



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN POLÍTICA DE LOS PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS
Generación 2018-2022

Gestionar la Escuela Secundaria en pandemia: lógicas de acción de directivos

Tesis que para obtener el Grado de
Doctora en Política de los Procesos Socioeducativos

Presenta

Dinorah Amalia Coll Menéndez

Directora de tesis

Dra. Lucía Rivera Ferreiro

Ciudad de México. Noviembre de 2022

Índice

Glosario de siglas y acrónimos	1
Introducción	2
Capítulo I. Pandemia, cierre escolar y educación remota	10
1.1. Gestión gubernamental de la pandemia	10
1.2. La estrategia de la SEP para concluir el ciclo escolar 2019-2020	12
1.3. La respuesta de una escuela en la alcaldía Coyoacán	17
1.4. La pandemia siguió, las dificultades se multiplicaron.	24
Capítulo II. Perspectiva teórico-metodológica.....	33
2.1. Referentes conceptuales.....	33
2.2. Enfoque teórico.....	40
2.2. Estrategia metodológica.....	50
2.2.1. Acercamiento empírico y obtención de información en campo.....	52
2.2.2. Sistematización, segmentación y categorización de datos.....	55
2.2.3. Descripción y análisis de datos.....	56
Capítulo III. El contexto de producción y práctica de los directivos: la zona escolar	58
3.1. El inicio del ciclo escolar 2020–2021.....	59
3.1.1. No son vacaciones, es Verano Divertido.....	62
3.1.2. Aprende en Casa II.....	65
3.2. Las dificultades de gestionar la educación remota.....	69
3.2.1. Estructura tecnológica.....	71
3.2.2. Dificultades administrativas.....	75
3.2.3. Dificultades pedagógicas.....	80
3.2.4. Apoyo, acompañamiento y capacitación.....	94
3.3. Síntesis reflexiva.....	98
Capítulo IV. Las lógicas de acción para gestionar la educación remota en la escuela	100
4.1. El equipo directivo.....	101
4.2. Ante lo inédito ¿qué cambió?.....	106
4.3. Entre la lógica productivista de la SEP y las dificultades de gestionar la educación remota.....	115
4.4. Cumplimiento: la simulación como lógica de acción para la continuidad educativa	123
4.4.1. Insensibilidad y descalificación.....	125
4.4.3. Excluir para cumplir.....	126
4.4.4. El abismo entre la autoridad y las escuelas.....	128
4.4.5. Desgaste docente y vigilancia curricular.....	131
4.4.6. Homogeneidad: gestión empresarial y escuela taylorista.....	135

4.4.7. El cuestionamiento de la política: intervenciones humanas y algo de autonomía.	137
4.5. Síntesis reflexiva.	140
Conclusiones	143
Referencias.....	157
Anexos	167
Matriz 1. Dificultades de los estudiantes en transición a educación remota.....	167
Matriz 2. Sesiones de Consejo Técnico de Zona Escolar (ciclo escolar 2020-2021).	169
Matriz 3. Primera Reunión de Consejo Técnico de Zona (30 de septiembre, 2020).	183
Matriz 4. Primera Reunión de Consejo Técnico Escolar (octubre, 2020).....	185
Matriz 5. Segunda Reunión de Consejo Técnico Escolar (diciembre, 2020).	189
Matriz 6. Tercera Reunión de Consejo Técnico Escolar (enero, 2021).	191

Agradecimientos

Debo admitir que este trabajo se conformó con la participación de varias personas con quienes me encuentro en deuda. En primer lugar, a todos los profesores del posgrado del Doctorado en Políticas de los Procesos Socioeducativos. Gracias por haberme dado durante los seminarios las herramientas teórico-analíticas para asomarme a una realidad de la cual no era plenamente consciente. A todos ellos, un sincero agradecimiento y reconocimiento público a su labor docente.

Agradezco la atinada dirección de mi Comité Tutorial. A la Doctora Lucía Rivera Ferreiro, a la Doctora Mónica Lozano Medina y a la Doctora Cecilia Peraza Sanginés, quienes se convirtieron en un importante faro que orientó el trabajo a través de sus constantes asesorías. Me siento honrada y agradecida por sus valiosas intervenciones. Su paciencia y tolerancia fortalecieron el proceso.

La influencia del Doctor Roberto González Villareal me permitió avanzar. La participación decisiva de la Doctora Alejandra Ávalos Rogel, quien, desde su trayectoria como mi profesora en la Escuela Normal Superior de México, impulsó mi continuidad académica.

A mi familia. A mi esposo Armando, quien reconoce más fortalezas en mí de las que ni yo misma soy consciente: tu amor incondicional y sin reservas me alientan a seguir en este camino que venimos construyendo juntos; reconozco tu esfuerzo y apoyo sin límites. A mis hijas, Lesly y Kelly, quienes son el motor que me impulsa a ser mejor cada día. Y a quienes les he robado tiempo y cuidado por este afán, gracias por su comprensión.

A mis padres, Alonso y Julieta, quienes con su amor, paciencia y esfuerzo me han permitido llegar a cumplir hoy un sueño más. Gracias por inculcar en mí el ejemplo de esfuerzo y dedicación, de no temer las adversidades porque Dios está conmigo siempre.

Glosario de siglas y acrónimos

AEC: Aprende en Casa.

AEF: Autoridad Educativa Federal.

CONEVAL: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.

CTE: Consejo Técnico Escolar.

CTZE: Consejos Técnicos de Zona Escolar.

DOF: Diario Oficial de la Federación.

ECOVID-ED: Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación.

EMB: Esteban Moctezuma Barragán.

ENDUTIH: Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares.

GERM: Global Education Reform Movement.

GCT: Guía del Consejo Técnico.

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

JNSD: Jornada Nacional de Sana Distancia.

Mejoredu: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Morena: Movimiento Regeneración Nacional.

NGP: Nueva Gestión Pública.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

PEMC: Programa Escolar de Mejora Continua.

PISA: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

RE: Reforma Educativa (2013 o 2019).

SEP: Secretaría de Educación Pública.

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Introducción

A mediados de marzo de 2020, como una medida para disminuir el riesgo de contagio por COVID-19, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emitió el Acuerdo 02/03/20, en el que anunció la decisión de suspender las clases a partir del 23 de marzo hasta el 17 de abril. Faltaban poco más de dos meses para concluir el ciclo escolar. Así que, “para alcanzar el objetivo de cumplir con el aprendizaje de los estudiantes para ese ciclo escolar 2019-2020” (Expansión, 15 de abril, 2020), la SEP puso en marcha el programa Aprende en Casa (AEC). Este consistiría en que los canales de televisión estatales transmitirían contenidos educativos que —según se dijo— corresponderían a lo establecido en libros de texto, planes y programas de estudios.

A partir de ese momento, la educación escolarizada sufrió un giro radical. Familias, docentes, niñas, niños y jóvenes se vieron en la necesidad de ajustar horarios y espacios personales para impartir o tomar las clases en casa. La demanda de dispositivos electrónicos y el uso de plataformas de comunicación se disparó... pero no todos pudieron acceder a ellos.

Ha transcurrido más de un año y las escuelas apenas iniciaron la reapertura en agosto. Lo que, desde la perspectiva gubernamental, se concibió como una emergencia que pronto pasaría, se fue alargando y complicando. Los contagios se elevaron y la pandemia dejó sentir sus efectos en todos los ámbitos: recortes de horario y de salario, despidos, endeudamiento, familiares enfermos, pérdida de seres queridos. A medida que la pandemia fue avanzando, las dificultades se multiplicaron. Niñas, niños, jóvenes y adultos fueron “perdiendo” la oportunidad de estudiar.

La profesora Delfina Gómez Álvarez —secretaria de la SEP en aquel momento— declaró a mediados de junio de 2021 que un millón de estudiantes de todos los niveles educativos habían abandonado las aulas en México (Poy, 12 de junio, 2021). Algunos medios de comunicación han

informado que son cerca de cinco millones de niños, niñas y jóvenes los que han desertado (Salinas, 23 de marzo, 2021). El hecho es que las y los estudiantes ya cursaron un ciclo escolar completo desde casa y —a ciencia cierta— se desconoce cuántos comenzaron y cuántos lograron concluir sus estudios en este periodo.

El regreso paulatino a clases inició en agosto de 2021. Diversas autoridades, entre ellas, el presidente de México, han reiterado la importancia del regreso presencial a las aulas. Sin embargo, las condiciones físicas de las escuelas de educación básica no son las mejores. Algunas cuentan con enormes carencias de servicios básicos. Además, a decir de los especialistas, la pandemia aún no termina.

La pregunta general es:

¿Qué lógicas de acción llevaron a cabo los equipos directivos de secundaria para gestionar la educación remota durante el ciclo escolar 2020-2021?

Sus aspectos específicos se indagaron a través de las preguntas específicas:

- a) ¿Hasta qué punto y cómo replantearon sus lógicas de acción para la puesta en acto de la educación remota?
- b) ¿Cómo enfrentaron las dificultades de la comunidad educativa a través de la gestión?
- c) ¿Cómo intervinieron ante las diversas dificultades de la comunidad educativa, escasa conectividad, falta de herramientas tecnológicas, salud mental comprometida, escasos recursos económicos y dificultades en el acompañamiento parental?

El objetivo general de la investigación es analizar las lógicas de acción de los equipos directivos de secundaria al atender las dificultades de gestionar la educación remota durante el

ciclo escolar 2020-2021, a consecuencia del cierre de las escuelas secundarias por pandemia. Los objetivos secundarios buscarán:

- a) Desarrollar el proceso de la puesta en acto de la educación remota;
- b) Clasificar las dificultades de la comunidad educativa frente a la educación remota;
- c) Analizar las estrategias de gestión directiva frente a estas dificultades.

El punto de partida fue la situación observada en una escuela secundaria de la alcaldía Coyoacán, en las cercanías al Estadio Azteca en la Ciudad de México. La respuesta de estudiantes y familiares a las convocatorias de directivos y docentes para participar en reuniones y sesiones de trabajo con miras al cierre del ciclo escolar 2019-2020 fue inmediata y —podría decirse— positiva. Sin embargo, conforme transcurrieron las semanas, muchos estudiantes se comunicaron para referir las dificultades de mantenerse conectados con las clases.

El ciclo escolar 2019-2020 concluyó, pero la pandemia siguió. Las autoridades anunciaron la decisión de continuar en la misma modalidad para el siguiente ciclo. Para este momento, la desconexión y ausencia de estudiantes y familiares ya era notoria e insoslayable. ¿Qué paso en el ciclo 2020-2021 que se cursó por entero de forma remota? ¿Cómo respondieron los equipos directivos a las estrategias y programas propuestos por la SEP?

Estos cuestionamientos dirigieron mi mirada hacia un objeto de análisis: la estrategia gubernamental para gestionar la educación escolarizada durante los primeros meses del confinamiento debido a la pandemia. Fue necesario prestar mayor atención a las respuestas de las escuelas y, en especial, de los equipos directivos. Estos son quienes reciben directrices, indicaciones, órdenes e informaciones diversas de las autoridades educativas, de su comunidad escolar y de otros

directivos. Se encargan de interpretar, adaptar o modificar la política educativa en función de las particularidades del contexto y de las condiciones de cada escuela.

En el primer capítulo se expone la problematización de estas observaciones e interrogantes. Se identifican los elementos constitutivos de la estrategia gubernamental, así como la respuesta inicial de docentes y directivos de la escuela de Coyoacán. Se narran los casos de algunos estudiantes con el fin de desentrañar los modos en que la pandemia comenzó a afectar su trayectoria escolar en la primera etapa del confinamiento (marzo-junio de 2020). Se narran las actividades de los equipos directivos para poner en marcha la estrategia gubernamental y gestionar la educación remota. Se enuncian los desafíos implicados en los procesos de gestión para articular las instrucciones gubernamentales y las estrategias directivas para atender las dificultades de la escuela.

En el segundo capítulo se exponen los referentes conceptuales y metodológicos que sirvieron de guía durante el desarrollo de la investigación. En un primer momento se cuestiona la perspectiva sobre la gestión escolar que se ha vuelto dominante en el sistema educativo. Se trata de una traslación de la lógica de la empresa privada al campo de lo público conocida como gerencialismo, que ha permeado y se ha ido naturalizando desde la década de los noventa en las escuelas, con la supuesta intención de elevar la calidad educativa. Esto ha llevado a que los docentes y directivos de las escuelas públicas ocupen buena parte de su tiempo en registrar actividades que demuestren el cumplimiento de metas, responder a sistemas de evaluación e incentivos basados en mediciones del desempeño en función de estándares y resultados.

Como parte del discurso sobre la calidad, esta perspectiva ha influido significativamente en los modos de gestionar las escuelas por parte de los directivos. Podría decirse que forma parte del contexto de producción de la práctica en el sentido planteado por Ball (2012). Esta crítica fue la base para elegir las herramientas y operadores analíticos útiles para esta investigación: la teoría

de los ciclos de la puesta en acto de la política educativa de Ball y la sociología de la experiencia, concretamente el concepto de lógicas de acción de Dubet.

La teoría de Ball permite dar cuenta de los procesos de recepción y puesta en acto de la política educativa. Se reconoce la puesta en acto de los textos políticos como un proceso complejo y en permanente redefinición. Se abordan las experiencias de los equipos directivos al recibir las políticas educativas. Se muestra cómo uno de los efectos de la puesta en acto y de los elementos de la experiencia de los directivos es la transformación de las políticas en un contexto educativo específico.

El aporte de Ball permitió identificar los contextos donde las políticas son producidas, reproducidas, creadas y adoptadas de manera interrelacionada, no lineal ni secuencialmente. Esos contextos son: “contexto de influencia, contexto de la producción del texto político, contexto(s) de la práctica, contexto de los resultados y contextos de la estrategia política” (Miranda, 2011, p. 109).

En cuanto a la sociología de la experiencia, Dubet (2013) introduce la noción de experiencia social para designar a las acciones que son vividas de manera individual, pero con el influjo de lo social. Así, ofrece respuesta a una paradoja: “El actor es totalmente social y, a la vez, un sujeto que actúa verdaderamente” (p. 191). El sistema social impone códigos, símbolos, medios, metas y restricciones a la acción. Sin embargo, estos no son suficientes para determinar la acción individual. Siempre existen márgenes para producir la acción a partir del material individual disponible.

Aun así, el cómo actúa cada sujeto debe comprenderse en relación con ciertas lógicas de acción. Estas son órdenes de sentido, significaciones, justificaciones y modos de dirigir la acción que conviven en cada uno, a veces de forma contradictoria. Son las maneras por las que los sujetos se definen a sí mismos, al mundo y a la relación entre ellos. Operan como causalidad para la acción

y, por eso, sirve para construir su explicación. Este concepto permitió obtener explicaciones más profundas sobre las formas de actuar de los directivos de educación secundaria durante la puesta en acto de la educación remota.

El abordaje metodológico descrito en la segunda parte del capítulo dos, se construyó desde los aportes de la etnografía como una herramienta para estudiar la interacción cotidiana de los actores. Si bien no fue un estudio de corte etnográfico en su totalidad, las herramientas utilizadas permitieron tener un acercamiento directo a la vida cotidiana del grupo investigado.

El proceso constó de tres fases.

En la primera etapa se recopiló información a través de distintas técnicas y fuentes: rastreo de la información, soportes documentales, diario de campo y observación participante durante las ocho sesiones de los Consejos Técnicos de Zona Escolar (CTZE) del ciclo escolar 2020-2021. La unidad de análisis se concretó a los registros obtenidos durante las sesiones del CTZE. El rastreo de la información se obtuvo a través de distintos medios: correo electrónico, mensajes de WhatsApp y charlas informales entre directivos. Se integraron estas fuentes y medios para lograr una descripción densa en las matrices elaboradas por cada sesión de CTZE. Estas se anexan al final del documento.

Durante la segunda etapa se procedió a elaborar la segmentación de datos inicial en consideración de las dificultades enfrentadas por los directivos en los procesos de gestión durante la educación remota. En la tercera etapa, se analizó la información obtenida en relación con los contextos de la política educativa y las lógicas de acción de los directivos escolares en el plano micropolítico.

En el tercer capítulo se desarrolla el proceso de transformación y continuidad de las lógicas de acción. Antes de la pandemia, los equipos directivos enfrentaban demandas como el atender procesos institucionales al mismo tiempo que gestionaban problemas internos con estudiantes y sus familias. La lógica institucional de los procesos de gestión se centraba en la maximización de logros de aprendizaje. La directriz inamovible había sido el discurso de la calidad educativa en dirección a la excelencia de resultados para la rendición de cuentas. Se presenta y se debate cómo la pandemia parece haber irrumpido y, al mismo tiempo, reforzado la lógica de acción gerencialista.

Se demandó a los equipos directivos dar continuidad a la lógica de mejora de los aprendizajes esperados, pero adaptando las nuevas directrices institucionales. A partir de esto, se muestran cómo los cambios más importantes se refieren a las estrategias de gestión de la educación remota desde la precariedad de los entornos familiares, a consecuencia de la pérdida del empleo de los padres de familia y como condición estructural en que se experimenta la brecha digital en nuestro país. Se identifican las dificultades enfrentadas por la comunidad escolar en la encrucijada entre una política centrada en la continuidad de los aprendizajes esperados y un contexto incierto y precarizado.

El cuarto capítulo centra la mirada en las lógicas de acción de los directivos para dar continuidad a la escolarización durante el cierre por pandemia. Se caracterizaron las lógicas de acción a partir de reconocer y buscar los aspectos significativos en los procesos de gestión durante la implementación de la educación remota. En esta fase se utilizaron técnicas cualitativas, las cuales consistieron básicamente en leer repetidamente la información obtenida en las matrices, buscar los significados de los directivos, abonar a las categorías construidas y construir nuevas con base en

la información recuperada; analizar e interpretar en función de la información y los contextos escolares descritos.

En este capítulo el análisis se centra en reconocer las formas de intervención del equipo directivo ante las dificultades que enfrentaron para gestionar la educación remota (como la escasa conectividad, la falta de herramientas tecnológicas, la salud mental comprometida, los escasos recursos económicos), así como las dificultades administrativas y las relacionadas con el escaso acompañamiento parental, las cuales incidieron constantemente en los procesos socioeducativos.

Estas situaciones interpelaron en todo momento los procesos de gestión; sin embargo, se pretendió invisibilizarlas, centrando la atención sólo en dar continuidad a la escolarización dese los planteamientos del CTE. El análisis parte de las reflexiones críticas y, en muchos momentos, disidentes de cómo se decidió gestionar el proceso.

Capítulo I. Pandemia, cierre escolar y educación remota

1.1. Gestión gubernamental de la pandemia

Como en tantos países del mundo, en México se vivió una situación sin precedente ocasionada por la pandemia del COVID-19. De un momento a otro, pasamos de ser espectadores de lo que ocurría en el mundo a vivir en nuestras comunidades la incertidumbre y el temor ocasionados por la rápida propagación del virus. En México, el primer caso de COVID-19 se detectó a finales de febrero de 2020. A inicios de marzo, como consecuencia de los alarmantes niveles de propagación del virus y su gravedad, la OMS determinó que estábamos viviendo una pandemia.

Ante la inminente llegada del virus a México y la alta posibilidad de transmitirse de manera generalizada, el gobierno federal se vio obligado a implementar el aislamiento social como una de las medidas inmediatas para salvaguardar la salud de sus habitantes. A partir del 23 de marzo de 2020, se estableció la Jornada Nacional de Sana Distancia (JNSD). Esta consistiría en aplanar la curva de contagios para regresar de manera escalonada a las actividades presenciales y cotidianas a partir del 30 de abril. Sin embargo, los contagios sólo incrementaron y, con ellos, las muertes. El regreso inmediato se volvió imposible. Esto comenzó a presentar efectos devastadores en la vida de las personas.

En el ámbito educativo, la información sobre el avance de la epidemia en países de Asia y Europa creó una marcada preocupación entre las instituciones y en los estudiantes de la sociedad

mexicana. La gran mayoría de estados de la república reaccionaron a la información sobre la situación del mundo y el país con medidas de aislamiento social desde una semana antes de que el gobierno federal instruyera oficialmente el cierre de todas las escuelas. Grandes instituciones de educación superior con presencia nacional —como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)— resultaron más proactivas y anunciaron la suspensión de clases a partir del 17 de marzo. Les siguieron casi de inmediato la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad de Guadalajara (UDG), entre muchas otras que se fueron sumando cada día.

El cierre escolar para la educación básica en la Ciudad de México comenzó el lunes 23 de marzo. En los primeros momentos, fue motivo de júbilo y celebración: el entonces secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán (EMB), anunciaba al adelanto de las vacaciones de Semana Santa como medida preventiva para mitigar los contagios de la nueva enfermedad. Poco a poco nos dimos cuenta de que las vacaciones no serían como otros años. Los efectos llegaron a los miembros de la comunidad escolar. Comenzaron a nacer interrogantes y, con ellas, inquietudes y —cada vez más— incertidumbre.

Las dudas más comunes eran:

- a) ¿Cómo se trabajaría con los estudiantes en esta nueva modalidad?
- b) ¿Se volvería a la escuela de manera presencial para concluir el ciclo escolar?
- c) ¿Cuál sería el papel de los equipos directivos ante el cierre escolar?

El presente capítulo ofrece algunas respuestas a estas y otras interrogantes. El objetivo es dimensionar la problemática que significó gestionar la educación de forma remota durante el cierre del ciclo escolar 2019-2020 para los equipos directivos.

1.2. La estrategia de la SEP para concluir el ciclo escolar 2019-2020

En colaboración con la Secretaría de Salud (SS), la Secretaría de Educación Pública (SEP, 14 de marzo, 2020) estableció la educación remota para todo el país. Se justificó que el interés principal sería salvaguardar la integridad de las y los alumnos de todos los niveles educativos; al mismo tiempo que se mantenía el objetivo de no interrumpir la labor educativa del país. A través del Acuerdo 02/03/20, se publicó en el Diario Oficial de la Federación (16 de marzo, 2020) la suspensión de clases a partir del lunes 23 de marzo de 2020 hasta el viernes 17 de abril del mismo año. La idea era regresar a las aulas el lunes 20 de abril, siempre y cuando se contara con las condiciones apropiadas para reanudar labores.

El Acuerdo 02/03/20 del 16 de marzo no ofrecía recomendaciones puntuales ni soporte técnico o metodológico para la educación remota. La mayor parte de las escuelas decidió enviar tareas a las y los estudiantes y evaluar las actividades al regreso, considerando que este sería en la fecha prevista. A mediados de marzo, se asumía que la suspensión de labores representaría solamente dos semanas del calendario lectivo y que las dos semanas subsecuentes corresponderían al periodo vacacional de Semana Santa. Las semanas suspendidas deberían recuperarse. Esto significaba que, durante los días de receso, se trabajarían los contenidos para cumplir con los planes y programas establecidos.

El 20 de marzo, la SEP informó que “transmitirán sistemas públicos de comunicación contenidos educativos durante el receso escolar preventivo”. Esto significaba poner en marcha el programa Aprende en Casa (AEC). A través de Esteban Moctezuma Barragán, la SEP acordó que se transmitieran contenidos de educación preescolar, primaria, secundaria y bachillerato a través de

los sistemas y canales públicos de televisión, radio e internet. Se proponían actividades para que las estudiantes desarrollaran con el apoyo de su familia. Según la SEP, los contenidos se habían seleccionado conforme a la proyección de los aprendizajes esperados.

El 27 de marzo, anunció en su Boletín No. 80 que AEC se fortalecería “mediante sitio web especializado en educación básica”. Su nombre: “Aprende en Casa I”; el propósito: apoyar a estudiantes de educación básica con acceso a internet. El Secretario de educación afirmó que el sitio había sido reconocido por la UNESCO. Esta estrategia temporal se volvería definitiva y transformaría el rumbo de la educación. Tres semanas después, el Gobierno de México (16 de abril, 2020) extendía la suspensión de clases hasta el 17 de mayo. En este momento, AEC se convertía, más que en una estrategia, en un modelo de gestión para dar continuidad a la educación escolarizada debido a la pandemia.

En conferencia de prensa y bajo la etiqueta #UnidosSaldremosAdelante, EMB declaró que el ciclo escolar no se perdería. AEC se transmitía en dos horarios a través de los canales 11.2 (Once Niños) y 20.1 (TV UNAM) en televisión abierta (pertenecientes a dos de las universidades públicas más grandes del país). Sobre todo, se cumpliría con el calendario escolar a cabalidad, que, al momento de la suspensión de clases presenciales, presentaba un avance del 75 % (Gobierno de México, 19 de abril, 2020).

El magisterio comenzó a expresar sus inquietudes sobre cómo se realizaría la evaluación en las nuevas condiciones. A finales de abril, la SEP propuso elaborar un portafolio de evidencias: una carpeta con las actividades realizadas a través de AEC desde el 20 de abril. Fue hasta mediados del mes de junio que emitió un acuerdo. En la Junta de Consejo Técnico Escolar (CTE) de principios de mayo, en una conferencia videograbada, EMB aclaró que no era portafolio de “evidencias” sino portafolio de “experiencias”. Las actividades no tenían un carácter obligatorio. Debían ser

consideradas como complementarias o de refuerzo a las actividades que ya habían enviado los maestros antes de iniciar el periodo de aislamiento.

Así, AEC fue la estrategia principal implementada por el Estado para dar continuidad a los aprendizajes y concluir el ciclo escolar. A decir de la SEP, la estrategia había beneficiado a los estudiantes, porque les permitió aprender desde casa con la ayuda de la televisión y de sus dispositivos electrónicos. El secretario afirmó que la mayoría de las y los estudiantes disponía de celulares. Así se estuviese cayendo el mundo, la prioridad fue continuar con los planes y programas.

A través de EMB, la SEP construyó un discurso mediático más que triunfalista: la educación en México no se había detenido. Este desvío de atención minimizó y logró invisibilizar los problemas de desigualdad social y educativa —ahondados por la pandemia— que subyacían a la puesta en acto de la educación remota. Sobre todo, se soslayó el contexto de pobreza de los estudiantes de escuelas públicas, a quienes estaba dirigido el programa.

En la práctica, no fue sino hasta el 5 de junio que se publicó en el Diario Oficial de la Federación (2020) el Acuerdo 12/06/20 “por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020”. El documento hablaba de criterios de “valoración”, en vez de evaluación. La medida compensadora de las desigualdades educativas no fue la reconfiguración de la estrategia pedagógica de AEC. Se informó que se otorgaría la continuidad al siguiente grado educativo a todos los estudiantes, esto sin importar si hubieran entregado las actividades o no. Condiciones de fuerza mayor imperaban en el país. Esta fue la política y el discurso de apoyo a las trayectorias escolares de millones de estudiantes.

Los puntos por resumir del Acuerdo 12/06/20 fueron que:

1. La valoración sería potestad del docente titular de grupo.

2. Además de los aprendizajes formales previstos en el currículo, se considerarían las experiencias y conocimientos adquiridos en la convivencia cotidiana durante el periodo de contingencia;

3. La Carpeta de Experiencias:

podrá tomarse en cuenta como uno de los elementos de valoración, exclusivamente en los casos en que estudiantes y familias hayan tenido oportunidad de compartirla con sus docentes. En todo caso, la carpeta se utilizará como elemento de valoración diagnóstica en el inicio del próximo ciclo escolar. La valoración de la carpeta se usará únicamente en beneficio de las niñas, niños y adolescentes para aumentar su calificación, nunca para perjudicarlos (ibid.).

4. Si no se pudo establecer comunicación con el educando “por falta de acceso a la oferta educativa de la estrategia ‘Aprende en Casa’, o por no contar con las herramientas o materiales para desarrollar los trabajos o actividades escolares”, y, en consecuencia, no se cuentan con elementos para valorar el tercer periodo del curso, la calificación de este periodo será el promedio de los dos primeros. A consideración de “criterios de equidad y el interés superior de niñas, niños y adolescentes; se procurará su continuidad al siguiente grado escolar o nivel educativo” (ibid.).

Después de anuncio, el ciclo escolar concluyó de manera anticipada. Originalmente terminaría el 6 de julio; las autoridades decidieron que se concluiría un mes antes. El secretario justificó el cambio en que docentes y autoridades necesitarían dedicar dos semanas a los procesos administrativos para la entrega oportuna de las evaluaciones finales. La reducción del calendario escolar fue súbita, pero no sorprendió a las y los docentes. Todo indicaba que la SEP no tenía claridad respecto a cómo enfrentar el cierre de escuelas; además, diversos sectores comenzaron a demandar la conclusión anticipada del año escolar.

El panorama educativo se colmó de incertidumbre. SEP modificaba sus decisiones continuamente, colocando a las escuelas en una dinámica intensa de cambios incesantes. Sin directrices

claras, docentes y directivos se enfrentaron a un mar de órdenes y contraórdenes, amenazando con sanciones en caso de incumplimiento, aun cuando al día siguiente podían cambiar.

Se mantuvo el modo habitual de hacer llegar indicaciones a las escuelas. Se puso en marcha un largo, largo camino de entrega de evidencias para evaluar, verificar y certificar a los estudiantes. En otras palabras, ni siquiera en medio de una pandemia, la escuela se pudo liberar de su inercia institucional de intentar controlar todos los procesos educativos (Plá, 2020; Villalpando, 2020; Zamora-Betancourt et al., 2021). Aunque las instrucciones fueran caóticas, los mecanismos de control no perdieron fuerza en su aplicación.

La actuación de los funcionarios dejó sentir su estructura pesada y autoritaria. Se solicitaron informes interminables sobre las actividades realizadas por docentes y estudiantes. Se convocaban reuniones constantes entre directivos para conocer los avances en los planes de estudio. Durante las reuniones del CTZE, las y los directivos debían volver a informar —a detalle— las acciones docentes llevadas a cabo para alcanzar los aprendizajes esperados. Se solicitaron las Carpetas de Experiencias. Su contenido mostraba la cantidad excesiva de actividades y tareas requeridas y entregadas para acreditar el curso.

Aun cuando la ley establecía que podían no tomarse en cuenta, los mecanismos de control provocaron que —al contrario de lo que se necesitaba— el trabajo se intensificara. Las autoridades transmitían su presión a los directivos, estos a los docentes, estos a los estudiantes, estos a sus familiares, estos a los docentes, estos a los directivos y estos —totalmente de vuelta— a las autoridades. La puesta en acto de la educación remota permitió observar que la relación administrativa en el sistema educativo se basa en vigilar y controlar a los equipos directivos.

1.3. La respuesta de una escuela en la alcaldía Coyoacán

En este apartado se muestra cómo respondió una escuela secundaria frente al cierre de las escuelas y la falta de claridad inicial de la SEP.

A partir de la suspensión de clases el lunes 23 de marzo de 2020, docentes y directivos recibieron la Guía Extraordinaria del CTE. La autoridad instruyó a los directivos para que el equipo docente diseñara la estrategia más viable para dar continuidad a los aprendizajes esperados. El equipo directivo de la escuela secundaria de Coyoacán instruyó que se elaboraran compendios para cada asignatura. Estos contendrían cuestionarios para resolverse con los libros de texto. En los cuestionarios no se incluyó nada respecto a la pandemia: eran sólo los contenidos del tercer bloque de los programas de estudio. Posteriormente, el colectivo docente acordó el diseño de un blog escolar; en él se subirían los compendios por asignatura para consultarse, al mismo tiempo que se volvería el medio de comunicación con la comunidad educativa.

Si bien en abril la SEP puso en marcha el programa AEC, el colectivo docente decidió continuar diseñando tareas dirigidas para los estudiantes. Estas se ingresaban al blog y las y los alumnos las recuperaban y las devolvían por correo electrónico a las profesoras y los profesores. Una vez a la semana, ellas realizaban retroalimentación en las plataformas Google Meet y Zoom: se aclaraban dudas y se reafirmaban aprendizajes mínimos. La decisión de continuar con las actividades dirigidas partió de la reflexión y análisis del equipo directivo-docente. Estudiantes y maestros expresaban descontento e inconformidad por AEC.

El argumento expresado por profesores en el CTE de mayo a favor de mantener estas estrategias en la escuela, fue que los programas de AEC eran los viejos materiales para telesecundaria. Abordaban aprendizajes esperados del primer bloque de planes y programas de estudio del

2011, pero no daban continuidad a los temas del tercer bloque del programa de secundarias generales vigentes.

Además, los estudiantes expresaron desde el primer día que AEC era repetitivo. Para la asignatura de español del primer grado, se utilizaron cuatro sesiones para explicar el diseño de reglamentos. Las y los alumnos expresaban que ese tema ya lo habían visto. En matemáticas, los procedimientos para la resolución de problemas se transmitían con mucha rapidez; no alcanzaban a entenderlo. Llegaban a la sesión de retroalimentación como si no hubieran tomado clase alguna.

En las asignaturas de ciencias, la programación abordó los temas de manera sumamente superficial. No daban ejemplos de cómo realizar los despejes en las fórmulas; se bastaban con mencionar los procedimientos. Durante las sesiones sincrónicas, reinaba la confusión. Las asignaturas como educación física, artes y tecnología no se consideraron en las transmisiones.

Así, a pesar de la fuerte inversión de la SEP para la transmisión de AEC, no fue el centro de la estrategia en la escuela secundaria de Coyoacán para dar continuidad a los aprendizajes de los estudiantes. No sólo no resultó un apoyo para la labor de las docentes, debido a que se planteó como un modelo educativo unidireccional de transmisión de contenidos y no de construcción de aprendizajes, sino que también desplazó el rol del docente al de tutor de la noche a la mañana. La SEP no diseñó una estrategia pedagógica en que la construcción del aprendizaje fuera importante. Se concentró en desarrollar una estrategia política para mantener centralizada la enseñanza.

Mientras la SEP dirigía todo su esfuerzo en configurar un discurso para convencer a la población sobre la efectividad de AEC, la matrícula disminuía; las y los estudiantes dejaban de contactarse con sus profesores y de hablar con sus compañeros. La pandemia comenzaba a causar cada vez más estragos en sus familias y en ellos mismos. Los equipos directivos y profesores decidían la mejor manera de apoyarles.

Esta escuela secundaria general de Coyoacán comenzó el ciclo 2019-2020 con una matrícula de 429 estudiantes distribuidos en grupos de entre 25 a 30 estudiantes. En abril de 2020, 80 % continuaba entregando sus actividades. A las asesorías virtuales se conectaban entre 18 a 25 estudiantes por grupo. La mayoría eran constantes: mantenían una comunicación continua; entregaban las fotografías de las tareas del correo electrónico, WhatsApp, Telegram o Messenger.

Incluso, algunos que no contaban con medios digitales, acudían una vez a la semana a las instalaciones de la secundaria para recibir las tareas impresas y las regresaban de la misma manera. Participaban con regularidad y entusiasmo en las sesiones sincrónicas. Expresaban sentirse liberados de asistir a la escuela. Los docentes buscaban la manera de retroalimentar las tareas y no perder la comunicación.

Dos meses después del cierre de las escuelas, la situación comenzó a cambiar. Los estudiantes y sus familias expresaban tener dificultades para entregar las tareas debido a la pérdida del empleo de algunos de los padres y las madres. Esto agravaba su falta de recursos. Las familias ya no podían sufragar ni siquiera los gastos para pagar el saldo del teléfono (sobre todo las familias con varios hijos e hijas en edad escolar). Hacia el final del ciclo escolar, ya no era un 80 sino aproximadamente el 40 % quienes continuaron con entregas de tareas y trabajos.

Algunos captaban la señal de WiFi en lugares públicos o a través de los postes del C5. Otros lo hacían conectándose desde la azotea de su casa para tener mejor señal o pedían prestados celulares. Con el 60 % restante, poco a poco se fue perdiendo contacto. Hasta que en algunas materias —como matemáticas y español— se conectaban únicamente entre 10 y 12 estudiantes a las clases sincrónicas.

Los casos que a continuación se describen —todos ellos de alumnos inscritos en esta secundaria de Coyoacán— dan cuenta de lo compleja que fue tornándose la situación para muchos de ellos desde la primera etapa del confinamiento.

Alberto

A finales del mes de mayo, el alumno Alberto dejó de enviar sus tareas. La Sra. Iveth, madre del alumno, me contactó por mensaje para solicitar que se aplazara el tiempo de entrega de actividades para su hijo. Habían despedido a su esposo de la fábrica donde estaba laborando. Ella se había tenido que poner a vender fruta afuera del metro Copilco. Refirió haberse accidentado: se cortó el dedo índice. Requirió cirugía de emergencia: había empeñado el celular y su televisión para sufragar los gastos de su operación. Por esto, Alberto y su hermano Carlos, de segundo de primaria, no habían podido continuar con las actividades escolares.

José

José, de primer grado, durante los meses de abril y a principios de mayo, envió constantemente las actividades. Se conectaba a las sesiones sincrónicas. Desafortunadamente, a mediados del mes de junio, la señora Rocío, madre de José, indicó que la descansaron en su empleo como afanadora en Liverpool en la última quincena de mayo. Aunque le pagaban medio sueldo, solamente le alcanzaba para sufragar sus gastos de alimentación y servicios básicos. Por falta de recursos, en el mes de junio, su hijo había dejado de enviar las actividades. No se conectaba a Zoom, pues solamente contaban con un teléfono de prepago y era el único medio que utilizaban para acceder a las plataformas. El uso de las plataformas consumía demasiados datos: no le alcanzaba para sostener las actividades escolares.

Emmanuel

Emmanuel, de tercer grado, envió un correo a sus profesores solicitándoles apoyo para entregar las tareas pendientes. A decir del alumno, él y su mamá estaban viviendo una situación familiar difícil. En abril, la Sra. Lulú había perdido su principal ingreso como encargada de un local de lencería. Los abuelos de Emmanuel eran quienes la apoyaban

con el sustento mientras conseguía otro trabajo. Como estaba separada del papá de Emmanuel, no recibía apoyo. Contaba con un único celular. Lo utilizaba para enviar las actividades de sus tres hijos, dos de primaria y Emmanuel en secundaria.

Trataba de ayudar a Emmanuel con las actividades; sin embargo, salía para buscar trabajo y Emmanuel no podía ingresar a las clases por Zoom; el celular no tenía la capacidad para acceder a la aplicación. El alumno veía los programas de televisión, pero también se le dificultaba verlos en los horarios establecidos porque se empalmaban con los programas de primaria de sus hermanos. Al principio, se turnaban la televisión, pero al final la señora Lulú optó por darle prioridad a los niños de primaria.

Emmanuel era el mayor. Ayudaba con las actividades domésticas y cuidaba a sus hermanos mientras ella salía a conseguir empleo. La señora se comprometió en varias ocasiones a apoyar a Emmanuel. Su preocupación se generó por no tener los conocimientos suficientes para explicarle a su hijo lo que tenía que hacer. Surgían dudas de la programación, sobre todo, en matemáticas, respecto a los procedimientos que se explicaban para la resolución de ecuaciones. Estos eran transmitidos con gran rapidez y el alumno no entendía.

Al inicio, la mamá de Emmanuel veía los programas de matemáticas con él para apoyarlo explicándole. En varias ocasiones logró entender, pero al querer explicarle a su hijo, él no entendía. Ella se desesperaba, lo reprendía, el alumno terminaba por aburrirse, se acostaba en el sillón, la ignoraba y se dormía. La señora refirió sentirse desesperada e impotente. No sabía cómo interesarlo en las actividades. A mediados del mes de junio, la señora dejó de contestar las llamadas que le hacía la escuela para dar seguimiento al caso.

Adrián

Durante las sesiones sincrónicas en las que me tocaba participar para apoyar a los docentes, me extrañó escuchar la voz de Adrián, de segundo grado, pidiéndole a la maestra Monserrat agendar dos sesiones más por Zoom durante la semana. El alumno refirió sentirse desanimado, sin ganas de realizar solo las actividades escolares desde casa. No era lo mismo compartir llegadas y salidas, cambios de clase, recesos y el trabajo en el aula con sus compañeros que estar encerrado entre las cuatro paredes de su habitación, comentaba.

La imagen transmitida por la cámara durante la conexión permitía ver el interior de la habitación de Adrián. Se podía observar al alumno solo. Las paredes de lámina cubiertas con cortinas permitían escuchar el ruido de la calle. Al fondo de la imagen se veía un tapanco con dos literas: las camas desordenadas, la ropa colgada sobre los tubos de las cabeceras. Se apreciaba un foco sostenido por cables sueltos, el cual alumbraba con una luz muy tenue.

