sus estructuras se movilizan y cambian de forma constante, se puede decir, que se está frente a una coyuntura como lo describe Osorio (1998), puesto que corresponde a un tiempo social condensado, que trae consigo crisis sociales, que modifican la forma de vida de las personas, que no será permanente, pero será visto como un proceso histórico particular de la sociedad.

La pandemia por covid-19 no solo generó una emergencia sanitaria, también una emergencia educativa, que se expandió de manera internacional, causando grandes cambios en lo que se creía como estable; la escuela fue trastocada al no poder abrir sus puertas para brindar sus servicios, se dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas de todos los niveles, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2020) más de 190 países tuvieron que tomar estas medidas con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto.

Lo anterior de acuerdo con la CEPAL (2020) ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas; el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas; y la atención a la salud de las y los

estudiantes. Además, desde este organismo se reconoce que el profesorado y el personal educativo en su conjunto han sido actores fundamentales en la respuesta a la pandemia de COVID-19 y que han respondido a una serie de demandas emergentes de diverso orden durante la crisis sociosanitaria.

Un aspecto relevante que menciona la CEPAL y la UNESCO (2020) es en cuanto al magisterio, que ante esta pandemia no solo ha debido replanificar y adaptar los procesos educativos sino que ha tenido que colaborar en actividades orientadas a asegurar condiciones de seguridad material de las y los estudiantes y sus familias, como distribución de alimentos, productos sanitarios y materiales escolares; de la misma manera señalan que el profesorado ha tenido que enfrentar demandas de apoyo socioemocional y de salud mental de los estudiantes y sus familias, una dimensión que ha tomado importancia durante la pandemia.

Desde la mirada de estos organismos internacionales que analizan la región de América Latina a través de estudios de investigación señalan que el personal docente en cuanto a su formación y disponibilidad de recursos son insuficientes para los retos que trae consigo la pandemia, argumentan que ya antes de la pandemia el personal docente de la región contaba con pocas oportunidades de formación para la inclusión (UNESCO, 2018) o para trabajar con estudiantes en contextos menos favorecidos y de mayor diversidad, en este contexto la problemática de brindar educación se extiende aún más. México al pertenecer a la región de América Latina presenta también dichas problemáticas y con la llegada de la pandemia estas aumentan y afectan a la población estudiantil impidiendo su desarrollo.

En una de las encuestas realizadas en México (Mancera Corucera, Serna Hernández y Barrios Belmonte, 2020; en UNESCO, 2020) se da a conocer que las estrategias de trabajo incluyen las tareas de llenado de libro o guías de estudio, solicitud de trabajos, realización de videos explicativos de los contenidos y realización de clases virtuales; aunque, las clases virtuales y la realización de videos son más comunes en las escuelas privadas y el resto, que pertenece a las escuelas públicas no recurre a éstas estrategias; esto deja entrever que en la educación

pública docentes y alumnos no cuentan con las condiciones necesarias para la educabilidad. Dicha diversidad de estrategias pandémicas son las que se encontrarán expuestas a lo largo de los siguientes capítulos, en lo cuáles se puede notar como una escuela de nueva creación, que pertenece al sector público empieza con estrategias limitadas como el envío de actividades por WhatsApp y que al prolongarse la pandemia empieza por incluir nuevas estrategias como las clases virtuales por medio de las videoconferencias, donde se aprecia en la narrativa de los alumnos y de las docentes que no son tan puntuales como lo que sucede en las escuelas privadas⁶, que se caracterizan por tener más recursos tanto económicos como materiales para llevar a cabo este tipo de educación en su modalidad virtual.

Otro de los aspectos que han reflejado las encuestas que guían estos organismos internacionales (CEPAL y UNESCO, 2020) es que los docentes consideran que están trabajando más o mucho más que antes, debido a que manifiestan tener dificultades para organizar su trabajo pedagógico y compatibilizar su tiempo de trabajo doméstico y trabajo pedagógico, lo cual es más grave en las profesoras en comparación con los profesores. Esta situación significa que el desarrollar la enseñanza desde casa complejizó la vida de los maestros, esto porque se mezclan las responsabilidades del hogar y las del trabajo, lo que implica un dedicación mayor de tiempo, que rebasó en ocasiones los horarios laborales establecidos; donde un aspecto que se puntualiza es que la situación se agravó aún más en el género femenino, lo que es entendible ya que en las mujeres recaen más responsabilidades que en los hombres, ya que son consideradas como las encargadas de los cuidados del hogar, brindar los alimentos y acompañar a sus hijos en sus actividades; experiencias que también fueron encontradas con las docentes investigadas.

⁶ Situación que se evidencia en el informe de la UNESCO (2020) en la encuesta realizada en México por Mancera Corucera, Serna Hernández y Barrios Belmonte (2020) que reflejó que la realización de clases virtuales y la utilización de videos para enseñar son más comunes en las instituciones privadas donde el 56% y el 43% del profesorado recurre a estas actividades, respectivamente; que en el resto de las escuelas donde dicha proporción no llegó al 10 %.

Por otro lado, se vuelve a retomar el caso de México para indicar que las oportunidades de continuar las labores de enseñanza a distancia son muy desiguales, esto porque está constituido por diferentes zonas territoriales:

...en México, una encuesta realizada entre casi 4000 docente de los niveles preescolar, primario y secundario de 32 entidades federativas revela que, en promedio, el 85% del profesorado encuestado está llevando a cabo procesos de educación a distancia. Sin embargo, en la región más pobre del país, el 20 de abril de 2020 solo el 64% de las y los docentes se encontraban trabajando a distancia”. (Mancera Corucera, Serna Hernández y Barrios Belmonte, 2020; en UNESCO, 2020. p. 11)

Lo anterior indica que una considerable cantidad de alumnos de dicha región no estaba recibiendo el servicio educativo y con ello el desarrollo de aprendizajes, lo que sugiere que, en los docentes, sobre todo los que se encuentran en las regiones menos favorecidas del país, que la adaptación a los cambios en su tarea docente se tornó difícil, pero aún es necesario que enfrenten la situación para brindar el servicio educativo y que los niños que atienden no queden en situación desfavorecida. La mirada de los organismos internacionales (CEPAL y UNESCO, 2020) dejan entrever las principales dificultades en las comunidades educativas en la región de América Latina, señalando el caso de México, como un país en el que la desigualdad educativa predomina; lo que se reflejó en la escuela investigada, y que con la pandemia se hicieron más evidentes, mostrando contextos diferenciados en el acceso, permanencia y aprovechamiento de lo que ofrece el sistema educativo, pero a distancia mediado por las herramientas y plataformas digitales

En el contexto nacional, según Suárez, Quezada, Ruiz y Ronquillo (2020), el primer caso de covid-19 en México se detectó el 27 de febrero de 2020 en la Ciudad México y el 28 de febrero al detectarse dos casos más se inició con la Fase 1 de covid-19, que se refería a casos de infección que eran importados del extranjero; una fecha relevante fue el 11 de marzo cuando la OMS clasificó a la covid-19 como pandemia, respecto a esto nuestro país tuvo que tomar medidas de salud, así el 14 de marzo de 2020, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en coordinación con la

Secretaría de Salud decidió adelantar el periodo de vacaciones de Semana Santa, extendiéndolo a un mes, del 23 de marzo al 20 de abril en todas las instituciones educativas de nuestro el país, como una medida preventiva para disminuir el impacto de propagación de la Covid-19 en el territorio nacional.

Esto empezó a generar movilizaciones y cambios en las prácticas educativas en los diferentes niveles de la educación, surgió una nueva modalidad, de brindar una educación presencial se pasó a una educación a distancia, en la que los docentes se dieron a la tarea de hacer adecuaciones a su planeación y su enseñanza, buscando otras alternativas y vías de comunicación para hacer llegar a sus alumnos el acceso a la educación.

De acuerdo con Suárez, Quezada, Ruiz y Ronquillo (2020) a partir del 24 de marzo el gobierno federal decreta el inicio de la Fase 2 de la pandemia por covid-19, tras el registro de las primeras infecciones locales, lo que provocó que se suspendieran algunas actividades económicas y restringieran las agrupaciones masivas; siguiendo esta línea el 30 de marzo, se decreta una emergencia de salud nacional en México, esto dada la evolución de casos confirmados y las muertes por la enfermedad; el 21 de abril del 2020 se da inicio a la Fase 3 por covid-19 ya que se tenía evidencia de brotes activos y propagación en el territorio nacional con más de mil casos, las medidas tomadas consistieron en la suspensión de actividades no esenciales del sector público, privado y social, así como la extensión de la Jornada Nacional de Sana Distancia propuesta hasta el 30 de mayo.

De acuerdo con lo anterior, las actividades educativas presenciales seguían suspendidas, esto en atención de la salud y bienestar de las niñas, niños y adolescentes de nuestro país, como respuesta a esta emergencia educativa que estaba generando la pandemia por covid-19 el Gobierno Federal propuso una estrategia educativa denominada “Aprende en casa” como una alternativa para brindar el derecho a la educación, que si bien desde la parte oficial se pretendió que fuera recibida por todos los alumnos, esto no fue posible en todos los casos, lo que se puede identificar en el capítulo II de ésta tesis, espacio donde se puede comprender lo que advierte Amador (2020) sobre la estrategia, la cual puede ofrecer

grandes oportunidades educativas pero también plantea enormes desafíos para las familias en situación vulnerable (con desigualdad económica, social y educativa), que no cuenta con las condiciones necesarias para su desarrollo.

Pero... ¿Qué es la estrategia Aprende en casa? Según la Guía de trabajo *Consejo Técnico Escolar extraordinario. Ciclo Escolar 2020-2021. Educación preescolar, primaria y secundaria* es una herramienta para apoyar la labor educativa a distancia de docentes y al aprendizaje de sus estudiantes, utilizando la televisión, radio, e internet relacionados con los libros de texto gratuito, aprovecha el avance de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital relacionado con el artículo 84 de la Ley General de Educación.

Asimismo, la define como un programa o estrategia que, desde el gobierno federal, a través de la SEP ha sido diseñada para garantizar el derecho de los niños a la educación. Es planteada como un eje para el trabajo en la educación básica, centrada en el uso de recursos accesibles a la inmensa mayoría de la población, en la televisión y radio son programas con duración de 30 minutos correspondientes a cada asignatura de los grados escolares que conforman la educación básica, y por la vía de internet cuenta con una página web oficial en el que se alojan los programas de televisión (TV) en forma escrita organizados en fichas de trabajo, así como de un canal en YouTube en donde se pueden visualizar los programas de Tv después de ser transmitidos.

A nivel estatal se tuvo que dar seguimiento a este programa denominado “Aprende en casa” esto por medio de los Consejos Técnicos Escolares que se desarrollaron en todos los centros educativos; a través de las Guías de trabajo y otras lecturas complementarias se analizó su estructura, solicitándose identificar sus mejoras y una posible articulación de los programas de televisión y radio con el libro de texto gratuito para trabajarse a la distancia. Enseguida un fragmento de la Guía de Consejo Técnico Escolar que da cuenta de lo anterior:

Reflexione sobre cómo podría articular el programa Aprende en casa II (programas de televisión y radio) y el libro de texto gratuito. Tome como base las siguientes preguntas:

a) ¿Qué necesito para poder articular estos recursos?

b) ¿Cómo el libro de texto puede apoyar a los programas de televisión?

c) En el caso de alumnos que no cuentan con televisión y no pueden ver los programas, ¿cómo utilizaré el libro de texto para el aprendizaje a distancia?, ¿qué otros recursos puedo utilizar en este caso? (*Consejo Técnico Escolar extraordinario. Ciclo Escolar 2020-2021. Educación preescolar, primaria y secundaria, p. 22*)

A la par de este programa federal, de manera específica en nuestro estado se implementó la estrategia académica “Mi escuela en casa” que surgió como parte del programa “Operativo Escudo. Por un Hidalgo Sano y Seguro” implementado por el gobierno estatal en coordinación con la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH) ante la contingencia por covid-19, según la SEPH (2020) dicha estrategia de educación a distancia es la construcción de un esfuerzo interdisciplinario, social e institucional inédito que considera la diversidad de sujetos y contextos propios de la entidad; dicha herramienta hace énfasis en la autonomía de los docentes al permitirles el diseño y evaluación de actividades didácticas diversificadas con un proceso de andamiaje donde los padres de familia tienen una participación fundamental en la que se impulsa un proceso de evaluación formativa.

En cada nivel y modalidad de Educación Básica se propuso el diseño de un compendio de fichas de trabajo, guías, manuales, situaciones didácticas breves y sencillas para poner en práctica la educación a distancia. De manera general según el medio de comunicación La silla rota (2020) “Mi escuela en casa” es una versión de la estrategia nacional “Aprende en Casa” que se caracteriza por ser local, ambas tienen el objetivo de reforzar los aprendizajes de los alumnos, y en los docentes es una oportunidad para acercarlos a otras maneras de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un elemento que se distingue es la autonomía que se da a

los docentes para el diseño de su planeación didáctica tomando como referencia la programación de la estrategia federal pero adecuada al contexto de sus alumnos. En este contexto social de emergencia sanitaria a nivel estatal y en lo individual cada docente, alumnos y madres le hicieron frente lo que generó nuevas vivencias, aprendizajes, retos y problemáticas por resolver.

2. Experiencia y biograficidad: ¿Quiénes son las maestras investigadas?

La pregunta ¿Quiénes son las maestras investigadas? Cobra relevancia en esta investigación, lo que incluye su formación, trayectoria y vivencias significativas porque ellas conforman su experiencia y son la base de las nuevas experiencias adquiridas, esto lo plantea Delory-Momberger (2014) con el concepto de biograficidad como esa “capacidad de integrar las experiencias nuevas con aquellas que ya habíamos tenido” (p. 700); lo que permite entender como las docentes asumieron la situación de la llegada de la pandemia, el impacto en su labor docente, su manera de implementar sus saberes y reestructurar su conocimiento. También Dewey hace un reconocimiento de esto cuando señala que la experiencia tiene su carácter transformador “toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1025).

En este sentido la formación, trayectoria y vivencias significativas son presentadas para reconocer quienes son las docentes investigadas y pensarlas como sujetos de la experiencia en el entendido de que esta perspectiva enfatiza conocer qué les pasa, como viven y sienten los acontecimientos (Guzmán y Saucedo, 2015). De la misma manera se puede comprender como las docentes se dan forma y se describen a sí mismas en la manera que narran sus vivencias y construyen su experiencia. Al respecto Delory-Momberger (2014) señala que la construcción de la experiencia:

Es hablar de la manera en que cada uno de nosotros nos apropiamos de lo que vivimos, experimentamos, conocemos...Se trata...de procesos por los cuales -biografiamos- las situaciones y los acontecimientos de nuestra

existencia, a los que damos forma y a los que otorgamos sentido para convertirlos en los recursos experienciales (Delory-Momberger, 2014, p. 697).

De acuerdo con lo anterior es significativo retomar brevemente parte de la biografía de las docentes para comprender y explicar sus nuevas experiencias docentes en el contexto de la pandemia por la covid-19, sobre todo en este capítulo que presenta el impacto inicial de la pandemia, en donde las maestras hacen referencia a ese momento con la característica de que se encontraban en otros centros educativos, contextos y funciones diferentes para posteriormente durante el desarrollo de la emergencia sanitaria se encontraran en un mismo espacio educativo, una escuela de nueva creación; las maestras que dan cuenta de sus testimonio son la directora Rosita, la profesora Minerva y la profesora Gema (Autotestimonio, retomado solo en este capítulo para dar cuenta del momento inicial que se vivía en el espacio de la investigación, esto como único elemento que pudiera dar información al respecto).

2.1. La directora Rosita: “Soy resiliente”

La maestra Rosita tiene 59 años de edad, de los cuáles lleva 41 años de servicio dedicados a la docencia, lo que significa que tiene una vasta experiencia que la ha dotado de sabiduría, ella relata que casi siempre había estado en escuelas primarias rurales, escuelas que se consideraban marginadas, pero que ha tenido la fortuna de irse acercando con los años a su lugar de origen que es el municipio de Molango, Hidalgo, ubicado en la sierra alta, comenzando como maestra frente a grupo y posteriormente como directora.

Respecto a cómo inicio su proceso de formación, la maestra refiere que tuvo la posibilidad de elegir otra carrera pero que eligió ser docente:

...soy maestra por vocación, he.... En un momento dado mis padres no contaban con el recurso suficiente, pero aun así nos formaron a ocho maestros (sonríe), yo era la penúltima de los hermanos y a mi si me dieron a elegir docente o profesora o alguna otra carrera, honestamente yo elegí docente, el ser docente... (R1 DI P9)

La docente relaciona su vocación con el estatus y la influencia de su familia, estos de alguna forma fueron determinantes para la elección de su carrera, al mencionar que sus padres no tenían el recurso suficiente y que todos sus hermanos se formaron como docentes. Esto tiene relación con lo que menciona Anzaldúa (2005) cuando refiere a la enorme heterogeneidad de profesores que existen en los ámbitos educativos, por un lado, da cuenta que existen maestros que dicen haber elegido la docencia desde una edad temprana siguiendo esa -vocación de educar-, mientras que “Otros maestros ingresan a las escuelas Normales no tanto por que exista en ellos una -vocación- clara de ser profesores, sino porque estos estudios se convierten en la opción de desarrollo personal más viable en la condiciones socioeconómicas en las que se encuentran” (p. 78), así como sucedió con la profesora Rosita y más adelante lo confirma en su narrativa cuando reflexiona que hubo otros aspectos que la llevaron a tomar la decisión, como lo económico, pensando en que a sus papás les iba a ser fácil pagarle la carrera; pero también manifiesta que con el transcurso de los años se dio cuenta de que fue y es docente por vocación, lo expresa de esta manera:

...pero ya ahorita a lo largo del tiempo estoy más que nunca convencida que si fui docente por vocación...entonces el ser docente, ahorita en este momento, siento y lo veo, que ha sido lo más grande que he tenido, estuve en todos los grados y siento que si hubo buenos resultados, fue algo muy bonito hacer aprender. (R1 DI P9 -10)

Con lo anterior resalta la noción de vocación desde la experiencia cuando la maestra dice “pero ya ahorita lo largo del tiempo estoy más que nunca convencida que si fui docente por vocación” (R1 DI P9); Fuentes (2001) la concibe desde esta perspectiva, un constructo experiencial del profesor a lo largo de su vida, como un proyecto existencial en torno a lo laboral y profesional. La describe de la siguiente manera:

Considero que es en ese escenario donde la dimensión ética de la docencia cobra su significado más profundo, y donde se pone a prueba si lo que creemos nuestra vocación es sólo el espejismo de los modelos ideales, o de

nuestras fantasías sobre nosotros mismos y la realidad. Y es que, en el cara a cara con el alumno, nuestra humanidad queda al descubierto y es entonces cuando podemos descubrir si nos hallamos ante nuestra verdadera vocación, si poseemos, además de esa llamada interna, las cualidades humanas adecuadas para poder ejercerla de una forma excelente. (Fuentes, 2001, p. 298)

Con esto podemos comprender que la vocación no siempre está relacionada con ese llamado que se siente a temprana edad por una profesión, sino que también puede surgir en el acto de desempeñarla, a lo largo de los años. La vocación docente se puede construir en base a la experiencia y a las expectativas que tienen el profesor en torno a su tarea, puede tener un carácter dinámico y cambiante.

La maestra relata que se formó como docente en el Centro Regional de Educación Normal en la ciudad de Pachuca, Hidalgo, algo característico de esos tiempos era que no tenían que hacer bachillerato para ingresar a la Normal como lo es en la actualidad; directamente de la secundaria se pasaba a ser Normalista. Sobre este tema relata que participó en un examen de selección, que su carrera duró cuatro años y al egresar salían con el título de “Profesor de Educación Primaria”.

Al terminar su carrera la docente tenía 18 años de edad, e inmediatamente se tuvo que presentar en la dirección de educación primaria a recoger sus órdenes de presentación con la posibilidad de que la mandaran a un lugar lejano, aunque también tomaban en cuenta el lugar de procedencia, esto de acuerdo a lo que narra, de esta manera la maestra Rosita inició su servicio docente de manera formal en la Sierra alta del estado. No sin antes mencionar que para obtener su licenciatura casi inmediatamente de salir de la normal se fue a estudiar a la Normal Superior de Tlaxcala por sugerencia de una hermana mayor que también era docente y que fue una persona significativa para seguir superándose puesto que ella la motivó a que se inscribiera en la Normal Superior explicándole que tendría mayores oportunidades en su desarrollo profesional.

Así la hermana de la maestra Rosita aparece como una persona crítica en su vida, término que emplea Bolívar (2001) para decir que, en los puntos de inflexión en una trayectoria de vida, como lo fue ese momento, aparecen personas que dejan impacto a la biografía personal y que merecen ser reconocidas ya que sin ellas el sujeto de la experiencia no sería quien es ahora. Esto me hace interpretar que la maestra Rosita es una persona que busca superarse, puesto que en los primeros años de servicio tomó la decisión de obtener una licenciatura y con ella mejorar su profesión docente y abrirse camino en otros cargos.

Puedo señalar que la docente a lo largo de sus años de servicio ha tenido diversidad de experiencias significativas, donde la mayoría las identifica en sus primeros años de servicio, con ese primer encuentro con la docencia; para ella fue significativo que el primer grupo que se le asignara fuera primer grado, puesto que era un reto, sobre todo porque es una etapa donde los alumnos tienen que aprender a leer y escribir, un apoyo fundamental que tuvo la docente en ese momento fueron sus hermanos quienes también se dedicaba a la docencia y la dotaban de consejos:

...me dejaba guiar por mis hermanos mayores y me decían: -no, no nada más es el método global de análisis estructural, vas a tener que trabajar con el método onomatopéyico- el libro tal y tal, que en ese tiempo era difícil obtener copias, más en el lugar donde estaba...un lugar marginado, entonces era difícil para nosotros conseguir materiales, si hacía falta algún libro, tardaba meses en llegar...entonces teníamos que buscar material de donde pudiéramos... (R1 DI P4)

Se puede apreciar que sus primeras experiencias con la enseñanza estuvieron condicionadas por algunos elementos contextuales como la marginación y la falta de recursos que influyeron en el aprendizaje de los alumnos que atendía. Esta experiencia narrada por la profesora Rosita sin duda favoreció a que enfrentara el momento actual, cuando además de desempeñarse como directora tuvo que atender un grupo debido a la ausencia de docente, por lo que volvió a impartir clases y darse cuenta de los contextos de los alumnos, así como las limitantes que los rodean.

Las dificultades no detenían a la profesora, su juventud de ese momento la animaba a motivar a sus alumnos y promover su aprendizaje, al respecto ella recuerda que empleaba diversidad de recursos:

...ocupaba muchos recursos como títeres, cantaba, cantaba yo mucho con mis niños, eran un grupo chiquito, pero, con la energía de la juventud, la inexperiencia del método, más bien, de la enseñanza, le echaba ganas, ¡cantaba, bailaba con ellos! (mueve el cuerpo como si quisiera bailar), jugaban etcétera... diario les llevaba dulces y al terminar la clase cada niño salía leyendo una frase, una lectura, pues les daba un dulce, con esa ilusión leían, con el gusto de que les iba a dar un dulce... (R1 DI P5)

Otro momento significativo que relata es el haber trabajado algunos años con los grupos de quinto y sexto grado, ya que le agradaba ver la manera en que ellos opinaba y como iban consolidando su pensamiento, el cual quedaba demostrado cuando participaban, sobre todo señala que le asombraba como construían sus juicios de valor porque en su edad ya identificaban lo que era bueno y lo que era malo:

...quinto y sexto grado, a la par, son los grupos que me agradan (mueve los ojos hacia arriba y piensa) ...me gusta saber cómo opinan y como son...yo siento que los niños están formando su opinión, y que si uno les respeta esa forma, la forma que tienen de pensar, ellos van a entender que pueden hacer su propia opinión... de lo que es bueno... de lo que es malo, he...una opinión independiente, eso me ha gustado...siento que quinto y sexto son los que me gustan mucho trabajar. (R1 DI P11)

Siguiendo en la línea de dar cuenta de la formación y trayectoria de la docente puedo argumentar que es una persona activa y con iniciativa, que le ha gustado mantenerse actualizada a lo largo de su práctica docente; cuando se encontraba en la Sierra en Molango participó como asesora en un Centro de Maestros de esa misma región, ella tenía la función de asesor externo, ahí tuvo que impartir gran variedad de cursos: de teorías pedagógicas, fundamentos de psicología y

filosóficos, así como de las asignaturas básicas del currículum; lo anterior le benefició para participar en Carrera magisterial, programa en el que logró avanzar en todos los niveles que se proponían.

Otra función que desempeñó fue el de asesora en un Centro de Educación Extraescolar (CEDEX), en el cual impartió clases en el nivel de secundaria abierta. Y finalmente llegó a ser directora, después de laborar 25 años frente a grupo para lo cual tuvo que iniciar un proceso de solicitud, los motivos que la llevaron a buscar ese crecimiento profesional fueron que hasta cierto punto ya se encontraba en una zona de confort, había cansancio de hacer las mismas cosas, llevaba una misma rutina, decidió hacer un cambio en su vida, convertirse en directora, cargo que le fue asignado por la antigüedad que ya llevaba en el servicio.

...cuando me di cuenta en la nómina ya venía la clave, en ese tiempo nos pagaban en físico, llegué y vi que ya aparecía mi clave ahí y me mandaron traer, se hizo igual la ceremonia que se hace en el sindicato, me decían que había sido beneficiada por antigüedad en el servicio, etc., etc., tenía yo 25 años de servicio... (R2 DI P17)

Al tener varios años de servicio en la docencia y como directora es una persona que se ha enfrentado a diferentes cambios de política educativas, cambios de gobierno, cambios de reforma, cambios de modelos, planes y programas educativos; los cuales ha enfrentado con actitud crítica y reflexiva, reconociendo los pros como los contras en su labor docente y que en determinado momento le provocaron confusión:

Me tocaron todas las reformas, todas las que te puedas imaginar, veo avance en lo que es lo educativo en nuestro país, avance en cuanto tratar de unificar, a tratar de tener un... seguimiento, a lo que se está dando... y lo común era que... por sexenios, según el gobernante en turno, entraba, quitaba, como si no hubiera sabido nada de lo anterior, lo quitaba y volvíamos a empezar...ha sido una desventaja eso de no retomar lo que ya está, lo que era bueno anteriormente e incorporarlo a la nueva forma de trabajo de una

administración, pero así nos han tocado las cosas, esas reformas a veces en lugar de ayudar nos hacen volver a empezar continuamente, eso como docente y como servidora provoca confusión.... (R2 DI P8-9)

Con todas las experiencias antes relatadas, la maestra Rosita se considera una persona resiliente, con la capacidad de responder a los contextos en los que se encuentra, sobre todo para hacer frente al contexto actual en el que se vive una pandemia y que ha tenido afectaciones en el sector educativo, principalmente en las prácticas de docentes y alumnos, al respecto señala la profesora que su experiencia le ayudó a afrontar el momento por el que se está atravesando:

... y me dices como mi experiencia me ayudó a salir de eso, yo creo que, porque soy una persona resiliente, que me sobrepongo, que trato de formarme de nuevo, cada vez formándome de nuevo, esa experiencia que tengo me ayudó a reponerme de aquello que no podía y que no sabía, empezar a ver cómo me meto a manejar la tecnología y también a tratar de conectar con los niños... (R4 DI P7)

La profesora al describirse como una persona resiliente da cuenta como la experiencia fue una parte fundamental para la aprehensión de nuevos saberes y prácticas, es decir, en su formación continua, para enfrentar el contexto de la pandemia en su labor docente y como directora de una escuela de nueva creación, sobre todo con el reto de usar la tecnología. Ella menciona que le han permitido darse forma; esto como parte de su biografización, de acuerdo con Delory-Momberger (2014) es un “conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una forma propia en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros” (p. 699), tal como lo hace la maestra Rosita.

Por otro lado, cuando habla de que es resiliente y que esto le ayuda a adaptarse a su realidad concuerda con lo que sugieren las autoridades educativas, que desde la Guía de trabajo Consejo Técnico Escolar. 6ª sesión ordinaria. Ciclo escolar 2020-2021. Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, proponen incluir otra capacidad

socioemocional considerada como relevante en el desarrollo de la niñas, niños y adolescentes en el contexto de la pandemia: la resiliencia; “El desafiar a los estudiantes a través del establecimiento de expectativas elevadas y realistas, ayudarlos a ver sus propias fortalezas y encontrar formas de sobreponerse a las caídas sin destruirse son áreas en las que pueden influenciar todos los profesores” (Oswald et al., 1999: en Guía de trabajo Consejo Técnico Escolar. 6ª sesión ordinaria. Ciclo escolar 2020-2021. Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, p. 15).

Lo anterior muestra como la maestra Rosita con sus experiencias se ha configurado como docente, lo que implica la formación formal e informal así como sus vivencias que ha tenido a lo largo de su trayectoria; con esto se puede comprender el papel de las experiencias pasadas para la construcción de experiencias nuevas, como lo es en el momento actual de la pandemia, siendo estas un fundamento esencial para la construcción de la experiencia misma, en palabras de Delory- Momberger (2014) “la reserva de conocimiento disponibles” que actúan como un sistema de interpretación de lo pasado, lo presente y que determinan las experiencia por venir.

2.2. La Profesora Minerva: “Me ha tocado trabajar la educación a distancia, algo muy diferente”

La profesora tiene 39 años de edad, a la actualidad lleva dedicados 6 años de servicio a la educación, donde la mayoría ha atendido el primer y segundo grado en educación primaria; en cuanto a su formación y trayectoria profesional, es egresada de la Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo, obteniendo su Licenciatura en Psicología Educativa en el año de 1999, prontamente en el año 2000 estuvo laborando como asistente auxiliar de educadora en una escuela particular que en la actualidad ya no existe “El colegio Pachuca”.

Posterior a eso, en el año 2002 tuvo la oportunidad de ingresar a una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) instituciones que brindan apoyo a las escuelas que en su matrícula tiene a niños con necesidades especiales, específicamente estuvo en la número 3 perteneciente a la ciudad de Pachuca,

Hidalgo; lugar en donde laboró dos años cubriendo una beca comisión, desarrollando un trabajo cooperativo con su colectivo de USAER puesto que tenían que atender a un conjunto de escuelas para brindarles el apoyo, ella lo expresa de la siguiente manera:

...en el 2002 ingresé a lo que fue a las famosas USAERS, que son las instituciones de apoyo, estuve en la USAER 3, es la que pertenece a Abasolo eran cinco escuelas y hacíamos un equipo, pues como ahorita se hace, un equipo multiprofesional de trabajo y ya posteriormente pues descansé, me dediqué al cuidado de mis niños... (R1 DO P3)

Se identifica que la docente en sus inicios no estuvo frente a grupo, sino que estaba en otra función de apoyo a la educación y esto tiene relación con el tipo de la carrera que estudió. Nuevamente aparece lo que señala Anzaldúa (2005) sobre la heterogeneidad de docentes que existen en los ámbitos educativos, para él “la formación de un profesor, no se refiere exclusivamente a su aprendizaje en Escuelas Normales e Institutos especializados en la preparación de maestros, ni tampoco a la cantidad de cursos de actualización...pedagógica” (p. 77); sino que percibe a la formación docente como un proceso más amplio; no sólo la preparación formal, sino también la preparación informal.

En este caso la profesora proviene de una escuela normal pero su perfil no es específico para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un grupo de escolares, sin embargo, como lo plantea el autor, no se puede decir que la profesora no haya recibido una formación docente, puesto que se cuentan con nociones sobre como desempeñarse como maestros. En este caso su función inicial le permitió tener un acercamiento a la docencia. Sobre la preparación informal Anzaldúa (2005) refiere que:

...se encuentra presente en todos los profesores y consiste en la interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que van asimilando a través del proceso de

socialización por el que atraviesan, marcando la manera en que desarrollan su práctica. (p. 78)

Es así como se explica que, aunque inicialmente la profesora Minerva laboraba como un apoyo a los docentes llegó a desempeñarse frente a grupo, movilizandolos todos sus saberes y vivencias relacionados a la enseñanza que consideró más adecuados para ponerlos en práctica. Es entonces cuando cobra sentido lo que señala Anzaldúa (2005) sobre que la formación docente se inicia desde el momento en que alguien se asume como profesor y comienza a retomar todos aquellos elementos vinculados a la tarea de educar.

Más tarde el año 2014 la docente vuelve a laborar, en esta ocasión como docente de educación primaria, mediante un contrato en una zona de Tizayuca, Hgo. Lugar donde se había mantenido y donde logró su basificación. También un espacio donde obtuvo experiencias que le fueron significativas, una de ellas y en coincidencia con la maestra Rosita, es el impartir primero y segundo grado, la maestra Minerva describe dichas vivencias como satisfactorias porque pudo ver como los niños se desarrollan y adquieren sus habilidades, porque se trabaja desde la base y sobre todo porque se puede fomentar una relación de equipo con los padres de familia e implementar estrategias educativas:

...siempre he tenido primero y segundo grado, salvo el año que ingresé tuve medio ciclo escolar con sexto, pero las experiencias han sido satisfactorias porque hemos iniciado desde la base no?, de los pequeños, de que reconozcan lo que es un número, lo que es una letra, los trazos (moviendo la cabeza hacia al frente) en su cuaderno, la relación con los papás allá hasta el momento en Tizayuca...fueron buenas, un buen trabajo, desarrollábamos actividades mucho con los papás... (R1 DO P4)

Una experiencia que le fue significativa es precisamente el momento actual, que es desarrollar la educación a distancia, concibiéndola como algo muy diferente y único; la maestra expresa que de manera presencial había desarrollado un buen trabajo sin incidentes laborales, pero que en su contexto actual, al llegar a otra escuela y

sobre todo con la característica de ser de nueva creación, es un reto enfrentarse a su tarea educativa, puesto que no ha podido tener un acercamiento directo con los niños, salvo algunas ocasiones con los papás cuando tenían que ir a su escuela a entregar materiales como los libros, uniformes y útiles escolares.

...llegando aquí a Mineral de la Reforma, pues me ha tocado trabajar la educación a distancia, algo muy diferente, no he tenido el acercamiento directo con los niños, pues con los papás ahorita, pues a lo mejor por la entrega de los libros, pero realmente así para la atención educativa pues no la hay, no ha sido igual, siento que hay estancamiento de parte de los pequeños, es un grupo que viene bien...van por buen camino... pero si me gustaría saber más de mis alumnos. (R1 DO P5)

En definitiva, es una circunstancia que le mueve sus esquemas de pensamiento, reconoce que la educación presencial es importante para evitar estancamiento en los alumnos, en sus aprendizajes y en sus maneras de relacionarse; identifica que para llevar a un grupo a lograr el máximo de sus aprendizajes se necesita conocerlos a profundidad, un aspecto que considera que por la situación en la que se vive no se puede lograr. López (2020) citado por Díaz-Ortiz y López (2021) habla sobre ello en su conferencia titulada “Re-danzar el mundo. Panorama global del maestro en el 2020” señala que estamos ante un reto de corte tecnológico en la que surge la pregunta: ¿Estamos ante un inminente fin de la educación presencial? En donde la respuesta que da es “no”, e invita a lo siguiente:

...entender claramente el sentido que tienen tanto la educación presencial como la virtual, además de reflexionar profundamente sobre la relación entre tecnología, aprendizaje y desarrollo humano, buscando en todo momento el equilibrio de estos elementos en la concreción de los procesos didácticos.” (Díaz-Ortiz y López, 2021, p. 40)

Con esto se puede comprender que la educación presencial no debe perderse, debe seguirse implementando y en complemento con la tecnología, con un ajuste razonable que propicie el aprendizaje y el desarrollo humano. Otro punto a favor de

la educación presencial es que con la virtualidad la posibilidad de contacto e interacción se desvanece (ver los rostros, escuchar voces, observar gestos, percibir emociones), es decir, se pierden las muestras de la humanidad (Díaz-Ortiz y López, 2021). También Hernández (2020) citado por Díaz-Ortiz y López (2021) en su videoconferencia “El campo educativo en el contexto actual” se pronuncia en defensa de la escuela presencial, retomando ideas de Juan Amós Comenio sobre que el proceso educativo debe construirse en el contacto, de ahí la necesidad de que docente y estudiante tengan encuentros cara a cara. Eso es a lo que refiere la maestra Minerva cuando dice “me gustaría conocer más a mis los alumnos” (R1 DO P5), queda claro que la presencialidad no se sustituye con nada, ella permite la vinculación y acompañamiento entre los seres humanos.

Otro aspecto significativo en su práctica han sido los programas y estrategias que se implementan a nivel institucional, como el Programa Estatal de Lectura (PELE) a quien ella menciona en varias ocasiones en su discurso, como una manera de trabajar colaborativamente con sus alumnos, sobre todo involucrar a los padres de familia, recurriendo a los reportes de lectura, visitas a la biblioteca, visitas de los padres de familia al aula para contar un cuento, compartir en plenaria, todo esto acompañando de la retroalimentación y valoración por la docente.

Un programa al que también hizo referencia fue el calendario de valores, con el cual podía abordar la parte cívica y emocional en los alumnos, deduzco que tenía cierta inclinación hacia esta estrategia tomando como referencia su profesión: “psicóloga educativa”, como una manera de implementar y desarrollar sus saberes adquiridos en su formación inicial. Con esta estrategia también fomentaba la participación de los padres de familia invitándolos al aula para que trabajaran un valor con sus hijos.

...eran unos calendarios grandes (señalando el tamaño con las manos), cada mes tenía un valor, lo que nosotros hacíamos era formar padres por equipo de acuerdo con los meses, esos padres iban y explicaban el valor que correspondía al mes, entonces, ellos se organizaban por ejemplo si era el valor de honestidad ellos buscaban una lectura de ese valor, o hacían escenas con los mismos alumnos para escenificarlo ahí en el salón... no

teníamos un día como tal, pero si se llevaba a cabo cada mes maestra... (R 1 DO P 7)

En estas dos últimas vivencias se refleja su compromiso al implementar los programas que se proponen de manera institucional, también se puede apreciar en su narrativa la importancia que asigna a la participación de los padres de familia en su práctica como en el desarrollo de los aprendizajes de los educandos; donde resalta la colaboración y las alianzas que hace con ellos. Estos últimos son elementos fundamentales ante las nuevas modalidades de educación que han surgido a causa de la pandemia por la covid-19, ya que se habla de la importancia de reconstruir un nuevo pacto y alianza entre la escuela, la familia y la sociedad; nuevas maneras de educar que permitan la vinculación de todos los participantes en la formación académica (Díaz-Ortiz y López, 2021).

Por otro lado, manifestó gusto hacia la implementación de las asesorías que se realizaban con los padres de familia los viernes, otra modalidad con la que podía generar una estrecha relación con los tutores de los alumnos, sobre todo prestar atención en aquellos niños con rezago, con los cuales podía notar sus avances, gracias a la atención personalizada que podía realizar, claro si dejar de lado al resto de su grupo. Claramente se puede apreciar los beneficios de la educación presencial como lo es la atención personalizada y cercana de la que da cuenta la profesora, un aspecto que se ha perdido en el contexto actual sobre todo con los niños que tienen rezago.

Se puede notar que la maestra Minerva lleva pocos años de servicio a comparación con la maestra Rosita, pero en ella se rescatan vivencias significativas, en ambas los acontecimientos vividos han cobrado significado de diferentes maneras y han consolidado su experiencia, que les han permitido desempeñarse en la función en la que se encuentran. Así la docente Minerva ha presenciado los cambios educativos de diferente forma, en este caso se centra en el momento en que ingresó a trabajar, el plan de estudios que se estaba abordando era el 2011, con el cual no tuvo inconvenientes porque la mayoría de las veces se le asignó primer y segundo grado, así que le correspondió implementar el Modelo educativo 2016 que es el plan

y programa de estudios 2017, que ya venía especificado y organizado en tres trimestres como se plantea curricularmente. La docente identifica algunas diferencias y observaciones en dichos planes y programas:

Pues una diferencia, a lo mejor pudiera ser que, el 2017 iba más acorde a los libros de texto, que son los de ahorita, primero y segundo...los del 2011 si iban pero hace cuatro años o tres, cuando todavía se llevaban los libros, pues los otros, ya cuando entró lo de Peña Nieto lo de la reforma fue cuando llegaron los libros nuevos, pero lo que sí, pues que no estaba tan acorde era lo de Formación Cívica y Ética porque no venía en la boleta, venían los aprendizaje clave, para que tú la dieras como asignatura pero realmente no tenía un valor numérico a esa y Educación Socioemocional (se toca el cuello) y también no venía para ser evaluada pero si te pedían que la impartieras. (R1 DO P10)

Finalmente, la maestra describe lo que le significa ser docente, señalando que primero es tener la vocación, tener compromiso y responsabilidad, en el sentido de que se trabaja con los alumnos y padres de familia, es un papel en el que como profesional se tiene que estar a la vanguardia para enfrentar situaciones complejas e inéditas, como la llegada de una pandemia, que requiere de estar dotado de diversas habilidades.

El ser docente significa, primero tener esa vocación, no?, desde el hecho de haber elegido la carrera pues es un gran compromiso que tienes con tus alumnos, con tus padres de familia, por estar innovando situaciones con tus alumnos para que vayan logrando aprender, de acuerdo a lo que nos va manejando el programa y pues para mi es una situación gratificante, de mucho compromiso y responsabilidad, y sobre todo de estar más a la vanguardia y más con esta situación, de habilidades digitales, que a donde yo batallo un poco. (R1 DO P 11)

Al mencionar que le significa “ser docente” la maestra refiere a tener vocación, relacionando esto con el compromiso hacia la carrera, podría decirse que la noción

que tiene de vocación es la **DE** un “llamado y seguida” como lo plantea Zambrano (2000) citada por García (2013) que surge de forma espontánea y que se manifiesta en algún momento para guiar la vida de esa persona. Asimismo, relaciona el “ser docente” con el momento que vive como profesora en el contexto de la pandemia por la covid-19 cuando hace referencia a la innovación y a la necesidad de estar actualizados, haciendo énfasis en las habilidades digitales; Hernández (2021) hace una reflexión acerca de las problemáticas que han marcado la función del docente en enseñar en tiempos de covid-19 relacionada con la brecha generacional en el uso de la tecnología:

...la mayoría de las y los docentes de los diferentes niveles educativos que integran el sistema educativo mexicano no se encuentran familiarizados/as con utilizar la tecnología como un medio o recurso principal para poder desarrollar los contenidos formativos de enseñanza, lo cual deja entre ver un grave problema de formación y capacitación para el personal docente... (p. 10)

Educar a distancia fue una cuestión que tomó a los docentes desprevenidos tanto en infraestructura como en el uso de herramientas tecnológicas, de ahí la importancia que los docentes se actualicen y que tengan la capacidad de adaptarse a las necesidades de los estudiantes tomando en cuenta la diversidad de cada uno.

2.3. La profesora Gema: “Ser docente es una enorme responsabilidad”

En este espacio recopiló parte de mi biografía ya que soy integrante de la escuela en donde llevé a cabo la investigación, que se caracterizó por ser de nueva creación; al ser una de las primeras docentes, enfrentar la llegada de la pandemia ahí y notar como a la escuela llegaban docentes para conformarla consideré relevante mi experiencia para dar cuenta de esas primeras impresiones que trajo consigo el fenómeno de la pandemia en los inicios del centro educativo y como una muestra de cómo fue el contexto de trabajo antes de que llegaran las maestras Rosita y Minerva.

Soy la profesora Gema, tengo 26 años de edad, con tres años de servicio en la docencia en el nivel primaria, estudié en la Escuela Normal “Sierra Hidalguense” Ubicada en el Municipio de Tianguistengo, Hidalgo, siendo docente en formación pude interactuar con alumnos de diferentes grados como primero, cuarto y sexto. Posteriormente ingresé al servicio profesional docente en el año 2017 por medio de un examen de oposición siguiendo los lineamientos de una convocatoria de asignación de plazas emitida por la autoridad educativa del estado de Hidalgo.

Respecto a mis experiencias significativas, una de ellas fue mi primer y segundo año de servicio, coincidiendo con las docentes anteriores, considero que ese momento inicial de inserción se torna un periodo importante en la vida de los docentes que la mayoría recuerda ya sea por lo positivo o por las dificultades que se tuvieron, esto porque nos marca, nos deja huellas y nos transforma como señala Bolívar (2001), a lo largo de nuestra formación pasamos por epifanías momentos que dejan marcas en nuestras vidas, hitos importantes, acontecimientos puntuales y significativos que transforman nuestra vida y que forman parte de lo que somos ahora.

Los primero meses como docente de nuevo ingreso fueron un reto, porque me asignaron un grupo que mi compañeros consideraban como complejo, en el sentido de que eran niños que entre ellos no mantenían buenas relaciones sociales, incluso entre los padres de familia había conflictos, era un grupo de tercer grado con muchas fracturas, desde que ingresaron a la institución no habían tenido la posibilidad de tener un docente que los acompañaran durante todo un ciclo escolar, los maestros eran de paso, cubrían contratos y pronto los dejaban; esto también había influido en las características que tenían y que además observaran a la figura del maestro como alguien no comprometido con su labor, era algo que les molestaba de los docentes que habían tenido anteriormente y exigían también tener a un docente de planta.

Con esas características tomé el grupo, lidiando con su conducta, tratando de que siguieran con su aprendizaje, interactuando con padres de familia y acatando las normas institucionales, con el pasar de los meses fui regulando su conducta,

apoyándome del diálogo y consultando las partes involucradas en los conflictos cuando estos se daban, una herramienta fundamental fue mi cuaderno de incidencias, ahí anotaba todo lo que ocurría, me servía para informar a los padres de familia de las acciones de sus hijos, además fue una sugerencia de mi autoridad inmediata; por otro lado, siempre trataba de que se respetaran las normas de convivencia, esas dos estrategias me favorecieron a que el grupo dejara los malos comportamientos y se enfocaran en los más importante en construir su aprendizaje.

Otra vivencia relevante sucedió en mi segundo año de servicio cuando por iniciativa propia solicité atender primer grado, al principio tenía un poco de nervios, como docente sabía que era un proceso complejo el enseñar a leer y escribir, además se estaba implementando un nuevo modelo educativo que se estaba iniciando en primaria baja, entonces tenían que comprender los nuevos planteamientos curriculares para emprender mi nueva tarea, así que tuve que movilizar mis saberes, complementando con algunos cursos que proponía la SEP y algunos locales impartidos por la supervisión escolar de mi zona.

Para mí fue muy satisfactorio haber trabajado con niños pequeños, identifiqué que sus actitudes son muy diferentes a los niños de grados superiores, son cariñosos, juguetones, soñadores y sinceros, esto último fue lo que más me agrado de ellos, así como conocer sus historias y sus sentimientos. Fue muy sorprendente ver como aprendían a leer, en ocasiones notaba que no avanzaban, pero cuando menos me daba cuenta los encontraba leyendo sus primeras palabras y tomando los libros de la biblioteca, ¡eso era lo que realmente me hacía sentir satisfecha!

Una experiencia significativa más fue mi cambio de zona y con este mi llegada a un centro de trabajo de nueva creación en el municipio de Mineral de la Reforma, sector 27, zona 198. Era un gran cambio porque nunca imaginé que me asignaran a una escuela que apenas estaba iniciando, me llevé la sorpresa que no tenía infraestructura, utilizaríamos aulas prestadas, solo se abrirían dos grupos pequeños: primero y segundo. Ahí me tocó impartir segundo grado a un grupo reducido de 12 integrantes un momento complicado puesto que no contábamos con pizarrones ni butacas, con otra maestra que llegó la institución quedamos como

responsables provisionales, tuvimos que realizar muchos trámites y gestiones para que la escuela estuviera en funcionamiento.

En cuanto a mi percepción sobre los cambios educativos, ya desde mi formación inicial nos habían hecho saber que los modelos educativos no son siempre los mismos, estos se reestructuran y se ven plasmados en el plan y programas de estudios de cada época; así cuando ingrese al servicio docente se estaba el implementando el Plan de estudios 2011 al cual ya le estaban haciendo algunas críticas en cuanto a la cantidad de contenidos así como que algunos de sus libros no iban a la par con los contenidos que prescribía el programas de estudios. A mí me tocó trabajar con este Plan un periodo escolar puesto que impartí tercer grado.