A pesar del entorno en el que vivía Adrián, aunque fuera a través de una cámara, deseaba tener cercanía con sus iguales. Para él era gratificante conectarse a las sesiones, ver a su maestra y a sus compañeros de clase. Se sentía animado y, por un momento, acompañado, pues así lo expresaba.

Benjamín

Benjamín, del 3° B, no había entregado las actividades desde el mes de abril porque se despertaba muy tarde. Cuando prendía la televisión, ya habían transmitido los programas para esa materia. Las sesiones en Zoom eran a las 9:00 de la mañana, lunes y jueves. Él generalmente se despertaba a la una de la tarde porque —a decir del alumno— su mamá se iba muy temprano a atender su puesto de fruta.

Cuando las clases eran presenciales, salían juntos de casa. Ahora ella se iba y él se quedaba solo. Su tío, quien vivía al lado, a veces lo despertaba, pero decía sentirse muy cansado. Permanecía parte de la madrugada vacilando con sus amigos en su cuadra. Pese a todo, logró ponerse al corriente con las actividades pendientes, pero la maestra de español no se las quiso recibir. A decir de la maestra, ya eran muy atrasadas.

Cuando se contactó a la mamá de Benjamín, la señora refirió dificultad para marcarle horarios fijos y rutinas escolares en casa. Pasaba varios días sin bañarse, realizaba dos comidas al día, se ponía la misma ropa una semana, no tendía su cama, la pasaba acostado toda la tarde con los videojuegos y, en la noche, se salía con sus amigos.

A partir de junio, ya no hubo noticia de Benjamín. Cuando se contactó a su mamá, señaló que no se había adaptado a la escuela en casa. Ella no tenía tiempo para apoyarlo y prefería darlo de baja para que repitiera el tercer grado. De todas formas, no pensaba enviarlo a la educación media superior. Además, reconoció su escaso dominio de lecto-escritura en español, ya que era indígena mazahua. Con lo que podía apoyar a su hijo

era con las recargas para el celular que poseían, pero solo tenía funciones básicas y no permitía el envío de archivos.

Diego

Diego, del 2° D, no había entregado actividades desde mayo. En varias ocasiones, la escuela intentó contactar a sus familiares. En junio, el señor Mateo, padre de Diego, se contactó pidiendo apoyo a la escuela para que su hijo retomara las actividades escolares, ya que él no había podido hacerlo. Consiguió una computadora para sus cuatro hijos, pero no sabía ni prenderla. Sólo había estudiado la primaria y su hijo mayor era quien ocasionalmente lo apoyaba con Diego. Su principal preocupación era el desinterés que Diego mostraba al no querer cumplir con las actividades escolares: no le obedecía. Había conseguido un trabajo y empezaba a gastar el dinero para comprar alcohol. El señor dijo sentirse angustiado: Diego estaba fuera de control. Se sentía independiente.

El señor Mateo refirió que parte de las dificultades con Diego se debían a su pérdida de empleo. Lo descansaron: era obrero en una fábrica de plásticos. Se quedaron sin recursos a partir de mayo. Sobrevivieron con las becas que otorga el gobierno de la Ciudad de México a los estudiantes del Programa Fideicomiso Garantizado (FIDEGAR). Recibía la beca mensual de sus dos hijas menores, la beca de Diego y la de su hijo mayor, estudiante de Bachilleres.

A finales de mayo, su hermano le consiguió trabajo de albañil en Puebla, por lo que se trasladó a esa ciudad y dejó a sus hijos al cuidado de su esposa. Su situación conyugal antes de la pandemia ya se había fragmentado. En cuanto él se desplazó a Puebla, ella abandonó el hogar llevándose a su hija, la más chica de preescolar, y dejando al cuidado de su hijo mayor, el que estudiaba en Bachilleres, a la niña de primaria y a Diego.

Ante la situación convulsionada de su familia, Diego encontró trabajo en un taller mecánico de su colonia. De manera intermitente, se conectaba a las clases y de vez en cuando enviaba sus actividades. Él y sus hermanos prácticamente permanecían solos durante varios días. Su papá los visitaba cuando era quincena. Les proveía lo necesario y se regresaba a Puebla. Diego se sentía enojado: le recriminaba a su padre su ausencia, lo responsabilizaba por el abandono de su mamá. En el taller, el dueño lo apoyaba, se hizo de recursos para cubrir sus necesidades inmediatas, pero estaba perdiendo el interés

en la escuela. Llegaba muy cansado del taller y había temas que no sabía cómo resolver. Prefería apoyar a su hermana menor.

A mediados de junio, Diego empezó a consumir alcohol. En dos ocasiones, su hermano mayor se percató de que llegaba embriagado a su casa. El señor Mateo se sentía desesperado. No sabía cómo ayudarlo.

1.4. La pandemia siguió, las dificultades se multiplicaron.

Todos los casos de los estudiantes mencionados dan cuenta de las afectaciones que la pandemia provocó en sus familias y en sus vidas en tan sólo tres meses. Algunas de ellas son devastadoras: tal vez alejen para siempre a algunos de ellos de la escuela. Antes de la pandemia, los empleos de sus padres, madres o tutores ya eran precarios. La mayoría sobrevivía a base del salario mínimo (o salarios mínimos, pues los trabajos no siempre eran estables). El cierre total de actividades agravó drásticamente su situación. La falta de recursos materiales, económicos y tecnológicos para dar continuidad a la educación remota les impidieron continuar en las clases remotas y concluir el ciclo escolar.

Las carencias económicas dispararon muchas otras dificultades. Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2021), el porcentaje de la población con un salario inferior al costo de la canasta básica aumentó de 37.3 al 45.8 % para el segundo trimestre de 2020. El documento detalla cómo la crisis por la pandemia provocó que la población que en 2018 no era pobre ni vulnerable tuviera afectaciones que los condujeron a condiciones de pobreza o vulnerabilidad.

La falta de recursos tecnológicos suficientes y actualizados para establecer conexión es producto de la pobreza económica. Tres de los estudiantes carecían de computadora y de conectividad. Utilizaban celulares básicos que conseguían prestados. La televisión —a la que según la

SEP todos tienen acceso— no resultó ser un medio de alcance para todos. Aún en los hogares en los que sí había televisión, en ocasiones debía compartirse entre todos los hijos. Lo mismo sucedía con quienes sí poseían una computadora.

Los dispositivos de los estudiantes sólo poseían funciones básicas. Ni siquiera tenían la capacidad para acceder al software y a las aplicaciones para conectarse a las plataformas tecnológicas. Para trabajar en Word, se requiere la contratación de la paquetería de Office. Para descargar o abrir las sucesivas actualizaciones de Zoom, se necesita actualizar el sistema operativo de la computadora (las que son demasiado viejas, simplemente no son compatibles con algunos programas). Sin mencionar que sólo a partir de cierto año las laptops comenzaron a incluir una cámara. En el caso de muchas de ellas y de cualquier PC, se necesitaría adquirir un equipo de audio para realizar actividades en las plataformas de Google.

Una complicación difícil de ver es que los estudiantes tuvieron que pasar por un proceso de adaptación en el uso de sus dispositivos. Están acostumbrados a utilizarlos para el entretenimiento. Su uso cotidiano parece contradecir su empleo como herramientas para el aprendizaje. Ha sido un desafío que pocos han logrado superar. La posibilidad de distraerse es permanente.

Tomar clases desde casa no fue la mejor opción para algunos estudiantes, como Emmanuel, quien se tenía que hacer cargo de sus hermanos menores y de los quehaceres domésticos mientras su madre buscaba empleo. Al respecto, el CONEVAL (2020) planteó en su informe para el primer trimestre del 2020 que, además de los efectos en la pobreza estructural, las mujeres se enfrentaron a mayores desventajas.

Si son jefas de familia y, además, solteras, su necesidad de salir a buscar empleo —para sobrevivir— afecta las condiciones de los estudiantes para continuar con su educación desde casa. En algunos casos tienen que encargarse de las labores domésticas de cuidado del espacio; en otras

también de cuidado de hermanos y hermanas menores; en otras simplemente se ven obligados a salir también a buscar una fuente de ingresos.

Según el informe sobre las “Experiencias de las comunidades de educación básica durante la contingencia por COVID-19 en el ciclo escolar 2019-2020” de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2020), 69.7 % de estudiantes de secundaria no fueron acompañados en sus estudios a distancia por alguna familiar; 35.95 % de estudiantes de secundaria fungieron como fuente de consulta y apoyo para sus hermanos y hermanas en primaria. Es decir, no contaron con una persona adulta que los acompañara y apoyara en sus horas de estudio. Esta tarea y jornada de cuidados se trasladó a familiares menores de edad. Simultáneamente, algunos tenían que cumplir sus propias actividades escolares. Para otros, buscar trabajo, más que aprender en casa, fue la posibilidad y probabilidad más importante.

Uno de los problemas que el confinamiento y las clases en casa desencadenaron (o, mejor dicho, visibilizaron para luego ser invisibilizado por las autoridades) fueron los de índole afectivo-emocional. Para algunas estudiantes, la mayor pérdida fue no estar en la escuela conviviendo con sus pares: esto ha generado entre ellas desánimo hacia las actividades escolares. Es una evidencia sobre aquello que el equipo autoridades-directivos no comprendieron en la puesta en acto de la educación remota: la escuela no sólo se trataba de los aprendizajes.

El confinamiento comenzó a hacer estragos, comprometiendo la salud mental de los estudiantes. Adrián es un ejemplo: lanzó un grito de auxilio a una de sus profesoras solicitándole más clases por Zoom. El sentido no fue, por supuesto, la desesperación por hacer más actividades, sino el de prolongar el tiempo que podía estar en compañía de sus compañeros y compañeras. El equipo directivo no pudo o no quiso o no supo cómo prestar atención a este tipo de llamados que expresaban las necesidades socioafectivas de sus estudiantes.

Al respecto, Mejoredu (2020) resaltó que 49.9 % de los estudiantes de secundaria encuestados señalaron que a menudo sentían tensión por las actividades académicas que debían atender; 39.8 % expresó sentirse triste o desanimado por la situación que vivían; 37.7 % manifestó sentir estrés y ansiedad derivados de la carga excesiva de tareas, aunados a frustración y enojo por no entender las actividades y por la sensación de no estar aprendiendo bien. El documento agrega:

También expresaron tristeza por la pérdida de algún ser querido, deseo de reestablecer el vínculo social con otros estudiantes y docentes, y necesidad de recibir atención psicológica. Para cierto número de estudiantes los niveles de estrés, ansiedad y depresión resultaban inmanejables (ibid., p. 11).

Las estudiantes también enfrentaron dificultades para organizar su rutina escolar en el entorno familiar. Los espacios para estudiar eran reducidos y además compartidos con otros miembros de la familia. La escuela representaba un organizador social de actividades y rutinas tanto educativas como de la vida cotidiana para las familias. Para 70 % de los adolescentes de la secundaria de Coyoacán, no asistir al edificio escolar representó una ruptura en la configuración de sus rutinas personales. Esta es una situación general.

La “Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED)” del INEGI (2021) apuntó que 51.7 % de estudiantes de secundaria no recibió apoyo de alguna persona de su vivienda para realizar actividades escolares debido a que estaban trabajando o no dispusieron de los medios, recursos o capacidades para enseñar a sus hijos e hijas. AEC I no atendió las particularidades de la gran diversidad de estudiantes. La programación era una en un horario específico para cada nivel. No se tomó en cuenta el empalme de horarios entre niveles ni mucho menos posibilidades contextuales, desigualdad de capacidades o discapacidades.

Ante las dificultades de los estudiantes y el desconcierto por el cierre escolar, el equipo directivo respondió atendiendo lo inmediato: mantener comunicación con los estudiantes. A través del blog, el subdirector de gestión y la subdirectora académica de la escuela informaban sobre las actividades de las maestras y los medios para contactarlas. Intentando solucionar la situación de cada estudiante, la directora solicitó a los docentes que se adaptaran a las condiciones de cada familia.

En casos de estudiantes como Alberto, quien no contaba con televisión, la subdirectora académica diseñó un compendio con base en la programación AEC. Adaptó las actividades para que los y las estudiantes —con el apoyo de los libros de texto— resolvieran las actividades de cada asignatura. El subdirector de gestión imprimía los compendios. Madres y padres de familia acudían a la escuela para recibir los compendios y se acordaba un plazo de tres semanas. Se presentaban nuevamente a la escuela para devolver los compendios resueltos. El subdirector de gestión enviaba fotografía de las actividades a la subdirectora académica. Ella las registraba, revisaba y las canalizaba a los y las profesoras para su evaluación.

Con los estudiantes que contaban con celulares de recarga, la subdirectora académica acordaba con los familiares fechas específicas para enviar las actividades del compendio por WhatsApp. Estas fechas se adaptaban a los días en que algún familiar contara con recursos para efectuar la recarga de los celulares y así pudieran enviar y recibir los mensajes.

A jóvenes como Emmanuel y Benjamín, a quienes les costó mucho adaptarse porque no lograban atender la programación televisiva en los horarios establecidos, la subdirectora académica les llamaba constantemente para enviarles por WhatsApp las ligas de las videograbaciones de AEC y los invitaba a escucharlas cuando pudieran. En el caso de Benjamín, quien no lograba establecer una rutina, la estrategia era más radical. Se le llamaba unos minutos antes de que la

programación iniciara. Se le enviaron los compendios de actividades hasta su domicilio a través de un trabajador social.

La subdirectora académica debía entregar semanalmente un informe con los avances de estos estudiantes en condiciones adversas. Registró las acciones y el seguimiento en el Drive del correo institucional. En las reuniones con los y las docentes se encargaba de sensibilizarlos sobre las condiciones que vivían los y las estudiantes. Sin embargo, desde la figura de la dirección escolar existía una marcada tendencia a invisibilizar las dificultades argumentando la falta de compromiso de los y las estudiantes y de sus familias para dar continuidad a la educación remota. A decir de la directora, madres y padres se refugiaban en su falta de recursos para evadir el compromiso y su función de ayudar a sus hijos e hijas.

Se sostuvo un discurso y una instrucción práctica de dar continuidad a los aprendizajes esperados para conseguir las competencias. La preocupación principal era no perder tiempo indagando las dificultades económicas y tecnológicas de los estudiantes. Se desalentaba al equipo docente en esto; en cambio, se exhortaba a todos y todas a entregar las evidencias del avance con relación en los planes y programas. La adopción efectiva de la política educativa se tradujo en el imperativo de la entrega acelerada de evidencias cada semana. Se les forzó a seguir el ritmo de la escuela, a pesar de que no había escuela y de que los alumnos no entregaban al ritmo solicitado por la dirección.

En el afán de acumular evidencias, la directora elaboró actividades dirigidas para desarrollar la comprensión lectora y la resolución de operaciones básicas, además de las actividades de AEC. Su postura era que, a toda costa y a cualquier costo, no se debían “perder” los aprendizajes fundamentales. Los estudiantes debían resolver innumerables actividades de divisiones, sumas, restas, multiplicaciones y extensas lecturas de comprensión. Lo justificaba diciendo que así eran

los exámenes de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior, COMIPEMS.¹

Los profesores enviaban las actividades acompañadas de una guía con la explicación detallada de los procedimientos. De manera autónoma, los estudiantes habrían de entender los procedimientos y resolver las operaciones. A pesar de las conexiones por Zoom, no había retroalimentación para estas actividades complementarias. No importaba si un estudiante tenía dudas. La directora instruía que lo importante era demostrar la continuidad de los aprendizajes fundamentales ante los padres de familia; además de mantener ocupados a los estudiantes. A decir de ella, era la mejor terapia para que los alumnos se olvidaran de sus problemáticas. “Necesitan terapia ocupacional”, expresaba.

El cierre escolar confinó a los estudiantes no sólo a un limitado espacio físico, sino también a un confinamiento epistemológico. Los actores educativos, desde lo más alto del organigrama hasta los docentes, limitaron las capacidades y posibilidades de aprender a partir de las circunstancias que todos los estudiantes estaban viviendo. Se pudieron haber detonado proyectos de aprendizaje sobre la circunstancia histórica, el cuidado de sí mismos y de los otros.

Sin embargo, el equipo directivo no tuvo el tiempo ni la capacidad, tampoco la conciencia para interrelacionar y aprovechar lo que estaba sucediendo en el mundo con el fin de detonar aprendizajes distintos centrados en la pandemia y sus implicaciones. Ni las autoridades ni los directivos tomaron conciencia del sufrimiento ni de las situaciones adversas que los estudiantes estaban enfrentando. Se impuso el afán de cumplir en tiempo y forma con lo solicitado por las autoridades educativas; los esfuerzos de la gestión directiva se focalizaron en enviar un cúmulo de

¹ La Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior aplica el examen de ingreso a las escuelas públicas que ofrecen Educación Media Superior en la Ciudad de México y en el Estado de México.

actividades para simular el avance en los aprendizajes esperados, aun cuando la propia supervivencia material de algunas familias pendía de un hilo.

Los directivos reaccionaron ante la incertidumbre escuchando a los estudiantes y sus familias, mismas que en ese momento enfrentaban dificultades sin precedentes. La pandemia los obligó a actuar de modo distinto, haciendo colectas, promoviendo la donación de despensas o ayudando a los alumnos con recargas para sus celulares. Pero la pandemia apenas comenzaba, nadie se imaginaba que todo el ciclo escolar siguiente se realizaría en forma remota.

El confinamiento y el cierre escolar influyeron en la reconfiguración de tiempos, rutinas y usos del espacio doméstico de los estudiantes. A partir de la descripción de esta compleja situación, surgen las siguientes preguntas: ¿De qué forma respondieron los directivos ante esta nueva e inesperada realidad? ¿Cómo atendieron la continuidad de la escolarización con las escuelas cerradas durante todo un año? ¿Cómo sostuvieron las clases remotas a través de plataformas digitales en estas condiciones frente a las dificultades crecientes de los alumnos?

Estas inquietudes llevaron a formular la siguiente pregunta general de investigación:

¿Qué lógicas de acción llevaron a cabo los equipos directivos de secundaria para gestionar la educación remota durante el ciclo escolar 2020-2021?

De esta pregunta se desprende un doble compromiso teórico: por un lado, comprender la complejidad de la puesta en acto de una política educativa nacional adoptada en circunstancias inesperadas, y por otro, pero en relación con esta puesta en acto, examinar las lógicas de acción de los directivos escolares, en el sentido planteado por Dubet (2010, 2013).

Interesa conocer las dificultades de la comunidad educativa, es decir, los obstáculos o impedimentos que enfrentaron los actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes y familias) para la puesta en acción de la educación remota. La propuesta de clasificación de estas dificultades deriva de las situaciones recurrentes en los casos documentados.

La articulación de las lógicas de acción ocurre en el contexto del sistema escolar. Este último impone sus propias reglas y mecanismos de funcionamiento a los actores educativos. Que sean actores implica que los individuos poseen agencia y disponen de márgenes de libertad para crear sus propias lógicas y racionalidades; es decir, no están totalmente determinados por una política o racionalidad externa. Su agencia sirve para construir en conjunto y reinterpretar acuerdos implícitos y explícitos sobre los fines operacionales (lógicas de integración) y estratégicos (lógicas de estrategia) de la acción directiva, y, sobre todo, de los modos específicos para alcanzarlas (lógicas de subjetivación).

Capítulo II. Perspectiva teórico-metodológica

La finalidad de este capítulo es ubicar y exponer la perspectiva teórico-metodológicas que sirvió de guía para el desarrollo de la investigación y en el análisis de la evidencia empírica. El capítulo se divide en dos partes: una conceptual y otra metodológica. En la primera parte, se aborda la perspectiva sobre la gestión escolar, como una narrativa que ha permeado a todo el sistema educativo hasta instalarse en la conversación profesional cotidiana de los círculos que administran y dirigen la educación pública de nuestro país.

La adopción efectiva y la permanencia del gerencialismo en la política educativa en México ha sido un tema de diversos debates y críticas. Se instala y se vuelve postura en el proceso de traslación de la lógica de la empresa privada al campo de lo público a partir de la década de los noventa. A partir de señalar sus limitaciones, se introducen los argumentos y operadores analíticos principales para el análisis de los acontecimientos y las coyunturas enfrentados por los directivos durante la puesta en marcha de la educación remota: los ciclos de la política y la sociología de la experiencia.

En la segunda parte, identificada como acercamiento metodológico, se describen las tres fases de la investigación: 1) acercamiento y trabajo de campo; 2) sistematización, segmentación y categorización de la información; 3) descripción y análisis de datos.

2.1. Referentes conceptuales

El tema de la dirección escolar se puede ligar a diferentes enfoques y perspectivas teóricas sobre la organización escolar. Una primera aproximación al concepto de gestión es reconocer su

procedencia. En la literatura especializada, la gestión se relaciona al *management*. Este término anglosajón se traduce como dirección, organización o gerencia. Su dimensión principal es la consideración de que es una actividad de actores colectivos y no puramente individuales.

Para un primer bloque de autores, el estudio de la dirección escolar se centra en reconocer al director como líder de la organización escolar. A través de distintos dispositivos, gestiona la escuela para la mejora de los resultados escolares (Cervantes Galván, 1998; Graffe, 2002; Pozner de Weinberg, 2003; Schmelkes, 1993; Uribe, 2007;). El elemento común de esta mirada se enfoca en mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Se requiere un responsable (por lo general, el directivo) que asuma el quehacer central de la escuela y bajo su liderazgo genera voluntades orientadas a maximizar el potencial formativo. El esfuerzo del equipo directivo debe articularse con el trabajo colegiado de docentes y con la intervención de la comunidad educativa en su conjunto. La clave de la mejora no recae en un solo aspecto del entramado educativo, sino en la interrelación de distintos procesos bajo una sólida conducción directiva.

El enfoque del director como líder se retoma originalmente de la Nueva Gestión Pública (NGP), una constelación de teorías gerenciales, marcos, reglamentos, normas y herramientas para la reforma del sector público. La constelación es producto de redes internacionales de expertos, *policy-makers*, organizaciones internacionales y *think-tanks*. Su idea principal es configurar la mejora de la calidad educativa como la meta de la organización escolar —vista como empresa—, a partir de criterios e indicadores de eficiencia, eficacia, rendimiento y competitividad.

La penetración de la ideología gerencial como mecanismo de garantía y promoción de la calidad varía de un contexto nacional a otro. En México, la recontextualización discursiva y estratégica del gerencialismo forma parte de las políticas educativas implementadas a partir de los años noventa como consecuencia del proceso de globalización. En los últimos años, los equipos directivos se han visto inmersos en una dinámica escolar concentrada en coordinar las estrategias escolares conforme a los requerimientos del *Global Education Reform Movement* (GERM en Peraza Sanginés, 2020).

El condicionamiento de las lógicas directivas al GERM entran en tensión con la urgencia de sortear el día a día por los equipos directivos reales en los planteles. El imperativo de lidiar con ambos paquetes de problemáticas representa un cúmulo de problemáticas y estrategias concretas para quien tiene que gestionar la escuela.

Ahora bien, la transformación de la organización escolar bajo la NGP tiene el potencial de otorgar más flexibilidad y autonomía a los equipos directivos: libera iniciativas y proyectos, enfatiza la responsabilidad individual y el nuevo profesionalismo. La NGP combina las tecnologías organizacionales del taylorismo y la burocracia con nuevas tecnologías gerenciales. Esta combinación ha generado un resultado aparentemente contradictorio.

Por un lado, los equipos directivos tienen que aplicar reglas y cumplir objetivos comisionados de forma jerárquica por los administradores del sistema (Gewirtz, 2002). Por otro lado, hace hincapié en el trabajo en equipo, la flexibilidad, el liderazgo compartido y el desarrollo profesional. Estas medidas ofrecen oportunidades para empoderar a los equipos directivos y reconocer sus iniciativas individuales (mientras estén, por supuesto, al servicio de un mayor rendimiento educativo). El trabajo y el espíritu colectivos son alentados por el desarrollo del individualismo al mismo

tiempo que la intensificación del trabajo y la fragmentación de las actividades escolares aumenta el potencial de socavar la cooperación y la colegialidad en las escuelas.

Una vertiente de la NGP se esfuerza por ubicar las tareas directivas más allá de la mera administración y encaminarlas a la solución de cuestiones educativas al interior de las escuelas como parte de una acción global. Pilar Pozner de Weinberg (2003) advierte que la gestión debe ser el instrumento para recuperar el sentido y la significación de las prácticas pedagógicas a través de una participación más activa de los agentes de la comunidad escolar. Esto supone el desarrollo de procesos de autogestión a través de proyectos y programas escolares. Estos son los dispositivos por los que se convoca a la comunidad para asegurar la mejora de los aprendizajes de acuerdo con las condiciones y necesidades específicas de cada escuela.

Pozner de Weinberg (2003) define a la gestión como “el conjunto de acciones relacionadas entre sí emprendidas por el equipo directivo [...] para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con la comunidad educativa” (p. 35). A pesar de la representación optimista del entramado escolar como una totalidad, esta mirada termina por responsabilizar al director y a la comunidad educativa del funcionamiento de la escuela. La responsabilidad directiva por la adquisición, mantenimiento o renovación de instalaciones, recursos tecnológicos y recursos humanos significa la evasión del Estado de su tarea central de proveedor de los recursos necesarios para la educación.

Puede ser una lógica perversa cuando sirve para ocultar y desplazar los problemas centrales de la educación —particularmente, los de financiamiento que corresponden al Estado— a problemas de eficacia y eficiencia de la propia escuela. Para solucionar estos problemas, los actores escolares se involucran en procesos para generar y movilizar recursos propios. Así se entiende que

tanto los directivos encarguen a las familias trabajar o donar a la escuela como después sean los docentes quienes se encargan de subsanar carencias de las familias.

Todo esto sin que el Estado necesite involucrarse en la solución de los problemas básicos para la gestión escolar. En escuelas privadas, la forma de adquirir recursos puede ser su clientela. Así, en ambos casos, la lógica económica se sobrepone a la política educativa: sea como ahorro del Estado o como privatización de la continuidad escolar.

Las prácticas de desresponsabilización estatal de la gestión escolar subyacen y fortalecen el discurso de la autonomía escolar (*school-based management*). El interés de este aspecto del GERM es fragmentar los servicios públicos en unidades más pequeñas para mejorar su gestión. La gestión estatal se convierte en autogestión escolar. De esta manera, se logra que programas y prácticas públicas puedan ser emplazados por la misma administración pública.

Otro efecto es que el director o la directora —como si se tratara del gerente de una empresa— concentre el poder administrativo tanto sobre los recursos económicos como humanos. El empoderamiento directivo resulta en detrimento del poder del equipo docente. Además de su jerarquía, controla su contratación. Respecto a otras escuelas, estas pueden entrar en competencia por la adquisición de recursos y, así, segmentar gravemente al sistema educativo en procesos como la tecnologización de las escuelas (Atrio Cerezo, 2007).

A pesar de sus consecuencias negativas, la desresponsabilización del Estado no es la transformación más grave de la NGP. En mi opinión, lo es la definición de mejora escolar como la incesante competencia por alcanzar estándares de calidad. La estandarización de resultados reduce el aprendizaje a un tema de calidad, aunque —irónicamente— la forma de evaluar esa calidad sea cuantitativa: el desempeño escolar medido por la eficacia de los resultados. Los criterios y procesos

de eficientización varían según el contexto socioeducativo y la historia institucional. Aun así, se identifican factores comunes en la calificación de un centro educativo como eficaz.

Muñoz-Repiso et al. (2001) estiman que un centro es eficaz cuando “promueve el progreso de todos sus alumnos más allá de lo que sería esperable considerando su rendimiento inicial y su historial” (p. 40). El instrumento para identificar dicho progreso son las pruebas estandarizadas. Elevado a criterio neutral y universal, estas pruebas son un mecanismo latente para premiar y recompensar a las escuelas que apliquen la NGP con mayores resultados.

Lo más importante es que esta “mejora” objetiva en el aprovechamiento académico no refleja necesariamente un valor añadido en las prácticas pedagógicas, la formación en valores o la actitud de los estudiantes respecto a la educación. Uno de los efectos es que los directivos presionan a las y los profesores para conseguir un certificado que acredite a la escuela como la “mejor”. Las estrategias para simularlo son tan sencillas y reales como instruir a los docentes a que ayuden a sus grupos a resolver una prueba estandarizada (al extremo de otorgarles las respuestas).

Gentili (2017) critica el modelo de evaluación estandarizada al decir que el sentido de evaluar aprendizajes se pierde al instrumentalizarse; es decir, al subordinar al interés primordial de poder demostrar resultados que cumplan con la política nacional e internacional. Este modelo de evaluación termina por desconocer el sentido humanista y multidimensional de la evaluación, tradicional trasciende la visión técnica hacia una formativa.

Su visión reduccionista y comparativa de seres humanos en abstracto fomenta la ideología de que para aprender se debe competir. Este es uno de los pilares del proceso histórico para legitimar la adopción de la cultura de la competencia como finalidad educativa —cultura que atenta contra el derecho a ser diferente—. Por supuesto, este “aprendizaje por competencia” subyace al modelo educativo de “aprendizaje por competencias”.

Hasta antes de la pandemia, el modelo gerencialista de la estandarización de la calidad educativa funcionaba como un discurso moral. Apelaba a la responsabilidad del o de la directora y de los actores para promover el funcionamiento óptimo de la escuela. Las principales problemáticas de la escuela (desigualdad, violencia escolar, rezagos para enfrentar la sociedad de la información y el conocimiento digital) eran dirimidas y “resueltas” desde el discurso hegemónico de la calidad educativa.

Este permite invisibilizar las dificultades de las y los estudiantes para lograr los estándares deseados. Cuando no se alcanzaban, se culpabilizaba al equipo directivo-docente conminándolos a una mayor productividad para la mejora de sus resultados educativos.

La escuela pública ya estaba en crisis. Una de las razones había sido la estrategia política de descalificación mediática a la labor docente. Uno de sus objetivos fue preparar el terreno en la opinión pública para legitimar la adopción de la RE2013. Uno de los análisis y posicionamientos sobre esta reforma es que somete a la escuela pública a las reglas del mercado. Aunque el discurso de campaña se basó en el combate mediático a la “mal llamada Reforma Educativa”, el gobierno de MORENA le ha dado muy clara continuidad en cuanto al gobierno de las instituciones educativas.

La continuidad se observa en el Artículo 3º Constitucional. La Reforma al texto del Artículo 3º de la Constitución Política introdujo en 2013 los conceptos de “calidad de la educación” y “máximo logro de aprendizaje de los educandos”. La Reforma Educativa 2019 (RE2019) preserva estos conceptos de cuño gerencialista. El texto, el discurso y la adopción efectiva de ambas reformas gerencialistas han sido rebasados por el estado de emergencia. La pandemia recordó a

los equipos directivos que las problemáticas más importantes de la educación son mucho más básicas que su calidad o la maximización de resultados.²

Resulta difícil aventurar o afirmar si los administradores del Estado no quieren, no son conscientes o no pueden verlo. Es la comunidad organizada y no el financiamiento estatal lo que brinda esperanza de solidaridad para rescatar la educación pública a partir de los cuidados y la puesta en común de bienes: desde comida hasta computadoras. ¿De qué “calidad educativa” se puede continuar hablando si las y los estudiantes no tienen para comer? El discurso gerencialista no permite dar cuenta —ni siquiera plantearse las preguntas— del fenómeno educativo en pandemia.

Se ha tenido la oportunidad histórica de reinterpretar y reconfigurar la gestión de los entornos educativos en código de equilibrio de desigualdades e injusticias mediante la atención y el cuidado de los estudiantes en peores situaciones de vulnerabilidad. La NGP —bajo las lógicas de segmentación del taylorismo y diferenciación de la organización burocrática— intenta gestionar la educación como un paquete de variables aisladas administrables. En un contexto en que reina la incertidumbre y el desconocimiento, el gerencialismo se muestra rebasado, o no resulta útil para explicar qué sucedió en las escuelas con una política educativa definida sobre la marcha, al margen de la experiencia y la situación real de los planteles.

2.2. Enfoque teórico

² Las cifras de las ECOVID-ED del INEGI (2021) muestra que 70% de los y las estudiantes tienen dificultades para seguir la educación en el confinamiento, porque no cuentan con las condiciones materiales, los recursos tecnológicos y/o el espacio necesario en casa.

Desde una perspectiva crítica, se concibe que las políticas educativas se particularizan en el momento de su puesta en acto y adopción dentro de las prácticas escolares. Por un lado, el texto y el discurso del cierre escolar generaron prácticas y experiencias, pero también efectos resultantes de su puesta en acto en la cotidianidad escolar (Ball, 2002).

De acuerdo con Asprella (2013) podemos observar el distanciamiento entre la prescripción y la realidad durante la recontextualización de estas políticas, es decir, en los procesos concretos para su implementación. Existe un abismo entre los contextos de producción de las políticas educativas y los contextos de adopción efectiva. En los primeros, la norma se genera —por tradición— desvinculada de la historia, hábitos, costumbres, particularidades, concepciones, dificultades, necesidades y opiniones de quienes la pondrán en acto día con día. Un estudio que se concentrara únicamente en el contexto de producción de los textos y discursos de la educación remota estaría dejando de lado la experiencia escolar de quienes lograron que la política funcionara.

La complejidad de la gestión escolar para atender la educación remota a consecuencia de la pandemia exige un cambio de mirada. Así, la sociología crítica de Ball y el análisis de la experiencia de Dubet, permitieron construir el corpus teórico para el análisis de las lógicas de acción de la puesta en acto de la educación remota.

En los ciclos de la política se identifican cinco contextos en que las políticas son producidas, reproducidas y ejecutadas. El sentido es comprender que las políticas no se ejecutan lineal y verticalmente como un flujo de agua, sino que en los contextos existen actores que se encargan de recontextualizar la política en cada nivel. Miranda (2011) revisa exhaustivamente la obra de Ball y enlista los cinco contextos.

Contexto de influencia.

Es un campo de poder donde los grupos interesados disputan o luchan por influir en la definición de la política educativa. Este contexto permite entender los procesos socioeducativos como parte de coyunturas sociopolíticas más amplias en el escenario mundial. La organización escolar no es una operación aislada; por el contrario, es un fenómeno cuyo desarrollo está fuertemente relacionado y determinado por instancias extraescolares (como la política) y extraeducativos (como la sociedad civil). Por esto, para Corbett (1991) la relación cotidiana entre actores de la comunidad educativa no es neutral ni casual, pues creencias y prácticas externas se intentan imponer sobre y en las escuelas.

Contexto de la estrategia política.

Pone la mirada en las estrategias de los actores en el juego político durante los diferentes momentos en la trayectoria de la política. Se relaciona, principalmente, con el contexto de influencia como el momento determinante en que se definen o transforman nociones y políticas previas de acuerdo con los intereses políticos en juego entre quienes negocian la política. Grinberg (2015) concebía el “hacer escuela” como un acto político. Tanto la puesta en acto de la política de educación remota como sus condiciones son políticas per se (al punto en que lo político ha primado — como lo ha hecho tradicionalmente en el Estado mexicano— sobre lo pedagógico). Este contexto arroja luz sobre los intereses detrás de la forma en que la política es actuada.

Contexto de producción del texto político.

En él, los operadores políticos interpretan y reinterpretan las ideas que influyen y lo describen. En el caso de la política educativa, el proceso de producción del texto se caracteriza por prestar atención a las dinámicas políticas externas más que a los procesos internos de los centros escolares. La recontextualización que estos emprenden a menudo tiene que considerar muchas más

problemáticas que el texto e inclusive contradecirlo en la práctica. En este contexto se “busca comprender no solamente el significado de las interpretaciones de la política por los sujetos, sino también reconocer los intentos que los autores de la política realizan para controlar que los lectores hagan una correcta lectura de los textos” (Miranda, 2011, p. 113).

Contexto de la práctica (puesta en acto/enactment).

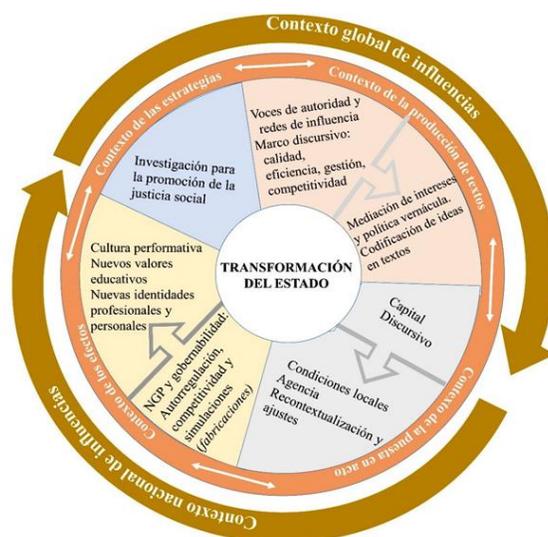
Al salir del texto político —modelo *one size fit all* (Ball y Olmedo, 2013)—, la política comienza a vivir procesos: a hacerse y rehacerse por los actores. En este contexto surgen las acciones y estrategias por las que el texto político es puesto en marcha en todos los niveles. Aquí se vuelve más claro que la política no podría llegar a las aulas si no fuera por las interpretaciones y traducciones de los actores centrales de la práctica. También lo hacen quienes no comandan la puesta en acto, pero se encargan de la mayor parte de las acciones por las cuales llega a ser efectiva.

El análisis de las prácticas abre el camino hacia la dinámica interna de una organización. Ball (1993) reiteró la importancia de analizar en qué grado esta dinámica depende, está condicionada o determinada por fuerzas externas. El presupuesto de la investigación es que los aspectos y prácticas escolares (objetivos, propósitos, filosofía y visión de la gerencia, estrategias pedagógicas) dependen de las condiciones y circunstancias del medio escolar.

Contexto de los resultados/efectos.

Ball (2002) distinguió que las políticas no producen sólo resultados, sino también efectos: cambios en las prácticas (efectos de primer orden) y cambios en patrones de oportunidades, acceso y justicia social (efectos de segundo orden). Para el análisis, iluminan aspectos entre sí. El análisis de los efectos en ambos órdenes revela dimensiones y relaciones entre la política y el bienestar social. Una lectura administrativa o solamente política podría obviar lo que a la sociología más le interesa.

Figura 1. Ciclos de la política educativa de Ball (Ruan y Cordero, 2021).



El sistema educativo es uno simultáneamente: abierto y cerrado. Existen condiciones establecidas, pero no se sabe con seguridad cómo los sujetos traducirán e interpretarán las políticas educativas. Las emergencias aumentan la contingencia, es decir, la apertura del sistema. Sin embargo, mientras los *policy-makers* abrieron el sistema para algunos procesos (tecnologización, privatización, digitalización), la disciplina de los directivos la cerraron para otras oportunidades. Así, la contingencia produjo ambivalencia respecto a la gestión escolar.

La justificación teórica de la perspectiva de la recontextualización de los ciclos de la política educativa, rehúye situarse en uno de los dos extremos analíticos: centrarse en el diseño de la política sin observar su puesta en acto y sus efectos o, por el contrario, observar los impactos sin recorrer la trayectoria de su aplicación. En este caso, se optó por recuperar la relación entre los

diferentes contextos de la puesta en acto y sus efectos de primer y segundo orden, esto a partir de la experiencia de los equipos directivos.

En los centros educativos, las y los directivos escolares interpretan, trasladan, adaptan y adoptan los mandatos de la política educativa en su contexto específico (Meo, 2014). Al hacerlo, generan una versión distinta al ideal de los programas y políticas de la Autoridad Educativa Federal (AEF). En México, los trabajos de recontextualización se han solapado: se tiene que dirigir de acuerdo con la Reforma Educativa en curso, además de gestionar discursos oficiales y pedagógicos ambiguos y —a veces— contradictorios sobre la educación remota.

Aplicado a la pandemia, la investigación parte de la articulación de las políticas que adoptan los directivos escolares para prevenir y afrontar las dificultades de poner en marcha la educación remota. Así, el contexto de la escuela secundaria de Coyoacán se convierte —para el análisis— en un entramado de lógicas de acción que intentan gestionar la diversidad existente en la comunidad escolar (Dupriez, Dumay y Vause, 2008). El papel de los equipos directivos en la recontextualización es indiscutible en una circunstancia escolar en la cual no existe una normativa rigurosa en la que se puedan apoyar para resolver la diversidad de problemáticas cotidianas.