Aunque también pude presenciar la llegada de una reforma educativa, efectivamente como resultados de un cambio de gobierno, así como lo describía la maestra Rosita, cada vez que llega un nuevo gobernante quiere implementar su perspectiva educativa causando confusiones entre quienes lo tienen que implementar. En mi segundo año de docencia cuando impartí clases en primer grado fue cuando enfrente mi primer cambio educativo, identificando que si había mejoras en cuanto la organización curricular, los libros estaban acorde, y porque se estaban centrando en otras áreas importantes como lo socioemocional, la actividad física y el cuidado de la salud, áreas que en los anteriores programas no se retomaban como tal; pero algo que llegué a notar fue que algunos aspectos seguían siendo los mismos, solo que les habían cambiado de nombre, lo vi como un cambio en las terminologías del discurso curricular y como un cambio en el orden de prioridad de algunos elementos.

Ahora respecto a qué es ser docente, para mí es una enorme responsabilidad, puesto que trabajo con seres humanos, quienes apenas empiezan a construir sus perspectivas, además porque implica fomentarlos en valores y apoyarlos en la regulación de sus emociones. Para mí el ser docente es actuar con ética y saber guiar a mis alumnos en su proceso de aprendizaje, que desarrollen sus conocimientos, habilidades y actitudes para que sean personas en plenitud. Puedo decir que tengo vocación, pero que esta se acrecentó cuando tuve mis primeros

encuentros con mis alumnos, fue ahí cuando estuve segura de que esta profesión me agradaba mucho más que cuando era normalista.

Presenté a tres sujetos relevantes para esta investigación, retomando sus voces para dar cuenta quienes son por medio de sus vivencias, lo más significativo de su función docente, así como sus perspectivas frente a los cambios educativos, como se miran ellas mismas como docentes; para comprender la consolidación de sus experiencias al enfrentar el momento educativo emergente, impartir clases a distancia en el contexto de una pandemia, experiencias que serán narradas en los siguientes apartados.

3. El trabajo docente: Atención inicial en el confinamiento en casa

El trabajo docente es una tarea compleja, así lo señalan los autores Romero, Rodríguez y Romero (2013), en la cotidianeidad es algo que se tiene presente e implica que los profesores deban estar capacitado en varios sentidos, “su intervención en la práctica educativa demanda sentido crítico, reflexión, imaginación y creatividad para satisfacer las nuevas necesidades de aprendizaje...” (Romero, Rodríguez y Romero. 2013, p. 1); desde este punto de vista se pueden percibir esas cualidades y habilidades que debe tener un docente y que sobre todo debe de estar actualizado para responder a su contexto actual.

Ante el surgimiento de la pandemia y su inminente peligro a la salud, los gobiernos del mundo empezaron a tomar medidas de confinamiento, ello trajo afectaciones a diversas esferas de la sociedad, entre ellas la educativa, puesto que, al considerarse la escuela un lugar muy congregado en espacios reducidos en donde habría mayores riesgos de contagios cerró sus puertas. Al suspenderse diversas actividades en nuestro país, la escuela tuvo que trasladarse a casa y con esto la práctica docente se trastocó; una decisión basada en el:

Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional,

así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. (Diario Oficial de la Federación, 2020)

De manera oficial y por la emergencia sanitaria la profesión docente se obligó a modificar y adecuar sus rutinas de trabajo como una medida preventiva para disminuir el impacto de propagación de la covid-19 en el territorio nacional, quedando mayormente determinada por “las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quienes labora” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 21); esto hace de su quehacer una compleja trama de relaciones de diversa naturaleza.

Así en el actual contexto de la pandemia por la covid-19, el trabajo docente se mira como arduo y desafiante, de lo presencial se trasladó a lo virtual o a una modalidad a distancia como también se denomina; lo que trajo consigo cambios en la percepción docente, su comunicación y estrategias de enseñanza-aprendizaje (cada una adaptada a la diversidad de contextos), las dificultades en la profesión docente se hicieron visibles, el papel de los padres cobró relevancia, generando también sus perspectivas iniciales ante la llegada de la emergencia sanitaria y educativa, los aprendizajes de los niños desarrollados en la modalidad a distancia tuvieron que ser valorados y con ello las prácticas de evaluación del aprendizaje giraron en torno al envío de evidencias y las estimaciones que podían hacer los docentes.

En ese momento inicial se especulaba un posible regreso a clases lo que provocó que las escuelas se organizaran pensando en las medidas de higiene y salud que implementarían, movilización que quedó pospuesta en vista de que la emergencia sanitaria continuaría. De esta manera la práctica docente queda entendida como una práctica social, intencionada, en la que intervienen los significados y acciones de los actores implicados (maestros, alumnos, padres de familia y autoridades educativas) en el proceso; el momento inicial de la emergencia educativa involucró una trama de relaciones para los educadores, situación en la que tuvieron la necesidad de movilizar sus saberes y adaptarse a los cambios.

3.1. Las primeras percepciones docentes sobre la llegada de la pandemia por la covid-19: “Con mucho escepticismo”

El surgimiento de la pandemia empezó comentarse de forma constante, pronto los medios de comunicación reportaban los datos estadísticos de su avance, se sabía que en algunos meses llegaría a nuestro país, el periódico El economista el 27 de febrero de 2020 reportaba lo siguiente:

Actualmente, México realiza las acciones suficientes ante el brote del nuevo coronavirus Covid-19, por lo cual ya se transita a la fase tres de preparación, aseguró el subsecretario de Prevención y Promoción de la Salud, Hugo López-Gatell... El funcionario destacó que no se realizarán restricciones de viajes y tampoco medidas de distanciamiento social, como filtros escolares o suspensión de congregaciones masivas, en tanto no entre el nuevo coronavirus al territorio nacional. (El economista, 2020)

La revista Forbes México el 28 de febrero de 2020 daba el siguiente mensaje: “Las autoridades sanitarias del país reportaron el primer caso positivo de coronavirus en la CDMX; esperan la confirmación de un segundo caso en Sinaloa” (Forbes México, 2020); por otro lado, el periódico Milenio para el 29 de marzo de 2020 reportó “La muerte de una persona, la suspensión de clases, caída de la bolsa y del peso, son algunos de los efectos que ha traído la llegada del coronavirus-Covid-19 a México” (Milenio, 2020).

Sin duda las notas anteriores y otras más causaron alarma, el brote del nuevo coronavirus Covid-19 fue una noticia desconcertante que impactó y sigue impactando en la población mexicana, nadie estaba preparado ante tal acontecimiento. Las personas empezaron a formular sus propias nociones de acuerdo con lo que recepcionaban de las diferentes fuentes de comunicación, en el ámbito educativo en coordinación con la secretaría de Salud empezaron a dar algunas recomendaciones “para contener la COVID-19, entre las que se encuentran medidas de higiene, suspensión de actos y eventos masivos, filtros sanitarios en escuelas, centros de trabajo y aeropuertos, así como la suspensión o restricción en

la entrada y salida a su territorio o a algunas regiones del mismo” (Diario Oficial de la Federación: Acuerdo 02/03/20, 2020)

Con lo anterior los docentes como parte de la sociedad mexicana generaron sus impresiones, ejemplo de ello es la profesora Rosita en su función de directora de una escuela rural de concentración (niños de varias comunidades asisten a ella) y en espera de su cambio de centro de trabajo a una zona urbana, narra que en un primer momento en su colectivo notaba el escepticismo, se les hacía raro todas las recomendaciones que se daban y la magnitud en la que manejaban la situación las autoridades de salud en coordinación con las educativas.

Mis docentes recibieron la llegada de la pandemia con mucho escepticismo... cuando nos dijeron una semana antes de salir de vacaciones que íbamos a tener tres semanas en lugar de dos, pues a todos se nos hizo raro, porque aun cuando ya en las noticias, habíamos oído la situación de que había un virus nuevo...circulaba mucho el rumor de que era un invento de conspiración del gobierno, de la conspiración de los gobiernos del mundo, etcétera, lo normal que se escucha mucho en “face”, y al principio, todas empezaron -¿Qué hay un virus?-, y éramos varias, allá tenía personal de pura mujer...bueno el único que estaba de varón era el maestro de educación física... entonces cuando empezó esto, todas dijimos ¡ah, una semana! ¡No hay ningún problema! va a haber más vacaciones. Y simplemente se nos olvidó, nos fuimos de vacaciones hasta con cierta alegría, y con mucho escepticismo (maestra mueve las manos para dar énfasis), eso fue como cuando empezó. (R3 DI P3-4)

Se puede identificar como la noticia se recibió con cierto recelo e incredulidad en ese colectivo docente, puesto que a ellos llegaba diversidad de información que se estaba generando de dicho fenómeno, información que provenía de fuentes seguras como desconocidas. Se aprecia como los profesores de acuerdo con sus ideologías y creencias formulan sus perspectivas sobre los acontecimientos, aun siendo personas que están dotados de conocimientos y que deben estar a la vanguardia,

llegan a ser incrédulos y dudar, en un primer momento como una manera de no aceptar su realidad por el miedo que generó la llegada de la pandemia.

Mientras tanto la maestra Minerva también se enfrentaba a la situación, ella desde un centro escolar urbano y, al igual que la maestra Rosita su trámite de cambio de zona escolar estaba en proceso. La docente generó su propia percepción y se encontró con dificultades en su práctica docente:

Los primeros meses de trabajo a distancia fueron situaciones de incertidumbre, porque en primera no sabíamos, bueno en lo personal, manejar la tecnología, entonces para comunicarse con los papás, había papás que no contaban con las herramientas, incluso no tenían un teléfono celular. (R1 DO P11)

Señala que fueron momentos de incertidumbre, lo cual se generó por el no saber que pasaría y es que así son las experiencias, esto de acuerdo con Larrosa cuando plantea “Las experiencias son azarosas, inesperadas, fugaces y cargadas de incertidumbre” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1025); con lo que explica que para que se genere una -experiencia- ésta debe de importarle al sujeto, lo mueve emocional y cognitivamente de tal manera que construye un sentido personal y que lo impacta, como el acontecimiento que se describe “llegada de la pandemia”.

Con la incertidumbre que sentía ante las recomendaciones, modificaciones y los cambios en su tarea docente, surgieron sus primeras dificultades, como en el manejo de la tecnología; tal como lo describe Hernández (2021) “Una de las problemáticas que ha marcado un parteaguas en la función del docente en enseñar en tiempos de Covid-19 tiene que ver con la brecha generacional en el uso de la tecnología” (p. 10) quien agrega que, la mayoría de los docente que conforman el sistema educativo mexicano no se encuentran familiarizados con utilizar la tecnologías como un recurso para desarrollar los contenidos lo que deja entrever un grave problema de formación y capacitación para el personal docente, a quienes los tomaron desprevenidos en la infraestructura como en el uso de tecnologías como lo vivenciaron las docentes en ésta investigación, y señala Hernández (2021) que

quedó manifestado que el sistema educativo mexicano poco había centrado su atención a dicha cuestión. Aunque en los lineamientos educativos, como lo es la Ley General de Educación (Diario oficial de la federación, 2019, p. 30) en su artículo 84, si se establece la utilización del avance de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital para fortalecer los modelos pedagógicos de enseñanza; esto podría entenderse como que el sistema educativo si reconocía el uso de las tecnologías, pero en lo cotidiano, dentro de las instituciones y aulas como tal no se estaba llevando a cabo, lo que puede ser por la falta de los programas que aterrizen la propuesta y por las pocas o nulas exigencias que las escuelas realizan al respecto aun cuando ya está establecido.

Otra dificultad que mencionó la docente es que sus alumnos no contaban con los medios para comunicarse y seguir aprendiendo, esto a pesar de laborar en una zona urbana, donde se pensaría que todos cuentan con al menos algún tipo de tecnología, como lo es el celular, pero esto no fue así. Lloyd (2021) advierte que la pandemia de covid-19 ha mostrado las ya conocidas desigualdades educativas en México y que ante la cancelación de clases presenciales “el gobierno mexicano y las instituciones educativas han acudido a una variedad de tecnologías en un intento por seguir brindando educación a más de 36 millones de niños y adultos en el país” (p. 115); pero que, esta nueva modalidad enfrenta serias limitaciones y cuestionamientos éticos en relación con la equidad de la propuesta. Puesto que hay factores que condicionan el acceso a la educación en línea como: la clase social, la raza, el género, ubicación geográfica y la institución educativa a la que se pertenece; estos últimos son los que configuran la llamada brecha digital entre los que pueden usar las TIC y los que quedan excluidos (Lloyd, 2021).

Los organismos internacionales como la CEPAL y UNESCO (2020) lo demuestran en su informe COVID-19: La educación en tiempos de pandemia en torno a los países de América Latina, lo que incluye a México:

... los países de América Latina y el Caribe están desigualmente preparados para enfrentar esta crisis aprovechando la digitalización. Aunque la región ha avanzado de manera significativa en la reducción de las brechas de acceso

al mundo digital en los últimos años, particularmente gracias a la masificación de la conectividad móvil, aún persisten brechas considerables en el acceso efectivo al mundo digital, lo que tiene profundas implicaciones en las oportunidades y la participación de las nuevas generaciones. (CEPAL y UNESCO, 2020, p. 5)

Durante ese momento inicial las autoridades educativas a nivel federal estaban generando una serie de propuestas y recomendaciones para seguir desarrollando los aprendizajes, pero a nivel local no en todos los lugares se podía efectuar porque esta información tardaba en bajar de las autoridades superiores a las inferiores, algo pasaba que a los docentes ponía en situación de desconcierto, lo podemos notar en lo siguiente:

Autotestimonio: Cuando inició la pandemia nos encontrábamos a mitad del ciclo escolar...en la escuela por ser de nueva creación solo nos encontrábamos una compañera y yo, escuchábamos en las noticias que había algunos casos de covid-19 en algunos estados de nuestro país, platicábamos sobre la situación en otros países, sentíamos incertidumbre y nos hacíamos la cuestión: ¿que tendríamos que estar haciendo como docentes? y a la vez esperábamos instrucciones de nuestras autoridades educativas.

Antes de que iniciara el confinamiento tuvimos una sesión de consejo técnico escolar, en la cual no se tocaba nada referido a la emergencia educativa, pero en colectivo docente compartiendo experiencia con dos escuelas más, platicábamos sobre la situación y que las autoridades inmediatas no nos daban información sobre lo que sucedería con las escuelas. (T DO P7)

Por otro lado, en el personal a cargo de la profesora Rosita, se notó la desesperación por ese confinamiento inicial a causa de extrañar las rutinas cotidianas de una institución educativa, en su narrativa la docente menciona a su intendente como ejemplo: “la intendenta se desesperaba en su casa, decía: maestra está muy sucia la escuela, quiero regresar a asearla, y yo le decía: Toñita, no tengo

autorizado que vayan, aguanta un ratito, ponte a sembrar en tu casita, le digo porque tenía una huertita” (R3 DI P6); con este último fragmento empírico se puede apreciar las diferentes percepciones en los actores de una escuela e identificar el impacto de la pandemia en sus tareas.

Esta emergencia sanitaria y educativa generó en las maestras Rosita y Minerva una reflexión sobre su preparación docente:

Maestra Rosita: ...nos estamos preparando, seguimos preparándonos, como fue una situación inédita en la historia actual... de México, nos agarró desganchados, desconcertados, incrédulos...de tantas maneras y sin embargo, en el momento que sucedió empezamos a prepararnos... estamos en proceso... la comunicación se está haciendo más efectiva, no estábamos preparados, pero si lo estamos tratando de hacer, de mejorar. (R3 DI P26)

Maestra Minerva: ...en un momento maestra no estábamos preparados porque una de mis debilidades que tengo es a la tecnología ¿no? entonces ahorita a través pues de los cursos básicos que nos han dado de parte de la secretaría pues me han servido, pero aun así yo he tenido que buscar más herramientas y meterme más a esto del internet para poder conocer más y ver cómo puedo dar mis clases a mis alumnos a distancia. (R3 DO P15)

Ambas coinciden en que como docentes no estaban preparadas para una circunstancia de esta magnitud, aunque mencionan que sobre la marcha de la tarea educativa en modalidad a distancia lo fueron haciendo. Los tiempos de covid-19 han venido a resignificar lo que es ser docente, Hernández (2021) señala que:

...han marcado un parteaguas en los procesos escolares en todos los aspectos y niveles de jerarquía...el sistema educativo mexicano se enfrenta a un gran desafío que pone a prueba no sólo su capacidad de respuesta, sino... su misión primera y última por la que fue creado, la de educar y formar al pueblo de México. (p. 12)

Así lo anterior requiere repensar la figura y función de los maestros y las maestras, que día con día hacen su mejor esfuerzo para enfrentar los desafíos que demanda su contexto actual y que les permitan concretar una de las funciones más importantes de todo proceso formativo: enseñar.

3.2. Estrategias de atención: “A través de WhatsApp” y “Un taxista que llevara las fichas”

Los docentes desde sus diferentes contextos de acuerdo con las indicaciones de su autoridad inmediata generaron una serie de estrategias para hacer llegar la educación a sus alumnos en medio de la emergencia sanitaria. La maestra Minerva en su contexto urbano recurrió a la aplicación de WhatsApp para hacer el envío de actividades a sus alumnos, apoyándose de fichas de trabajo y de imágenes:

...como que se le batallaba un poco más para llevar a cabo las actividades, el acercamiento para el trabajo fue por medio de imágenes como le estamos haciendo ahorita, vía WhatsApp, cuando cerramos el ciclo escolar que fue de marzo a julio no hicimos reuniones de Zoom... lo único que nos pedían eran las fichas de trabajo, por imagen, en este nuevo ciclo escolar, nos comentaron que tenemos que hacer las reuniones por zoom, entonces fue cuando vino la capacitación para nosotros de habilidades digitales... (R1 DO P12)

En relación con lo anterior, sobre la organización de la tarea docente, recupero: “En esos momentos la comunicación que tenía con mi grupo era mediante WhatsApp es un medio que la mayoría de los padres de familia tiene... (T DO P9). De acuerdo con la inmediatez de la situación se tuvo que recurrir a una aplicación básica “el WhatsApp” utilizado como medio para enviar y recibir tareas, la cual se caracteriza por ser una aplicación de mensajería disponible para teléfonos y también para computadora en su página oficial se describe como una “Mensajería simple y confiable... Envía mensajes gratis a amigos y familiares...usa la conexión a Internet del teléfono para enviar mensajes y así evitar cargos de SMS” (WhatsApp LLC,

2021), al tener estas características y ventajas las docentes encontraron en ella una herramienta pertinente de comunicación.

También en la voz de las docentes se identifica que vivenciaron ese momento como complejo puesto que una señala que “batallaba un poco más para llevar a cabo las actividades” (R1 DO P12), haciéndose explícito que en un primer momento no recibieron capacitación sino hasta después de haber transcurrido algunos meses, “...durante los primeros meses no recibí capacitación sobre como enseñar a distancia o bien que otras herramientas podía utilizar para comunicarme con ellos” (T DO P9); Hernández (2021) retomando a Lloyd (2020) señala que “el manejo de plataformas digitales para desempeñar la función de enseñar es visto como un medio facilitador de dicha tarea, pero a otra buena parte les provoca estrés, decepciones, angustias y frustraciones” (p. 10).

Mientras tanto en el contexto rural, la maestra Rosita como directora de una escuela de concentración (niños de diferentes comunidades estudiaban ahí) tuvo otra experiencia en cuanto a la organización del trabajo a distancia, señalando que su colectivo conformado por maestras se encontró con algunas dificultades, en cuanto al uso del internet por parte de los alumnos:

...Eran dos o tres alumnos con los que podían trabajar las maestras por medio del internet, tuvimos que llegar al grado de mandar con vecinas, con taxistas, con lo que pudimos, las actividades, para hacer contacto con los niños, me tocó trabajar en una escuela de concentración...

...tuvimos que mandar un taxi, pedir de favor a un taxista que llevara las fichas a tal señora que tiene una tienda, hasta que ahí cuando llegarán los niños a comprar algo o que fueran una vez a la semana, o así, de distintas comunidades...recogieran sus fichas y se las llevaran, porque ahí era imposible pensar en el internet... (R1 DI P14-15)

Por sus circunstancias la directora junto a su colectivo docente tomó la decisión de enviar de forma física las actividades de aprendizaje, situación que refleja que en nuestro estado y país aún existen comunidades marginadas y rurales en las cuales

no existe la cobertura, o bien las condiciones económicas que permitan a sus estudiantes el acceso a la tecnología para continuar con sus clases. Relacionado con esto Ángeles-Guevara y Santiago-Arreola (2021) expresan que “La educación es considerada obligatoria y gratuita, sin embargo, en nuestro país las acciones que ha implementado el gobierno no facilitan a la población ingresar a los métodos educativos, ni en la modalidad presencial y menos a distancia” (p. 34), de acuerdo a ello hay quienes quedan al margen del derecho a la educación porque tal pareciera que la educación se ha adaptado a estratos sociales favorecidos, excluyendo notablemente a los escolares de zonas marginadas.

La situación anterior hizo que el colectivo docente de la maestra Rosita reflexionara sobre sus alumnos y decidiera solo solicitar pocas evidencias de aprendizaje “optamos solamente por una o dos evidencias nada más por maestra ...y mandarlas como para que pudieran contestarlas” (R1 DI P 14); con estas acciones las profesoras contribuyeron al derecho a la educación, como lo plantea la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos “Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación” (Diario Oficial de la Federación, 2019); y también se contribuye a uno de los parámetros que plantea la UNESCO (2005) sobre la educación como derecho humano promulgado en Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) en 1948, la característica de adaptabilidad, “... que considera que la escuela debe adaptarse a las necesidades de los/as estudiantes, tomando en cuenta la diversidad de cada uno” (UNESCO, 2005 en Ángeles-Guevara y Santiago-Arreola, 2021, p. 30).

En el trabajo docente a distancia siguieron las dificultades, la maestra Rosita en su función de directora se sintió desubicada todo había cambiado en sus prácticas “...cuando nos dijeron que teníamos que empezar a enviar lo que son fichas a los niños, la verdad nos agarró descanchadas, fue una especie de caos” (R3 DI P4), sintió preocupación porque sus autoridades educativas les planteaban la idea de usar el internet para comunicarse, en su contexto rural esto no era posible.

Nos empezamos a preocupar mucho porque nos hablaban de internet (maestra se acomoda sus lentes), el internet que conozco era porque viajaba

cada 8 días a Pachuca y lo veía acá y venía a trabajar con lo que eran algunos asuntos de la escuela, algo muy ligero, algo que allá se nos dificultaba mucho porque solamente era ir al ciber para tener internet o contratar tarjetas de red, el de domicilio definitivamente muy deficiente...

...efectivamente cuando nos dijeron envíen por internet las fichas, van a tener que trabajar con “Aprende en casa”, no se nos hacía una estrategia como que bien definida, a nosotros como directores pues revisen las fichas y vean que lleguen y todo... (R3 DI P4-5)

Además, cuando les plantearon la idea de utilizar la estrategia “Aprende en casa” en su papel de directora no la veía pertinente para sus alumnos esto por la poca conectividad y acceso a la tecnología que tenía su contexto rural. Amador (2020) opina que “La estrategia de educación a distancia del gobierno federal ofrece grandes oportunidades educativas, pero también plantea enormes desafíos para las familias en situación vulnerable” (p. 143) esto porque entre las zonas urbanas y rurales destacan profundas desigualdades económicas, sociales y educativas, en donde predominan comunidades que no cuentan con las condiciones necesarias para su desarrollo.

Desde el contexto urbano la maestra Minerva relata que además de no contar con las habilidades digitales suficientes, esto se tornó complicado porque los papás desconocían como ingresar a plataformas que se sugerían para la comunicación y envío de actividades por lo que tuvo que explicarles como funcionarían:

...en un principio para mi si fue complicado y para los papás también porque ellos no sabían lo que era un ID, cómo iban ingresar, a donde tenían que teclear, entonces a ellos también hubo que explicarles, batallaban mucho, ahorita ya pues al parecer todos vamos a conociendo esas cosas... (R1 DO P11-12)

Lo anterior muestra otros desafíos para las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, que es el tener una capacitación para el uso de plataformas digitales, equipos de cómputo y sobre todo de guiar el aprendizaje a

distancia; sobre esto último Amador (2020) menciona que “...la educación a distancia requiere del conocimiento previo de las materias y de los métodos, las estrategias y las prácticas pedagógicas y didácticas que desconocen los padres de familia y son competencia de los docentes” (p. 143).

El momento inicial de la pandemia se caracterizó por adaptaciones y cambios en la enseñanza, esto llevó a reconstrucciones en el diseño de la planeación para adaptarla a las necesidades de los alumnos y padres de familia:

Autotestimonio: Nos avisaron que la cuarentena seguiría, que teníamos que trabajar a distancia... en nuestro estado se implementó una estrategia denominada “Mi escuela en casa”, la supervisión nos dio información sobre dicha estrategia, que consistía en cambiar nuestra típica planeación realizada en Word a una presentación en PowerPoint que denominaban “fichas”, se caracterizaban por ser más explicativas para que tanto alumnos como los padres de familia las comprendieran y pudieran llevarlas a cabo en casa. (T DO P9)

“Mi escuela en casa” es la estrategia académica que se desprende del programa “Operativo Escudo. Por un Hidalgo Sano y Seguro” implementada por el gobierno estatal en coordinación con la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH) ante la contingencia por covid-19, según la SEPH (2020) la estrategia de educación a distancia:

...es la construcción de un esfuerzo interdisciplinario, social e institucional inédito, al considerar la diversidad de sujetos y contextos característicos de la entidad... en esta se pone de relieve la autonomía profesional de los docentes al diseñar y evaluar actividades didácticas diversificadas con un proceso de andamiaje donde los padres de familia juegan un papel fundamental en la que se impulsa un proceso de evaluación formativa... cada nivel y modalidad de Educación Básica... ha diseñado un compendio de fichas de trabajo, guías, manuales, situaciones didácticas breves y sencillas para poner en práctica la educación a distancia.

Se puede decir, que es una versión de la estrategia nacional “Aprende en Casa” (en línea y por televisión) que se caracteriza por ser local, donde ambas tienen el objetivo de reforzar los aprendizajes de los alumnos, como oportunidad para acercar a los docentes nuevas maneras de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (La silla rota, 2020). Un elemento relevante es la autonomía que se da a los docentes para el diseño de sus fichas de trabajo tomando como referencia la programación de “Aprende en casa” pero adecuadas al contexto de los educandos.

Sobre el diseño de la planeación, la maestra Rosita también relata su experiencia con su colectivo docente:

Se les hacía difícil el qué les iban a decir a distancia a sus niños, algunas de ellas se equivocaban, decían la página tal del libro, pero en equipo...entonces les decía: “Oye diles que no lo van a hacer en equipo, que no deben juntarse en equipo” ... (R3 DI P 17)

Se identifica que lo que ocasionó dificultades fue el diseño de actividades adaptadas a distancia para los alumnos, esto porque requiere de creatividad, las estrategias, espacios y tiempos para abordar un tema cambian, así como la manera de organizar a los alumnos. Además, esto demanda de otra serie de habilidades digitales, implica estar preparado para el uso de diversas plataformas de tal manera que con su empleo se propicie el aprendizaje en los alumnos. Ducoing (2020) expresa que “Aunque se puede contar un buen número de profesores experimentados y competentes en el manejo de las tecnologías, no todos están familiarizados con las pantallas y, sobre todo, con la enseñanza a distancia” (p. 58), y agrega que en la realidad es raro encontrar personal docente formado y capacitado para dicha modalidad.

Por otro lado, una justificación que hace la docente Rosita del porque se dificultaba el trabajo docente en modalidad a distancia, fue que estaban acostumbrado a observar el progreso de sus alumnos algo que con dicha modalidad se pierde, lo expresa de la siguiente manera: “...yo siento que en lo que estaban teniendo dificultad era en planear las actividades, pero a distancia...estábamos

acostumbrados a ver el trabajo, observar cómo lo iba haciendo, calificando y etc.” (R3 DI P 17); con esto queda reflejado que el proceso de enseñanza-aprendizaje en los escenarios presenciales permite conocer las distintas realidades de los alumnos, la convivencia del docente en el aula de clase posibilita en palabras de Narvarte (2008) reconocer “los trastornos que perturban el aprendizaje y detectar las posibles causas motoras, mentales, madurativas, emocionales, socioculturales” que afectan al educando, esto es verificar mediante las actividades y la evaluación el desarrollo de los alumnos, aspectos que las docentes del colectivo de Rosita ya no podía conocer en sus alumnos.

La mirada docente durante el confinamiento identificó dificultades en los alumnos en la cuestión académica, esto en el contexto de la maestra Rosita generó preocupación en su colectivo, el principal problema fue el bajo rendimiento en asignaturas que implicaban poner en práctica la habilidad de leer como Ciencias Naturales, Historia y Geografía:

Bajaron su rendimiento en las asignaturas que se tenía que leer mucho, platicábamos que matemáticas les gustaba, en español hacían sus trabajos...pero ya cuando hablábamos de historia, de naturales, de geografía, etc. Mucho desinterés ya como un poquito relegadas las materias...también las maestras decían primero español y matemáticas, después las demás materias, siento que esas fueron en las que más decayeron o no avanzaron tanto. (R3 DI P17)

Esto sucedía como se puede notar en la narrativa, porque daban prioridad a ciertas asignaturas que consideraban como las más relevantes, como es el caso de la asignatura de español y de Matemáticas, incluso las docentes favorecían esto, al indicarles a los alumnos que primero se enfocaran a dichas materias para la realización de las evidencias de aprendizaje.

Una estrategia de atención a la emergencia educativa retomada por los docentes y por sugerencia de las autoridades escolares fue “Aprende en casa” que fue implementada a partir de la declaración de la tercera fase por contagio epidémico

en nuestro país; iniciando el 21 de abril de 2020 con apoyo de la red de televisoras del Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano, por los canales Once Tv, Ingenio Tv, Tv UNAM y la televisión por cable (Amador, 2020); vista como una oportunidad para que todos los niños mexicanos accedieran a la educación, esto porque principalmente estaba organizada por programas de Tv que desarrollaban contenidos a través de la explicación de docentes invitados, además se podía acceder a ellos por radio y mediante plataformas digitales con uso de internet; es el primero en la historia de México destinado a una población de 30 millones de alumnos de educación básica con grandes alcances (Amador, 2020). Con su implementación se formularon las primeras opiniones:

...¡“Aprende en casa” está muy bien!, pero nos perdemos el proceso del niño, como fue llegando a ese resultado... nosotros en presencial es ir y observar si está trabajando, irlos checando, e ir orientando al niño, aquí en este caso se nos hace difícil a la distancia guiar ese proceso, es algo muy difícil..., nos perdemos de muchos detalles en esta estrategia de “Aprende en casa”...pero a cambio de eso siento que estamos haciendo un esfuerzo muy grande porque el niño a pesar de ésta pandemia...si puede continuar aprendiendo en la medida de lo posible. (R1 DI P18-19)

Primeramente, se hace un reconocimiento a la estrategia educativa y nuevamente resalta la desventaja de trabajar a distancia, que es el no poder dar seguimiento a los alumnos como se realiza de manera presencial, lo cual ya se mencionó anteriormente, pero apegado a esto, se hace un reconocimiento de la tarea docente en tiempos de pandemia porque han propiciado que sus alumnos tal vez no en su totalidad puedan seguir aprendiendo con apoyo de la estrategia “Aprende en casa”. “En el caso de México, podemos reconocer el esfuerzo inédito, en términos de oportunidades de aprendizaje, que la SEP ha emprendido de manera reciente en la educación básica, con la intención de que el alumnado pueda avanzar en su proceso formativo” (Ducoing, 2020, p. 56); la autora también expresa que se debe aplaudir la rápida respuesta de las autoridades educativas, así como los

extraordinarios e intensos esfuerzos que los maestros, estudiantes y padres de familia están realizando.

Así la maestra Minerva percibió a la estrategia “Aprende en casa I” como alejado de los libros de texto gratuito, sobre el tiempo que se tiene que asignar a los programas de parte de los alumnos considera que es demasiado, al grado de que algunos se llegan a fastidiar haciendo referencia a que solo pueden concentrarse poco tiempo esto al compararla con la estrategia en su versión número dos:

...ahorita “aprende en casa II” está mejor ...como que se interactúa más...va más a la realidad de los libros que “aprende en casa I”, ahorita el aprende en casa II... va más acorde a las actividades... y de que a lo mejor esas dos horas y media que pasan... pues los niños se fastidian miss, pueden estar una hora si acaso viendo la actividad, pero realmente no logran las dos horas y media sentados ahí frente al televisor...sí están buenos los programas pero realmente los niños no adquieren las dos horas y media frente al televisor.
(R1 DO P19-20)

Esta opinión realizada sobre la estrategia no es única, algunos medios de comunicación dieron cuenta de esto, el 22 de mayo de 2020 Juan Carlos Yáñez Velazco profesor en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima redactó para la Revista nexos (2020) que la experiencia de aprender en casa es vivida de forma heterogénea, retoma la experiencia de una madre de familia que cuenta que dos de sus hijos de nivel primaria están felices, pero que el hijo que tiene en primer grado no le gusta “Los niños dicen que es buen intento, una manera de suplir, pero mejorables. A otros les gusta -más o menos-. Sin embargo, a la mayoría no les gusta estudiar en casa. Se aburren, se cansan, hay pocos recesos entre clases, abundan actividades irrelevantes, no son dinámicas, existen limitaciones para preguntar y no tiene retroalimentación...” (Revista nexos, 2020).

El periódico Reforma el 17 de noviembre de 2020 publicó una nota similar con el título “Aburre Aprende en Casa a la mitad de los alumnos” donde se retoma la encuesta realizada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la

Educación (MEJOREDU) que da a conocer que la estrategia educativa “provocó aburrimiento en 51.4 por ciento de estudiantes” (Reforma, 2020); cabe mencionar que la encuesta fue aplicada en junio de 2020 a 194 mil personas, entre estudiantes, madres y padres de familia. En el mismo sentido la Revista digital Expansión política el 18 de noviembre de 2020 retomó la encuesta aplicada por MEJOREDU y expresó que “los niños mexicanos están aburridos de las actividades en línea y del programa Aprende en casa, el cual se han visto obligados a ver u oír desde sus casas como parte de las directrices de las autoridades del país en medio de la pandemia de covid-19” (Expansión política, 2020), con esto se refleja el sentido que hace explícito la maestra Minerva de que algunos de sus alumnos se llegan a fastidiar esto al sugerirles que vean los programas de Tv que de alguna forma como refiere la revista digital, se vieron obligados a ver los programas.

Otra voz que da cuenta de la obligatoriedad o exhortación de que se tenían que ver los programas educativos como una manera de atención a la educación es la siguiente:

Autotestimonio: ...la respuesta fue que se trabajaría con la televisión, anteriormente se habían transmitido programas educativos los cuales no habían sido obligatorios que se vieran, además los papás se quejaban de que eran un poco repetitivos y que abordaban temas que ya habíamos revisado de forma presencial, ese fue un aspecto del que también me percaté, además que solo pasaban videos, lo que a mi punto de vista no eran tan pertinentes puesto que podían llegar a aburrir a los alumnos. (T DO P10)

Además de identificarse la sugerencia de utilizar como base los programas educativos por televisión, se puede apreciar la perspectiva de los padres de familia, que inicialmente los observaron como repetitivos y que abordaban lo que ya se había visto en lo presencial, esto se puede contrastar con lo que Yáñez expresa en la Revista nexos (2020) al retomar la narrativa de una madre de familia que es empleada bancaria con dos hijos en primaria “Aprende en Casa no está mal pero para terminar el ciclo escolar no sirve, pues los contenidos que tratan son temas que se abordaron en clases presenciales...las actividades que se piden realizar no

dejan nada de aprendizaje, por ejemplo: ¿qué te parecieron los video?” (Revista nexos, 2020); lo último hace referencia a que inicialmente la estrategia se enfocaba en transmitir videos como se menciona en el recorte empírico lo cual en su momento no fue considerado como viable y con la versión número dos esto se pudo mejorar.

3.3. Participación de los padres de familia: “Lo veían como que era flojera” “Algunos no tenían ni celular”

La relación de los docentes con los padres de familia es un elemento importante en tiempos normales para la educación de los alumnos. Esto se ha planteado en algunos documentos oficiales como los planes de estudios de educación básica que se han implementado en nuestro país; el Plan de estudios (2011) desde su principios pedagógicos hace referencia a ésta noción, específicamente en el principio número diez “Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela” donde se prescribe que “...se requiere renovar el pacto entre los diversos actores educativos, con el fin de promover normas que regulen la convivencia diaria, establezcan vínculos entre los derechos y las responsabilidades, y delimiten el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia” (p. 36); de acuerdo con esto se identifica la relevancia que se da al vinculo de la escuela con la familia, sobre todo se deja entre ver que ésta última tiene derechos pero también responsabilidades con sus hijos.

En el plan de estudios (2017) también es manifestada esta idea cuando se refiere a los medios para alcanzar los fines educativos, en su apartado “Relación escuela-familia” en el que se hace evidente que para que el alumno logre un buen desempeño escolar se requiere que exista concordancia de propósitos entre la escuela y la casa; de ahí la relevancia de que las familias comprendan adecuadamente la naturaleza y los beneficios que las propuestas curriculares darán a sus hijos. Para que se dé una buena relación entre la escuela y la familia se propone que es importante enviar a los niños y jóvenes “bien preparado a la escuela, asumiendo la responsabilidad de su alimentación, su descanso y el cumplimiento de las tareas escolares” (p .44); para concretar la responsabilidad del padre de

familia en la educación de sus hijos, de manera oficial y recientemente esto ha sido expuesto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

Artículo 31: ...Ser responsables de que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años concurren a las escuelas, para recibir la educación obligatoria...así como participar en su proceso educativo, al revisar su progreso y desempeño, velando siempre por su bienestar y desarrollo... (Diario Oficial de la Federación, 2019, p. 6)

Queda claro que los padres de familia deben involucrarse en el proceso educativo de sus hijos, la educación en su normalidad así lo ha sugerido, pero en tiempos de pandemia y ante la modalidad de aprender en casa su participación se hizo indispensable y se notó su compromiso para llevar a cabo los procesos de aprendizaje de sus hijos. En el contexto rural en el que se encontraba la maestra Rosita pudo percibir que en el trabajo académico los padres de familia manifestaban su compromiso, incluso que los que tenían la posibilidad de enviar sus actividades haciendo uso del internet les agradaba la idea:

En el trabajo académico, la gran mayoría de los padres respondió, el lugar en donde estaba era una zona rural, había servicios de agua, luz, teléfono, internet, tal vez el internet como muchas deficiencias, pero había señal de celular, (maestra ríe) con eso ya se conformaban, les gustaba mucho hacer eso de WhatsApp... la verdad los papás se comprometieron mucho y la mayoría de los papás apoyó a sus hijos en lo académico, la mayoría, no todos. (R3 DI P7-8)

Con lo anterior al mencionarse “la mayoría, no todos” podemos apreciar que hay una cantidad menor de padres de familia que no participan en las actividades de sus hijos, que se mantienen al margen; a veces esto se da no solo porque los papás no quieren sino porque no cuentan con los recursos tecnológicos y digitales necesarios para enviar una evidencia o acceder a los programas educativo de Tv, como la maestra Minerva lo describe: “había papás que no contaban con las herramientas, incluso no tenían un teléfono celular, entonces como que se le

batallaba un poco más para llevar a cabo las actividades” (R1 DO P11); esto evidencia que no siempre es porque lo papás no deseen participar sino que sus situaciones familiares no se lo permiten.

Aguilar (2020) al analizar la educación virtual como factor de desigualdad social, señala que la formación educativa ocurre de manera fragmentada pues existen escenarios donde más de tres personas requieren ingresar a sus entornos de aprendizaje, esto en el caso de los padres de familia genera preocupación por la falta de dinero para adquirir dispositivos que propicien el aprendizaje. Así Ángeles-Guevara y Santiago-Arreola (2021) también concuerdan que una de las problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes y con ellos los padres de familia “es el hecho de no tener los recursos tecnológicos para acceder a los espacios y contenidos de aprendizaje” (p. 32); por ello concluyen que la educación es un derecho que no se garantiza a todas las personas, esto porque las condiciones socioeconómicas de ciertos sectores de la población les impiden ejercerlo, evidenciando aún más las desigualdades en nuestro país.

Sobre otro aspecto relacionado con los padres de familia, la directora Rosita expresó que se encontró con situaciones en las que ellos no creían lo que estaba sucediendo, en el contexto rural al ser comunidades alejadas de la ciudad no se percataban de los casos de personas enfermas y exponían que lo que apreciaban era una situación de no querer trabajar de los maestros y que pronto quería regresar a la escuela, así lo expresa la docente: “Mucho caos... los papás como veían que ahí no había ningún enfermo, nos mandaban decir: ¿Cuándo van a regresar a la escuela? (maestra se ríe) ...las mamás no lo entendían, querían que sus hijos ya regresaran, incluso lo veían como que era flojera por lo que no estábamos yendo” (R3 DI P6).

Lo anterior tienen relación a que vivimos un momento en donde el conocimiento científico se desplaza y se esparce información sobre diversos temas por medio de distintas redes sociales, proveniente de diversos sitios y que se asume como verídica de acuerdo con la popularidad que alcance (Díaz-Ortiz y López, 2021). Este es el caso de las fake news (noticias falsas) que llega a todos los sectores de

la población y que si se tiene poco sentido crítico de la realidad se puede llegar a creer en ellas. Barrón (2020) señala que nos encontramos en una coyuntura compleja donde domina la incertidumbre acompañada de contradicciones de la información que se emite a diario, lo que lleva a interrogantes sobre lo que sucederá cuando pase la etapa de confinamiento; sin duda todo esto rodea al ser humano en este contexto de la pandemia y genera en ellos su propia percepción, como fue en el caso de los padres de familia en el contexto rural de la maestra Rosita.

3.4. Flexibilidad en la evaluación del aprendizaje: “Les puedo ayudar con un puntito”

La evaluación del aprendizaje que a su vez implica el seguimiento y la retroalimentación, es un aspecto muy importante para conocer el progreso de las y los alumnos y tomar las acciones pedagógicas adecuadas a fin de mejorarlo. El “Acuerdo número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica” la define como “una parte sustancial del proceso educativo, y constituye una fuente de información para verificar el cumplimiento del derecho a la educación de niñas, niños y adolescente...permite identificar sus avances y poner en marcha acciones para el mejoramiento de su desempeño...habrá de tomar en cuenta la diversidad...en atención a los principios de equidad e inclusión” (Diario Oficial de la Federación, 2019, p. 2).

Se puede apreciar que la perspectiva que se le asigna a la evaluación es la de mejorar el aprendizaje de los alumnos a través de la toma de decisiones pedagógicas, además tiene el reto de ajustarse a la diversidad de los alumnos. Con la pandemia por la covid-19 este momento tuvo que llevarse a cabo por los docentes quienes tuvieron que seguir las prescripciones que de manera oficial se le asignan, pero en la modalidad a distancia. En la educación primaria justo se estaba en el cierre del último trimestre, los docentes tenían que emitir una valoración y el momento fue percibido de distintas maneras: resistencia, optimismo, sencillo y preocupación.

La directora Rosita al trabajar con su colectivo pudo percibir que algunos de sus docentes protestaban y hasta cierto punto mostraban resistencia a evaluar en la modalidad a distancia “eran maestras que sí evaluaban; dos o tres que no, de plano protestaban mucho, a veces no querían hacerlo o simplemente lo hacían con flojera, con desidia...” (R3 DI P 8); por otro lado, también identificó el optimismo de hacer las cosas:

...Tenía gente muy responsable...la mayoría decía: -Maestra vamos a promediarles el primero y segundo trimestre, pero a tal que ella le hecha muchas ganas y fíjese que ya mejoró su letra y fíjese que ya sabe, ¿le puedo ayudar con un puntito? - Ellas lo que buscaban era no perjudicar al niño, y te digo, lo tomaron bien. (R3 DI P 9)

Con lo anterior también se puede ver el apoyo de los docentes hacia sus alumnos y que tomaron en cuenta todo lo que podían apreciar a la distancia, asimismo fueron maestras que siguieron las modificaciones que se estaban realizando a lineamientos oficiales referentes a la evaluación cuando mencionan “promediar el primero y segundo trimestre” para obtener el promedio del último periodo y que el alumno pudiera transitar de grado. Esto siguiendo el “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” que ante la declaración de la emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor señala acciones específicas y extraordinarias:

Se tomarán en cuenta los logros de los educandos en todo el ciclo escolar, por lo que, para el caso de educación primaria y secundaria, la calificación del tercer periodo será el promedio de las calificaciones obtenidas en los dos periodos de evaluación previos, sumando a éste todos los elementos de valoración que el docente considere, entre otros: el esfuerzo realizado en

forma autónoma por los educandos, el involucramiento de las y los educandos en alguno de los medios utilizados por la estrategia "Aprende en Casa" o las guías y actividades dirigidas a distancia por el titular del grupo... (Diario Oficial de la Federación, 2020, p. 4).

En el colectivo docente de la directora Rosita evaluar el tercer y último periodo se tornó sencillo y lo expresa así:

...el momento de dar calificaciones relativamente fue sencillo porque ya las maestras conocían a sus niños, conforme recibían los trabajos que hacían, les fueron asignando calificaciones... fue difícil el descontrol que tuvimos que ya no íbamos a regresar a presencial, pero como las maestras ya conocían a los alumnos, fue algo que equilibró la balanza. (R3 DI P 6-7)

Mientras tanto en el contexto urbano la maestra Minerva también relata haber seguido las indicaciones de las autoridades educativas "para sacar la evaluación del tercer trimestre que es cuando nos llegó la pandemia en marzo, lo que hicimos fue hacer un promedio de la calificación del primero y segundo trimestre" (R3 DO P 3), pero además ese momento le generó preocupación porque no pudo identificar el avance real que tuvieron sus alumnos "nos preocupaba más la situación de los niños de rezago porque aparte de que venían sus calificaciones bajas de primero y segundo trimestre... de forma real no pudimos ver el cierre o el avance o el retroceso" (R3 DO P 5).

Un aspecto que resalta en el comentario de la maestra es el desconocimiento hacia el alumno, una desventaja que trae consigo aprender en la modalidad a distancia, los docentes al no saber el progreso del alumno no pueden tomar acciones pedagógicas para mejorar el aprendizaje de los alumnos como lo establecen los lineamientos sobre evaluación y se deja de cumplir lo que establece el "ACUERDO número 26/12/20 por el que se establecen las orientaciones pedagógicas y los criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) para el ciclo escolar 2020-2021" en su artículo cuarto:

La evaluación del aprendizaje debe adaptarse a las circunstancias actuales, colocando en primer lugar su gran finalidad: aportar información para mejorar la acción educativa. Se trata de reconocer el esfuerzo de alumnas, alumnos y familias que mantienen un vínculo constante, de incentivar a quienes se relacionan esporádicamente y dejar abierta la posibilidad de recuperar a quienes, hasta el momento, no establecen comunicación... (Diario Oficial de la Federación, 2020, p. 2)

Así sobre la evaluación la CEPAL y la UNESCO (2020) en su Informe La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 señala que “Las actividades de educación a distancia han reafirmado la función formativa de la evaluación” (p. 9), puesto que la información que se tiene de los alumnos de forma individual permite dar un seguimiento y brindar retroalimentación, y en los docentes modificar sus estrategias para que sean más significativas. Los organismos internacionales mencionan que es necesario “...el desarrollo de orientaciones o ajustes normativos para resolver asuntos como la promoción de las y los estudiantes...” como en el caso de México que tuvo que modificar sus lineamientos oficiales en cuanto al aprendizaje y la evaluación, esto último se pudo apreciar en la narrativa de las docentes.

4. Ante un probable regreso al trabajo presencial: trabajo colaborativo

López (2020) citado por Díaz-Ortiz y López (2021) señala que ante la pandemia se establecen retos, uno de ellos es el desafío antropológico haciéndose la pregunta ¿qué es el ser humano hoy? Y reconoce que las tragedias “sacan lo mejor o lo peor de las personas” (p. 39) explica que, a partir de la vivencia de situaciones complicadas, los seres humanos proyectan los valores o antivalores que les dan sentido y que guían sus actuaciones. En este caso en el momento inicial de la pandemia cuando en las escuelas se planteaba la idea de regresar de manera presencial al nuevo ciclo escolar 2020-2021 de acuerdo con las experiencias de las docentes Rosita y Minerva se respondió de forma positiva al momento inédito, cada una desde su centro educativo identificó principalmente la colaboración así como disposición de los integrantes de la comunidad educativa, donde se pudo apreciar como las escuelas tienen la capacidad de organizarse y reaccionar frente a

un evento de fuerza mayor para darse continuidad como la llegada de la pandemia por la covid-19.

Santos (1997) en su obra *La luz del prisma* para comprender las organizaciones educativas, señala que la escuela es una organización esto porque su “entramado institucional tiene un -andamiaje de roles- que corresponde a su estructura. Este entramado le confiere estabilidad y continuidad en el tiempo...” (p. 82) en este sentido se comprende que gracias a esos roles que se dan entre los actores de una escuela puede seguir funcionando y evolucionando.

La maestra Rosita plantea que en su escuela ante la posibilidad de regresar a clases presenciales ya estaban organizados para la toma de medidas de higiene y salud:

En la última sesión de consejo técnico escolar se platicó de cómo iba a ser el regreso a clases presenciales...ya había hablado con el comité, yo trabajo mucho con los papás... Entonces lo que hicieron fue sacar una cooperación chiquita...pero ya tenían dinero guardado...ellos ya estaban dispuestos a que iban a comprar un termómetro para tomar la temperatura, gel, ya se había hecho el pedido de litros de gel, yo tenía la costumbre de que les pedía allá una jornada de limpieza... (R3 DI P 9)

Además de la organización se puede identificar la capacidad de liderazgo en la docente Rosita quien ya se había movilizó para que su escuela siguiera funcionando en el ciclo escolar 2020-2021. Al respecto Sammons, Hilman y Mortimore (1998) mencionan que para que una escuela sea efectiva se requiere del liderazgo al considerarlo como un factor clave para iniciar y mantener el mejoramiento de la escuela. Refieren los actores que para que se dé dicha capacidad se requieren tres características: Firme y dirigido, enfoque participativo y profesional sobresaliente; dada la narrativa de la docente el “enfoque participativo” es que el que favoreció al tomar en cuenta a su comité escolar ya que esta característica refiere a “compartir la responsabilidad de liderazgo con otros miembros del equipo...en la toma de decisiones” (Sammons, Hilman y Mortimore, 1998, p. 29).

Por otro lado, se percibe que la docente siguió los lineamientos educativos de ese momento tomando como referencia la Guía de Consejo Técnico Escolar Sesión Ordinaria de Cierre del Ciclo Escolar ante COVID-19, la cual señala en su apartado III ¿Qué debemos considerar para preparar el inicio del siguiente ciclo escolar? Lo siguiente:

b) Jornada de Limpieza

La Jornada de limpieza escolar se llevará a cabo durante los tres primeros días hábiles del mes de agosto para ello se instalará la Comisión de Salud en el marco de los Consejos de Participación Escolar, conformado por las madres, padres de familia o tutores, personal docente y directivo, con la finalidad de organizar las jornadas de limpieza durante el ciclo escolar, así como promover y ejecutar las acciones dirigidas al cuidado de la salud y bienestar de la comunidad escolar. (Guía de trabajo Consejo Técnico Escolar. Sesión ordinaria de Cierre del Ciclo Escolar 2019-2020 ante COVID-19. Educación Básica. p. 18).

Con la maestra Minerva se puede identificar una situación similar de colaboración y participación:

...para ese regreso a clases se había seleccionado a un padre de familia que era quien pertenecía a la comisión de higiene y salud...entonces esa misma mamá iba a hacer equipos de trabajo para que los padres nos ayudaran en la limpieza diaria por la mañana y ya la salida le iba corresponder al intendente... en cuanto al trabajo pues también veíamos el hecho de regresar para hacer las guardias de entrada en donde se les iba aplicar el gel , otros iban tomar temperatura, pero todo eso lo íbamos a hacer en organización con la comisión de higiene y salud... (R3 DO P 5-6)

Con esto se pretendía dar seguimiento a lo que las autoridades educativas prescribían “el inicio del ciclo escolar 2020 2021 se hará en el marco de una nueva normalidad, en la que debemos lograr que nuestras escuelas sean espacios de protección y cuidado de los otros y de nosotros mismos” (Guía de trabajo Consejo

Técnico Escolar. Sesión ordinaria de Cierre del Ciclo Escolar 2019-2020 ante COVID-19. Educación Básica. p. 19).

En cuanto a la organización de los alumnos la docente Minerva detalló que en su escuela anterior tenía un plan para trabajar con ellos:

“...se había dicho que el lunes y miércoles iban a asistir los alumnos de un promedio menor en cuanto a calificaciones y martes y jueves iban a asistir los promedios superiores que eran los de ocho a diez, el viernes iban a citar los alumnos que en este caso se reportaban de Sisat que eran los de alerta...la directora nos comentaba que lo más conveniente era hacer esta división de alumnos...para que nosotros pudiéramos planear las actividades de acuerdo con su nivel de aprendizaje... (R3 DO P6)”

Ese plan que se tenía se sustentó en el documento Regreso a Clases en la Nueva Normalidad (2020) que establecía que para la sana distancia las escuelas trabajarían con asistencia alternada tomando en cuenta el apellido; cabe mencionar que esta última característica no se estaba contemplando en el colectivo docente de la profesora puesto que habían optado hacer la división de los alumnos de acuerdo con sus promedios como una manera de atenderlos con su ritmo de aprendizaje.

Sobre los recursos necesarios para integrarse a clases presenciales en ambas se da cuenta que los tenían, salvo algunas cuestiones. La directora Rosita describe que su escuela era grande y que estaba dotada de materiales y que en cuanto a recursos humanos los papás tenían la disponibilidad para organizarse para cuidar de la integridad de los alumnos:

En cuanto a recursos materiales bien, porque allá, si era una escuela más grande, los papás...fueron muy muy comprensivos y entonces ellos sabían que si se les pedía algo era para proteger a sus hijos. Entonces teníamos esa ventaja, si teníamos los recursos para hacer esa situación. (R3 DI P12)

En el contexto urbano con la docente Minerva se notaba la necesidad de más espacios para mantener la higiene en los niños “a lo mejor lo que no íbamos a tener eran los espacios para los baños porque nada más se contaba con un servicio de baño de hombres y mujeres... porque como los niños continuamente tenían que salir a lavarse las manos pues esa era la situación” (R3 DO P7); también se identificaba la necesidad de más personal para mantener limpios estos espacios “...no se daba abasto el mantenerlos limpios...también decían que lo que iban a gestionar era una persona en especial para la limpieza de los baños...”(R3 DO P7); en cuanto a los espacios de las aulas percibían que algunas iban a estar saturadas:

...en el caso de los maestros de los grados superiores que eran de 35 a 38 alumnos ahí si había un poco de mayor riesgo, se había pensado en citar de 10 para mantener esa sana distancia, pero ya no supe realmente como iban a trabajar y pues ahorita seguimos a distancia. (R3 DO P7)

En el momento inicial de la pandemia de parte de las autoridades educativas se especuló un posible regreso a clases presenciales, esto provocó que las escuelas se organizaran pensando en las medidas de higiene y salud que implementarían, lo que resaltó la colaboración, liderazgo, participación positiva, seguimiento de lineamientos oficiales e identificación de necesidades educativas; movilización que quedó pospuesta en vista de que la emergencia sanitaria continuaría.

Este primer momento genera reflexiones en las docentes, por ejemplo, a la maestra Rosita le parece que es importante que los docentes estén actualizados y que desarrollen sus capacidades adaptativas:

¿Qué aprendizajes me deja? que el maestro se debe estar actualizando constantemente, no te puedes quedar o dormir en tus laureles...debe uno adaptarse a los cambios, el reto es mantener una comunicación asertiva...con todos los miembros de la comunidad escolar. (R3 DI P31)

Lo que expresa la profesora tiene relación con la -práctica docente- y lo que ésta implica para quienes la desarrollan; Fierro, Fortoul y Rosas (1999) argumentan que “Con el tiempo, los pueblos cambian y se desarrollan, y las necesidades de la

sociedad cambian también. La educación básica tiene que responder a esas necesidades, por lo que el papel de los maestros no puede ser siempre igual” (p. 17), así la llegada de la pandemia anuncia una sociedad distinta y genera interrogantes entorno al papel del maestro: ¿Cómo debe ser el docente que acompañe a los alumnos durante la contingencia sanitaria? O bien frente a otros eventos de crisis.

Fierro, Fortoul y Rosas (1999) en su momento planteaba que los docentes deben estar cada vez más preparados para enseñar a sus alumnos a entrar en contacto con el conocimiento y apropiarse de él; también señalan que se requiere de un maestro que acompañe a sus alumnos en su formación como persona. Propuestas que aún deben tenerse presente porque aún ante las adversidades se debe enseñar y acompañar a los alumnos. Los tiempos de Covid-19 han venido a resignificar lo que es ser docente, de acuerdo con Ángeles-Guevara y Santiago-Arreola (2021) la nueva dinámica de aprender a distancia demanda en los profesores dispongan de recursos tecnológicos y una amplia gama de estrategias didácticas para articular dichos recursos; en el mismo sentido La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación señala que es importante reflexionar sobre las estrategias en la dinámica de trabajo escolar “Esto implica ensayar y perfeccionar nuevas formas de enseñanza mediante tecnologías diversas y la necesidad de crear relaciones afectivas y pedagógicas distintas” (Mejoredu, 2020, p. 8); además sugiere pensar al docente como un actor central, capaz de aportar y crear en colaboración en circunstancias adversas, y “no sólo como aquel que ha de ser -capacitado- para utilizar las herramientas y contenidos educativos que otros han definido” (Mejoredu, 2020, p. 8); estamos en un momento en el que se debe impulsar la creatividad pedagógica del docente.

Por otro lado, la maestra Minerva expresa lo siguiente:

...me hace reflexionar que el hecho de estar presencialmente con los niños hay un gran avance y que ahorita con esta situación, aunque estemos a distancia, de manera digital, he... la reflexión que a mí me deja es que va a haber un atraso educativo porque no se está atendiendo igual a los niños,

y... aunque muchos tengamos la habilidad de manejar la tecnología, académicamente nos vamos a estancar. (R1 DO P20-21)

Como se aprecia, la docente cierra con una reflexión en la que muestra su preocupación por el rezago educativo que dejará la pandemia, aludiendo que en la modalidad presencial se avanza más; añade que no se está atendiendo igual a los alumnos y esto por un lado tiene relación con el acceso que tienen los alumnos a los medios digitales, aunque el docente cuente con las habilidades y recursos digitales no se podrá cumplir con los objetivos de aprendizaje al existir alumnos que provienen de diferentes contextos; Ducoing (2020) expresa que el cierre de las escuelas, en específico en educación básica, ha afectado a toda la sociedad pero se refleja más en la población vulnerable, que se define por la pobreza y baja escolarización; sector que tiene menos posibilidad de recibir educación en este contexto, lo que ocasiona que no se atiendan igual a los alumnos.

Por otro lado, cuando la docente menciona que no se atiende igual a los educandos que de manera presencial, es que en esta última modalidad se tienen más posibilidades de atenderlos, tener un acercamiento con ellos, Aguilar(2020) señala que en los “escenarios presenciales...el proceso de aprendizaje se adecúa a la edad del sujeto y tal proceso es verificado mediante las actividades propuestas en el aula de clases”, lo que no se puede hacer de forma detallada en la modalidad a distancia y sobre todo en los alumnos con bajos recursos. Hernández (2020) en la videoconferencia “El campo educativo en el contexto actual” citado por Ortiz y López (2021), da argumentos en defensa de la escuela presencial recuperando aportaciones de Juan Amos Comenio:

...la esencia del proceso educativo es -construirnos en la alteridad y en el contacto- así como la necesidad de que docente y estudiantes nos veamos a la cara...saber que nos estamos escuchando, tener la posibilidad de preguntar si los temas vistos han sido del agrado o no, significativos o no, detectar cómo se sienten los/as otros/as. (p.45)

De esta manera se puede decir que la presencialidad no se puede sustituir, puesto que es un factor que permite la vinculación y acompañamiento entre los docentes y alumnos, elementos necesarios para el proceso educativo; donde el alumno recibe apoyo del docente, orientaciones a sus acciones y retroalimentaciones cuando es evaluado, así el profesor puede apreciar de forma cercana el progreso de aprendizaje del educando y tomar decisiones para que siga mejorando y se cumplan los objetivos educativos.

En este capítulo presenté el impacto que tuvo la llegada de la pandemia sobre el trabajo docente. Pude reconstruir cómo movilizaron sus experiencias las docentes investigadas y esos primeros cambios que realizaron a su práctica para dar atención a los alumnos en una modalidad a distancia en el contexto de la emergencia escolar. Este nuevo escenario inédito les implicó a las docentes sortear una serie de limitaciones, enfrentarse a nuevos retos y cumplir con las demandas institucionales que regularon el trabajo en esta nueva condición. Si bien se reconoce la existencia de problemas críticos que con anterioridad ya se tenían identificados como la falta de actualización de los docentes en habilidades y uso de dispositivos electrónicos, la ausencia de tecnologías en las escuelas, las desigualdades sociales en los contextos de los alumnos; con los retos de atender la diversidad de contextos, el rezago académico y evitar el ausentismo escolar bajo la demanda de promover el aprendizaje de acuerdo con los principios de calidad, equidad e inclusión, que incluye cumplir con la normalidad mínima e infraestructura en los espacios escolares; en este contexto pandémico tales dificultades, retos y demandas se agudizaron y trajeron consigo otras más.

La limitación más relevante fue el reconocimiento de las docentes de que no estaban preparadas ni familiarizadas con el manejo de las nuevas tecnologías, lo que les limitó inicialmente comunicarse a través de ellas. Otra limitación correspondió a la falta de claridad sobre los lineamientos y orientaciones emitidos por las autoridades educativas para realizar el trabajo a distancia. Los primeros meses se caracterizaron por la inmediatez y bombardeo de la información que generó un clima de incertidumbre. Día a día se fueron ensayando nuevas formas de atención de los alumnos limitadas prioritariamente por sus condiciones familiares y

contextuales, ya que algunos padres de familia no podían brindar un acompañamiento permanente a sus hijos, no contaban con algunas herramientas tecnológicas, ni mucho menos capacitación en el uso de plataformas digitales. Para afrontar lo anterior se tuvieron que realizar modificaciones y adaptaciones a sus rutinas, formas de trabajo y comunicación.

Conocer quiénes fueron los sujetos que dieron voz a este capítulo fue importante; su formación, trayectoria y vivencias significativas me permitieron comprender sus experiencias en el contexto actual, ya que las experiencias siempre recogen algo del pasado para poder vivenciar el presente; así la categoría de biograficidad llevó a reflexionar como las maestras se constituyen y se apropian de lo que experimentan para otorgar nuevos sentidos a las situaciones y acontecimientos de su existencia que finalmente se convierten en recursos experienciales; que durante el inicio de la pandemia sin duda fueron utilizados para hacer frente a la realidad.

Las experiencias sobre el trabajo docente en el inicio de la catástrofe se caracterizaron por mostrar dos contextos escolares, uno en un medio rural y otro en un medio urbano porque cuando comenzó el tiempo pandémico las docentes que narraron sus vivencias se encontraban laborando en otros centros educativos, lo que hizo aún más rico este capítulo mostrando las estrategias pandémicas con las que dieron atención de acuerdo a la particularidad de la comunidad educativa en la que se encontraban inmersas, contextos en donde se vivenciaron las limitaciones de las familias para acceder a la educación, siendo determinantes para las estrategias y la comunicación que desarrollaron las profesoras.

El momento inicial de la pandemia fue experimentación, cargada de incertidumbre, con dichas características se trató de seguir con la escuela, los docentes interactuaron con una estrategia institucional que a pesar de que en algunos casos no se estaba de acuerdo con lo que proponía se dio seguimiento y se adaptó a las condiciones contextuales de las familias porque se comprendió que si bien no era la más acertada era lo posible para responder a la emergencia educativa. También se apreció que fueron momentos caracterizados por la flexibilidad y por la autonomía docente, como lo fue en el proceso de evaluación de los aprendizajes al

término de un ciclo escolar, donde cada profesor determinó las estrategias y los apoyos escolares que impartiría a sus alumnos. Asimismo, se pudo visualizar la capacidad de organización de las escuelas, que se caracterizó por el trabajo colaborativo ante la indicación tentativa a un regreso presencial, con ello se pudo notar como la catástrofe de la pandemia proyectó los valores y sentidos que guían a los docentes. De todo lo anterior se reflexiona que los cambios y adaptaciones realizados en este primer momento de la pandemia fueron la base para dar continuidad a los procesos escolares con una mayor certidumbre, aspecto que puede ser identificado en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

A UN AÑO DE DISTANCIA DEL INICIO DE LA PANDEMIA: RETOS, DEMANDAS Y ESTADO EMOCIONAL EN EL TRABAJO DOCENTE

Han sido, son, tiempos extraños...El tiempo de la pandemia parece de a ratos detenido, lento, pero también acelerado, intensificado. Está poblado de espectros, de lo que ya no es, pero tampoco termina de ser.

Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer

La prolongación de la pandemia por la covid-19 ha generado tiempos extraños, diferentes sectores de la sociedad tuvieron la necesidad de reacomodarse. En la educación si algo se aprendió es que es un fenómeno complejo y heterogéneo, en donde es fundamental la organización material de tiempos, espacios, cuerpos y saberes (Dussel, 2021). Lo que se consideraba normalizado y rutinario en el trabajo docente cambió drásticamente al mudar la escuela a los hogares; en esa reacomodación de la escuela a las salas, los cuartos y hasta las cocinas de docentes y de estudiantes, atravesados por dificultades y desigualdades, surgió un espacio a otras experiencias que vale la pena empezar a reflexionar y a nombrar.

Dicho contexto emergente me lleva a plantear las siguientes preguntas ¿dónde quedó la práctica docente? Acaso ¿ésta dejó de serlo? O bien ahora ¿los papás son docentes? Tales cuestionamientos reafirman la complejidad y multidimensionalidad de la práctica docente, la cual se transformó y sufrió desplazamientos al penetrar a otros rincones de la vida de los alumnos; su dimensión social dio la posibilidad de conocer más de cerca el ámbito familiar y cultural de origen de cada uno de ellos, a diferencia de los procesos educativos cuando se llevaban a cabo dentro de las escuelas. En dicho desplazamiento cobró relevancia el vínculo que generaron los docentes con los padres de familia para dar continuidad a los procesos educativos desde casa. Esta condición nos mostró una diversidad de contextos donde los padres dieron atención de acuerdo con sus saberes, conocimientos y condiciones.

Las experiencias identificadas en el trabajo docente a un año de distancia del inicio de la pandemia correspondieron a dos profesoras que se encontraban en un mismo centro educativo caracterizado por ser de nueva creación, que en tiempos alterados⁷ su organización y funcionamiento se tornó más compleja que en una escuela con gran trayectoria en años de servicio; de ésta manera contextualizarla, dando cuenta de sus características y su forma de organización en el contexto actual resulta relevante para comprender los retos, dificultades, demandas y estados emocionales que vivenciaron dichas profesoras. Una categoría para aproximarme a la contextualización de la escuela primaria de nueva creación fue la perspectiva de la escuela como “establecimiento”, de acuerdo con Fernández (1998) una institución puede ser apreciada en cuanto al espacio, sus instalaciones y por el personal que labora en ella; elementos que se tomaron en cuenta para caracterizar a la escuela. Por otro lado, retomé la noción de “organización” partiendo de los fundamentos de Etzioni (1993) como aquella agrupación de sujetos intencionadamente construida para alcanzar ciertos objetivos, en donde existen una división de las tareas y responsabilidades para que esté en funcionamiento.

Un elemento que se dio a luz como resultado del cuestionario exploratorio a la comunidad escolar y de las experiencias narradas por las docentes de la escuela primaria de nueva creación, fueron las condiciones de educabilidad “características sociales, familiares, individuales y escolares que hacen posible alcanzar logros educativos de calidad” (Navarro, 2003, p. 105) comprendida también como una demanda por la satisfacción de un mínimo de equidad social, es decir, un contexto socioeconómico y cultural que asegure una condición justa de base para los educandos para que logren una escolarización exitosa, ello implica tener los recursos materiales y simbólicos que permitan el despliegue de potencialidades y el aprovechamiento de oportunidades para superarse.

De ésta manera las condiciones de educabilidad se evidenciaron a lo largo de los apartados; una de ellas fue la proximidad entre la cultura familiar y la cultura escolar; que en este trabajo se pudo percibir que no todas las familias lograron acercarse a

⁷ Denominación que realiza Dussel (2021) para denominar el contexto actual de la pandemia por covid-19.

las demandas de lo escolar, reflejado en la desigualdad de contextos, de materiales y disponibilidad de los tiempos, características que no solo son determinantes para la educación escolar en tiempos de pandemia, ya que son elementos que se hacían visibles con anterioridad, y que se pueden decir, son circunstanciales en todo práctica docente. Lo anterior implicó reflexionar que no se debe pensar en modelar un tipo de sociedad, de familia o bien individuo para la escuela sino reconocer que "...la escuela debe prepararse y flexibilizar sus requerimientos y su oferta... no puede operar sobre la base de tipos de ideales...Aquí es necesaria una escuela con puertas y definiciones abiertas a los sujetos y sus mundos de vida" (Navarro, 2003, p.105). Lo descrito son los mínimos de institucionalidad que los centros educativos deben ofrecer a las familias, ellos deben tener ciertas características de organización y de gestión institucional.

El concepto de educabilidad propuesto por López y Tedesco (2002) fue fundamental para reflexionar sobre la vida familiar y social de los alumnos, lo que me llevó a la identificación de aquellos recursos con los que contaban en casa y la disponibilidad de los tiempos en las familias para abordar los procesos educativos, como factores determinantes para el éxito de los educandos ya que implicaron el vínculo entre el origen social y el acceso al capital cultural. Los hallazgos identificados mostraron diversidad de contextos tanto favorables como desfavorables, donde resultaron preocupantes las situaciones familiares que no contaban con las condiciones mínimas para que sus hijos accedieran a la educación en modalidad a distancia, por lo que las docentes ante la modalidad estuvieron limitadas en su acción al no poder mediar con el escenario de una manera pertinente para sus alumnos.

La migración de la escuela presencial a otras formas educativas o bien a otros territorios tuvo sus implicaciones en los procesos educativos; como lo fue en la planeación didáctica, un momento previo denominado fase preactiva según Clark (1986), en donde las docentes investigadas tomaron decisiones, administraron tiempos y se propusieron metas para hacer llegar el aprendizaje a sus alumnos en el contexto de la pandemia; dicho proceso se caracterizó por retomar lo esencial. Más adelante con el despliegue de estrategias (fase activa) para brindar la atención

a los grupos pertenecientes a la primaria de nueva creación se identificaron retos y dificultades en la enseñanza docente, donde de forma específica se evidenció la enorme brecha digital que separa a los estudiantes con la enseñanza virtual. La evaluación no dejó de efectuarse, las docentes en la modalidad a distancia siguieron retroalimentando a sus alumnos, fue un momento variado para el caso de las docentes que dieron cuenta de su experiencia, en función de sus responsabilidades académicas y de sus habilidades digitales.

Otro elemento que se documentó fue la percepción de las docentes sobre la estrategia “Aprende en casa II”, en donde se aprecia que hay una mejora en la organización de la estrategia; las docentes hicieron un reconocimiento en que estaban más enfocados en los aprendizajes esperados, con más coherencia, manifestando que tenían cierta prioridad por ciertas asignaturas como las artes, educación socioemocional y vida saludable; identificando aún aspectos que mejorar como en el lenguaje y en elementos que pueden ser distractores para los alumnos.

De todos los procesos educativos llevados a distancia, resultaron afectaciones en los docentes, ellos como sujetos de la experiencia tienen la propia, que la sufren y la padecen (Larrosa, 2003). Las profesoras ante el contexto inesperado y la intensificación laboral se vieron afectadas en el aspecto emocional; mostrando una serie de sintomatologías emocionales como resultado de su arduo trabajo en el contexto emergente. Las emociones de acuerdo con Casassus (2007) son más que experiencia psicológica o biológica, son una energía vital que unen los acontecimientos externos con los internos; por dicha característica están en el centro de la experiencia humana interna y social. Con lo anterior se comprende que nuestra interacción con el mundo esta mediada por las emociones y de acuerdo con ellas es como reaccionamos a nuestro entorno; las emociones son complejas, con ellas se relacionan diversidad de términos similares, que al analizarlos son diferentes. Goleman (2001) señala que los listados que se plantean para categorizar a las emociones no se terminan ahí puesto que hay infinitos matices en nuestra vida emocional; aspecto que se percibe en las experiencias narradas por las docentes

en donde se identificó la siguiente sintomatología emocional: incertidumbre, estrés, cansancio, ansiedad, fastidio, inquietud y desesperación.

Es así como a un año de distancia del inicio de la pandemia por la covid-19 se siguieron desarrollando los procesos educativos. Fue un cambio abrupto que implicó la reacomodación de la escuela a los hogares de los alumnos y de los docentes, a espacios más heterogéneos; donde el trabajo docente estuvo lleno de dificultades, retos y demandas que tuvieron que cubrirse para brindar el servicio educativo, aun cuando el contexto fuera complejo, en medio de tiempos alterados.

1. Contextualización y organización de una escuela primaria de nueva creación

Los docentes, alumnos y padres de familia de los cuales se reportan sus experiencias sobre el aprendizaje a distancia en el contexto de la pandemia por covid-19 pertenecen a una escuela, que como establecimiento de acuerdo con Fernández (1998) tiene ciertas características en cuanto al espacio, las instalaciones y las personas que laboran en ella. Al ser un centro educativo de nueva creación todavía no cuenta con un nombre específico, por lo que su denominación actual es “Escuela de Educación Primaria General” ubicada en un fraccionamiento dentro del municipio de Mineral de la Reforma. La clave del centro de trabajo fue asignada el 25 de septiembre de 2019 y a partir de esa fecha se brindó el servicio educativo a los dos primeros grados de primaria con un total de 20 niños atendidos por dos docentes.

Se iniciaron los trabajos en dos aulas improvisadas al utilizar unas oficinas del servicio administrativo del fraccionamiento por no contar con un edificio propio. Éstas se compartían con el nivel de educación preescolar. Fue a través de la gestión realizada por el delegado del fraccionamiento y del Comité vecinal ante la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo que se inició con la construcción de la escuela primaria en un terreno destinado para tal efecto. Así tres meses después, en el 2020, se inició con la construcción y en marzo se entregaron las instalaciones

al personal educativo, las cuáles no fueron usadas debido a la suspensión de actividades presenciales debido a la pandemia.

El terreno destinado para la escuela tiene una medida aproximada de 30 metros de ancho por 60 metros de largo, que dan un total de 1800 m², el cual se encuentra ubicado en una de las avenidas principales del fraccionamiento, cercado por una malla ciclónica cuyo acceso peatonal es a través de una puerta frontal, seguida de otra puerta para el acceso al espacio del estacionamiento. En el terreno se construyó un módulo constituido por aulas, baños y dirección. Su construcción es de concreto, con las medidas especificadas, la orientación e iluminación óptima como lo establece la norma de construcción de las escuelas.⁸ El módulo está pintado en su totalidad de color beige, cuyos muros que sirven de soporte estructural se destacan en color gris; las ventanas son de aluminio y las puertas metálicas.

En la planta baja del edificio escolar se encuentran dos baños cada uno destinado para los niños y las niñas, le siguen los salones para el primer y segundo grado, posteriormente las escaleras de acceso al primer piso y por último un aula destinada a la dirección, en cuyo interior se hizo la adaptación de división con tabla roca y ventanas para tener un espacio utilizado para reuniones de docentes o sala de espera para padres de familia; en el primer piso se encuentran las aulas de cuarto a sexto grado en el orden señalado y el espacio destinado a la escalera. Afuera de las aulas se previó un pasillo el cual está protegido por una estructura metálica de aproximadamente un metro y treinta centímetros de altura para proteger el tránsito de los alumnos.

⁸ La instancia dentro del estado de Hidalgo que se encarga de la construcción de los espacios educativos de nueva creación de acuerdo con el proyecto ejecutivo autorizado, garantizando el debido cumplimiento de las normas, especificaciones, leyes y reglamentos aplicables es el Instituto Hidalguense de la Infraestructura Física Educativa (INHIFE). Dicho instituto está regido por el Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa (INFE) el cual establece los lineamientos normativos para las instalaciones tales como: revisar los riesgos en el terreno de construcción, facilitar el acceso a las personas de manera incluyente, conocer la situación jurídica del terreno donde se van a realizar los trabajos, contar con documentos que sirvan de base para los trabajos de construcción, revisar que el proyecto de instalaciones hidráulicas y de ventilación sea el pertinente, así como las dimensiones que utilizará cada persona dentro del espacio a construir, medidas de las puertas, características de las salidas de emergencia, rutas accesibles, pavimento adecuado para personas con discapacidad, la forma de las rampas y escaleras, entre otros elementos.

Frente al edificio escolar se encuentra el patio cívico protegido por una galera constituida por seis estructuras metálicas sobre las cuales se extiende una malla para la protección de los rayos solares. En la parte posterior del edificio, justo donde se encuentran los sanitarios se construyó una cisterna interna para asegurar el servicio de agua. Al respecto cabe hacer mención que la escuela en la actualidad no cuenta con el servicio de agua y luz, ya que los trámites han quedado suspendidos por efectos de la pandemia.

El resto del terreno disponible se caracteriza por estar lleno de maleza, escombros de la construcción realizada y bordos de tierra ya que no se ha dado ningún mantenimiento debido a la contingencia sanitaria y por la inexistencia de personal de intendencia. Al ser una escuela de nueva creación muchas de las gestiones y servicios adicionales han quedado en pausa debido a la situación de emergencia sanitaria.

Durante el ciclo escolar 2019-2020 laboraron dos docentes, una de ellas asumió la función de la dirección. Al inicio del siguiente ciclo escolar se generaron distintos movimientos ya que una de las docentes pidió su cambio y adscribieron a una nueva maestra llamada Minerva además que la SEP asignó como directora efectiva a la maestra Rosita. La plantilla quedó constituida por dos docentes y una directora efectiva. La matrícula de alumnos había aumentado a cuatro grupos, debido a una convocatoria emitida por la directora para sensibilizar a los padres de familia a inscribir a sus hijos en la escuela por lo que se dio atención a los cuatro primeros grados. Ante tal situación en común acuerdo las dos docentes dieron continuidad a su trabajo siguiendo las recomendaciones y lineamientos dados por la SEP atendiendo respectivamente el segundo y tercer grado⁹. El cuarto grado fue atendido por la directora. Para el primer grado se dividieron los alumnos entre las

⁹ En el 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, se menciona que es fundamental establecer un mecanismo de evaluación extraordinario que considere algunos aspectos entre ellos que “En todos los casos que sea posible, el docente titular de grupo o de asignatura, deberá continuar con el mismo grupo de educandos en el siguiente grado escolar” (p.2).

dos docentes en tanto asignaban más personal. Esta situación fue problemática debido a que las gestiones hechas por la directora no tuvieron una respuesta inmediata, ya que durante el primer semestre del ciclo escolar se trabajó en estas condiciones en la atención simultánea de dos grados escolares y la doble función de docencia y dirección para la maestra Rosita.

La Escuela Primaria de Nueva Creación como una organización institucional, de acuerdo con Etzioni (1993) es una agrupación humana deliberadamente construida o reconstruida para alcanzar fines específicos, caracterizada por la división del trabajo, del poder y de las responsabilidades de la comunicación; tuvo que hacer frente a la pandemia como todas las escuelas y cumplir con el objetivo para lo que fueron creadas: brindar el servicio educativo.

Un aspecto por rescatar es el rol directivo, que fue llevado a cargo por la maestra Rosita al ser el enlace con las autoridades educativas inmediatas, con el personal docente y el resto de la comunidad educativa para realizar las gestiones correspondientes para el funcionamiento de la institución. Lo anterior refleja una más de las características de la organización “la presencia de uno o más centros de poder que controlan los esfuerzos concertados de la organización y remodelan su estructura, donde es necesario, para aumentar su eficiencia” (Etzioni, 1993, p.4). Este caso el poder y la organización de las actividades de la escuela fue asumido y ejecutado por Rosita quien se mostró como un agente activo para impulsar su centro de trabajo.

Sobre el trabajo directivo Rosita identifica que sus prácticas se modificaron en el contexto de la pandemia por covid-19, particularmente en la comunicación con el Comité de Padres de Familia donde se apoyó principalmente de la llamada telefónica “el trabajo lo estoy llevando casi siempre vía telefónica, el teléfono pues ahora si es un recurso invaluable... entonces lo que hago es entrevistarme con la presidenta del comité vía casi siempre videollamada o una llamada normal” (R1 DI P 21). Todas las gestiones que involucraban la participación de los padres de familia fueron a través de este medio de comunicación, tanto que se percibe que el teléfono ocupa un lugar privilegiado, hasta imprescindible en la vida cotidiana, no solo en los

alumnos, sino también en el personal docente y directivo. Los años de experiencia en la función directiva le permitieron a Rosita no descuidar este aspecto.

La mayor parte de las actividades propias de su función las desarrolló a través de este medio electrónico. No obstante, por ser una institución de nueva creación y ante la necesidad de hacer gestiones sobre los servicios básicos para cubrir las necesidades del centro educativo tuvo que recurrir a la forma presencial e iniciar los trámites de luz y de agua donde identificó algunas dificultades:

He tenido que acudir a las oficinas de manera presencial, fui a la CFE para el contrato de Luz, cuando estaba en la oficina me dijeron: “no puede hacer nada aquí...todo virtual” todo dice, desde plataforma; llego a la casa me meto a la plataforma y no encuentro lo que busco, hablo por teléfono y me dicen “tiene que presentarse en la oficina”.

Hay otros trámites como el de Cassim, lo del agua, que ésta completamente detenido, tuve que ir a la oficina de la SEP para tratar de hacer mi trámite, pero no hay, no están de manera presencial, entonces me dicen que este trámite está detenido. (R1 DI P22)

Como se puede observar la pandemia trastocó todos los ámbitos de la vida social. Durante varios meses consecutivos la atención al público sobre los servicios básicos también se transformó en una atención a la distancia. En este contexto, los trámites por internet fue el mecanismo utilizado por varias empresas y enfrentó a los ciudadanos a formas virtuales para la gestión de servicios. La directora Rosita tuvo que adaptarse a esta nueva forma de ejercer su función.

Además de lo anterior en este nuevo contexto la virtualidad se hizo presente en la comunicación y en el trabajo con las autoridades educativas; al constituirse en un enlace entre la oficialidad y el personal docente. La directiva en este contexto de cambios fue requerida en la atención a las orientaciones pedagógicas, administrativas, de organización y laborales de manera permanente.

...en cuanto a trabajar con las autoridades como directora, nos han estado requiriendo casi cada semana... hay reuniones pedagógicas donde nos ayudan a ver cómo podemos hacer el acompañamiento, hay reuniones de tipo administrativo, nos han dado capacitación también para entrar en plataformas... (R1 DI P22)

En el contexto de la pandemia la relevancia de la función del director ha sido determinante con el fin de garantizar la prestación del servicio educativo, por lo que la atención permanente a las disposiciones le ha exigido estar atenta. Reflexiona que en este ejercicio de su función como directora ha tenido aciertos que influyen en que la escuela funcione de forma efectiva al describir que necesita “mantener una estrecha comunicación tanto con mis docentes como con el comité de padres de familia y con mis autoridades educativas, eso ha sido un acierto; estoy enterada al día, trato que nuestra plataforma de la escuela este completamente actualizada” (R1 DI P22). Lo anterior permite reconocer el compromiso y la responsabilidad que ha caracterizado a Rosita como directora ahora en este nuevo contexto. La experiencia construida en la función directiva le permite visualizar la relevancia que tiene establecer comunicación con los involucrados en la tarea educativa.

Una parte importante para que una escuela como organización funcione es que su personal esté satisfecho con lo que hace y cuente con el apoyo de su autoridad inmediata. Etzioni (1993) señala que “Generalmente cuando menos enajena una organización a su personal, tanto más eficiente es. Los trabajadores satisfechos trabajan más y mejor que los frustrados” (p. 3); situación que se puede percibir en este caso.

...el apoyo que les estoy dando es la libertad para trabajar de la manera que consideren que los alumnos van a aprender... les doy mucha libertad en ese sentido para que se sientan a gusto...sobre todo que tengan el liderazgo del grupo, darles una autoridad... (R3 DI P 30)

Tal parece que el tipo de liderazgo que ejerce Rosita se caracteriza por ser interpersonal¹⁰ y carismático en términos de Ball (1987), al resaltar el componente humano y de libertad para que las docentes desarrollen la docencia. Si bien no hay un estilo puro y sería muy arriesgado en este caso caracterizar la forma en que se relaciona la docente con su personal al no haber interactuado en forma personal, identifico como cualidad impulsar el liderazgo y la autoridad. Lo anterior se reafirma al recuperar la opinión de la maestra Minerva al referirse a la directora: “la maestra ha estado siempre atenta a nuestras inquietudes... siento que, si ha habido esa empatía de parte de la maestra con nosotros, con el trabajo que hacemos” (R3 DO P15).

La directora Rosita también comparte reflexiones sobre algunas dificultades que han limitado su trabajo. Entre las más relevantes destaca las relacionadas con la eficiencia de los recursos tecnológicos y digitales; la falta de personal docente y administrativo necesario en la institución; además de la falta de servicios básicos como el agua y la luz que garanticen en un futuro el regreso seguro a las aulas, entre otros.

En el contexto actual el servicio del internet y los recursos tecnológicos son fundamentales para poder garantizar el trabajo a la distancia. Hay que recordar que Rosita es una docente que tiene muchos años de servicio cuya formación y experiencia en las nuevas tecnologías ha sido paulatina, de acuerdo con las necesidades que ha identificado en su práctica. Ante la emergencia sanitaria comenta:

Dificultades es la señal de internet, el trabajar con lo que es esta plataforma (Zoom), porque no sé si será la carga de uso o que es, aquí en la colonia está muy deficiente a cada instante se está cortando...otra dificultad es adaptarme a estas nuevas formas, a esta tecnología. (R1 DI P 23)

¹⁰ El estilo interpersonal es enunciado por Ball (1987) cuando describe los tipos de liderazgo que se perciben en los directores de acuerdo con su participación. Este estilo se caracteriza por la movilización simbólica del apoyo; se emplean las actuaciones privadas de la persuasión, la charla personal e informal es el vehículo primario de la conversación; y se ofrecen oportunidades para expresarse.

Resulta relevante identificar que se trata de una docente cuya experiencia profesional durante más de cuatro décadas ha sido presencial. No había tenido la necesidad de recurrir al uso de las nuevas tecnologías, a excepción del teléfono celular, para ejercer su función. Generacionalmente se trata de una docente que ha tenido que “aprender” y adaptarse a las nuevas exigencias tecnológicas.

Otra dificultad fue el no contar con personal administrativo que apoyara las actividades en esta materia tales como la elaboración de documentos los cuales, por ser una escuela de nueva creación, hubo la necesidad hacer muchos trámites. En este sentido habría que recordar que desde la modernización educativa se enfatizó que el director se constituiría como un líder académico que, aunque cumpliera actividades administrativas éstas no deberían ser las prioritarias.¹¹ En el caso que nos ocupa se puede identificar que este criterio no se cumple, ya que dada la temporalidad en la creación de la institución, atravesada por la emergencia sanitaria no se le dio atención inmediata por parte de la SEP sobre la asignación del personal necesario ya sea docente, administrativo y de intendencia.

...una dificultad es que tengo que ser secretaria (numerando con los dedos), tengo que hacer contacto con los padres de familia, tengo que checar servicios donde todo trámite está parado por el tiempo, y la verdad no se puede hacer el trabajo con la calidad que se requiere. (R3 DI P23)

La pandemia por covid-19 provocó modificaciones, cambios y desafíos en la organización de las escuelas, pero en el caso de la Escuela Primaria de Nueva Creación estos desafíos fueron más eminentes en el sentido de que era una institución que apenas había aperturado; un primer desafío fue cumplir con la normalidad mínima y que todos los grupos tuvieran un docente asignado, la

¹¹ El proyecto de Modernización Educativa que tuvo su punto culminante con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992 planteó en su conjunto una serie de líneas estratégicas de acción para asegurar elevar la calidad educativa. En este contexto, desde el Programa Emergente de Actualización Profesional (PEAM) en 1990 y en el Programa de Actualización Magisterial (PAM) en 1991 sentaron las bases sobre el fortalecimiento a la función directiva que se impulsó desde estos años 90 hasta nuestros días. Podemos rastrear en la actualidad que la función directiva se ha transformado, se han incorporado elementos participativos focalizados a mejorar la enseñanza y replicar las buenas prácticas pedagógicas que se llevan dentro de la escuela.

directora lo expresa así: “Con muchas dificultades, las docentes y yo como directora estamos haciendo un trabajo que no nos correspondía hacer...nos están faltando maestros” (R3 DI P22), la docente Minerva también da cuenta de esto:

...ahorita no ha llegado el personal...como maestros estamos cubriendo otro grupo como apoyo a que lleguen los maestros y es una situación que nos inquieta... es muy pesado el estar dividiendo el trabajo y no nada más hablamos de las fichas de la planeación sino del trabajo en general en cuanto a reuniones, entrega de calificaciones, lo administrativo, todo, todo...” (R3 DO P 12)

El acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar, Capítulo II del fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar de las escuelas de educación básica, de manera específica en el artículo sexto, indica que las autoridades educativas locales para dar fortalecimiento a las escuelas deberán contribuir al desarrollo de algunas prioridades y condiciones educativas, una de ellas la Normalidad Mínima de Operación Escolar, que se encarga de enunciar los rasgos básicos de una escuela para que brinde el servicio educativo con calidad. Un rasgo básico importante y que se identifica no se estaba cumpliendo en la escuela de nueva creación fue el siguiente:

.... las autoridades educativas locales y municipales deberán asegurar que las escuelas cuenten con el personal completo de la estructura ocupacional correspondiente, desde el inicio hasta la conclusión del ciclo escolar y evitar que se tenga personal por arriba de la estructura autorizada;

Todos los grupos deben disponer de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar, por lo que las autoridades educativas locales y municipales deberán garantizar que la sustitución de personal que se requiera en la escuela, dentro del ciclo escolar, se realice en tiempo y forma. (Diario Oficial de la Federación, 2014, p. 3)

La falta de disponibilidad de docentes en la escuela de nueva creación ocasionó sobrecarga académica y saturación de actividades para el personal docente que se

encontraba laborando en ese momento, en detrimento de la calidad de los procesos educativos al atender de manera simultánea dos grados por un mismo docente. Dicha circunstancia se prolongó durante más de un año lo que inquietó e hizo que el trabajo pedagógico y administrativo se duplicara; lo cual va relacionado con lo que plantea Etzioni (1993) sobre que la felicidad eleva la eficiencia, pero que inversamente, como lo es en este caso, si la organización no marcha bien no puede mantenerse un nivel de vida adecuado, y advierte que “hasta cierto grado, *la racionalidad de la organización y la felicidad humana van de consumo*. Pero en toda organización se llega a un punto en el que la felicidad y la eficiencia dejan de sostenerse mutuamente” (p. 3); lo que sucede porque no todo trabajo puede ser bien pagado o satisfactorio, ni todas sus reglamentaciones y órdenes pueden hacerse aceptables por los que laboran dentro de la organización.

Un segundo desafío, fue el cumplir con la infraestructura para poder atender a los alumnos en el caso de que se dieran indicaciones de asistir de forma presencial, esto debido a que la escuela es de nueva creación, de acuerdo con la maestra Minerva las necesidades son las siguientes:

Faltan muchas situaciones por mejorar en infraestructura, en los espacios pues vemos que realmente nada más está el aula pero el mobiliario que tenemos es poco en cuanto sillas, mesas; otra situación son los baños ... no tenemos ahorita el servicio del agua...en cuanto a los espacios en donde los niños van a comer se recomienda que sea pues distanciados ¿no? que no sea en una sola área y menos dentro del salón de clases, entonces dentro de la institución, hasta donde yo he visto no tiene esos espacios. (R3 DO P 9,10)

Ante la posibilidad de un regreso a clases presenciales en la escuela de nueva creación, las docentes generaron sus conjeturas y se percataron de que no se contaba con la preparación suficiente para ofrecer un regreso seguro a los alumnos; una cuestión fue lo económico “No tenemos ni los recursos económicos, porque todavía no se ha hecho el cambio de tesorera” (R3 DI P23), así como si el regreso se decidiera de inmediato ante la falta de infraestructura y materiales, el regreso no

tendría posibilidades, la directora refiere a esto: “No estamos preparados en el sentido de que nos digan mañana... si la respuesta es un sí o un no, es un no porque no tenemos mobiliario” (R3 DI P24). Lo anterior da muestra de una realidad educativa, a la que se encuentran algunas escuelas de nuestro país, que es el no contar con los recursos materiales y económicos para generar ambientes de bioseguridad como lo señalan las autoridades de salud y educativas para enfrentar la emergencia sanitaria.

La docente Minerva refiere que para que se dé un regreso seguro es necesaria la organización entre los que conforman la comunidad escolar y mantenerse comunicados sobre las acciones a realizar en beneficio de los educandos:

...lo que faltaría es platicar nosotros ya como colectivo junto con la dirección de la escuela, pero también con la asociación de padres de familia para que se vayan haciendo esos comités y subcomités... pero si es necesario ir haciendo esos equipos de trabajo. (R3 DO P 10)

Relacionado con esto Anzieu y Martin (1997) señalan que es necesario para los grupos organizarse: “en primer lugar, para que se recojan informaciones útiles y eficaces; en segundo lugar, para que esas informaciones sean distribuidas convenientemente entre todos lo que tendrán que utilizarlas, fundamentalmente aquellos que deberán tratarlas de forma de preparar las decisiones válidas” (p.129); en este caso tomar decisiones válidas para un regreso seguro para los educandos.

Como se puede observar el trabajo realizado por las docentes y la directora en esta escuela de nueva creación está caracterizado por una serie de limitaciones materiales, de infraestructura y de recursos humanos. Si bien no se ha trabajado de manera presencial lo que pudiera atenuar las necesidades de los servicios básicos de agua y luz en lo inmediato, la omisión por parte de las autoridades educativas sobre la asignación de personal suficiente para la atención de los grupos y de apoyo administrativo a la dirección influyeron en la saturación de las actividades como un rasgo característico del trabajo desde casa. Las actividades de planeación, atención a los grupos y de evaluación se duplicaron, ya que se atendía al grupo asignado y

la mitad de otro grado más. En el caso de la directora, atendió su función y el trabajo con el grupo de cuarto grado la mayor parte del ciclo escolar.

Tales características generales sobre la institución se complementan con el contexto social de la comunidad escolar al corresponder a las condiciones familiares y de apoyo en los procesos educativos, así como en los recursos materiales que posibilitan o limitan el trabajo desde casa como se verá a continuación.

1.1. Características generales de la comunidad escolar

Un aspecto determinante y complementario en la labor educativa corresponde a las características sociales, culturales y económicas de la población escolar. En este sentido se realizó una exploración de ello, a través de la herramienta digital de los “formularios de Google”, un cuestionario que se aplicó por grupo para obtener información sobre su estatus socioeconómico, condiciones de educabilidad y sus características generales. Derivado de la sistematización de la información, se puede decir que la comunidad educativa pertenece a un contexto urbano característico de los fraccionamientos de nueva creación, al contar con los servicios básicos de urbanización tales como agua, luz, drenaje, pavimentación, áreas verdes, entre otros; esto al dar un total del 97.05% donde solamente el 2.94% mencionó que faltan algunos servicios básicos en su hogar. Con relación a los materiales específicos de la vivienda se identifica que en el 100% las paredes y techo son de concreto. (Ver anexo 2).