No se pueden explicar las lógicas de gestión sin comprender y mostrar cómo los directivos interpretan, actúan y reaccionan a las políticas educativas. En esta coyuntura, se ha vuelto notable lo que era menos visible: cada uno se implica con las problemáticas desde una interpretación distinta de la educación, la pandemia y lo que debería ser la educación en esta. Algunas interpretaciones permiten observar la complejidad de las nuevas problemáticas de los estudiantes e intentar resolverlas; otras no pueden hacerlo y, en cambio, logran reducir la complejidad de la gestión al acatar el discurso de la continuidad. En cualquier caso, la gestión de la educación remota rebasa la lógica de la normatividad y de las políticas educativas que estaban vigentes.

Así, los equipos directivos se encuentran en un contexto institucional en que toman decisiones con base en sus creencias, experiencias, supuestos, consejos e inclusive en sus intuiciones (con mayor frecuencia y con efectos más determinantes que en la normalidad educativa). Tema para otra investigación es estudiar cómo los directivos suelen tener poco tiempo y escasas oportunidades para reflexionar sobre lo que se hace y por qué se hace. En todo caso, es fundamental tener en cuenta los diversos contextos y las lógicas de acción con las que las y los directivos han recontextualizado realmente la política para la educación remota.

Lógicas de acción desde la sociología de la experiencia social.

La gestión escolar es una disciplina plural que agrupa distintas teorías y modelos de análisis. El paradigma sociológico advierte que las acciones de los individuos influyen las grandes estructuras y dan forma a los sistemas. La sociología de la experiencia analiza el espacio intermedio en que las estructuras moldean las decisiones individuales y estas decisiones repercuten en cómo la estructura funciona. Para Dubet (2010), lo que hay en medio es:

[...] la experiencia como una combinación de lógicas de acción, lógicas que vinculan al actor a cada una de las dimensiones de un sistema. El actor es llevado a articular lógicas de acción diferentes, y es la dinámica producida por esta actividad la que constituye la subjetividad del actor y su reflexividad (p. 96).

El enfoque en la experiencia social se aleja de reducir las acciones sociales a la mera aplicación de códigos interiorizados o al encadenamiento de elecciones estratégicas racionales pura. La experiencia social es heterogénea: difiere entre los individuos y se rige por varias lógicas de acción. Resulta de lo que los individuos enfrentan, porque tienen que lidiar, simultáneamente, con las lógicas autónomas —en ocasiones contradictorias— de varios sistemas sociales y con su propia reflexividad crítica sobre las lógicas de esos sistemas.

El sociólogo francés François Dubet y el chileno Danilo Martuccelli (1998) han teorizado un tipo específico de experiencia social: la experiencia escolar. La definen como la faceta subjetiva del sistema educativo: construcciones de sentido y representaciones en torno a la educación que motivan las acciones de los actores del sistema y permiten comprender por qué y cómo los equipos directivos toman decisiones. Es importante resaltar que los directivos son actores y no sólo sujetos de la política educativa o la racionalidad del sistema educativo. Los actores conservan márgenes de libertad respecto al sistema para crear y construir sus propias lógicas de acción.

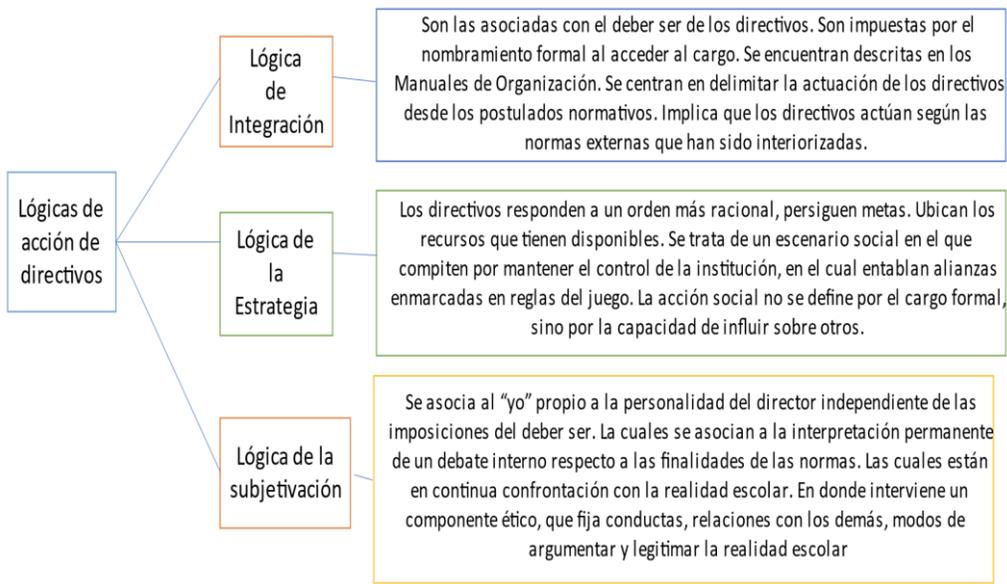
Para Dubet (2010), el eje rector de la experiencia social se divide, precisamente, en tres lógicas de acción:

- a) Integración: implica que los sujetos actúan según normativas externas que han interiorizado para encuadrar las relaciones sociales y sus acciones en lo considerado “normal”;
- b) Estrategia: desarrolla los recursos y medios para conseguir determinados fines de acuerdo con un conjunto de intereses;
- c) Subjetivación: combina experiencias y marcas sociales incorporadas con la reflexividad interior que permite dialogar con las primeras para construir el sentido de las prácticas del sujeto.

En la Figura 2 se sintetizan las lógicas que orientaron el análisis de la experiencia de los equipos directivos.

Figura

cas de
de los
pos
vos.



2.
Lógi-
acción

equi-

directi-

Dubet (2013) observa el lugar protagónico de los directivos en medio de la crisis de la institución educativa: “deben dedicar grandes esfuerzos a articular sus puntos de vista, construir sus identidades y crear un sentimiento de continuidad biográfica, puesto que su adecuación a la sociedad ya no está dada” (p. 225). Esto implica un proceso de continua negociación entre diferentes lógicas que deben ser empleadas y reconfiguradas frente a situaciones cambiantes en el contexto escolar.

El marco teórico de la experiencia escolar y las lógicas de acción directivas permite analizar cómo los equipos directivos gestionaron la educación remota en un sistema de escuelas secundarias laxamente ligado. La relación con el marco teórico de los ciclos de la política educativa es resaltar cómo, al recontextualizar los mandatos de la política educativa, los directivos intervienen en la vida colectiva más allá de las escuelas. Sus intervenciones afectan la vida escolar. La importancia de investigarlo es que los efectos objetivos en la vida de la comunidad educativa resultan de estrategias cuyo fundamento es la experiencia subjetiva de los directivos.

En la Figura 3 se sintetizan los enfoques adoptados.

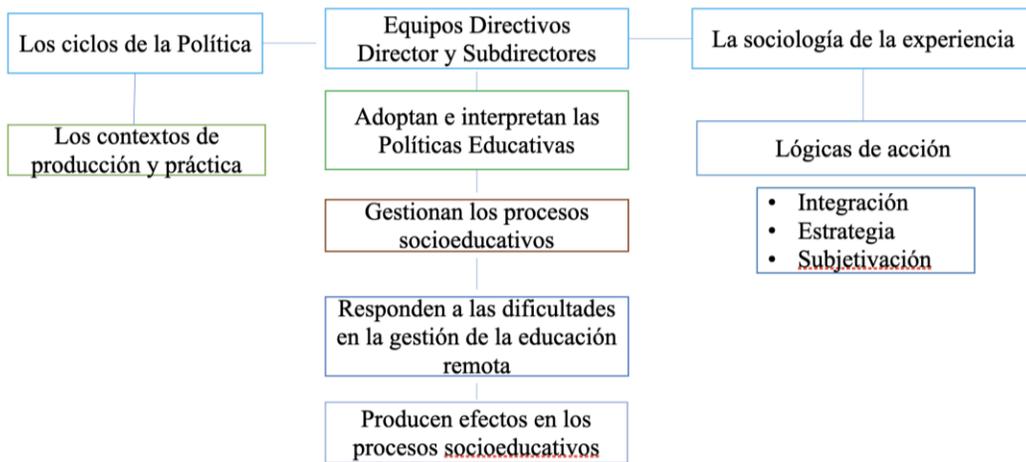


Figura 3. Enfoques adoptados para estudiar a los equipos directivos.

2.2. Estrategia metodológica.

La metodología es de corte cualitativa, ya que el objetivo de la investigación requiere de un trabajo interpretativo. Los patrones de significados se originan en el análisis de los discursos y las lógicas singulares de acción de los actores de la comunidad educativa, especialmente, los directivos. El análisis de las lógicas de acción involucra la comprensión de formas, intenciones y significados a través de las decisiones y estrategias de gestión.

Goetz y LeCompte (1988) resaltaron el valor práctico de la etnografía educativa, pues posee un valor práctico, contribuye a descubrir la complejidad que encierran los fenómenos educativos y posibilita a las personas responsables de los diferentes niveles educativos un conocimiento real y profundo del hecho educativo. Su objetivo es “aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como estos ocurren naturalmente” (p. 41).

“Naturalmente” significa que la investigadora adopta una actitud consciente “de ignorarlo todo” con la intención de reconstruir el punto de vista de las personas involucradas desde cero. La etnografía utiliza un modelo metodológico cíclico, contrario a los patrones lineales. Esto significa que la información recolectada y las teorías reorientan continuamente la recolección de información y que se procura reconocer y descomponer las estructuras de significado que evidencian las lógicas de acción de los equipos directivos.

La justificación para realizar una etnografía educativa es que la investigadora forma parte de un equipo directivo escolar. Esto permitió el uso de la técnica de observación directa-participante en las sesiones formales (remotas) de los CTZE de la Zona Escolar 71, entre agosto de 2020 y mayo de 2021. El periodo abarca toda la fase intensiva hasta las sesiones extraordinarias del CTZE. La observación se mantuvo durante las charlas informales derivadas de los planteamientos y discusiones.

El CTZE es el espacio establecido para discutir la recontextualización de política educativa y la gestión escolar; es donde se plantean, ejecutan y toman decisiones comunes para gestionar problemáticas administrativas, curriculares y pedagógicas. Los propios actores del CTZE lo reconocen como el espacio privilegiado para compartir y discutir estrategias, intenciones y significados de la gestión escolar cotidiana.

La muestra la conforman cinco equipos directivos de escuelas secundarias generales de sostenimiento federalizado en la Zona Escolar de Coyoacán en la Ciudad de México. Los equipos directivos son una directora o director y al menos una subdirectora o subdirector.

En la Figura 4 se identifican las tres fases de la estrategia metodológica: obtención de la información, sistematización y análisis.

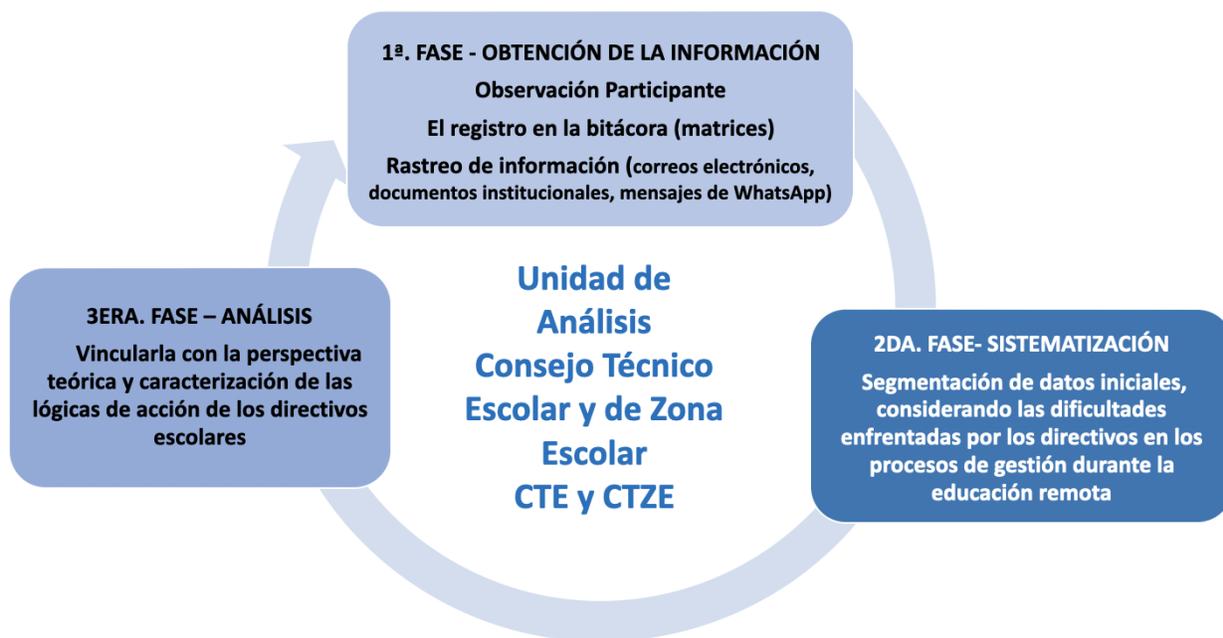


Figura 4. Aplicación metodológica al CTE y CTZE.

2.2.1. Acercamiento empírico y obtención de información en campo.

El trabajo de campo es la característica distintiva del método etnográfica. Como heredera de la observación antropológica, la etnografía recurre al diario de campo para consignar —lo más fielmente posible— las observaciones realizadas. Ayuda a no perder el primer impacto de la observación que será reflexionada y evaluada posteriormente.

El principal soporte fue una bitácora de registro puntual de todas las intervenciones de los directivos en las reuniones de CTZE (enfocando las solicitadas por el supervisor, que suelen producir intercambios de puntos de vista en el colectivo de directivos). El registro de bitácora se complementó con materiales escolares de los equipos directivos (cuadernillos, agendas normativas) y escritos personales en torno a planes de trabajo y programas escolares.

El método de obtención de información fue la observación participante, que implica auxiliarse de todos los recursos posibles para captar el instante desde el punto de observación elegido, más el sentido crítico tras este. Se tuvo especial cuidado de captar y retener tonos de voz, imágenes, expresiones, comportamientos, consignas y todo tipo de manifestaciones corporales —individuales o grupales— durante todo el proceso, ya que estos elementos son el único medio para acceder a los significados densos que los sujetos negocian e intercambian.

Realizar observación participante desde la propia práctica directiva enfatiza que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social (Palacios Novoa & Ramírez-Orozco, 2019): se participa para observar y se observa para participar.

La observación y la recolección de datos se practicó con una frecuencia de una vez al mes. Se inició en la primera sesión de la fase intensiva del CTZE (6 de agosto, 2020) y se concluyó en la primera sesión extraordinaria (28 de mayo, 2021). En diciembre de 2020 y mayo de 2021 se celebraron dos sesiones por la planeación de actividades extraordinarias [Tabla 1]. Por lo general, participaron las subdirectoras académicas y administrativas. Las sesiones que se dedicaron sólo a temas académicos prescindieron de las subdirectoras administrativas.

Tabla 1. Sesiones del Consejo Técnico de Zona Escolar 71

Número de Sesiones de Observación	Fechas	Temas Abordados propuestos por la guía del CTZE	Número de Participantes
Fase Intensiva	13 de agosto 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Definir los objetivos, metas y acciones del programa escolar de mejora continua. • Determinar los mecanismos de seguimiento. • Aprende en casa II 	11 directivos

1a. sesión ordinaria	30 de septiembre 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración sobre las formas de intervención a distancia en las primeras semanas del ciclo escolar. • Organizar la intervención de los docentes sobre los aprendizajes que se van a priorizar y sobre las estrategias que aplicarán para que todas y todos sus alumnos logren resultados de aprendizaje satisfactorio. • Ajustar el PEMC a la programación de Aprende en Casa 30 de septiembre 2020. 	12 directivos
2da. sesión ordinaria	09 de diciembre de 2020.	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperemos nuestra experiencia en la educación a distancia. • Compartamos nuestras prácticas para enriquecerlas. • Reconozcamos nuestros esfuerzos. 	11 directivos
3era. y 4ta. sesión ordinaria	17 de diciembre 2021.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los resultados del primer periodo de evaluación. • Elaboración de un plan de reforzamiento de los aprendizajes. 	16 directivos
5ta. sesión ordinaria	17 de febrero 2021	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo socioemocional, elemento clave para el aprendizaje. • Fortalezcamos nuestras estrategias de comunicación y evaluación de los aprendizajes. 	11 directivos
6ta. sesión ordinaria	23 de marzo de 2021	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo nos sentimos?, sigamos trabajando en favor del desarrollo de las habilidades socioemocionales. • Resultados del segundo periodo de evaluación, ¿cómo continuar? 	11 directivos
7ma. sesión ordinaria	19 de mayo 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Continuemos trabajando con las emociones. • Rumbo al cierre del ciclo escolar. 	11 directivos
1ª. sesión extraordinaria	28 de mayo 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Consideraciones generales para formalizar el regreso a clases. 	16 directivos

Los equipos directivos participaron bajo la instrucción de las autoridades. Tres de los cinco equipos pertenecen al turno matutino (con jornada regular de 7:30 a 13:40 horas). Los otros dos abarcan de 14:00 a 21:00 horas en el turno vespertino. Las características de sus escuelas son similares:

1. Su plantilla docente es de 30 a 35 docentes para todas las asignaturas;

2. Las poblaciones estudiantiles del turno matutino rondan entre 400-600 estudiantes y 250 en el turno vespertino;
3. Residen en las colonias Santa Úrsula Coapa, Santo Domingo, Ruiz Cortines y La Candelaria;
4. La mayoría se encuentra en estado de vulnerabilidad: sus familias migran a la ciudad desde pueblos originarios de Puebla, Hidalgo y Oaxaca para vender artesanías en el centro de Coyoacán;
5. Muchas y muchos estudiantes ayudan a sus familias a comerciar en las mañanas y asisten a la escuela en el turno vespertino.

2.2.2. Sistematización, segmentación y categorización de datos.

La sistematización de datos abarcó tres etapas:

En la primera etapa, se registraron las descripciones “densas” de los significados que los directivos utilizan para comprender y dar sentido a sus experiencias en los procesos de gestión. Se llevó a cabo un ejercicio de hermenéutica objetivo al clasificarlas en ocho matrices (una por CTZE) divididas en cinco columnas (una por equipo por equipo directivo). Cada columna incluye la narración de las intervenciones de los y las directoras. Desde la perspectiva de la AEF, la tarea de las y los subdirectores es llevar el registro de la sesión, no emitir opiniones ni sugerencias. Sólo lo pueden hacer si el supervisor lo solicita. Por esto se excluyen sus intervenciones de la sistematización [Matriz 3].

La segunda etapa inició con la búsqueda y la construcción de conceptos de primer orden a partir de las descripciones densas e interpretaciones de los directivos. Según Van Mannen (1983), estos conceptos son los datos brutos de la investigación. Se inició el análisis de primer nivel a partir de la descomposición de datos. Esto resultó en una lista de códigos para segmentar los datos.

Los conceptos de primer orden son las dificultades enfrentadas por los directivos en los procesos de gestión durante la educación remota: estructura tecnológica, salud mental, recursos económicos, apoyo y acompañamiento parental, perfil cultural. Los códigos nacen del análisis a profundidad y de la codificación abierta de las intervenciones de los directivos. Corresponden a la experiencia de las y los directores, más que al marco teórico de la investigadora. Se definen tres tipos de códigos: descriptivos, analíticos y categóricos [Matriz 4].

La categorización, comparación, diferenciación y refinamiento de los datos se elaboró a partir de las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué ocurre en el texto que se ha leído?
- b) ¿Qué actividad está desarrollando el directivo?
- c) ¿Cómo desarrolla esa actividad?
- d) ¿Qué implicaciones tiene para el directivo la forma en que desarrolla su gestión?
- e) ¿Afecta la acción descrita a terceras personas? ¿De qué modo?
- f) ¿Se da algo por supuesto —por mención u omisión— en las declaraciones transcritas en el texto?

2.2.3. Descripción y análisis de datos.

La última etapa de la sistematización es un análisis hermenéutico crítico en que se contrastan el horizonte de significados de los directivos con el horizonte teórico de la investigación.

Figura 5. Análisis hermenéutico crítico



Capítulo III. El contexto de producción y práctica de los directivos: la zona escolar

El presente capítulo tiene como propósito identificar los contextos de la política educativa, en especial el de la puesta en acto de la educación remota a través del programa AEC, a partir del reconocimiento de las condiciones institucionales bajo las cuales los directivos escolares atendieron la educación remota durante el ciclo escolar 2020–2021.

Las preguntas que guiaron el análisis fueron: ¿Cómo enfrentaron las dificultades de gestión? ¿Qué lógicas de acción pusieron en marcha? ¿Hasta dónde y cómo replantearon sus lógicas de acción para la puesta en acto de la educación remota? ¿Cómo intervinieron ante las diversas dificultades que enfrentaron: escasa conectividad, falta de herramientas tecnológicas, salud mental comprometida, escasos recursos económicos y dificultades en el acompañamiento parental?

El proceso de echar a andar la educación remota en las escuelas secundarias generales de la Ciudad de México adquirió características particulares en cada plantel. En este apartado, se analiza la puesta en acto en un solo caso. Consideramos necesario comprender las políticas cuando cobran vida en las “escuelas reales” (Ball, 2002). Aquí se despliega la descripción de las dificultades enfrentadas por los directivos en la Zona.

La pandemia se presentó de modo sorpresivo en las instituciones políticas. Desestabilizó y rompió los esquemas organizativos de la escuela. Generó confusión al tiempo que las escuelas debían seguir funcionando dando respuesta al cotidiano escolar. Reconfiguró procesos internos y

las relaciones entre política educativa, estructuras, agentes políticos y escolares. A continuación, se analiza cómo aconteció esta ruptura y qué hicieron los directivos para hacerle frente.

3.1. El inicio del ciclo escolar 2020–2021.

Luego del cierre masivo de escuelas en el último trimestre del ciclo escolar 2019–2020, los colectivos escolares padecieron un trayecto incierto. El inminente inicio de un nuevo ciclo escolar en Educación Básica se avecinaba; sin embargo, el incesante aumento de casos de personas con la enfermedad COVID-19 orilló a las autoridades educativas continuar con la educación remota. Las condiciones para iniciar el nuevo ciclo eran distintas: el panorama era incierto. En su momento, Esteban Moctezuma Barragán (EMB) llamó a concluir el ciclo 2019-2020 de manera anticipada el 5 de junio. Se adelantaría el cierre para repensar mejor la estrategia de inicio para el siguiente ciclo.

La declaración del cierre anticipado dividió las opiniones en prensa y entre familiares. Los padres de familia de escuelas públicas a veces no contaban con internet ni computadora en sus viviendas. El aprendizaje y envío de material se les había dificultado en demasía. Preferían que, en efecto, concluyera el ciclo de una vez. En cambio, otro sector de padres de familia -en especial, los de escuelas privadas- preferían continuar con la educación remota y resguardar a sus hijos del virus. Tenían todas las condiciones para hacerlo (Álvarez, 5 de junio, 2020).

En junio, EMB presentó el plan de regreso a clases escalonado. Mencionó que el receso magisterial de verano duraría del 22 de junio al 17 de julio. Pero las actividades para los docentes y directivos no se detuvieron. Durante julio y agosto, directores y docentes fueron convocados por la oferta de cursos que la SEP puso a su disposición. El programa de actualización y capacitación se enfocó en diplomados, cursos masivos, microcursos abiertos en línea, además de conferencias.

Se vendió la idea de que se debía continuar con la capacitación en el uso de herramientas tecnológicas. En su mayoría, los cursos priorizaron lo técnico del uso de las TIC y la comunicación en la enseñanza.

Los cursos estuvieron a disposición de todos los maestros y directivos en la página web de Televisión Educativa. La mayor parte de ellos fueron impartidos por Google for Education. Se enfocaron en el uso de plataformas como Google Meet y Youtube. Abordaron temáticas como la mediación tecnológica del aprendizaje, el desarrollo de estrategias digitales de aprendizaje y la gestión de ambientes virtuales de aprendizaje. Los cursos fueron certificados por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) de la SEP.

Los cursos proporcionaban herramientas tecnológicas para dar continuidad a la enseñanza remota. Ninguna importancia se les otorgó a las condiciones por las cuales los docentes presentaban dificultad en el manejo de las TIC. Además, fue una estrategia segmentada y autoadministrable fabricada e implementada por agentes externos a la SEP. Cada docente entraba a sus sesiones en el momento en que lo consideraba.

No se socializaban los aprendizajes entre docentes. Las actividades se cargaban en una plataforma donde solamente se observaban los avances personales en términos cuantitativos. No considero aspectos prioritarios sobre el proceso pedagógico en la modalidad remota; por ejemplo, el rediseño de actividades didácticas, el rol del profesor y del alumno desde la virtualidad, la selección y adaptación de contenidos o las estrategias de evaluación. Se priorizó el traslado de las tradiciones áulicas al entorno digital, cambiando el pizarrón por la pantalla y el aula por las casas.

A pesar de encontrarse en receso escolar, la carga burocrática para acceder a los cursos no se hizo esperar. Las profesoras y los profesores tenían que registrarse en la plataforma de los cursos desde el correo institucional, escanear los documentos de identificación, llenar formularios con

datos personales y laborales y enviar la evidencia de inscripción a los correos institucionales para acceder a los cursos.

Directoras y directores debieron enviar correos electrónicos para comprobar la inscripción de todos los docentes en alguno de los cursos. Por instrucciones de las Direcciones Operativas -y estas por indicaciones de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria-, los supervisores se encargaron de verificar que profesoras y profesores enviaran las confirmaciones del registro a través del correo institucional. La carga burocrática caía en cascada desde la punta de la pirámide administrativa de la AEF hasta los docentes.

Aunque las escuelas estaban cerradas, las estructuras administrativas y las indicaciones de la AEF hacia las escuelas nunca pararon. Los encargados de recibir estas indicaciones tenían que estar siempre alertas, sin importar la hora del día ni el periodo del año. Partiendo de las indicaciones de las supervisiones, directoras y directores hacían circular múltiples mensajes de órdenes sobre las actividades que se debían realizar.

El correo electrónico institucional y WhatsApp fueron las herramientas más usadas: “El WhatsApp no deja de sonar; sin embargo, debemos mejorar las capacidades tecnológicas de los docentes. La mayoría no sabe utilizar las herramientas digitales para la enseñanza” (D157V. CTZE .FI)-

De ahí que directoras y directores favorecieron la propuesta de capacitación en el verano. Pidieron a los docentes tomar los cursos porque era la única alternativa de trabajo. No lo exigieron de forma directa, pero presionaron a los docentes... quienes tuvieron que hacerlo para sobrevivir a los nuevos requerimientos.

3.1.1. No son vacaciones, es Verano Divertido.

Durante el mes de julio, mientras los cursos de capacitación eran impartidos, la carga administrativa para los directivos no se detuvo. A través del correo institucional, recibían notificaciones sobre las líneas de acción para dar continuidad a las actividades. Las más importantes fueron la organización para la reapertura de las escuelas (prevista para el mes de agosto) y la continuidad de la programación AEC en una nueva versión titulada *Verano Divertido*. La SEP solicitó dar continuidad a estas dos encomiendas durante el verano a través de comunicados en las estructuras administrativas.

EMB mencionó que el propósito de *Verano Divertido* era reforzar -de una forma divertida y dinámica- los conocimientos de los alumnos durante las vacaciones. Inició el 2 de junio y concluyó el 3 de agosto. Se transmitió en los mismos canales que AEC. Con apoyo de la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE), la SEP transmitió 101 cápsulas de la serie TeleCuantrix. La programación buscó incentivar el aprendizaje y el interés de los alumnos en las ciencias de la computación y la programación mediante juegos y actividades que podían ser realizadas con o sin computadora.

Los directivos debían continuar monitoreando -junto con los docentes- la cantidad de alumnos que observaban las transmisiones desde sus casas. Se llevaba un control de cuántos alumnos participaban en las transmisiones. Esto implicó la intensificación de actividades para la comunidad escolar. Simultáneamente, los directivos debían comenzar con la organización del supuesto regreso escalonado. Comenzaron la distribución de acciones, recursos y responsabilidades para implementar el plan de atención para el regreso escalonado:

- A. Formación de comités participativos de Salud Escolar;
- B. Gestión de recursos para garantizar el acceso a jabón, agua y gel;

- C. Prevención del cuidado de maestras y maestros en grupos de riesgo;
- D. Prevención de cubrebocas obligatorios para toda la comunidad escolar;
- E. Organización de los recreos escalonados;
- F. Establecimiento de lugares fijos para cada estudiante atendiendo a las medidas de sana distancia en las aulas;
- G. Planeación de la asistencia alternada por apellido;
- H. Maximización del uso de espacios abiertos;
- I. Suspensión de cualquier tipo de ceremonias o reuniones;
- J. Detección temprana de enfermos o personas sintomáticas;
- K. Apoyo socio emocional para docentes y estudiantes.

De acuerdo a las indicaciones, el regreso sería presenciales. Las primeras semanas de clases -del 10 al 28 de agosto- serían para un curso remedial. El nuevo ciclo escolar 2020-2021 iniciaría actividades regulares el 31 de agosto. Sin embargo, a inicios del mes de julio, la SEP notificó a las escuelas que ya no se llevarían a cabo ni las jornadas de limpieza ni las inscripciones previstas para el mes de agosto. También se cancelaban las Reuniones del Consejo Técnico presenciales. No así el taller de capacitación para la comunidad escolar. El taller intensivo se desarrollaría de manera virtual.

Así, el taller intensivo de capacitación fue celebrado del 27 al 31 de julio de 2020: cinco días para cinco sesiones. Se perfiló hacia temas interesantes, enfocados en el fortalecimiento de la colaboración para enfrentar la educación remota, así como en los nuevos planteamientos curriculares. Sin embargo, la expectativa de construir conocimiento colectivo para guiar la educación remota se desvaneció. Se abordó una gran cantidad de contenidos en poco tiempo. No se priorizó

la didáctica: sólo en una sesión se trató de manera superficial. Más bien se enfatizó el trabajo por proyectos (SEP, 2020).

A través del Comunicado No. 5, la SEP anunció el 9 de julio que las actividades en el nivel básico comenzarían según el semáforo de cada estado: se reanudarían cuando estuvieran en verde. Sin embargo, a los directivos se nos daban otras indicaciones. A través de WhatsApp, el Supervisor nos comunicó el 17 de julio que fuéramos organizando las actividades necesarias para llevar a cabo las dos semanas intensivas del CTE. Se debería prever la primera semana para el análisis de los documentos sobre capacitación docente; la segunda semana se dedicaría a la organización para el reinicio de las actividades presenciales.

Fue hasta once días después -el martes 28 de julio, durante la semana de capacitación docente-, que se informó oficialmente -a través del correo institucional- que la semana del 3 al 7 de agosto (destinada a la organización del reinicio de actividades presenciales) se cancelaba. Los directivos debían mantenerse pendientes de las indicaciones del secretario a través de los medios de comunicación oficiales. Las medidas subsiguientes de la autoridad educativa para frenar el regreso presencial dieron lugar a un intenso debate.

Continuamente, los maestros preguntaban cuáles serían las estrategias para el regreso a clases. Algunos habían tenido que cambiar de domicilio para cuidar a familiares enfermos. Las llamadas de los padres de familia no se hicieron esperar. Unos preguntaban a través del correo electrónico cuándo iniciarían las clases presenciales; otros preguntaban por las listas de útiles. Las llamadas para preguntar cuándo se regresaría a clases eran *incesantes*.

Ni directivos ni maestros tenían claridad de cómo se iniciaría. Así que no podían responder con certeza la lluvia de preguntas de parte de maestros y padres de familia. Inclusive los supervisores dudaban de lo que ocurriría. Se indicó -nuevamente- que se atendieran las declaraciones del secretario porque no se tenía certeza de lo que vendría.

Las declaraciones EMB iban y venían en torno a un programa híbrido para el inicio de clases. Algunos estados podrían iniciar de forma presencial y escalonada (con todas las medidas de seguridad sanitaria, con base al semáforo epidemiológico); mientras que otras podrían iniciar de forma virtual y poco a poco irse incorporando. Para la Ciudad de México, a principios del mes de agosto del 2020, no se tenía claridad sobre la estrategia de retorno a clases.

Así, la misma SEP no aceptó que su *Verano Divertido* ni fue verano ni muchos menos divertido. En una situación de desgracia como una pandemia, la televisión y el internet no son necesariamente las herramientas educativas más eficaces para continuar con los aprendizajes. El verdadero trabajo interdisciplinario y de acompañamiento que los estudiantes necesitaban para hacer frente a la adversidad no fue posible ni siquiera considerado.

3.1.2. Aprende en Casa II

Por la tarde, el 13 de agosto se convocó a una reunión extraordinaria de directivos para celebrarse el día siguiente a las 8 de la mañana. En esa reunión se dieron a conocer las orientaciones respecto al inicio del ciclo escolar. Hasta ese momento -el 14 de agosto- se aclaró que las clases continuarían en forma remota. Se indicó que se organizaría el CTE que había quedado pendiente para la semana del 17 al 21 de agosto... Las clases a distancia reiniciarían el 24 de agosto. Tan sólo diez días después de la reunión.

El derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes de educación básica fue la consigna principal que orientó el CTE extraordinario del 17-21 de agosto. Se planeó el trabajo pedagógico a distancia. Se enfatizó la importancia de la estrategia AEC II. Se diseñaron tanto la planeación de actividades para las primeras semanas de trabajo como el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) como propuesta de intervención en la escuela.

El tiempo fue insuficiente para profundizar o debatir en plenaria y llegar a acuerdos. Tampoco se observó en realidad el interés de hacerlo. La reunión se redujo a exposiciones del trabajo en grupo, entrega y recepción de evidencias. El común acuerdo fue la entrega de productos por sesión como evidencia del trabajo realizado de manera individual, grupal y en plenaria.

El enfoque de las orientaciones para el inicio del ciclo fue dar a conocer los medios por los que se mantendría la educación a distancia. Se dejó muy claro que la televisión sería la principal herramienta para que niños y jóvenes pudieran ejecutar sus tareas escolares en diversos horarios a través de las televisoras nacionales (TV Azteca, Imagen, Televisa y Multimedios) y de los canales abiertos que ya se utilizaban en AEC I.

Los directivos tendríamos la obligación de apoyar y acompañar a los docentes en el uso de herramientas tecnológicas para dar continuidad a los aprendizajes de los estudiantes, pues ya se nos había capacitado a través de los webinarios masivos en los meses desde mayo hasta julio. Sin embargo, el eje rector de las actividades sería la programación AEC II. De manera reiterada, el supervisor instruyó a los directivos para que los maestros realizaran sus planeaciones con base en las transmisiones. Se mencionó que con toda anticipación se tendrían los aprendizajes esperados para realizar las planeaciones (situación que, llegado el momento, no ocurrió).

De manera muy tersa, el supervisor dijo que no había de qué preocuparse: las autoridades tenían todo previsto para dar atención a los alumnos. Además, la SEP había implementado

plataformas “públicas” como Google Classroom, Drive, Dropbooks y canales en YouTube para apoyar las transmisiones de televisión. La labor de los docentes se enfocaría únicamente en asesorar a los alumnos en sus dudas respecto a las transmisiones. Se pidió que se transmitiera este mensaje a los padres de familia en el sentido de que los alumnos no tendrían problemas: aprenderían de las transmisiones con ayuda de sus maestros.

En todo momento, su discurso se enfocó en enaltecer la estrategia de los programas de televisión, tratando de convencer que era la mejor manera de continuar con la educación, haciendo creer que todo estaba bajo control, que la SEP tenía todo previsto para arrancar el ciclo escolar a distancia. Aludió al mensaje de EMB afirmando que ni siquiera una pandemia había logrado tocar los planes del sistema educativo.

Sin embargo, tal parece que detrás del discurso del supervisor se escondía una estrategia inteligentemente implementada que tenía como objetivo continuar controlando a la población en general. Más bien, al invisibilizar la función docente, lo que se consiguió fue mantener, aumentar e intensificar el control político de las autoridades sobre los maestros, sobrecargándolos de actividades, sólo que ahora a través de la tecnología... de forma online.

A decir de Ball (2002), en los procesos de implementación de la política educativa, algunos textos no necesitan ser leídos de primera mano. Basta con que los actores -en este caso, los supervisores- interpreten las claves de la política para ser mediadores de su implementación en un sentido u otro. En este proceso, dan forma y modifican su intención y su significado. Dan rienda al juego entre los distintos actores y sus intereses, un juego donde ellos tienen las de ganar y están interesados en mantener y acrecentar su control sobre los directivos.

Así, el rol del supervisor se convirtió en mediador proactivo que desde el discurso influyó al colectivo de directivos para que se aceptara acríticamente la propuesta de AEC II, invisibilizando el trasfondo de la estrategia en el sentido de discriminar la labor docente e invalidando la capacidad de enseñanza demostrada por el magisterio en el inicio del confinamiento. El maestro es indispensable en la educación de México, pero al parecer se le quiere seguir utilizando para los intereses de las autoridades.

Ya se tenía la deficiente experiencia de AEC I, el cual centralizaba la enseñanza por encima del aprendizaje. Desde la perspectiva pedagógica, el aprendizaje se construye. Esto no paso en AEC I. Fue un modelo educativo unidireccional, refriteado de la telesecundaria, enfocado en transmitir contenidos y no en construir aprendizajes (lo cual se logra trabajando la relación entre los actores educativos: familias, docentes y estudiantes).

Al parecer, el verdadero problema reside en que el sistema educativo quería seguir controlando los procesos educativos, pero específicamente a los docentes. Los sobrecargó de actividades a través de un currículum que los docentes tendrían que seguir en las transmisiones para retroalimentar a los estudiantes. Parecería que una vez más se pretendió mantener ocupados a los docentes para que no se dieran cuenta de los montos millonarios extraídos del erario público para pagar las transmisiones a las televisoras privadas, las cuales recibieron más de 450 millones de pesos para transmitir programas “educativos”.

Qué paradoja. En 2013, fue la televisión la que se encargó de denostar la imagen y la labor de los docentes para que, mientras la población se entretenía con el desprestigio docente, Mexicanos Primero tuviera toda la oportunidad de apropiarse de la educación. La misma pantalla ha sido utilizada durante la pandemia para impulsar un proyecto educativo con maestros que son guiados

y controlados por una editorial, que tienen que decir lo que ahí se les impone, acompañados de una persona especializada en hablar por televisión.

¿Qué realmente los maestros no demostraron suficiente capacidad para producir los aprendizajes a distancia? Al parecer no. Se pretendió continuar regulando y controlando a la población a través de la educación que el estado imparte, involucrando -una vez más- a particulares -amigos de los funcionarios-. Bajo el pretexto de la transmisión educativa, se les permitió administrar los recursos del estado como si fuese una empresa más que les genera rating, jugosas ganancias y además los salva de la crisis económica producto de la pandemia.

3.2. Las dificultades de gestionar la educación remota

El CTE ha sido instituido por la SEP como el órgano colegiado encargado de detectar las necesidades y áreas de oportunidad que se presentan al interior de las aulas o dentro de la institución. Su fin es asegurar y mejorar aprendizajes y dar solución a problemáticas que la calidad educativa. Según el Capítulo III del Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar:

El Consejo Técnico Escolar debe identificar los problemas asociados al aprendizaje de los alumnos y emplearlos para retroalimentar la mejora continua en cada ciclo escolar.

Los resultados de la evaluación deben ser aprovechados para tomar decisiones en cuanto a las estrategias para asegurar que todos los estudiantes, alcancen el máximo logro de los aprendizajes, disminuir el rezago y la deserción (DOF, 2014).

El CTE se lleva a cabo en dos etapas. La primera se realiza en la Supervisión Escolar -denominada CTZE-. El supervisor se encarga de dar a conocer el documento emitido por la SEP -denominado Guía del Consejo Técnico (GCT)-, que es un instrumento definido y delineado

desde la SEP con temas específicos para regular el trabajo que se llevará a cabo al interior de los colectivos escolares. Los temas se enfocan en la mejora de aprendizajes, la evaluación formativa, el seguimiento a los alumnos con rezago, así como en el proyecto de cada escuela para alcanzar el maximizar aprendizajes.

Las GCT marcan las pautas de las intervenciones de los diferentes integrantes de la comunidad escolar. Existen espacios para la reflexión individual, en grupos y en plenaria. Para cada punto se especifican los tiempos de los que se dispone para tratar cada tema. Se incluyen formas y mecanismos para abordarlas. En las sesiones con los directivos, el supervisor se encarga de mostrar los puntos de la guía: va precisando las sugerencias de cómo se deben tratar los temas con el colectivo. Dos días después del CTZE, se lleva a cabo el CTE. Cada directivo debe adaptar esta guía de acuerdo con las necesidades de su comunidad docente, pero los temas deben ser abordados en su totalidad.

La SEP envía las GCT con los temas que deben ser abordados en el CTE. También señala los productos administrativos que se deben enviar como evidencia. Sin embargo, la distancia que existe entre el discurso oficial plasmado por la SEP en las GCT y la realidad de las escuelas secundarias generales, empuja a los colectivos a abordar temas que la SEP no ha contemplado, pero que surgen de incidencias y problemáticas concretas de la gestión cotidiana.

Los aspectos que la AEF considera cruciales para trabajar en los CTE no son los que los colectivos deciden abordar por su relevancia para gestionar las necesidades y dificultades reales de su comunidad. Esto provoca que lo que la SEP envía se convierta en un cúmulo de exigencias administrativas que se cumplen desde la simulación a través del llenado y envío de formatos y productos solicitados.

Durante las sesiones del CTZE, esas preocupaciones concretas fueron las situaciones y dificultades de orden tecnológico, administrativo, pedagógico, cultural, de acompañamiento parental y, sobre todo, de compromiso de la de salud mental comprometida. Como es costumbre, la SEP no consideró que estos temas fueran fundamentales y se les omitió de las GCT del ciclo escolar 2020-2021.

3.2.1. Estructura tecnológica.

Brecha digital

La brecha digital ha sido una de las principales dificultades para mantener la educación remota. No todas las personas tienen acceso a internet ni será posible que lo obtengan en el corto o mediano plazo. A esto se le conoce como brecha digital y afecta de forma distinta a cada persona. En México, no se trata únicamente a resolver problemas de conexión a internet: se trata también del acceso a bienes y servicios tan básicos como la electricidad, el teléfono, las computadoras y los televisores (Cabrero Almenara, 2004 y 2014).

La implementación de la educación colocó a los estudiantes en una situación de alta vulnerabilidad. Los directivos mismos sabían que no todos los estudiantes tenían acceso a dispositivos ni a internet fijo:

Los alumnos no están cumpliendo con las actividades. No tienen dinero. Yo al inicio del ciclo escolar se los dije: no están gastando en pasaje ni en el lunch, mínimo que paguen un buen internet. Algunos dicen que no tienen dispositivos (D157M. CTZE .2da. SO).

El INEGI (2019) realizó la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH). Un poco más de la mitad de los hogares en el país

disponen de Internet (56.4%), ya sea mediante una conexión fija o móvil. Esto significa que cerca de la mitad de los hogares del país no cuenta con este servicio.

Aunque 76.2 millones de personas tendrían la posibilidad de conectarse a Internet mediante teléfonos celulares inteligentes, el tipo de conexión más utilizada es por medio de datos móviles (90.6% de los usuarios), con lo que el acceso puede derivar en costos elevados (especialmente si el dispositivo se usa para asistir a clases en línea). No obstante, el uso de WiFi -que sería más económico- se complica por la falta de infraestructura adecuada.

Al analizar la disponibilidad de los bienes requeridos por la población de 3 a 15 años para tomar clases a distancia, el CONEVAL (2020) encontró a nivel nacional que 92.3% contaba con televisión y 90.3% tenía un celular en su vivienda, pero sólo 51% tenía internet en el hogar y, aún menos, únicamente 34.6% disponía de computadora, laptop o tableta. Al contrastarlos con la realidad de los estudiantes de las escuelas públicas de Coyoacán, las cifras parecen pretenciosas.

A pesar del porcentaje que se arroja sobre la posesión de televisión, los cinco directivos de la Zona narraron tener grandes dificultades por la falta de dispositivos entre sus estudiantes... incluida la televisión. Tener acceso a la transmisión abierta en la televisión más sencilla requiere -desde hace unos años- de una antena digital especial para captar la señal. A pesar de que el gobierno federal la contemple como un dispositivo de acceso universal, en realidad no lo fue.

De ahí que un buen número de estudiantes no lograron acceder a los programas de televisión; mucho menos a las plataformas tecnológicas. A pesar de las enormes dificultades de los alumnos y sus familias para tener acceso a internet y a los dispositivos, en algunas escuelas, directivos y maestros tuvieron la iniciativa de realizar donativos ante la precariedad de sus estudiantes:

Desde el inicio de la pandemia, los profesores han hecho donativos en especie y en lo económico a alumnos con demasiadas necesidades. Se les donaron dispositivos y tiempo a las familias (D288M. CTZE. 3er. y 4ta. SO).

Este es un ejemplo -entre muchos que no se han documentado- de la solidaridad de los docentes y directivos hacia las familias de los estudiantes. Más allá de lo que se pueda especular respecto a lo que la SEP no hizo para atender la desigualdad de los estudiantes, las dificultades de conectividad no resultaron un obstáculo para algunos colectivos docentes. Por el contrario, representaron una razón más para esforzarse en apoyo a sus estudiantes.

Alfabetización digital

Lo mismo que la alfabetización lectoescritora, la alfabetización digital puede entenderse en términos absolutos o funcionales. Wilson et al. (2011) la definen en un documento publicado por la UNESCO (2011) como:

La habilidad de utilizar tecnología digital, herramientas de comunicación o redes para localizar, evaluar, usar y crear información. También se refiere a la habilidad para entender y usar la información en múltiples formatos de una gran gama de recursos que se presentan por medio de la computadora, o la habilidad de una persona para desempeñar tareas eficientemente en un ambiente digital. La alfabetización digital incluye la habilidad de leer e interpretar los medios, reproducir datos e imágenes a través de la manipulación digital y evaluar y aplicar el nuevo conocimiento obtenido en los ambientes digitales (p. 185).

Es posible concebirla como la competencia que permite emplear las TIC para hallar, valorar, utilizar y generar información en ambientes digitales. La premura con la que se tuvo que implementar la educación remota mostró la dificultad multidimensional para alfabetizar digitalmente

en entornos escolares: los estudiantes y maestros no contaban con insumos necesarios como equipo y conexión, pero tampoco poseían habilidades relacionadas con el trabajo escolar mediante las TIC.

Comunicarse a través de plataformas, hacer tareas, buscar material en Internet como parte de una investigación o para hacer seguimiento de contenidos de estudio, son operaciones aparentemente sencillas que, no obstante, resultaron un desafío para quienes integran la comunidad escolar. Hubo padres de familia que no tuvieron el nivel básico alfabetización digital necesaria para generar correos institucionales para sus hijas e hijos.

Utilizar las TIC para aprender, en realidad representó un obstáculo para muchos estudiantes y padres. Relataba un directivo que:

Los estudiantes tienen dificultades para aprender a manejar las plataformas. Y no sólo ellos. Ha sido una batalla hacer que los padres generen las cuentas institucionales. La mayoría no entiende cómo hacerlo a pesar de que varias ocasiones hemos publicado el procedimiento para acceder a ella (D157M. CTZE 2DA.SO).

En algunos casos, el analfabetismo digital llegaba a no poder manejar -ya no las herramientas del *e-learning*- las funciones básicas de la computadora:

Ha sido demasiado difícil, no sólo enseñar a los estudiantes a manejar los dispositivos y las plataformas... He tenido que enseñar inclusive a los padres; sobre todo, para que logran obtener las cuentas institucionales. Me encontré con padres que ni siquiera sabían cómo prender una computadora. No conocen las funciones básicas. Mucho menos saben explorar las plataformas (D157M- CTZE 3º y 4º. SO).

Las dificultades no sólo acuciaron a estudiantes y sus familias. Tanto el equipo docente como el personal administrativo y el directivo tuvieron dificultades para apropiarse de los entornos

virtuales de igual manera. Ya lo habían dicho investigadores desde años atrás: la capacitación en el uso de tecnologías digitales se debía asumir como un área de oportunidad a desarrollar entre los docentes, debido a que el 60% de los docentes —según datos de la prueba PISA 2018— no manejaba de manera pertinente las herramientas (Rieble y Viten, 2020).

Ante la premura, la SEP implementó una capacitación express en el uso de habilidades digitales para docentes en Microsoft Teams a través de aulas virtuales y webinaros masivos. La capacitación dio inicio en marzo de 2020. Representó un esfuerzo de las autoridades educativas, pero no fue suficiente. La oferta de webinaros masivos -también en Youtube- pretendió que los docentes se apropiaran de manera automática de conocimientos y habilidades digitales necesarias para la implementación de la educación remota.

Una vez más, la SEP asumió que -por invitar a los docentes a observar sus capacitaciones- todos adquirirían la alfabetización digital suficiente sin necesidad de otro proceso. Aunque la estrategia discursiva supusiera lo contrario, la puesta en acto reveló la insuficiencia de la “capacitación”:

La mayoría de los docentes no sabe utilizar las herramientas digitales para la enseñanza. Algunos ni siquiera se comunicaron con sus alumnos porque no saben usar las tecnologías. También hay maestros que no cuentan con dispositivos. Asistieron a las capacitaciones, pero en realidad se les dificulta. Los webinaros no fueron suficientes (D157V. CTZE. FI).

3.2.2. Dificultades administrativas.

La regulación de las actividades al interior de las escuelas secundarias han sido concebidas, desde hace muchos años, desde una lógica administrativa, como parte fundamental de los procesos de gestión. Estos se generan a través de mecanismos de control de orden administrativo, los cuales

suelen complejizar acciones y procedimientos fáciles en un inicio. La presión de las actividades administrativas como exigencia vertical de la autoridad educativa no cesó durante la pandemia.

A continuación se presentan las principales dificultades administrativas para dar continuidad a la educación: entrega de libros de texto gratuito, escasez de recursos económicos, inscripciones y falta de docentes.

Entrega de libros de texto gratuito

La costumbre es que las escuelas organicen internamente el proceso de entrega de libros de texto gratuito. Año con año, se planea una logística de entrega. Esto se debe a que la SEP no entrega los libros en cada escuela, sino que estas deben proveerse de lo necesario para su distribución. Esta incluye, desde pagar el transporte y organizar al personal para recoger el material en la sede oficial de distribución, hasta entregarlos en las manos de madres, padres o tutores.

En ese momento de la pandemia, esto representaba una enorme dificultad de gestión. Por un lado, las autoridades del gobierno de la CDMX habían emitido el comunicado del cierre obligatorio de las actividades esenciales; por el otro, a través de un comunicado verbal, la SEP solicitaba que los directivos dispusieran lo necesario para la entrega de los libros en los planteles apoyándose en su personal. Los comentarios al respecto no se hicieron esperar:

Lo que a mí sí me inquieta es la entrega de libros. ¿Qué va a pasar? Por decreto no podemos hacer ir al personal. ¿Cómo le vamos a hacer para recoger y repartir los libros?
(D157M. CTZE .FI).

Para otros directivos, la preocupación central era que fueran responsabilizados por el contagio del personal que asistiría a la entrega de los libros. Sobre todo, porque las indicaciones oficiales se envían por escrito; sin embargo, en esta situación, no existía ningún documento que avalara la indicación. Los directivos expresaron su resistencia:

No les puedo exigir a los trabajadores manuales que vayan a recoger los libros. Estamos en pandemia. Se me hace una incongruencia de la autoridad. Si hay un contagio, a mí me van a echar la culpa. Solicito envíen un comunicado oficial (D288M.CTZE.FI).

Escasez de recursos económicos

La SEP no contempla un presupuesto específico para gastos menores de los planteles. Por lo general, los recursos son designados anualmente a través de programas federales enfocados a la mejora de infraestructura. Son implementados bajo fuertes dispositivos de control y fiscalización en el manejo de los recursos. Para situaciones menores como el traslado de los libros o la reparación de una tubería, los directivos deben buscar allegarse de recursos propios para sostener los gastos.

A veces solicitan el apoyo de las alcaldías; sin embargo, no siempre apoyan a los planteles. Los directivos suelen utilizar los recursos de la cooperativa escolar para sufragar gastos internos como los de la entrega de los libros. Sin embargo, las escuelas habían permanecido ya varios meses cerradas. Los fondos eran insuficientes. Si no consiguen los fondos, deben pagarlos inclusive con su salario:

No contamos con recursos, los últimos tres meses no se obtuvo el recurso de la cooperativa escolar, ahora con qué recursos vamos a pagar el flete (D157M. CTZE .FI).

La entrega de libros no fue el mayor problema. Hubo alumnos que no contaron con los dispositivos necesarios para acceder a las clases remotas. Los directivos implementaron estrategias

-como la entrega de material fotocopiado- para dar continuidad a los aprendizajes. La tinta y el papel para el fotocopiado nadie lo regaló a las escuelas.

En la CDMX no se previó esta situación. No se obtuvieron donativos por parte de la SEP ni envió materiales de apoyo impresos para los estudiantes sin dispositivos y sin televisión. Con sus propios recursos y el donativo de los docentes, los directivos implementaron cuadernillos de trabajo para los alumnos:

Nuestros estudiantes no cuentan con dispositivos. Algunos inclusive no tienen televisión. Los maestros han realizado cuadernillos con los aprendizajes esperados y cada quince días los padres de familia van a recogerlos a la escuela y entregan las actividades realizadas (D130V.CTZE.2da.SO).

Inscripciones

El proceso de inscripción al nuevo ciclo escolar fue otro de los temas que las GCT no contemplaron. Sin embargo, fue abordado durante la fase intensiva del CTZE. La principal preocupación de los directivos fue cómo registrar la información de estudiantes y familias. En la presencialidad, el protocolo de inscripción era el proceso de primer contacto con las familias. Es vital porque se obtienen datos personales y privados que no se podrían recabar en otro momento. A distancia, el proceso sería más complicado.

Los estudiantes y sus familias recién empezaban a conocer el manejo de las plataformas. Sin embargo, la SEP solicitó que se inscribiera a los alumnos al nuevo ciclo. Lo mismo que con la entrega de libros de texto, no dijo cómo. No implementó una estrategia nacional para el registro de todos los alumnos. Cada escuela se las tenía que arreglar como pudiera.

Además de la restricción sanitaria nacional, el personal administrativo de los planteles no contaba con dispositivos para trabajar desde sus casas: las computadoras estaban en los planteles.

Se contaba con los recursos humanos para realizar las inscripciones, pero no con los recursos materiales:

Las secretarias no quieren hacerse cargo de las actividades administrativas que conllevan las inscripciones. No tienen computadoras en sus casas. Están solicitando se les presten las que se tienen en la escuela. No tienen dispositivos para brindar atención desde sus casas (D157V.CTZE. 1a.SO).

El testimonio anterior permite entender cómo la SEP obvió que tanto el personal administrativo como docente tenían los insumos necesarios para dar continuidad a la educación remota. Y, aún más, no sólo lo obvió, sino que les responsabilizó -en especial a los directivos- de realizar actividades con sus propios recursos.

La incapacidad de las autoridades para reconocer el desafío de la educación remota nunca se reconoció; por el contrario, se enarboló un discurso de triunfalismo ante la adversidad. En realidad, quienes enfrentaron y resolvieron con enorme responsabilidad los desafíos de dar continuidad a la educación fueron los propios directivos y los maestros.

Falta de personal docente

El presupuesto educativo resintió la llegada de la pandemia. Esto se reflejó en la asignación de presupuesto para la contratación de maestros. Aunque, en realidad, esta carencia no surge de la pandemia. Diversos estudios han descrito desde hace varios años cómo ineficiencias, despilfarro, oscurantismo y falta de criterios en el uso y distribución de los recursos han sido constantes en el sistema educativo (Márquez Jiménez, 2012; Mendoza Rojas, 2011; Del Val Blanco et al., 2012). La pandemia visibilizó la mengua en el equipo docente.

En la presencialidad, la falta de contratación de docentes era menos visible. El personal no asignado frente a grupo -cómo los directivos- nos hacíamos cargo de los grupos sin maestro. Día

con día, se paliaba la carencia. En la educación remota, esta situación continuó, pero se volvió más evidente. Directivos -inclusive junto con el personal administrativo- atendieron grupos sin profesores asignados. Una vez más, la austeridad republicana se dejó sentir:

La autoridad nos solicita que la escuela continúe a la distancia, pero ¿cómo se van a suplir los faltantes de maestros que no han sido asignados? Desde el inicio de clases no se cuenta con personal suficiente para atender las clases a distancia. Se ha gestionado a la operativa lo necesario, pero no hay respuesta. Están haciendo guardias, pero no resuelven el faltante. Están diciendo que con los maestros que se tienen se retroalimente lo de la tele... Sin maestros asignados se complica. Entre yo, el subdirector y las secretarias vamos viendo cómo le hacemos para atender a los grupos, pero no somos suficientes para la población... (D 130 M – 1ª. SO).

3.2.3. Dificultades pedagógicas.

Las dificultades administrativas se conjugaron con dificultades pedagógicas. A pesar de la necesidad primordial de las familias y los estudiantes en este proceso de transición, a menudo tuvieron que ser relegadas a un plano secundaria por las exigencias administrativas de las autoridades o, mejor dicho, las instrucciones tendieron a subordinar estas dificultades a las de orden administrativo. Entre ellas analizamos: adaptación curricular de Aprende en Casa, aprendizaje remoto, entrega de actividades, retroalimentación y evaluación, y salud mental comprometida.

Adaptación curricular de Aprende en Casa

La SEP realizó la adaptación curricular del curso escolar a través de la programación de AEC. Fue transmitida por televisión abierta para ser accesible para todos los estudiantes. La dificultad principal fue su diseño: se contó con la disposición de televisión y computadoras en los

hogares tan diversas de las familias mexicanas. La ENDUTIH del INEGI (2019) arrojó los siguientes datos:

- a) 80% de los alumnos ubicados en los estratos socioeconómicamente más bajos no disponen de computadoras en sus casas (este alto porcentaje de estudiantes representa a quienes asisten a las escuelas públicas del país);
- b) 76.7% no tiene acceso a Internet;
- c) 24.6% no cuenta con televisión en el hogar.

Estos datos comienzan a ilustrar las disparidades sociales y las desigualdades económicas para los estratos sociales más vulnerables. Lo más importante es que muestran cómo la puesta en acto de AEC no requería tan sólo de la puesta en marcha de una estrategia meramente educativa. Esta tendría que haberse acompañado con la mejora de distintos servicios que hoy se conciben como básicos: la disposición y el acceso a los recursos tecnológicos. Aunque la señal de televisión sea abierta, se necesita por lo menos una antena para captarla. En un gran número de lugares, sólo se visualizan ciertos canales o la señal no llega con la intensidad necesaria.

De ahí que se infiera que AEC no haya podido llegar a todos. En el Boletín 136, la SEP (24 de mayo, 2020) afirmó que la cobertura del programa alcanzó al 90% de los estudiantes. A pesar de enunciarse con tono triunfal, el dato oficial mismo ya arroja que 1 de cada 10 estudiantes ni siquiera contó con la oportunidad de seguir estudiando. En México, hablamos de millones. Es aún peor en estudios alternativos. Pérez y Gaitán (2020) reportaron que sólo entre 59% y 66% de los estudiantes siguieron la programación.

Además de la diferencia porcentual entre los datos de la SEP y los de los investigadores, se percibe que los resultados no fueron los esperados. La educación no llegó a todos. Se detuvo

para muchos estudiantes -a pesar de que el titular de la SEP (11 de agosto, 2021) afirmara lo contrario en su Boletín 172-.

Una de las críticas más severas a la programación -por parte de directivos, docentes e investigadores- fue la apuesta por la masificación y homogeneización de contenidos y aprendizajes sin la mediación pertinente de los contextos sociales y culturales a quienes se dirigía. Se empleó la televisión como mecanismo para transmitir los contenidos académicos. Así, se impuso el modelo de una educación bancaria que reduce y acorta la labor docente. Promovió un modelo pedagógico en que los docentes se convirtieron en depositantes de conocimientos en los estudiantes.

A su vez, los estudiantes funcionaron también como sujetos pasivos: receptores o archivadores de información. Fue lamentable observar cómo las autoridades educativas acotaron la enseñanza a una operación meramente operativa e instrumental, tendiente a reproducir únicamente los contenidos (los cuales no necesariamente respondieron a las dificultades y necesidades de los sujetos, es decir, a la vida de las y los estudiantes).

Implementaron una programación basada en un currículum diseñado para la presencialidad. Este no respondió a los grandes desafíos de la educación remota en pandemia ni se correspondió con los grandes desafíos de los estudiantes como seres humanos. Se olvidó (o simplemente se ignora en las altas jerarquías del sistema) que el proceso de adquisición de conocimientos no puede ser un proceso de mera transmisión (literalmente, televisiva).

Durante décadas ha llovido contra el modelo en que el alumno es pasivo: repite, reproduce, memoriza, hace las tareas que se le solicitan de manera mecánica; y se ha pugnado por un proceso educativo en que los alumnos son activos, orientados por el docente.

Los directivos comentaron que:

No se trata sólo de que los alumnos vean la transmisión y copien lo que se dice en la tele. No hay aprendizajes relevantes. Los alumnos no están aprendiendo. Se aburren de los programas. Algunos maestros han mencionado que los propios alumnos han reconocido quedarse dormidos durante la programación (D157M – CTZE 2da. SO).

Los alumnos no ven la televisión en los horarios que les corresponde. Los maestros se quejan de que los alumnos se levantan muy tarde y ven la transmisión en otros horarios. Cuando se conectan a Zoom para la retroalimentación, se percatan de que no vieron la transmisión (D 288M – CTZE 1ª. SO).

La programación de Aprende en Casa no permite la planeación previa de actividades para dar el reforzamiento a los estudiantes. No sabemos con anticipación los aprendizajes esperados que se abordarán... para planear actividades que apoyen a los estudiantes. Se dijo que con oportunidad comunicarían a los maestros los temas que se abordarían en la programación y no la envían. Los maestros hacen lo que pueden para reforzar los aprendizajes (D 130 V – CTZE 1ª. SO).

Los testimonios muestran la realidad de la puesta en acto de una política educativa que no resolvió el problema que se planteó solucionar. Ante las adversidades, se esperaba que el gobierno federal diera un margen de maniobra mucho mayor a las escuelas. Así, a partir de su experiencia, los propios docentes podrían reconfigurar críticamente los procesos de enseñar y aprender como a ellos mejor les hubiera resultado.

Sin embargo, todo indica que AEC I y II fueron verticales. Pese a la narrativa seductora de la revalorización docente de la 4T, no se tomaron en cuenta la opinión y las preocupaciones de los maestros. Los maestros se quejan. Los estudiantes se aburren y se duermen con la programación. ¿Serán indicios de que la programación de AEC no logró enganchar a los alumnos en un proceso de aprendizaje real?

Los hábitos de consumo de información entre los estudiantes han cambiado la adopción de la tecnología. Las redes sociales se han convertido en una para comunicarse, para mantener contacto con familiares y amigos, así como para consumir información de interés. En esta pandemia, la tecnología se volvió la forma convencional, no sólo de comunicación, sino también de aprender sobre la vida.

Los estudiantes tienen a su alcance un sinnúmero de plataformas para relacionarse, para acceder a contenidos que cubran sus expectativas, necesidades e intereses. Los medios sociales están presentes en la vida diaria de los estudiantes. Son ya -sin duda- su espacio natural. Desde él realizan actividades muy diversas como compartir fotos, aficiones o vídeos curiosos. Establecen conversaciones con su comunidad más cercana y se informan de los acontecimientos.

Pretender que la programación de AEC compitiera con todos estos medios fue una apuesta escasamente exitosa para atraer a los estudiantes hacia los aprendizajes esperados. No fue así para los empresarios y dueños de las grandes televisoras, para quienes la estrategia resultó ser la más jugosa ganancia.

Aprendizaje remoto

Por instrucciones de la SEP, AEC debía ser acompañado por la retroalimentación docente. De ahí que el aprendizaje remoto se convirtiera en la solución rápida para atender a los estudiantes de todos los niveles. Entendemos por aprendizaje remoto a la adaptación de los sistemas educativos presenciales a través de dispositivos electrónicos; adaptación que da a los docentes un rol de supervisor y autoridad al otorgarles la responsabilidad de establecer tiempos de conexión, desarrollar un sistema de calificaciones estricto y requerir un sin número de trabajos para evaluar al estudiante (Pachon, 2021).

La enseñanza remota trasladó los procesos de enseñanza tradicionales a lo digital casi de forma arrebatada. No se formuló un sistema de enseñanza-aprendizaje online. Desde la perspectiva de los especialistas, el aprendizaje online ocurre donde planes y programas de estudio se adaptan a una plataforma que organiza con flexibilidad y rapidez los sitios en la web para promover un proceso de aprendizaje autónomo en que el estudiante se convierte en el protagonista a través del autoservicio y los servicios autoguiados (Pachon, 2021). En este modelo, el aprendizaje es colaborativo: permite y facilita que docentes y estudiantes puedan compartir de forma digital toda la información y conocimiento que enriquezcan sus saberes.

Los maestros de secundaria se conectaban por Meet o Teams para retroalimentar las clases de la televisión. Esto no fue enseñanza online. La virtualización de los procesos de enseñanza represento un enorme desafío porque los integrantes de la comunidad escolar estaban familiarizados con un solo modelo educativo: el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje a través de clases magistrales. Migrar de ahí a un modelo de educación remota -supuestamente más activo y propositivo- genero sentimientos de angustia, desconfianza e incertidumbre para ambas partes del proceso: docentes y estudiantes.

Los directivos de educación secundaria han mencionado la dificultad de seguir las clases en este modelo:

La mayor dificultad es la falta de hábitos de estudio de los estudiantes. Siguen esperando a que los maestros les digan qué deben hacer, cómo van a realizar las actividades. No tienen iniciativa; no les gusta trabajar de manera autónoma (D 157V – 6ta.SO).

Los alumnos han tenido dificultad para mantenerse en una rutina de trabajo a distancia. No logran adaptarse. Están esperando que se les diga qué deben hacer. Se fastidian; otros se angustian con las actividades. Llevamos ya casi un año y no se logran adaptar.

Los maestros han batallado para poder sostener la educación a distancia (D 288M – 6ta. SO).

Los relatos anteriores dan cuenta de que los procesos de enseñanza-aprendizaje no cambiaron. Los alumnos siguieron esperando recibir órdenes e indicaciones de sus profesores. Están acostumbrados a la repetición y esperaban la continuidad de aprender oyendo y ejecutando indicaciones. No lograron apropiarse de sus procesos de aprendizaje. Tenían que ser dirigidos en las actividades.

En este sentido, la educación remota desnudó la continuidad de una educación tradicionalista. Desde hace décadas, el discurso de mejora se ha centrado en el cambio del modelo. Pero este continúa en la misma línea: la centralidad está puesta en el discurso del profesor o en la exposición de la lección donde el diálogo y la interlocución son limitadas.

El Aprende en Casa ha servido para que los alumnos tengan algo en la tele que no sean programas violentos, pero en realidad no está resolviendo las carencias de los estudiantes. No tienen hábitos de estudio. No quieren ser autónomos en sus aprendizajes. Esperan que los maestros los dirijan. No logran aprender con la programación (3ª y 4ª. SO CTE D 157 — V).

Entrega de actividades

La entrega de actividades fue una de las dificultades más importantes para los directivos y, por ende, uno de los asuntos más discutidos durante las sesiones del CTZE. A decir de los directivos, los estudiantes no entregaban las actividades académicas asignadas por sus maestros:

La mayoría de los alumnos no ha hecho una entrega sostenida en las actividades. Podríamos decir que el 60% de alumnos envía, pero no en todas las materias. Envían en las que más les gustan o en las que se les facilita entender lo que se pide. En las de

mayor complejidad -como las asignaturas de matemáticas o ciencias- no entregan nada (130 M – 3ra. y 4ta. SO).

En nuestra escuela, es menos de la mitad de los alumnos quienes cumplen con las actividades. En realidad, la mayoría no cumple; y quienes cumplen lo hacen a medias. Algunos ponen de pretexto la muerte de familiares. Otros alumnos se han desaparecido.

Los tenemos que estar buscando... (157 M – 3ra. y 4ta. SO).

Los relatos muestran la centralidad de las actividades escolares durante el proceso de la educación remota. Organizar y coordinar la entrega de actividades fue la prioridad. Fue el mecanismo más oportuno para tener evidencias de enseñanza y aprendizaje. Las comunidades escolares privilegiaron la secuencia de los contenidos del currículo propuestos en los programas de AEC.

Valdría reflexionar en qué medida esta situación responde a la rígida estructura de los programas de estudio, así como a la costumbre -de todos los actores educativos- de apegarnos a ellos, perdiendo de vista -en ocasiones como esta- la esencia de los aprendizajes. La pandemia desnudó un currículo centrado en asignaturas y repleto de contenidos. Las actividades didácticas -aún dosificadas, intentando privilegiar las habilidades esenciales a desarrollar en el alumnado- no fueron significativas para los procesos de aprendizaje.

Jurjo Torres (2006) señala que la forma de organización curricular denominada “modelo lineal disciplinar” asume “los contenidos escolares como un elemento más a consumir” (p. 106). Así, la acumulación es la tarea prioritaria de la acción escolar. La existencia de un modelo basado en asignaturas rígidas que etiquetan a sus propios contenidos dificulta el planteamiento de formas

de enseñanza desde una perspectiva holística con actividades que favorezcan el aprendizaje profundo. En cambio, propicia ejercicios escolares abundantes, pero superficiales y desarticulados en sí y entre sí.

Los propios directivos tienen claro que los procesos administrativos son más importantes que los pedagógicos; lo primero es primordial, lo segundo es postergable:

Aquí lo importante es mantener la comunicación con los estudiantes y que avancen en sus aprendizajes esperados... (D 288M – 2da. SO).

Estamos muy atrasados. Lo importante son los aprendizajes esperados. Los alumnos no han aprendido nada... deben de recuperar lo perdido... (D 130 V – 2da. SO).

No se puede cambiar la forma de trabajo basada en el currículo tradicional de la noche a la mañana. Menos en una pandemia. Las prácticas directivas y docentes intentaron adaptarse a las situaciones de los estudiantes. La falta de entregas no se debió solo a la falta de voluntad de los estudiantes para realizar las actividades sino también a que -en el afán de cumplir con lo solicitado por las autoridades- las y los docentes incrementaron la cantidad de tareas.

En todo caso, los docentes “no disponen de un margen de opciones posibles entre las que decidir qué contenidos seleccionar para impartir, ni su forma de organización” (Torres, 2006, p. 105). En su Boletín 205, las autoridades impusieron centrar el trabajo en los aprendizajes esperados de la programación televisiva (SEP, 3 de agosto, 2020).

Desde las y los funcionarios hasta las y las maestras -pasando por supervisores y directivos- se dio continuidad a la lógica de control y regulación de la práctica docente: se inhibió su potencialidad pedagógica. Era más importante cumplir con los aprendizajes esperados y la entrega de actividades que conocer las inquietudes, intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Otro punto de discusión fue que se volvió evidente para algunos cómo la dinámica institucional planea y exige actividades para entregar y no para aprender (rutas diametralmente opuestas, a mi parecer). La primera no busca más que generar evidencia de que el tiempo se ha empleado en tener un producto que se ve y se puede evaluar. Logra tener a los docentes saturados de trabajos en línea, impartiendo clases a través de una pantalla que les condiciona a mantenerse controlados, pero ahora desde las transmisiones de televisión y a través de las clases virtuales. Un directivo mencionó que:

Los maestros no están haciendo estrategias que motiven a los estudiantes. Quieren seguirlos tratando como en la presencialidad. Cumplen con pedirles las actividades. Les exigen demasiado cuando no estamos en condiciones normales. Hay alumnos que no saben usar las tecnologías para enviar las actividades. Además de que se quejan de una sobrecarga de actividades (D 157 V – 6ta. SO).

Las estrategias de enseñanza debieron orientarse a privilegiar un procesamiento de la información que permaneciera en el alumno como un conocimiento ligado a su vida. Se priorizó la reproducción de contenido en una modalidad desconocida y apresurada porque el sistema "no podía detenerse".

Así, la producción de conocimiento, en medio de la pandemia, se descontextualizó... de esa misma pandemia y de los distintos contextos de las y los estudiantes. Hicieron que la situación se volviera terrorífica, creando un descontrol que no sólo afectó a docentes y estudiantes sino a los entornos familiares de toda la comunidad escolar. No se tuvo ningún avance. Lo importante fue continuar con la simulación:

Se ha perdido el ritmo académico. Los alumnos no están aprendiendo. Se debe de enfatizar en los aprendizajes fundamentales para seguir aprendiendo los de mayor complejidad (D 130M – 2da. SO).

No hemos tenido buenos resultados. Los alumnos no entregan las actividades. Durante el inicio del ciclo, empezaron a entregar, pero ya después, a partir del mes de noviembre, fue una batalla. Estuvimos realizando llamadas y visitas al domicilio y nada. Se alargaron los tiempos de entrega y tampoco (D 288M – 3ra. y 4ta. SO).

En lo inmediato, los equipos directivos y los docentes no lograron adaptar proyectos con propuestas que incluyeran el aprendizaje entre pares y el trabajo colaborativo entre estudiantes. Los estudiantes no tuvieron opciones. Se les obligó a trabajar de la misma manera que lo hacían cuando estaban en la escuela. Los contenidos fueron los mismos. La programación de AEC II se diseñó para transmitir los mismos aprendizajes esperados. A partir de agosto de 2020, la SEP controló el currículo. No se dio oportunidad a la flexibilización curricular.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) realizó un estudio sobre las estrategias en Latinoamérica para dar continuidad a la educación en la pandemia. Se destacó que “la estrategia de la SEP fue mala estrategia, porque sólo decidió lo más fácil, lo más barato, que fue llevar a todos los alumnos al siglo pasado con clases por televisión” (Székely, Acevedo y Flores, 2020, p. 9).

Retroalimentación y evaluación

En noviembre del 2020, la SEP emitió las “Orientaciones pedagógicas y criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus para el ciclo escolar 2020-2021”. Tras ocho meses de confinamiento, la dependencia reconoció que el proceso de enseñanza-aprendizaje variaba de

acuerdo al entorno familiar de los estudiantes; sus niveles de accesibilidad a dispositivos electrónicos y conectividad; la disposición de espacios adecuados para el aprendizaje; y el acompañamiento de sus madres, padres o tutores.

El objetivo del documento era aplicar una evaluación que tomara en cuenta los criterios anteriores. Sin embargo, las orientaciones no fueron suficientes. Durante las sesiones del CTZE, era recurrente escuchar la preocupación de los directivos. Las orientaciones se dirigían a dar continuidad a la evaluación basada en el sistema tradicional calificaciones cuantitativas, siguiendo las disposiciones del Artículo 10 del Acuerdo 11/03/19 del DOF (29 de marzo, 2019).

La SEP señaló qué debería anotarse en la boleta de evaluación de los alumnos con los que se con quienes se mantenía una comunicación intermitente, esporádica o parcial: la leyenda sería “información insuficiente”; para los alumnos con comunicación prácticamente inexistente: “sin información”.

Algunos directivos señalaban:

El análisis de las evaluaciones es importante. Son un indicador de lo que estamos trabajando con los estudiantes. Pero hay que ver qué vamos a hacer con los alumnos que no se conectan (D 130V – 3ra. y 4ta. SO).

Anotar leyendas en las boletas no resuelve la situación. Algunos alumnos nunca se han contactado y no se les ha localizado (D 288M – 1ª. SO).

Será importante que realicemos el balance de las evaluaciones. Tenemos una gran cantidad de alumnos que no sabemos de ellos: no se conectan. Llenar boletas con leyendas no resuelve la situación (130M – 3ra. y 4ta. SO).

Desde la opinión de los directivos, la SEP hizo frente a la evaluación desde la forma, no desde el fondo. El acceso a las clases de forma remota demandaba desarrollar un proceso integral

de enseñanza, una perspectiva distinta para evaluar los aprendizajes (distinta al persistente enfoque tradicional de la evaluación formativa impuesto a los docentes). La problemática de los alumnos desconectados se atendió registrando en la boleta una simple leyenda ni siquiera descriptiva de la condición del estudiante. Los criterios establecidos para la evaluación fueron acotados.

La preocupación por la forma de evaluar a los estudiantes no ha sido tema de preocupación sólo para los directivos. En su encuesta dirigida a todos los actores educativos del Sistema Educativa Nacional, Mejoredu (2020) destaca la retroalimentación y evaluación de los aprendizajes como el quinto aspecto más urgente de atender en la educación remota. 35.3% de los informantes reconocieron carencias en su formación en aspectos relacionados con la retroalimentación y evaluación de los aprendizajes en la educación remota.

La preocupación central fue qué y como podían recuperar lo no aprendido por los estudiantes. La evaluación de los aprendizajes requeriría una capacitación especial. Los informantes expresaron que hubiera abonado a una mejor semejanza; sin embargo, no la recibieron.

Por las orientaciones de la SEP, se mantuvo (aunque no incuestionado) un proceso evaluativo centrado en el control y la medición mecánica aprendizajes que no considera los contextos de las y los estudiantes. La visión gubernamental define y defiende la evaluación como un proceso meramente técnico de clasificación de estudiantes a través de sus resultados numéricos. Siguió respondiendo a los requerimientos de “calidad y excelencia” que instituciones nacionales e internacionales estimulan para la formulación, el diseño y la aplicación de pruebas estandarizadas de forma hegemónica (para determinar bajo sus criterios en qué país existe una “educación de calidad”).

Pruebas como PISA desconocen e ignoran el contexto social, económico y cultural de países latinoamericanos como México. La prueba se aplica por la puesta en acto de un programa de

políticas de estandarización educativa global. Este es fomentado por instituciones que regulan la evaluación escolar a nivel global como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Estas evaluaciones se detuvieron durante la pandemia. La población más afectada por la pandemia en el escenario educativo ni siquiera puede ser evaluada porque se desconectó. A pesar de esta oportunidad histórica, el gobierno ni cuestionó ni puso una marcha la construcción de un nuevo modelo evaluativo (ni para la educación remota ni para el regreso a las aulas).

Salud mental comprometida

El cierre de los centros educativos y el confinamiento domiciliario prolongado generaron cambios importantes en las rutinas y hábitos en la vida de las y los estudiantes. Estos se sumaron a factores de estrés y depresión (miedo al contagio, pérdidas de seres queridos y duelos, merma en la capacidad adquisitiva de las familias) que influyeron negativamente en su salud mental.

Durante el confinamiento, muchos padres y madres intentaron compaginar el teletrabajo con el cuidado de sus hijos e hijas, además de la supervisión de tareas académicas sin la ayuda de otros cuidadores. La densidad demográfica de las pequeñas viviendas creó y reforzó dificultades en la convivencia. Los estudiantes de entornos desestructurados sufrieron no tener otro contacto social más allá de su familia, aumentando la posibilidad de abuso infantil y negligencia en el cuidado, sin que existiera contacto con trabajadores sociales, médicos o psicólogos.

Las primeras investigaciones realizadas en China respecto a las afectaciones emocionales por el confinamiento domiciliario apuntaron hacia el incremento de estrés como el principal malestar entre los estudiantes, en el que el bombardeo informativo jugó un papel importante. Estudios

previos hablaban sobre este estrés como un sentimiento colectivo común durante las pandemias, que ha desencadenado episodios de pánico y aumento de conductas violentas.

Así lo registraron los directivos en el CTZE:

Se están teniendo dificultades emocionales con los estudiantes. En mi escuela se tiene conocimiento que un alumno intentó saltar de las escaleras de su casa. Al parecer sólo se golpeó, pero en realidad lo que preocupa es que es un intento de dañar su vida. Los alumnos no lo dicen, pero están teniendo problemas en su salud mental (D 130M. CTZE 1A.SO).

En mi escuela los casos de alumnos que se mutilan las muñecas han sido varios. Los hemos canalizado a las instituciones públicas, pero no hay atención; solamente se están atendiendo casos de COVID. Los alumnos necesitan atención psicológica, varios han perdido familiares y necesitan atención (D130M. CTZE 1A.SO).

La gestión emocional debió ser la prioridad (o por lo menos una de ellas) en la agenda educativa. Muchos estudios hablan sobre la dispersión cognitiva y el estrés postraumático por la muerte repentina de un ser querido (Rendón y Agudelo, 2011; Poncella, 2021). Sin embargo, las autoridades no visibilizaron ni reconocieron en las reuniones la crisis psicológica que atravesaban los estudiantes. La política educativa no tuvo ningún enfoque para contribuir a la salud mental comprometida —ampliamente registrada— de las niñas, niños y jóvenes de nuestro país. El foco de atención eran las limitaciones tecnológicas de la educación y el gran esfuerzo que requería superar esos problemas en nombre de la continuidad de aprendizajes.