Los alumnos que forman parte de la escuela primaria en su mayoría viven dentro del fraccionamiento en el que ésta se encuentra ubicada, en casas propias, rentadas o prestadas en los siguientes porcentajes en el orden señalado 46.07%, 35.29% y el 18.62% respectivamente. Datos que nos refieren a que un poco más de la mitad de la población escolar que es el 53.91% no tienen una casa propia (Ver anexo 3).

Las familias de los alumnos pertenecen a una clase social media de acuerdo con algunos indicadores explorados tales como tipo de trabajo, ingreso económico, recursos y materiales de apoyo para el trabajo educativo que en su conjunto constituyen las condiciones de educabilidad, entendida como “el conjunto y la

dinámica de factores y condiciones socioculturales y familiares que juegan en la relación entre escuela, familia y sociedad” (Navarro, 2003, p. 99). Dicho concepto alude a un conjunto de elementos relacionales que se juega en la interacción entre condiciones subjetivas, familiares, sociales, institucionales y pedagógicas; condiciones que configuran los activos que despliegan los niños y los docentes en los procesos de aprendizaje y enseñanza en la escuela. Asimismo, se hace alusión a que es el escenario y contexto social y familiar en que se configuran las condiciones socioeconómicas, culturales y subjetivas mínimas para que se lleve a cabo la tarea formativa en la escuela.

Con relación al tipo de trabajo que tiene el jefe de familia se encontró que la mayoría (59.80%) tiene un trabajo dependiente, con un contrato y pago de salario establecido, mientras que el resto representado por el 40.19% labora de manera independiente, es decir, sus actividades son por cuenta propia (Ver anexo 4). Determinado por lo anterior el ingreso familiar mensual queda distribuido de la siguiente manera: el 66.6% obtiene menos de 6000 pesos, el 27.45% entre 6000 y 9000 pesos y 5.88% tienen un ingreso de más de 9000 pesos (Ver anexo 5). Lo que demuestra que la mayoría de las familias con el 66.6% podría tener el salario mínimo que rigen en el país a partir del 1 de enero de 2021 establecido por el Consejo de Representantes de la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos, con la resolución publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 23 de diciembre de 2020, desplegando los salarios mínimos generales y profesionales en dos áreas: la Zona Libre de la Frontera Norte¹² con el monto vigente al 2021 de \$213.39 pesos diarios y el resto del país¹³ (donde pertenece el estado de Hidalgo) con el monto vigente de \$141.70 pesos diarios; tomando este último monto, de manera mensual el ingreso que se obtiene es inferior a los 6000 pesos.

La situación económica de las familias se vio afectada a causa de la pandemia ya que el 90.19% lo manifestó, mientras que el 9.80% respondieron no haber tenido

¹² Integra los municipios de los estados que hacen frontera con Estados Unidos de Norteamérica: Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila de Zaragoza, Estado de Nuevo León y Tamaulipas (Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 2020, p. 2).

¹³ Integrado por el resto de los municipios de los estados del país que conforman la república mexicana (Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 2020, p. 2).

ninguna dificultad en este sentido. Tales datos reflejan que la mayoría de las familias tuvo ajustes en su economía (Ver anexo 6).

La mayoría de las familias se caracterizan porque están conformadas por cuatro o más de cinco integrantes (51.96%), (33.33%) que representan el 85.29% del total, indicador que refiere a familias biparental con hijos (Nuclear/tradicional) y/o llegar a ser familias extensas; en orden descendente el 13.72% corresponde a tres integrantes y el 0.98% a dos. (Ver anexo 7). En cuanto a la cantidad de integrantes de la familia que cursan la educación primaria el 64.70% solo tiene un hijo en el nivel educativo, el 28.43% tiene dos, el 3.92% tiene tres y el 2.94% tiene más de tres. La relación que establezco en ambos datos sobre la configuración familiar y el número de hijos en primaria es que los datos indican que la mayoría de las familias tiene al menos un hijo cursando este nivel educativo (Ver anexo 8).

El nivel máximo de estudio de los padres de familia se ubica en la educación secundaria con el 28.43% y bachillerato con 41.17% lo que da un porcentaje de 69.6%. Datos que indican que la mayoría de los padres no cuentan con una carrera a nivel profesional, sino que apenas concluyeron la educación básica y/o media superior, ambas consideradas como las mínimas obligatorias en el Artículo 3º constitucional. Incluso un dato revelador consiste en la identificación de padres que apenas cursaron la educación primaria al representar el 3.92% de la población. Tales datos contrastan con el porcentaje total que representan los estudios universitarios y de posgrado que hacen un total del 26.46%, derivados de la suma del 21.56% y el 4.90%, del orden señalado. (Ver anexo 9).

La exploración sobre las condiciones de educabilidad es relevante en tanto que representan las condiciones relacionadas a los recursos, herramientas, materiales, tiempo de dedicación, ambientes que tienen en casa para apoyar el aprendizaje escolar. Si bien tales elementos son relevantes en la educación tradicional presencial, resultan determinantes en el contexto del trabajo a distancia al potenciar o frenar los procesos educativos. En este sentido las condiciones que tienen las familias dieron la posibilidad de acceder a la estrategia institucional “Aprende en

casa”, particularmente a los programas televisivos ya que el 91.17% cuentan con televisión y el resto correspondiente al 8.82% no cuentan con una. (Ver anexo 10).

Una herramienta fundamental que aseguró la comunicación con los alumnos y padres de familia fue el celular, ya que el 97.05% cuenta con ella y el 2.94% no la tiene. Queda reflejado que el celular es un recurso que la mayoría de la comunidad educativa tiene y que se constituyó en el más utilizado en la atención a los alumnos. Particularmente la aplicación de WhatsApp donde el 99.01% de las familias utiliza esta herramienta digital y escasamente el 0.98% no cuenta con ella. Lo mismo sucede con la aplicación de Zoom donde el 84.31% de la comunidad escolar cuenta con ella, mientras que el resto con el 15.68% no la tiene (Ver anexo 11).

Sumado a lo anterior otro dispositivo de apoyo lo constituyó la computadora o Tablet que representó el 45.09% de la población que cuentan con este recurso y el 54.90% no tienen estos equipos tecnológicos. Estos datos son reveladores al mostrarnos una realidad preocupante donde más de la mitad de las familias no cuentan con los dispositivos electrónicos que en el contexto de la pandemia tomaron un papel fundamental para la atención virtual del trabajo desde casa. (Ver anexo 12).

Aunado a lo anterior lo que se puede observar es que los recursos materiales son fundamentales ya que a pesar de que la mayoría de las familias manifestó tener internet (75.49%) su utilización estuvo limitada al celular ya que como se identificó un alto porcentaje cuenta con tal dispositivo. Lo anterior se complementa con el dato del 24.50% de las familias que no tuvo tal servicio, lo cual limitó sustantivamente la comunicación con los docentes. En el contexto de la pandemia es un factor determinante para que los alumnos tengan acceso a la educación. Esto expone que una parte de las familias no pudo acceder a ella (Ver anexo 13).

La información presentada nos muestra cuantitativamente las características de la comunidad escolar, reflejando sus características sociales, económicas así como los recursos y materiales físicos, tecnológicos y digitales con los que cuentan en sus hogares de una manera generalizada; datos que nos hacen reflexionar sobre las implicaciones que tienen en los procesos educativos de los alumnos, sobre todo

que tienen mayor incidencia en el contexto de la pandemia, al considerárseles como los medios para tener acceso a la educación a distancia.

1.2. La vida familiar y social de los alumnos desde la mirada docente

Las experiencias pedagógicas de las docentes al interactuar con sus estudiantes bajo la modalidad a distancia les permitieron identificar algunos aspectos de su vida familiar y social, y aproximarse a diversas realidades trastocadas por el contexto de la pandemia. Lo anterior fue vivenciado a través de sus prácticas de enseñanza mediada por las herramientas digitales como el WhatsApp a través de la solicitud de imágenes-videos (evidencias de aprendizaje) y las videoconferencias a través de Zoom (clases virtuales de forma sincrónica).

Como resultado de lo anterior en la escuela primaria de nueva creación la directora Rosita y la docente Minerva a través de sus sentidos identificaron algunas situaciones y dificultades en el contexto familiar de los alumnos que influyeron en el acceso a la educación con equidad; percibieron los ambientes en casa, así como los estados de ánimo de los alumnos que predominaron durante el confinamiento prolongado y de la modalidad de estudiar a distancia. Estas captaciones de la realidad dieron muestra de las condiciones de educabilidad (Tedesco, 2000) que se tuvieron en las familias y que forman parte de la calidad del desarrollo cognitivo temprano, que a su vez comprende la estimulación afectiva, buena alimentación, así como las condiciones sanitarias adecuadas; las disposiciones subjetivas (prácticas, categorías de interpretación, normas y valores); recursos materiales y simbólicos. De esta manera de acuerdo con Navarro (2003) “las condiciones de educabilidad implican referirse a las características sociales, familiares, individuales y escolares que hacen posible alcanzar logros educativos de calidad” (p. 105); lo que podemos conocer a través de las siguientes narraciones.

La directora Rosita al atender a un grupo de la escuela primaria de nueva creación en ausencia de docentes percibió algunas situaciones en los padres de familia que hacían que su práctica se complicara, lo expresa así: “...con muchos de los padres de familia he querido mantener contacto, pero ha sido muy difícil porque ellos no

tienen internet...es difícil para enviarles la retroalimentación” (R1 DI P23). Otra situación encontrada, pero en el grupo de la docente Minerva es que los papás no pueden destinar el tiempo necesario a sus hijos para orientarlos o darles seguimiento en su proceso de aprendizaje “muchos papás trabajan y dejan en casa encargados a los niños...no se avanza igual, no todos pueden ingresar a Zoom” (R1 DO P13) “los papás no tienen el tiempo para conectarse” (R2 DO P8). Para el caso de estas familias su corresponsabilidad para la educación escolar quedó limitada, no porque ellos así lo desearan sino por sus características desfavorables las cuáles se acrecentaron y se hicieron visibles en el contexto de la educación a distancia.

La situación expuesta tiene relación con el concepto de educabilidad, que según López y Tedesco (2002) es un conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño sea exitoso en la escuela. En este caso se identifica que no todas las familias tienen los recursos necesarios para apoyar la educación de sus hijos, como lo es el acceso al internet, que sin él, en tiempos de pandemia y en la modalidad a distancia la comunicación no se puede dar de forma efectiva y con ella que se pierda el éxito en la escuela; otro factor determinante es la disponibilidad de tiempo, la cual es poca de parte de los padres de familia, según la experiencia de la profesora Minerva cuando dice “...los papás no tienen el tiempo para conectarse” (R2 DO P8).

Lo anterior puede ser analizado bajo la óptica de López y Tedesco (2002) quienes recuperan a Bourdieu (2002) para reafirmar que el vínculo entre el origen social y el acceso al capital cultural necesario para acceder a la escuela está determinado por la disponibilidad de tiempo. Este es un factor determinante al corresponder al tiempo en que el educando está expuesto a espacios que estimulan el desarrollo de sus capacidades básicas; es decir, el tiempo de permanencia en la escuela. En este nuevo contexto el tiempo está supeditado a las posibilidades reales de conectividad a través de las conferencias virtuales vía Zoom y la elaboración de las actividades escolares autodidactas con apoyo de los padres de familia para que envíen sus trabajos a través de medios electrónicos como el WhatsApp o correo electrónico. Lo señalado previamente está definido por las condiciones de educabilidad particulares

de cada alumno y cada familia. Se rompe con la uniformidad de los horarios, rasgo característico de la escuela tradicional.

El ambiente en casa se llegó a conocer durante el trabajo a distancia, la maestra Rosita señala “he visto muchas cosas a través de las clases a distancia, el ambiente en su hogar, a veces de violencia, pero también llegó a ver a papás y alumnos comprometidos” (R4 DI P7), esto nos muestra dos caras del contexto familiar de los alumnos que inciden favorable o desfavorablemente en su educación. La primera, nos da indicios de que no todos los niños la están pasando bien en casa y que su entorno estando con la familia no es el propicio para que pueda aprender al existir la violencia; la segunda, es que el ambiente en casa cuando es regulado adecuadamente por los padres de familia da buenos resultados en el aprendizaje del educando porque existe un compromiso. Con esto se puede reconocer que las condiciones de educabilidad son relativas (Navarro, 2003, p. 106) dependen de la identidad conformada por los niños como integrantes de una familia, una comunidad y simultáneamente como alumno. La noción de condiciones de educabilidad reclama por la igualdad de oportunidades y de capacidades; reconoce que hay formas de sociedad más adecuadas para el desarrollo de la educabilidad; en este sentido no hay una sola educabilidad porque cada sociedad la configura de distinta forma.

Tedesco (2000) citado por Navarro (2003) señala que una parte de las condiciones de educabilidad está conformada por un aspecto afectivo, lo que en este trabajo se pudo recuperar como los estados de ánimo en los alumnos que los docentes lograron percibir durante el trabajo escolar en casa. F. Varela en Casassus (2007) habla sobre los afectos y dice “son una dinámica pre-reflexiva de autoconstitución del sí mismo (self). El afecto es primordial en el sentido que somos afectados o conmovidos antes de que surja un yo que conoce” (p. 103); así sobre los estados de ánimo señala que son “...el nivel de conciencia más interno que se expresa en la narración descriptiva que se ubica a lo largo de una extensión de tiempo más extensa” (p. 103). Entonces dichos estados emocionales se dan en la parte subjetiva

del sujeto y permanecen por tiempo prolongado acompañando las acciones de las personas, en este caso en los educandos.

Así sobre los estados de ánimos la docente Minerva identificó la angustia y la preocupación “una niña me decía que estaba un poco angustiada porque a su abuelita le habían dicho que tenía síntomas de covid... y la niña me dijo que estaba preocupada” (R2 DO P11); también percibió a niños que se sentían bien mentalmente:

...un niño que recuerdo...me dijo que estaba bien y que se sentía contento porque nuevamente íbamos a ver la asignatura de matemáticas, dice: -a mí me encantan mucho las matemáticas y aquí tengo mis figuras, entonces tomó las figuras y las empezó a mostrar...lo sentí emocionado porque estábamos viendo esa asignatura. (R2 DO P11)

La maestra Rosita relató que notó a niños con mucha confianza “hay niños seguros de sí mismos, me platicaban, me hablaban casi de tú y demás, se sentía la confianza” (R4 DI P8), de la misma manera percibió a niños temerosos para hacer sus actividades:

...en una ocasión me enlacé con un niño porque vi que tenía muchos problemas, la mamá me decían que estaba muy atrasado, decía: -este niño no entiende nada, recuerdo que platiqué con él para conocerlo y me di cuenta de que el niño estaba muy cohibido, me di cuenta de que la mamá le estaba exigiendo demasiado. (R4 DI P8)

Se puede identificar que el ambiente en casa no era el pertinente para el alumno, tanto que afectó su estado de ánimo, al mostrarse cohibido y no desarrollar sus actividades escolares en el tiempo solicitado. Aquí el propio ambiente de casa se presentó como una barrera de aprendizaje entendida como “las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno...surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (SEP, 2017, p. 25). Lo cual indica que los aprendizajes se construyen con base en los ambientes

libres de barreras y limitantes, que se generen ya sea en su modalidad presencial o a distancia, así éstos son determinantes para la educación escolar.

La maestra Minerva percibió algo similar, se percató de niños tímidos cuando interactuaba con ellos mediante las videoconferencias por Zoom “los voy checando en las cámaras y veo a niños que están muy serios, callados, hasta sus manitas pegadas y puestas sobre sus piernas, y pues no se mueven por más que yo les esté hablando” (R2 DO P12), asimismo da cuenta de otro caso:

...uno de mis alumnos en las clases de Zoom siempre está la mamá a su lado, hablé con la mamá que para la siguiente sesión de preferencia se quedara el niño solito...ese niño que tiene a esa mamá tiende a ser muy introvertido, no se expresa no sé si por pena o porque la mamá le dice cuando hablar... (R2 DO P13)

Otro estado de ánimo observado es el cansancio y el aburrimiento debido a la realización de actividades escolares en casa “el niño a veces se nota fastidiado, asqueado, cansado, entonces si se logra ver por escrito o a través de la cámara los estados de ánimo de los niños” (R4 DI P9); relacionado con esto, la docente Minerva se percató de la distracción “hay niños que están muy distraídos, no presentan materiales, están levantándose de la silla, jugando, no los ves como estuvieran en el aula” (R2 DO P13).

Aquí los estados de ánimo tuvieron la particularidad de establecer la tonalidad del espacio en el cual se encontraban los educandos desde casa; y es que el clima emocional es importante, Casassus (2007) revela que en una de sus investigaciones en 1994 destinada a identificar los factores que inciden en el aprendizaje de los alumnos demostró que lo que permitía mejorar el aprendizaje era el plano emocional; hoy se reconoce que no hay aprendizajes fuera de este espacio, todo lo que uno hace tiene una emoción en la base; de esta manera se concluyó que el clima emocional era el principal factor que explica las variaciones en el rendimiento de los alumnos. De esta manera se percibe como las emociones influyen en la interacción con el conocimiento, para bien o para mal, ellas permiten

la supervivencia de las personas y grupos. Las emociones están antes y después del conocimiento cognitivo; “antes” porque pueden facilitar u obstruir el aprendizaje y “después” porque guían a las personas a lo largo de su vida, las motivan a aprender y a reaprender.

En las narraciones de las docentes se puede notar la variedad de estados de ánimo en sus alumnos, donde en su mayoría predominaron estados aflictivos, que a corto, mediano y largo plazo pueden afectar el bienestar. Estados emocionales como resultado del reacomodo de la escuela presencial a los hogares de los alumnos; que dan indicios de que la prolongación de dicha modalidad afectó el comportamiento de los alumnos, sus formas de sentir y de interpretar lo que sucede a su alrededor, entre ellos su proceso de aprendizaje.

2. Implicaciones de los procesos educativos a distancia

Enseñar a distancia o de manera remota involucró una serie de procesos de parte de los docentes para orientar el aprendizaje de los educandos, se requirió de un momento previo, denominado planeación para identificar lo más importante a adquirir por parte del alumno, lo que involucró la toma de decisiones para realizar dicha elección; este momento de acuerdo con Clark (1986) es la fase preactiva en los procesos de pensamiento de los docentes e involucra “un conjunto de procesos psicológicos básicos por medio de los cuales una persona representa el futuro”, durante ésta etapa el profesor administró el tiempo, se propuso metas para llegar al aprendizaje y adecuar el currículo a las circunstancias de sus alumnos. Se efectuó un reacomodo en los elementos básicos de la enseñanza como en la elaboración de la planeación (su brevedad), en la selección de aprendizajes esperados (lo esencial), en los recursos y materiales (videos, cuadernillos digitales y links) y la pauta a otros propósitos educativos que se desprendían de cada docente, es decir, de sus experiencias pedagógicas.

Otro momento en el proceso de enseñanza fue la fase activa (que implicó una serie de cambios en las acciones y decisiones docentes) constituida por la ejecución del plan de las actividades que diseñaron las profesoras; durante su implementación en

el contexto de la pandemia por covid-19 se hicieron evidentes las dificultades en la enseñanza, y de manera especial se evidenció la enorme brecha digital que separa a los estudiantes de una enseñanza virtual de calidad, esto en función de sus condiciones económicas y socioculturales. Esta fase estuvo acompañada también de la toma de decisiones, la planeación no se ejecuta de forma lineal, Clark (1986) retomando a Zahorik (1975) hace mención que las decisiones o bien la ejecución de las actividades van relacionadas a las circunstancias de los alumnos. Para apearse a dichas circunstancias se recurrió a la elaboración del diagnóstico de los grupos, donde a partir de él se dio un despliegue de estrategias, que se vio reflejada en la organización de los docentes, en la implementación de sus fichas de aprendizaje y videoconferencias, lo que fue entrecruzado por los desafíos, retos y demandas de enseñar a distancia.

Después de la implementación se dio un momento en que los docentes revisaron los resultados de aprendizaje de los alumnos, lo que se logró apreciar en la retroalimentación que como parte de la evaluación realizaron los profesores en la enseñanza a distancia, cuando recibían la evidencia de aprendizaje y hacían la devolución con observaciones de mejora. Según Macled mencionado por Clark (1986) durante esta fase los docentes actúan para facilitar el aprendizaje y con ello cumplir con sus metas que se establecieron en la fase preactiva.

Los tres momentos mencionados los podemos identificar en los siguientes apartados, que muestran cómo se llevaron a cabo los procesos educativos orientados por la directora Rosita y la maestra Minerva, un recuento narrativo en el que se pueden notar todas las complejidades y vicisitudes en su trabajo docente.

2.1. La planeación: “Con el aprendizaje esperado, lo más esencial”

Los planes de estudios definen a la planeación como elemento central de la práctica docente, el Plan de estudios 2011 refiere a ella como planificación, como un elemento sustantivo en el quehacer docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias “Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias

didácticas y proyectos” (p. 27); mientras que el Plan de estudios 2017 define a la planeación didáctica como:

...consciente y anticipada, que busca optimizar recursos y poner en práctica diversas estrategias con el fin de conjugar una serie de factores (tiempo, espacio, características y necesidades particulares del grupo, materiales y recursos disponibles, experiencias profesionales del docente, principios pedagógicos del *Modelo Educativo*, entre otros) que garanticen el máximo logro en los aprendizajes de los alumnos. (p. 125)

En ambas definiciones se coincide que su finalidad es promover el aprendizaje por medio de diferentes formas de trabajo y recursos. En el contexto de la pandemia por covid-19 la planeación didáctica se siguió implementando, los docentes realizaron modificaciones para adaptarla al contexto inmediato, respecto a ella tomaron como referencia sus nociones previas, la improvisación y las sugerencias de sus autoridades educativas. Una principal modificación fue el centrarse en lo más esencial como lo plantea la maestra Rosita: “en cuanto a la planeación era simplemente con el aprendizaje esperado, lo más esencial y en ocasiones se trabajó con fichas de reforzamiento, cuando no, por semana se descargaba un material de internet que era un cuadernillo” (R4 DI P2).

Se identifica que ante el contexto de emergencia sanitaria la docente tomó decisiones y recuperó lo más relevante para ser enseñado a sus alumnos, esto es la autonomía didáctica a la que hace alusión Chehaibar (2020) quien hace referencia que ésta situación inédita en la que la escuela debe continuar, debe ser considerada como un entramado creativo “como un espacio vivo para el desarrollo de experiencias de aprendizajes pertinentes al contexto y significativas para los propios estudiantes y sus comunidades”(p. 87) que en ocasiones no puede gestarse por las rutas preestablecidas que se dan por parte de la autoridades educativas a través de los programas de estudio, por lo que debemos replantearnos sobre lo que se está haciendo en educación y acercarnos más a la flexibilidad curricular.

La flexibilidad curricular en el sentido de saber elegir aquellos aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el actual contexto, respecto a esto la CEPAL y la UNESCO (2020) hacen un análisis que en situaciones de emergencia se deben realizar priorizaciones curriculares y la contextualización necesaria para asegurar la pertinencia de los contenidos, esto tomando en cuenta a todos los actores relevantes. Estos organismos refieren que los ajustes a realizar tienen que priorizar "...las competencias y los valores que se han revelado como prioritarios en la actual coyuntura: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, entre otros" (p. 4). Características y lineamientos que fueron retomados en nuestro país para orientar los procesos educativos y que se puede percibir en el discurso de la docente.

Otra modificación fue la brevedad en las actividades "Las fichas de planeación que envió a los alumnos consisten en una breve secuencia didáctica... contiene el aprendizaje esperado, lo que se desea aprender, los materiales y el anexo de lo que es el programa televisivo -Aprende en casa-" (R2 DO P3) (Ver anexo 14). Se aprecia que para que las actividades fueran entendidas, la docente recurrió a la brevedad, de alguna forma se adaptó a los contextos familiares que ella percibió, sin descuidar los lineamientos de la autoridad educativa y favoreció a que no se diera la saturación de actividades. En términos de Dussel (2021) la acción docente descrita podría definirse como los "arreglos locales" que se llevaron a cabo en el contexto de la pandemia que se caracterizan por ser provisorios, improvisados, con mucha más flexibilidad de lo habitual y con mayores lazos solidarios con las familias.

Los recursos y materiales empleados también se adecuaron de acuerdo con las circunstancias del contexto, la maestra Minerva lo describe así: "les envió en forma digital bibliotecas que nos han proporcionado a nosotros ahorita" (R2 DO P 17), "...reviso algunos enlaces en YouTube...les mando cuadernillos de trabajo de matemáticas...antología de lecturitas...links para reforzar lectura" (R2 DO P20). Esto refleja la adaptabilidad de la docente al contexto, al atreverse a implementar las tecnologías y los recursos digitales que tenía a su alcance. Carbonell (2001)

hace algunos años ya planteaba la idea de que enseñar requiere de nuevos significados, puesto que nos encontramos en un mundo cambiante, el cual exige “relacionarse con las nuevas tecnologías de la comunicación, para leer y entender mejor la realidad” (p. 6) y en medio de la pandemia esto se hace más evidente.

Respecto a la selección de los aprendizajes esperados se tuvo que priorizar en algunas asignaturas, esto se puede identificar en las siguientes narrativas “por semana siempre se privilegió español y matemáticas... en ciencias naturales no se vieron tantos contenidos...se les dio lo esencial” (R4 DI P3), “El aprendizaje esperado lo seleccioné de acuerdo con el contenido, en este caso al español o el trayecto de matemáticas, me apoyé mucho de lo que es libro del maestro” (R2 DO P3). La priorización de parte de los docentes quedó centrada en las asignaturas básicas como matemáticas y español, si bien estas son fundamentales, se encuentran las demás asignaturas que conforman el currículo, a las que se puede ver se les dio un papel secundario, lo cual surgió porque el maestro tuvo la libertad de tomar decisiones sobre lo que fue prioritario de aprender por los alumnos. Esto forma parte de la flexibilidad curricular ya antes mencionada y que se desprende del contexto emergente en el que nos encontramos.

La planeación didáctica realizada por las docentes además de desarrollar los aprendizajes esperados que se consideraban importantes, tenía otro propósito, como en el caso de la maestra Rosita, quien relató buscaba que los niños no se desanimaran en seguir con sus estudios: “Mi meta era que los niños no se desanimaran, que no se sintieran tan presionados como para abandonar sus estudios” (R4 DI P5). Si bien se cuenta con un currículo que indica lo que debe contemplarse dentro de la planeación didáctica, que son los contenidos denominados “aprendizajes esperados”, hay otras situaciones que también interesan a los profesores como es el evitar la deserción escolar, situación que con el contexto de la pandemia se agrava más por las condiciones de educabilidad que se tienen en cada familia y que son determinantes para que los alumnos terminen sus estudios con éxito.

Otro propósito que también se buscó cumplir a través de la planeación didáctica fue el conocer a los alumnos, lo cual es relevante en los docentes para brindar una atención educativa adecuada, además este conocimiento sobre los alumnos es un dominio que se considera fundamental y se encuentra dentro del *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*, el cual es un documento legal y referente para los procesos de admisión, promoción, reconocimiento, formación y acompañamiento, que dan cuenta del conjunto de características que deberá tener el aspirante a desempeñar la función de docente.

Una de mis primeras metas era tener un acercamiento con mis alumnos, aunque fuera a distancia ya sea a través de reuniones de Zoom y estar en contacto por vía WhatsApp o incluso videollamadas por este medio... conocer más que nada el nivel en el que se encuentran y saber hacia dónde los quiero llevar. (R3 DO P4)

Como se puede notar las docentes investigadas expresaron retomar los aspectos que señala el currículo prescrito, que es el programa de estudios o bien el libro del docente, al retomar los aprendizajes esperados para diseñar su planeación didáctica; pero también se aprecia que hacen uso de su experiencia y de su conocimiento pedagógico con el que hacen frente a la educación en medio de la pandemia para determinar otras prioridades que forman parte del currículo real de los alumnos, como lo fue la atención a la deserción escolar lo que implicó también el conocer a los alumnos para no dejar a nadie atrás y con ello generar estrategias de atención educativa.

2.2. La atención a los grupos: despliegue de estrategias

La pandemia por covid-19 al obligar a cerrar los edificios escolares implicó la necesidad de ensayar otras formas educativas. En la escuela primaria de nueva creación para brindar la atención a los alumnos en el contexto de emergencia educativa se realizó un despliegue de estrategias de parte de las docentes, primero

para conocer a su grupo y posteriormente para organizar el trabajo docente, en donde se llevaron a cabo una serie de acciones, que fueron mediadas por el uso de herramientas digitales para poder efectuarse, lo que a su vez generó desafíos y dificultades.

Una de las tareas del docente que va de la mano con la planeación didáctica es la identificación de las necesidades del grupo con el que se trabajará, es decir, realizar un diagnóstico “que constituye, entre docente y alumnos, un ejercicio fundamental de aproximación que implica el descubrimiento de aspectos cognitivos, actitudinales y aptitudinales del grupo y de cada uno de sus integrantes” (Arriaga, 2015, p. 73), esto conlleva a brindar las ayudas necesarias y con ello contribuir a la ejecución del proceso de enseñanza – aprendizaje.

A pesar del contexto de la pandemia por covid-19, este fue realizado, con la característica de ser a distancia y mediante el apoyo de algunas herramientas digitales para poder recopilar información relevante que agilizará la tarea educativa y que sobre todo ayudara al proceso de aprendizaje de los alumnos. Al respecto la directora Rosita detalla que se apoyó de la documentación que le enviaban los padres de familia y del sistema de alerta temprana (SisAT) para detectar a niños que presentan rezago en su aprendizaje: “Simplemente porque vi su boleta del año anterior, ahí uno se da cuenta cómo van, se les hizo a unos niños, no a todos, la valoración de SisAT... valoraciones de lectura y escritura” (R4 DI P5).

También se recurrió a entrevistas dirigidas a niños específicos para hacer un reconocimiento de su desarrollo, así lo plantea la maestra Minerva: “llevé a cabo una serie de entrevistas con unos alumnos de manera especial, les sugerí algunas orientaciones y canalizaciones de asesorías de aprendizaje” (R2 DO P5); de manera grupal la maestra narra que se apoyó de una prueba de estilos de aprendizaje y de un cuestionario “...apliqué un test de estilos de aprendizaje y un formato de entrevista” (R2 DO P6); del último formato preguntaba acerca de su contexto familiar, nivel cultural, medios digitales para poder trabajar a distancia y sobre la dinámica familiar.

Las herramientas digitales que se emplearon para recuperar la información para el diagnóstico inicial fueron el WhatsApp, el correo y llamada telefónica, esto se puede dar cuenta con la narrativa de la profesora Minerva:

Para aplicar la entrevista a mis alumnos se las envié por WhatsApp y a otros se las hice llegar por correo y ya ellos me hicieron la devolución, en esos dos medios, y en el caso en que no me contestaron hice llamadas. (R2 DO P6)

En todas estas actividades se puede identificar la importancia del diagnóstico para el desarrollo de la práctica docente, a partir de él se puede apreciar que actividades implementar con los alumnos y el tipo de comunicación que se puede tener con ellos, lo cual cobra relevancia en este contexto de la pandemia por covid-19 donde principalmente el contacto con los alumnos y las familias se llevó a cabo por los medios digitales. En el caso de la maestra Minerva señala que a través de la herramienta del diagnóstico pudo percatarse quienes se podían conectar a Zoom en ciertos horarios esto de acuerdo con lo que habían arrojado sus cuestionarios de entrevista.

La información del diagnóstico la utilicé primero que nada para el desarrollo de mis actividades, por ejemplo al percatarme que tenía yo alumnos que no se podían conectar al Zoom en un horario que yo había determinado que estaba entre 10 y 10:30 de la mañana, este pues a ellos los consideré que no podían ingresar, porque no tenían la aplicación en el teléfono... sus padres trabajaban y por tanto no podían estar en la clase...(R2 DO P7)

Con este conocimiento sobre los alumnos que emitió el diagnóstico, se advirtió que en estos tiempos de pandemia la educación se volvió aún más complejas y heterogénea por los contextos en los que viven los alumnos, momentos en los que es “fundamental la organización material de tiempos, espacios, cuerpos y saberes” (Dussel, 2021, p. 131); y quedó claro que para la implementación de estrategias son relevantes los artefactos con los que se cuentan, las geografías y los apoyos afectivos. Y se identificó con crudeza que la disponibilidad tecnológica no estaba garantizada para todos; y que la educación virtual de la que mucho se hablaba fue

más una educación remota, con combinaciones imprevistas de distintas plataformas para lograr la comunicación, haciendo uso del WhatsApp, correo electrónico, televisión educativa, llamada telefónica y en el mejor de los casos la conexión sincrónica vía Zoom (videoconferencia).

La organización del trabajo docente fue fundamental para que la educación no se detuviera, aunque fue un cambio abrupto que implicó retos y demandas en el que la escuela se mudó a los hogares y pantallas de los alumnos, la primaria de nueva creación pudo mantenerse en funcionamiento con todas sus características particulares. La directora Rosita al atender un grupo en ausencia de docente dio a conocer que la revisión de las actividades la hacía los fines de semana de acuerdo a la disposición de tiempos que le restaban: “voy revisando mis trabajos los fines de semana, los voy recopilando conforme los van mandando, y el fin semana hago revisión” (R1 DI P 16), se puede identificar que por el tipo de comisión que tenía, de ser directora, generaba que la revisión se efectuara hasta el fin de semana; pero esto no impidió el servicio educativo puesto que los alumnos recibieron la retroalimentación correspondiente, además se nota el compromiso de la docente y el interés por su tarea por coadyuvar a la educación.

A meses de distancia del inicio de la pandemia en cuanto a la organización de las actividades en el sentido de la comunicación con los alumnos, se pudo identificar un cambio que fue de pasar solo de las fichas a complementarlas con el uso videoconferencias por medio de la aplicación de Zoom y las videollamadas por la aplicación de WhatsApp, lo que se puede notar en la siguiente narrativa: “...cuando inicio la pandemia no llevábamos Zoom, pues ahorita una de las estrategias pues es esa, en hacer las reuniones por zoom de manera grupal... y otra, pues las famosas videollamadas, que también uno puede hacer con los papás” (R1 DO P18).

La docente da muestra de un cambio, que es una reacomodación del trabajo escolar a otros territorios y a otras formas de enseñanza, más heterogéneas de cómo se tenía costumbre. Pero hace un reconocimiento de que la manera de comunicarse con la mayoría de los alumnos es por mensajes vía WhatsApp por la comodidad y flexibilidad que brinda a los papás: “pues la gran mayoría de las actividades las he

llevado a cabo por vía WhatsApp que es lo más cómodo ahorita, que me envíen su imagen y el que yo se las regrese con alguna observación” (R1 DO P18).

Como se aprecia hay una adaptación a las características de sus alumnos, lo cual se puede contrastar con los resultados que arrojó el cuestionario exploratorio sobre las características de la comunidad escolar, que refleja que la mayoría de la población con el 99.01% (Ver anexo 11) cuenta con la herramienta de WhatsApp, ello sugiere el porqué de su mayor utilización.

Sobre las clases por videoconferencia, en el caso de la docente Minerva se caracterizaron por ser a nivel grupal, donde no todos los alumnos lograban conectarse “puedo decirle que de 31 alumnos que yo tengo a cargo se llegan a conectar de 18 a 22 que es el número que yo he registrado todos los días lunes” (R2 DO P8); la profesora mencionó que su clase la indica en las fichas que envía a sus alumnos y que ahí les establece el material que van a utilizar para la sesión “La sesión viene marcada en mis fichas...ahí les tengo marcado el material que vamos a ocupar... les pido a ellos que tengan listo su libro de matemáticas, sus colores y unas figuras que tengan en casa...de cara triangular, cuadrangular, circular, que las tengan a la mano” (R2 DO P9).

Con lo anterior nos damos cuenta de que la educación puede tener continuidad en modalidad a distancia, mediada por dispositivos electrónicos y aplicaciones digitales, que hasta cierto punto tiene bondades; pero hay una realidad educativa, que los que pueden acceder a ella son solo una parte del grupo que se atiende, donde una minoría queda marginada determinada por sus circunstancias, contextos y condiciones para ser educados. Esto que sucede tiene relación con lo que analiza Dussel (2021):

...al principio de la pandemia hubo una ola de confianza en que la digitalización permitiría sostener una continuidad pedagógica en los hogares de manera accesible y eficaz...Sin embargo, aunque en muchos países de altos ingresos el cierre de edificios escolares supuso un traslado casi inmediato a las plataformas digitales...en América Latina ese tránsito fue

minoritario, y se abrieron alternativas que abarcaron desde una eventual desescolarización de ciertos grupos hasta el uso intensivo de WhatsApp y otras redes sociales.

Con dicho contexto, los gobiernos latinoamericanos conscientes del alcance parcial de la digitalización optaron por estrategias múltiples, que incluyeron soportes como plataformas digitales, televisión educativa y materiales impresos; como fue también el caso de México y que se vio reflejado en los contextos locales, donde se hizo evidente que la infraestructura tecnológica era insuficiente, desigual y en casos específicos obsoleta. Situaciones que los docentes tuvieron que enfrentar como parte de su tarea.

Durante la clase virtual la docente menciona que hacen un recordatorio con sus alumnos, que incluye la bienvenida, como se sienten, la fecha, el tema y la recuperación de los saberes previos: "...checho sus conocimientos previos acerca del tema en este caso de figuras y me hacen sus comentarios" (R2 DO P10), de la misma manera se retoma los tres momentos de la planeación, escucha puntos de vista de los alumnos y de acuerdo con los lineamientos de la NEM la docente incluye una pausa activa:

...trato de llevar a cabo la ficha como lo marcan, con un inicio, un desarrollo y un final...una explicación del tema, escucho puntos de vista, hago una pausa activa... y continuo ya con el cierre de la actividad, paso lista, yo acostumbro a tomar la evidencia fotográfica, la captura... (R2 DO P10)

Se identifica un orden para desarrollar los momentos de aprendizaje, lo cual puede ser una ventaja de utilizar dicho recurso tecnológico, si bien el WhatsApp permite un contacto cotidiano, el envío de mensajes de audios, textos e imágenes, las más de las veces fotos de tareas impresas o de libros de ejercicios, según Dussel (2021) no es propicio para desarrollar secuencias pedagógicas ni para organizar intercambios en los grupos ya que solo promueven conversaciones desordenadas, sin claro inicio ni cierre como lo que se puede desarrollar a través de plataformas de encuentro sincrónico como Zoom que permiten ordenar las interacciones,

organizar grupos pequeños y compartir contenido en la misma pantalla. Sin embargo, con la realidad de cada contexto se trabaja con lo que se tiene al alcance y en ocasiones de forma parcial con los grupos porque no todos cuentan con las herramientas necesarias para acceder a la educación y hacer uso de plataformas más completas como Zoom precisamente por el consumo de datos que requiere.

Con esta forma de impartir clases de forma virtual, que se sabe tiene algunos beneficios; la profesora Minerva puntualiza que se le ha complicado esta manera de comunicación con sus alumnos, en el sentido de poder asignar participaciones:

...he batallado...todos quieren hablar al mismo tiempo, de manera digital cuesta más trabajo levantar la mano y a ver permítame, también no puedo estar gritando pues se oye en la bocina, entonces lo que hago es silenciar los micrófonos, pero a veces siento que a los niños les corto su momento de expresión y lo que hago es abrirlo... y nada más pedirles que por turnos, que levanten la mano, que se dirijan de manera respetuosa... (R2 DO P10)

Se identifica como lo digital para algunos docentes causa complicaciones como lo es el mantener un ambiente adecuado con los alumnos; donde también hay cierta timidez para dirigirse con el grupo a como se realizaría de forma presencial, y es que las clases virtuales (de forma sincrónica) desnudaron la profesión docente, se cambia la privacidad de las aulas a contexto más abiertos, como lo familiar en donde la tarea docente queda expuesta y genera en los profesores cierto recatamiento o limitaciones para establecer límites con sus grupos como lo refiere la docente Minerva al mencionar que no puede elevar el tono de voz porque en casa todo se oye en su bocinas, insinuando que se podría prestar a malas interpretaciones por los padres de familia.

El despliegue de estrategias para atender a los alumnos en la escuela primaria de nueva creación tras haber iniciado la contingencia sanitaria por covid-19 generó en las docentes Rosita y Minerva desafíos en su práctica; por un lado, la directora Rosita proveniente de una zona rural al tener que abordar los procesos educativos desde la modalidad a distancia le movió sus esquemas y las prácticas que había

venido realizando hasta el momento: “En este momento de la pandemia me siento descanchada, completamente ¡descanchada! (risas), una de las cosas que me ha costado más trabajo es adaptarme a esta situación... me ha costado muchísimo la tecnología” (R1 DI P13).

El uso de la tecnología fue un cambio drástico en los docentes, tal como lo explica Hernández (2021) basándose en Lloyd (2021) cuando menciona que la mayoría de los docentes que integran el sistema educativo no se encuentran familiarizados con utilizarla y que si para muchos profesores y profesoras de México su manejo es visto como facilitador de la tarea de enseñar, a una buena parte les provoca estrés, decepciones, angustia y frustraciones; como lo fue para Rosita al sentirse fuera de lugar ante esta situación compleja.

Otra cuestión que señala la maestra en la que tuvo dificultad fue mantener comunicación a través de los medios digitales “se me hizo bastante difícil el poder comunicarme a través de una computadora...se me hacía fuera de lo normal y me costaba trabajo mantener una conversación, así como la estoy manteniendo contigo” (R4 DI P7). La directora al contar con varios años de servicio, donde desarrolló su práctica de forma presencial hasta cierto punto generó que se le tornara compleja la comunicación en el contexto actual, el cual implica el uso de medios electrónicos y digitales, sobre todo por haber trabajado la mayor parte de sus años de servicio en comunidades marginadas y rurales, en donde no existe cobertura o bien condiciones para acceder a la tecnología.

Con la profesora Minerva un cambio significativo en su tarea docente fue el trabajar las clases por videoconferencia, lo manifiesta de la siguiente manera “El cambio más significativo en este contexto es ahorita que ingresamos, que ya nos solicitaron que las clases las lleváramos por zoom”(R1 DO P13), y a la vez hace un reconocimiento de que esta estrategia para desarrollar la enseñanza tuvo un cambio en su alumnos que se caracterizó por ser positivo “...yo siento que los niños ya se ven más motivados ahorita que tienen su clases en Zoom”(R1 DO P13). Nuevamente lo virtual resulta como lo más complicado de estos momentos de enseñar a distancia, que tal vez lo es para los docentes; pero para los alumnos en

motivador como lo señala la profesora, en lo digital los niños encuentran nuevas maneras creativas para aprender y sobre todo porque a través de las videoconferencias pueden tener un encuentro más cercano con sus compañeros.

No solo fueron las dificultades que vivieron las docentes, ellas también dieron cuenta de las dificultades específicas con los alumnos y padres de familia, y otras que afectaban directamente su desempeño docente. En cuanto a las primeras, las situaciones que vivenció fue que los papás tenían que trabajar la mayor parte del tiempo y que dejaban encargados a sus hijos con otras personas lo que ocasionaba que no se conectaran a las clases de Zoom "...muchos papás trabajan y dejan en casa encargados a los niños...pero vaya no se avanza igual, no todos pueden ingresar a zoom"(R1 DO P13); lo cual muestra una parte de la realidad de las familias que en medio de la contingencia sanitaria tienen que salir de sus casas para subsistir y tomar decisiones sobre lo prioritario, quedando la educación en orden subalterno.

También con los padres de familia un aspecto complejo fue el poco entendimiento que mostraron para desarrollar las actividades de aprendizaje:

...a veces como que los papás no entienden lo que dicen las fichas y te mandan otras actividades que no son, pero como decirles "sabe qué, tiene un 5 o un 6" (se ríe) porque esa no es la actividad que yo le solicité, entonces como que trato ahí de mediar la situación con ellos, para que también no los afecte yo emocionalmente... (R1 DO P 14)

Esto refleja la preparación que tienen los padres de familia y como el campo cultural del que provienen influye en el proceso de aprendizaje de su hijo. López y Tedesco (2002) lo advierten cuando manifiestan que "El contexto cultural que le ofrecen...determina el espectro de representaciones que portarán en el futuro" (p. 12) además que la composición familiar, su trayectoria social y educativa de cada miembro adulto y el capital social de los mismos son factores que determinarán el lugar que ocuparán en el mundo del trabajo. Así lo padres de familia apoyan a sus hijos en función de sus saberes y de lo que ellos lograron en su trayectoria social y

educativa, lo que se puede reflejar en un mayor o menor entendimiento en las actividades escolares que proponen desde la escuela.

Otra situación a la que se enfrentó la profesora es el no recibir las evidencias de aprendizaje de parte de algunos padres de familia: “por la situación de los padres de familia que trabajan no recibo evidencias... entonces como que siento que no ha habido ese acercamiento para conocer de forma más real a esos alumnos en especial de los que no me mandan evidencia” (R3 DO P 11); lo que claramente va relacionado a que los papás quienes son encargados de cuidar de sus hijos y ahora orientarlos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje tienen que seguir trabajando, y dejar a sus hijos sin este apoyo, que no es intencionado pero que determina su desarrollo; y por el lado de los docentes influye en el conocimiento que estos pueden generar sobre ellos y las ayudas que les pueden brindar, lo cual se vuelve complejo en el caso donde simplemente hay un nulo envío de actividades.

Respecto a las dificultades que tienen que ver con el desempeño docente están las relacionadas directamente con la carga laboral de la profesión, la docente relata que es en los tiempos donde se ha visto más afectada: “... una de las dificultades es en el tiempo porque nos hayamos saturados de muchas actividades y aunque tú establezcas un horario pues los horarios se van desfasando, y te vas metiendo en más...más actividades” (R1 DO P14). Gastaldi, Pasta, Longobardi, Prino y Quaglia (2014) señala que la enseñanza es una carrera muy satisfactoria, sin embargo, el estrés asociado al cuidado de los educandos, la comunicación con los padres de familia, la planificación de actividades y la carga de trabajo pueden ejercer una presión importante sobre los docentes e influir en su salud mental y bienestar. Estos altos niveles de estrés pueden llegar a generar el agotamiento docente o también conocido como burnout. Condición que en tiempos de pandemia se hace más visible y genera afectaciones en la salud mental de los docentes como lo fue con Minerva.

Un factor más que limitó las acciones docentes fueron las posibilidades de acceso a la tecnología que tienen los padres de familia, se puede apreciar en la siguiente narrativa:

...la otra situación es en cuanto a la tecnología, yo nada más puedo hacer una reunión por Zoom una vez a la semana (lo indica con el dedo de la mano) debido a que también los padres de familia trabajan...yo también he tratado de adaptarme a los papás...(R3 DO P12)

Una vez más se puede notar que el nivel y la estabilidad de las familias, así como los recursos con los que cuentan para acompañar el proceso de crecimiento de sus hijos son factores que operan claramente como condición de posibilidad u obstáculo en el desarrollo de estos en su vida escolar. Donde resaltan dos culturas, la familia y la escuela, lo que genera una tensión entre lo que el niño trae y lo que la escuela espera o exige de él, “el éxito escolar de unos se debe a la proximidad de estas dos culturas...mientras que el fracaso de otros se explica por las distancias de esas culturas...” (López y Tedesco, 2002, p. 13).

2.3. Retroalimentación como parte de la evaluación de los aprendizajes: “Por fotografía la checo y les hago las observaciones”

Aun año de distancia del inicio de la pandemia por covid-19 los procesos de evaluación se siguieron desarrollando, no solo los que tienen que ver con la evaluación sumativa o final como se mostró en el capítulo I, sino los que hacen referencia a la evaluación formativa, a la parte de la retroalimentación o devolución de las actividades que los alumnos realizaban de forma diaria y que fueron recibidas por sus docentes. Así de acuerdo con Wiggins citado por Ravela, Picaroni y Loureiro (2012) “La retroalimentación o devolución es información que el docente entrega a los estudiantes, por diversas vías, que le ayudan a comprender el desempeño esperado y las diferencias con lo que efectivamente ha logrado” (p. 152). Es decir, representa la brecha entre lo aprendido y lo enseñado; proceso que a distancia fue llevado a cabo y vivenciado por las docentes Rosita y Minerva al encontrarse ya en un mismo centro educativo con la característica de ser de nueva creación y en medio de una pandemia.