3.2.4. Apoyo, acompañamiento y capacitación.

De una semana para otra, las y los integrantes de la comunidad escolar se vieron forzados a interactuar mediante herramientas virtuales. No contaban con experiencia en las plataformas ni con espacios adecuados ni con recursos necesarios ni habían sido capacitados para una educación en línea. El apoyo y acompañamiento fueron elementos fundamentales para enfrentar este proceso.

Pero no todos los actores educativos los recibieron en igualdad de condiciones ni tuvieron la misma facilidad para acceder a ellos.

Docentes

Se han tomado algunas medidas para mantener las clases en diferentes niveles de formación: la anticipación de períodos vacacionales; la flexibilización del calendario escolar; la adopción de estrategias sincrónicas y asincrónicas. Más allá de los efectos de estas estrategias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, escasamente se habla sobre lo ocurrido entre los docentes y el equipo directivo. Es un elemento clave para entender los procesos de gestión al poner en marcha la educación remota.

Durante las sesiones del CTZE, se habló sobre cómo los maestros se esforzaron en encontrar o diseñar mecanismos para continuar la educación. En muchos casos lo hicieron sin contar con las herramientas tecnológicas necesarias ni mucho menos con asesoramiento técnico:

Algunos maestros no tienen las herramientas necesarias para realizar las clases en línea, no pueden atender a sus alumnos (D 157 M – FI).

Debemos mejorar las capacidades tecnológicas y digitales de los docentes. La mayoría no sabe usar la tecnología para dar clase a distancia (D 157 V – FI).

Algunos maestros están inconformes porque están teniendo que poner de su bolsillo para pagar su internet. Hay quienes no tienen computadoras. Hay quienes están renuentes porque también no saben utilizar la tecnología (D 157M – 1ª. SO).

Los maestros no tienen habilidades para entrar a las plataformas. Algunos han referido que las capacitaciones que se dieron no fueron suficientes (D 157V – 1ª. SO).

Las expresiones de los directivos coinciden en señalar como principal obstáculo las escasas habilidades digitales de los docentes. La falta de conectividad y dispositivos también fueron elementos que no permitieron dar continuidad a la enseñanza remota. Cuando presentaron AEC como el dispositivo pedagógico para lograrlo, veladamente, las autoridades introdujeron el teletrabajo (definido como el uso de tecnologías para realizar labores sin movilizarse). La estrategia fue limitada: faltaron los recursos necesarios para brindar un acompañamiento cercano tanto a docentes, familiares y estudiantes. Los webinarios masivos para el manejo de Google no fueron suficientes.

A pesar de tener todo en contra -como de costumbre-, los maestros -como de costumbre- sostuvieron la educación remota con sus propios medios. Se inconformaron y mostraron resistencia sin perder el sentido de su labor docente. Los directivos reconocieron lo siguiente:

En mi escuela, entre los maestros se están apoyando para aprender el manejo de la plataforma de Google Classroom. Los webinarios no fueron suficientes. En estas circunstancias de dificultad, la mayoría se ha apoyado, han dado de su tiempo... (D 157 M – 1ª. SO).

Al principio era un caos; ahora estamos más organizados. Los docentes más familiarizados con lo tecnológico se ayudaron entre ellos y ahora podemos hacer reuniones por Zoom (D 130 M – 1ª. SO).

Aprender a utilizar las plataformas sin apoyo ni soporte técnico ni tiempo insuficiente generó sobrecarga laboral o, por lo menos -como lo especificó un director-, mayor tiempo invertido -fuera de los horarios de atención a los estudiantes- para aprender a utilizar las plataformas.

La educación remota *per se* implicó para todos los actores extender las jornadas laborales (que, por cierto, nunca han sido remuneradas), así como desarrollar mayores habilidades para atender todo a la vez: planificar actividades, atender a las y los estudiantes, pero también realizar

actividades domésticas y -en muchos casos- atender las actividades escolares de sus propias hijas e hijos.

Estudiantes

Así como los docentes sufrieron el escaso apoyo y acompañamiento de las autoridades, los estudiantes vivieron lo mismo de sus familias. Los directores comentaban cómo las y los docentes fueron quienes apoyaban su continuidad académica con mayor ahínco:

No hay compromiso de los padres para apoyar a sus hijos. Hay alumnos que nunca se han conectado y no se les ha localizado (D 288 M – 1ª. SO).

Hay padres inconformes. Unos quieren que se conecten todo el día y otros que no se conecten. Para quejarse sí tienen tiempo. Cuando se les pide estén al pendiente de las actividades de sus hijos, no colaboran (D 130M – 1ª. SO).

Hemos tenido problemas para que los estudiantes logren obtener su cuenta institucional. No poseen las habilidades digitales para obtener el correo institucional y en casa no hay quién les pueda apoyar (D 157 V – 2da. SO).

Los comentarios anteriores hacen patente que en la educación a distancia se necesitaba el apoyo y acompañamiento parental. Los y las alumnas no eran lo suficientemente autónomos para realizar las actividades: necesitaban la orientación, guía y vínculo que se establece en los procesos enseñanza–aprendizaje. Fue evidente que en el confinamiento los alumnos se enfrentaron a la educación remota en solitario. Sus padres se debatían entre trabajar —en el mejor de los casos— o permanecer en casa para convertirse maestros o, en su mayoría, maestras de sus hijos e hijas.

El traslado del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela a la casa hizo evidente que en los procesos de formación se requiere la preparación y profesionalización pedagógica, reinv-

dicado con ello la función docente. Los principales desafíos que han enfrentado los padres de familias para apoyar las actividades escolares de sus hijos han sido las siguientes la discontinuidad en el acompañamiento, las dificultades culturales, los hábitos y rutinas familiares debilitadas y la escasa preparación académica de las familias.

3.3. Síntesis reflexiva

El presente capítulo permitió hacer un recuento sobre la puesta en acto de la educación remota. La directriz estatal de televisación y digitalización no logró prevenir sino fomentar el abandono escolar, el rezago educativo y el colapso psicológicos de directivos, docentes y alumnos. Los testimonios de los directivos dan cuenta de que los desafíos (tecnológicos, administrativos, pedagógicos, de acompañamiento y psicológicos) que enfrentaban realmente, no fueron la prioridad del gobierno. Las autoridades ignoraron e invisibilizaron las condiciones de vulnerabilidad en los contextos de pobreza y pobreza extrema en que viven la mayoría de estudiantes de escuelas públicas. Sus necesidades y dificultades fueron fueron desatendidas desde el ámbito institucional.

La implementación quedó atrapada en el formalismo curricular, evidenciando que la prioridad de las autoridades educativas fue la simulación de la continuidad de los procesos de aprendizajes esperados. Se instruyeron estrategias y actividades irrelevantes, abrumadoras e inconexas con la realidad pandémica, para “salvar” la educación. Por lo que directivos y docentes fueron quienes tuvieron que lidiar, día a día, con las consecuencias negativas en el aula y, además, lidiar con procesos de gestión puestos en jaque por el gerencialismo.

Parece que las autoridades hicieron todo lo posible por seguir controlando los procesos educativos, pero específicamente a los docentes. Los sobrecargó de actividades, capacitaciones y

estrategias, tras las cuales quedaba poco tiempo para articular reflexiones críticas frente a la política educativa. Esta extrajo más de 450 millones de pesos del erario educativo para pagar las transmisiones de programas “educativos” a las televisoras privadas.

Capítulo IV. Las lógicas de acción para gestionar la educación remota en la escuela

En el capítulo anterior se describieron las dificultades enfrentadas por los equipos directivos de una Zona Escolar en la delegación de Coyoacán para gestionar la educación remota durante la pandemia. El objetivo de este capítulo es reconocer, identificar y explicar qué lógicas de acción adoptó el equipo directivo de una escuela de esta Zona Escolar durante el ciclo escolar 2020-2021.

Se han identificado las dificultades y las estrategias que el equipo directivo enfrentó. Ahora es posible dar un salto en el análisis hacia reconocer las lógicas de acción que orientaron sus decisiones y que determinaron la gestión en este periodo. También podemos reflexionar si sus agentes replantearon sus relaciones con los actores de la comunidad educativa: docentes, madres, padres y estudiantes. Esto desde la perspectiva autocrítica de una integrante del equipo, quien se ha enfrentado —en el proceso de investigación— a la dificultad de transitar —como señalan Berger y Luckman (1986)— entre la realidad subjetiva y objetiva para realizar este análisis.

La información se obtuvo durante las sesiones del CTE por dos razones. La primera es que en esta instancia colegiada se espera que los acuerdos de los CTZE que se realizan previamente sean retomados. El segundo es que debido a la dinámica que se construye entre el colectivo para analizar la agenda planteada por la SEP y su puesta en marcha, es el espacio privilegiado para discutir, analizar, proponer y recontextualizar la política educativa en los entornos escolares específicos. Eso lo vuelve el lugar idóneo para recuperar las formas y los modos de actuar del equipo directivo ante la ruptura de lo conocido y la puesta en marcha de la educación remota.

El análisis aquí expuesto se centra en reconocer las formas de intervención del equipo directivo ante las dificultades que enfrentaron para gestionar la educación remota, como la escasa conectividad, la falta de herramientas tecnológicas, la salud mental comprometida, los escasos recursos económicos, así como las dificultades administrativas y las relacionadas con el escaso acompañamiento parental, las cuales incidieron constantemente en los procesos socioeducativos.

Estas situaciones interpelaron en todo momento los procesos de gestión; sin embargo, se pretendió invisibilizarlas, centrando la atención sólo en dar continuidad a la escolarización dese los planteamientos del CTE. El análisis parte de las reflexiones críticas y, en muchos momentos, disidentes de cómo se decidió gestionar el proceso.

4.1. El equipo directivo.

Antes de abordar las lógicas de acción identificadas durante el proceso de investigación, es necesario describir las características del equipo directivo de la secundaria de Coyoacán, ya que esta información aporta elementos para entender por qué actuó de determinada manera durante la educación remota, una actuación ligada e inseparable de sus trayectorias profesionales y experiencias previas.

La Directora

Durante las reuniones virtuales del CTE, la directora se encargaba de puntualizar los acuerdos asumidos por el colectivo, asignaba responsables para el seguimiento de las actividades y daba continuidad y retroalimentación ante las problemáticas o tensiones que se generaban, sobre todo entre los familiares y estudiantes. En realidad, su forma de gestionar las sesiones del CTE no fue muy distinta a las sesiones llevadas a cabo durante la presencialidad: abordaba los temas de la guía en su totalidad e iba delegando las actividades con base en lo planteado.

Su estilo de gestión se enfocó en dar continuidad a lo establecido por la SEP. Se valía de los comunicados y guías oficiales para orientar su gestión. Era quien sostenía regularmente la comunicación con las instancias superiores como la supervisión y la dirección operativa. Delegaba parte de su autoridad al subdirector de gestión.

El ingreso de la directora es reciente. La nombraron en el cargo en 2017 a través de los mecanismos de promoción vertical del Servicio Profesional Docente. Su nombramiento al plantel fue muy accidentado: llegó a ocupar el puesto al día siguiente de que retiraran a la directora anterior del plantel por conflictos internos con un grupo de docentes. Además, sucedió un día antes del temblor del 2017. Así que se integró a una escuela fantasma, pues los estudiantes y docentes no asistían.

El director de obra tardó dos meses en emitir el dictamen de infraestructura que autorizaba el regreso al edificio escolar. La nueva directora llegó para enfrentar problemas heredados y a un grupo de docentes que se había apoderado por completo de la organización de la escuela; nadie les podía hacer frente. Directores iban y venían.

Estratégicamente, su discurso ha operado más en un plano institucional, básicamente administrativo, de gestión de recursos y de control de intereses para garantizar lo que se concibe como el apego a la normatividad. Desde el discurso hacía hincapié en las normas, aunque no necesariamente las llevaba a cabo.

Desde su llegada, su postura ante la comunidad de padres y alumnos ha sido de estricto apego a la normatividad vigente. Así lo menciona constantemente. Sin embargo, ante los conflictos antiguos entre los docentes del plantel, su gestión se dirigió más hacia la mera regulación en función de sus intereses. Aunque su postura era de aparente neutralidad, de manera muy velada se inclinaba por el grupo de profesores empoderados.

Esto la llevó a sostener alianzas con ellos para favorecer su permanencia en el plantel, pues tenía la referencia de los dos directores que la habían antecedido. Así, desde su llegada, estableció acuerdos para la organización de la escuela con el grupo de profesores empoderados y no con los subdirectores integrantes de su equipo de trabajo.

El frenesí de la vida cotidiana de la escuela, sumado al ritmo acelerado de los conflictos enfrentados con los docentes, le permitían ir delegando sus funciones entre el personal y los subdirectores, al grado de reducir sus funciones a cuestiones meramente operativas de control y seguimiento administrativo. Su presencia en el plantel era casi imperceptible: la mayoría del tiempo permanecía encerrada en su oficina o comiendo en la covacha del personal de intendencia; a decir de ella, siempre tenía mucho trabajo administrativo que atender.

El Subdirector de gestión

Durante la educación remota, el subdirector de gestión centró sus actividades en asistir regularmente a las instalaciones del plantel para atender a familiares y estudiantes que no tenían dispositivos o internet fijo. Con el equipo administrativo atendía las incidencias, como la inscripción de alumnos, la recepción de libros, la entrega de compendios a estudiantes, la organización de horarios del personal docente para la atención en línea de los estudiantes, entre otras actividades.

Durante las reuniones del CTE, se encargaba de las situaciones administrativas: el pase de lista, la entrega de documentos solicitados por la supervisión y la atención del correo institucional. Al ser el subdirector de gestión, su función estaba más encaminada hacia las situaciones operativas del servicio, de ahí que durante la pandemia su presencia no fuera permanente en el desarrollo de la educación remota con los estudiantes. Así lo justificaba la directora.

El subdirector de gestión, igual que la directora, ingresó al plantel en el año 2017, en el mes de noviembre, dos meses después de ella. Venía de ser profesor frente a grupo en la asignatura de Computación: recibió la comisión de desempeñar el puesto sin ostentar un nombramiento definitivo. Desde su llegada dejó muy claro que llegaba al plantel para apoyar a la directora, lo que le permitió adquirir un importante capital social para posicionarse como la segunda autoridad escolar.

La relación que estableció con la directora fue de cordialidad y apoyo para hacer frente al grupo de maestros empoderados de la organización; la postura del subdirector era la de proteger y defender a la directora. Así lo llegó a expresar en reuniones informales con docentes, que él mismo promovía.

Sin embargo, tras bambalinas, su intención fue ganarse la confianza de la directora para iniciar sus propias estrategias encaminadas a llenarse los bolsillos con negociaciones mercantiles que establecía con los miembros de la comunidad: la venta de mobiliario viejo, la venta de alimentos en la cooperativa escolar, la organización de equipos de futbol entre los estudiantes, las salidas extraescolares a museos, entre muchas otras actividades que él organizaba y le retribuían directamente a sus bolsillos.

De ahí que, para consolidar su estrategia mercantil, mostraba un estilo de gestión abierto, distribuido y resuelto en apoyar a todos los docentes y al personal administrativo en sus situaciones personales, incluyendo inasistencias, faltas administrativas y retardos que él, desde su posición directiva, les justificaba. Se sostenía en permitir cualquier cantidad de faltas entre el personal con tal de contar con su apoyo incondicional para sus fines.

La Subdirectora académica

La “Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México” de la SEP y la AEF-CDMX (2022), en el numeral 129, establece como funciones prioritarias de la directora:

Orientar, acompañar y apoyar los procesos de planeación, desarrollo y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, con la finalidad de enriquecer la formación integral de los alumnos, mejorar el desempeño pedagógico de cada docente (p. 140).

Sin embargo, la directiva no las llevaba a cabo. De ahí que los cuestionamientos hacia su función no se hicieron esperar. Los maestros se sorprendían. Algunos preguntaban si realmente se apegaba a la normatividad que en el discurso no dejaba de nombrar pero que en los hechos no la seguía delegaba entre los subdirectores.

La subdirectora académica era quien mantenía el contacto constante y el acompañamiento pedagógico con los docentes; era quien tenía mayor ascendencia pedagógica en ellos. Se encargaba de dar seguimiento a los y las estudiantes con mayor dificultad de conexión. Era el puente de comunicación entre las familias y los y las profesoras.

Durante las sesiones del CTE, se encargaba del trabajo de preparación: analizaba los puntos de la guía y enviaba a los maestros una versión sintética, con el ánimo de centrar la discusión en los puntos más importantes, porque durante el confinamiento no todos tenían acceso a internet fijo y utilizaban recargas—. Presentaba los puntos institucionales que se debían abordar, conducía las sesiones y tomaba nota de los acuerdos y compromisos del colectivo.

Desde su llegada al plantel en 2015, ha mantenido una actitud discreta, producto de un ambiente escolar convulsionado como resultado de conflictos entre docentes. Sus formas de intervención en el plantel siempre han sido reservadas, siguiendo lo establecido por la SEP. Su situación

es complicada: no ostenta un nombramiento definitivo en la función que desempeña, está comisionada a la función de subdirectora académica, pero su nombramiento sigue siendo de profesora frente a grupo. De ahí que su postura se acote a lo establecido y que no tenga margen de maniobra como otros elementos del equipo directivo y docente.

Nunca se ha integrado a trabajar de forma colaborativa con la directora ni con el subdirector de gestión. Su intervención es aislada para mantenerse ajena a las situaciones de conflicto. Aunque conoce las circunstancias en las que opera la gestión de sus compañeros directivos, no interviene ni a favor ni en contra de lo que ocurre. La razón principal es que atestiguó cómo la organización de maestros empoderados, quienes cometen graves faltas contra los y las estudiantes, logró sacar a la directora anterior.

A pesar de que la directora demostró jurídicamente las graves faltas que se cometían, en ningún momento fue respaldada por las autoridades superiores, nunca le dieron la razón. Fue más fácil persuadirla de que buscara su cambio por su propia seguridad personal que enfrentar a un grupo de maestros ordinarios, abusadores y extorsionadores, quienes se habían adueñado de la escuela. A las propias autoridades les temblaba la mano para hacer valer el estado de derecho dentro de la institución. Fue más fácil simular diciendo que la directora había pedido su cambio que enfrentar los problemas.

Por esto, la subdirectora académica decidió replegarse y esperar las gestiones de su nuevo equipo directivo; sin embargo, al darse cuenta de que los nuevos directivos se hicieron aliados al grupo empoderado, con mayor razón tomó distancia y decidió continuar por su lado.

4.2. Ante lo inédito ¿qué cambió?

Las lógicas de acción de los directivos cuyas características se describieron anteriormente, se desplegaron principalmente en los espacios y reuniones de trabajo colegiado que ellos conducen, y que durante el confinamiento se llevaron a cabo de manera virtual.

Consejos Técnicos Escolares

Recordemos, el Consejo Técnico Escolar³ es una instancia colegiada integrada por reuniones de fase intensiva (que se realizan antes del inicio del ciclo escolar) y ordinaria (durante el último viernes de cada mes). Ambas fases son contempladas por el calendario escolar vigente. Su objetivo es organizar las actividades que llevan a cabo los colectivos escolares, bajo la dirección e instrucción de los supervisores de zona y directores escolares, así como con la participación de los y las docentes.

Es el lugar en donde se plantean y ejecutan decisiones dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de los estudiantes. Aunque la misma agenda plantea los mismos temas para todo el sistema educativo nacional, cada colectivo construye su propia estrategia para atender las problemáticas de su contexto, siempre siguiendo los puntos marcados por la agenda nacional.

Los equipos directivos son evaluados durante los CTE por autoridades externas a la escuela (personal de la supervisión o de la dirección operativa) a través de una rúbrica. Se encargan de

³ El “ACUERDO número 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica” del DOF (2022) plantea al CTE como una política educativa que se maneja en la dimensión macro de la gestión pedagógica, al trazar las posibilidades de organización que tienen las instituciones de educación básica, a través de un calendario de realización de sesiones. La dimensión meso de la gestión pedagógica incluye la acción del director al planear, plantear, operar y evaluar acciones del programa de mejora continua y los procesos de gestión interna. Su dimensión micro se desarrolla en la gestión pedagógica a través de las estrategias docentes que generan el trabajo entre pares de los y las maestras de grado.

verificar que se hayan abordado los temas sugeridos. De esta manera, la autoridad tiende a asegurar que las escuelas no se desvíen del camino establecido.

Gracias a este mecanismo de vigilancia, a pesar de que la Guía aclara su naturaleza como propuesta de actividades que pueden ser modificadas, lo único que se puede cambiar en la práctica son las formas de intervención y los actores a intervenir.⁴ Así, el CTE es, en el texto y el discurso, el espacio donde se escuchan las propuestas e iniciativas de los actores escolares, aunque por la práctica de vigilancia se convierte en el dispositivo a través del cual se legitima la política educativa en curso.

Una vez iniciado el ciclo escolar 2020–2021, los equipos directivos se enfrentaron a la encomienda del gobierno federal de poner en marcha la educación remota. Esto representó un entramado complejo de desafíos atender las problemáticas específicas de a todos y todas las estudiantes. Algunas estrategias fueron las iniciativas e intervenciones pedagógicas, cambios de horario, diversificación en las formas de comunicación, los formatos de interacción remota, el acompañamiento y la toma de decisiones de emergencia.

La llegada de la pandemia a las organizaciones educativas detonó un cambio inmediato en la manera de gestionar la educación. Provocó rupturas, incertidumbre, inseguridad, disensos, desconcierto y malestar, pero también generó respuestas, consensos, acuerdos y apoyos hacia las dificultades enfrentadas por toda la comunidad educativa —en especial, el estudiantado—.

El regreso a clases presenciales que se anunció sería para el mes de agosto de 2020, fue cancelado. Durante las sesiones de preparación para el inicio del ciclo escolar (7–21 de agosto del 2020), la SEP insistió en dar continuidad al currículum oficial. Los equipos directivos junto con el

⁴ Así ocurre en la Ciudad de México, donde los servicios educativos no han sido descentralizados y dependen del gobierno federal.

personal de las escuelas, por instrucciones de la SEP, analizaron el Acuerdo 12/06/20 —un acuerdo secretarial y, por ende, administrativo y no legislativo—. En este se daban a conocer las estrategias para dar continuidad a la educación a distancia y se hablaba de la reapertura de actividades educativas presenciales, siempre y cuando el semáforo epidemiológico estuviera en verde.

El presupuesto del acuerdo fue que los y las estudiantes podían lograr su aprendizaje a distancia y que, en consecuencia, todas las escuelas de educación básica debían continuar operando en la modalidad a distancia y/o virtual. Así, la normativa moldeó una dinámica basada en la continuidad del currículum de aprendizajes esperados, en que lo verdaderamente fundamental para dar esa continuidad —la gestión de las dificultades contextuales de los estudiantes— quedó en segundo plano.

La agenda del CTE se centró en:

- a) Realizar un diagnóstico de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes;
- b) Realizar un análisis exploratorio de la 1ª Temporada de Aprende en Casa (AEC) para seleccionar los recursos disponibles y dar continuidad al trabajo a distancia;
- c) Reforzar los aprendizajes de los estudiantes;
- d) Sostener el vínculo de comunicación con los estudiantes.

En la Ciudad de México, los CTE se llevaron a cabo de forma virtual. En la escuela secundaria de Coyoacán, las sesiones intensivas sufrieron cambios constantes por la pandemia. Se tenían previstas para julio, pero se pudieron realizar hasta agosto. Las sesiones ordinarias se realizaron conforme al calendario oficial. Todas las iniciativas pedagógicas de la Guía se enfocaron AEC. La función de la dirección era darle seguimiento.

Las reuniones de fase intensiva sirvieron para planear las clases en función de AEC. Las propuestas del colectivo derivaron en la construcción del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) como propuesta de intervención. Durante las sesiones ordinarias de cada mes, el análisis se centró en la puesta en marcha de AEC. Se evaluaban y retroalimentaban las iniciativas pedagógicas adoptadas por los docentes, concentrando el interés y los esfuerzos en el rezago y la comunicación constante. El PEMC se ajustaba con las reflexiones sobre los resultados y se replanteaba la planeación para dar continuidad a AEC.

Las sesiones se dividían en dos momentos. El primero se realizaba en plenaria. La subdirectora académica planteaba el orden del día. Los docentes debían traer elaborado el material para participar. La directora puntualizaba acuerdos y compromisos (que la subdirectora registraba en la bitácora), asignando siempre responsables para el seguimiento.

En un segundo momento, se agrupaba a las docentes por grado (1º, 2º y 3º) para abordar problemáticas específicas. En cada una, se incorporaba un integrante del equipo directivo, que fungía como responsable. Por ejemplo, la subdirectora académica coordinaba las reuniones de 1º grado, la directora las de 2º y el subdirector de gestión las de 3º.

Esta repartición se hizo de manera espontánea. El trabajo era tanto que ningún directivo se podía hacer cargo de todos los grados. Lo lógico fue dividirlo entre los tres. La GCT establecía esa soberanía del CTE. Así, cada uno se responsabilizó de dar seguimiento a los acuerdos de cada grado, los cuales eran socializados en plenaria para concluir las reuniones.

El dominio de la virtualidad

Para septiembre, los equipos directivos de la Zona Escolar ya dominaban la nueva dinámica virtual. Así lo expresaron. “Ahora realizamos dos sesiones por semana. En un inicio fue titánico.

No sabíamos usar las plataformas. Fue una tarea compleja” (1ª. SO CTE. D – 288M. “En mi escuela, al principio era un caos. Ahora podemos hacer reuniones por Zoom. Encontrarnos fue un gran avance” (1ª. SO CTZE. D – 130M).

Aunque estos comentarios expresan un nivel de familiaridad con la nueva dinámica de gestión, el cambio acelerado hacia la virtualidad fue un camino sinuoso de transitar. Obligó a los directivos a tener un acercamiento real a las herramientas tecnológicas básicas (enviar mensajes, programar conferencias virtuales, adjuntar archivos digitales, mantenerse conectados en las redes sociales, etc.).

Los desafió a cambiar los formatos y los mecanismos de comunicación y regulación con todos los actores de la comunidad educativa. El nuevo escenario comunicativo funcionó para mantener la escolarización, pero también fue invasivo en ciertos ámbitos. Por ejemplo, los mensajes de WhatsApp —como dispositivo fundamental— inundaron los espacios más íntimos.

Parece que la decisión acelerada y autoritaria de migrar en cuatro meses a la virtualidad es un efecto de la práctica discursiva gerencialista (basada en privilegiar la calidad y la eficiencia por encima de las trayectorias vulnerables de los estudiantes y la complejidad de los procesos educativos) que domina las lógicas de acción de los equipos administrativos y directivos desde los años noventa. Michel Foucault (1994) ha definido estas prácticas como reglas constituidas en procesos históricos —como el neoliberalismo— que definen las condiciones de enunciación, credibilidad y validez de los discursos en una época.

El discurso de mantener la eficiencia del sistema educativo a toda costa, en mi interpretación, operó como un discurso moralista que representó a directivos y docentes como responsables de mantener a flote la educación, sin atender a sus propias dificultades y a las de los estudiantes,

y deslindando la responsabilidad de las autoridades a través de un programa (AEC) inoperante a nivel universal.

Violencia simbólica contra los estudiantes.

En “La reproducción”, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1977) descubren cómo los estudiantes de educación secundaria sufren violencia simbólica de las normas, currículos, métodos y evaluaciones que no consideran sus intereses. Con la llegada de la pandemia, las vicisitudes de los estudiantes se hicieron tan visibles que no pudieron ser ocultadas. Aunque la normativa pidiera lo contrario, los equipos directivos no pudieron evitar detenerse a reconocerlo:

Los alumnos han tenido muchas dificultades para adaptarse a la educación a distancia.

La mayoría no tienen computadoras. Utilizan celulares para acceder al Classroom y quienes no pueden acceder a la plataforma envían las actividades por WhatsApp. Los que no tienen dispositivos los llevan a la escuela. (2ª. SO CTZE. D – 130M).

Los estudiantes no se adaptan a la escuela en casa. La organización de tiempos y espacios de trabajo han representado un obstáculo que aún no se logra superar. (2da. SO CTZE. D – 130V)

Hay alumnos que siguen sin adaptarse a las clases en línea. No tienen hábitos de estudio. No ven las transmisiones: se despiertan tarde y no las observan o se les hace aburrido y se quedan dormidos. Durante las clases en línea no tienen los elementos básicos para entender los aprendizajes. También tienen dificultades con el manejo de la plataforma y no tienen apoyo de nadie.... (2ª. SO CTE. D – 288M).

Los testimonios muestran la dificultad que representó para los estudiantes adaptarse a la educación remota. Pero también revela una creencia de los directivos al responsabilizar y culpabilizar a los estudiantes de sus propias dificultades, visualizándolos como sujetos inadaptados, a

quienes les hizo falta responsabilidad y dominio propio para adaptarse a esa nueva modalidad de educación.⁵ Se les llegó a culpabilizar por no contar con los dispositivos necesarios.

La escuela secundaria no dejó de ser fiel a su representación del “buen estudiante”, aquel que se esfuerza por cumplir con todas las exigencias de la escuela; una representación que sirve como dispositivo de disciplina y, por ende, de reproducción del orden instituido. Ser un “buen estudiante” en pandemia significaba: 1) tener los dispositivos tecnológicos, 2) ver la programación de AEC y 3) realizar actividades para la Carpeta de Experiencias y entregarlas en Google Classroom, aunque no le encontraran utilidad ni otro sentido más que cumplir... con la adaptación pasiva y alienante a la educación remota que se les impuso a los estudiantes como estrategia de recontextualización pedagógica.

Irónicamente, la recontextualización de los aprendizajes requirió la des-contextualización de los aprendices. A través del discurso de apego a la normatividad de la dirección, el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales, debajo de los cambios de formato y el aumento de dispositivos de control y vigilancia, se gestionó bajo la misma concepción gerencialista que antes de la pandemia.

A nivel pedagógico, la puesta en acto de la política educativa dio continuidad a la lógica productivista de tareas, actividades y evaluaciones, sólo que desde casa. Por esto, directivos y docentes enfocaron sus esfuerzos en reorganizar las tareas educativas en función de atender y proteger la productividad del currículum a toda costa, haciendo uso de los medios de comunicación y de la programación de AEC.

⁵ Las representaciones escolares que excluyen a los estudiantes más vulnerables han sido ampliamente estudiadas; un clásico es Willis, 2008. Sin embargo, la estigmatización de directivos y docentes contra ellos y ellas ha sido abordada más por el periodismo que por la academia (y poco): Barrios Fuentes y Ramos, 2020; Makarov y Lacort, 2020. Esa es una de las contribuciones de este trabajo.

De manera latente, el objetivo administrativo (delegado por las autoridades), directivo y docente se centró en cubrir el programa. Esto fue incongruente con los comunicados de que también se debía cuidar la situación emocional y mental de los y las estudiantes, quienes —no pocos— estaban perdiendo a sus familias, a sus madres, a sus padres, la seguridad material por el despido de sus padres en sus trabajos e, inclusive, haciéndose cargo de la economía familiar —en parte o en su totalidad, acompañando a sus madres a trabajar en la informalidad o consiguiendo algún empleo para compensar gastos básicos de supervivencia—.

Los siguientes comentarios lo enuncian:

La verdad es muy incongruente. La SEP nos dice que debemos atender las situaciones emocionales de los estudiantes, pero por el otro lado se nos pide no perder el enfoque sobre los aprendizajes: se debe considerar el Aprende en Casa. Aquí en realidad lo más importante es enfocarnos en los aprendizajes. Ya vamos al cierre del ciclo escolar y los alumnos tienen grandes carencias (5ta.SO CTZE. D – 157M)

La escuela está trabajando con el Aprende en Casa... Se ha trabajado con base en lo planteado por las autoridades: los alumnos ven las transmisiones y se conectan a las retroalimentaciones, envían las actividades por el Classroom. Mi postura es: estamos trabajando como la SEP nos indicó, no podemos hacer más (2da. SO CTZE. D – 288M).

Una interrogante que queda para un siguiente trabajo es: ¿por qué los equipos directivos siguen trabajando de acuerdo con lo planteado por la SEP cuando reconocen carencias e incongruencias? Por lo pronto, el hecho es que asumieron cumplir con el currículum como la impronta principal del proceso de adaptación. Así contribuyeron y contribuimos a la reproducción de la concepción taylorista de la educación, en que no cesar la producción se presenta como el compromiso legítimo de la Educación con la educación en nuestro país.

Sin embargo, como todo puesta en acto, existieron matices en la gestión educativa por las condiciones específicas del entorno escolar (Ball y Olmedo, 2013).

4.3. Entre la lógica productivista de la SEP y las dificultades de gestionar la educación remota

Esteban Moctezuma —entonces secretario de Educación— anunció el 4 de agosto que las reinscripciones para el nuevo ciclo escolar durarían del 6 al 21 de agosto y las clases a distancia iniciarían el 24 de agosto. En conferencia de prensa, informó que las y los maestros estábamos preparados para iniciar (Expansión, 4 de agosto, 2020).

Se puede interpretar que la SEP dio por sentado que toda la comunidad educativa disponía de los medios tecnológicos necesarios para emprender la educación remota. Nunca se consultó cuál era la disponibilidad real de dispositivos y de conectividad para semejante emprendimiento, tanto en los hogares de estudiantes como en los de docentes y directivos. EMB expresó en un tono triunfal que:

Los docentes, voluntariamente, aprovecharon el tiempo en seguir el aprendizaje de sus alumnos y también en capacitarse. Un millón de maestras y maestros se inscribieron, responsablemente, a los cursos de herramientas digitales y 15 millones de alumnos tuvieron, por primera vez, su cuenta de correo electrónico.

Este acontecimiento fue la pauta para que las autoridades dieran inicio a una lógica y a una coyuntura fuertemente productivista de la educación. Por el discurso oficial —con tintes nacionalistas—, daba la impresión de que nada estuviera pasando: “Acá seguimos aprendiendo, no pasa nada”.

Tras un ambiente prologado de incertidumbre y desinformación de dos meses —junio y julio de 2020—, las autoridades iniciaron en agosto una campaña de comunicados incesantes —

difíciles de seguir por la comunidad educativa y a veces inconsecuentes— a través de todos los medios. Parecía que tenían el afán de demostrar su eficacia frente a la pandemia y de no dar lugar a la descalificación que los medios suelen hacer sobre la inoperancia y lentitud del estado para dar soluciones.

Ante los medios de comunicación, las autoridades se mostraban contundentes en el manejo del terreno para dar continuidad a la educación. Constantemente en la Mañanera del Presidente, EMB se presentaba para anunciar las acciones que se estaban realizando. El 3 de agosto expresó en conferencia de prensa:

En los últimos meses, el magisterio y la Secretaría de Educación Pública nos hemos preparado para dar certezas a las familias mexicanas. Estamos obligados a buscar alternativas, a imaginar y diseñar respuestas para que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes sigan teniendo acceso a la educación. [...]

A partir de hoy, a las 17:00 horas y hasta el 23 de agosto, estaré informando y atendiendo dudas sobre el regreso a clases de toda la ciudadanía, por instrucciones del C. Presidente, en los canales 11 y 14 de televisión abierta. (Gobierno de México, 3 de agosto, 2020).

En la sesión del CTZE del 13 de agosto, los equipos directivos replicaron este discurso con la misma intensidad. El supervisor centró la reunión en enfatizar y reforzar las palabras del secretario: la SEP ya podía atender a los estudiantes en AEC. En la 1ª reunión ordinaria, la directora de la escuela expresó: “Se está trabajando con base en lo planteado por las autoridades. Los alumnos ven las transmisiones y se conectan a las retroalimentaciones” (1ª. CTE. D –288M).

La adopción de AEC impulsó una concepción bancaria de la educación (Freire, 1981), por la cual los equipos directivos no tuvieron un gran margen de maniobra para gestionar los contextos precarizados (agravados por la pandemia) de los y las estudiantes. Procuraban gestionar desde

perfiles, parámetros e indicadores, que son categorías discursivas indispensables en el proyecto educativo institucional de calidad total y autonomía de gestión, que se ha convertido en un dispositivo de regulación y estandarización de la función directiva (Bello, 2003; Barrera y Myers, 2011; Rodríguez-Revelo, 2017; SEP, 11 de diciembre, 2020; Ímaz Gispert, 2020).

Esta fue la encrucijada: adoptar de manera acrítica la política educativa o responder desde diversas lógicas de acción correspondientes al escenario real de crisis socio-educativa —muy lejano al discurso del secretario—. La razón principal por la cual el equipo directivo privilegió la primera opción fue el entramado de tensiones y presiones para continuar el ciclo, entramado que saturó la agenda del equipo directivo, dejándole casi ningún tiempo para reflexionar y concentrarse en la situación de los alumnos. La encrucijada consistía en tener que atraer la atención de los estudiantes hacia los aprendizajes esperados, al mismo tiempo que se intentaban atender a sus situaciones particulares, como la falta de dispositivos.

Estas presiones fueron aceptadas por la dirección, pero institucionalizadas por una autoridad que prefirió invisibilizar. no sólo la complejidad sino la magnitud del problema y las limitaciones reales (materiales, culturales, familiares, etc.) de la gestión educativa en un contexto inédito. Las lógicas de acción del equipo directivo tuvieron que oscilar entre la irrupción y el orden, la diversidad y la normatividad, las preguntas y las soluciones de último momento, todas ellas en tensión y en equilibrio a pesar de la experiencia de incertidumbre, como lo indica Dubet (1998).

La percepción de la subdirectora académica era que los demás integrantes de la dirección no comprendían o no tomaban en cuenta las carencias de las estudiantes. Llegó a comentar —en un tono sarcástico, que escondía la dificultad de entender cómo sus compañeros no reflexionaban— que había que intentar disculpar a los estudiantes por no tener los dispositivos. En el fondo,

no podía creer cómo se estaba llevando a cabo el absurdo de trabajar con AEC cuando muchos y muchas estudiantes ni siquiera podían sintonizarlo.

Ella fue quien expresó la necesidad de gestionar estrategias que tomaran en cuenta las condiciones y las situaciones anímicas reales de los y las estudiantes:

En las sesiones en línea se deben abordar los aprendizajes de AEC; sin embargo, las actividades deben ser concretas... Debemos ser conscientes de que no todos los estudiantes cuentan con los dispositivos: no estamos en una sesión presencial, debemos atraer su atención para que logren aprender... Es complejo, los estudiantes se sienten solos, no socializan con nadie más... (1ª. SO CTE SA - 288M).

El vacío escolar por la pérdida del espacio de socialización.

Para entender la complejidad de la encrucijada, se tiene que considerar que la escuela ya vivía un declive como institución mucho antes de la pandemia. El sociólogo François Dubet (2002) ha estudiado cómo los centros escolares ya no otorgan la identidad y el amparo que alguna vez dieron a los y las estudiantes. Las trayectorias sociales escolares —tanto de estudiantes como de docentes y directivos— ya habían perdido estabilidad y se estaban enfrentando contra nuevas estructuras y horizontes de sentido que rivalizaban con las formas y los contenidos de la escuela tradicional.

Desde la gestión de las escuelas de la Zona Escolar, se sintió como si la pandemia arrasara con la estructura que quedaba de la escuela como institución social. La directora de la escuela habló de su propia dificultad para conseguir que los alumnos siguieran comportándose como en el aula presencial:

Ha sido complicado mantener la atención de los estudiantes durante las sesiones en línea... La participación es escasa: se les tiene que pedir que participen, no lo hacen de

manera espontánea. No prenden la cámara: están conectados, pero no necesariamente enganchados en las clases. Se les hacen preguntas directas y no las contestan. Hay estudiantes que nunca se conectan; otros se conectan, pero están ausentes. Se terminan las sesiones y no se desconectan... (1ª. SO CTE D – 288M)

Varios estudiantes señalaron la escuela presencial representaba su lugar principal para socializar. El espacio físico configuraba espacios de libertad en que era posible ser como se deseaba ser, donde se podía actuar y expresarse de manera distinta a como lo hacían en casa con los miembros de sus familias. Era el espacio principal de interacción y convivencia con pares, y de construcción de su identidad, donde —más allá de lo académico— podían intercambiar sentimientos y pensamientos (Guerrero Salinas, 2000; Echavarría Grajales, 2003; Anaya Bello, 2016).

La estrategia de educación remota no consideró esta función socioespacial de la escuela como una de las razones principales de asistencia y atención para los y las estudiantes. Si la autoridad lo hubiera hecho, tal vez hubiera construido una política educativa, si no basada, por lo menos atenta y considerada con la necesidad de interacción, fundamental para la motivación de las personas en la escuela.

Sin embargo, la estrategia colocó a los alumnos en nuevos espacios escolares donde el aprendizaje no tardaría en convertirse en un sinsentido. Lamentablemente, la interpretación común de los directivos fue que la pérdida de interés en desarrollarse académicamente expresaba la incompetencia o falta de compromiso o de capacidad de adaptación al cambio de las estudiantes: no prender la cámara, no contestar a las preguntas de los profesores, manifiestan al parecer actitudes de inconformidad ante lo que ocurría en la educación remota y su entorno vulnerable.

Sin embargo, a decir del sociólogo Gilles Lipovetsky (2005), estas actitudes pueden ser interpretadas como muestras de la incredulidad de los y las estudiantes hacia las prescripciones

escolares en general, como una especie de resistencia contra el *vacío escolar* que las políticas educativas construyen:

La indiferencia crece. En ninguna parte el fenómeno es tan visible como en la enseñanza donde en algunos años, con la velocidad del rayo, el prestigio y la autoridad del cuerpo docente prácticamente han desaparecido. El discurso del Maestro ha sido desacralizado, banalizado, situado en el mismo plano que el de los mass media y la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y de escepticismo lleno de desenvoltura ante el saber. Gran turbación de los Maestros. Es ese abandono del saber lo que resulta significativo, mucho más que el aburrimiento, variable por lo demás, de los escolares. Por eso, el colegio se parece más a un desierto que a un cuartel (y eso que un cuartel es ya en sí un desierto), donde los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones ni intereses. [...] éstos deshabitan sin ruido ni jaleo ese lugar vacío. [...] la protesta se ha extinguido, el colegio es un cuerpo momificado y los enseñantes un cuerpo fatigado, incapaz de revitalizarlo (p. 39).

Quienes integran los equipos directivos de las escuelas cuentan con un privilegio: saber de primera mano lo que los investigadores tienen que investigar. Así, los directivos saben que asistir a clase es —para la mayoría de los alumnos en escuelas de zonas precarizadas— un mandato familiar, y que el verdadero aliciente es ver a sus amigos y amigas. Es una de las pocas razones por las que los estudiantes resisten o sobreviven las imposiciones escolares que, a lo largo de los años —según Peter McLaren (1995) en su obra “La vida en las escuelas”—, consiguen inhibir su deseo por estudiar, deslibidinizar la escuela.

La pérdida de los encuentros amistosos cara a cara, provocaron una deslibidinización escolar. Por encima de las clases que pretenden transmitir los aprendizajes curriculares, la parte más significativa de la experiencia escolar es la interacción. Los estudiantes perdieron el deseo de estar

en la escuela porque —bajo esta definición y a pesar de los esfuerzos de las autoridades— ya no había escuela: había educación de forma remota. En conjunto con las condiciones de precariedad que la pandemia intensificó, esta parece ser la variable más importante para explicar la pérdida de atracción o de disciplina de los y las estudiantes.

Pero los y las docentes también participaron en la desmotivación. Desprovistas de interacción entre alumnos, las sesiones en línea ya eran poco llamativas. Si conectarse servía para encontrarse en un nuevo espacio escolar de regaños por no entregar las actividades o por no prestar atención, ¿cuál sería la motivación para esforzarse en estar activo en clase? Pero, a costa de todo, el discurso directivo y docente revelaba que la representación sobre lo que iba a mal no partía de la empatía y la comprensión del contexto pandémico sino de lo contrario: de la hiperresponsabilización de jóvenes “pasivos”, “flojos”, “que no quieren aprender”:

En las sesiones virtuales que he observado, los alumnos se perciben muy pasivos. Sus padres no colaboran: hay que llamarles la atención. Eso no debe estar pasando... (1ª. SO CTE SA – 288M).

En realidad los alumnos son flojos: no quieren aprender. Si realmente tuvieran necesidad, buscarían la forma de hacerlo. Sólo quieren que les apoyemos. Así no se puede... (1ª. SO CTE D - 288M).

Se debe seguir insistiendo en que entreguen las actividades. Se han realizado llamadas a los domicilios de los alumnos que no han entregado actividades y la mayoría de ellos refiere no tener los dispositivos para conectarse y para enviar a los maestros lo que solicitan... Puros pretextos: no quieren aprender (1ª. SO CTE SG – 288M).

Intensificación de brechas.

Al parecer, los directivos identificaron las brechas educativas (tecnológicas y de aprendizajes); el problema es que no las identificaron como tal: como brechas que existían antes de la pandemia y que esta intensificó. Una de las estrategias para medir el impacto del Covid-19 sobre la educación fue el informe del Banco Mundial (2020). Este dio a conocer que en 2019 ya existían 258 millones de niños y jóvenes excluidos de la escuela.

El informe enfatiza la desigualdad y falta de equidad que venía ya estaba afectando a los colectivos de estudiantes menos favorecidos y más vulnerables por su precariedad, factor principal de las menores de tasas de aprendizaje, escolarización y de abandono escolar temprano. La pandemia no originó esta brecha sino que la aumentó y potenció su visibilidad. Además, sí generó nuevas nuevas brechas de aprendizaje y expandió sus víctimas.

Aunque el discurso de la SEP puso énfasis en la cobertura universal de las plataformas tecnológicas para continuar la educación (AEC, Google, Microsoft), en la práctica fueron los y las estudiantes de familias más acomodadas y de mayor grado de estudios quienes tuvieron el apoyo para seguir aprendiendo en casa. El caso de la secundaria de Coyoacán es el contrario: muchas familias desfavorecidas no pudieron o no supieron cómo apoyar a sus hijos e hijas, los dejaron a cargo de su propio aprendizaje.

Si la escuela ya había perdido su imagen de “santuario sagrado” del conocimiento (Dubet, 2020), la pandemia terminó de quitarle la función de igualador social. Dejó de ser el espacio donde —a pesar de la precariedad de los resultados— todos cabían y eran acogidos. La escuela remota de AEC y Google fue una escuela que asumió la brecha digital como criterio de selección y exclusión de la población estudiantil. Quienes contaron con dispositivos electrónicos, conexión a internet y familiares en casa para acompañaron, lograron continuar sus procesos de escolarización.

4.4. Cumpli-miento: la simulación como lógica de acción predominante

La política educativa de la SEP fue improvisar un sistema de educación remota basado en la rigidez curricular y en la inmutabilidad del sentido burocrático de los procesos educativos para las autoridades: cumplir con las metas de aprendizajes esperados. Como tal, los contenidos curriculares pueden ser leídos o intentar ser abordados por cualquier estudiante. En la práctica, la educación no se libra en los contenidos sino en la presentación que los y las pedagogas hacen de las invitaciones al conocimiento.

Por sí mismo, el currículo no es conocimiento. Es la intención pedagógica del docente — quien incita a la reflexión, que conecta las referencias con los significados que puedan ser cercanos y comprensibles, que contextualiza los ejemplos para que el estudiante se apropie de ellos— la que construye la forma y el contenido del proceso de aprendizaje. La estrategia de educación remota prescindió del proceso pedagógico. Se deshizo de la mediación docente entre el currículo y los educandos o la reemplazó con pantallas.

De esta forma, la responsabilidad del proceso recayó en docentes arrebatados de su agencia principal para contextualizar el currículo en el aula y, aún peor, en la capacidad de adaptación de los propios alumnos y alumnas. A esta dinámica de transmisión bancaria de contenidos de las pantallas a las actividades a entregar de los estudiantes, la denomino una “simulación de aprendizajes” o la dinámica de “cumpli-miento”.

Su característica principal es que los equipos directivos y docentes continuaron con el ciclo curricular, evaluando las actividades que “demuestran” el cumplimiento de los aprendizajes esperados, “como si” los estudiantes los estuvieran abarcando realmente, a pesar de tener la certeza de que no es así. Así, la simulación está en el planteamiento de la política —por no atender a los

contextos en que esta operaría—, pero también en la puesta en acto de directivos y docentes, quienes a pesar de tener el diagnóstico de insuficiencia de la política, cooperan con la simulación — tanto por desinterés como por estar en la base de un sistema histórico de administración, muy complejo, basado en “rendir cuentas”— (Sefchovich, 2008; Luengo Navas y Saura Casanova, 2012; Espinosa Gómez, 2017; Peraza Sanginés, 2020).

En el caso de esta Zona Escolar, detrás de la simulación administrativa existía una profunda dificultad para visibilizar los factores sociales detrás del “fracaso” estudiantil. El juicio más común fue que a los alumnos no les interesaba aprender y que eran responsables de su falta de hábitos de estudio. El énfasis se ponía en que se debían seguir haciendo las actividades porque así lo demandaban las autoridades, sin llegar al nivel de reflexionar si esa instrucción tenía sentido. Lo que se saliera de ese ritmo vertiginoso, debía considerarse un “atraso”:

Hay alumnos que no logran adaptarse a las clases de la televisión. No tienen hábitos de estudio, no ven las transmisiones, sin embargo, los alumnos deben ver las transmisiones y conectarse para la retroalimentación, así nos lo piden las autoridades (1ª. SO CTE D – 288M).

Es muy importante seguir trabajando en los aprendizajes esperados. Los alumnos están muy atrasados. Debemos reforzar las habilidades básicas e insistir en que los alumnos realicen sus actividades (1ª. SO CTE D – 288M).

Los alumnos son flojos, no quieren aprender, se levantan tarde, no ven la programación y luego empiezan las quejas cuando se les exigen las actividades (2da. SO CTE D – 288M).

4.4.1. Insensibilidad y descalificación.

La simulación en la gestión llevó a los equipos directivos a presionar a los y las docentes para que, a su vez, ellos presionaran a los y las estudiantes a entregar actividades interminables, pues consideraban que por “flojera” no las entregaban. En realidad, más que “flojos” -como abiertamente les llegó a llamar la directora-, pesaba el origen y la posición social de los estudiantes, pues viven en colonias populares pobres, habitadas por familias migrantes, cuyas ocupaciones oscilan entre choferes, obreros, comerciantes informales y empleadas domésticas (Lozano Andrade, 2006).

Los estudiantes son —en su mayoría— parte de familias monoparentales o reconstruidas que se distinguen por historias, rutinas y señales de violencia, maltrato y desatención. Son familias que, al luchar todos los días por satisfacer las necesidades básicas de sobrevivencia, cuentan con un escaso capital cultural y que no poseen los referentes y las herramientas mínimas para dar continuidad a las trayectorias educativas de sus hijos e hijas.

En este contexto, las representaciones de la juventud no sólo están asociadas —como en contextos más privilegiados— con el estudio sino con la responsabilidad o la posibilidad de que sea necesaria su colaboración económica en tiempos de crisis. Sobre la interrupción de la trayectoria escolar y del desempleo, la existencia y la búsqueda de identidad de los jóvenes en este contexto les acerca —en una enorme cantidad de casos— al mundo de las pandillas.

En este contexto, donde no se encuentran seguridad material ni perspectivas claras de futuro (Hargreaves, 1996), se generan conductas y aprendizajes de la vida extraescolar y extrafamiliar en el barrio y entre las pandillas. Una cultura urbana que remata la violencia, la delincuencia,

el comercio y consumo de sustancias, las prácticas ilegales como el robo o el graffiti, con la desatención y la desvalorización de la escuela, resultado —por supuesto— de la exclusión que la escuela propicia a través de políticas como AEC.

Las pandillas o grupos donde se reúnen los jóvenes se convierten en los grupos de pares más relevantes y con mayor influencia social que cualquier otra instancia sobre las expectativas escolares. La descalificación directiva de la “falta de interés” estudiantil decide ignorar o no comprende la identidad de los y las estudiantes en su contexto extraescolar. Así se construye un contexto discursivo donde los directivos son capaces de autoengañarse y de institucionalizar una idealización sobre cómo deberían actuar los estudiantes, según la normatividad y no de acuerdo con sus contextos

Esta dialéctica entre insensibilidad a los contextos y obediencia a las instrucciones es la que desarrolla en las creencias de los directivos la pretensión de que sus estudiantes se sentarán frente al televisor para ver un programa de televisión con contenidos obsoletos (de décadas de antigüedad), con videos narrados por personas con acento español o argentino, con paisajes europeos para explicar las llanuras y las montañas en México.

4.4.2. Excluir para cumplir.

La descalificación de los estudiantes por los equipos directivos no fue una práctica discursiva que se quedara en el habla, sino que tuvo consecuencias reales para la recontextualización pedagógica en el aula. En algunas sesiones, se pudo capturar el momento en que los directivos toman decisiones en apoyo explícito y abierto de la exclusión educativa:

Yo ya les dije a los maestros que trabajen con los alumnos que sí cumplen y que son los menos, pero son los que entregan las actividades. Ya no nos desgastemos con los que no quieren trabajar. Al final los tendremos que aprobar sin saber nada, pero ni modo:

hay que cumplir con lo que nos piden las autoridades (3era. y 4ta. SO CTZE D – 157

M).

No importaba el nivel de simulación: lo importante era transmitir que todos y todas estaban aprendiendo y que la escuela cumplía con lo establecido por las autoridades. Esto no es nuevo. Según Bardisa (1997), los centros escolares son aparatos estatales, sistemas de actividad política, responsables de su producción y reproducción ideológica.

Santos (2015) piensa que este carácter estatal y reproductivo conlleva que los cuerpos directivos consideren que su misión más importante es conocer las leyes, cumplirlas y exigir a las demás personas su cumplimiento. Aún cuando esas mismas leyes los describen también como agentes pedagógicos. En el testimonio anterior, el comentario del director ejemplifica una lógica de acción común, tradicional e incluso normativa: no vacilar en excluir para cumplir.

A la tradición directiva de etiquetar y estigmatizar al alumnado con base en su grado de asimilación a dispositivos disciplinarios (horarios, filas en el recreo, uniforme, silencio en las clases, conducta y resultados en exámenes, etc.), se incorporaron los estigmas que la política de educación remota basada en el rendimiento escolar hizo posible. Estos estigmas son la representación de acciones y decisiones pedagógicas reales que aumentaron la exclusión.

Desde la perspectiva del sociólogo de la educación Basil Bernstein (1990), los dispositivos pedagógicos implementados por los sistemas escolares estimulan el control social de los actores, manteniendo la normalización escolar a través de las prácticas centradas en dichos dispositivos:

El discurso pedagógico es un transmisor de relaciones. De modo que el discurso pedagógico es una especie de dispositivo de transición de estos modelos de relaciones entre lo dominante y lo dominado. Una especie de transmisor de la opresión (p. 101).

En este sentido, las autoridades educativas transmitieron nuevas formas sutiles de control social a través de los equipos directivos. Estos utilizaron el discurso pedagógico de AEC como legitimador de una reproducción del sistema escolar basada —inevitablemente— en la simulación. Se estructuró a AEC como la práctica pedagógica hegemónica con vigencia y autoridad para conferir sentido a las actividades y relaciones académicas durante la pandemia.

La cadena de énfasis en cumplir con AEC a toda costa, lo terminó consolidando como el dispositivo de dominación que controló lo que se aprendía, cómo se aprendía y cómo se evaluaba. Así lo mencionaban la directora y la subdirectora académica:

Las actividades deben abordar lo establecido en Aprende en Casa. Deben ser muy específicas y apegadas a la programación. Las actividades que se realicen serán el mecanismo para llevar a cabo la evaluación (1ª. SO CTE D – 288M).

El Programa Escolar de Mejora Continua se debe trabajar como está establecido por las autoridades, dando continuidad a la propuesta del ciclo anterior. Debe haber continuidad. Las prioridades deben enfocarse en la mejora de los aprendizajes, como se plantea en Aprende en Casa (1ª. SO CTE D – 288M).

4.4.3. El abismo entre la autoridad y las escuelas.

Irónicamente, los equipos directivos no sólo están encargados de seguir estrictamente las instrucciones de las autoridades sino que, inevitablemente, es también su responsabilidad gestionar el abismo que existe entre lo que las autoridades dicen que se debe hacer y lo que las escuelas pueden hacer. Durante la pandemia, el abismo entre el discurso de instrucciones y las posibilidades de la práctica se hizo más grande. Para que la autoridad pudiera decir que “la escuela no se detuvo”, fue necesaria una simulación de obediencia que se conoce por un decir entre los administrativos: “hacer como que se hace”.

Paradójicamente, “haciendo como que se hace” en oposición a las instrucciones de la autoridad, se hace más de lo que se hace siguiéndolas. A pesar de que el discurso que primó en los CTZE fue alinearse con AEC, no pasó mucho para enfrentar la realidad ineludible de que no todos ni todas las estudiantes tenían televisión, internet, dispositivos ni apoyo familiar para seguir las actividades.

Frente a esta situación, el equipo directivo de la escuela estableció otras vías de atención, como los compendios impresos: recopilación de actividades de los libros de textos, elaborados por los propios maestros y directivos, impresos de sus propios bolsillos y distribuidos presencialmente en la escuela a estudiantes vulnerables, cada semana para ser entregadas una semana después. Hay que considerar que, en esta etapa de la pandemia, cualquier movilización fuera de casa implicaba un verdadero riesgo de contagio.

Sorprendentemente, la SEP logró establecer convenios millonarios con plataformas digitales y televisoras antes que concebir una estrategia de continuidad educativa basada en las posibilidades tecnológicas y la capacitación magisterial ya existente, una estrategia como cuadernillos de actividades. No sólo no concibió esa estrategia sino que eliminó la posibilidad de sostenerla en los recursos que la escuela goza por ley: como papel y tinta para impresión.

Los cuadernos impresos atendieron a dos lógicas de acción: una bien arraigada y otra emergente: la improvisación cotidiana para atender la inmediatez y la necesidad de atender las dificultades y las desigualdades que la SEP no contemplaba en sus propuestas. La estrategia contextualizada ayudó a muchos y muchas.

Lamentablemente, la respuesta de algunos estudiantes contribuyó a la desmotivación vocacional de algunos docentes y directivos, y sentó las bases para la relación conflictiva entre quienes se representaron como dándolo todo contra quienes representaron como esforzándose nada. Así lo expresó el subdirector de gestión:

Los alumnos que no tienen dispositivos, se les está brindando la atención a través de los compendios. Se les entregan físicamente en la escuela. Los estudiantes los regresan. Cuando regresan las actividades, están incompletas, no las concluyen, hay compendios en blanco. Así como los recibieron así los regresan... Los alumnos y los padres no colaboran. No se adaptan a los horarios de atención. Acuden a la escuela cuando quieren. Me atormentan diciéndome que no pueden en otro horario. Me piden que les reciba las actividades cuando ellos pueden (1ª. SO CTE SG – 288M).

Dubet (2013) denomina “experiencias sociales” a este tipo de acciones con que los sujetos intentan —desde su individualidad— resolver paradojas sociales. El autor dice que las personas estamos divididas entre ser actores totalmente sociales y ser sujetos que —a pesar de las constricciones objetivas de las instituciones a las que pertenecen— experimentamos procesos de subjetivación, que nos llevan a interferir las lógicas institucionales con nuestras acciones repletas de motivaciones y aspiraciones subjetivas.

Estos modos de actuar se pueden alinear con lo establecido o contradecir las instrucciones para dar un paso más en la distinción entre los sujetos y las instituciones en las que trabajan y a las que se deben. Así, aunque los directivos desarrollaron lógicas de gestión que —en su mayoría— se alinearon con la SEP, también hubieron situaciones o valores extraordinarios —como la vocación y la consciencia de la desigualdad y de la desvinculación entre las instrucciones y las posibilidades— que motivaron estrategias no contempladas ni promovidas por la autoridad.

En atención a este tipo de estrategias, Rodicio y otros (2020) hablaron sobre lo cuestionable que es la aseveración que las autoridades enarbolaron: que se había logrado transitar a un modelo de educación a distancia, cuando muchas escuelas tuvieron que intentar seguir trabajando a través de mecanismos de presencialidad como la entrega de cuadernillos impresos y asesorías. Y a pesar de esto, en el fondo, la lógica de innovación pedagógica correspondió a la misma lógica de obediencia y de rendición de cuentas.

El equipo directivo actuó rápidamente —con los cuadernillos— por la instrucción de continuar el trabajo y seguir produciendo la escolaridad, de no parar ni generar retrasos. Y, en todo caso, fue una estrategia subsidiaria que no obstaculizó el protagonismo de las nuevas actividades en línea y que tampoco impidió que estas hicieran posible que algunos permanecieran conectados, pero otras desconectadas.

Así, el abismo entre la autoridad y la gestión de las direcciones se ensanchó al punto de que, al principio de la pandemia, se intentó sostener dos sistemas escolares: uno digital y otro analógico; aunque ambos regidos por el mismo principio de obediencia a la conexión porque “el show tiene que continuar”. Así lo refirió la subdirectora académica:

Los alumnos están realizando las actividades por diversos medios. Así es como la mayoría de los estudiantes está trabajando. Hay quien envía por WhatsApp, otros por Classroom, los que traen compendios a la escuela. Es importante seguir manteniendo la comunicación constante con los estudiantes. Para atender los aprendizajes se deben tener evidencias de las actividades (1ª. SO CTE SA – 288M).

4.4.4. Desgaste docente y vigilancia curricular.

A pesar de la simulación, el proceso de escolarización fue resignificado. Esto permitió que la autora de este trabajo se replanteara las viejas y recurrentes preocupaciones nodales del quehacer

pedagógico, a la luz del nuevo panorama en que se tenía que reportar la eficiencia, aún cuando se supiera que esta significaba el vacío en el proceso de aprendizaje.

Algunas de ellas son: ¿las simulaciones fueron suficientes? ¿los aprendizajes llegaron a las y los alumnos? ¿se logró captar su atención dispersa y angustiada en todo menos la escuela?, ¿cómo hubiera sido posible tornar significativos los contenidos en un contexto así?, (y la más importante) ¿aprendieron?

Estos cuestionamientos están relacionados con la experiencia escolar de vivir la gestión de procesos educativos como un proceso de homogeneización constante. La educación remota acentuó y explicitó que el sistema educativo en su totalidad sitúa los procesos técnicos-administrativos por encima de los pedagógicos. Afortunadamente, la pandemia tensó los engranajes de este sistema; desafortunadamente, la gestión escolar se resolvió a favor de intensificar lo primero a costa de lo segundo.

Los CTZE mostraron que la sangre que corre en las venas de los equipos directivos es la gestión basada en perfiles, parámetros e indicadores de la calidad y la excelencia. A excepción de quien escribe, no fue observable la existencia de otra forma de pensar y gestionar la escuela fuera de esta lógica gerencialista. De ahí que la gestión de la educación remota se sirviera de la misma genética que concentra el hacer directivo en lograr la homogeneización de los procesos educativos.

La lógica de homogeneización directiva en la presencialidad se expresaba en un patrón prescriptivo y normalizado, enfocado en el control simultáneo de varios aspectos escolares, a través de actividades como: diseñar el proyecto institucional, enviar informes, verificar la asistencia de la comunidad educativa, andar por los pasillos de la escuela para vigilar el orden, verificar el desarrollo de las actividades en las aulas.

Este patrón era el componente más importante de la rutina diaria de los directivos, patrón que asimila el cargo directivo con la preocupación permanente y unidireccional por controlarlo todo. Durante la educación remota, este se reconfiguró para aumentar la relevancia del control. La multiplicación e intensificación de las reuniones de trabajo fue una de las formas más tangibles de los equipos directivos para continuar controlando las actividades de docentes y estudiantes.

Así lo expresó la directora de Coyoacán cuando se cuestionó la regularidad y la intensidad de las reuniones de seguimiento:

Las reuniones para el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes que hemos venido realizando cada semana desde que inició la pandemia son ineludibles. Es importante mantenernos muy comunicados entre nosotros para atender inmediatamente las situaciones que se nos presenten (1ª. SO CTE D – 288M).

La dinámica implementada por la directora fue aumentar las tareas de los docentes. A las funciones de retroalimentar, asesorar y —en muchos momentos— ofrecer acompañamiento psicológico informal a los estudiantes, se sumaron infinitas reuniones de seguimiento de las actividades en que se les exigía mostrar evidencias de las actividades realizadas. Los docentes y sobre todas las docentes fueron reducidas a su rol escolar sin atención a sus vidas privadas donde también se tenían que desempeñar como madres al pendiente del proceso educativo de sus propios hijos e hijas.

La simulación de mantener el control de la escuela significó el aumento de la jornada laboral del cuerpo docente. Tuvieron que invertir muchas horas extra en aprender a usar las plataformas. La SEP asumió que estas horas de formación serían resueltas con los cursos que pusieron a disposición de la comunidad para dominar las tecnologías de enseñanza remota. En la realidad,

estos cursos eran grabaciones y tutoriales impersonales que tenían que subsanarse y complementarse con horas de retroalimentación y entrenamiento entre pares.

La docencia se convirtió en un trabajo de tiempo completo en un escenario en que la maternidad se convirtió en lo mismo, sin mencionar los trabajos de cuidado que —sobre todo las mujeres— tenían que brindar en sus núcleos familiares inmediatos y extendidos. Esto aumentó su cansancio y su desgaste —físico y emocional— hasta el punto del *burn-out*.

El equipo directivo se concentró en verificar el cumplimiento de docentes y alumnos. No existió un proceso de acompañamiento y apoyo en la retroalimentación de las prácticas docentes ni sugerencias puntuales para el manejo de plataformas o de adecuaciones didácticas para el abordaje de los aprendizajes esperados. Esto definió una frontera entre el *nosotros* directivo y el *ustedes* docente.

Cuando el cuerpo docente pidió que se redujeran las reuniones de seguimiento con el cuerpo directivo, la directora reconoció su labor colaborativa para afrontar el desafío tecnológico, pero reafirmó la rigidez del modo de trabajo en nombre de la vigilancia del currículo:

Entre maestros hemos compartido nuestras prácticas para enriquecerlas. Desde que inició la pandemia, entre ustedes se ayudan. Sé que comparten sus experiencias fuera del horario escolar, en otros horarios, para aprender el uso de las plataformas... Sin embargo, las sesiones semanales con todos los docentes son ineludibles. Debemos dar seguimiento a los avances en los aprendizajes esperados (2da.SO CTE D – 288M).

La interpretación de las lógicas de acción conduce a la conclusión de que el discurso de la gestión gerencialista de los últimos treinta años (cumplir con los aprendizajes formales a toda costa y a cualquier costo) fue la piedra angular en la subjetividad y las prácticas de los equipos directivos: cumplir con la prescripción del curriculum formal. Esta insistencia permanente en reproducir la

lógica de homogeneización y rendición de cuentas se impuso a las iniciativas de trabajo más autónomo que propusieron y ensayaron —en alguna medida— los y las docentes.

4.4.5. Homogeneidad: gestión empresarial y escuela taylorista.

Este sentido común histórico se recrudeció en la pandemia, consiguiendo actualizar y definir la escuela como una “institución autoritaria” que combina la obsolescencia de sus formas y contenidos con la rigidez y la dificultad para cambiar, en que “la lógica homogeneizante enfocada a la productividad introyectada en el sentido común de los actores” se muestra hegemónica e indisputable en la mayoría de las escuelas (Dussel, 2018, p. 83).

La “lógica homogeneizante” quedó en evidencia y, aun así, el contrato de simulación entre autoridades y directivos impidió que la gestión escolar gerencialista fuera puesta en entredicho. Esta se asumió desde una racionalidad instrumental y utilitaria basada en el “cumplimiento” y el “hacer” sin consideración de los sujetos educativos y los contextos específicos.

La SEP insistió en seguir un currículum oficial de aprendizajes ajenos a la coyuntura y diseñado desde arriba. Como mediadores de las instrucciones del gobierno, los directivos fueron obligados a reunir las evidencias de enseñanza en vez de concentrarse en comprender lo que estaba sucediendo con sus docentes y alumnado (Díaz, 2020). Así, se consolidó la lógica de acción de ignorar, invisibilizar y, por ende, quitar valor simbólico y real a las necesidades cognitivas y afectivas del momento, así como a la situación económica, social y cultural de la comunidad.

Esta lógica proviene de la visión empresarial-taylorista aplicada a la educación desde los años noventa. En esta, la escuela es como una fábrica que no se puede detener, que no puede cesar su producción de capital humano para el futuro mercado laboral. En el plano internacional —muy

lejano a los contextos inmediatos de las comunidades escolares—, la escuela taylorista se ha diseñado y construido —a través de políticas educativas globales— como una institución que, al regirse por estándares de control de calidad del producto (estudiantes), permitirá que la humanidad “avance” en todos los ámbitos, evitando el caos y logrando un “ordenamiento social y mundial” (Luhmann, 1996, p. 29).

Más allá de autoridades, directivos y docentes, esto logró introyectar la experiencia estudiantil como una experiencia de trabajo fabril en los y las estudiantes (García-Bullé, 2020; Yañez Velasco, 2020). Pero también tuvo efectos en la identidad y las prácticas tradicionales de los equipos directivos y docentes. Para que la pandemia no afectara el ciclo de producción escolar, la AEF asumió —en su naturaleza ejecutiva— la función de transmisión de conocimientos y de diseño total del rol docente.

Una de las consecuencias de basar la estrategia educativa en la televisión y en las plataformas digitales fue desdibujar la posición y el rol político, pedagógico y social de los directivos. En un escenario de crisis, donde se pudo haber reivindicado una cantidad enorme de demandas y críticas desde las escuelas hacia las autoridades, se reafirmó a los directivos como instrumentos de un sistema que impone un funcionamiento fabril y una lógica normativa rígida e inmovible a las problemáticas escolares.

En medio de órdenes absolutamente verticales cada vez más paradójicas o irracionales, cargadas de hostilidad y desinterés por los contextos locales, la estrategia de la directora para enfrentar la complejidad fue el enfoque empresarial en vez del humanista y crítico. Se optó por la rigidez antes que la creatividad, que —paradójicamente— el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana otorga o devuelve a la gestión escolar. Y se hizo en nombre de un principio empresarial: el de adaptación a la adversidad:

Entiendo el nivel de complejidad. Sé que es complicado estar dando retroalimentaciones a los alumnos por la plataforma y calificar a distancia. Las reuniones entre nosotros deben ser semanales. Se deben adaptar a esta nueva forma de trabajo. Somos la primera línea de la institución. Debemos adaptarnos (1ª. SO CTE D – 288 M).

4.4.6. El cuestionamiento de la política: intervenciones humanas y algo de autonomía.

A pesar de este escenario prescriptivo, cargado de actividades homogenizantes que condicionaron en todo momento las actividades de la comunidad educativa, surgieron otras lógicas para enfrentar la educación remota. Como explica Dubet (2010), los actores institucionales casi nunca se comprometen totalmente con la racionalidad institucional. Según Ball (2002), la puesta en acto de las políticas educativa siempre implica un grado de mediación, cuestionamiento, traducción y redefinición de los textos y discursos de las autoridades en las acciones concretas.

Aunque no privara en el proceso de gestión, hubieron consensos en torno a la necesidad de llevar a cabo estrategias creativas y no contempladas para dar continuidad al ciclo escolar. Los equipos directivos se vieron obligados a diseñar y poner en acto prácticas de autonomía a través del despliegue del trabajo colaborativo entre docentes. Esto permitió —en grietas y resquicios de la normatividad— conectar la experiencia entre la subjetividad de los actores y la apabullante objetividad del sistema (Dubet, 2010).

Los ejercicios de autonomía consistieron en ayudar a los y las estudiantes —en tanto seres humanos cuya sobrevivencia estaba en juego, no como números de cuenta que debían ser obligados a mantener la escuela— a costa de la salud y los propios recursos de directivos y docentes. La lógica más importante para la construcción de espacios de autonomía fue la lógica de los cuidados, estableciendo relaciones de empatía, comunicación y construyendo comprensión —aunque no institucionalmente, sí por medio de grandes esfuerzos personales— con las familias:

Desde el inicio de la pandemia, los profesores han hecho donativos en especie y en lo económico a los alumnos con demasiadas necesidades. Se les donaron dispositivos y tiempo aire. También se organizaron y juntamos despensa. Se beneficiaron a varias familias en gran precariedad alimentaria (3ra. y 4ta. SO CTZE D – 288M).

He tenido que atender a los estudiantes vía telefónica: a través de mensajes de voz por WhatsApp. Se les ha contactado por correo. Se han realizado visitas a los domicilios. La verdad se ha hecho de todo para seguir teniendo contacto con ellos y que no se nos pierdan... esa debe ser nuestra tarea permanente (2ª. SO CTE D – 288M).

La mayor limitante tecnológica para seguir la estrategia de la SEP fue la falta de dispositivos de los y las estudiantes. La subdirectora académica encabezó las iniciativas para paliar esta carencia:

Los invito a ser empáticos con la situación de precariedad de sus familias. Los invito a que si tienen dispositivos viejitos que funcionen, se podrían donar a las familias., Ayudaríamos mucho a los estudiantes (2ª. SO CTE D – 288M).

La pandemia profundizó las diferencias y desigualdades de los estudiantes en el acceso a la educación. Mostró que el sistema educativo puede ser aún más cruel si no existe intervención subjetiva de los actores para cuidar a los integrantes de su comunidad. La lejanía entre el discurso oficial de continuidad educativa y la realidad de las estudiantes era tan grande que las iniciativas y las intervenciones de ayuda estuvieron enfocadas en paliar la precariedad de los estudiantes y sus familias.

La asistencia a sus casas permitió empatizar con los y las estudiantes: ponerse en su lugar para entender, vivir y sentir sus dificultades. Estas experiencias no deben ser olvidadas, pues pue-

den servir para recuperar los valores de la vocación docente en un país como México. Para sensibilizar y cuestionar qué es en lo que se debe poner énfasis en la gestión escolar, cuando las condiciones de existencia de niñas, niños y jóvenes no se encuentran dentro de las condiciones mínimas de los derechos a la vida, a la salud ni mucho menos a la educación digna.

La decisión de salir de las prescripciones de la autoridad permitió a algunas docentes percatarse de que pueden incidir en la construcción de otra manera de mirar la cotidianidad escolar a partir de la gestión del sufrimiento estudiantil, desenfocando el discurso de aprendizajes esperados para concentrarse en las relaciones humanas.

Aunque la SEP no tomara la oportunidad de convertir este reenfoque en política educativa, autores como Linne (2022) señalan que la escuela secundaria durante la educación remota se caracterizó por ser una institución de fronteras móviles, porosa de objetivos cada vez más redefinidos, de relaciones re-construidas más allá de los imperativos institucionales.

Aunque estos últimos no permitieron que la reconstrucción de la escuela se convirtiera en el objetivo principal durante la pandemia, sí existió un proceso de reflexión para entender que en la vida cotidiana de la escuela pueden ocurrir interacciones diferentes a las que estamos acostumbrados, y que esto puede redefinir la convivencia y los sentires escolares de sus agentes.

Los equipos directivos tuvieron que afrontar —en alguna medida— la pérdida de eficacia de su función al cumplir con la política educativa. Aunque en poco, construyeron prácticas que no estaban naturalmente acordadas en el proceder de control y vigilancia. Utilizaron el escenario inédito para reflexionar sobre su visión de lo escolar, aunque no se consolidaran prácticas de autonomía y lógicas de acción de resistencia a la autoridad.

Aún así, participaron en una nueva experiencia social del trabajo educativo (Dubet, 2020) que, tal vez, sienta las bases para la recontextualización en curso en la escuela post-pandémica.

4.5. Síntesis reflexiva.

En este capítulo se intentó presentar la encrucijada a la cual se enfrentaron los equipos directivos en la puesta en acto de la educación remota y las lógicas de acción de simulación (y algo de autonomía) con las que gestionaron la coyuntura. El hilo conductor fue mostrar cómo las experiencias sociales dentro de las instituciones muestran que la adecuación nunca es absoluta la subjetividad de los actores y la objetividad del sistema (Dubet, 2010).

Aunque la lógica predominante haya sido la vigilancia a los equipos directivos y su obediencia, se abrieron grietas en el sólido cuerpo burocrático. Esta estructura sedimentada y naturalizada por los marcos normativos e institucionales impuestos por las autoridades representó un cuerpo de restricciones para el reconocimiento de la nueva realidad escolar centrada en el nuevo contexto de experiencias sociales de la comunidad: la precariedad de los recursos, la vulnerabilidad y el bajo capital cultural de las familias, la violencia de la educación remota en la escuela y la irreflexividad de los equipos directivos.

Las estrategias más exitosas fueron aquellas que superaron el rol normativo de los directivos y que hicieron uso de procesos de subjetivación de empatía y acompañamiento afectivo: que superaron la instrucción para internarse en la lógica de acción vocacional. La gestión escolar durante la pandemia puede interpretarse como una gestión automática e irreflexiva, meramente normativa, que no coordinó las inteligencias y las sensibilidades de directivos y docentes para proponer una estrategia humanista de intervenciones contextualizadas.

Los individuos en su función directiva se antepusieron a la existencia de estos individuos como “intelectuales”, como actores capaces de dominar e intervenir conscientemente su relación

con el mundo (Dubet, 2020). Cuando se asumió esta facultad, la sensibilización suspendió por un momento la fría y lejana racionalidad de la institución para prestar una atención más importante: al dolor y las consecuencias trágicas de la pérdida de familiares y seres queridos para los y las estudiantes.

En estos relámpagos de sensibilización, algunos directivos y docentes reformularon la relación escolar por fuera y en contra de sus características negativas tradicionales y aumentadas, estableciendo redes de apoyo y experimentando el reencuentro con los otros —los grandes otros que fueron los alumnos para la política educativa— (Terigi, 2011).

Lamentablemente, estos ejercicios de sensibilización y gestión humanista no fueron suficientes para anular uno de los efectos más perversos de la gestión de la pandemia: haber hecho creer a los estudiantes y sus familias que eran los únicos responsables de no haberse adaptado a esta forma de aprender, al responsabilizarlos —desde los discursos y las prácticas administrativas, directivas y docentes— de su fracaso, por no haber tenido ni los medios ni los recursos.

En última instancia, las lógicas de acción de los equipos directivos contribuyeron a aumentar la exclusión y a reforzar la estigmatización de los y las estudiantes más vulnerables de nuestra población, orillando a muchos y muchas al abandono escolar del cual, probablemente, nunca se podrán recuperar.

La intención de este texto ha sido mostrar —desde adentro— cómo esto aconteció con la complicidad (y el desinterés) de los grupos de poder y del estado, en nombre de la empresa irrenunciable del Sistema Educativo Mexicano por rendir cuentas, por no cesar, por “continuar” con los aprendizajes esperados. La Educación en México continuó, pero al costo de que la educación de millones de niños, niñas y jóvenes no lo hiciera.

Se dio un paso más en la naturalización de las desigualdades educativas de las poblaciones más vulnerables de nuestro país. Es algo que la autora considera inaceptable. Pero así se jugó el juego.

Conclusiones

El desarrollo de la presente investigación se ha centrado en analizar las lógicas de acción de equipos directivos al adoptar y recontextualizar una política educativa frente a las dificultades de gestionar la educación remota durante el ciclo escolar 2020-2021, a consecuencia del cierre de las escuelas secundarias públicas por pandemia.

Antes de la pandemia, los equipos directivos, antepusieron la observancia de reglas y normas como formas de control, ignorando e invisibilizando las dificultades y necesidades de los estudiantes. Cuando alteraban el entorno escolar con expresiones o fenómenos distintos a los establecidos y aceptados por la escolarización, se estigmatizaba su proceder, alimentando la imagen de estudiantes problemáticos a los que había que someter, conforme a los marcos formales de convivencia.

Desde un inicio se señaló la intención de enfocar la investigación en reconocer las formas y los modos de actuar de los equipos directivos frente a las dificultades de gestionar los procesos socioeducativos de los estudiantes durante el confinamiento.

La caracterización de las lógicas de acción de equipos directivos fue uno de los objetivos centrales. Se pretendió enunciar sistemáticamente las experiencias de los actores, a partir de reconocer e identificar los desafíos e implicaciones de gestionar las escuelas secundarias de forma remota, recuperando lo vertido durante los Consejos Técnicos y haciendo uso de las herramientas teóricas conceptuales de la teoría de la experiencia social escolar propuesta por Dubet.