Este momento fue variado para el caso de cada docente, el cual se adaptó a las responsabilidades académicas que cada una tenía y con sus habilidades digitales;

en el caso de la docente Rosita al tener la función de directora y a su vez atender un grupo en ausencia de docente por ser escuela de nueva creación el proceso de la evaluación en su aspecto formativo se tornó un poco complicado; ella platica que en cuanto a la devolución de las actividades a veces lo hacía y en otras ocasiones solo colocaba la calificación, esto porque ya no tenía el tiempo suficiente para realizar las observaciones a dichas actividades: “A veces se las devolvía y te soy sincera a veces ya no se las devolvía ya solo les ponía la calificación” (R4 DI P14).

Como se puede apreciar, la maestra por los tiempos saturados que tenía no podía efectuar la evaluación en su sentido formativo; en estos tiempos alterados tuvo que recurrir solo a la valoración en el sentido que la describen Ravela, Picaroni y Loureiro (2012):

Las calificaciones son una forma de valoración. Expresan un juicio de valor que da a los estudiantes una pista acerca de qué tan cerca o lejos estuvieron de lo esperado. Pero como ni los criterios de logro ni el significado sustantivo de cada calificación suelen estar explícitos, el estudiante solo puede saber si está cerca o lejos de lo que pretendía el docente y si está mejor o peor que sus compañeros... las expresiones de valoración no le dan al estudiante información específica sobre qué y cómo mejorar su desempeño. (p. 151)

Entonces se nota como el contexto de la pandemia por covid-19 trajo consigo una saturación en los docentes, que a la vez ocasionó que los procesos educativos no se llevaran a cabo como se debía, como fue el caso de la evaluación formativa, en donde en lugar de ofrecer devoluciones de cómo mejorar, se tuvo que recurrir al uso de las valoraciones como fue el caso de la maestra Rosita. Pero cuando se tenía el tiempo suficiente, la profesora podía realizar las retroalimentaciones correspondientes, las cuales hacía a través de fichas en un documento en Word en donde hacía las sugerencias de mejora para los alumnos:

“En las fichas les escribía, por ejemplo, en matemáticas: tus descomposiciones están bien, te ayudarán a resolver problemas de la vida

diaria, ahora lee con atención los problemas que se te plantean en la página 12, me los mandas en una foto” (R4 DI P14)

Con lo anterior se puede percibir como se dirigía con sus alumnos y como les hacía la devolución de sus actividades, describiendo lo que les había hecho falta o bien lo habían logrado. Según Wiggins retomado por Ravela, Picaroni y Loureiro (2012) la devolución es “Información que el docente entrega a los estudiantes, por diversas vías, que le ayudan a comprender el desempeño esperado y las diferencias con lo que efectivamente ha logrado” (P. 152-153); devolución o retroalimentación que en estos momentos de pandemia fue necesaria para que los educandos y padres de familia conocieran su progreso y lo que les hacía falta por realizar.

También la docente recurría al uso de WhatsApp para retroalimentar, aunque esto era muy poco por la debilidad que tenía en el uso de la aplicación, sobre todo para hacer las observaciones y devoluciones en las fotografías que le enviaban sus alumnos, lo da cuenta en el siguiente fragmento: “A veces era por WhatsApp, intente haciendo con la fotografía, subrayando, pero para mí eso se me hacía difícil, entonces les enviaba una ficha” (R4 DI P14); se nota como su capacidad de utilizar aplicaciones digitales influyó para que optara por otras formas para hacer revisión a sus alumnos como el utilizar un documento en Word que denomina como “ficha” y dentro hacía las especificaciones cuando esto le era posible.

Otras de las maneras para señalar a los alumnos que hacía falta mejorar en algunos aspectos era simplemente la llamada telefónica “por medio del teléfono y le decía: oiga acerca de la tarea... nada más que se hiciera el cartelito; platicaba con ellas para retroalimentar” (R4 DI P15). Sobre el envío de la retroalimentación la profesora Rosita de acuerdo con sus posibilidades las enviaban cada semana y cuando era una observación relevante se las hacía llegar de forma inmediata “El envío de la ficha era cada semana... ahí iba anexando todo lo que iba haciendo el niño, si era una observación importante se la mandaba inmediatamente, pero casi no podía” (R4 DI P15). Hasta aquí se identificó una variedad de formas para efectuar el proceso de la retroalimentación formativa, alternativas que fueron acorde a las

características de los alumnos, a su contexto y determinadas por las habilidades y responsabilidades que tenía la docente.

En la situación de la profesora Minerva para llevar a cabo la evaluación formativa fue un poco variada por el medio que utilizaba para comunicar la información a sus alumnos; para hacer la revisión de las actividades relata que se apoyó de las capturas de pantalla para indicar las áreas de mejora a sus alumnos, la cuáles enviaba por medio de WhatsApp, en ellas indicaba si hacía falta algo o si se habían cometido errores:

Tomo nuevamente la captura de la ficha, y se las regreso y se las subrayo, “a ver mire, la actividad que yo les estoy solicitando el día de hoy es por ejemplo un cartel y usted me está enviando lo que es una rima” ... lo que hago es tomar captura de los niños que ya me enviaron le borro el nombre y se las vuelvo enviar a los padres, diciéndoles que es un ejemplo de lo que les estoy pidiendo. (R1 DO P15)

Lo anterior hace referencia a una devolución concreta cuando Wiggins (Citado por Ravela, Picaroni y Loureiro (2012) menciona que una devolución adecuada “Brinda al estudiante evidencias concretas sobre su trabajo, que le permiten confirmar o no la pertinencia del mismo. El alumno puede comparar lo que hizo con lo que esperaba” (p. 154); como lo que trata de realizar la docente Minerva con su grupo. En este proceso de evaluación además de recurrir a la retroalimentación la profesora la complementa con las valoraciones, es decir, calificaciones numéricas en términos de Wiggins (1998); sobre las cuales hace referencia que cuando las actividades son enviadas fuera del tiempo y con algún elemento faltante el alumno ya no obtiene la calificación más alta, esto lo explica tomando el apoyo una de una lista de cotejo, en donde les especifica que se ha obtenido una calificación inferior, describiendo con una nota breve que no se cumplió con tal requisito:

“...si mi horario es a las 3 de la tarde pues ya no cerré a esa hora, ya se alarga a las 6 o 7 de la noche, pues ya no, obviamente pues no va a tener el

10 (se ríe) ya le específico un 8 o un 9 pero de acuerdo con la lista de cotejo, yo le específico no cumplió este rubro” (R1 DO P15)

La docente resalta que el medio más utilizado o herramienta que emplea para hacer observaciones a sus alumnos es el WhatsApp (como ya se había especificado con anterioridad es el recurso que la mayoría de los padres de familia tiene), a través de la aplicación les menciona lo que faltó por elaborar acompañado de recomendaciones de mejora. Además, complementa este proceso formativo con la videoconferencia de Zoom, en sesión virtual orienta a los alumnos sobre las características específicas en las que deben prestar atención al enviar las actividades correspondientes a cada asignatura:

...en Zoom lo que siempre les recalco, por ejemplo “niños hoy en la ficha que me tienen que enviar tienen que checar que lleve la fecha, que lleve su tema en color rojo, letras mayúsculas y ahora si hagan su actividad” (R2 DO P 22)

Lo que se puede identificar en estos procesos de evaluación llevados a cabo por las docentes es la flexibilidad en las maneras de desarrollarla, ya que cada docente generó sus propias estrategias ante el contexto inmediato de emergencia. Así en la situación local de las maestras de acuerdo con lo narrado se pudo percibir que en ocasiones quedó determinada por los tiempos y por sus habilidades en el manejo de las herramientas digitales para hacer las retroalimentaciones a los alumnos.

2.4. Percepción sobre la estrategia “Aprende en casa II”

Los procesos educativos a distancia estuvieron acompañados de una estrategia federal denominada “Aprende en casa” que fue una respuesta inédita e inmediata a la emergencia que se estaba viviendo y que desde los inicios de la contingencia se empezó a implementar como un recurso del cual podían disponer los profesores, alumnos y padres de familia para complementar el aprendizaje que se estaba desarrollando de manera remota. En este espacio se recuperan las percepciones de las docentes sobre dicha estrategia educativa, desde la postura de que las

percepciones¹⁴ no son copias directas de la realidad observada, sino que se construyen a partir de los esquemas internos que previamente se tienen, depende de cada persona y son mediadas por los órganos sensoriales.

Así las percepciones de las docentes descritas en este apartado tienen la característica de ser únicas y éstas puede variar en función de sus apreciaciones y las nociones previas sobre la estrategia educativa que generaron al inicio de la emergencia educativa. Donde la primera percepción que se tuvo sobre “Aprende en casa” en la versión uno fue poco favorable, ya que a ella se le hacían observaciones, lo cuales quedaron plasmadas en el capítulo I con las voces de las docentes entrevistadas y a través de la expresión de algunos medios periodísticos, quienes la describían como alejada de los contenidos, con la idea de que pudieran ser mejorables, que eran solo videos con contenidos que ya se habían revisado en lo presencial; entres otras percepciones iniciales.

Aun año de distancia se realizaron cambios a la estrategia federal y la denominaron “Aprende en casa II”, la cuál por sugerencias de las autoridades se convertiría en el eje rector para la enseñanza de los docentes, lo que se puede advertir desde las recomendaciones que hacía el Consejo Técnico Escolar extraordinario en ese periodo: “Aprende en casa II será el eje del trabajo en la educación básica, pues esta estrategia está centrada en el uso de recursos accesibles a la inmensa mayoría de la población” (Guía de trabajo Consejo Técnico Escolar extraordinario. Ciclo Escolar 2020-2021. Educación preescolar, primaria y secundaria, p. 21). Una de las nuevas características fue la accesibilidad como se menciona, ya que la estrategia se desarrolló en múltiples plataformas empezando por la televisión educativa donde ahora las clases eran orientadas por docentes con explicaciones y ejemplos más específicos para los alumnos; páginas en internet con fichas que proponían actividades para cada grado escolar; y un canal en YouTube con videos que transmitían las clases de la televisión educativa para que cada alumno accediera a

¹⁴ En términos de Levy Loboyer (1985) citado por Pont (2010).

ellas en otros tiempos y de acuerdo a sus posibilidades. Entonces fue una estrategia mayormente pensada por las autoridades como se pudo identificar en su discurso:

El ciclo escolar que comienza se ve trastocado por las mismas circunstancias epidemiológicas, pero ahora, después de la experiencia alcanzada por todas las figuras educativas de nuestro país, se cuenta con una plataforma más sólida y con mayor proyección que permitirá a todos los actores del sistema educativo afrontar de mejor forma esta contingencia y fortalecer los aprendizajes de nuestras alumnas y alumnos. (Guía de trabajo Consejo Técnico Escolar extraordinario. Ciclo Escolar 2020-2021. Educación preescolar, primaria y secundaria, p.14)

Y aunque no se mencionó su obligatoriedad si se enfatizó en que sería el eje rector de la enseñanza como una estrategia para garantizar el derecho a la educación, desde las sugerencias del Consejo Técnico Escolar esto se pudo notar:

PROGRAMAS DE TV

Conocer la programación de TV con anticipación (en ella se define el aprendizaje esperado a abordar y su alcance). A partir de ello, pensar en las actividades a proponer.

LIBROS DE TEXTO GRATUITO

Revisar en el LTG las lecciones relacionadas con el aprendizaje esperado y determinar cuando sea necesario, las actividades que los alumnos pueden trabajar para complementar el estudio del contenido abordado en el programa.

ACTIVIDADES ADICIONALES

Proponer actividades adicionales para brindar más ejemplos a los alumnos, o para profundizar en aspectos que no fueron abordados en los programas de TV y que usted considera importantes para el logro de los aprendizajes esperados.

CONSIDERACIONES GENERALES

Tomar en cuenta el tiempo de trabajo que implica ver el programa de TV y las actividades del LTG que proponga, para que no sea excesivo. (Guía de trabajo Consejo Técnico Escolar extraordinario. Ciclo Escolar 2020-2021. Educación preescolar, primaria y secundaria, p.23)

Como se aprecia todas las recomendaciones giraron en torno a la programación educativa, desde revisar previamente los contenidos que abordaría para realizar la planeación didáctica, la utilización de los libros de textos de tal manera que no fuera excesivo al abordarse junto a la Tv educativa, desde considerar actividades adicionales que no se hayan abordado en dicha estrategia, y distribuir los tiempos para ver los programas, trabajar el libro y demás actividades complementarias.

A un año de distancia y con la experiencia de haber terminado un ciclo escolar con la estrategia “Aprende en casa I” y haber iniciado un nuevo ciclo con “Aprende en casa II” las percepciones de las docentes investigadas cambiaron, aunque todavía se le hicieron algunas observaciones. La docente Rosita al interactuar con dicha estrategia al atender un grupo por ausencia de docentes, pudo percibir que hubo modificaciones, una de ellas que ya estaba centrado en los temas de aprendizaje con la característica de ser más coherentes: “...después vi que fue habiendo coherencia con lo que era el programa... ya han ido mejorando, ya los han ido encaminando para el público que son, están más concretos y centrados en los temas” (R4 DI P10).

La profesora Minerva siguió notando algunas cuestiones, como la relacionada al lenguaje y otra más a elementos distractores para los alumnos. Respecto a la primera, detectó que el lenguaje no era el apropiado para brindar maduración en los alumnos, lo expresa así: “...en el lenguaje siento que como que a veces ocupan como expresiones que hacen que los niños se mimen, como que hablan mucho en cosas diminutivas... en lugar de que a los niños les den seguridad como que los miman” (R2 DO P15), mencionó que esto puede provocar que tiendan a ser más infantiles incluso que las clases por televisión fueran aburridas. Sobre la segunda cuestión, es que durante las clases salen personajes invitados como apoyo al tema,

los cuáles pueden ser un inconveniente si el alumno no logra centrarse en lo más importante: “...la persona que sale ahí con el escudo de salud, que sale caracterizada, a veces como que siento que centran la atención en ella que en el objetivo de la otra maestra que está dando la clase” (R2 DO P16).

El programa “Aprende en casa” tiene prioridades, esto fue indicado por las docentes: “las veces que los he visto casi siempre están en artes” (R2 DO P14), “yo vi que le daba prioridad a la educación socioemocional, veo que se encamina mucho a la vida saludable y lo socioemocional” (R2 DI P14). Con la narrativa de las profesoras y el análisis de un horario de la programación educativa (Ver anexo 15) se puede identificar que el gobierno mexicano optó por dar un peso a dichas asignaturas, que si bien ya estaban en la curricula con una menor dosificación o bien desde otras asignaturas afines, en el contexto actual se retomaron como una propuesta curricular que coadyuvara al contexto de la pandemia, al abordar temas como la higiene, alimentación, salud mental y desarrollo de la creatividad (asignaturas: vida saludable, educación socioemocional y artes) que incluso se empataron con las nuevas disposiciones que emitió la Nueva Escuela Mexicana¹⁵ ante el cambio de gobierno que se había tenido en nuestro país.

En relación con las prioridades curriculares la directora Rosita generó su opinión y señala que hubiera preferido que se enfocaran en lectura y escritura y que las demás asignaturas las hubieran trabajado de forma transversal:

...para mí me gustaría que fuera lectura y escritura y que de alguna manera se hubiera hecho como algo transversal, que en español se trabajará los grandes temas de historia, de naturales, de formación cívica y ética, sin

¹⁵ La Nueva Escuela Mexicana según la Guía de trabajo para el taller de capacitación “Hacia una Nueva Escuela Mexicana” ciclo 2019-2020 pretende avanzar hacia una educación distinta, más integral y humanista, con una propuesta pedagógica viable y congruente. Con un currículo compacto y accesible; flexible y adaptable al contexto; factible y viable a desarrollar en el tiempo escolar disponible. Y como nuevas acciones se propuso fortalecer la Formación Cívica y Ética y Edu. Física; y recientemente las asignaturas de Vida Saludable y Educación Socioemocional que aparecieron en el horario escolar para la programación educativa en el contexto de la pandemia por covid-19, que desde el Taller intensivo de capacitación “Horizontes: colaboración y autonomía para aprender mejor”. Ciclo escolar 2020-2021. Dentro de la Sesión 5. Nuevos planteamientos curriculares se especificó su integración en la enseñanza.

embargo, veo que a veces tratan a cada materia de forma aislada. (R4 DI P11)

Ante las decisiones que tomaron las autoridades educativas a nivel federal la directora genera sus reflexiones sobre la manera en que se abordaron las asignaturas, en el sentido de que se sugirió trabajarlas de forma aislada ya que a cada una se le asignó un horario y un programa educativo específico para ser desarrollada; cuando existe la posibilidad de que se conjunten los temas a través de la transversalidad y otras modalidades y estrategias educativas como los proyectos integradores, como una alternativa para unificar asignaturas que tienen puntos en común.

La docente Minerva sobre el avance en los contenidos curriculares desde “Aprende en casa II”, centrándose en español y matemáticas señala que se trabajaron de forma atrasada: “...español y matemáticas si los veo, yo siento que van ya como desfasados en tiempo es mi percepción, ahorita tenemos que terminar el trimestre y ellos van a la mitad en los contenidos en cuanto a español y matemáticas...” (R2 DO P14). Percepción que resulta de sus experiencias pasadas, donde de acuerdo a las fechas y lo que establecían los programas de estudio sobre los procesos de evaluación en cuanto a los periodos establecidos organizados en trimestres ya debería de haber cierta conclusión en los contenidos; cabe mencionar que la dosificación de aprendizajes esperados en función a los tiempos se realizó por la SEP considerando el contexto educativo, en donde se destinaba cierto tiempo para hacer reforzamientos y profundizar en temas complejos, acciones que claramente hicieron un desfase en el avance curricular a como anteriormente se venía trabajando; pero que ante la contingencia sanitaria, fue lo posible y lo necesario.

En contraste a la visión de Minerva, la profesora Rosita sobre la dosificación de los contenidos refiere que han ido mejorando:

...siento que al principio a lo que se les estaba dando prioridad era avanzar como nosotros estamos acostumbrados o estábamos, en avanzar en cantidad, pero no se estaba logrando que el niño aprendiera y avanzara a

ese ritmo, ahora han ido mejorando, siento que aunque vayan desfasados creo que calmaron un poquito el ritmo y que ahorita los niños empezaron a disfrutar más en el segundo trimestre, como que empezaron a disfrutar más lo que veían, porque veo que las actividades les están siendo más interesantes, de cómo fue el primer trimestre, siento que si se ha mejorado (R4 DI P12)

La profesora muestra una mente más abierta al cambio y es consciente que lo más importante no es avanzar o terminar con el currículo, sino que los aprendizajes se aborden de manera profunda y que les sean interesantes a los alumnos. Ya que considera que esta cuestión ha dado otros beneficios como que los niños se sintieran más tranquilos a como habían venido trabajando con anterioridad “siento que los niños estaban saturados de las actividades, era demasiado rápido como los llevaban, siento que los niños están más tranquilos, espero que estemos mejor, que importe más la calidad que la cantidad” (R4 DI P13); llama la atención la frase con la que termina “importa más la calidad que la cantidad” un fundamento que retomó la política educativa de nuestro país al desarrollar su estrategia federal seleccionando los contenidos más relevantes y fundamentales, tal como lo sugieren organismos internacionales:

“Es preciso tomar una serie de decisiones y contar con recursos que desafían a los sistemas escolares, los centros educativos y los docentes. Tal es el caso de los ajustes y las priorizaciones curriculares y la contextualización necesaria para asegurar la pertinencia de los contenidos a la situación de emergencia que se vive, a partir del consenso entre todos los actores relevantes”. (CEPAL y UNESCO, 2020, p. 4).

Con la organización curricular respecto a los tiempos que giró en torno a la estrategia Aprende en casa II la docente Rosita percibió que se dio un respiro, que brindó a los docentes la oportunidad de conocer a los niños, que en ocasiones durante la rapidez de la presencialidad no se había podía lograr: ...siento que este sistema nos ha permitido conocer a los niños, fíjate que a veces más a fondo que en un grupo de treinta y tantos alumnos cuando se tienen en presencial,

probablemente ahora se les ha conocido más...(R4 DI P13); no solo la estrategia federal brindó esta posibilidad de acercamiento a los educandos, sino que fue en gran parte por el contexto de la pandemia que vino a cambiar varios procesos que se veían como normalizados y que permitió pensar y generar nuevas alternativas para desarrollarlos, que sin duda fue como un respiro que permitió un acercamiento entre humanos más solidario y específico, como lo fue en el caso de la docente en la interacción con sus alumnos.

El manejo de los enfoques didácticos en los programas de “Aprende en casa II” se identifica que están presentes, la maestra Rosita refiere:

...si vi que estaban presentes, en el tiempo que estuve trabajando con el grupo vi que retomaron el recado, la carta, el texto informativo, y siempre lo hacían acorde con el tiempo que estamos viviendo, siento que sí que los enfoques si van enfocados en esta estrategia porque incluso en lo que es matemáticas les ponían ejemplos de la vida real, si era la resolución de problemas reales, vi en naturales, por ejemplo el cuidado del cuerpo humano y siento que si se está trabajando con eso...(R4 DI P13)

La profesora al realizar un seguimiento de la televisión educativa pudo percibir los elementos didácticos que se tomaron en cuenta para enseñar a los alumnos a distancia, como fue la presencia de los enfoques; esto permitió generar un juicio sobre los programas e identificar sus bondades para su utilización, no solo en la actualidad sino en el futuro, por las características positivas detectadas que pueden ser un complemento y una herramienta en los siguientes ciclos escolares para desarrollar los procesos educativos; de esta manera las nuevas alternativas que se generaron en la educación no se pierdan y se les dé continuidad.

3. La sintomatología emocional docente: “Es un cuento de nunca acabar”

De todos los procesos educativos llevados a la distancia, resultan afectaciones en los docentes, ellos como sujetos de la experiencia tienen la propia, que la sufren y la padecen (Larrosa, 2003). Las profesoras ante el contexto inesperado y cargado de incertidumbre se vieron afectadas en el aspecto emocional; mostrando una serie

de sintomatologías emocionales como resultado de su arduo trabajo en el contexto emergente. Para comprender estas sintomatologías es necesario responder la pregunta ¿Qué son las emociones? Según Casassus (2007) son más que experiencia psicológica o biológica, son una energía vital que unen los acontecimientos externos con los internos; por dicha característica están en el centro de la experiencia humana interna y social.

Con lo anterior se comprende que nuestra interacción con el mundo esta mediada por las emociones y de acuerdo con ellas es como reaccionamos a nuestro entorno. Dicho autor señala que la emociones “Pueden sentirse como propias, o como compartidas, grupales, colectivas. Se dan en ciertos espacios o lugares. O en determinados tiempos, coloreando épocas personales o colectivas” (p. 100). Así en este contexto de la pandemia por covid-19 en las docentes se generaron cambios emocionales que fueron propios pero que a su vez algunas sintomatologías fueron similares como se podrá apreciar en las narraciones de las profesoras.

Las emociones son complejas, con ellas se relacionan diversidad de términos similares, que al analizarlos son diferentes; como el estado afectivo, los sentimientos, las emociones y los estados de ánimo. Goleman (2001) señala que los listados que se plantean para categorizar a las emociones no se terminan ahí puesto que hay infinitos matices en nuestra vida emocional; aspecto que se percibió en las experiencias de las docentes en donde se identificó la siguiente sintomatología emocional: incertidumbre, estrés, cansancio, ansiedad, fastidio, inquietud y desesperación.

Los docentes en medio del contexto de la pandemia por covid-19 tuvieron cambios en sus emociones. La prolongación del confinamiento en casa como medida sanitaria, generó en ellos desestabilidad por el no saber cuándo regresarían a la escuela, a su espacio físico, a sus rutinas cotidianas y no tener precisión en su vida laboral, se puede apreciar en el siguiente comentario:

¡Me ha afectado bastante, bastante, bastante! Soy una persona que me gusta estar en casa, pero una cosa es estar en casa en una temporada normal y

no salir porque no quiero salir, a no salir porque no puedo salir, eso es una diferencia muy grande, me produce lo que es la incertidumbre, cuando vamos a regresar, como vamos a regresar, como nos vamos a proteger nosotras como maestras, también para no contagiar a los niños, los padres como se van a proteger, como van a proteger a sus hijos. (R1 DI P 24)

Lo anterior da muestra que este momento de pandemia generó incertidumbre en los docentes, esto en relación con el evento vivido, al tener desconcierto acerca de lo que sucedería en el futuro. Esta sutileza emocional se desprende de la emoción básica del del temor¹⁶ que en este contexto fue inevitable no sentirlo y que produjera la consternación en los docentes al enfrentar su tarea educativa.

Mientras tanto las tareas que tuvieron que realizar los docentes al estar en casa se multiplicaron puesto que se juntaron con las actividades del hogar, además de ser profesores son padres de familia, tienen hijos a quienes deben atender y orientar en sus actividades personales como escolares:

...emocionalmente si se llega a una situación de estrés porque pues yo soy madre de familia, tengo tres hijos y aparte atender mi grupo, pues si te genera cierto estrés, porque a veces te enfrentas con padres de familia que no entienden la actividad que propones, tu tratas de explicarles, pero pues ellos también ya están estresados, entonces hay momentos de choque entre padres de familia y uno como docente por esa atención (R1 DO P21)

De acuerdo con el párrafo de arriba otra situación que predominó en los docentes es el estrés, lo que se puede apreciar nuevamente en la siguiente expresión “ahorita con esta situación de la pandemia, pues es todo el día, día, tarde y noche dedicarnos a revisar, a revisar tareas, a ver las tareas de tus hijos, tus quehaceres...ha generado un poco de estrés” (R1 DO 21). Se puede notar que con la pandemia las actividades de la familia se mezclaron con las laborales, además estas últimas se incrementaron lo que provocó una fuerte demanda en los docentes, lo que se tradujo

¹⁶ Se retoma este concepto de la clasificación que retoman Goleman (2001) en su apéndice A *¿Qué es la emoción?*, p. 331.

en estrés, que de acuerdo con el Instituto Nacional de Salud (National Institutes of Health) cuando las demandas del entorno son excesivas y de gran intensidad, aparecen síntomas de tensión, preocupación, cansancio, frustración, afectando la salud y el bienestar. Y que de acuerdo con Goleman (2001) son los trastornos de la emoción que mantienen a las personas constantemente atrapadas en un estado negativo.

Esta situación permite darnos cuenta de que no solo en lo laboral se tienen complicaciones, también en el hogar y con él la familia, así esta última ha sido trastocada emocionalmente, cada integrante por sus propias responsabilidades. La directora Rosita da cuenta de la situación de sus hijos, los cuales ya son profesionistas y que por lo tanto han tenido que adaptarse a la situación de hacer sus tareas desde casa. Narra su experiencia de la siguiente manera:

...yo tengo hijos adultos, son profesionistas, están pasando lo mismo que yo, tengo un hijo que es abogado y que también es docente, tiene que dar clase por Zoom...hay veces que estamos tres trabajando...tengo una hija, que es nutrióloga, esta continuando con su carrera...tiene que estar pendiente de sus clases... siento que a todos nos ha tomado por sorpresa, es incertidumbre, es de alguna manera ya cansancio de esta situación y ansiedad... (R1 DI P25)

Aparecen otras sintomatologías emocionales además de la incertidumbre, como lo es el cansancio y la ansiedad (que podrían ser resultado también del estrés) ante el ambiente que se genera en casa por la situación de la pandemia. Por otro lado, la docente Minerva en su experiencia familiar da cuenta de cómo fueron afectados emocionalmente, incluso físicamente por el incremento de actividades académicas:

... Siento que hemos sido afectados...tengo a mi hija de prepa, tiene sus clases por Classroom yo la veo que está todo el día prácticamente sentada ya con dolores musculares, también con fastidio, me dice "mamá yo ya entregué mis tareas" abre el Classroom ya tiene otras tres, vuelve a cumplir y ya tiene otras diez ¡es un cuento de nunca acabar!... con mis dos hijos de

secundaria lo mismo, o sea es de todo el día estar ahí sentados... (R1 DO P 22)

En este fragmento empírico resalta el fastidio por la carga en las tareas académicas ante la prolongación de estudiar en casa como medida sanitaria. Estado emocional que se desprende desde la ira, como una ventana para reaccionar y hacer frente a la situación pero que se canaliza con el sentirse fastidiado y dar esa tonalidad al ambiente familiar y educativo que se desarrolla en casa. Es aquí cuando vemos que las emociones dan color y tonalidad a nuestra forma de vivir; que pueden ser tonalidades vivas o apagadas.

Una problemática que enfrentaron tanto la docente Rosita como la profesora Minerva fue la ausencia de docentes cuando ambas se incorporaron en una misma escuela de recién creación, lo que ocasionó que cubrieran a grupos demás para brindar el servicio educativo:

... nos están faltando maestros, agregando que en la situación virtual no hay horarios, nos están quitando el tiempo, lo que contribuye a la ansiedad del docente, nos están quitando nuestro tiempo de familia o nuestro tiempo de ocio y para que nosotros funcionemos bien (se ríe) como todo ser humano necesitamos un momento de descanso, un tiempo de trabajo, pero también un tiempo para ti con la familia... (R3 DI P22)

El desfase de los tiempos y la carga laboral generan la ansiedad en los docentes como lo narra la profesora, con ello se genera la desesperación de que las actividades en la mayoría de las veces no se terminan, afectando las funciones docentes, lo que también advierte la docente Minerva:

...como maestros estamos cubriendo otro grupo... es una situación que nos inquieta, es pesado estar dividiendo el trabajo, el trabajo en general, las reuniones, entrega de calificaciones, lo administrativo, todo, todo; esto me genera estrés, a veces desesperación porque la carga de trabajo es demasiada. (R3 DO P12)

Todo esto muestra como los docentes han sido afectados en su salud mental y bienestar, que también llegó a afectar su dimensión familiar, donde un factor que detonó su desestabilidad emocional hasta física fue principalmente la carga de trabajo y el desfase de los tiempos, que ocasionaban las largas jornadas laborales, esto a su vez les quitaba la tranquilidad y en todo momento sentirse cansados y en un estado de ansiedad. Lo anterior da indicios de que podría tratarse del síndrome de desgaste profesional, lo cual según Gastaldi, Pasta, Longobardi, Prino y Quaglia (2014) puede ser provocado por el estrés y que produce alteraciones en el estado de bienestar y funcionalidad de la persona en su área laboral, y que se manifiesta por alteraciones conductuales, somáticas, emocionales o intelectuales.

Se vivieron tiempos extraños, a ratos detenidos, pero también acelerados e intensificados; los docentes como sujetos no volverán a ser los mismos ya que su práctica se transformó y adaptó al nuevo escenario así como a la diversidad de contextos de sus alumnos, que dieron cuenta de las condiciones de educabilidad en las que vivieron y viven; las cuáles son fundamentales porque determinan el éxito o no del proceso de aprendizaje, situación que fue percibida por las docentes, quienes trataron también de brindar las condiciones mínimas de institucionalidad a través de sus prácticas para que los estudiantes accedieran a la educación lo mejor posible, lo que se vio reflejado en la organización de la escuela, en la atención a la normalidad mínima y en las estrategias que las profesoras llevaron a la práctica.

Lo anterior implicó adecuaciones a los momentos constitutivos de la enseñanza: planeación, desarrollo y evaluación, de acuerdo con el contexto particular de los grupos y en coordinación con la autoridad inmediata. Las profesoras tomaron la decisión de centrarse en lo esencial del currículo al modificar sus propósitos y agregar otros que la situación ameritaba como el evitar la deserción y conocer a los niños en profundidad aún en la distancia; llevaron a cabo el seguimiento y la retroalimentación de los procesos escolares a través de una variedad de estrategias determinadas por las habilidades digitales del dominio de cada docente. En los casos documentados se notó coincidencia en que el propósito fue apoyar a los

alumnos por medio de las devoluciones que les hacían llegar donde se indicaban los aspectos por mejorar.

A lo largo de este capítulo di cuenta como a un año de distancia de haber comenzado la pandemia, una escuela primaria de nueva creación dio continuidad a los procesos educativos, donde el protagonismo fue la voz de las docentes quienes a través del relato de sus experiencias mostraron como fue ese cambio de una escuela presencial a una escuela a distancia, lo que implicó una serie de limitaciones, retos y demandas a su labor. Entre las limitaciones que se siguieron presentando fueron la diversidad de contextos que no tenían las condiciones mínimas (familias sin conexión a internet y poco tiempo para acompañar a sus hijos) para acceder a los procesos educativos a distancia, la falta de infraestructura, servicios de luz y agua, así como de mobiliario en el centro escolar ante la posibilidad de un regreso presencial al ser una escuela de nueva creación; la ausencia de personal docente para la atención de los grupos lo que generó la sobrecarga académica-administrativa. En este contexto particular de la escuela investigada se tuvo que cumplir con la normalidad mínima y los docentes atender a dos grados de manera simultánea con las implicaciones inherentes en su planeación didáctica, desarrollo y evaluación, la atención a un número mayor de alumnos donde se ensayaron otras formas para impartir clases a distancia e interactuar con ellos. A la escuela y a los docentes en su conjunto se les demandó cumplir con los mínimos de institucionalidad para dar continuación a los procesos educativos en medio del contexto emergente. Se apreció como el traslado de la escuela a los hogares, fue una situación que impactó drásticamente al trabajo de las docentes quienes tuvieron afectaciones en sus emociones, al ser las mediadoras entre los acontecimientos externos con los internos al ser el centro de la experiencia humana interna y social. Así en esta nueva realidad se percibió una sintomatología emocional que acompañó su práctica y sus acciones, dando una tonalidad a sus ambientes de: incertidumbre, estrés, cansancio y desesperación.

CAPÍTULO III

EXPERIENCIAS DE ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA: UN REFLEJO DE SUS CONDICIONES DE EDUCABILIDAD

El propósito del capítulo es acercarnos a las vivencias de los alumnos y de los padres de familia con el traslado del trabajo escolar a sus hogares, sobre todo hacer énfasis en qué piensan sobre lo que les está sucediendo y cómo lo están viviendo; es decir apreciarlos como sujetos de la experiencia¹⁷; con ello aproximarnos a su realidad constituida por su vida cotidiana¹⁸ la cual fue impactada por la pandemia por la covid-19 lo que implicó una transición a otra realidad provocando en dichos sujetos una serie de transformaciones: físicas, emocionales y cognitivas. Cambios que desde la mirada docente no se perciben como tal o que desde su posicionamiento receptionaron de otra manera al no haber tenido al inicio de la pandemia un conocimiento real de las condiciones familiares, sociales y culturales de origen de sus alumnos. En el contexto de la pandemia tales condiciones se hicieron visibles y afectaron de manera determinante la atención de los alumnos desde casa. De tal manera que la experiencia de los padres de familia y los alumnos me permiten complementar lo abordado en los capítulos anteriores. La riqueza de la categoría sobre la experiencia está presente al ser subjetiva y permitir recuperar distintas voces, las cuales se caracterizan por diversas emociones, sentimientos, pensamientos y saberes. Es factible recordar que cada uno tiene la propia, que la sufre y la padece, de ahí que Larrosa (2006) refiera a que el lugar de la experiencia es el sujeto, es algo propio, por lo que nadie puede aprender de la experiencia de otro; es así, bajo esta perspectiva que se realiza el tratamiento a las narraciones de los alumnos y padres de familia.

¹⁷ Larrosa (2006) señala “entendemos al sujeto de la experiencia como aquél que al estar en el mundo “algo le pasa”, tiene una transformación cuando un acontecimiento impacta en él” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1026).

¹⁸ De acuerdo con Berger y Luckmann (2003) “El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos” (p. 35).

Con la llegada de la pandemia por la covid-19 a la vida de los educandos y el bombardeo de información que realizaron distintos medios de comunicación, específicamente los noticieros, los alumnos construyeron conocimientos sobre la pandemia, a partir de sus percepciones y experiencias sobre su realidad inmediata (Carterette y Friedman, 1982). De ahí que como sujetos pensantes elaboraron representaciones e interpretaciones de lo que estaban viviendo. Algunos significados que emergen se refieren al aprendizaje sobre el cuidado de la salud y la prevención de la enfermedad. Además de los que corresponden sobre la medida de bioseguridad “quédate en casa” que les representó encierro y desagrado ante la situación que vivían.

En medio de este contexto, las familias para dar seguimiento al proceso educativo de sus hijos estuvieron envueltas en una serie de cambios a sus rutinas cotidianas, caracterizados por las adaptaciones y modificaciones a su organización familiar, laboral y de los espacios en el hogar. Lo anterior es definido por Dussel (2021) como un “reacomodo” para que la escuela llegara a la diversidad de los hogares y se implantara en las salas, habitaciones, patios y cocinas; que produjeron alteraciones en la vida familiar. Con las experiencias de los padres que dieron cuenta de las reacomodaciones en su contexto se mostraron sobre todo las condiciones de educabilidad con las que los niños contaban desde su hogar, un componente importante que les permitió o no su participación y que engloba un conjunto de elementos como recursos, aptitudes, características sociales, culturales y disposición de tiempos para participar en experiencias educativas; que definen el desarrollo de todo niño.

López y Tedesco (2002) refieren a la noción de educabilidad como:

...una construcción social que trasciende al sujeto y su familia, y que da cuenta del desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida...y la socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permite incorporarse a una situación especializada distinta de la familia, como lo es la escuela. La idea central es que todo niño es potencialmente educable, pero el contexto social opera, en

muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad. (p. 9)

Tal concepto coloca a la familia al centro de la escena puesto que deben garantizar ciertas condiciones para que los niños accedan a la educación, pero sobre todo deben prepararlos desde su nacimiento para que puedan participar activamente en su educación. Esto en tiempos normales era un componente relevante para el desarrollo de los alumnos, y que en el contexto de pandemia se hizo notar con mayor fuerza. Para el caso de las madres se notó que en los espacios familiares el aspecto económico no fue tan favorable debido a la empleabilidad de los padres de familia, lo que se tornó un impedimento para que los niños recibieran su educación a distancia, tanto por las ausencias de recursos como por el poco o nulo tiempo que fue destinado por los padres hacia los procesos escolares.

Asimismo, en los cambios rutinarios que se vivenciaron se pudo identificar que el sujeto con mayor desgaste fue la madre de familia, quien tuvo que mediar con tareas laborales, escolares y del hogar; De Sousa (2020) advierte y señala que la situación fue particularmente más difícil para las mujeres, ya que habitualmente son consideradas como las exclusivas cuidadoras del mundo. En las experiencias de las madres de familia de esta investigación se evidenció lo anterior. Si bien como resultado de los cambios en la vida de las familias se hicieron patentes las dificultades para mediar con la situación, también se lograron aprendizajes resultados de las reacomodaciones como fue la organización de los tiempos y establecimiento de nuevas rutinas. En lo anterior se puede identificar que las experiencias transforman y dan pie a nuevos sentidos que surgen sobre la base de las experiencias pasadas.

El trabajo de los padres de familia en orientar a sus hijos en su educación a distancia fue acompañado por una estrategia federal denominada “Aprende en casa” y por las mediaciones de los docentes a través de una propuesta de actividades didácticas y pedagógicas; al respecto los alumnos y padres mostraron su mirada, para lo cual se retomó la categoría de experiencia (Larrosa, 2006) para dar cuenta de los sentidos construidos y complementada con la noción de percepción, que Levy

Loboyer (1985) la describe como determinada por representaciones mentales de cada sujeto y desde una visión de un acto de reconstrucción interpretativa de su realidad, construidas más próximas al mundo de las emociones y además como resultado de las experiencias que genera cada persona. De esta manera en los testimonios de los alumnos y madres se identificó en algunos casos aceptación y en otros desagrado hacia la estrategia federal, lo cual es entendido por la diversidad de contextos de los que provienen. En este sentido las madres quienes acompañaron el proceso educativo de sus hijos señalaron áreas de mejora para que la estrategia fuera recepcionada adecuadamente y dieron su perspectiva sobre el trabajo pedagógico de los docentes en la forma de organizar los contenidos programáticos, así como la distribución de las actividades.

Los alumnos y padres entendidos como “sujetos de la experiencia” (Larrosa, 2006) que habitan el mundo donde se reconoce su parte subjetiva, que significa que cada persona tiene la propia, que la padece y la sufre, permitió comprender como vivenciaron específicamente las actividades pedagógicas. En los alumnos reconoció la manera en que interactuaron con las formas de enseñanza que les proponían los docentes, así como las pedagogías emergentes que se integraron. Tal noción de experiencia como “eso que nos pasa”, me permitió mostrar las desilusiones que los educandos manifestaron ante la prolongación de seguir estudiando desde casa y conocer como organizaron sus tiempos y rutinas. Además de las experiencias que les resultaron agradables y las que no fueron de su agrado.

En los padres de familia las experiencias giraron en torno a que no estaban preparados para un momento de emergencia como fue la pandemia en el que hubo un cambio de roles en los papeles educativos. En términos de Puiggrós (2020) hubo un “descolocamiento” en los actores educativos, que se permeó por el cambio de las reglas de la vida cotidiana debido a la prolongada cuarentena donde a los padres se les asignaron responsabilidades pedagógicas y tuvieron que lidiar con una enseñanza que desconocían. Además, en este apartado nuevamente se hacen notar las condiciones de educabilidad reflejadas en la posibilidad de los padres para brindar a sus hijos una permanente exposición a situaciones transformadoras, a

elementos culturales, normas y valores, es decir, esos ambientes adecuados para estimularlos en sus tareas escolares y para el desarrollo de sus capacidades.

Desde la experiencia alumnos y padres tuvieron cambios en los estados de ánimo, los cuales Casassus (2007) señala que no son reacciones momentáneas en comparación a las emociones que son energías producidas por eventos e intereses y que provocan que sean cortas en el tiempo, sino que la duración es una característica que los define. Y menciona “Las emociones nos llegan desde la mente externa, mientras que los estados de ánimo son propios de una conciencia más profunda” (p.111); dicha noción fue relevante para comprender como los ambientes de los educandos y padres de familia fueron impregnados por una tonalidad emocional que acompañó sus procesos educativos durante la escuela en casa. Así en los educandos los estados de ánimos fueron de tristeza, enojo, fastidio, cansancio y desesperación, mientras que en los padres de familia fueron situaciones de estrés, desesperación, angustia, incluso agradecimiento por el tiempo que la pandemia les permitió estar con sus hijos.

De todos los cambios en las estructuras familiares se evidenció una reflexión a la que aluden los padres, enfocada a la formación de los educandos, la cual comprenden como un trabajo compartido entre padres, alumnos y docentes. Donde reconocen que como familia tienen un papel central en la escena educativa, pero al mismo tiempo comprenden que los docentes son actores relevantes para el acompañamiento que requieren los alumnos en sus tareas educativas, situación que lograron visualizar al ver de cerca su labor y ser los mediadores para que sus hijos accedieran a sus procesos educativos. Con lo anterior se identificó que si bien los padres deben de generar o bien se les exigen ciertas condiciones de educabilidad para que sus hijos tengan éxito en la escuela, ésta también debe tener sus condiciones mínimas de institucionalidad para no dejar a ningún alumno fuera de la educación, lo que Navarro (2003) propone como “reconocer que la escuela debe prepararse y flexibilizar sus requerimientos y su oferta, pues no puede operar sobre la base de tipos ideales de “sociedad”, “familia” e “individuos que se educa”” (p. 105), en este sentido la escuela debe contar con criterios mínimos de gestión

institucional que van más allá de los edificios, las pizarras y los pupitres sino en asegurar las maneras para que todos los estudiantes alcancen ciertos aprendizajes. Bajo tal posicionamiento, lo que podemos identificar como elemento central en este capítulo son las condiciones de educabilidad en las que se desarrolló el trabajo desde casa desde la voz de sus protagonistas, donde existe el reconocimiento de los padres de familia al trabajo del docente y a la escuela como institución que tiene la finalidad de educar. Lo anterior complementa las condiciones de institucionalidad de una escuela de nueva creación presentada en el capítulo anterior.

1. Conocimiento sobre la pandemia: “Por las noticias” “No puedo salir mucho...es un virus peligroso”

Los niños, aunque son pequeños conocen sobre su contexto y están enterados sobre lo que sucede a su alrededor; de ésta manera la llegada de la pandemia no les pasó desapercibida, por su gran magnitud fue un evento que impacto en su realidad, sobre la cual prontamente generaron sus conocimientos a partir de su percepción y su experimentación sensorial con lo que estaba sucediendo en su alrededor, es decir, como resultado de su interacción con los medios de comunicación masiva y por las acciones que llevaban a cabo sus padres para hacer frente a la emergencia sanitaria.

Esos conocimientos se construyeron a partir de su percepción, noción que Carterette y Friedman (1982) describen como parte esencial de la conciencia y que constituye la realidad como es experimentada; donde el sujeto elabora una representación interna de la realidad (García, 2002; Pont, 2010), una reconstrucción interpretativa de su mundo de la vida que llevan al sujeto a generar conocimientos así como lo hicieron los alumnos que participaron en ésta investigación para comprender eso que estaban viviendo.

A partir de las narraciones de los alumnos de la escuela primaria de nueva creación se reconocieron sus conocimientos sobre la emergencia sanitaria; los cuales resultaron de los medios de comunicación, principalmente de la escucha que hacían sobre los programas de noticias por televisión, probablemente cuando ellos en casa o sus papás veían dicha programación informativa para comprender el evento

inédito por el que estaba atravesando la sociedad y que genera incertidumbre; situación que podemos identificar en lo siguiente: “Me enteré de la pandemia por las noticias” (A1E1P4), “Estamos pasando por una pandemia...lo vi en la tele en las noticias, ya vez que pasan todos los días en las noches que las personas mueren y bueno me dijeron que ya tenía que usar cubrebocas y tomar todas las medidas” (A2E2P5-6), “No podemos salir por el coronavirus...lo escuche en las noticias” (A3E3P4-5), “Escuché que estábamos en naranja y regresábamos en rojo en las noticias, luego solo estoy jugando, pero mi papá pone las noticias y ahí escucho porque tengo muy buen oído” (A4E4P10).

Lo anterior indica que los alumnos están al tanto de lo que sucede y centran su atención a los fenómenos de su alrededor, sobre todo cuando son macroestructurales como lo es la pandemia por covid-19; se pensaría en un primer momento que no son de su interés, pero con lo descrito se observa parte de su curiosidad por saber lo que acontece en su mundo cambiante, así en la representación interna que generaron los alumnos sobre la emergencia sanitaria predomina que por su magnitud lleva a la muerte, se requiere de cuidados específicos, implica no salir de casa y que hay ciertos lugares marcados como no propicios para ser tomados en cuenta por la población.

Los niños como sujetos de la experiencia tienen información sobre su contexto y como se explicó anteriormente se generan a partir de sus percepciones; así sobre el surgimiento de la pandemia y los estragos que ocasiona en la población mencionan: “...una persona fue contagiada en China, luego pasó a Italia, vino aquí y contagió a las demás personas” (A1E1P4), “...muchas personas se están enfermando como de gripe, las llevan al hospital y no puedo salir mucho” (A2E2P5). Con sus narrativas se identifica que saben cómo se presenta la enfermedad y lo que ocasiona en las rutinas cotidianas de las personas; Ehmke (2021) en su artículo en línea desde la página Child Mind Institute menciona que es importante que a los niños se les hable sobre el coronavirus porque ellos se preocupan más si se les oculta información; en este caso se observa a niños informados, lo cual es beneficioso para calmar la ansiedad que la situación emergente produce.

Con la información que perciben los educandos se dan cuenta de la gravedad de la enfermedad, sobre todo cuando estuvieron cerca de ella al contagiarse algunos de sus familiares: "...debemos cuidarnos, mi tío falleció porque le dio coronavirus, es algo grave" (A5E5P4); lo cual genera que los niños sean conscientes de los cuidados y precauciones que deben tomar para no contagiarse y cuidar su salud.