La perspectiva de Ball sobre los ciclos de la política fue la herramienta utilizada para cuestionar el discurso hegemónico de la gestión escolar, el cual ha estructurado desde los años noventa los procesos educativos desde una postura gerencialista, centrada en mercantilizar los procesos de

gestión. La puesta en acto de las políticas educativas fue considerada la herramienta conceptual idónea para mapear las dificultades enfrentadas por los equipos directivos durante la gestión de la educación remota, las cuales tuvieron implicaciones profundas en las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

Se consideraron las reuniones del CTZE para llevar a cabo la observación participante de los equipos directivos que conforman la Zona Escolar 71 y del CTE en una escuela de la alcaldía Coyoacán. Se recurrió a estas instancias por ser el espacio privilegiado para el intercambio de opiniones y experiencias entre directivos, y para la recopilación de las interpelaciones en la gestión escolar.

Las y los directivos debían articular las instrucciones gubernamentales frente al contexto incierto de la pandemia. Esto generó problemas más que guías claras para la acción, pues las políticas diseñadas y presionadas por la AEF contuvieron, en su mayoría, demandas contradictorias. Por esto, uno de los objetivos fue desmontar los discursos y las prácticas de interpretación y recontextualización de la política educativa.

El cierre escolar obligatorio por la JNSD interpeló y tensó la puesta en acto de una política educativa pensada para una escuela presencial que ya no existía. México no estaba preparado para una contingencia extrema que requiriera la traslación de las clases a los hogares mediante dispositivo tecnológico. El sistema educativo dependía completamente de las clases presenciales, puesto que las escuelas secundarias públicas no tenían los medios ni los recursos suficientes para llevar el aprendizaje en línea a cada alumno y alumna. Sin embargo, las autoridades escolares omitieron e invisibilizaron este hecho: continuaron pensando en la “implementación” de una política educativa lineal fincada en la tradición escolar.

La gestión de la educación remota fuera de los espacios escolares ameritaba ser atendida desde otra lógica. No obstante, la SEP dio por sentado que estudiantes, profesores y directivos tenían los dispositivos y la conexión a internet para dar continuidad a su educación. Desde el discurso institucional dominante —centrado en la productividad de los aprendizajes—, las autoridades convencieron a la población de que se tenía todo bajo control. En consecuencia, la escuela no se detendría.

Los procesos de gestión fueron concebidos por las autoridades educativas desde la clásica “gestión en cascada”, centrada en dar seguimiento lineal a las órdenes e indicaciones de las autoridades superiores. Una vez más, la gestión de la educación se limitó a dictar prescripciones para garantizar “la calidad” de la educación, ignorando los contextos y las regulaciones contradictorias de lo que implicaba seguir atendiendo la educación desde esta lógica prescriptiva. Esta no respondió ni atendió las dificultades básicas de las y los estudiantes. Por el contrario, contribuyó a profundizar las desigualdades educativas, la exclusión escolar y las consecuencias negativas de la brecha digital.

Los discursos del entonces secretario de Educación, Esteban Moctezuma Barragán, enarbolaban un triunfalismo educativo en torno a la continuidad y la digitalización de la educación. Irónicamente, la estrategia para atender a toda la población (a través de la televisión y de las plataformas digitales) excluyó a los más desfavorecidos. Así, los equipos directivos enfrentaron la puesta en acto de una política educativa pensada para una escuela ideal que ya no existía ni había existido. Esto puso en crisis a los procesos de gestión, pero también hizo posible que algunos y algunas directivas y docentes resignificaran y replantearan sus lógicas de acción para enfrentar las dificultades e intentar salvar las trayectorias escolares de algunos y algunas estudiantes.

El inicio del programa Aprende en Casa II para el ciclo escolar 2020-2021 se concentró en la ampliación de la cobertura televisiva. De manera que anunció con claridad la continuidad de algo que había fracasado. Las autoridades no lo consideraron así. Por el contrario, se invirtieron grandes cantidades del erario público en empresas privadas para ampliar la cobertura de las transmisiones. Una de las conclusiones de este trabajo es que lo que se requería no eran más canales sino otro tipo de apoyos.

Se esperaba una estrategia gubernamental de impulso a la inclusión digital, ampliación de internet, entrega de dispositivos tecnológicos, tarjetas de prepago para internet y datos celulares para docentes y estudiantes; como se hizo en Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Jamaica, Perú, Uruguay y San Vicente y las Granadinas (CEPAL-UNESCO, 2020).

Las políticas educativas para la educación remota fueron diseñadas por las autoridades para responder a la lógica de la globalización, con énfasis en la competitividad y en el incesante aprendizaje de competencias de producción de capital humano para el mercado laboral. Su configuración fue altamente influenciada por factores extraescolares y mediada por la mercantilización empresarial, cuya lógica ignora —por definición— los contextos de vulnerabilidad de los seres humanos. Esto reforzó la lógica productivista de acumular actividades no-significativas para salvar la rendición de cuentas.

La autoridad educativa consideró o imaginó ambientes y condiciones óptimas en los hogares de los y las estudiantes para poner en marcha AEC. No se tomaron en cuenta el sinnúmero de investigaciones sobre los efectos de la carencia de recursos materiales, tecnológicos y de capital cultural sobre las trayectorias educativas de los grupos sociales más vulnerables. Aún peor, no sólo

no lo hizo la política educativa sino que las autoridades no tuvieron en consideración que las dificultades incluían la enfermedad o la muerte de muchos familiares de los y las estudiantes, con sus consecuencias económicas y psicológicas.

Aunque la escolarización se mantuvo unificada para el logro de los aprendizajes esperados estandarizados, los testimonios de los CTZE y CTE evidenciaron las dificultades que enfrentaron todas las dificultades para gestionar la continuidad. Estas fueron agrupadas en categorías para su análisis, consiguiendo un mapeo de las dificultades y las encrucijadas reales de la comunidad escolar en la práctica. Las más destacadas fueron la brecha digital, las dificultades administrativas y pedagógicas, el acompañamiento a los aprendizajes y la salud mental.

A pesar de estas, los equipos directivos cargaron sobre sus hombros la responsabilidad de hacer funcionar las escuelas con insumos mínimos y apoyos institucionales nulos en comunidades urbanas empobrecidas. Una de las estrategias para sortear fue soslayar AEC y no centrar la gestión escolar en él. Esto permite entender que el programa fue más mediático que de impacto. Partió de la premisa de una cobertura nacional y un acceso universal a la señal televisiva sin considerar los contextos concretos de aprendizaje en casa, como el empalme de los horarios de transmisión para familias con más de un hijo o hija. Esto fue motivo para que algunas familias optaran por privilegiar de uno sólo de ellos o ellas, mientras otros hijos e hijas eran incorporados e incorporadas a las filas del trabajo informal infantil.

La AEF perdió la oportunidad de cambiar o ajustar el programa a partir de las evidencias de su fracaso. Se comprendió su implementación en el contexto de emergencia de los primeros meses de la pandemia. Sin embargo, después de todo un verano para evaluar y modificar la estrategia, se esperaba una segunda edición que tomara en cuenta las particularidades de la educación en el ámbito urbano sin servicios mínimos como la luz y de las zonas rurales. No sólo no se trabajó

en la condición básica para el éxito de la estrategia televisiva-digital (luz, señal e internet) sino que se le invisibilizó e incluso se construyó un discurso triunfal de universalidad.

Además, el programa tenía problemas básicos de diseño y de operación que dificultaban aún más su uso o consumo. Uno de ellos fue la falta de difusión previa de la programación, para que las y los docentes tuvieran la oportunidad de planear sus clases en función de sus contenidos. Otros fueron la falta de desarrollo o de compra de materiales para cada grado, la inadecuación de los horarios inadecuados y la escasa correspondencia con los contenidos de los planes y programas de estudio.

AEC fue una política que no sólo promovió y agudizó, sino que dio forma y coordinó la invisibilización de las diferencias reales de acceso a los recursos televisivos y digitales de la población escolar. Si antes de la pandemia el diagnóstico educativo estaba marcado por la inequidad, la pandemia ha profundizado y acrecentado las desigualdades en los estudiantes de escuelas secundarias públicas en la Ciudad de México. No lo hizo por sí sola. Lamentablemente, los equipos directivos jugaron un papel importante en la reconfiguración de las desigualdades educativas (que tendrán efectos, en el largo plazo, en la desigualdad social estructural).

A decir de las y los estudiantes, la duración y el estilo de la programación les generaba sueño: se dormían, no la observaban completa o simplemente la mantenían en segundo plano mientras realizando otras actividades. En algunas ocasiones era repetitiva, pero otras era demasiado rápida, como en la explicación de los procedimientos para el despeje de fórmulas o en la resolución de problemas para las materias de Matemáticas y Ciencias. En consecuencia, las y los estudiantes no entendían y llegaban a las asesorías en blanco o aún más confundidos. Sucedió lo mismo con los libros de texto, que se convirtieron en un simple complemento al no estar actualizados.

De esta manera, los equipos directivos-docentes se quedaron solos y sin herramientas para trabajar. Asumieron el peso del modelo a distancia con sus propios recursos, creatividad y compromiso, pagado con muchas horas y mucho desgaste emocional, ambos arrebatados a la atención de sus propias familias. No fue la política educativa sino la gestión por fuera de las directrices institucionales lo que propició y logró los ajustes al proceso educativo en las distintas etapas del confinamiento.

Una de las decisiones de gestión más importantes fue ignorar la programación de AEC. El equipo docente tuvo que diseñar diversos dispositivos para apoyar a los estudiantes, no sólo en la cuestión pedagógica —escasamente considerada por la política— sino en lo material y lo anímico —borradas por completo de la estrategia educativa—.

Sin embargo, el apoyo humano no fue la constante. Directivos y docentes pusieron en acción la estigmatización de las y los estudiantes más vulnerables que no se lograban conectar a las actividades sincrónicas o entregar las asincrónicas. Se les señalaba por su falta de recursos y se les tachaba de flojos, apáticas e irresponsables, hasta el punto de responsabilizarles por su falta de interés en las actividades escolares.

La decisión gubernamental de continuar el ciclo escolar mediante AEC y las clases remotas agravó la demanda de recursos tecnológicos a los que la mayoría no tienen acceso. La continuidad educativa dio por sentado condiciones materiales que jamás podrían faltar ni siquiera de manera imaginaria en la vida de las autoridades. Cada docente se vio obligado a diseñar su enseñanza remota con los recursos personales a su disposición. Una de las estrategias fue el uso espontáneo de plataformas y de redes sociales, pero con pocas habilidades para obtener beneficios educativos. En general, los equipos directivos, el equipo docente y las estudiantes no poseían las habilidades necesarias para usar las tecnologías con fines educativos.

Las autoridades de la SEP optaron por invisibilizarlo. A través de instancias gubernamentales —como las Direcciones Operativas y las Supervisiones Escolares— se solicitó que las escuelas no perdieran tiempo indagando las dificultades que representaban para toda la comunidad educativa continuar con la educación remota. Se dio por sentado el acceso y conocimiento de las herramientas y capacidades tecnológicas. Por encima de los procesos de aprendizaje y de reflexión educativa-escolar-pedagógica sobre lo que estaba pasando, las autoridades interpretaron desde el discurso oficial que la prioridad sería la evaluación.

En las reuniones directivas, las evidencias de actividades representaron el criterio de eficacia de la administración escolar. Lo pedagógico se tornó secundario. Tanto así que la propuesta legislativa para la educación remota fue anular el valor del último periodo del ciclo escolar. Fue mucho más sencillo glorificar el discurso paternalista de que no se impediría a nadie la continuidad escolar que trabajar en el diseño de criterios institucionales para evaluar el aprendizaje en situación de enseñanza remota. La reconfiguración de la política educativa para lidiar con la pandemia refinó las estrategias de simulación educativa.

La dimensión cuantitativa de los informes administrativos semanales era lo relevante. Sin importar los procesos de coordinación del aprendizaje colectivo, la encomienda de los equipos directivos era asesorar y transmitir información a los docentes sobre el uso de las TIC con fines educativos. El dato significativo sobre la situación de salud de la comunidad escolar para las supervisiones escolares era el estadístico: la cantidad exacta de alumnos que observaban la transmisión de AEC diariamente. El dato cualitativo en los informes eran las estrategias con que los docentes estaban asesorando las dudas sobre las transmisiones televisivas. También se pedían las acciones implementadas para mantener comunicación efectiva y continúa con los estudiantes, más allá de los resultados de esta.

En todo momento, la SEP utilizó los canales de gestión con un fin principal: monitorear el avance de su estrategia nacional. No se cuestionó el carácter formal de la educación tal cual existía antes de la pandemia. Lo superficial era nuevo (las clases televisadas), pero en realidad era lo mismo: el currículo de aprendizajes esperados (desactualizado). Se mantuvieron los aspectos disciplinarios incluso en la emergencia donde todo era desorden: calendarios escolares fijos, pase de lista, enfoque del trabajo de clase en el material educativo como medio principal para transmitir contenidos formales, actividades mecanizadas en los confines únicos del currículo.

Se desestimó la oportunidad para experimentar con un modelo de aprendizaje significativo mediante una pedagogía dialógica y cooperativa. Este modelo es uno que el gobierno aseguró que se implementaría para poner fin a la “mal llamada Reforma Educativa del PRIAN”. No existió instrucción de elaborar trabajos escolares sobre el cuidado de uno mismo ni de los otros siendo el tema principal de la emergencia

Al neutralizar las oportunidades de cuestionamiento y transformación educativa, se dio una vuelta de tuerca más al paradigma de la gestión escolar, en el cual el objeto de la escuela no son los estudiantes sino el propio sistema; y en que la función manifiesta de la educación es lograr los aprendizajes esperados, aunque su función latente y efectiva sea optimizar el funcionamiento de la organización escolar a favor de los criterios de evaluación escolar de las pruebas estandarizadas y la calidad educativa. Así, la crisis educativa resultó en una coyuntura histórica idónea para reconcentrar y recentralizar el control político en todos los niveles de gestión a través del uso de la tecnología.

Las y los docentes se vieron envueltos de súbito en un ambiente de teletrabajo que se caracterizó por diversas carencias: de condiciones óptimas para llevarlo a cabo; de respeto a sus periodos de descanso; de insumos digitales adecuados; de criterios de evaluación para su labor. En

el ambiente de precarización y aumento de explotación laboral, surgieron dos situaciones. Por un lado, algunos docentes comenzaron a desarrollar soluciones creativas para atender los desafíos tecnológicos; sin embargo, por el otro, la propia incapacidad y resistencia para intentar adaptarse al uso de tecnologías se convirtió en un factor para acentuar los efectos de la brecha digital en el alumnado.

Bajo el discurso de la innovación a través de la tecnologización de la educación, la SEP apostó —en cuanto a la pedagogía y la gestión escolar— por la continuidad de la vieja normalidad. En cambio, referente a los planteles, las escuelas vivieron procesos para deliberar entre dos estrategias de gestión: responder a las exigencias de la continuidad educativa o gestionar las problemáticas singulares que emergían del contexto pandémico.

Desde antes de la pandemia, la escuela secundaria ya era considerada el nivel educativo más controvertido de la educación básica por ser un lugar donde se concentran una gran cantidad de fenómenos que impactan el desarrollo de los estudiantes (Lozano, 2006 y 2013; Sandoval, 2001). Responsables formales de la conducción, organización y administración de las escuelas, los equipos directivos se centraban en mantener el orden y el control escolar apelando a normas y reglamentos. Durante la pandemia aumentó el número de indicaciones, órdenes y requerimientos institucionales que debían cumplir además de solucionar los problemas de su propia escuela.

La carga extraordinaria de trabajo administrativo es un factor para comprender por qué los directivos no se han enfocado en lidiar con las dificultades atendibles de los estudiantes. Los acuerdos dirección-familia son una oportunidad para influir en si un estudiante sigue o abandona la escuela. Sin embargo, el mandato institucional fue privilegiar lo general sobre lo particular y lo cuantitativo sobre lo cualitativo. Esto alejó a los actores de la comunidad escolar de la posibilidad

de gestionar procesos que cuidaran más la permanencia general de los alumnos en vez de las evidencias particulares sobre el cumplimiento de aprendizajes esperados prepandémicos.

La responsabilidad no asumida por el estado recayó también, en algunos casos, en las familias más vulnerables, que asumieron el costo de la conexión a internet y de los dispositivos de sus hijos, llegando a reducir el dinero destinado a sus insumos básicos. También es notable el costo que asumieron muchos y muchas estudiantes al adaptarse a una modalidad de enseñanza que no les gustaba y para la que no contaban con los recursos y acompañamientos fundamentales. Paradójicamente, el confinamiento protegió a los y las estudiantes del virus, pero los expuso a otros muy dañinos: la asfixia educativa, el rezago y el abandono escolar masivo.

La estrategia “universal” no pudo detener el avance —evidente y esperado— del rezago educativo. Es una ironía que las autoridades no aprovecharon la oportunidad histórica para replantear el sentido de la escuela, y que no lo hicieron para no detener la mejora de los aprendizajes fundamentales; y, aún así, los aprendizajes en lectoescritura y aritmética se desplomaron.

El INEGI (2021) informó en abril, a un año del inicio del cierre escolar, que 5.2 millones de personas no se inscribieron al ciclo escolar 2021–2022 por motivos asociados al COVID-19 o a la falta de dinero. Esto representa casi el 10% de la población estudiantil de entre 3 a 29 años. 26.6% consideró que las clases a distancia eran poco funcionales para el aprendizaje; 25.3% indicó que alguno de sus padres o tutores se quedaron sin trabajo; y 21.9% carecía de computadora, otro dispositivo o conexión a internet.

En la misma encuesta, se indagaron las desventajas de la educación virtual según los propios estudiantes. Los resultados fueron que 58.3% no aprende o aprende menos que de manera presencial. 27.1% acusa de falta de seguimiento a su aprendizaje. 23.9% señala la falta de capacidad técnica o habilidad pedagógica de padres, madres o tutores para transmitir los conocimientos.

18.8% refirió el exceso de carga académica y actividades escolares. 18.2% consideró sus condiciones en casa (tecnología, mobiliario, equipamiento) como poco adecuadas. Y 16.1% lamentó la falta de convivencia con amigas y compañeros.

Aunque las cifras no lo muestren, desde la gestión escolar se percibía cómo la mayor pérdida para las y los estudiantes fue la de los respiradores educativos de la socialización. Los procesos de socialización son los más importantes en la etapa de la adolescencia: les permite interiorizar valores y normas para enfrentar la realidad. La sobrecarga de actividades académicas descontextualizadas se impuso sobre la idea de construir un espacio de socialización virtual donde los estudiantes pudieran compartir lo que estaban viviendo. No fueron oxigenados en esta área: el oxígeno del apoyo entre pares no llegó a sus pulmones.

Mientras se les exigía rendir evidencia de las actividades, absorbían directamente las vivencias traumáticas de su entorno familiar. Sus familias enfrentaron situaciones complicadas: tuvieron problemas económicos, estuvieron desbordadas atendiendo la casa y a los enfermos, experimentaron pérdidas de familiares cercanos. Eso ha generado que la gran mayoría de las y los estudiantes estén presentando cuadros de ansiedad o de depresión. A pesar de que se tenían evidencias suficientes de estas dificultades, no fueron consideradas como directriz de la política educativa.

Tampoco se escucharon las voces críticas que apuntaban el riesgo de establecer una estrategia a todas luces insuficiente para sortear las desigualdades sociales y económicas (Fernández y De la Rosa, 2020). Oliver (2020) advertía que los convenios con las televisoras, lejos de empoderar a las comunidades escolares, reforzarían un modelo privatizador en el cual los agentes educativos y las familias terminan pagando los insumos educativos.

Las políticas educativas no pueden ni deben seguirse construyendo desde el imaginario idealista de la calidad, el cual se sigue imponiendo con la pretensión de que resolverá las dificultades de los estudiantes y que mejorara sus aprendizajes. Por el contrario, ha profundizado las desigualdades. Estas son legitimadas por los actores escolares en un proceso complejo que excede la noción de implementación.

Es en el terreno de lo escolar donde los imaginarios cobran sentido y empiezan a constituirse como problemas educativos y sociales. Una de las contribuciones más importantes de esta investigación fue contextualizar la realidad escolar, rompiendo con el idealismo institucional a través de la recuperación de la voz de los equipos directivos.

Finalmente, no se debe olvidar que los desafíos enfrentados por esta escuela y Zona Escolar no son únicos. El reporte “Covid-19 and school closures. One year of education disruption” de la UNICEF (2021) demostró que el desafío fue global. A nivel mundial, más de 168 millones de niños no tuvieron clases presenciales durante casi un año completo. Los países de América Latina y el Caribe fueron los más perjudicados: en promedio tuvieron 158 días de escuela “completamente cerrada” (de suspensión total de actividades para estudiantes de educación preescolar, primaria y secundaria), muy por encima de la media mundial de 95 días.

La situación de México fue preocupante. Ocupó la octava posición a nivel mundial con el mayor número de días con escuelas “completamente cerradas”: 180 días, casi el doble del promedio mundial, más que el promedio de la región y solamente por detrás de seis países: Panamá (211), El Salvador (205), Bangladesh (198), Bolivia (192), Brasil (191), Costa Rica (189). Al considerarlo en relación con la magnitud de la población estudiantil (33.2 millones), México fue el tercer lugar mundial en número de estudiantes que perdieron arriba del 75% de la instrucción escolar desde marzo del 2020; solamente tras Brasil (44.3 millones) y Bangladesh (36.8 millones).

Aunque la política educativa mexicana encomendó la continuidad educativa, las cifras reflejan su fracaso. Esta fue la encrucijada a la cual se enfrentaron los equipos directivos. Una pregunta que resulta de la investigación es: ¿en qué medida los equipos directivos, no sólo no desmintieron o cuestionaron los discursos y mandatos institucionales, sino que contribuyeron a su perpetuación? En todo caso, es claro que las dificultades de gestión escolar estuvieron relacionados con el orden de control y vigilancia institucional, que operó a distancia a través de distintos dispositivos de dominación (CTE, AEC, actividades en Google).

No cabe duda, las lógicas de acción de los equipos directivos contribuyeron a la reproducción y el incremento de las prácticas que generan desigualdad y rezago estudiantil. Y, aún así, se abre una línea de investigación crítica de las autoridades, quienes construyeron soluciones delegando la incertidumbre en los equipos directivos, reforzando un proceso de desresponsabilización escolar, que adjudica la responsabilidad de los resultados de la escuela en los sujetos y no en el Estado.

Referencias

- Acevedo, I., Castellani, F., Flores, I., Lotti, G., & Székely, M. (2020). Social effect of Covid-19: Estimates and alternatives for Latin America and the Caribbean. *Latin American Economic Review*, 29(1).
- Aguerrondo, I. (2009). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación.
- Anaya Bello, A. (2016). La escuela pública como espacio de interacción social de los niños indígenas migrantes en Iztapalapa [Tesis de Doctorado]. UAM.
- Asprella, G. (2013). La interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas. (Políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana). En C. Tello (Ed.), *Epistemologías de la política educativa: Posicionamientos, perspectivas y enfoques* (pp. 91-108). Mercado de Letras.
- Atrio Cerezo, S. (2007). Europa ante el reto de las tecnologías de la información y comunicación educativas. *Educación y Futuro*, 16, 101-129.
- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies*, 13(2), 10-17.
- Ball, S. (1994). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Paidós.
- Ball, S. (2002a). Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2).
- Ball, S. (2002b). Textos, discursos y trayectorias de la política: La teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(2-3), 19-33.
- Ball, S. J., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96.
- Banco Mundial. (2020, mayo 7). *Pandemia de COVID-19: Impacto en la educación y respuestas en materia de políticas*. World Bank. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 15-32.
- Barrera, I., & Myers, R. (2011). *Estándares y evaluación docente en México: El estado del debate*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Barrios Fuentes, R., & Ramos, G. (2020, agosto 7). Aislados y sin internet: Jóvenes padecen exclusión escolar en la epidemia. *Animal Político*. <https://www.animalpolitico.com/2020/08/jovenes-exclusion-internet-escolar-pandemia/>

- Bello, M. E. (2003). Educación y globalización. Los discursos educativos en Iberoamérica. Anthropos-Fundación Universitaria Luis Amigó-UANL.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). La construcción social de la realidad. Amorrortu.
- Bernstein, B. (1990). Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. El Roure.
- Bonal, X. (1998). Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Paidós.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia.
- Cabrero Almenara, J. (2004). La transformación de los escenarios educativos como consecuencia de la aplicación de las TICs: Estrategias educativas.
- Cabrero Almenara, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17(1), 111-131.
- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de COVID-19.
- Cervantes Galván, E. (1998). Una cultura de calidad en la escuela, liderazgo para el cambio educativo. Ediciones Castillo.
- COMIE. (2017). Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa: Aportes y desafíos de la investigación educativa para la transformación y la justicia social. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/seccion3.htm>
- CONEVAL. (2020, mayo 19). Comunicado No. 07 CONEVAL presenta información referente al índice de tendencia laboral de la pobreza al primer semestre de 2020. https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/ITLP-IS_resultados_a_nivel_nacional.aspx
- CONEVAL. (2021). El CONEVAL presenta información referente a la pobreza laboral al primer trimestre de 2021. https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/ITLP-IS_resultados_a_nivel_nacional.aspx
- Corbett, H. D. (1991). Community influence on school micropolitics: A case example. En J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power conflict, and cooperation* (pp. 73-95). Sage.
- Del Val Blanco, E., Hernández Bringas, H., Ramos Fuentes, G., Ramírez del Razo, H., Miguel, R. A., Gutiérrez Lara, A., & Márquez Jiménez, A. (2012). Financiamiento de la educación, ciencia, tecnología, innovación y cultura (ECTIC) con visión de Estado. En J. Narro Robles, J. Martuscelli Quintana, & E. Bárzana García (Eds.), *Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional* (pp. 371-410). UNAM.

- Diario Oficial de la Federación. (1982a). Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las Escuelas Secundarias Técnicas.
- Diario Oficial de la Federación. (1982b). Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria.
- Diario Oficial de la Federación. (2014). ACUERDO número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar.
- Diario Oficial de la Federación. (2019a). 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.
- Diario Oficial de la Federación. (2019b). ACUERDO número 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica.
- Díaz, M. A. (2020). Equipos directivos de educación primaria. Improvisar la alfabetización digital durante la cuarentena. En H. Casanova Cardiel (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 145-152). IISUE-UNAM.
- Dubet, F. (2008). ¿Cambios institucionales y/o neoliberalismo? En M. Fernández Enguita, *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos* (pp. 41-64). Akal.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense-Centro de Investigaciones Sociales.
- Dubet, F. (2013). El trabajo de las sociedades. Amorrortu.
- Dubet, F. (2020). La época de las pasiones tristes: De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor. Siglo XXI.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada.
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa (Ed.), *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila.
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela: Un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43.

- Espinosa Gómez, D. R. (2017). La escuela no es una empresa, ni la educación un negocio. *Praxis Pedagógica*, 17(21), 65-78.
- Expansión. (2020, abril 15). *La SEP anuncia el regreso a clases desde casa a partir del 20 de abril*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2020/04/15/la-sep-anuncia-el-regreso-a-clases-desde-casa-a-partir-del-20-de-abrilExpansi%C3%B3n>
- Fanfani, E. T. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. IIPE.
- Fernández, M. A., & De la Rosa, R. (2020, agosto 28). Ante la precaria inclusión digital, ¿aprender en casa? *Nexos*.
- Foucault, M. (1994). *Dits et Écrits II, 1970-1975*. Gallimard.
- Freire, P. (1981). La concepción «bancaria» de la educación como instrumento de opresión... En *Pedagogía del oprimido* (27ª, pp. 69-96). Siglo XXI.
- García-Bullé, S. (2020, abril 27). *¿Por qué las familias están retirando a sus hijas de la escuelas online?*
. Tecnológico de Monterrey: Observatorio | Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/padres-escuela-online>
- Gentili, P. (2017). Entrevista: “Para PISA, el buen docente es solo el que genera buenos resultados conforme a lo que esta prueba valora”. *Revista TE CCOO*, 358, 22-26.
- Gobierno de México. (2020a, abril 16). #ConferenciaPresidente | Jueves 16 de abril de 2020. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BCsbqCTmCwI>
- Gobierno de México. (2020b, abril 19). Conferencia de Prensa #Coronavirus #COVID19 | 19 de abril de 2020 #UnidosSaldremosAdelante—YouTube. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XmCh3tRKSTY>
- Gobierno de México. (2020c, agosto 3). #ConferenciaPresidente | Lunes 3 de agosto de 2020—YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=FtkZO3VU7tA>
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- González Villareal, R. (2010). *El taller de Foucault*. UPN: Horizontes Educativos.
- González Villareal, R., Rivera Ferreiro, L., & Guerra Mendoza, M. (2020). *¡Seamos virus! Covid-19 y la urgencia de lo común*. Fray Bartolomé de las Casas A.C.
- Graffe, G. J. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23(68).

- Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianidad de las escuelas. *Propuesta Educativa*, 1(43), 123-130.
- Guerrero Salinas, M. E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 205-242.
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y posmodernidad. Morata.
- Ímaz Gispert, C. (2020). La Reforma Educativa en México. Una revisión crítica de sus contenidos, procesos y consecuencias. En C. Peraza Sanginés (Ed.), *México en la Reforma Educativa Global* (pp. 127-156). UNAM.
- INEGI. (2019). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH).
- INEGI. (2021, abril 23). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación. (ECOVIED). PRESENTACIÓN DE RESULTADOS. Segunda edición. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovied/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- Kaplan, C. V. (2009). La asignación de etiquetas. La construcción social del “alumno violento”. 10.
- Laval, C. (2004). La escuela no es una empresa. Paidós.
- Linne, J. (2022). Escolarización secundaria y tecnologías digitales en tiempos de pandemia. *Espacios en blanco*, 32(1), 128-141.
- Lipovetsky, G. (2005). *La era del vacío*. Anagrama.
- Lozano Andrade, I. (2006). Normalistas vs. Universitarios o Técnicos vs. Rudos. La formación y práctica del docente de secundaria desde sus representaciones sociales. Plaza y Valdés.
- Luengo Navas, J., & Saura Casanova, C. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 111-126.
- Luhmann, N. (1996). Teoría de la sociedad y pedagogía. Paidós.
- Makarov, A., & Lacort, J. (2020, marzo 31). Niños sin tecnología, niños sin acceso a la educación: La escuela a distancia está acentuando la brecha social. Xataka. <https://www.xataka.com/otros/ninos-tecnologia-ninos-acceso-a-educacion-escuela-a-distancia-esta-acentuando-brecha-social>
- Márquez Jiménez, A. (2012). El financiamiento de la educación en México. Problemas y alternativas. *Perfiles Educativos*, XXXIV, 107-117.

- Martínez Boom, A. (2010). La configuración del maestro: La dilución de un rostro. En A. Martínez Boom & A. Álvarez Gallego, *Figuras Contemporáneas del maestro en América Latina* (pp. 127-164). Magisterio.
- McLaren, P. (1995). *La vida en las escuelas. Siglo XXI*.
- Mejoredu. (2020, noviembre 17). *Experiencias de las comunidades de educación básica durante la contingencia por COVID-19 en el ciclo escolar 2019-2020. Informe ejecutivo*. gob.mx.
<http://www.gob.mx/mejoredu/articulos/encuesta-sobre-las-experiencias-de-las-comunidades-de-educacion-basica-durante-la-contingencia-por-covid-19-en-el-ciclo-escolar-2019-2020>
- Mendoza Rojas, J. (2011). *Financiamiento público de la educación superior en México. Fuentes de información y cifras del período 2000 a 2011*. UNAM: DGEI.
- Meo, A. L. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 243-261.
- Miranda, E. (2011). Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En E. Miranda & B. Paciulli (Eds.), *Pensar la Educación Pública. Aporte desde Argentina y Brasil* (pp. 105-126). FFyH-UNC.
- Muñoz-Repiso, F., Murillo, J., Barrio, R., Brioso, Ma. J., Hernández, Ma. L., & Pérez-Albo, Ma. J. (2001). Aportaciones de las Teorías de la Organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 69-84.
- Oliver, L. (2020, agosto 26). Aprende en Casa II: cuando la construcción de capacidades locales no importa. *Nexos*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA)*. <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacional-deevaluaciondelosalumnospisa.htm>
- Pachon, J. (2021). La educación remota no es sinónimo de educación virtual. *Revista de Educación Virtual*.
- Palacios Novoa, A., & Ramírez-Orozco, M. (Eds.). (2019). *La educación y el sujeto político: Aporte crítico*. Ediciones Unisalle.
- Peraza Sanginés, C. (Ed.). (2020). *México en la Reforma Educativa Global*. UNAM.
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: Entre la opresión y la esperanza. En H. Casanova Cardiel (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 30-38). IISUE-UNAM.
- Poy, L. (2021, junio 12). Deserta un millón de alumnos por la pandemia: SEP. *La Jornada*.

- Pozner de Weinberg, P. (2003). La gestión escolar. En *Antología de gestión escolar* (pp. 35-58). SEP.
- Quiroz, R. (1987). El maestro y el saber especializado. DIE-CINVESTAV.
- Quiroz, R. (1991). Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 55.
- Quiroz, R. (2000). Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria [Tesis doctoral]. DIE-CINVESTAV.
- Redacción AN/BDL. (2020, noviembre 19). *Educación a distancia... En cercanía con el estrés*. Aristégu Noticias. <https://aristeguinoticias.com/1911/mexico/educacion-a-distancia-en-cercania-con-el-estres/>
- Rieble, S., & Viten, A. (2020). Nota CIMA #20 Covid-19. ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea. Inter American Development Bank.
- Rodicio, M. L., Ríos, M. P., Mosquera, M. J., & Penado, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la COVID-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 103-125.
- Rodríguez-Revelo, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: La punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad*, 12(2).
- Salinas, C. (2021, marzo 23). La pandemia deja a cinco millones de estudiantes fuera de la escuela en México. *El País*.
- Sánchez-Cervantes, F. S., Serrano-González, R. E., & Márquez-Caraveo, M. E. (2015). Suicidios en menores de 20 años. México 1998-2011. *Salud Mental*, 38(5), 379-389.
- Santos, M. (2015). Las feromonas de la manzana: El valor educativo de la dirección escolar. GRAO.
- Schmelkes, S. (1993). La calidad requiere liderazgo. En *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. SEP.
- Sefchovich, S. (2008). *País de mentiras*. Océano.
- SEP. (1981). Manual de organización de la escuela de educación secundaria. SEP.
- SEP. (2020a, marzo 14). *Comunicado conjunto No. 3 Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19*. gob.mx. <http://www.gob.mx/sep/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es>

- SEP. (2020b, marzo 20). *Boletín No. 75 Transmitirán sistemas públicos de comunicación contenidos educativos durante el receso escolar preventivo por COVID-19*. gob.mx. <http://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-75-transmitiran-sistemas-publicos-de-comunicacion-contenidos-educativos-durante-el-receso-escolar-preventivo-por-covid-19?idiom=es>
- SEP. (2020c, marzo 23). *Acuerdo 12/06/20. Criterios oficiales de evaluación ciclo escolar 2019 – 2020*. gob.mx. <http://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-75-transmitiran-sistemas-publicos-de-comunicacion-contenidos-educativos-durante-el-receso-escolar-preventivo-por-covid-19?idiom=es>
- SEP. (2020d, marzo 27). *Boletín No. 80 Fortalece SEP programa Aprende en Casa mediante sitio web especializado en educación básica*. gob.mx.
- SEP. (2020e, mayo 24). *Boletín No. 136. Logra Aprende en Casa que 9 de cada 10 niñas y niños mantengan su aprendizaje*. gob.mx. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-136-logra-aprende-en-casa-que-9de-cada-10-ninas-y-ninos-mantengan-su-aprendizaje-sep?idiom=es>
- SEP. (2020f, junio 1). *Boletín No. 141 Fechas referenciales para el regreso a actividades e inicio del Ciclo Escolar 2020-2021, en los tres niveles educativos*. gob.mx. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-141-fechas-referenciales-para-el-regreso-a-actividades-e-inicio-del-ciclo-escolar-2020-2021-en-los-tres-niveles-educativos?idiom=es>
- SEP. (2020g, julio 9). *Comunicado Conjunto No. 5 Iniciará el Ciclo Escolar 2020-2021 con base en el semáforo epidemiológico de cada entidad*. gob.mx. <http://www.gob.mx/sep/articulos/comunicado-conjunto-no-5-iniciara-el-ciclo-escolar-2020-2021-con-base-en-el-semaforo-epidemiologico-de-cada-entidad?state=published>
- SEP. (2020h, agosto 3). *Boletín No. 205 Iniciará el Ciclo Escolar 2020-21 con el modelo de aprendizaje a distancia Aprende en Casa II: Esteban Moctezuma*. gob.mx. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-205-iniciara-el-ciclo-escolar-2020-21-con-el-modelo-de-aprendizaje-a-distancia-aprende-en-casa-ii-esteban-moctezuma?idiom=es>
- SEP. (2020i, agosto 11). *Boletín No. 172. Se garantizará un Programa Estratégico General para el regreso a clases presenciales*. gob.mx. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-172-se-garantizara-un-programa-estrategico-general-para-el-regreso-a-clases-presenciales-sep?idiom=es>
- SEP. (2020j, agosto 17). *Boletín No. 223 Presenta SEP programación y horarios del programa Aprende en Casa II*. gob.mx. <http://www.gob.mx/sep/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es>

- SEP. (2020k). 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.
- SEP, & AEF-CDMX. (2022). Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México.
- SEP-SALUD. (2020, agosto 13). *Guía de orientación para la reapertura para la reapertura de las escuelas ante COVID-19*. gob.mx. <https://slp.gob.mx/sege/PDF/GUIA%20DE%20ORIENTACION%20REAPERTURA%20basica.pdf>
- Székely, M., Acevedo, I., & Flores, I. (2020). *Efectos educativos del COVID-19 en México*. Centro de Estudios Educativos y Sociales del Banco Interamericano de Desarrollo (CEES-BID).
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: Elucidación conceptual. *Quehacer Educativo*, 15-22.
- Tichenor, P. J., Rodenkirchen, J. M., Olién, C. N., & Donohue, G. A. (1973). Community issues, conflict and public affairs knowledge. En P. Clarke (Ed.), *New Models for Mass Communication Research*. Sage.
- Torres, J. (2006). Globalización e interdisciplinariedad: El currículo integrado. Morata.
- UNICEF. (2021). Covid-19 and school closures. One year of education disruption.
- Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para el liderazgo escolar: Experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 149-156.
- Villalpando, I. (2020). La escuela mexicana ante la pandemia: Diagnóstico y escenarios posibles. *Faro Educativo, Apunte de política (INIDE-UIA)*, 9.
- Watty, D. (2007). La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 7-36.
- Willis, P. (2008). Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Akal.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.-K. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa. Currículo para Profesores*. UNESCO.
- Yañez Velasco, J. C. (2020, mayo 22). *Aprender en casa: Opiniones de niñas y niños*. Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/aprender-en-casa-opiniones-de-ninas-y-ninos/>

- Zamora-Betancourt, M. del R., Portillo-Peñuelas, S., Reynoso-González, O. U., & Caldera-Montes, J. F. (2021). Autopercepción de la preparación docente ante el COVID-19 en México. *Educación y Humanismo*, 23(41).
- Zorrilla, M. (2003). La investigación sobre eficacia escolar en México. Estado del arte. En N. Murillo (Ed.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica: Revisión internacional del estado del arte*. CIDE.
- Zorrilla, M., & Romo, J. M. (2004). La educación secundaria en Aguascalientes (1999-2002) un análisis de factores asociados a los resultados escolares en español y matemáticas en el EXANI I. En CENEVAL (Ed.), *Evaluación de la educación en México. Indicadores de EXANI-I*. CENEVAL.

Anexos

Matriz 1. Dificultades de los estudiantes en transición a educación remota.