Lo anterior se reafirma con la narración de un alumno de cuarto grado: "En esta pandemia me cuido lavándome las manos y usando cubrebocas" (A4E4P4); en una alumna de segundo grado: "...tengo que usar el cubrebocas y pues tenemos que tomar medidas de higiene, lavarse las manos, echarse gel cuando vas a la tienda y cuando agarras el dinero" (A2E2P5); en un alumno de primer grado: "Que tenemos que ponernos cubrebocas si vamos al súper o algún otro lugar" (A3E3P5); en una alumna de cuarto grado "cuando salgo me llevo mi cubrebocas, gel y mi careta" (A6E6P12) y en una alumna de segundo grado: "No salir de casa, ponernos cubrebocas si vamos a salir y cuando regresamos nos tenemos que lavar las manos" (A7E7P5). Se observa que los niños conocen las medidas de salud e higiene, sobre todo las necesarias para enfrentar a la enfermedad de covid-19, en ellos se refleja la atención que asignan a la situación, y en cierto grado su responsabilidad hacia el cuidado de sí mismo, lo que demuestra su gran capacidad para enfrentar el momento incluso mayor que la mostrada por algunas personas de la sociedad que se muestran incrédulas ante tal acontecimiento y que no toman las medidas de salud recomendadas.

Ante la llegada de la pandemia a nuestro país se generaron movimientos a nivel federal como lo describe Amador (2020):

El gobierno federal mexicano, por medio de la Dirección General de Epidemiología de la Secretaría de Salud y la SEP, adoptó las políticas, estrategias y acciones propuestas por la OMS y la UNESCO para enfrentar las tres primeras fases de contingencia epidemiológica por covid-19... La tercera fase, por contagio epidémico, inició el 21 de abril y la SEP impulsó una campaña de difusión de información sobre la covid-19 través de los medios de comunicación y las redes sociales con los hashtags

#SanaDistancia y #QuédateEnCasa, acompañados de la frase “No son vacaciones”, así como #covid19Mx, entre otros. (p.141)

Los niños frente a las recomendaciones sanitarias y sobre todo por la indicación de “quédate en casa” propuestas por la autoridad de salud y educativa, reaccionaron con desagrado sobre todo por la prolongación de las medidas; puesto que no podían realizar sus actividades cotidianas de su mundo de la vida, entre ellas las de esparcimiento como lo hacían en la normalidad, lo podemos escuchar en un alumno de tercer grado:

...no me gusta la pandemia porque no todos los parques están abiertos, unas tiendas a las que quiero ir no están abiertas...mmm, nada más estamos aquí encerrados en vez de la escuela, en vez de ir a la escuela estamos aquí encerrados en la casa haciendo las tareas y en la casa no me gusta hacerlas, solo en la escuela y luego no vamos al parque, eso no me gusta (moviendo su cabeza de un lado a otro) ... (A4E4P6)

Con la situación pandémica los niños se están viendo afectados por el poco o nulo esparcimiento al que tienen acceso, el cual es un derecho al tiempo libre en la infancia y adolescencia que está explícitamente mencionado en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) en reconocimiento de que tiene un rol en el bienestar y en el desarrollo de la infancia, según la CEPAL y UNICEF (2016). Muñoz y Olmos (2010) refieren a que el esparcimiento “Debe ser entendido... como un espacio de crecimientos personal, de creación, recreación y participación en la sociedad, no solo un tiempo en el que no se desarrollan actividades productivas u obligaciones personales” (CEPAL y UNICEF, 2016, p. 4); esto significa que dicho momento y tiempos de recreación son relevantes e influye en el crecimiento integral de los alumnos, cuestión que por la emergencia sanitaria no pudo llevarse a cabo.

Además de la disminución de los tiempo de esparcimiento, el testimonio del alumno deja entrever una pérdida que es la experiencia escolar, cuando hace mención que están encerrados en lugar de ir a la escuela como estaba acostumbrado y que no le agrada el hecho de trabajar sus actividades escolares en el hogar; donde se

puede percibir que su ambiente de aprendizaje como resultado del contexto de emergencia no es el favorable para llevar a cabo sus procesos de aprendizaje, ello significa que sus condiciones de educabilidad (López y Tedesco, 2002) no son propicias, noción que advierte que para que un alumno tenga una escolarización exitosa se requiere de un medio que no les signifique obstáculos, de una exposición a situaciones transformadores, como las que brinda la escuela y que por el contexto de pandemia los alumnos no están vivenciando.

2. Adaptaciones y modificaciones en el contexto familiar: “fuimos afectados en la economía” y “Aprendimos a mediar los tiempos”

Las familias son actores fundamentales en el proceso de crecimiento personal y educativo de sus hijos, en ellas se ha puesto la mirada, incluso el sistema educativo les ha asignado la responsabilidad de brindar las condiciones de educabilidad para que sus niños logren su desarrollo; así en medio de la pandemia y emergencia educativa su responsabilidad o bien lo que ella puede brindar se hizo más relevante. Sobre todo, porque la nueva realidad ocasionó que la escuela se trasladará a sus hogares, esto implicó que los padres se adaptaran a una serie de cambios, entre ellos a la modalidad educativa de estudiar a distancia las actividades escolares de sus hijos.

Lo anterior significó modificaciones a sus rutinas y prácticas cotidianas, donde en algunos casos no fue fácil mediar con lo escolar, con el aspecto laboral y con las tareas en el hogar; de acuerdo con Dussel (2021) se presenció un reacomodo de la escuela hacia la diversidad de espacios que caracterizan los hogares de los alumnos, a territorios más complejos como las salas, habitaciones, patios y cocinas, que ocasionaron alteraciones en la vida cotidiana de los alumnos en influenciaron en sus condiciones para ser educados con éxito; tal como se pudo percibir en los testimonios de la madres de familia cuando dieron cuenta de sus situaciones, como que lo económico no era favorable debido a la pérdida de los empleos, o bien que las demandas laborales eran muy desgastantes. Dichas circunstancias formaron un contexto que impedía o no la atención adecuada hacia los niños en casa y que sobre todo influyó en su estado anímico para realizar sus actividades escolares.

El contexto pandémico afectó varios sectores, uno de ellos fue el económico, esto desencadenó una crisis que afectó los bolsillos de las familias, sobre todo aquellos que tenían negocios independientes, que con el confinamiento y con las indicaciones de mantener cerrados los lugares no esenciales, tuvieron diversas dificultades para seguir subsistiendo. Dicha situación fue un factor determinante para que los alumnos continuaran con sus actividades escolares cotidianas, como el caso de una alumna de segundo grado que está a cargo de su tía, las cuales sufrieron una serie de modificaciones y que se puede notar en el siguiente fragmento:

...no soy madre de Lía, soy su tía y debido a la situación de confinamiento, durante los últimos 5 meses he estado apoyando a mi hermana con las clases, tareas y actividades escolares de mi sobrina. Mi hermana experimentó diversas dificultades en su negocio, debido a que éste estuvo cerrado por más de 3 meses. Mi sobrina asistía a una escuela privada, pero debido a la crisis económica que empezó a experimentar mi hermana en la actividad que realiza, ya no pudo mantenerla en ese tipo de escuela... también consideró que no valía la pena pagar una colegiatura por el servicio educativo de una escuela privada si su hija no podría aprovecharla al máximo...por ese motivo fue que decidió buscarle mejor un espacio en una escuela pública. (T2 P1)

El fragmento anterior muestra una parte de la vida familiar de una alumna, donde sus condiciones de educabilidad se vieron afectadas por el contexto socioeconómico, al estar cerrada la escuela por la contingencia no se pudo utilizar al máximo su establecimiento y aulas especializadas, no solo que estuviera detenida lo impidió, sino que lo económico no permitió que siguiera en el espacio educativo que le brindaba más posibilidades de éxito escolar. Asimismo, el caso hace identificar una de las razones que pudo provocar el desplazamiento de alumnos que estaban en escuelas particulares a escuelas públicas en tiempos de pandemia, como el no tener los suficientes recursos para el sostenimiento del servicio privado.

El estatus económico de las familias depende del mantenimiento de los empleos, la pandemia por covid-19 provocó que varios se perdieran y por esta situación la vida de los alumnos se complicara, puesto que en primer lugar cobra relevancia el tener lo básico para sobrevivir al día, lo cual mandaba a último lugar el acceso a la educación, tanto que los padres requirieron del apoyo de los hijos para sostener el hogar:

Mi familia fue afectada en el ámbito económico, muchísimo, más que nada porque mi esposo trabaja en las escuelas con el “br y el planetario” entonces pues a raíz de eso ya no hubo escuelas donde ir a buscar y ha sido muy difícil mantener un trabajo fijo, pues en lo que va pudiendo pues va haciendo aquí y allá, de todo un poquito, incluso en las mañanas hacemos gelatinas, es lo que yo me voy a vender en las mañanas con Violeta precisamente. (T6 P14)

La experiencia que se describe es un claro ejemplo de la desigualdad educativa que aún prevalece en nuestra región; donde una alumna no puede enfocarse como quisiera a sus tareas escolares ya que tiene que participar con sus papás para contribuir a los ingresos económicos y subsistir en medio de contingencia sanitaria. Esto puede ser entendido con los planteamientos De Sousa (2020), en sus análisis recupera los datos de que en América Latina alrededor del 50% de los trabajadores están empleados en el sector informal, lo que significa que dependen de un salario diario y en contraste con las recomendación que hizo la OMS acerca de trabajar desde casa y guardar confinamiento resulta impracticable para este sector de la población como se vivenció en la familia de Violeta, “ya que obliga a los trabajadores a elegir entre el pan de cada día o quedarse en casa y pasar hambre. Las recomendaciones del OMS parecen haber sido diseñadas con una clase media en mente, que es una pequeña fracción de la población mundial” (De Sousa, 2020, p. 49) y esta es una realidad que acontece en nuestro país, que permite la salvación de algunos y la muerte en otros, de ahí que el especialista mencione que hay dos opciones ante el dilema de alimentar a las familias o protegerlas del virus “Morir a causa del virus o morir de hambre” (De Sousa, 2020, p. 49).

En este contexto complejo también se pueden encontrar familias que no se vieron afectadas drásticamente en lo económico, sino de forma parcial y donde su preocupación giraba en torno a que sus hijos tuvieran los medios necesarios para continuar con su educación: "...algo se vio afectada la economía, ahora sí que tratando de conseguir principalmente pues los medios de los niños, les compramos sus materiales y cosas así" (T8 P12-13); se aprecia como en el caso de esta familia la educación cobra un papel central, incluso se podría decir, que ven en ella un medio para seguir adelante. De acuerdo con López y Tedesco (2002) este es un intento de la familia para que sus hijos sean educables al brindar lo que requieren para que tenga éxito tras su paso en las instituciones educativas; y brindar las condiciones de educabilidad necesarias que según los autores implican "la capacidad de las familias de hacer frente a exigencias tanto materiales como no materiales...sostener los crecientes gastos asociados a la educación...sostener la motivación sobre ellos respecto al estudio y mantener condiciones de estabilidad en el funcionamiento del hogar que no la erosionen" (p. 12).

Mientras tanto en otra situación familiar el aspecto económico no fue resentido como lo menciona la siguiente madre: "...la verdad no fue tanto que la economía nos afectara en ese sentido a nosotros, mi esposo pues ha tenido trabajo y creo que ha tenido trabajo bien y prácticamente creo que en eso no nos afectó" (T7, P16). Con estas experiencias de vida se puede identificar que hay diversidad de situaciones en los hogares de los alumnos, algunos con más limitaciones y otros con menos, donde todo eso se refleja en sus oportunidades y acceso a la educación como parte de sus condiciones para ser educados donde gran parte de la educabilidad recae en la dimensión familiar, en el acercamiento o distanciamiento que esta pueda tener con la escuela. Dubet y Martucelli (2000) retomados por López y Tedesco (2002) señalan que "El niño está en la encrucijada de estas dos socializaciones, y el éxito escolar de unos se debe a la proximidad de esas dos culturas, la familiar y la escolar, mientras que el fracaso de otros se explica por las distancias de esas culturas y por el dominio social de la segunda sobre la primera" (p. 13). Esto último refiere a que en ocasiones la escuela exige demasiado a las familias, que éstas no pueden responder a sus demandas.

El trasladar la escuela a la casa implicó en los padres de familia una serie de mediaciones con las tareas del trabajo propio, el escolar y del hogar; que sin duda al principio generó complicaciones en sus rutinas familiares, sobre todo en las madres (Ver anexo 16) de familia que en su mayoría eran quienes estaban a cargo de orientar el trabajo escolar, lo podemos apreciar en el siguiente testimonio: “En un principio no podía acomodarme a los horarios de entrega de las tareas, el horario de clases en T.V. a mis actividades de trabajo, de casa, etc.” (T4 P2). Una situación similar identifica De Sousa (2020) quien retoma el tema de las mujeres en tiempos de cuarentena por covid-19 a lo cual refiere:

La cuarentena será particularmente difícil para las mujeres... Las mujeres son consideradas <las cuidadoras del mundo>...son quienes tienen a su cargo el cuidado de las familias de manera exclusiva...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)

Ciertamente la situación fue compleja, y llevó a quienes estaban a cargo de un niño o más, así como al frente de las actividades laborales a que trabajaran de forma simultánea, que el momento se tornara difícil y que se viviera en un mundo de estrés:

...de forma simultánea yo debía atender mails, responder mensajes de WhatsApp, integrarme a reuniones virtuales de SEP en ocasiones muy prolongadas, realizar revisión de trabajos, desarrollar sesiones de aula virtual, atender diversos espacios en las plataformas dando respuesta a mensajes de mis estudiantes, configurar foros de anuncios, dar retroalimentación a actividades de mis cursos, entre otras cosas más. Y por si esto fuera poco, además atender las cuestiones de tipo doméstico, hacer las compras del súper, elaborar la comida, lavar la ropa, los trastes, limpiar la casa en general, entre otras actividades más. Es difícil estar lidiando con las clases porque siempre debo estar atendiendo otra actividad (una reunión, llamadas telefónicas, correos electrónicos, mensajes de texto, etc.), lo que

no me permite concentrarme con toda la atención en las cuestiones pedagógicas. (T2 P4)

Un aspecto que se comprende es que la persona encargada de las tareas escolares de los niños es la madre de familia, es trabajadora y a su vez es encargada del hogar por lo que se vive entre un sin fin de tareas domésticas que propician que su participación en casa sea compleja y saturada.

De esta manera el contexto, en las madres y encargadas de la educación de sus hijos, implicó que aprendieran a organizarse para cumplir con lo educativo y con las labores del hogar, se pudo identificar como dividieron los tiempos para cubrir las responsabilidades: "...trabajamos en las mañanas, en las mañanas para que el resto de la tarde pueda dedicarlo a las labores de la casa" (T3 P4). Si bien se modificaron las rutinas establecidas, también se generaron otras, como el dedicar el tiempo de las mañanas para trabajar con los niños las tareas escolares, lo cual hizo que los educandos no perdieran los hábitos que tenían en la escuela y la tarde la tuvieran libre para tener tiempo de entretenimiento para efectos de este caso.

Como se puede apreciar la situación de contingencia sanitaria dejó aprendizajes en las familias, se puede entender lo que plantea Larrosa (2006) citado por Guzmán y Saucedo (2015) cuando menciona que la experiencia es eso que "nos pasa" a los sujetos, ocasionado por un cambio en nuestra realidad como lo fue la pandemia por covid-19, y que sin duda con ella no volveremos a ser los mismos, las experiencias nos forman y transforman; lo que implica un aprendizaje o reaprendizaje como lo que aconteció en las familias, a quienes en un inicio como todo cambio les generó complicaciones así como resistencias, pero con el transcurrir de la situación reconocieron que obtuvieron aprendizajes: "con el paso del tiempo he entendido que esta situación de enfermedad (COVID-19), que nos sometido a trabajar en casa, ha sido de gran aprendizaje para mí..." (T4 P2), otra madre agrega:

...creo que aprendimos a medir los tiempos... al principio fue complicado tomarse los tiempos, sentí que me volvía loca, mi comida, mi quehacer, todo

eso, pero te vas acostumbrando más que nada vas midiendo tus tiempos y ahorita ya no se me hace complicado” (T7 P14-15)

Un aprendizaje de esta emergencia sanitaria fue organizar los tiempos y establecer nuevas rutinas, previo al contexto pandémico dentro de las familias tenían prácticas estructuradas, tiempos específicos para cada actividad del hogar y las actividades laborales donde la escuela cumplía un papel importante, además de brindar la educación, el de guardar¹⁹ a los niños, que con la llegada de la pandemia esta función se perdió y con ello llegaron las reestructuraciones en la vida familiar, donde además de las complicaciones se evidenciaron los aprendizajes.

En la nueva normalidad educativa lo que se observó fue que ciertas responsabilidades del papel de la escuela fueron trasladadas en los padres, quienes tuvieron que desarrollar estrategias y maneras para acercar la educación a sus hijos para que el proceso de aprendizaje fuera pertinente:

...las actividades didáctica de los contenidos escolares de cada materia de mi sobrina implicaban analizar los contenidos de las materias para poder realizar las actividades, preparar los materiales o recursos que serían necesarios emplear con la intención de que pudiera comprender mejor los contenidos, verificar que estuviera desarrollando correctamente las actividades, brindar explicaciones adicionales o retroalimentar los contenidos con otros ejemplos, revisar las evidencias, escanear las evidencias para enviarlas a la docente, etc. (T2, P 3-4)

Se nota el compromiso en el encargado de apoyar al alumno en su proceso de aprendizaje, sobre todo cuando menciona el revisar el contenido a desarrollar, el material y las maneras de complementar para que el conocimiento adquirido sea significativo. En dicha situación se identifica que la familia se aproxima a las condiciones de educabilidad que requiere un estudiante para desarrollarse adecuadamente en lo escolar, noción en la que cobra relevancia “La composición

¹⁹ Juan Delval (2001) menciona esta función en el análisis que hace sobre la escuela en su obra *Aprender en la vida y en la escuela*.

del grupo familiar, la trayectoria social y educativa de sus miembros adultos y el capital social de los mismos...el lugar que ocupan en el mundo del trabajo...” (López y Tedesco, 2002, p 12).

Además, en los testimonios de los padres se percibió como de acuerdo con sus nociones de enseñanza y por los procesos de formación por los que han pasado fueron constituyendo sus propias estrategias tal como se aprecia en la siguiente narrativa:

...primero que nada si me gusta darle como una pequeña introducción antes de lo que va realizar de actividad esto con el fin de que él lo entienda de una manera más apropiada, más relajada y que no lo vea como una imposición de que es tarea porque pues muchas veces es difícil más que ahorita que no van al colegio, es difícil hacerlos entrar en razón de que tienen que trabajar solos por así decirlo, entonces si me gusta apoyarlo en ese sentido, no hacerle las cosas pero sí decirle como lo tiene que hacer. (T3 P3)

En este escenario se aprecia como el tutor mantiene un rol de orientación, en la medida que trata de introducir a su hijo en el tema y que por sí solo trate de hacer sus actividades, aspecto que es favorable en el estudiante, pero al mismo tiempo se identifica como a partir de lo que tienen a su alcance las madres brindan oportunidades a sus hijos para que sigan desarrollándose. Por otro lado, se muestra un momento complejo en su papel de enseñar a su hijo, que es la resistencia del educando para trabajar en actividades escolares desde casa, donde una causa es el cambio de los espacios para hacer las tareas pedagógicas y el cambio en los actores encargados de orientarlos en los procesos pedagógicos los cuales en la normalidad educativa eran los docentes; pero sobre todo porque en casa los ambientes son diferentes al escolar.

Una situación similar de no querer hacer las actividades en casa sucedió con Jenara una alumna de primer grado, donde su mamá detalla como aborda la situación para no afectar a su hija:

...cuando mi hija no quiere hacer su actividad no la obligo a que la haga en ese momento, le digo que se tome un tiempo y que se vaya a su cuarto, que se distraiga un ratito, cuando se calma ya regresa porque a veces si era al principio de decirle “hazlo, hazlo” y pues no, “llore y llore”, siento que es muy estresante para ella. (T7 P12)

Brailovsky (2020) en su investigación para entender cómo es eso de tratar de sentirse en la escuela estando en casa encontró respuestas similares a los testimonios previamente descritos:

Lo primero que las familias (madres, padres, abuelas, hermanos, vecinos comedidos) notaron acerca de este intento de replicar la escolaridad en el living de sus hogares fue la dificultad de «poner a los chicos en posición de alumnos. Esa posición, según cuentan, implica una actitud que el primer día los chicos asumieron con toda teatralidad, entusiasmados como estaban de comenzar la primaria...Con el tiempo, sin embargo, no solo les costó sostener las posibilidades y alcances de esa actuación, sino que llegaron a plantearse las certezas que creían tener acerca de los modos de sus hijos de estar en las aulas reales... <De a poco, el juego fue dejando de ser interesante, no éramos la escuela, no estábamos en la escuela>. (p. 152)

Con el argumento se comprende que la situación en casa para los niños no fue ni es fácil y tampoco para los padres, mantenerlos en la posición de estudiantes fue complejo con la prolongación del confinamiento, una de las frases que retoma Dussel (2021) es que, en pantuflas, nos sentimos en casa; y es que el ambiente en ella no es el mismo que en la escuela, no existen los vínculos escolares, la materialidad de la escuela y el “estar con otros” (Brailovsky, 2020).

Diversas situaciones pueden ocasionar que un alumno no desee realizar las actividades que se proponen desde la escuela, un elemento que quedó expuesto es el contexto del hogar ya que no brinda las experiencias de los centros escolares; pero otra razón más puede deberse a la saturación de actividades académicas “No

tenemos horarios...es en la mañana o bien en la noche...normalmente nos la pasamos trabajando todo el día” (A6 E6 P11), otro testimonio menciona:

...por lo regular tratamos de en la mañana ver las clases y hacer la tarea de ese día, pero en la tarde le avanzamos a la tarea un poquito de los siguientes días para que no se sature tanto y se nos haga más fácil por la mañana que vea las clases y ya no tenga tanta tarea. (T7 P13)

Brailovsky (2020) también identificó que circuló la imagen de “familias y chicos agobiados con una catarata de ejercicios recibidos de sus docentes” y reflexionó que “Este aluvión de tareas no respondió...a un enfoque constructivista...que haya buscado dar protagonismo a los niños, sino a cierto reflejo de conservar algo de la escolaridad, aun cuando lo que la constituye de pronto estuviera ausente” (p. 153) un ambiente así era asimilado por las familias como una catarata de ejercicios que los mantenían ocupados la mayor parte del día en la conserva de una escolaridad.

En casa había prácticas específicas para el desarrollo de las actividades pedagógicas, como es el caso de unas alumnas en donde su mamá relata que ella no revisa las actividades de sus hijas, ella permite que realicen sus trabajos de acuerdo con sus posibilidades para que obtengan una evaluación cercana a su realidad:

...yo no les reviso las actividades, cada una tiene un teléfono, ellas investigan por internet o en el libro, yo no les corrijo los trabajos, así como los hacen yo los mando, les digo “si yo se los corrijo realmente siempre tendría 10 y 10 y la idea no es que siempre tengan 10”, sino que les califiquen conforme a lo que ellas saben y a lo que están entendiendo, si llevan varios errores, si los llevan pero pues para que vayan viendo...ya después de que enviaron las tareas, ya les voy diciendo donde se equivocaron, que fue lo que estuvo mal...pero una vez ya mandadas...(T6 P15)

Lo dicho hace referencia a la retroalimentación, la cual se realiza después de haber elaborado la actividad de aprendizaje, se comprende que la acción se realiza después de la devolución que hace el docente a la actividad enviada, de esta

manera el alumno se percata de lo que puede hacer por sí solo y lo que le hace falta mejorar. Entonces no solo el docente evalúa en este contexto emergente ahora se puede apreciar que también los padres lo hacen al ser mediadores entre los profesores y sus hijos.

El cambio en las actividades del mundo de la vida cotidiano que tenían las madres con sus hijos, las modificaciones y adaptaciones al contexto emergente provocaron un desgaste emocional en sus familias y sobre todo añoraron que la situación pronto acabara, se puede percibir en los siguientes fragmentos:

...hemos tenido que ajustarnos a una forma de vida muy complicada, al no tener certidumbre de qué ocurrirá mañana, nos vemos envueltos en una situación de desgaste emocional constante, no se puede planificar. Es una realidad que demanda gran capacidad de adaptación a nuevos escenarios y nuevas formas de enseñanza. (T2 P7)

¡Hay ya quiero que acabe! la verdad hemos dejado de hacer muchas actividades a raíz de esto, hemos dejado de visitar... si ellos como niños lo sienten pues nosotros como padres más; fue un cambio radical, no estábamos acostumbrados a esto y no nos queda de otra que cuidarnos y esperar a salir de esta situación. (T6 P18)

Es una reflexión interesante la que logra realizar la primera madre de familia, al mencionar que es relevante en el contexto actual tener la capacidad de adaptación a nuevos escenarios y nuevas formas de enseñanza; que sin duda los testimonios retomados en este apartado mostraron, justo la capacidad de adaptación a lo que fue la emergencia sanitaria y educativa. Como lo plantea Pérez (2020) "Esta era de complejidad, incertidumbre y cambio requiere de seres humanos cada vez más adaptativos, flexibles, empáticos, con capacidad para indagar, pensar y actuar de manera cooperativa en escenarios turbulentos" (p. 34). Por otro lado, en la segunda experiencia se identifica la nostalgia de regresar a sus actividades, la madre menciona que para los niños es difícil, pero para ellos la situación también lo es, como familia extrañan principalmente las relaciones sociales que se podían llevar a

cabo con normalidad, que con la llegada de la pandemia cambiaron a guardar la distancia, como una medida de salvaguardar la salud.

Es así como se llevaron a cabo los procesos de cambio, de modificaciones y adaptaciones en los contextos familiares de los alumnos, dando cuenta de las condiciones de educabilidad a las que estuvieron expuestos, las cuales estuvieron constituidas por los recursos, aptitudes, características sociales, culturales y disposiciones de tiempo para participar en experiencias transformadoras que definen el desarrollo de todo niño.

3. La estrategia “Aprende en casa” y el trabajo docente en el mundo de vida de los alumnos y padres de familia

Así como los docentes mostraron su mirada y construyeron sus sentidos sobre el programa “Aprende en casa” e identificaron sus fortalezas como sus aspectos de mejora; los alumnos y padres de familia también generaron sus experiencias al interactuar con la estrategia federal y con las mediaciones de los docentes que llevaban a cabo con sus propuestas pedagógicas. Donde se identificó su percepción hacia algunos elementos de “Aprende en casa”, en los testimonios se identificó la aceptación y el desagrado, como resultado de la diversidad de contexto de los que provienen los alumnos, así como de sus gustos e intereses. Las madres quienes dieron seguimiento a la estrategia percibieron que había aspectos que mejorarse para que fuera recepcionada adecuadamente, además estos sujetos dieron su perspectiva sobre el trabajo docente, en la forma de organizar los contenidos programáticos y la distribución de las actividades.

Lo anterior se da a conocer bajo la óptica de las experiencias (Larrosa, 2006), abordando a los sujetos: alumnos y madres, como sujetos de la experiencia que construyen sentidos a través de sus vivencias; que a partir de la interacción con su realidad (resultada de la interacción que tuvieron con la estrategia federal educativa y el trabajo llevado a cabo por los docentes) generan sus percepciones y puntos de vista. Donde dicha noción de percepción (Levy Loboyer, 1985) es retomada como aquella que es determinada por representaciones mentales que cada sujeto tiene (entendido también que es determinada por el bagaje de experiencias obtenidas

hasta el momento) y desde una visión de un acto de reconstrucción interpretativa de la realidad, construidas más próximas al mundo de las emociones y de la intuición²⁰.

3.1. Los alumnos: “Los veía, pero ya no” “Son atractivos...si me ayudan” “No tenemos televisión”

La estrategia “Aprende en casa” en sus diferentes modalidades: plataforma en internet, canal de YouTube y programas de televisión (por vías abiertas), fueron una manera diferente de hacer llegar la educación a los alumnos, que no se había implementado en gran parte del Sistema Educativo Nacional, si bien solo de forma parcial en algunas modalidades de educación como la telesecundaria y el telebachillerato donde el recurso de apoyo había sido la televisión, no se había tenido gran alcance ni la relevancia como el que se le dio a estas nuevas formas de educación a distancia en el contexto de la pandemia por covid-19.

Recordemos que “Aprende en casa” es un programa de educación a distancia destinado para niñas, y niños de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, por medio de la red de televisoras del Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano, por los canales Once TV, Ingenio TV, TV UNAM y la televisión por cable (Amador, 2020), al que subyace un complejo sistema integrado por instituciones gubernamentales educativas y de salud, redes de telecomunicaciones de radio y televisión, redes sociales por internet, y comunidades diversas; “es el primero en la historia de México destinado a una población de 30 millones de alumnos de educación básica, de alcance y dimensiones inconmensurables” (Amador, 2020, p. 142).

Amador (2020) señala que dicha estrategia del gobierno federal ofrece grandes oportunidades educativas, pero también plantea enormes desafíos para las familias en situación vulnerable; lo anterior porque en nuestro país aún predominan profundas desigualdades económicas, sociales y educativas en zonas urbanas y

²⁰ Esta característica de la percepción la menciona Barthey (1982) en Arias (2006), la percepción no solo se da a partir de datos sensoriales, sino también a través de la intuición, esto último refiere que no precisamente se recurre al conocimiento formal u oficial para interpretar la realidad, lo que se puede identificar en las percepciones que generaron los alumnos y padres.

rurales, que para efectos de esta estrategia en la mayoría de las situaciones no se contaron con las condiciones necesarias para su desarrollo. Para el caso de los alumnos de la Escuela Primaria de nueva creación trabajar con esta estrategia de “Aprende en casa” tuvo sus diferentes perspectivas, si bien se dio la indicación por parte de las autoridades educativas que fuera promovida en su mayor parte en su modalidad de programas por televisión, en la realidad de la escuela investigada el acceso a la estrategia estuvo determinada por la distribución de los tiempos y la organización familiar, lo que llevó a que se recurriera a sus demás variantes. Lo anterior lo podemos identificar en Cristian un alumno de cuarto grado que expresa:

Los programas educativos los veía, pero ya no, hay no sé porque, pero mi madre me dijo que por algo... los descargamos de la página de internet, las descargamos y hacemos las tareas ahí y ya. (A1 E1 P12)

En esta situación el educando no accede al programa educativo vía televisión, sino que lo hace desde la plataforma de internet, se percibe que un determinante por optar por esta forma fue por la organización de su familia, específicamente de la persona que está a cargo de él, lo cual puede ser por la comodidad de utilizar el recurso vía internet, al permitir descargar las actividades didácticas en cualquier horario.

Lía una alumna de segundo grado señala “No veo los programas educativos, como te digo que empiezo un poco tarde hacer mis tareas, pues casi no los veo” (A2 E2 P12); aquí un factor que influye en ver los programas educativos de TV es la organización de los tiempos y de las actividades en casa, de no poder articular la estrategia a la par de las actividades pedagógicas que sugieren los docentes; que se puede dar por las circunstancias de cada padre de familia, al respecto Amador (2020) advierte “en estos tiempos de pandemia, resulta difícil para los padres de familia, muchos sin empleo remunerado y confinados en las casas, involucrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los hijos e hijas, aun con la disponibilidad de los textos gratuitos impresos, los programas educativos por radio y televisión, y las guías.” (p. 143).

Mientras tanto Julieta una alumna de cuarto grado relata “No veo los programas educativos de televisión...mmm porque no tenemos televisión” (A6 E6 P12), se aprecia otra cara de la realidad de los alumnos, que es el no contar con los suficientes recursos para recibir la educación como lo sugieren los lineamientos educativos ante la emergencia educativa. Entonces “el acceso a las plataformas digitales resulta imposible, cuando la infraestructura tecnológica y los equipos de cómputo conectados a internet no están disponibles en los hogares de escasos recursos” (Amador, 2020, p. 143). Se pensaría que todos tienen una televisión en casa, pero lo cierto es que hay familias que por sus carencias no tienen dicho recurso.

Por otro lado, Roberto un alumno de primer grado narra “Siempre veo los programas educativos, me gustan los finales” (A3 E3 P9), en dicha situación se percibe que en casa se logra una buena organización y distribución de los tiempos para ver los programas educativos, con esto también se puede inferir que hubo un mayor acceso al conocimiento en comparación a quienes por diversas circunstancias no lograron trabajar con la estrategia federal. En este caso la educación como derecho humano de las niñas y de los niños se cumplió, pero en las demás situaciones ello no fue posible o se dio de manera parcial, cuando por decreto se deberían estar recibiendo en condiciones de igualdad y equidad, especialmente los más vulnerables, como se establece desde los lineamientos educativos, lo cual no se cumple; incluso actualmente el acceso a internet ha sido reconocido por la ONU²¹ en 2011 y establecido en la Constitución²² Política de los Estados Unidos Mexicanos en 2013; pero ni el internet mucho menos los dispositivos electrónicos son algo que se puedan asegurar de parte del estado.

En los casos expuestos se aprecia nuevamente la importancia de vivir en un ambiente en el que se tengan las condiciones de educabilidad en un nivel apropiado, que considere la distribución adecuada de los tiempos en los que un niño debe estar

²¹ La resolución aprobada por el Consejo de Derechos Humanos *sobre Promoción, protección y disfrute de los derechos humanos en Internet* se establece en el siguiente documento: <https://undocs.org/pdf?symbol=es/a/hrc/res/20/8>

²²La mención del acceso a internet como derecho constitucional está disponible en: <https://www.gob.mx/gobmx/articulos/en-mexico-el-acceso-a-internet-es-un-derecho-constitucional>

frente a experiencias que aporten a su desarrollo, los recursos-materiales y la preparación de los padres para orientar y motivar a sus hijos para que tengan éxito.

Ahora en cuanto a la percepción sobre la viabilidad de la estrategia “Aprende en casa” hay cierta aceptación de parte de los alumnos: “Los siento atractivos, graciosos” (A1 E1 P12), “Sobre los programas pienso que... si me ayudan” (A2 E2 P12), “Pienso que están muy bien” (A3 E3 P 9), “Si me gustan algunos, porque algunos son de los que juegan y otros son de matemáticas” (A8 E8 P9); con las voces de los alumnos se observa un reconocimiento positivo de la estrategia educativa implementada por la SEP lo que significa que para cierta población de estudiantes está funcionando.

Pero como existe la diversidad en los educandos y no todos aprenden de la misma manera se dan casos en que la estrategia fue percibida con cierto desagrado o bien aceptada de forma parcial y no en su totalidad, como lo menciona Patricio un alumno de tercer grado “A mí solo me gustan dos, que es artes y matemáticas, solo eso dos me gustan” (A4 E4 P15); Yamiley también de tercer grado refiere “Divertidos a veces... algunos aburridos” (A5 E5 P11), de manera similar Jenara expresa “Los programas de televisión no me gustan... me aburren”(A7 E7 P 7); claramente se ve como hay diversidad de apreciaciones sobre la estrategia educativa y esto va a depender de los estilos de aprendizaje e intereses de los educandos. Además, las percepciones como forman parte de subjetividad y se dan también a través de la experiencia y de la interacción que se tiene con la estrategia educativa son singulares de cada educando.

Los programas educativos a partir de su etapa II y III fueron orientados por docentes, donde una parte de los alumnos manifestaron que no había claridad en sus intervenciones “Sobre los maestros que salen en la tele a veces no les entiendo” (A5 E5 P11), “Pues no explican tanto” (A2 E2 P13), “No siempre entiendo lo que explican los maestros de la televisión” (A4 E4 P 17), “Los que son aburridos no les entiendo a lo que dicen...a veces no les entiendo” (A5 E5 P12), “No me gustan como explican los maestros, no les entiendo” (A7 E7 P 8), “No entiendo cuando la maestra o maestro explica en los programas educativos” (A8 E8 P19); estas declaraciones

de parte de los educandos dejan en claro que la mayoría de las veces no comprenden lo que explican los docentes en los programas educativos, lo cual puede deberse a que no existe esa interacción que se da entre el docente-alumnos característico de las clases presenciales, donde el estudiante puede elaborar preguntas, aclarar sus dudas y recibir retroalimentación inmediata. Hernández (2020) citado por Díaz y López (2021) en defensa de la presencialidad refiere que para los procesos educativos se requiere que los docente y alumnos se vean a la cara, establezcan contacto visual, saber si se están escuchando, saber si los temas fueron de agrado o no, simplemente para sentir como se sienten los otros; de esta manera Díaz y López (2021) argumentan “la presencialidad no se sustituye con nada, porque ese factor permite la vinculación y acompañamiento entre los seres humanos, componentes necesarios en la tarea educativa” (p. 45).

Como existen señalamientos y observaciones hacia la estrategia institucional, hay oportunidades de cambio, o bien sugerencias de mejora que realizan los propios niños: “Pues que haya más decoración, con más maestros, solo eso, nada más” (A1 E1 P13); aquí el educando más que pensar en la forma en que imparten los contenidos él prefiere un ambiente de aprendizaje más decorado, posiblemente no le resulta atractivo el diseño de aula presentado en los programas de Tv a como los percibía cuando asistía a la escuela; otra voz menciona: “yo digo que sí deben de cambiar los programas, que al terminar la clase pongan un juego” (A3 E3 P10), “me gustaría que los programas fueran más entretenidos... como hacer cosas divertidas con figuras” (A5 E5 P12), con esto se identifica que los alumnos requieren de un momento divertido incluso de movimiento que les permita mantenerse activos durante la programación educativa y se contrarreste cuando mencionan que les parecen aburridos. Antes de la pandemia la Nueva Escuela Mexicana como parte de sus planteamientos y prácticas promovía que dentro de las aulas se llevaran a cabo pausas activas, que consistían en que cada cincuenta minutos los docentes pararan las actividades escolares para activar a los alumnos con movimientos con la intención de que las actividades de aprendizaje les resultara menos tediosas; y se aprecia que dicha actividad fue una cuestión que los alumnos identificaban que

les hacía falta ya que esto no se llevó a cabo como tal por los diferentes contextos de cada familia.

3.2. Los padres: “El contenido es apropiado” y “El reforzamiento del docente es bueno...pero me gustaría que hubiera clases por Zoom”

Los padres de familia al interactuar con los programas educativos de “Aprende en casa” a partir de su percepción identificaron sus áreas de fortaleza como de mejora, respecto a la primera una madre de familia de primer grado señaló “Pues es buena, fíjese que el contenido es muy apropiado, bueno a mí me gusta mucho” (T3 P6); un aspecto positivo fue el manejo del contenido, lo que significa que hay una buena distribución de este y del grado de dificultad para el estudiante, cabe mencionar que los programas de televisión y sus demás variantes tenían una base curricular que fueron los programas de estudios vigentes para cada grado escolar y se ajustaron al contexto de la pandemia. Otra madre relató:

“algunas materias si están interesantes, entretenidas, se me hacen bien, me gustan, de hecho, mi hijo es más pequeño, a veces él está más concentrado en la clase porque no sabe y es algo nuevo para él y él si se entretiene y pues yo siento que si están bien” (T7 P13).

Con lo expuesto se hace referencia a que hay asignaturas que a través de los programas de televisión las presentan de forma atractiva y con cierto grado de novedad para los educandos, que provocan que los niños se concentren y logren adquirir el aprendizaje esperado. Además, con el testimonio de la madre de familia se puede identificar que la percepción de su hijo hacia la estrategia educativa fue favorable.

En cuanto a las áreas de mejora hacia la estrategia “Aprende en casa”, una de ellas tuvo que ver con el tiempo, a que este es muy poco para impartir una asignatura y que para una mayor comprensión de los temas se podrían extender más: “lo único que sí no me agrada a veces es que si es como muy poquito el tiempo el que se le dedica a la asignatura ¿no? por así decirlo, pero bien o sea el contenido es muy completo” (T3 P6), otra voz señala algo similar: “Siento que es muy poco tiempo por

materia, porque se pasa muy rápido la materia, entonces yo siento que no abarcan tantas cosas que podrían a lo mejor abarcar sobre el tema que les dan” (T7 P13); algo que podría describir a los programas es su brevedad en su duración y una causa de esto es que la distribución de los horarios se realiza de tal manera que puedan abordarse todas las asignaturas de todos los grados de la educación primaria y dentro de un horario adecuado para visualizarlos.

Otra área para mejorar por sugerencia de una madre fue la extensión en que se abordan los contenidos puesto que se llegan a percibir como repetitivos:

...en ocasiones a mi hijo como que cuando ya es muy repetitivo un tema, si llega a aburrirle o a fatigarle y me dice “mami es que eso ya me lo sé” le digo “bueno ok, entonces repásalo” pero si cuando llega a ser muy repetitivo llega a molestarle hasta cierto punto. (T3 P6)

Extender un tema o bien profundizar en él como se realizó en dicha estrategia, resulta para algunos niños aburrido, además tal estado aumenta cuando el contenido fue comprendido fácilmente, dicha situación de manera presencial se puede modificar al notar las reacciones de los niños, un aspecto que a través de la televisión no se puede conocer ni por la autoridad educativa que propone el programa ni por los docentes que articulan la estrategia con sus actividades pedagógicas ya que la interacción con el alumno es a distancia. Cabe mencionar que algunos contenidos requieren de ser abordados en profundidad lo cuál se establece desde el programa curricular, pero esto no es comprendido por el padre de familia ante el desconocimiento de algunas áreas educativas, lo cual es aceptable porque tienen ocupaciones y profesiones diferentes a la de docente.

Un aspecto desfavorable percibido en la estrategia fue que ocasionaba aburrimiento en el educando, una madre de familia expuso que su hija tenía cierto grado de avance que lo que le era enseñado no le satisfacía:

A mi niña le aburren los programas educativos, están en unos temas de lectura, en los temas de escribir su nombre. Ella antes de que saliera del preescolar ya sabía hacer eso, entonces ahorita van en unas cosas que ella

ya sabe, ya no le gusta, le aburre y se desespera...siento que ella quiere aprender algo nuevo. (T7 P14)

Con lo anterior queda evidenciado que una desventaja de trabajar a distancia es el no estar cara a cara con los alumnos e identificar con claridad su grado de avance en cuanto su aprendizaje y con esto darle a cada uno lo que necesita. Las circunstancias del contexto han provocado que la enseñanza sea homogeneizada, la programación de “Aprende en casa” es estandarizada, pensada para un cierto tipo de población. Lo cual puede producir en algunos estudiantes que la enseñanza que reciben a distancia sea aburrida y desesperante al no acercarse a lo que ellos esperan.

Una situación más que se notó en el desarrollo de la estrategia educativa federal en el sentido de los recursos empleados para presentar el contenido, fue que algunas clases se basaron solo en video, sin hacer una explicación u orientación de parte de un docente: “En algunas materias de plano nada más les pasan puros videos, videos y videos y ¡pues no!, no se me hacen muy atractivas para ellos” (T7 P14); se puede identificar como la estrategia educativa en sus intentos de dar una respuesta inmediata tuvo algunos desaciertos, como lo identificó la madre, pero que en sus versiones actuales esto cambia cuando las clases fueron acompañadas por docentes. Es preciso reconocer el esfuerzo inédito, en términos de oportunidades de aprendizaje que la autoridad educativa emprendió ya que fue una respuesta inmediata con la intención de que el alumnado avanzara en su proceso formativo; que probablemente no es lo más deseable, pero es lo posible ante estas circunstancias de emergencia.

Dicha estrategia fue acompañada de la acción del docente, quien asumió también la distribución de los tiempos, la forma de abordar los programas educativos y las actividades específicas que complementarían el proceso formativo de los educandos; sobre ellos se encuentra la percepción que generaron los padres de familia, así respecto a sus estrategias implementadas y el modo de distribuir las actividades pedagógicas para los alumnos, en el caso de la Escuela Primaria de

nueva creación se generó una mirada positiva sobre el trabajo desarrollado por las profesoras que atienden a sus hijos:

Las fichas que se realizan son perfectas porque refuerzan, bueno Roberto toma las clases en la mañana y este refuerza mucho lo que aprende ¿no?... me dice “mira mamá es como lo que vimos tal día” y le digo “Si hijo te acuerdas...se hace así” y eso lo motiva porque siente que ya lo sabe, entonces lo hace con más sentido, con más emoción, a parte están muy bien... muy completas las fichas, no es más ni menos es lo que se tiene que hacer. (T3 P7-8)

Lo que resalta esta situación es una buena organización, así como distribución en las actividades de aprendizaje de parte de la docente que atiende el grupo de su hijo, acciones que hacen que la madre de familia concluya que son acorde a lo que necesitan los niños, se podría entender acorde a su edad y a su capacidad. Las estrategias empleadas también se caracterizaron por brindar la facilidad para aclarar dudas o bien profundizar en los temas cuando los contenidos a abordar tuvieran complejidad como se puede notar en el siguiente testimonio:

...la directora es la que nos manda los trabajos...normalmente siempre nos manda trabajos, pero es como si supiera que trabajo no vamos a entender porque siempre nos manda un link de la actividad que está más pesada y la verdad si nos facilita muchísimo, muchísimo la investigación, entonces al pendiente siempre ha estado. (T6 P15)

Es evidente el compromiso por parte de la directora al estar al pendiente del grupo que le corresponde atender en ausencia de docentes y de brindar las facilidades para que los alumnos puedan aprender, puesto que es una de las funciones de la escuela el brindar todas las oportunidades de aprendizaje a los educandos y que puedan seguir adelante.

Otro señalamiento positivo fue la accesibilidad de parte del docente: “es muy accesible con cualquier tipo de duda y de pregunta..., cualquier cosa ella nos contesta bien...se me hace muy buena maestra” (T7 P17), “Pues siento que son

accesibles, los maestros nos dan tiempo para entregar las tareas y pues ahora nosotros explicamos a los niños lo que podemos y si tenemos alguna duda pues ya les preguntamos” (T8 P13). Organización, así como una distribución adecuada de los tiempos, facilidad y accesibilidad, fue lo que caracterizó el trabajo docente de la escuela primaria de nueva creación; características que todo centro educativo debe tener sobre todo en el contexto de la emergencia sanitaria y educativa.

Si bien se tienen aspectos positivos que reconocer en el trabajo docente, hay una sugerencia de parte de algunos padres de familia y una necesidad: la interacción de los niños con el docente con apoyo de herramientas digitales:

...a mí me gustaría que hubiera más clases por Zoom... pues realmente no las hay, nada más los trabajos por el WhatsApp y hasta ahí, me gustaría que fuera como el ciclo pasado, que hacían su Zoom o videollamada y tuvieran una o dos veces por semana alguna clase, que les explicaran algo, más reuniones con sus compañeros también porque realmente son nuevos, no se conocen. (T6 P 17)

Otra madre de familia comenta: “me gustaría que tuvieran una clase vía Zoom para que los niños igual se vayan familiarizando nuevamente con esa convivencia, aunque fuese virtual, con la convivencia maestro-alumno y de compañeros. (T3 P9). Aparece una inquietud en los padres de familia que es el mantener lazos de comunicación y convivencia entre docentes-alumnos, aspectos que se pierden con la enseñanza a distancia pero que puede recuperarse con algunas aplicaciones que permiten la interacción virtual y de manera sincrónica. Evidentemente se percibe una preocupación por la interacción social que se está perdiendo con la escuela en casa; con la prolongación de la cuarentena lo que más se extrañó fueron las experiencias escolares, según Hernández (2021) retomando a Dubet y Martucelli (1998) lo que se añora son “los encuentros con sus otros/as compañeros/as, las risas y los juegos compartidos, las pláticas de complicidad entabladas con sus amigos/as, todas esas vivencias que se generan día a día con y en la convivencia escolar, inclusive situándose como un elemento importante en la construcción de

sus identidades” (p. 12), es decir, se extraña la escuela, y los padres reconocen su importancia en la identidad de los educandos, en su crecimiento social y personal.

4. Experiencias en las actividades pedagógicas

Un aspecto importante en este contexto de la pandemia es como los niños vivieron su confinamiento en casa en el desarrollo de sus actividades escolares, de acuerdo con Larrosa (2006) como fue su modo de estar en el mundo, que en este caso fue la “Escuela en casa”, dichas vivencias que se convirtieron en parte de su experiencia los transformaron, generando en cada alumno la suya²³, puesto que pertenece a un ambiente familiar único, determinado por la forma en cómo se organizan, sus hábitos, rutinas, materiales y recursos con los que cuentan, incluso por el nivel de estudios de los integrantes de la familia. Estos elementos son las “condiciones de educabilidad”, e influyen en la comprensión que se puede tener para realizar las tareas pedagógicas, así como también en la motivación del estudiante para sentirse apto para hacer las cosas que se le proponen de parte del docente.

Asimismo, se presentan las experiencias generadas por los padres de familia quienes de manera repentina cambiaron sus rutinas y se convirtieron en el soporte fundamental para trasladar la escuela al hogar, ello generó una serie de sentidos sobre las implicaciones de los procesos educativos a distancia. Así las experiencias giraron en torno a que no estaban preparados para un momento de emergencia como fue la pandemia en el que hubo un cambio de roles en los papeles educativos, en términos de Puiggrós (2020) hubo un descolocamiento en los actores, que se permeó por el cambio de las reglas de la vida cotidiana debido a la prolongada cuarentena donde a los padres se les asignaron responsabilidades pedagógicas y tuvieron que lidiar con una enseñanza que desconocían.

²³ La experiencia tiene un principio de la singularidad, lo que significa que cada uno tiene la suya; y se complementa con un principio de irrepetibilidad (Larrosa, 2006).

4.1. Los alumnos: “Al inicio me mandaba actividades en el teléfono” “Actualmente sigo en digital...cuadernillos, pero luego no quiero hacer las cosas”

Este apartado se centra específicamente en como los niños vivieron el trabajo escolar en casa, en donde se identifican dos momentos: uno es cuando inició la pandemia y los centros escolares dieron respuesta inmediata para ofrecer el servicio educativo, es decir, cuando se generaron diferentes alternativas para ejercer la enseñanza en diferentes contextos; y otro cuando inicia un nuevo ciclo escolar, que además de un reforzamiento de las estrategias que ya se venían implementando, se complementó con la estrategia educativa “Aprende en casa” acompañado con la noticia de que el confinamiento continuaría, esto generó ciertas expectativas en los alumnos.

El momento inicial se caracterizó por el surgimiento de estrategias diferenciadas, lo que se puede notar con las narraciones de algunos niños que en su momento se encontraban en diferentes instituciones antes de incorporarse a la Escuela Primaria de Nueva Creación y de otros más que ya se encontraban en ella; al respecto Cristian de cuarto grado relata que al iniciar la emergencia sanitaria su docente recurrió a una aplicación digital y complementaba con actividades “Trabajábamos por Zoom y hacíamos tareas...nos explicaba que teníamos que hacer, nos enseñaba imágenes” (A1 E1 P5), Lía de segundo grado “... me tocó vivir eso de lo digital, me mandaban actividades en el teléfono de mi mamá, tomaba algunos videos y nos los mandaba para que le entendiera y todo eso” (A2 E2 P7), Roberto de primer grado “Mi maestra de preescolar hacía videollamadas...me mandaba más tareas en el celular y buscaba las páginas en los libros” (A3 E3 P7), Yamiley de tercer grado “...me mandaba las actividades en el celular de mi mamá y las hacía” (A5 E5 P7), Julieta de cuarto grado “Por videollamada...nos ponían videos, imágenes y nos mandaban los trabajos por WhatsApp” (A6 E6 P7), Jenara de primer grado “Me mandaba tareas y yo las tenía que hacer...por teléfono” (A7 E7 P6).

Con el cierre de los edificios escolares se obligó a los docentes a ensayar otras formas educativas, a expandir su repertorio de prácticas y a inventar, porque no había experiencias anteriores en que apoyarse, lo que se puede notar en las

narraciones anteriores, donde cada niño platica como sus docentes a partir de lo que tenían generaron sus estrategias de comunicación y aprendizaje; como se puede ver la herramienta principal fue el celular con la aplicación de WhatsApp²⁴ para el envío de actividades hacia los alumnos y en menor medida las videoconferencias²⁵ y videollamadas; como plantea Dussel (2020) fueron y son las pedagogías pandémicas y con ellas los márgenes de autonomía de los docentes.

Los niños que tuvieron un acercamiento virtual a través de Zoom recurrieron a mencionar a sus compañeros como algo que más recordaban de sus clases “Lo que recuerdo es que ahí estaban mis compañeros” (A1 E1 P5), “En las clases veía a mis compañeros, sentía bonito de volver a verlos, pero por videollamada” (A6 E6 P7); esto muestra que lo que más atraía la atención de los estudiantes en sus clases era el estar con los otros, estar en colectivo más que estar centrados en la enseñanza del docente.

En el segundo momento, al darse a conocer a la población estudiantil que el confinamiento se prolongaría y con ello el estudiar en casa, además complementado con programas educativos en la televisión, los niños generaron sus opiniones al enfrentarse con dicha realidad: “Dije... ¡hay no!, o sea, otra vez quedarte en casa, estar en digital, y así” (A2 E2 P8), “Pues pensé que tenía que poner mucha atención y ver cómo se llamaba el título del programa, como lo que mandaban en las escuelas” (A3 E3 P 7), “Dije no, ya quería regresar” (A5 E5 P8); se generó un sentimiento de desilusión y de rechazó al enterarse de que pronto se iniciaría un ciclo escolar pero con la indicación de trabajarse a distancia puesto que se pensaba que se regresaría en modalidad presencial, pero de último momento eso no pudo ser debido a que la pandemia por covid-19 seguía propagándose entre la población; en estas experiencias se puede notar el lado pasivo del que mencionan Guzmán y Saucedo (2015) al retomar a la Larrosa, que es “el sufrir y padecer” ante un evento que trastoca fuertemente la vida cotidiana. Advierte Larrosa (2006) “La experiencia

²⁴ A través de esta herramienta se hizo el envío de actividades, materiales y videos que los educandos tenían que desarrollar con la orientación y supervisión de sus papás.

²⁵ Se puede notar que desde el primer momento de la emergencia educativa algunos docentes recurrieron a las videoconferencias de Zoom y a la videollamada con los cuáles podían tener un acercamiento sincrónico con los estudiantes e interactuar a distancia.

no se hace, sino que se padece, eso que me pasa deja huella, un rastro o una herida” (p. 5) como sucedió con los niños.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje ante las indicaciones de seguir en resguardando en casa, se siguieron implementando a distancia y otras más se puntualizaron como se percibe en la narraciones: “Estoy trabajando como todos los niños... en digital, estoy trabajando en mis libros haciendo las actividades... me mandan las actividades, mi tía las imprime o me dibuja las actividades en el cuaderno para que yo las haga” (A2 E2 P9), “Ahora me envían cuadernillos de matemáticas, de ciencia o de español... a través de WhatsApp” (A6 E6 P11), “Me envía tareas y yo las hago... del libro...están fáciles”. Se aprecia que el tipo de actividades sugeridas a los alumnos incluyeron el uso de los libros de texto gratuito, actividades impresas, hasta cuadernillo prediseñados. Y se puede advertir que en donde no se hacía uso de videoconferencias se empezaron a implementar:

...todos los lunes me conecto a Zoom..... platicamos con la maestra, a veces nos pide trabajos como carteles, y así ¿no?, y pues nos los pide y se los mostramos y hacemos cosas a veces divertidas, a veces se acaba un poco rápido, y así. (A2 E2 P10)

Ante la continuidad del trabajo a distancia como se dio a conocer en diferentes medios de comunicación²⁶ para anunciar a la población, a la práctica docente se agregaron nuevas maneras de interactuar con los alumnos, como fue la videoconferencia, a través de ellas se pudo mantener contacto directo con ellos, sobre todo conocer su nivel aprendizaje por medio de actividades abordadas con herramientas digitales y tecnológicas.

²⁶ Un ejemplo de medio de comunicación fue el periódico el Heraldó en su versión digital con fecha miércoles, 2 de septiembre de 2020, que dio a conocer lo siguiente: “las clases para preescolar, primaria y secundaria continuarán vía remota por lo que debes tomar en cuenta todos los anuncios oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para estar al tanto de todo lo relacionados con el Ciclo Escolar 2020-2021. Por ese motivo te mostramos todos los horarios de las clases para que continúes con el programa Regreso a Clases - Aprende en Casa II”. Recuperado de: <https://heraldodemexico.com.mx/clases/2020/9/2/aprende-en-casa-sep-en-vivo-online-clases-de-septiembre-preescolar-primaria-secundaria-2228.html>.

Seguir con esta manera de aprendizaje, como se vio en las opiniones de los educandos fue de alguna manera de desilusión al saber que estarían alejados de sus compañeros y docentes, esto llegó a provocar desmotivación, como no querer hacer las actividades, lo que también pudo estar determinado por el ambiente en casa, se puede notar en la siguiente situación: “Mmm luego no quiero hacer luego las tareas, primero quiero ir al parque” (A4 E4 P5). Se puede identificar cierto fastidio por la prolongación de aprender en casa y la inquietud de distraerse un poco, esto como parte de su socialización y recreación. En un primer momento estar en casa estudiando fue agradable pero posteriormente fue complicado, como lo podemos apreciar en la siguiente experiencia: “Cuando me dijeron que me tenía que quedar en casa eso me hizo muy feliz al principio, que íbamos a estar solo en la casa, pero después de que hice muchos días como una semana ya no me estaba gustando” (A4 E4 P10). De acuerdo con Dussel (2020) aquí se refleja uno de los efectos de la crisis del covid-19 que es el fortalecimiento de la escuela presencial “una forma institucional que estaba bajo asedio desde hace tiempo y que sin embargo hoy surge como un espacio-tiempo revalorizado por jóvenes y adultos” (p.131), así como el valor que ahora asigna el alumno.

Los estudiantes durante todo su proceso de aprendizaje necesitaron de la orientación de una persona, en la Escuela Primaria de Nueva Creación la mayoría de los casos fue la madre de familia quien se encargaba de dicha actividad con el 87.25% (Ver anexo 16) y así lo expresan los alumnos: “Cuando algo se me dificultaba me ayudaban en casa... me ayudaba mi mamá” (A1 E1 P7), “Me apoyaba mi mamá” (A2 E2 P8), “Mi mamá me apoya, me dice lo que tengo que hacer en mis cuaderno” (A3 E3 P6), “Mi mamá cuando acababa de trabajar me ayudaba a hacer la tarea” (A5 E5 P7), “Entre todos nos apoyamos...mi mamá es la que está más tiempo conmigo para apoyarme” (A6 E6 p10), “Mi mamá me ayuda con los libros” (A7 E7 P7), “...a mi papá lo despidieron por el covid (Con seriedad), este estuvo en la casa también ayudándome, pero antes cuando todavía no lo despedían, mi mamá tenía que hacer trabajo doble” (A4 E4 P10). Claramente se ve como la mujer tuvo una carga mayor durante el confinamiento puesto que se dedicó al hogar, y atender

a sus hijos con las actividades escolares, incluso en algunos casos a ser la encargada de llevar el sustento familiar.

Para sacar adelante las actividades tuvieron que organizar los tiempos, aunque a veces estos se prolongaban tal como lo relata Cristian “Yo trabajo mis actividades en las mañanas, ahorita todavía estoy trabajando, ya casi acabo” (A1 E1 P7), otra alumna menciona “yo empiezo hacer las actividades como a las 10...termino como a las 3 o 4” (A2 E2 P12), “Yo empiezo como a las diez y termino como a la una” (A4 E4 P15), “No tenemos horarios...es en la mañana o bien en la noche...normalmente nos la pasamos trabajando todo el día” (A6 E6 P11); se aprecia como en algunos casos hay un desfase en los tiempos, aunque también se nota que trabajaban por las mañanas como lo es el horario dentro de las escuelas; por otro lado, el cuestionario aplicado a la población escolar reflejó que 42.15% trabaja de 9am a 1pm las actividades escolares, el 22.54% de 1pm a 5pm, 17.64% de 5pm a 8 pm y otro 17.64% después de las 8 pm, información que muestra que más de la mitad (57.82%) de la población escolar acostumbró a trabajar las tareas por las tardes, incluso hasta después de las 8pm (Ver anexo 17), por lo que el contexto no solo propició la intensificación del trabajo docente sino también de los alumnos.

Trabajar en casa tuvo sus pros y sus contras; entre las primeras, una de las cosas que gustó a los alumnos fue el tener más tiempo para estar con sus familiares “me gusta trabajar en casa porque paso más tiempo con mi mamá, ella trabaja en México, solo nos visitaba los fines, ahora está con nosotros, eso me gusta” (A2 E1 P10), “Ahora me gusta que esté con mi familia” (A4 E4 P13), “En casa me gusta jugar con mi mamá” (A5 E5 P9), “Me gusta estar con mi mamá y con mi hermano” (A7 E7 P8); con el confinamiento hubo un reencuentro familiar que antes de la pandemia con las rutinas y las cuestiones laborales de los integrantes de las familias quedaba en segundo lugar, ahora con la sugerencia de quedarte en casa esto se pudo generar. Señala Lizárraga (2020) “la cuarentena es una oportunidad para que las familias se reencuentren y se reconozcan entre sus miembros siendo el momento perfecto en el que le podemos dar el valor, la calidad y el significado al

amor que se tiene hacia cada miembro” (p. 39), tal y como sucedió en las familias de los alumnos.

Otro de los beneficios fue el trabajar de forma tranquila “me gusta que pueda hacer tarea y hacerla de forma tranquila” (A5 E 5 P10), “Pues me gusta que puedo estar descansando y también que hago las tareas de forma tranquila” (A6 E6 P8); el trabajar de forma calmada y decidir en qué momento comenzar a realizar las actividades fue algo que agradó a los educandos, aspecto que dentro de la escuela en ocasiones no se puede lograr puesto que hay un horario establecido desde los lineamientos educativos que se debe respetar y los alumnos aprender a trabajar con él.

Entre las cosas negativas de estudiar en casa, menciona un alumno que es el no trabajar de forma similar a la escuela, hay prácticas que se tienen muy impregnadas por la institución a la que se asiste, que cuando no se realizan sienten que algo hace falta: “Con mi mamá no hago la actividad que hacíamos antes de las diez la de reaccionar y no me gusta que ya no salgo a jugar, que ya no hago las actividades que hacíamos en la escuela como las canciones” (A4 E4 P13); que no se trabaje como en la escuela provoca cierto descontento, esto porque se extrañan las rutinas marcadas por la escuela, es decir, las experiencias escolares que le otorgan lógica así como significado al ser estudiante y que forman parte de su identidad.

En el mismo sentido, otro aspecto que no gustó fue el no poder salir de casa “a mí no me gusta estar tanto tiempo encerrada en casa, porque me aburro” (A6 E6 P9), “No me gusta estudiar en casa porque me aburro y ya no sé a qué jugar” (A7 E7 P9), “No me gusta estar en casa porque estoy aburrida” (A8 E8 P11); esto muestra que el quedarse en casa hace que algunos niños se sientan aburridos por la falta de interacción, además se ven afectadas sus condiciones de educabilidad, las cuáles implican que los educandos estén expuestos a experiencias transformadoras que les brinden herramientas para su desarrollo, elementos culturales, reglas y valores que hacen que tenga éxito en la vida; que en muchas situaciones a causa de la pandemia esto no fue posible.

Por otro lado, con el confinamiento en casa se tuvo más tiempo, el cual estuvo distribuido para ciertas actividades de recreación en medida de sus posibilidades, algunas estuvieron enfocadas a actividades más pasivas y otras fueron más activas, así como beneficiosas para los alumnos. Respecto a la primeras los niños recurrieron a utilizar dispositivos electrónicos que tenían en su hogar: “tengo una consola, donde juego de tres a cuatro horas mínimo, tengo tiempo para hacer otras cosas” (A1 E1 P12), “Juego con mi Tablet” (A2 E2 P3); el momento de estar en casa ha propiciado que los educandos recurran al uso de la tecnología para jugar con las aplicaciones que les ofrecen, que si se usan de manera prolongada pueden ocasionar serios problemas como el sedentarismo y distraerse de sus actividades académicas.

También hubo niños que realizaron otro tipo de actividades, enfocadas a que los mantuvieran en movimiento: “Puedo escuchar música, mi mamá nos pone música...así nada más para bailar” (A4 E4 P15), “A mí me da tiempo para ejercitarme y jugar, uso la escalera para ejercitarme con mi hermana, corro y salto la cuerda” (A5 E5 P10), “Juego con mis hermanos a las escondidas...siempre nos hacemos reír, nos subimos a las camas a pegarnos con almohadas” (A6 E6 P9); así como hay niños que prefieren el uso de la tecnología para emplear su tiempo, también hay quienes buscan mantenerse en movimiento a través de diversas actividades, aspecto que es favorable para mantener una buena salud y tener la mente ocupada.

Durante el contexto de la pandemia, los alumnos además de enfocarse a sus actividades escolares, también se dedicaron a las actividades del hogar y con ellas obtuvieron aprendizajes informales, como Cristian que relata que en los días que ha estado en casa ha participado “En hacer la comida, en meter la ropa, sacar a la perra...en ayudarles a doblar la ropa” (A1 E1 P11), o como Lía “A veces ayudo, me dice que limpie la mesa, que limpie los escritorios y así” (A2 E2 P10), “Los fines de semana yo ayudo...yo tengo que trapear, luego voy a barrer y luego tiendo mi cama... otros días lavo la ropa...tengo que cuidar a mi hermana soy responsable” (A4 E4 P), “aprendí a barrer, ayudar en el quehacer, hacer mi cuarto, hacer mi cama”

(A5 E5 P11), "...aprendí hacer mis deberes y ayudar a limpiar en la casa" (A6 E6 P12); con éstas actividades que realizan los estudiantes también se ha favorecido a que sean responsables y participen en casa como parte de la colaboración que debe de existir en las familias. Señala Lizárraga (2020) que "El tema de organización familiar para tener actividades y responsabilidades en casa es otro de los beneficios que hoy viven las familias, porque estar todo el día en casa nos ha exigido hacerlo" (p.40) y los niños lo están aprendiendo al interactuar con los integrantes de la familia y tener presente que no se puede ser sin el otro.

Los niños reflexionaron sobre las dificultades que tenían en casa referente a sus actividades escolares, las cuales tienen que ver con la ausencia de tener a alguien experto en el tema, en la escuela es el docente quien tiene la preparación para orientar y ser mediador entre el aprendizaje y el contenido, los resultados de esta situación fueron: "tuve algunas dificultades... a veces me confundía con las cosas... algunas palabras no las entendía bien, sobre todo en las indicaciones" (A1 E1 P7), "Se me dificultan algunas cosas como las matemáticas...no me gusta mucho estudiar en casa porque a veces me confundo, cuando estaba con la maestra en el salón no se me dificultaban tanto...las maestras ya sabían...aunque mi tía es maestra, pues no es maestra de niños, sino como de grandes" (A2 E2 P8), "Siento complicadas las actividades, hasta después de cinco veces estuve bien" (A4 E4 P6); una de las desventajas de estar a distancia y sobre todo de manera asincrónica es el no poder establecer comunicación directa con los profesores y lo que es más importante tener la aclaración inmediata de dudas y preguntas que van surgiendo cuando se van realizando las actividades escolares; a su vez refleja la necesidad de la escuela en la presencialidad, espacio y momento en donde se podía llevar a cabo la interacción entre el docente y el alumno.

Un factor que también determina el proceso de aprendizaje son los materiales y recursos con los que se cuentan en casa para realizar las distintas tareas que se asignan a los alumnos; en este caso las experiencias de los alumnos dan cuenta de lo que tuvieron a su alcance como parte de su educabilidad: "Yo tengo todos los materiales para trabajar" (A1 E1 P12), "A veces no tengo todos los materiales para

trabajar mis actividades...buscamos lo que podemos, me hacen falta pinturas y lo arreglamos con colores o marcadores” (A2 E2 P11), “Yo tengo mis libros, mi pizarrón, la tele, la computadora, el celular, mi estuche con colores, borrador, lápices y tijeras” (A3 E3 P10), “No me faltan los materiales...tengo mi lápiz, colores, libretas, libros, goma y zacapuntas” (A4 E4 P14), “A mí no me han faltado materiales” (A5 E5 P11); aquí se aprecian situaciones en las que los alumnos cuentan con la mayoría de recursos, solo en un caso se mencionó que a veces no contaban con algunos de ellos y que trabajaban con lo que tenían supliendo materiales por otros; estos elementos descritos por los alumnos dan cuenta de las herramientas que tenían en casa y que de alguna forma determinaron los resultados de su proceso de aprendizaje.

4.2. Los padres: “Es difícil, uno no está capacitado”

Los padres de familia como se mencionó en el capítulo uno son parte importante para apoyar el proceso de aprendizaje de los alumnos, pero durante ésta pandemia su papel se tornó aún más fundamental, puesto que fueron quienes guiaron a sus hijos al tener que aprender en casa, esto implicó que generaran distintas estrategias de acompañamiento, donde el proceso no fue fácil se encontraron con dificultades en la organización de los tiempos, desconocimiento de temas y en generar ambientes de motivación para que sus hijos trabajaran. Se aprecia como lo que sucedió fue un descolocamiento (Puiggrós, 2020) en los actores educativos, donde ya no eran los docentes quienes mediaban las situaciones de aprendizaje sino los padres; de esta manera las experiencias que se describen son resultado de ese movimiento de papeles en los sujetos y que trajeron consigo una serie de transformaciones.

Uno de los principales retos a los que se enfrentaron las madres fue el mediar los contenidos para que sus hijos los comprendieran, sobre esta situación las responsables del hogar mencionan “...es difícil porque hay cosas que luego no las puedo explicar o no las puedo expresar como lo haría un profesor” (T3 P4), “luego hay cosas que no sabemos ¡aaaaaaah! no inventes decimos.... luego si nos cuesta muchísimo trabajo realizar los trabajos, ¡hay no! si ha sido mucho trabajo...muy

pesado” (T6 P13), “hay tareas que ya no entiendo, de cómo va la idea de interpretar y es cuando recurro a la maestra para poder recibir orientación” (T4 P1), “Es difícil uno no está capacitado para enseñar, tardamos en agarrar ritmo, es diferente a la manera en que estudiábamos antes con mucha repetición” (T1 P1); en estos testimonios se reconoce que no se está capacitado en la enseñanza y que hay cierto desconocimiento sobre cómo desarrollar algunas actividades; en el último testimonio se da cuenta que los tiempos han cambiado a como ellos estudiaban, ya no se trata de repetir y memorizar conceptos, como lo era el modelo tradicionalista y conductista al que tuvieron acceso los padres, que en la actualidad ya no es usado en los discursos educativos y en su lugar se han optado por un modelo constructivista, basado en competencias y en el “aprender a aprender” y otros temas de relevancia para participar en el mundo globalizado; nuevas formas que les mueven sus esquemas de pensamiento que habían tenido sobre la enseñanza.

Lo anterior tiene que ver con un descolocamiento en los actores educativos en sus roles tradiciones como advierte Puiggrós (2020) ocasionado por el cambio de reglas de la vida cotidiana por la prolongada cuarentena y dice “A los familiares se les adjudicaron tareas de los docentes y tuvieron que lidiar con la enseñanza de materias escolares que generalmente desconocían” (p. 37), tal como se vivenció en los casos descritos.

El tiempo siempre es un factor que complejiza las actividades, tanto para los maestros como con los padres de familia, y lo podemos evidenciar en lo siguiente: “ha sido un periodo de muchas dificultades ya que en mi caso también trabajo y eso complica mucho los tiempos de atención para desarrollar las actividades escolares” (T2 P2), “...mi carga de trabajo es muy amplia...mis horarios son flexibles, pero al mismo tiempo demandantes” (T2 P3), “ha sido algo complicado pues en mi caso tuve que entrar a trabajar y pues entre las labores que tengo y la escuela si es un poco complicado” (T5 P2), “...tenemos que estar con los niños con sus actividades con más tiempo, a veces no podemos ver todos los programas educativos, a veces se me pasan y los busco en internet, pero ya no puedo registrar todo como es” (T8 P12); el factor tiempo sale a relucir entre las principales problemáticas y es que este

es importante, López y Tedesco (2002) advierten que define la participación de los alumnos en el proceso educativo, así como en las demás esferas de la vida; así la adquisición de conocimientos, habilidades y aptitudes “resulta de una permanente exposición a situaciones transformadoras, entre las que adquieren centralidad el tiempo real de interacción con sus adultos de referencia, de permanencia en ámbitos en los que se dialoga, de exposición a determinados consumos culturales, de habituación a una cotidianeidad pautada por determinadas normas y valores, etc.”(p. 11); la disponibilidad de tiempo cobra relevancia para lograr calidad de vida y para el desarrollo de las capacidades en los individuos. Un aspecto que se evidencia es que las familias cada vez tienen dificultad para ofrecer lo que el sistema educativo requiere y esto también se debe a que ellas han cambiado, sin duda no son los mismos tiempos, ahora hay nuevas necesidades, la madre ya no se queda en casa al cuidado del hogar y el padre ya no es el único encargado, lo cuál se evidencia en los testimonios cuando mencionan que tienen que encargarse de sus hijos, del hogar y su trabajo. Y esto es uno de los motivos por los cuales se deterioran las condiciones de educabilidad de los niños (López y Tedesco, 2002).

Otra situación a la que hicieron frente los papás fue a la generación de ambientes de aprendizaje en casa para estimular a los educandos a realizar las tareas “...es difícil hacerlos entrar en razón de que tienen que trabajar solos por así decirlo...cuesta llamar su atención porque fácilmente se llega a distraer con cualquier cosa” (T3 P3), “...por cualquier cosita se distrae muy rápido, ve la tele y cuando su hermano hace algo ya está más enfocada en el hermano que en la tele y ya no entiende muy bien los programas” (T7 P12); una dificultad que subyace es la manera de interaccionar con los niños y que ellos comprendan que tienen que realizar ciertas actividades para aprender, es decir, colocarlo en su papel de alumnos, que en un primer momento fue posible, pero con el pasar del tiempo se tornó complejo y a aquí aparece un contraste que también identifica Brailovsky (2020) de un lado, la tarea; del otro, las relaciones; donde “La posición del estudiante aparece escindida entre las tareas (lo que al alumno se le pide, se le indica, se le encarga hacer) y las relaciones (lo que el alumno vivencia, lo que

experimenta, lo que le pasa cuando va a la escuela: no lo que se le pide, sino lo que se le ofrece)” (p. 153); donde claramente lo que ofrece la escuela quedó ausente.

Ante la dificultad de los padres de llamar la atención de sus hijos, durante el trabajo en casa llegaron a momentos de conciliación para lograr que esto sucediera: “A base de motivación le digo: -Ha mira si realizas esto y terminas pronto podemos ocupar el resto del tiempo en jugar o algo que te guste”; también se dan casos en donde los alumnos no solo no pueden concentrarse sino que llegan a disgustarse en el momento que realizan sus actividades “Entre las dificultades que hoy en día tengo, son el lograr a que se siente a trabajar sin llorar, sin enojos” (T4 P1). Fueron situaciones complejas que los papás tuvieron que mediar y generar sus propias estrategias para conseguir que sus hijos se animaran a realizar sus actividades de aprendizaje.

Este momento de apoyar a sus hijos en su educación, sobre todo hacer el acompañamiento, dejó aprendizajes en los padres de familia relacionados al conocer más a sus hijos, como el identificar sus fortalezas así como puntos de mejora, que en ocasiones no llegaban a conocer a profundidad cuando sus hijos acudían a la escuela porque estaban enfocados a sus actividades laborales y del hogar, pero el confinamiento a causa de la pandemia hizo que se diera un acercamiento que fue beneficioso para conocerse incluso dentro de la familia:

...vi lo que a mi hijo le faltaba y como podía hacer para que ponga atención, que es lo que le gusta y que es lo que le cuesta trabajo, veo a mi hijo más seguro, que lee mejor, que se desenvuelve, que pregunta y es muy satisfactorio. (T1 P19}

Lo anterior muestra como una madre de familia llegó a conocer a su hijo, no en su comportamiento como tal sino en sus cuestiones académicas, lo intelectual y sobre todo que comprendió lo que le hacía falta por mejorar y actuar para que consolidara sus aprendizajes, aquí otra situación similar:

...ha sido de gran aprendizaje para mí, porque eh observado las diversas debilidades y habilidades que tiene mi hijo para el desarrollo de sus

actividades escolares, así como observar sus conductas como alumno, forma de reaccionar y pensar ante situaciones de enojo, alegría, tristeza, desesperación...de las cosas que me gusta es que hay más comunicación entre él y yo. (T4 P2)

Uno de los aspectos que se advierte es que hubo una mejor comunicación entre los tutores y los educandos, un reforzamiento que se obtuvo gracias al convivir y pasar más tiempo en casa, como también lo percibe la siguiente madre de familia: "...pero al mismo tiempo es una unión y convivencia familiar que creo ya hacía falta" (T5 P2); donde hay una reflexión de que hacía falta más tiempo familiar y se interpreta que la pandemia vino a darnos eso, un respiro para conocernos entre familia, donde los lazos afectivos se reafirmaron más. Al respecto Lizárraga (2020) menciona:

El comunicarnos se dice fácil, pero es el ingrediente principal para vivir en familia sanamente durante esta pandemia. Si bien no debería generar dificultades, la realidad es que en muchos hogares la situación puede llegar a ser muy compleja: la convivencia familiar es expuesta al estrés. Este estrés se convierte en el desafío emocional que se deriva de una rutina generada desde las distintas particularidades de cada familia y su diversidad, desde el espacio físico que comparten, la situación económica, los niveles del manejo emocional para gobernar adecuadamente las emociones, los sentimientos y pensamientos, ... Las variables son muchas y el impacto de la misma amenaza no es el mismo para todos, pero el objetivo es común: superar la adversidad y el miedo. (p. 39)

Las familias no pudieron escapar del aislamiento por la pandemia, pero si lograron decidir conscientemente cómo afrontarlo y de qué manera vivirlo y aprovechar el tiempo para reflexionar sobre las relaciones familiares que habían consolidado hasta el momento y a partir de eso reconstruirlas o reforzarlas. Por otro lado, se identificó como la situación fue compleja para las madres al sentirse que no estaban preparadas, pero a pesar de ello generaron sus propias estrategias y echaron manos de lo que tenían en casa para promover el desarrollo de sus hijos, ajustando sus tiempos, dándose cuenta de que en el proceso obtuvieron un conocimiento muy

importante que fue el conocer a sus hijos a profundidad y reforzar sus vínculos afectivos.

5. Estados emocionales de alumnos y padres de familia: “me siento enojado y triste...Extraño a mis amigos” “Me genera mucho estrés”

Desde la experiencia los alumnos y madres tuvieron cambios en sus estados de ánimo provocados por la llegada de la pandemia, el confinamiento y por desarrollar la escuela en casa. Lo que puede ser entendido porque la experiencia esta de lado de la pasión, esto significa que es sensibilidad y vulnerabilidad; además señala Larrosa (2006) suena a cuerpo, es decir, a placer y sufrimiento, por lo que tiene un lado emocional.

Así los alumnos como las madres al interactuar con la nueva realidad sufrieron transformaciones que modificaron sus estados ánimo, que en términos de Casassus (2007) no son reacciones momentáneas en comparación a las emociones que son energías producidas por eventos e intereses y que provocan que sean cortas en el tiempo; sino que la duración es una característica que los define. Y menciona “Las emociones nos llegan desde la mente externa, mientras que los estados de ánimo son propios de una conciencia más profunda” (p.111); entonces los estados de ánimo son más duraderos y se desarrollan de manera profunda en los sujetos, estos se dan a partir de una emoción que genera una reacción, y cuando esta se hace repetitiva y recurrente comenzamos a mimetizarla, pasa a nuestra conciencia profunda y la incorporamos a nuestra manera de ser y vivir por un tiempo prolongado.

Es de esta manera como las emociones jugaron con los alumnos y padres de familia, las cuales se volvieron recurrentes de tal manera que mimetizaron su modo de ver la vida durante su confinamiento y desarrollo de actividades escolares en casa; dichos estados de ánimo dieron tonalidad a sus vivencias y significaron sus experiencias. En relación con esto los estados de ánimos que más predominaron durante la pandemia fueron los siguientes:

En mayor la tristeza “Me siento a veces enojado y triste por no estar saliendo porque los fines de semana salía, pero ya no...no vamos a salir en un tiempo” (A1 E1 P4),

“La pandemia me genera estados ánimo a veces triste de que no puedo salir a la calle” (A2 E2 P6), “Me siento medio triste por este nuevo virus...los parques están llenos de virus” (A3 E3 P5-11), “Cuando inició la pandemia me puso triste porque ya no iba a ver a mi familia y a mis compañeros” (A5 E5 P6), “Ésta situación me genera tristeza, no podemos salir y también extraño a muchos familiares” (A6 E6 P6); la llegada de la pandemia y su prolongación acompañada de la medida de salud de quedarse en casa provocó desestabilidad en los educandos, muchas actividades que a ellos les gustaba realizar fueron pausadas, ante ello se notó un sentimiento de tristeza principalmente por el hecho de no poder salir de casa, no visitar ciertos lugares recreativos, como el parque y por no ver a sus seres más queridos.

En menor medida los educandos hicieron referencia al enojo, como se pudo identificar en la primera narrativa expuesta, así como también lo menciona el siguiente alumno: “Esta situación de la pandemia me hace estar aburrido, triste y enojado, porque no puedo ir a la escuela, cierran los parques, no puedo ver a mis amigos y eso me ocasiona enojo” (A4 T4 P8); los niños reaccionan de diferente manera, en este caso era malestar y disgusto de perder ciertas rutinas que ya se tenían como establecidas.

Otro estado de ánimo que aparece es el aburrimiento: “me siento aburrido de estar aquí encerrado en la casa...solo estamos encerrados y haciendo tareas”(A4 E4 P8), “En estos meses de no haber ido a la escuela me siento aburrida, solo eso” (A7 E7 P11), “El no poder salir de casa me ocasiona aburrimiento”(A8 E8 P5); se percibe que hay cierto fastidio al sentirse dentro de su casa encerrados y estar enfocados en lo educativo, esto lleva a reflexionar que la vida cotidiana debe estar acompañada de tiempo de ocio para tener momentos relajados y que se puedan disfrutar y dar pie a otras emociones positivas.

Una cuestión más que se pudo observar es la necesidad de estar con los otros, los niños fueron recurrentes al mencionar que lo que más extrañaron fue el convivir con sus amigos y docentes como lo hacían dentro de sus escuelas: “Cuando ya no iba poder presentarme a clase me sentí triste por no ver a mis amigos...extraño los salones, mis amigos y los maestros” (A1 E1 P9), “Lo que extraño de mi escuela es

a mis amigos” (A2 E2 P8), “Extraño los parques de mi escuela y a mis compañeros” (A3 E3 P8), “Lo que extraño de la escuela es a ¡mis amigos! Y toda la escuela...bueno más a mis amigos” (A4 E4 P7), “Me gustan las videollamadas porque ahí puedo ver a mis amigos” (A4 E4 P16); se puede notar que los amigos o compañeros son parte fundamental en la vida de los alumnos puesto que con ellos comparten intereses y actividades recreativas.

Así las actividades que más extrañaron realizar con sus iguales fueron: “Extraño cuando jugábamos en el recreo o hacíamos equipos para trabajar” (A1 E1 P9), “Extraño salir al recreo, a asolearme, a distraerme y a estar con mis amigos” (A2 E2 P8), “Extraño jugar con mis amigos, jugábamos al reloj eso me gustaba, las atrapaditas, hacíamos muchas cosas” (A4 E4 P7), “Me gustaba convivir con mis compañeros...jugábamos” (A5 E5 P6), “Extraño salir al recreo con mis compañeros y platicar juntos” (A6 E6 P12), “Extraño jugar y platicar” (A7 E7 P6), “Extraño jugar con mis compañeros e ir a la biblioteca de la escuela”, (A8 E8 P9); la parte de las relaciones sociales ha sido afectada, además se nota como lo que más se extraña son las prácticas que realizaban dentro de la escuela, la experiencia de convivir, de relacionarse, de usar los espacios y de jugar; todo ello forma parte de su identidad.

Por otro lado, los papás al observar a sus hijos notaron cuestiones similares en cuanto a la interacción con los otros como parte de lo que necesitan: “En este momento hay una parte negativa, es la ausencia de la convivencia, el ver a personas diferentes pues abre mucho más su ámbito de convivencia” (T3 P5), “más allá de aprender necesitan socializar... pero ya que socializara con sus compañeros” (T7 P14), otro testimonio indicó:

En ocasiones veo a mi sobrina que mira por la ventana y observa a las hijas de mis vecinos jugar en la calle, mientras que ella sólo puede estar encerrada por el riesgo de algún contagio... considero que la parte afectiva y de relación social es una de las áreas en que más nos hemos visto afectados al no poder tener la posibilidad de vincularnos e interactuar físicamente. (T2 P5)

Los padres reflexionan y ven por lo que sus hijos están pasando, reconociendo que la situación de la pandemia los está afectando en su parte afectiva y en sus relaciones interpersonales, que bien saben los ayudan a desarrollarse y crecer como personas. Así también están las emociones y estados de ánimo que los padres percibieron en sus hijos de seguir encerrados en casa: “A veces percibo la frustración miss porque él quisiera salir ir a ver a sus amigas, amigos, a sus abuelos y no puede...a veces se pone a llorar de la impotencia” (T3 P10), “ya ellos ya están muy aburridos, más que nada...pues hay veces que, si hace la tarea muy bien, tranquila, pero hay veces que ya no quiere, ya está cansada, ya está aburrida, no quiere ver las clases, no le gustan” (T7 P14), “Los veo desesperados, a veces están bien, a veces no...sus emociones juegan mucho” (T7 P15); así lo estados de ánimo detectados fueron de frustración, aburrimiento, cansancio y desesperación.

También se encuentran las emociones y estados de ánimo de los padres de familia al tener que mediar las situaciones de aprendizaje de sus hijos, entre ellas el estrés y desgaste emocional: “estas cosas implican un terrible desgaste emocional, pues genera mucho estrés saber que hay una hora límite de entrega de las evidencias... estrés pensar dónde dejarla o con quién...con la carga de trabajo todo es espantoso...uno intenta sobrevivir” (T2 P5), “he experimentado un tremendo estrés, combinado con sentimientos de frustración, ansiedad, incertidumbre, culpa. Me siento extremadamente cansada” (T2 P6), así otras madres de familia refieren: “Hay días en que mi cabeza está llena de actividades por realizar, me estreso, me pongo de malas por no concluir con todas ellas el mismo día” (T4 P1), “Pues algo de estrés...tenemos que estar con los niños con sus actividades con más tiempo, a veces no podemos ver los programas educativos se me pasan” (T8 P12); el tener que realizar varias actividades, tener tiempos establecidos por la escuela, las actividades laborales y el hogar, generó cierta presión en los padres de familia que ocasionaron en un momento dado no reaccionar adecuadamente. Se observa como la realidad de las familias se volvió compleja, su convivencia familiar fue expuesta al estrés, como un desafío emocional con el que tuvieron que lidiar.

Otro estado de ánimo fueron los momentos de desesperación al tener las mismas rutinas y notar que los niños ya estaban cansados de la situación y prolongación de

estudiar en casa “ya es un poco desesperante la verdad, ya ellos ya están muy aburridos...yo hablo con ella y trato de calmarla, a mí ya me provoca desesperación” (T7 P11); no solo es desesperación también sienten tristeza por las actividades que se han dejado de realizar:

Pues me genera sentimientos tristeza al verlo que no puede realizar lo que antes realizaba, pasear en bicicleta, equis cosa; ahora lo hace, pero muy esporádicamente por la situación que estamos viviendo, he... tristeza por ese sentido. (T3 P4)

Se identifica que la tonalidad emocional que acompañó a las madres fue un sentimiento de angustia al ver que sus hijos no podían realizar sus actividades de costumbre, así como un ambiente desesperante al notar que sus hijos ya estaban cansados ante la prolongación del confinamiento y seguir con la escuela en casa. Aunque también se dio la preocupación en las familias porque sufrieron los estragos de la enfermedad de covid-19 y tenían el temor de que otros familiares se contagiaran:

...tuvimos la experiencia de vivir en carne propia la enfermedad, te pones a pensar que realmente no quieres que les pase a tus hijos, a tu pareja, incluso a mi mamá, a tus hermanos, pues sí, hay que tener las medidas necesarias para evitar eso, pues obviamente si te pone triste. (T6 P15)

En otro caso, una madre manifestó sentirse agradecida por el tiempo que la pandemia le permitió estar con sus hijos “me siento agradecida que pueda estar con mi hijo todos los días ya que hay mamás que por su tipo de trabajo tienen que salir de casa y ha de ser más difícil estar pendiente de ellos” (T1 P1). Hay un juego en las emociones de los padres de familia debido a que no esperaban una situación como esta, inédita y de emergencia, sobre todo por la diversidad de actividades que tuvieron que realizar y que a veces no podían llevar a cabo como deseaban.

6. La educación de los niños es un trabajo compartido: “Los padres somos un pilar fundamental para la educación” y “Las escuelas por algo fueron creadas”

De los cambios y adaptaciones en las estructuras familiares a causa de la emergencia sanitaria y educativa se generó una reflexión a la que aluden los padres, ellos reconocen que la formación de los educandos es un trabajo compartido entre los sujetos educativos: padres, alumnos y docentes; donde identifican que su papel es fundamental para brindar las condiciones de educabilidad a sus hijos, ellos tienen que generar su aportaciones; pero al mismo tiempo comprenden que los docentes son agentes necesarios para dar un acompañamiento a sus hijos.

...como padres somos el pilar fundamental para la educación de nuestros hijos, así como el complemento de lo que es una escuela, los maestros ponen su granito de arena, pero nosotros como padres siempre debemos estar ahí al pie del cañón para que puedan desarrollar sus habilidades y conocimientos que ustedes nos hacen el favor de impartirles. (T3 P8)

Otras madres concluyen lo mismo: “creo que la importancia de la educación de nuestros hijos es principalmente de nosotros, a nosotros nos tienen que importar, ellos tienen que seguir aprendiendo, les toco un momento difícil y pues hay que ayudarlos” (T7 P16), “...debemos apoyarnos en todo momento como la familia que somos, y estar con nuestros hijos apoyándolos igual” (T8 P13); se percibe como las familias se reconocen al centro de la escena educativa, sobre todo lo que se le demanda y de esta manera contribuyen a las condiciones de educabilidad que requieren sus hijos para que puedan desarrollarse a lo largo de la vida; acerca de esto López y Tedesco (2002) mencionan que para que los niños se desarrollen en buenas condiciones para ser educados, las familias además de garantizar los recursos económicos debe de preparar una gran variedad de recursos como la disponibilidad de tiempos, valores, consumos culturales, capacidad de dar afecto y estabilidad; elementos que las madres reconocen cuando refieren a brindarles las ayudas necesarias para que sigan aprendiendo.

Ante estas circunstancias se reivindica el papel de la familia como actor fundamental que apoya el proceso educativo de los niños, lo cual desde el programa de estudios (2017) se justifica y establece que deben “Apoyar a la escuela, en concordancia con el profesor, en la definición de expectativas ambiciosas para el desarrollo intelectual de sus hijos” (p. 48) y conocer “La importancia de enviar a niños y jóvenes bien preparados a la escuela, asumiendo la responsabilidad de su alimentación, su descanso y el cumplimiento de las tareas escolares” (p.48). Lo cual no en todos los casos familiares se tomaba en cuenta sino hasta la llegada de la pandemia que con toda su crudeza hizo que se dieran cuenta de su responsabilidad y otros más la reafirmaran.

El acercamiento que tuvieron las madres a los procesos educativos, al ser ellas las mediadoras de las tareas educativas que se proponían, les permitió que valoraran el papel del docente; en el caso de la Escuela Primaria de nueva creación las narraciones hicieron alusión a que su figura es importante para los educandos, principalmente por el acompañamiento que realizan; en este sentido una madre de primer grado comenta:

...siempre va a hacer muy importante el tener una autoridad frente a ti para que puedas regular ciertos aspectos de conducta, de trabajo y demás en los niños, a veces al no tener una forma ya sea presencial o virtual, una autoridad, pues dicen “hay lo hago, pero lo hago, así como que me tardo” o cuestiones así, las escuelas por algo fueron creadas para ese tipo de situaciones... para que pudieran los maestros proporcionar los conocimientos que se tienen para con nuestros hijos” (T3 P 9-10)

La madre ve en el docente una figura de autoridad que es necesaria para la regulación de conductas y aprendizajes, así junto a la tarea del docente, se aprecia el papel de la escuela como institución que brinda conocimientos, donde hay dos contextos: el familiar y el institucional, los cuáles deben de conjuntarse para apoyar a los alumnos. Con esto se identifica que, si bien a los padres se les demandan ciertas condiciones, la escuela también debe tener condiciones mínimas de institucionalidad, noción a la que remite Navarro (2003) cuando hace explícito que

es necesario “reconocer que la escuela debe prepararse y flexibilizar sus requerimientos y su oferta, pues no puede operar sobre la base de tipos ideales de “sociedad”, “familia” e “individuos que se educa”” (p. 105) sino que dicha institución debe de asegurar las maneras para que todo estudiante alcance ciertos aprendizajes.

Otras madres también mencionaron la importancia de los docentes, en el sentido de que brindan orientación a los alumnos, los guían en su proceso de aprendizaje, determinan sus grados de avance y proponen alternativas de mejora; por lo que en este periodo de estudiar en casa se notó una valoración hacia este: “...esta situación me dejó de aprendizaje que debemos valorar el esfuerzo que hacen todos en especial los maestros y los servicios educativos” (T1 P2), “el tiempo nos enseñó a valorar el trabajo de los maestros, que no es una tarea fácil como a lo mejor pensábamos, les agradecemos su apoyo y ahora les entendemos” (T5 P2), “...una se pone a reflexionar y digo ¡hay no maches! ahora si entiendo a las maestras, pobrecitas...nosotros nada más tenemos que lidiar con nuestros hijos, pero ellas con treinta y tantos alumnos (T6 P17), “...aprendes a valorar el trabajo de los maestros, a veces no es fácil con un solo niño, bueno al menos yo con uno no es fácil y pues si me imagino que ellos con cuarenta o treinta y tantos que tienen no es fácil” (T7 P16). Se pudo notar que hubo una comprensión hacia la profesión docente que con el tiempo se había venido desvalorizando, pero con la llegada de la pandemia hubo casos de profesores que estuvieron al pendiente de los alumnos y eso dignificó su imagen ante los padres de familia y sociedad. La directora regional de Mangahigh Gamberini (2020) menciona que la actual emergencia presentó oportunidades y una de ellas fue la visibilización de la tarea docente, los padres los están volteando a ver y se dan cuenta del esfuerzo que también realizan para trabajar en equipo y apoyar a los educandos. Según Gamberini (2020) hay datos que muestran que los países con mejores estándares educativos tienen altos niveles de valoración de los docentes, con carreras docentes muy atractivas; lo que significa que recuperar la imagen positiva del maestro podría también elevar la calidad educativa de una región, ya que al tener dicha imagen es porque los

profesionales de la educación estarían haciendo lo que deben hacer y todo funcionaría como un engranaje en beneficio de la niñez.

De las experiencias de alumnos y padres de familia en tiempos de pandemia se logró reconocer las dificultades, así como retos que tuvieron al hacer frente al contexto emergente y sobre todo como vivenciaron la modalidad educativa a distancia. Con dicha modalidad las familias presenciaron un traslado, de la escuela presencial a una escuela en casa, lo que implicó reacomodaciones a sus espacios, prácticas y rutinas que ya tenían establecidas. Las limitaciones giraron en torno a las afectaciones en sus empleos y en la economía, en el acompañamiento hacia sus hijos cuando sus condiciones intelectuales no eran las propicias para manejar los contenidos escolares y las tecnologías, vivieron casos de saturación de actividades y desfase de los tiempos; en medio de ese caos dieron seguimiento a la escuela, organizando sus tiempos, motivando a sus hijos y brindándoles las condiciones necesarias para que sean educables.

Los alumnos como sujetos de la experiencia dieron cuenta como desarrollaron sus procesos educativos, cuáles fueron las pedagogías pandémicas con las que interactuaron (dentro de ellas la estrategia educativa “Aprende en casa”), los beneficios de estar en el hogar, así como los aspectos que no les agradaban de la situación. Fue un momento complejo al encontrarse inmersos en escenarios donde no contaban con los dispositivos para acceder a la educación a distancia, de necesitar a una persona experta en temas escolares, de sentirse fastidiados, cansados, enojados y tristes de estar en casa realizando actividades escolares.

Por otro lado, los padres manifestaron que en un primer momento no estaban preparados ante la catástrofe, hubo un descolocamiento en los actores educativos donde ellos pasaron a tomar otras responsabilidades; a pesar de que transitaron por cambios drásticos, que incluso afectaron sus estados emocionales, obtuvieron aprendizajes en cuanto a su organización y en la importancia de su papel en la educación de sus hijos, al reconocer que la formación de ellos es un trabajo compartido, que requiere de organizarse en equipo junto con la escuela. Así como resultado de las experiencias narradas por los alumnos y padres lo que se reflejó

fueron las condiciones de educabilidad a las que estuvieron expuestos los alumnos, en donde los casos familiares dieron cuenta de lo próximos o lejanos que estaban de tener éxito o no tras su paso por las instituciones educativas y en su vida.

REFLEXIONES FINALES

El trabajo de investigación realizado que sirvió de base en la construcción de la tesis denominada: “Experiencias sobre el trabajo educativo en el contexto de la pandemia por la covid-19: Limitaciones, retos y demandas” dejó experiencias formativas que identifiqué de alto valor, ya que transformaron mi visión sobre la relevancia que tiene darle voz a los sujetos que participan en los procesos educativos. En este caso, los docentes, los padres de familia y los alumnos. Los primeros como responsables directos de la enseñanza, quienes tuvieron que apoyarse en los padres de familia, para trabajar desde casa con sus hijos. Este desplazamiento²⁷ de los procesos educativos presenciales cara a cara, al trabajo mediado por un dispositivo electrónico como lo constituyeron las clases televisadas de la estrategia “aprende en casa”, las clases “virtuales” en alguna plataforma digital o las fichas de trabajo impresas para trabajar actividades, colocó a sus participantes en otras dinámicas de trabajo que paulatinamente tuvieron que aprender a dominar. Podría afirmar que los primeros meses del trabajo escolar estuvieron determinados por la emergencia sanitaria, en el más amplio sentido de la palabra. Ya que, a través de los medios de comunicación masiva, llegaba la información hasta los lugares más recónditos. Si bien en esos lugares no se habían presentado aún casos de la enfermedad, al transcurrir de los meses pronto la tuvieron que enfrentar. Esta condición puso en alerta a la población en general. La riqueza de mi trabajo radica en ello, en haber podido documentar lo que experimentaron desde los primeros meses de la pandemia, hasta su prolongación por varios meses en el inicio del nuevo ciclo escolar.

Las voces rescatadas al interior de la tesis me permitieron reconocer que los actores educativos al enfrentarse al contexto de la pandemia son sujetos de experiencia,

²⁷ Comprendido desde la categoría de experiencia, como un resultado de ella, que implica una transformación (Dewey) en los sujetos y por ende en sus sentidos que se reflejan en cambios, movimientos y reacomodaciones (Dussel, 2021) de las prácticas, así como de las mentalidades. Por lo que para efectos de este trabajo la noción de desplazamiento es entendido como el cambio - reacomodación de posición experimentada por una persona en sus sentidos y prácticas, que le llevan a ocupar una y luego otra como resultado de ese desplazamiento, como sucedió con la llegada de la pandemia y que Puiggrós también lo denomina “descolocamiento”.

que viven, sienten, perciben, reflexionan y se transforman a través de ella; donde cobra relevancia la reorientación que dieron a sus sentidos y significados que asignaron a eso que experimentaron, ya que su realidad construida hasta antes de la pandemia sufrió una alteración²⁸ que hizo se cambiaran las formas de enseñar en los profesores, de aprender en los alumnos y las maneras de acompañar en el caso de los padres de familia; aspecto que fue percibido como un desplazamiento, reacomodo y descolocamiento de prácticas, lugares y roles en los actores educativos.

Los docentes al narrar sus experiencias compartieron como en la incertidumbre que les provocaba la catástrofe dieron continuidad a los procesos escolares bajo una modalidad que desconocían, que les implicó una serie de limitaciones, retos y demandas para desarrollar su práctica docente. De pronto su trabajo se suspendió, para reacomodarse a los espacios familiares, donde pudieron percatarse de diversos contextos que posibilitaban o no la realización de las actividades planteadas. Penetraron y al mismo tiempo fueron invadidos en la privacidad de sus hogares, donde no había tiempos específicos de atención a las demandas, inquietudes y necesidades de los padres de familia. La dimensión social mencionada por Fierro, Fortoul y Rosas (1999) tomó mayor fuerza en la posibilidad de conocer más de cerca su ámbito familiar y cultural al que pertenecen.

El momento inicial de la pandemia y su prolongación mostró la diversidad de contextos familiares; fue en función a ellos que los docentes plantearon sus estrategias de enseñanza y comunicación. Es decir, ensayaron sus pedagogías pandémicas (estrategias de enseñanza y aprendizaje que desarrollaron a distancia empleando dispositivos electrónicos, así como aplicaciones digitales) determinadas por las condiciones de educabilidad²⁹ de los alumnos; este último un factor

²⁸ Noción retomada de Dussel (2021) cuando menciona que se vive en tiempos alterados, como una manera de describir el contexto relacionado a la emergencia sanitaria.

²⁹ El conjunto y la dinámica de factores y condiciones socioculturales y familiares que juegan en la relación entre escuela, familia y sociedad. Las condiciones de educabilidad se hacen presentes de múltiples formas: una de ellas es la proximidad entre la cultura familiar y la cultura escolar, la distancia entre ellas promueve el desarrollo de dos dimensiones clave: la capacidad de la familia para garantizar la preparación del alumno para la escuela y la capacidad de esta última para asumir que su desempeño puede propiciar equidad (Navarro, 2003).

importante porque une los ámbitos familiar y escolar que potencia o limita las experiencias educativas en los alumnos. Los docentes al mediar con la diversidad de contextos familiares de los alumnos (as), así como de las problemáticas presentes, tuvieron que adaptarse a las posibilidades reales de atención a los niños. La jornada escolar se amplió y ocupó la mayor parte de las horas del día con el fin de mantener y no perder la comunicación. Contestar y enviar mensajes, descargar tareas, calificarlas y enviarlas, así como hacer las precisiones necesarias a las actividades escolares en lo individual se constituyó en la jornada de tiempo completo de los docentes investigados. Identifiqué tal como la afirma Hargreaves (1996) se intensificó la tarea escolar. Los docentes estaban acelerados, intensificados en sus actividades de planeación y evaluación, primordialmente, cumpliendo con las exigencias institucionales y laborales que las circunstancias les demandaba. Esta dinámica que experimentaron por varios meses, aunado a los problemas personales que vivieron, provocó en los docentes diversos estados emocionales.

De las experiencias de alumnos y padres de familia reconocí sus dificultades y las maneras en que hicieron frente al contexto emergente y a la modalidad educativa a distancia. Sus vivencias giraron en torno a las reacomodaciones que tuvieron que realizar a sus espacios, prácticas y rutinas que tenían establecidas. Los niños en su papel de estudiantes en casa siguieron con sus procesos educativos interactuando con una diversidad de estrategias pandémicas que los docentes les proponían, lo que nos mostró que las escuelas no solo son cosas objetivas y materiales, sino que también existen en las mentalidades, en las subjetividades, los modos de ver y de actuar interiorizados por los actores sociales, como se pudo percibir en este contexto. Para los padres fue un descolocamiento (Puiggrós, 2020) en los roles que habían venido desarrollando en la normalidad, al ser los mediadores en las tareas escolares de sus hijos, lo que les significó otras responsabilidades, las cuáles provocaron cambios drásticos que afectaron sus estados emocionales, pero donde un aspecto favorable resultado de las modificaciones y adaptaciones a su vida fue el obtener aprendizajes en cuanto a una nueva organización y rutinas para apoyar la formación de sus hijos. Comprendí como las experiencias transforman, sobre todo que recogen elementos que han pasado antes en la vida de los sujetos y de

acuerdo con esos recursos experienciales modifican la cualidad de lo que viene después, reconocí que son una manera de habitar el mundo, son subjetivas, por lo que cada uno tiene la suya, lo que la distingue como única y valiosa para cada ser humano.

Profundizar en este fenómeno educativo me permitió comprender la dimensión social como telón de fondo que soporta la práctica educativa y la práctica docente. Ambas categorías descansan y se nutren del contexto histórico social que nos tocó vivir con la pandemia. Esas prácticas situadas y microsociales son la expresión de los cambios drásticos por salvaguardar la salud y bienestar de la población, lo que obligó a ensayar otra forma de relación educativa -a distancia- nunca antes experimentada en la historia de nuestro país, que mostró nuevas posibilidades e interrelaciones entre los sujetos educativos.

Se evidenciaron otras maneras de hacer práctica docente, vistas en un primer momento como “ensayos de otras formas educativas”, “pedagogías pandémicas” (Dussel, 2020) caracterizadas por el apoyo de herramientas digitales; que con el paso del tiempo se fueron aceptando y adentrándose en las tareas docentes conformando parte de su nueva realidad. Al darse una transformación en las prácticas escolares, siendo efectuadas principalmente por los docentes, alumnos y padres, se notó la capacidad de la escuela como institución para darse continuidad siendo una escuela sin muros. Nos mostró que esta institución no se agota en la materialidad, sobre todo que vive en la conciencia de los sujetos quienes a través de sus acciones, discursos y valores le dan funcionamiento puesto que existe como expectativa y como modos de hacer.

Las enfermedades también forman parte de la historia de la educación, la enfermedad por covid-19 es muestra de ello, como fenómeno ha dejado marcas de distinto impacto en las prácticas escolares y lo pedagógico: cambios en la concepción de lo que es la escuela, modificaciones en los roles de los actores educativos (profesores, alumnos y padres), el movimiento hacia una autonomía docente, la priorización y flexibilidad curricular, entre otras. Se pudo notar que el estado crítico en lo educativo ofreció una oportunidad única para realizar revisiones

a las situaciones escolares, tanto de las previas como las que se produjeron durante y después de la pandemia.

Un aprendizaje a causa de la emergencia educativa es que dicho escenario de modificaciones, desplazamientos y alteraciones en la vida cotidiana puede ser utilizado en otros momentos y tiempos de la humanidad, donde la experiencia sirva para dar respuesta a otros eventos inéditos donde se retomen las mejores prácticas desarrolladas; en política educativa como fue la estrategia “Aprende en casa” que si bien no cubría todas las necesidades de las familias por la variedad de contextos fue lo más inmediato y lo posible; en los docentes el uso de la tecnología como complemento de su labor; en los alumnos y familias, la reafirmación de su compromiso en la educación de sus hijos.

Este trabajo de investigación tiene una mirada integradora ya que no solo presenta la cotidianidad de los docentes en pandemia, sino que también retoma lo que vivenciaron las familias de sus alumnos; sus situaciones adquirieron mayor presencia en el discurso de los docentes y sobre todo fueron narradas por ellas mismas al darles voz en el tercer capítulo de esta tesis, donde lo que se encontró es que un conjunto de realidades específicas se asomaron a los procesos escolares, mostrando los efectos de una desigualdad social, económica y digital, que configuraron un escenario de una enorme complejidad y que dieron cuenta de sus condiciones de educabilidad para acceder a los servicios educativos.

Un elemento importante en los procesos educativos que se notó para el caso de la primaria de nueva creación fue que estuvieron determinados por los mínimos de institucionalidad, es decir, las características generales de la escuela para brindar el servicio educativo, que para tal situación estuvo constituida por una limitada plantilla de docentes, de mobiliario y de infraestructura; y por las condiciones de educabilidad de las familias, quienes mostraron una diversidad de contextos entrecruzados por las desigualdades sociales, económicas, educativas y digitales. Se observó como de estos dos factores dependió el éxito y acceso a los servicios educativos; que nos invitan a reflexionar en los docentes y como escuela a no ver a los alumnos y las familias sobre la base de tipos de ideales y demandarles lo que

no pueden dar y en su lugar favorecerlos reconociendo que las prácticas docentes deben ser flexibles aproximándose lo más posible a sus características y contextos familiares.

Se pudo identificar que como resultado de la prolongación de aprender en casa la escuela presencial como espacio-tiempo se fortaleció, situación que se apreció en la voz de los alumnos al mencionar que lo que más querían era regresar a la escuela, estar en la interacción con otros; de tal manera que se identifica una revalorización hacia ésta por las experiencias, los encuentros, los intercambios cara a cara y el solo hecho de hacer sentir a los alumnos en comunidad y en un ambiente en igualdad de condiciones mediado por el docente.

Otra de las situaciones reflejadas al interior de este trabajo fueron las alteraciones en las posiciones de los sujetos educativos, cambiaron las reglas de su vida cotidiana a causa de la prolongación de la cuarentena. Lo anterior se visualizó como un descolocamiento en los actores impactando en sus roles tradicionales, como la intensificación en la tarea docente ante la prolongación de los horarios de atención hacia sus alumnos, en los padres se les asignaron tareas de mediación con los alumnos que con anterioridad era realizada por los profesores y por otro lado los alumnos no se sentían como estudiantes al permanecer en casa bajo la modalidad a distancia.

Me siento satisfecha al abordar a mi objeto de investigación desde un enfoque cualitativo-interpretativo porque una pieza clave fue mantener una mirada comprensiva. De este modo, pude acercarme al mundo de la vida cotidiana de los docentes, alumnos y padres que hicieron frente al contexto de la pandemia por covid-19, los cuales reconozco como sujetos de la experiencia que tiene sus propios sentidos y puntos de vista de apreciar la tarea educativa que vale la pena sean recuperados.

Por el contexto educativo la manera de ingresar al campo de investigación fue novedosa y a la vez inédita, lo que dejó nuevos aprendizajes en cuanto a otras maneras de acercarse a los informantes en una investigación, como el contactarlos

por mensajes y llamadas telefónicas, entrevistarlos por aplicaciones digitales como Zoom o Meet y establecer los vínculos a través de estos medios. Con lo que pude comprender que hay otras maneras de hacer investigación como fue el utilizar como herramienta algunas nociones de etnografía digital, que me abrió otras miradas y campos donde también se puede investigar.

La elección de los informantes para recuperar los datos empíricos fue una decisión acertada que mostró distintas realidades, al rescatar las voces de los docentes, de los alumnos y de las madres de familia; gracias a esto pude acercarme a sus particularidades, su modos de ver y actuar en su cotidianidad, a partir de su experiencia narrada, misma que me llevaron a aproximarme a su subjetividad y a reconocer el principio de singularidad (Larrosa, 2006) de la categoría de “experiencia” que refiere a que cada cual tienen la suya y que por lo tanto merecen ser rescatadas; y a partir de ellas reformular nuestro hacer educativo.

La estructura del documento mostró dos momentos relevantes del contexto emergente; el primero, presenta como fue la recepción de los docentes ante el impacto de la pandemia, los ajustes y modificaciones que realizaron a su trabajo, mismos que fueron la base para dar continuidad a la escuela; el segundo momento precisamente reconoce como se dio seguimiento a los procesos educativos, las estrategias a las que se recurrieron y como éstas se fueron dando forma de acuerdo a las posibilidades de los docentes y contextos de las familias, es decir, a sus condiciones de educabilidad. Lo cual nos muestra el gran aporte de la investigación al realizar el seguimiento puntual de un evento sin precedentes situado en una escuela primaria de nueva creación, que con todo y las dificultades que implicaba su situación (haber iniciado recientemente) siguió en pie durante la pandemia.

Por último, quedan nuevas interrogantes dignas de ser retomadas en otras investigaciones, como: ¿que está sucediendo ahora con las escuelas que se encuentran ante un regreso presencial?, ¿cuáles son los impactos emocionales que trae este regreso en los actores educativos?, ¿se están retomando las nuevas habilidades digitales adquiridas o simplemente se retrocedió a lo que ya se venía

trabajando con anterioridad esto en función de las características de los centros escolares? Ahora ¿qué significa ser docentes, ser alumno y padre de familia?

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Amador, R. (2020). Aprende en casa con #SanaDistancia en tiempos de #COVID-19. En Casanova (Coord.) (2020) *Educación y pandemia: una visión académica*. (pp. 138-144) México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Ángeles-Guevara, S. y Santiago-Arreola, K. (2021). El derecho humano a la educación en el contexto de la pandemia. En Díaz-Ortiz, J. y López, Y. (Coord.) (2021) *Revista RA RIÓ GUENDARUYUBI: Enseñar y aprender en tiempos de pandemia*. Vol. 4, Núm. 11. (pp. 25-35) (ISSN: 2594-0562). México: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Anzaldúa, R. (2005) Encrucijadas de la formación y práctica docente. En *Subjetividad y relación*. (pp.75-91) México: UAM-Xochimilco.

Anzieu, D. y Martin J. (1997). Capítulo V. Poder, estructuras, comunicaciones. En *La dinámica de los grupos pequeños*. (pp. 111-145) Madrid: Biblioteca Nueva.

Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. En *Revista Horizontes pedagógicos*. (pp. 9-22) Volumen 8, No. 1.

Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. En *Atenas*, vol. 3, núm. 31. (pp. 63-74). Cuba: Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos.

Ball, S. (1987). La dirección: oposición y control. En *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. (pp. 127-151) Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y interrupciones. En Casanova (Coord.) (2020) *Educación y pandemia: una visión académica*. (pp. 66-74) México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Bauman, Z. (1999). Prólogo acerca de lo leve y lo líquido. En: La modernidad líquida. (pp.1-13) México: FCE.

Bertely, M. (2000) Construcción de un objeto etnográfico en educación. En Bertely, M. (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* (pp. 54-79) México: Paidós.

Bolívar, A. (2001). Recogida de datos biográficos: instrumentos. En Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Comunicar y transformar.* (pp. 155-191) Barcelona: La Muralla.

Brailovsky, D. (2020) Ecos del tiempo escolar. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Compiladores) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia.* (pp. 149-162) Argentina: UNIPE: Editorial Universitaria.

Carbonell, J. (2001). La innovación Educativa hoy. En *La aventura de innovar: el cambio en la escuela.* (pp. 1-21) Madrid: Morata.

Carterette, E. y Friedman M. (1982). Manual de Percepción. Raíces Históricas y Filosóficas. México D. F.: Editorial Trillas.

Casassus, J. (2007). Capitulo III. Emociones y estado de ánimo. En *La educación del ser emocional.* (pp. 99-126) Chile: Cuarto propio.

Chehaibar, L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempo de pandemia. En Casanova (Coord.) (2020) *Educación y pandemia: una visión académica.* (pp. 83-91) México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Chofer, A. y Atkinson P. (2003) “Variedades de datos y variedades de análisis” y “Los conceptos y la codificación”. En *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación.* (pp.1-30 y pp.31-63) Colombia: Universidad de Antioquia.

Clark, C. (1986) “Procesos de pensamiento de los docentes”. En *La enseñanza de la investigación III Profesores y alumnos.* (pp. 444-543) Barcelona. Paidós - MEC.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2016) El derecho al tiempo libre en la infancia y adolescencia. En *Boletín desafíos*. Número 19. ISSN IBI6-7535.

De Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. En *Perfiles educativos*. Vol. XXXIV (pp. 170 -179). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19, Núm. 62 (pp. 695-710).

Delval, J. (2001). Capítulo V Las funciones de la escuela. En *Aprender en la vida y en la escuela*. (pp.80-93) Madrid: Ediciones Morata.

De Sousa, B. (2020). Al sur de la cuarentena. En *La cruel pedagogía del virus*. (pp. 43-60) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Díaz-Ortiz, J. y López, Y. (2021). La pantalla que nos separa: docentes y estudiantes en tiempos de pandemia, conectados/as y desconectados/as. En Díaz-Ortiz, J. y López, Y. (Coord.) (2021) *Revista RA RIÓ GUENDARUYUBI: Enseñar y aprender en tiempos de pandemia*. Vol. 4, Núm. 11. (pp. 36-50) (ISSN: 2594-0562). México: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Ducoing, P. (2020). Una expresión de la desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria: el caso de una alumna. En Casanova (Coord.) (2020) *Educación y pandemia: una visión académica*. (pp. 55-64) México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.

Dussel, I (2021). Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagógicas y desigualdades. En *Revista Nueva Sociedad* N° 293. (pp. 130- 141) ISSN: 0251-3552.

Etzioni, A. (1993). “Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización” y “Control y jefatura de la organización”. En *Organizaciones Modernas*. (pp. 1-8 y 104-12) México: UTEHA.

Fernández, L. (1998). El concepto de Institución. En *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Notas teóricas. (pp. 13-42) Buenos Aires: Paidós.

Fierro, C., Fortul, B., y Rosas, L. (1999). Fundamentos del programa. En *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación acción*. (pp. 17-57) México: Editorial Paidós.

Gastaldi, F., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. & Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *Eur.j.Educ.Psychol.* 7(1). doi:10.1989/ejep.v7i1.149

Gibbs, G. (2007) Codificación temática y categorización. En *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. (pp.78-103) Madrid: Morata.

Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordaje desde la perspectiva de alumnos y estudiantes. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 20, Núm. 67 (pp. 1019-1054) (ISSN: 14056666).

Goleman, D. (2001). Aprendizaje A: ¿Qué es la emoción? En *La inteligencia emocional*. (pp. 331-333) México: Ediciones B México.

Hargreaves, A (1996). Intensificación: el trabajo de los profesores, ¿mejor o peor? En *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. (pp. 142-164) Madrid: Ediciones Morata.

Hernández, M. (2021). Ser docente, ser estudiantes en tiempos de contingencia sanitaria. En Díaz-Ortiz, J. y López, Y. (Coord.) (2021) Revista *RA RÍO GUENDARUYUBI: Enseñar y aprender en tiempos de pandemia*. Vol. 4, Núm. 11. (pp. 6-13) (ISSN: 2594-0562). México: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa (INIFED) (2013) Volumen 3. Tomo II Habitabilidad y funcionamiento. Norma de accesibilidad. Normas y especificaciones para estudios, proyectos, construcciones e instalaciones.

López, N. y Tedesco, J. (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. (pp. 1- 39) Buenos Aires.

Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En Casanova (Coord.) (2020) *Educación y pandemia: una visión académica*. (pp. 115-121) México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Martínez, C. (2010). Bosquejo para entender las identidades regionales. En Blancarte, R. (Coord.) en *Los grandes problemas de México*. Vol. XVI. Culturas e identidades. (pp. 320-349) México: El Colegio de México.

Narvarte, M. (2008). *Soluciones Pedagógicas en el Aula*. Argentina: Landeira Ediciones S. A.

Navarro, L. (2030). La noción de “condiciones de educabilidad” como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social para la educación. Notas para una discusión. En Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, Año 2, N° 2, (pp. 97-110).

Osorio, J. (1998). Estructuras, sujetos y coyunturas. Desequilibrios y arritmias en la historia. En *Iztapalapa*, núm. 44, julio-diciembre (pp. 13-28). Consultado el 23 de octubre del 2012.

Pérez, Á. (2020). Repensar el sentido de la educación en tiempos de pandemia. La formación del pensamiento práctico, el cultivo de la sabiduría. En Rivera, A. (Coord.)

(2020) Reconstruyendo la educación superior a partir de la pandemia por COVID-19. (pp. 31-47) México: Parmenia Digital.

Pont, E. (2010). "Yo no me siento pobre". Percepciones y representaciones de la pobreza. En *Revista La ventana*. Núm. 31, (pp. 36-63).

Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017) ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Argentina: Grupo Magro Editores; Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Santos, M. (1997). La escuela como organización. En *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. (pp. 81-108) Archidona, Málaga: Aljibe.

Secretaría de Economía (2015). Norma Mexicana. Nmx-R-024-Scfi-2015 Escuelas -Supervisión De Obra De La Infraestructura Física Educativa – Requisitos.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizaje clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la Educación Básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019) *Consejo Técnico Escolar. Sesión ordinaria de Cierre del Ciclo Escolar 2019-2020 ante COVID-19. Educación Básica. Guía de trabajo*. México.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020) *Regreso a Clases en la Nueva Normalidad*. México.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020) *Consejo Técnico Escolar. Fase Intensiva. Ciclo Escolar 2020-2021. Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. México.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020) *Consejo Técnico Escolar Extraordinario. Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Ciclo escolar 2020-2021. Guía de trabajo*. México.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020) *Consejo Técnico Escolar. Sexta sesión ordinaria. Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Ciclo escolar 2020-2021. Guía de trabajo*. México.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020) *Taller intensivo de capacitación: Horizontes: colaboración y autonomía para aprender mejor. Ciclo escolar 2020-2021*. México.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020) *Taller de capacitación: Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Ciclo 2019-2020. Guía de trabajo*. México.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992) El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (pp.152-176) Barcelona: Paidós.

Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo (2019). *Las dimensiones de lo social en el análisis de la práctica educativa*, antología. Pachuca: UPNH.

Woods, P. (1993) “Análisis” y “Teoría”. En *La escuela por dentro*. (pp.135-160 y 161-182) Barcelona: Paidós.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DIGITAL

Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. En *Estudios pedagógicos*. Vol. 46, No. 3 (pp. 213-223) (ISSN 0718-0705). Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052020000300213#B6

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2020). *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por covid-19*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/546270/mejoredu_covid-19.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2014). *ACUERDO número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. Recuperado de: <https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/62550be0-b2d6-4c65-9324-0f0ca932e616/a717.pdf>

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=tru

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019). *DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Recuperado de:

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5555921&fecha=29%2F03%2F2019

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019). *Acuerdo número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica.* Recuperado de:

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5555921&fecha=29%2F03%2F2019

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2020). *ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública.* Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020&print=true

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2020). *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.* Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5594561&fecha=05%2F06%2F2020

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2020). *ACUERDO número 26/12/20 por el que se establecen las orientaciones pedagógicas y los criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) para el ciclo escolar 2020-2021.* Recuperado de:

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5608934&fecha=28/12/2020

Ehmke, R. (2021). Cómo hablar con los niños sobre el coronavirus. En Revista *Child Mind Institute*, recuperado de: <https://childmind.org/es/articulo/como-hablar-con-los-ninos-sobre-el-coronavirus/>

Forbes Staff. (28 de febrero de 2020). Conforman primer positivo de coronavirus Covid-19 en México. *Forbes México*. Recuperado de: <https://www.forbes.com.mx/confirman-el-primer-caso-de-coronavirus-covid-19-en-mexico/>

Fuentes, T. (2001) La vocación docente: Una experiencia vital. En *Ars Brevis: anuario de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna*, Núm. 7 (pp. 285-303) (ISSN: 1136-3711). Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/90309/142320>

Gamberini, C. (2020). Carla Gamberini: “La pandemia visibilizó la importancia de los docentes. En *Blog: Agenda Educativa. Hablemos de educación*. Recuperado de: <https://agendaeducativa.org/carla-gamberini-la-pandemia-visibilizo-la-importancia-de-los-docentes/>

García, L. (2013). María Zambrano: Educación para la democracia. En *BAJO PALABRA. Revista de Filosofía II Época*, N° 9. Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4894735.pdf>

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. En *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, vol. 19, (pp. 87-112) (en línea). Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318>

Lizárraga, M. (2020). Repensar la familia en cuarentena. En *Revista Generación Anáhuac*. (pp. 38-41). Recuperado de: <https://www.anahuac.mx/generacion-anahuac/repensar-la-familia-en-cuarentena>

Más de la mitad de los niños se aburren con las clases por TV, revela encuesta. (18 de noviembre de 2020) *Expansión política*. Recuperado de: <https://politica.expansion.mx/mexico/2020/11/18/mas-de-la-mitad-de-los-ninos-se-aburren-con-las-clases-por-tv-revela-encuesta>

Milenio Digital. (28 de febrero de 2020). Caída del peso y suspensión de clases: cronología del coronavirus en México. *Milenio*. Recuperado de: <https://www.milenio.com/politica/coronavirus-mexico-linea-mapa-resumen-covid19>

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2021). Impacto. En *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado el 13 de julio de 2021, de: <https://dle.rae.es/impacto>

Redacción. (27 de febrero de 2020). Coronavirus podría infectar hasta 70% de la población en México: Secretaría de Salud. *El economista*. Recuperado de: <https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/Coronavirus-podria-infectar-hasta-70-de-la-poblacion-en-Mexico-Secretaria-de-Salud-20200227-0156.html>

Redacción. (19 de abril de 2020). En Hidalgo se reanuda Mi escuela en casa a partir de este lunes. *La silla rota*. Recuperado de: <https://hidalgo.lasillarota.com/reanuda-programa-mi-escuela-casa-lunes/382626>

Redacción digital. (2 de septiembre de 2020). Aprende en Casa 2 SEP: EN VIVO ONLINE clases 2 de septiembre, preescolar, primaria y secundaria. *El Heraldo de México*. Recuperado de: <https://heraldodemexico.com.mx/clases/2020/9/2/aprende-en-casa-sep-en-vivo-online-clases-de-septiembre-preescolar-primaria-secundaria-2228.html>

Romero, Rodríguez y Romero (2013). El trabajo docente: Una mirada para la reflexión. En *Revista Perspectivas Docentes*. Núm. 51 (pp. 35-38) (ISSN: 0188-3313). Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/es/revista/perspectivas-docentes/articulo/el-trabajo-docente-una-mirada-para-la-reflexion>

Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). Características clave de las escuelas efectivas. En *Características clave de las escuelas efectivas*. (pp. 25-57)

México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://teachingpnieb.files.wordpress.com/2017/05/d2-sammons-1998-caracteristicas-claves-de-las-escuelas-efectivas.pdf>

Secretaría de Educación Pública, Hidalgo (SEPH) (2020) *Mi escuela en casa*. Recuperado de: <http://miescuelaencasa.seph.gob.mx/ciclo19-20/>

Secretaría de Educación Pública. (2020). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para personal docente, técnico docente, de asesoría técnico pedagógica, directivo y de supervisión escolar. Recuperado de: http://creson.edu.mx/docs/Perfiles_profesionales_Criterios_e_Indicadores_para_Docentes_Ciclo_Escolar_2021-2022.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Secretaría del Trabajo y Previsión Social. Comisión Nacional de los Salarios Mínimos. (2020). *Salarios Mínimos*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/602096/Tabla_de_salarios_minimos_vigente_a_partir_de_2021.pdf

Suárez, V., Quezada, M., Ruiz S., Ronquillo, J. (2020). Epidemiología de COVID-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020. En *Rev. Clínica Española* Ed. 2020 nov. (pp. 463-471). Recuperado de: [https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7250750/#:~:text=Antecedentes,\(9%2C67%25\)%20fallecidos.](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7250750/#:~:text=Antecedentes,(9%2C67%25)%20fallecidos.)

Velázquez, I. (17 de noviembre de 2020). Aburre Aprende en Casa a la mitad de los alumnos. *Reforma*. Recuperado de: https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?_rval=1&urlredirect=https://www.reforma.com/aburre-aprende-en-casa-a-la-mitad-de-los-

[alumnos/ar2072642?referer=--
7d616165662f3a3a6262623b727a7a7279703b767a783a--](https://alumnos/ar2072642?referer=--7d616165662f3a3a6262623b727a7a7279703b767a783a--)

WhatsApp (2021). Recuperado de: <https://www.whatsapp.com/features/>

Yáñez, J. (22 de mayo de 2020). Aprender en casa: opiniones de niñas y niños. *Revista nexos*. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2314>

ANEXOS

Anexo 1 Listado de códigos sobre los alumnos y padres de familia

CONCEPTO	CÓDIGOS	REGISTROS DE ENTREVISTAS – ALUMNOS							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Estados emocionales que han resultado de sus vivencias y experiencias al trabajar a la distancia en el contexto de la pandemia.	Estados de ánimo "triste"	4, 5, 8, 9	5, 6	5, 6, 11, 12	8, 10, 12, 13	4, 6, 9, 10	5, 6, 8	6, 11	5, 6
	"Amigos"	5, 6, 8, 9,	8	8	7, 8, 16	6	6, 8, 12	6	9
	Lo que se extraña de una escuela	9	8	8, 9	7, 16	6, 7	8, 11	9	8, 9
	Actividades de socialización	9	8		7	6	6, 12	6, 9	6, 9
Experiencia de los alumnos respecto a la estrategia educativa de estudiar en casa, desarrollo de sus actividades pedagógicas, así como el uso de la herramienta "Aprende en casa" (Tv/página web) y otras herramientas digitales.	Trabajo en casa primeros meses	5, 6	7	7		7	7, 8	6, 7	
	Trabajo en casa con TV (desarrollo de la pandemia)		8, 9, 10	7	5	8	8, 11	9, 10	
	Uso de herramientas digitales	6	7	7		7	7	7	
	Programas de TV educativos "Aprende en casa"	12, 13	12,13	8,9, 10	15,16, 17	11, 12	12	7, 8	9, 10
	Asignatura favorita	6	10, 13	8, 9,	13, 16	11, 12, 13	8		
	Asignatura que no les gusta			9					
Ambiente de aprendizaje que se desarrollan en casa, permeados por las circunstancias familiares. Condiciones de educabilidad con las cuales los alumnos se enfrentan a su proceso de educación a distancia.	Apoyo en casa (Organización)	7	8, 12	6	4, 10, 11, 15	7, 8,	10, 11	7	7
	Lo que gusta de trabajar en casa	10, 11		8	13	9, 10	8	8, 9	8
	Lo que no gusta de trabajar en casa				13, 14,	9	9	9	8
	Materiales para trabajar	12	11, 12	10, 11	14	11			
	Actividades recreativas Uso de consola	12	3, 4, 12,	11	15	10, 11	9, 10	10	6
	Otras actividades a parte de la escuela	11, 12	10, 11	10	11, 12, 14	11	12		5, 10
	Dificultades de trabajar en casa	7, 8, 9, 10	7, 8, 9	7	5, 6	8, 12	11		
	Circunstancias de los padres de familia Economía		6		7, 8, 11				
Los conocimientos que tienen los alumnos sobre su contexto actual (pandemia por covid-19) y las medidas de higiene que implican dicho contexto.	Conocimiento sobre la pandemia	4	5, 6	4, 5	6, 7, 9, 10,	4, 5,	5	5	4
	Medidas de higiene	4	5	5, 6	9, 10	5	5, 12	5, 6	5

Concepto	Códigos	TESTIMONIOS – PADRES DE FAMILIA							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Experiencias de los padres de familia al trabajar con sus hijos en la <i>estrategia educativa de estudiar en casa</i> : dificultades, preocupaciones, retos, perspectivas y estados emocionales.	Dificultades de trabajar con sus hijos	1	2, 3, 5	3, 4,	1	2	13, 14, 16	12	12
	Retos/Desarrollo de habilidades en sus hijos				1				12
	Sentimiento y emociones al trabajar con sus hijos	1	2, 5, 6, 7	4	1, 2		15	11, 14, 15	12
	Preocupación de regresar a clases			6, 7, 11			17		
	Conocimiento hacia sus hijos	1			2	2			
	Reconocimiento hacia la convivencia familiar					2			
Contexto familiar, sus modificaciones y adaptaciones que se ha desarrollado ante la modalidad de estudiar en casa.	Situaciones familiares		1, 2				15,16	16	12, 13
	Mediación con el trabajo propio, trabajo escolar y las tareas del hogar		4	4	2			14, 15	
	-Apoyo en las actividades de la escuela -Organización para trabajar en casa		3, 4	3, 4			15, 16	12, 13	11
	Cambio de las actividades cotidianas		6, 7				18		
Perspectivas de los padres de familia sobre la estrategia educativa “Aprende en casa”, el trabajo docente al implementar la estrategia.	Estrategia educativa “Aprende en casa”		3	5, 6				13, 14	
	Lenguaje de los programas educativo			5, 6					
	Asignatura favorita de los programas de Tv			6					
	Opinión sobre las decisiones de las autoridades		2, 3						
	Observaciones al trabajo docente		4, 5	7, 8			15, 17	17	13
Percepción de cómo sus hijos están vivenciando el momento educativo permeado por la pandemia por covid-19: sus reacciones, estados emocionales y afectaciones.	Respuesta de su hija frente al trabajo en casa		4						
	Percepción de como enfrenta su hijo la situación Sentimientos y emociones de su hijo		6	5, 10				12, 14	
	Perdida de las relaciones sociales		6, 7	5, 9, 10		2		14, 15	
Contexto institucional, la importancia que tienen los docentes en la formación de los estudiantes y la participación que tienen los padres de familia en la educación de sus hijos.	Reconocimiento de que como padres deben participar en la educación de sus hijos			8				16	13
	Ausencia de docentes Importancia de tener un docente			8, 9			18	15	
	Uso de herramientas digitales “Zoom”			9			17		
	La función de la escuela			9, 10					
	Valoración al docente	2				2	16, 17	16	

Anexo 2

Material de la casa que habitan				
Grado	Paredes y techo de concreto	Paredes de concreto y techo de lámina	Paredes de madera y techo de lámina	Total
1°	30-100%	0-0%	0-0%	30 respuestas
2°	26-100%	0-0%	0-0%	26 respuestas
3°	27-100%	0-0%	0-0%	27 respuestas
4°	19-100%	0-0%	0-0%	19 respuestas
Total	102-100%	0-0%	0-0%	102 respuestas

Servicios básicos (Agua, luz, drenaje, calle pavimentada)				
Grado	Si	No	Faltan algunos servicios básicos	Total
1°	30-100%	0-0%	0-0%	30 respuestas
2°	25-96.2%	0-0%	1-3.8%	26 respuestas
3°	26-96.3%	0-0%	1-3.7%	27 respuestas
4°	18-94.7%	0-0%	1-5.3%	19 respuestas
Total	99-97.05%	0-0%	3-2.94%	102 respuestas

Anexo 3

Tipo de casa que habitan				
Grado	Propia	Rentada	Prestada	Total
1°	8-26.7%	13-43.3%	9-30%	30 respuestas
2°	11-42.3%	9-34.6%	6-23.1%	26 respuestas
3°	21-77.8%	4-14.8%	2-7.4%	27 respuestas
4°	7-36.8%	10-52.6%	2-10.5%	19 respuestas
Total	47-46.07%	36-35.29%	19-18.62%	102 respuestas

Anexo 4

Tipo de trabajo del padre de familia/tutor			
Grado	Trabajo dependiente/ Tiene un contrato y pago de salario	Trabajo independiente/Autónomo/ Actividad por cuenta propia.	Total
1°	20-66.7%	10-33.3%	30 respuestas
2°	15-57.7%	11-42.3%	26 respuestas
3°	15-55.6%	12-44.4%	27 respuestas
4°	11-57.9%	8-42.1%	19 respuestas
Total	61-59.80%	41-40.19%	102 respuestas

Anexo 5

Ingreso familiar mensual				
Grado	Menos 6000 pesos mensuales	Entre 6000 y 9000 pesos mensuales	Más de 9000 pesos mensuales.	Total
1°	22-73.3%	6-20%	2-6.7%	30 respuestas
2°	16-61.5%	8-30.8%	2-7.7%	26 respuestas
3°	19-70.4%	6-22.2%	2-7.4%	27 respuestas
4°	11-57.9%	8-42.1%	0-0%	19 respuestas
Total	68-66.6%	28-27.45%	6-5.88%	102 respuestas

Anexo 6

Afectación en la economía familiar a causa de la pandemia			
Grado	Si	No	Total
1°	26-86.7%	4-13.3%	30 respuestas
2°	24-92.3%	2-7.7%	26 respuestas
3°	24-88.9%	3-11.1%	27 respuestas
4°	18-94.7%	1-5.3%	19 respuestas
Total	92-90.19%	10-9.80%	102 respuestas

Anexo 7

Integración de las familias					
Grado	2 integrantes	3 integrantes	4 integrantes	Más de 5 integrantes	Total
1°	0-0%	3-10%	19-63.33%	8-26.6%	30 respuestas
2°	1-3.8%	4-15.4%	13-50%	8-30.8%	26 respuestas
3°	0-0%	6-22.2%	13-48.1%	8-29.6%	27 respuestas
4°	0-0%	1-5.3%	8-42.1%	10-52.6%	19 respuestas
Total	1-0.98%	14-13.72%	53-51.96%	34-33.33%	102 respuestas

Anexo 8

Integrantes de la familia que cursan la educación primaria					
Grado	1 integrante	2 integrantes	3 integrantes	Más de 3 integrantes	Total
1°	19-63.3%	9-30%	2-6.7%	0-0%	30 respuestas
2°	17-65.4%	7-26.9%	1-3.8%	1-3.8%	26 respuestas
3°	21-77.8%	5-18.5%	0-0%	1-3.7%	27 respuestas
4°	9-47.4%	8-42.1%	1-5.3%	1-5.3%	19 respuestas
Total	66-64.70%	29-28.43%	4-3.92%	3-2.94%	102 respuestas

Anexo 9

Nivel máximo de estudios del padre de familia/tutor							
Grado	Sin escolaridad	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Universidad	Posgrado	Total
1°	0-0%	2-6.7%	10-33.3%	11-36.7%	6-20%	1-3.3%	30 resp.
2°	0-0%	1-3.8%	7-26.9%	10-38.5%	6-23.1%	2-7.7%	26 resp.
3°	0-0%	0-0%	6-22.2%	12-44.4%	8-29.6%	1-3.7%	27 resp.
4°	0-0%	1-5.3%	6-31.6%	9-47.4%	2-1.5%	1-5.3%	19 resp.
Total	0-0%	4-3.92%	29-28.43%	42-41.17%	22-21.56%	5-4.90%	102 resp.

Anexo 10

Familias que tienen televisión			
Grado	Si	No	Total
1°	28-93.3%	2-6.7%	30 respuestas
2°	24-92.3%	2-7.7%	26 respuestas
3°	25-92.6%	2-7.4%	27 respuestas
4°	16-84.2%	3-15.8%	19 respuestas
Total	93-91.17%	9-8.82%	102 respuestas

Anexo 11

Familias que tienen celular			
Grado	Si	No	Total
1°	28-93.3%	2-6.7%	30 respuestas
2°	26-100%	0-0%	26 respuestas
3°	27-100%	0-0%	27 respuestas
4°	18-94.7%	1-5.3%	19 respuestas
Total	99-97.05%	3-2.94%	102 respuestas

Familias que tienen la aplicación de WhatsApp			
Grado	Si	No	Total
1°	29-96.7%	1-3.3%	30 respuestas
2°	26-100%	0-0%	26 respuestas
3°	27-100%	0-0%	27 respuestas
4°	19-100%	0-0%	19 respuestas
Total	101-99.01%	1-0.98%	102 respuestas

Familias que tienen la aplicación de Zoom			
Grado	Si	No	Total
1°	24-80%	6-20%	30 respuestas
2°	26-100%	0-0%	26 respuestas
3°	21-77.8%	6-22.2%	27 respuestas
4°	15-78.9%	4-21.1%	19 respuestas
Total	86-84.31%	16-15.68%	102 respuestas

Anexo 12

Familias que tienen computadora o Tablet			
Grado	Si	No	Total
1°	14-46.7%	16-53.3%	30 respuestas
2°	12-46.2%	14-53.8%	26 respuestas
3°	13-48.1%	14-51.9%	27 respuestas
4°	7-36.8%	12-63.2%	19 respuestas
Total	46-45.09%	56-54.90%	102 respuestas

Anexo 13

Familias que tienen acceso a internet			
Grado	Si	No	Total
1°	22-73.3%	8-26.7%	30 respuestas
2°	19-73.1%	7-26.9%	26 respuestas
3°	20-74.1%	7-25.9%	27 respuestas
4°	16-84.2%	3-15.8%	19 respuestas
Total	77-75.49%	25-24.50%	102 respuestas

Anexo 14 Planeación didáctica de la profesora Minerva

ASIGNATURA: CONOCIMIENTO DEL MEDIO
FICHA 2 MARTES 13 DE OCTUBRE

Lo que aprenderé ...
Identifiquen y describan algunas costumbres y conmemoraciones familiares.

Aprendizaje esperado:
Describe costumbres, tradiciones, celebraciones y conmemoraciones del lugar donde vive y cómo han cambiado con el paso del tiempo.



Las actividades que voy a trabajar son...

- ✓ En familia observar las páginas 30 y 31 y da lectura. Posteriormente contesta en cuadro de la página 31.
- ✓ En cuaderno escribe después de la fecha el tema **Historias de familia** escribe que es una costumbre e ilustra dos de las costumbres que tienes y llevas a cabo en tu familia.
- ✓ Complementa la actividad con la página 32

Los materiales que necesito ...
Internet
Libro
Libreta



Para saber más ...
Programa televisivo

Ver el programa televisivo y en tres enunciados cortos escribir lo que más te gustó de la programación del día.

Aprendizaje esperado:
Resuelve problemas de multiplicación con números naturales menores que 10.



Las actividades que voy a trabajar son....

- ✓ Hacer un recordatorio de lo que son sumas iteradas, jugar con un adulto "La rana y la trampa" páginas 41 y 42. En donde realizarás saltos.
- ✓ Te puedes apoyar del siguiente link <https://www.youtube.com/watch?v=dr0GI-k3ukg>
- ✓ Posteriormente con el mismo tablero contestar paginas 43 y 44. De esta manera nos acercamos al tema de la multiplicación, por lo que será importante estudiar tablas de multiplicar.
- ✓ Tus padres te pueden hacer un llavero de las tablas de multiplicar.
- ✓ Hacer anexo y pegarlo en el cuaderno.
- ✓ Ver el programa televisivo y enviar tu evidencia escrita.

Lo que aprenderé ...
Resolver problemas para iniciar el estudio de la multiplicación.



Los materiales que necesito ...
libreta y libro
Botón y piedra pequeños
Anexo

Mi producto será...
Libro pág. 41-44



Para saber más ...
Programa televisivo

Ver el programa televisivo y en tres enunciados cortos escribir lo que más te gustó de la programación del día.

Observa los dibujos y realiza una suma iterada para cada uno







Anexo 15 Horarios de acuerdo con la estrategia educativa “Aprende en casa II”

 	 		
	Opción 1 11.2 + 5.2	Opción 2 7.3	Opción 3 CDMX 10.2
3° Primaria	13:30 a 17:00	17:30 a 20:00	7:30 a 10:00

Opción 1  +  **Cadena 1** 
11.2 5.2

GRADO	HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
3° Primaria	13:30 – 14:00	Educación Socioemocional	Lengua Materna	Matemáticas	Ciencias Naturales	Matemáticas
	15:00 - 15:30	Artes	Matemáticas	Artes	Matemáticas	Inglés
	15:30 - 16:00	Ciencias Naturales	Formación Cívica y Ética	Ciencias Naturales	Lengua Materna	Artes
	16:00 - 16:30	Lengua Materna	Ciencias Naturales	Lengua Materna	Artes	Educación Socioemocional
3° y 4° Primaria	16:30 - 17:00	Vida Saludable	Educación Física	Cívica y Ética en diálogo	Educación Física	Vida Saludable

Opción 2  **Cadena 2** 
7.3

GRADO	HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
3° Primaria	17:30 – 18:00	Educación Socioemocional	Lengua Materna	Matemáticas	Ciencias Naturales	Matemáticas
	18:00 – 18:30	Artes	Matemáticas	Artes	Matemáticas	Inglés
	18:30 – 19:00	Ciencias Naturales	Formación Cívica y Ética	Ciencias Naturales	Lengua Materna	Artes
	19:00 – 19:30	Lengua Materna	Ciencias Naturales	Lengua Materna	Artes	Educación Socioemocional
3° y 4° Primaria	19:30 – 20:00	Vida Saludable	Educación Física	Cívica y Ética en diálogo	Educación Física	Vida Saludable

Anexo 16

Persona responsable de apoyar al alumno en actividades escolares					
Grado	Mamá	Papá	Pariente	Otra persona	Total
1°	27-90%	1-3.3%	2-6.7%	0-0%	30 respuestas
2°	22-84.6%	0-0%	3-11.5%	1-3.8%	26 respuestas
3°	24-88.9%	1-3.7%	1-3.7%	1-3.7%	27 respuestas
4°	16-84.2%	0-0%	2-10.5%	1-5.3%	19 respuestas
Total	89-87.25%	2-1.96%	8-7.84%	3-2.94%	102 respuestas

Anexo 17

Horarios para trabajar con sus hijos o revisar sus actividades					
Grado	De 9 am a 1 pm	De 1 pm a 5 pm	De 5 pm a 8 pm	Después de las 8 pm	Total
1°	16-53.3%	4-13.3%	2-6.7%	8-26.7%	30 respuestas
2°	14-53.8%	6-23.1%	3-11.5%	3-11.5%	26 respuestas
3°	7-25.9%	10-37%	6-22.2%	4-14.8%	27 respuestas
4°	6-31.6%	3-15.8%	7-36.8%	3-15.8%	19 respuestas
Total	43-42.15%	23-22.54%	18-17.64%	18-17.64%	102 respuestas