Dificultades de los estudiantes	Descripción de la dificultad	Respuestas de los equipos directivos	Seguimiento
Salud mental	<p>Fallecimiento de familiares directos (madre o padre)</p> <p>Dos casos de intento de suicidio. El caso 1 se arrojó por las escaleras, el 2do. caso se corto las muñecas con navajas.</p>	<p>En ambos casos los directivos canalizaron a los estudiantes a terapia psicológica en instituciones públicas.</p> <p>D 157M – La mejor terapia es que sigan entregando sus actividades académicas y se conecten a las sesiones virtuales, es la mejor manera en la que podemos apoyar a los alumnos para que se olviden de sus problemas, las sesiones virtuales son cortas no hay tiempo para atender situaciones complicadas, los maestros deben continuar con los programas de estudio.</p> <p>D 130V - El personal del SAE está apoyando a los maestros durante las sesiones virtuales. No hay tiempo de atender estos casos por eso se canalizan, los maestros no pueden atender el programa y dar terapia, no están preparados para manejar la situación, los padres se deben de ocupar de sus hijos no la escuela. La escuela esta para enseñar el currículum.</p>	<p>El supervisor sugirió que en estos casos canalizar a los alumnos a las instancias correspondientes y tener en resguardo en el expediente del alumno el carnet de que el alumno está siendo atendido, lo importante es tener evidencias para no caer en responsabilidad. El director es el responsable de atender y dar seguimiento a las situaciones. Ahora en la virtualidad es más fácil porque no los tenemos que estar cuidándolos como antes.</p>

<p>Estructura Tecnológica/ Conectividad /Brecha digital</p>	<p>Escasos alumnos con computadora en casa, mayor uso de teléfonos celulares. Familias con un solo dispositivo.</p>	<p>D 157V – Los alumnos no se adaptan a tener que usar los aparatos para aprender, los han utilizado para el entretenimiento, no logramos hacerlos entender que ahora los deben usar para aprender y realizar sus tareas. En todo momento los utilizan para comunicarse y para entretenerse, pero se niegan a usar los medios digitales para aprender. Son flojos no quieren trabajar en su casa.</p> <p>D 130V – con dispositivos o sin dispositivos los alumnos no quieren trabajar, de mis grupos solamente entre 12 y 9 alumnos se conectan con regularidad, están conectados, pero se niegan a prender la cámara, es un monólogo del maestro, los alumnos no participan, están apáticos, no quieren trabajar, envían actividades a cuenta gotas y muy mal elaboradas.</p>	<p>Dos escuelas adaptaron cuadernillos para los alumnos quienes no tienen dispositivos, las demás escuelas sensibilizaron a los padres de que era necesario contar con dispositivos para tomar las clases, los que no tuvieron acceso no fueron incluidos en otra estrategia. Únicamente se trabajo con los que tuvieron dispositivos. El supervisor recomendó aprobar a todos y quienes no cumplieron y se tenían las evidencias se les reprobara, al final del ciclo todos pasarían pero en las evaluaciones parciales podría ser un motivo para que entreguen actividades.</p>
--	---	--	---

Matriz 2. Sesiones de Consejo Técnico de Zona Escolar (ciclo escolar 2020-2021).

No. De Sesiones CTEZ	D – 130M	D – 130V	D157 – M	D157 – V	D288 – M
<p>Agenda Fase Intensiva</p> <p>13 de agosto 2020</p> <p>- Definir los objetivos, metas y acciones del programa escolar de mejora continua.</p> <p>-Determinar los mecanismos de seguimiento.</p> <p>- Aprende en casa II</p>	<p>El cierre del ciclo escolar estuvo muy accidentado, fue muy complicado trabajar con los maestros. Los alumnos no entregaban las actividades al final se les tuvo que aprobar con lo que tenían, una vez más se nos obligo a que todos pasen, no importa si saben o no, ¿Qué clase de alumnos estamos formando?, ahora va a ser lo mismo no van a aprender nada.</p>	<p>El trabajo con los maestros fue muy complicado, algunos tenían a sus hijos que los atendían, no podían estar en dos cosas a la vez, otros tuvieron familiares enfermos y dejaron de lado la atención a los alumnos, y no se diga los padres de familia empezaron a quejarse de que algunos maestros si tenían un seguimiento de los estudiantes pero otros no, las calificaciones fueron maquilladas, en realidad los alumnos no entregaron lo que se les solicitó, algunos ya no se sabe de ellos, ahorita para el inicio no se como le vamos hacer para la inscripción y saber cuantos alumnos van a regresar y como vamos a obtener los datos la mayoría no tiene dispositivos.</p>	<p>La guía plantea la planeación de forma muy fácil, sin embargo, no estará fácil, principalmente porque los maestros no tienen las herramientas necesarias para atender a los alumnos, ahora el aprende en casa me parece que es una estrategia que llegaría a la mayoría de alumnos, es decir, se le apuesta a la masificación, pero no se estaría atendiendo la socialización del conocimiento, además el aprende en casa anterior los alumnos no lo vieron, pero bueno eso lo podemos resolver. Lo que a mi en particular si me inquieta es la entrega de libros que va a pasar; por decreto no podemos hacer ir al personal, como le vamos a hacer para recoger y repartir los libros. Solicito que desde la operativa nos digan como le vamos a hacer para que los asistentes de servicios nos apoyen, nos dan una orden pero no nos dicen como hacerle, solo nos piden que organicemos al personal o que contratemos personas externas, en realidad no contamos con recursos, los últimos tres meses no se obtuvo el recurso de la cooperativa que era con el que se solventaban este tipo de gastos, ahora con que recursos vamos a pagar el flete y si el personal no quiere colaborar no los podemos obligar.</p>	<p>Aquí la principal acción que yo veo, debemos de mejorar las capacidades tecnológicas y digitales de los docentes para que puedan desarrollar estrategias de comunicación y enseñanza a distancia. La mayoría no sabe utilizar las herramientas digitales para la enseñanza, algunos ni siquiera se comunicaron con sus alumnos. También los papas están en las mismas condiciones no saben como utilizar las tecnologías, bueno he tenido que ayudar a varios a decirles como se prende una computadora, porque algunos tienen los dispositivos, pero no lo saben usar, entonces por consiguiente los alumnos están igual.</p> <p>La inscripción para mi también representa un problema yo pensaba hacer un formulario en goggle pero probablemente no lo sepan llenar.</p>	<p>A, mí también me preocupa lo de los libros yo no les puedo exigir a los trabajadores manuales que vayan a recoger los libros y a cargar las cajas cuando estamos en pandemia, a mí no se me hace viable, si hay un contagio, a mí me van a echar la culpa, la verdad se me hace una incongruencia de la autoridad, primero ellos emitieron el comunicado de que nadie debía permanecer en las escuelas, ahora nos piden que vayamos a entregar los libros, no estoy de acuerdo como le hacemos entender a los trabajadores que deben de ir. Tampoco tenemos recursos para contratar a personas externas para que carguen los libros y los entreguen. En lo personal si solicito envíen un comunicado oficial por ventanilla de que los trabajadores deben apoyar, no solo enviar mensajes por el WhatsApp, así no podemos obligar a nadie a asistir al plantel.</p>

<p>1a. Sesión ordinaria</p> <p>30 de septiembre 2020</p> <p>1. Valoración sobre las formas de intervención a distancia en las primeras semanas del ciclo escolar.</p> <p>2. Organizar la intervención de los docentes sobre los aprendizajes que se van a priorizar y sobre las estrategias que aplicarán para que todas y todos sus alumnos logren resultados de aprendizaje satisfactorio</p> <p>3. Ajustar el PEMC a la programación de Aprende en Casa</p> <p>30 de septiembre 2020</p>	<p>D - 130M</p> <p>En mi escuela, al principio, era un caos. Ahora estamos un poco más organizados</p> <p>Los docentes ya un poco más familiarizados con lo tecnológico ayudaron al resto y ahora podemos hacer reuniones por Zoom.</p> <p>¡Encontrarnos fue un gran avance!</p>	<p>D – 130V</p> <p>La autoridad nos solicita que la escuela continúe a la distancia pero, como se van a suplir los faltantes de maestros que no han sido asignados desde el inicio de clases no se cuenta con personal suficiente para atender las clases a distancia, se ha gestionado a la operativa lo necesario, pero no hay respuesta, están haciendo guardias, pero no resuelven el faltante, están diciendo que con los maestros que se tienen se retroalimente lo de la tele, pero es complicado los maestros solo quieren atender sus asignaturas, se tienen 4 faltantes de maestros, de por sí los alumnos no quieren trabajar las actividades y luego sin maestros asignados se complica, entre yo, el subdirector y las secretarías vamos viendo como le hacemos para atender a los grupos pero no somos suficientes para la población que atendemos de 250 alumnos.</p> <p>Ajustar el PEMC, al apende en casa como lo pide la guía esta complicado porque no se envían con oportunidad los aprendizajes esperados que se van a ver en los programas lo han estado haciendo prácticamente el fin de semana previo al lunes es muy poco tiempo, se hace lo que se puede. Los alumnos no están viendo los programas los maestros lo comentan, los alumnos no muestran interés en la programación la verdad lo estamos valorando y lo más seguro es que los maestros van a tomar otras alternativas.</p>	<p>D – 157 M</p> <p>Los maestros están inconformes porque la programación de Aprende en Casa no permite la planeación previa de actividades para el reforzamiento, la programación no permite saber con anterioridad los aprendizajes esperados que se abordarán; como se están grabando por docentes contratados por la SEP, no se dan a conocer con anticipación los temas. A los maestros se les dificulta la retroalimentación de las dudas, no tienen mucho tiempo para conocer cuanto aprendieron los estudiantes los temas cambian cada semana. No se conoce con oportunidad los temas que se abordará en la televisión para retroalimentar a los alumnos en sus dudas. Se dijo que con oportunidad enviarían la parrilla con la programación y no la envían. Algunos maestros están inconformes porque están teniendo que poner de su bolsillo para pagar su internet y hay algunos que no tienen computadoras, se les tiene que convencer, pero no está fácil, hay quienes están reacios porque también no saben utilizar la tecnología. En mi escuela entre los maestros se están apoyando para aprender a manejar la plataforma de goggle classroom los webinaros impartidos en mayo no fueron suficientes, hay muchas funciones que se desconocen y ha sido una tarea titánica, la verdad ahí yo reconozco que los profesores han tenido el ánimo y la voluntad de apoyarse entre ellos, no falta quienes a veces no son solidarios pero en estas circunstancias de dificultad la mayoría se ha apoyado, han dado de su tiempo, inclusive han donado equipos viejitos que ellos tenían para los alumnos con mayores carencias, también se han donado celulares, pero como siempre, los papas los recibieron estuvieron enviando un tiempo las actividades y de repente ya se desaparecieron.</p>	<p>D – 157V</p> <p>Como se va a proceder con los maestros que se han desaparecido porque no quieren trabajar con los alumnos a distancia, no tienen las habilidades para entrar a las plataformas, algunos han referido que las capacitaciones que se dieron no fueron suficientes, como se les va a sancionar, no se sabe de ellos se les ha tratado de contactar y no hay comunicación con ellos. Algunos dicen que no tienen para pagar el internet, algunos ponen pretextos porque no puede ser que no tengan internet, es una burla, nos dejan con el problema, los padres exigen y también los otros compañeros se dan cuenta que no están trabajando. Esta situación también incluye a los prefectos y administrativos, las secretarías no quieren hacerse cargo de las actividades que se les asignan, según no tienen computadoras en su casa. Algunas me están pidiendo se les presenten las que tenemos en la escuela para que se las lleven a su casa, a quien me tengo que dirigir para que me autoricen sacar las compus de la escuela, porque yo me quiero proteger es un riesgo, pero también como le hago para solventar esta situación necesito que ellas me ayuden a monitorear las actividades administrativas que no paran, como lo de estar enviando la estadística de los alumnos con comunicación o sin comunicación, también contestar los correos de los padres, algunos están pidiendo constancias para tramites de sus becas o para su trabajo, necesito también proporcionarles los materiales para el trabajo, eso no lo ve la SEP.</p>	<p>D – 288M</p> <p>Los alumnos no ven la televisión en los horarios que les corresponde, los maestros se quejan de que los alumnos se levantan muy tarde y ven la transmisión por la tarde en la repetición, cuando se conectan al zoom para aclarar dudas los maestros se percatan de que no vieron la televisión y no pueden explicar todo el tema porque los alumnos no quieren poner atención. Los maestros no tienen elementos para retroalimentar a los estudiantes porque no vieron previamente la transmisión, no hay compromiso de los padres para apoyar a sus hijos, algunos alumnos nunca se han conectado y no se les ha localizado. Hay algunos padres inconformes por que los maestros se conectan en las plataformas y ellos no tienen dispositivos para acceder o la mayoría utiliza celulares. Los cuales tienen funciones básicas, no tienen la función de acceder a plataformas. Pero también por otro lado hay papas inconformes porque dicen que en otras secundarias los maestros se conectan cada hora con los estudiantes como si estuviéramos en la presencialidad y les dan la clase no están viendo la tele, entonces esto genera inconformidad hay padres que quieren que sus hijos todo el día estén conectados, así no ésta planteado pero los padres se guían de lo que escuchan porque no les consta, la verdad ahora también tenemos que estar contestando mensajes de whatsapp con inconformidades de este tipo y aunque se les explica no entienden. Pero eso si para quejarse utilizan todos los medios a su alcance, cuando se les pide que estén al pendiente de las actividades de sus hijos no colaboran, pero para quejarse si tienen tiempo, es desgastante porque envían mensajes hasta en la madrugada, en mi caso saben que tenemos un horario de atención que es de 7:00 am a las 14:30 hrs. pero no utilizan ese horario se</p>
---	--	---	--	---	---

comunican ala hora que quieren.

<p>2da. sesión ordinaria</p> <p>09 de diciembre de 2020.</p> <p>1. Recupere - mos nuestra experiencia en la educación a distancia.</p> <p>2. Comparta - mos nuevas prácticas para enriquecerlas.</p> <p>3. Reconoz - camos nuestros esfuerzos.</p>	<p>D – 130M</p> <p>En nuestra escuela la mayoría de los docentes esta utilizando la plataforma de goggle proporcionada por la SEP, los maestros envían las actividades por el aula virtual de classroom, al inicio costó mucho trabajo que los alumnos obtuvieran su correo institucional pero ya ahorita el 50% esta utilizando la plataforma. Los alumnos que no tienen computadora acceden al classroom por celular y quienes no pueden acceder a la plataforma envían las actividades por WhatsApp Los alumnos que no tienen dispositivos llevan las actividades a la escuela, pero en realidad son pocos, dos veces a la semana los maestros se conectan con los alumnos para retroalimentar las actividades, ha sido complicado establecer los horarios para las conexiones, los alumnos se conectan, pero no préndenla cámara.</p>	<p>D – 130V</p> <p>Nosotros estamos trabajando también con la plataforma de goggle, sin embargo, la mayoría de nuestros estudiantes no cuentan con dispositivos, algunos inclusive no tienen televisión. Los maestros han realizado cuadernillos con los aprendizajes esperados y cada quince días los padres de familia van a recogerlos a la escuela y entregan las actividades realizadas. Los estudiantes no se adaptan a la escuela en casa, la organización de tiempos y espacios de trabajo han representado un obstáculo que aún no se logra superar. La situación de familiares enfermos tanto de maestros como de los alumnos ha sido un buen pretexto para no trabajar, algunos maestros también se escudan en decir que no tienen medios para tener contacto con los estudiantes, son los menos, pero si he tenido que hablar fuerte con algunos de ellos, algunos se han molestado pero debemos de cumplir con lo que se nos solicita, sobre todo porque estamos muy atrasados en los aprendizajes, los alumnos no han aprendido nada, deben de recuperar lo perdido. En otros lugares la gente está trabajando en pandemia y no se quejan, otros se quedaron sin trabajo y nosotros como quiera tenemos asegurado el sueldo y ni así quieren hacer nada.</p> <p>Con lo que hemos tenido problema ha sido con la fachada del edificio escolar, la han vandalizado y ahorita no tenemos recursos para estar pintando continuamente los rayones, ya también pedí a la delegación que envíen vigilancia durante la noche, porque cuando dejamos de asistir pintamos muy bien la fachada y ahorita ya esta muy deteriorada. La conserje dice que son alumnos de la escuela los que se reúnen a</p>	<p>D – 157M</p> <p>Los maestros están trabajando con las dos plataformas la de goggle y microsoft, ha sido una batalla hacer que los padres generen las cuentas institucionales, la mayoría no entiende como hacerlo a pesar de que en varias ocasiones hemos publicado a través de la página oficial de facebook el video con el procedimiento no lo hacen, al inicio los maestros dejaban entrar a los estudiantes con cualquier correo, pero empezamos a tener problemas, compartían las ligas de las sesiones virtuales y personas ajenas al plantel ingresaban, algunos sin ningún afán de molestar pero tuvimos personas que se conectaban para insultar y compartían videos de tiktok o videos con escenas obscenas, si empezamos a tener problemas así que optamos por decirles a los padres que solo admitiríamos alumnos con cuentas institucionales, situación que nos ha generado muchos problemas con los padres, quienes no se hacen responsables de sus hijos, como siempre quieren que en la escuela les resolvamos su problemas y no lo vamos a hacer, sobre todo porque es algo que a ellos les corresponde, ellos deben aprender a generar los correos, ellos deben educar a sus hijos. Ahora con respecto a las actividades los alumnos no están cumpliendo con las entregas, se desaparecen por varias semanas y no se sabe de ellos , les llamamos y no contestan o se escudan diciendo que no tienen dinero, yo al inicio del ciclo se los dije a los papas, ahora no están gastando en pasaje ni en el lunch, mínimo que paguen un buen internet para que sus hijos se conecten, algunos dicen que no tienen dispositivos pero si tiene para las cervezas del fin de semana, realmente la comunidad es muy indolente y no se deja ayudar, quieren que nosotros resolvamos todos los problemas que tiene, se les ha dado prorroga para que entreguen las actividades y ni así, ahora también los maestros no están al pendiente de los alumnos que no están entregando activida-</p>	<p>D – 157V</p> <p>Nosotros ya desde hace tiempo teníamos una plataforma interna donde los maestros asignaban las actividades del bimestre y los alumnos daban seguimiento en las entregas, también sirve para llevar el registro de asistencia y para comentar por parte de los maestros los casos de alumnos con rezago. Ahorita continuamos con nuestra plataforma interna y solamente se utiliza la plataforma de goggle para la entrega de las actividades en classroom, los maestros se conectan dos veces por semana con los estudiantes para retroalimentar las actividades, sin embargo, los tiempos han cambiado. Los profesores me dicen que los estudiantes se conectan muy noche o inclusive en la madrugada para preguntar dudas, mandan mensajes por whatapp, solicitando respuestas, pero son horas inapropiadas, algunos maestros no les molesta inclusive se les facilita porque para ellos también es la hora en la que están revisando las actividades, pero hay otros que se molestan demasiado y se muestran muy intolerantes, me piden que se haga un frente común y que todos los maestros atiendan en un solo horario para no generar conflicto con los padres, pero no se eso también podría generar más problemas entre docentes, prohibir la atención a los estudiantes no es viable, además quienes no lo hacen tampoco se les sanciona, estamos ante varias cuestiones en las que las autoridades no nos dan respuestas.</p>	<p>D – 288M</p> <p>La escuela en su mayoría esta trabajando con la plataforma de goggle, los alumnos envían las actividades por classroom, se retroalimentan las actividades una vez por semana o cuando los maestros lo crean pertinente en el sentido de apoyar a los estudiantes. En el drive del correo institucional se coloca el horario con las fechas disponibles para las retroalimentaciones de los estudiantes, los maestros agendan la hora y el día, aquí lo importante es mantener la comunicación y avanzar en los aprendizajes esperados, hemos tenido problemas para que los estudiantes logren obtener su cuenta institucional, en algunos casos es porque los alumnos no poseen las habilidades digitales para obtener el correo y en casa no hay quien les apoye, también con los maestros hemos tenido dificultades no todo se han comprometido con el trabajo a distancia, hay quienes se desaparecen y no sabemos nada de ellos, nos comunicamos y tampoco nos contestan, es delicado porque ahora no tenemos un mecanismo para llevar el control de la asistencia, hay quienes no atienden a los estudiantes en las retroalimentaciones que se deben dar a través de video conferencia, algunos sólo se escudan diciendo que no tienen los medios, mantienen comunicación por correo pero eso no es educación, no se trata solo de que los alumnos vean la transmisión y copien o realicen las actividades que los maestros les asignan, no hay aprendizajes relevantes, se ha perdido el ritmo académico, los alumnos no están aprendiendo, se debe de enfatizar en los aprendizajes fundamentales para seguir aprendiendo los de mayor complejidad.</p>
--	---	---	---	--	---

rayar, ella los ha visto, entonces bueno vamos a empezar a investigar porque de verdad me preocupa.

des, dan seguimiento a los constantes y a los demás alumnos que se conectan esporádicamente no les están brindando la atención. Los maestros también han caído en una apatía terrible algunos se han ido a sus pueblos y desde allá quieren conectarse y no pueden porque no tienen internet. Piensan que están de vacaciones.

3era. y 4ta. Sesión Ordinaria	D 130 – M	D 130 – V	D 157 – M	D 157 – V	D 288 – M
17 de diciembre 2021.	<p>Será importante que realicemos el balance de las evaluaciones la verdad es que hasta el mes de noviembre la mayoría de los alumnos no han entregado actividades de manera sostenida en realidad podríamos decir que el 60% son los que entregan y a medias, entregan en las asignaturas que les gustan o se les facilita en las de mayor complejidad como matemáticas o ciencia no entregan. Ahora el plan de reforzamiento me parece que será una simulación que vamos a reforzar los alumnos no han aprendido nada las transmisiones de aprende en casa no son suficientes.</p>	<p>El análisis de las evaluaciones son importantes son un indicador de lo que estamos trabajando con los estudiantes pero en realidad hay que ver que vamos a hacer con los alumnos que no se conectan, en nuestra escuela estamos teniendo problemáticas fuertes, tenemos casos de alumnos que durante las sesiones sincrónicas presentan videos inapropiados con escenas violentas en el mejor de los casos o videos con contenido sexual, la verdad esta muy complicado porque así no se puede atender a los alumnos a distancia, los padres de los alumnos que no envían los videos se quejan y con justa razón, habla uno con los padres sobre la conducta y como siempre los justifican o no reconocen que sus hijos presenten esas actitudes, en nuestra población también tenemos alumnos con situaciones de adicciones que ya eran difíciles sin embargo con la pandemia se han agravado, nosotros estamos canalizando para que les den atención pero los enviamos a los centros de salud y no les dan el servicio, les dicen que no hay personal, tengo el caso fuerte de una alumna de 2do. grado quien ha caído en varios ocasiones en crisis de adicción en dos ocasiones ha dejado su casa y la tienen que recuperar; en esta última vez en noviembre no la encontraban, la encontraron en muy malas condiciones y la policía la fue a buscar a su casa por el grado de violencia que generó con su familia. Se le canalizó y al parecer la van a llevar a una granja, pero los maestros quieren que entregue las actividades para evaluarla, el acuerdo solo dice dejarlos sin evaluación, pero no nos dice como vamos a atender estos casos tan graves, los maestros a veces son insensibles.</p>	<p>En nuestra escuela son menos de la mitad los alumnos que están cumpliendo con las actividades, en realidad la mayoría no cumple, varios ponen de pretexto la muerte de familiares, otros alumnos se han desaparecido por diversas causas, entre ellas, los cambios de domicilio por la falta de empleo de sus padres, falta de recursos para tener conexión, los padres no tienen tiempo para apoyar a los alumnos y es complicadísimo ir uno por uno de los alumnos y padres enseñándoles como manejar los dispositivos y las plataformas, los maestros no se pueden detener en enseñarles a manejar los dispositivos, urge trabajar en los contenidos porque estamos atrasándonos, ahora cuando contactamos a los padres, no quieren colaborar con la escuela, no les están dando horarios a sus hijos, la mayoría de los padres expresan incapacidad para el manejo de las actividades a distancia, se desesperan con toda tranquilidad argumentan que los van a dar de baja, serían demasiados alumnos de baja sería más de la mitad de la población, ahora esto no nos dicen como lo vamos a resolver. En realidad, en las juntas yo ya les dije a los maestros que trabajemos con los que cumplen ya los que no cumplen pues se les va a tener que aprobar al final, ya no nos desgastemos con los que no quieren trabajar, ahorita el acuerdo establece dejarlos pendientes en la evaluación, pero esta indicación a molestado mucho a los maestros, una vez más se les va a dar la oportunidad de aprobar sin saber nada. También quisiera plantear las problemáticas que estoy teniendo con el personal de intendencia y las secretarías, no quieren apoyar en las actividades, argumentan no tener dispositivos y la verdad tienen razón, las autoridades no previeron que nuestro personal en general tienen los instrumentos de trabajo en la escuela, y el trabajo administrativo que están pidiendo como las estadísticas de quienes son los que están entregando</p>	<p>El plan de reforzamiento me parece es muy viable, es necesario trabajar en reforzar todo lo que no han aprendido, hay chicos que ya se les olvidaron hasta las tablas de multiplicar, la verdad el aprende en casa ha servido para que los alumnos tengan algo en la tele que no sean programas violentos pero en realidad no esta resolviendo las carencias de los estudiantes, no tienen hábitos de estudio, no quieren ser autónomos en sus aprendizajes, no logran aprender con la programación. Los maestros mencionan en las reuniones semanales que tenemos la falta de interés de los estudiantes en la programación, realmente no la ven, los maestros deben de retomar por completo los temas. Existen varios alumnos desaparecidos, hemos estado realizando las llamadas a los domicilios de los alumnos que están desaparecidos y con más de la mitad no hemos logrado contactar a ningún familiar, sabemos que estos casos los vamos a dejar pendientes, pero en realidad nos ocupan mucho trabajo por las estadísticas que hay que estar enviando sobre el seguimiento de cada caso, esto quita tiempo. De ahí que a veces lo importante no se realiza como organizar al personal en actividades más significativas para los alumnos, o dar sugerencias a los maestros para mejorar su desempeño en las clases virtuales, el trabajo se ha intensificado no sólo es estar enviando la información se reciben llamadas de todo tipo desde los maestros con dudas hasta los padres que llaman en la madrugada para entregar tareas. Ahora no solo es organizar las actividades, sino también dar respuesta a toda la comunidad durante todo el día.</p>	<p>Los resultados en realidad son bajos los alumnos no entregan las actividades, durante el inicio del ciclo los alumnos empezaron a entregar actividades, pero ya después de noviembre fue una batalla, estuvimos realizando llamadas a los estudiantes para que entregaran, se tuvo que apoyar a los alumnos alargando los tiempos para las entregas y al final no obtuvimos buenos resultados, nuestra población es vulnerable, tienen bajas expectativas acerca del desarrollo de sus hijos, no son padres comprometidos, se quejan demasiado y no aportan. Desde el inicio los profesores han hecho donativos en especie y en lo económico a los alumnos con demasiadas necesidades y aún así no hemos tenido respuesta de estos casos, se les donaron dispositivos y tiempo aire a las familias, a lo mucho una semana entregaron las actividades posteriormente no entregaron nada. Cuando el trabajador social realizó algunas visitas a los domicilios de los alumnos desaparecidos, se percató de la precariedad con la que viven, nos mandó un mensaje pidiéndonos apoyáramos a dos familias muy mal económicamente, la Señora se confesó diciendo que tenían dos días sin comer, que solamente había conseguido leche de Liconsa para su hijo más chico, la verdad es una situación muy difícil, los maestros se organizaron y enviamos despensa a las dos familias, la verdad quedaron muy agradecidas con la escuela, pero eso no lo ven las autoridades, solo se limitan a supervisar y verificar lo que hacemos o no hacemos.</p>
-Análisis de los resultados del primer periodo de evaluación					
-Elaboración de un plan de reforzamiento de los aprendizajes					

actividades entre los subdirectores y yo lo estamos haciendo, las secretarías no nos apoyan, hable al jurídico para saber como proceder con ellos, pero me dijeron que no puedo hacer nada el SNTE los está protegiendo. Y mientras yo y las subdirectoras con el trabajo incansable de sus estadísticas, ahora quieren un plan de reforzamiento y no se dan cuenta de todos los problemas que hay que resolver.

<p>5ta. sesión ordinaria</p> <p>17 de febrero 2021</p> <p>1.El desarrollo socio-emocional, elemento clave para el aprendizaje.</p> <p>2.Fortalezca-mos nuestras estrategias de comunicación y evaluación de los aprendizajes</p>	<p>D 130 – M</p> <p>Las autoridades han sido muy reiterativas desde el inicio del ciclo se nos solicita mantener comunicación con los estudiantes, hemos estado dando seguimiento no solo a los alumnos sino también a los maestros y al personal pero todo ha sido con nuestros propios recursos inclusive hemos sufragado gastos que no nos corresponden, en mi caso le he pagado al trabajador social el pasaje para las visitas de los niños desaparecidos, antes esos recursos salían de la asociación de padres, ahorita no hubo cuotas nosotros estamos absorbiendo ese gasto.</p>	<p>D 130 – V</p> <p>Cuando nos preguntan en la guía como nos sentimos, la verdad me siento frustrada porque parecería que les importamos pero en realidad en el día a día la carga aumenta, en un inicio no tenían claridad en cómo íbamos a enfrentar la educación a distancia, pero ahorita ya es una sobre saturación de actividades, antes en la presencialidad me encargaba de supervisar el trabajo de los maestros, las tareas estaban divididas, había jerarquización de actividades y funciones pero ahorita hay una sobrecarga de actividades, no solo me encargo de los profesores, los padres también requieren atención y no se digan los alumnos, los estamos persiguiendo todo el tiempo para saber de ellos, casi el 30% de los alumnos están desaparecidos, el otro 30% son intermitentes hay que llamarles constantemente y presionarlos para la entrega de actividades, en realidad es un gran desgaste sin resultados. Solamente el 40% de mi población tiene constancia en las entregas. Llega un punto en el que me saturó, los padres no entienden que atendemos a partir de las dos de la tarde, envían mensajes desde temprano, si no les contesto se molestan y no me alcanza el día para contestar mensajes a través de todos los medios, esta siendo demasiado a lo que estábamos ya acostumbrados. También lo administrativo no termina primero conformar el comité de Salud, ahorita en la plataforma del REPASE (Registro de Participación Social en la Educación), se nos esta pidiendo incorporar a los Comités de Salud y los consejos de Participación Escolar, sin embargo no tengo tantos papas que quieran participar en los comités, si cuando estábamos en presencial era difícil</p>	<p>D 157 – M</p> <p>La verdad es muy incongruente la se nos dice que debemos comprender las situaciones personales y sociales de los alumnos, padres de familia y compañeros docentes, sentir cuidado y preocupación en respuesta a sus emociones, con los alumnos se nos pide responder con compasión por sus situaciones vulnerables pero luego se nos pide no perder el enfoque sobre el aprendizaje, desde el aprende en casa estas situaciones emocionales no se contemplan, los maestros no están preparados para atenderlas, no se pueden planear las actividades tomando en cuenta estas dos posturas. Aquí en realidad lo más importante es enfocarnos en los procesos de aprendizaje, ya vamos al cierre del ciclo escolar y los alumnos tienen grandes carencias, nos hemos afanado por buscar a los incomunicados y no tenemos respuestas, al principio del confinamiento llegué a pensar que los maestros aprovecharían más el tiempo con los estudiantes, al ser más corto el horario de atención tendrían más tiempo para planear actividades interesantes, que sería un trabajo más personalizado, pero en realidad no ha sido así, los maestros no lo han entendido de esa manera, algunos de hecho se han desaparecido, no se cuenta con ellos, otros si lo quieren hacer pero no tienen los conocimientos en la tecnología, y los aprendizajes se han dejado de lado, los alumnos de tercero son los más afectados, el examen del la COMIPEMS ya esta cercano y no poseen los conocimientos, se está convocando por parte de la autoridad educativa que los alumnos se integren al Programa de Reforzamiento del conocimiento, se ha diseñado la plataforma pero la asesoría para su uso fue muy vaga, los maestros por su parte tuvieron que entrar y entenderle como trabajarla, sin embargo volvemos a lo mismo que va pasar con los alumnos que no tienen acceso a internet, no van a poder interactuar en las sesiones que darán los profesores expertos en los temas. La plataforma digamos</p>	<p>D 157 – V</p> <p>Yo también tengo el mismo problema de la Maestra Sandra de la 130 vespertina, los padres no son participativos y nos piden que sean diferentes los padres del comité de Salud y de los Consejos Escolares, no tengo padres que quieran participar y lo voy a conformar con las vocales de los grupos, también voy a tener padres repetidos en ambos comités, finalmente el de salud funcionará cuando regresemos ahorita será cubrir el requisito, porque en realidad esta complicado estar buscando y convencer a los papas de que colaboren. En mi escuela hemos estado teniendo también el problema de ingresar a la plataforma del REPASE , para cagar la información, llamé a operativa y me dijeron que van a dar un poco más de tiempo para cargar la información completa, la verdad la plataforma se satura y se alenta por lo que ya no permite cargar todos los datos. Entre cargar la plataforma y atender los casos de alumnos y maestros la verdad me siento rebasado el trabajo se ha intensificado de una manera terrible coincido con la compañera de la 130 V . Con respecto a la estrategia de la autoridad educativa del reforzamiento que se pretende hacer a través de la plataforma, nos exigieron convocar a los papas a la junta informativa, en mi caso es difícil que los padres asistan a las juntas que nosotros programamos durante la jornada, hacerlos que asistan a otra reunión distinta no lo logramos fueron muy pocos los interesados. Las autoridades nos presionan para que los obliguemos, como los vamos a obligar a veces no es falta de voluntad más bien, muchos no tienen los medios</p>	<p>D 288 - M</p> <p>La guía es muy reiterativa en que busquemos estrategias para mantener la comunicación con los alumnos, pero en realidad hemos agotado las estrategias, mientras se nos obligue a seguir regalando las calificaciones los alumnos seguirán sin entregar, es una burla, los alumnos no cumplen no trabajan en las actividades, últimamente me han estado contactando varios papas solicitándome constancias para renovar las becas del fidegaf y cuando le pido a las secretarías me envíen las evaluaciones me llevo la sorpresa de que no están evaluados están pendientes porque no se han comunicado. Es una burla para eso si se comunican y tienen los medios, yo la verdad los estoy condicionando para darles la constancia es la única forma de presionarlos a que sus hijos trabajen y ellos se hagan responsables de lo que les toca como padres.</p> <p>Cargar la información en el REPASE , si ha sido complicado, el trabajo se incrementa y la verdad ahora no tenemos tanto apoyo del equipo administrativo porque no tenemos manera de presionarlos en que realicen las actividades, ahorita quieren el comité de salud pero los padres no están teniendo tiempo para conectarse, si no tienen tiempo para sus hijos menos para realizar actividades burocráticas como lo es el comité, además a los padres que me he atrevido a comentarles ellos dicen que no van a participar porque ahorita no se va a regresar entonces que mejor eso lo hagamos hasta que ya tengamos la certeza de regresar, les parece pérdida de tiempo y no están dispuestos a cooperar.</p>
--	---	---	--	---	---

ahorita más, en el turno vespertino son escasos los papas que quieren participar, y en el comité de salud y en el consejo de participación van a participar los mismos.

que esta bien planeada para que entren a las sesiones tanto sincrónicas con los profesores expertos, como asincrónicas con los maestros de nuestras escuelas pero se me hace una incongruencia la mayoría de los estudiantes no tienen los medios para trabajar en línea, las plataformas consumen muchos datos sobre todo en plataformas digitales, dijeron que también las sesiones en vivo van a ser transmitidas por facebook, yo espero que si lo hacen el facebook, consume menos datos.

<p>6ta. sesión ordinaria</p> <p>23 de marzo de 2021</p> <p>¿Cómo nos sentimos?</p> <p>Sigamos trabajando en favor del desarrollo de las habilidades socioemocionales.</p> <p>Resultados del segundo periodo de evaluación.</p> <p>¿cómo continuar?</p>	<p>D 130 – M</p> <p>Los resultados de este segundo periodo no son para nada alentadores, al contrario, seguimos con muchos alumnos intermitentes y los pocos que envían actividades las envían en muy mal estado, no se entiende lo que escriben, yo ya también estoy trabajando con los maestros en atender a los que envían los desaparecidos ni modo ya no hay tiempo para seguir persiguiéndolos. La estrategia del reforzamiento de la auto-ridad educativa la verdad es deplorable, estuve entrando a las asesorías según de expertos y la verdad no tienen ni idea de que están trabajando con adolescentes, dan por sentado muchos aprendizajes fundamentales que se deben reforzar, hay un desorden en el chat los chicos no ponen atención, se burlan se mofan de lo que dicen los expertos, así no sirve.</p>	<p>D 130 – V</p> <p>Los resultados de los aprendizajes están muy bajos, las actividades del reforzamiento del conocimiento para los alumnos de 3er. grado la verdad no está funcionando, los maestros de las asignaturas académicas dicen el programa que deben destinar por lo menos dos horas para trabajar la estrategia, con que conexión lo van a hacer los alumnos, las autoridades a estas alturas no han entendido que no tienen internet los estudiantes. Los maestros tampoco pueden conectarse dos horas para el reforzamiento, con cada grupo, los maestros también están supeditados a sus familias e hijos que también se deben conectar, su trabajo se ha intensificado, tiene que atender a sus familias y luego la escuela. Cuando llamamos a los padres para saber las razones de porque no entregan las actividades tenemos que estar escuchando todas su problemáticas no solo somos maestros, como psicólogos y trabajadores sociales, inclusive nos preguntan como deben actuar, la mayoría son personas muy jóvenes con escasa cultura no tienen experiencia como padres de adolescentes, es muy cansado me toma hasta mas de una hora hablar con los padres y generalmente me comunico por las noches que es cuando los localizamos, mi jornada se prolonga a veces hasta las diez de la noche, en el día no contestan, algunos refieren que trabajan y no les permiten tener a la mano el celular; los escuchamos les aconsejamos pero al final no avanzamos, pensamos que con el hecho de hablar con ellos van a cambiar y apoyarán a sus hijos pero no es así, no tienen tiempo pero tampoco tienen ganas de ayudarlos no están entendiendo que el tiempo que no les dediquen</p>	<p>D 157 – M</p> <p>Lamentablemente el tiempo que hemos estado en cuarentena alejados físicamente de la escuela ha sido muy largo, muchos alumnos hacen un gran esfuerzo para continuar con sus clases a distancia, pero existen muchos factores que han afectado su desempeño, entre ellos los económicos pues por esta pandemia muchos padres de familia han perdido su trabajo o en caso de los que tienen algún negocio las ventas de estas han disminuido, por tal motivo muchos de mis alumnos se han visto obligados de alguna manera ayudar a sus padres y por ende descuidar sus estudios.</p> <p>En algunos casos es por falta de apoyo de los padres de familia pues creen que ya no tiene caso que sus hijos continúen estudiando a distancia ya sea por falta de herramientas para continuar con las clases a distancia o por falta de empatía hacia la educación de sus hijos.</p> <p>Otro motivo más es por el desinterés de los alumnos, pues hay quienes por el estrés que implica estar todo el día encerrados ocasionado por las clases a distancia y la carga de trabajo pierden interés para realizar sus actividades. Los alumnos que desde el inicio del ciclo escolar han demostrado un bajo desempeño continúan así en realidad no hay cambios, por más que uno intente que se enganchen con las actividades no se logra motivarlos, ha sido una lucha constante, y en realidad no sirve de nada estar presionando no lo hacen y probablemente no lo harán, al final los tendremos que aprobar con la mínima aprobatoria y ya. Yo, así como varios de ustedes ya les dije a los maestros que no se desgasten por los que no quiere trabajar o que no envían actividades, a esos estudiantes ya lo más sano para todos es ya dejarlos y dedicarnos a los que cumplen y entregan actividades, ellos si necesitan que gastemos nuestras energías en que avancen el resto de alumnos al final les pondremos la mínima aprobatoria y darles el pase a que</p>	<p>D 157 – V</p> <p>Los resultados son bajos a pesar de las distintas estrategias que se han planteado para apoyar a los estudiantes. En nuestra escuela como lo he comentado en otras ocasiones los alumnos ya utilizaban la plataforma interna den Moodle para enviar las actividades de las asignaturas cuando todavía estábamos en presencial, sin embargo, ahorita la mayor dificultad es la falta de hábitos de estudio de los estudiantes, siguen esperando a que los maestros les digan cómo van a realizar las actividades no tienen iniciativa, no les gusta trabajar. Los maestros también no están haciendo estrategias que motiven a los alumnos, quieren seguirlos tratando como en la presencialidad, les exigen demasiado cuando no estamos en condiciones normales, yo he tenido que decirles inclusive que sean flexibles, hay chicos que no saben utilizar los dispositivos para el envío de actividades, los papas también han sido un problema se quejan de que son muchas actividades y que no saben como apoyar a sus hijos, ahora sí están valorando lo que hacen los maestros, pero no quieren corregir a sus hijos para que entreguen las actividades, están esperando a que regresemos, ese es el pretexto de muchos padres, llevamos ya cumplimos un año a distancia y siguen esperando a que regresemos para que sus hijos entreguen las actividades, por más que les explico que no sabemos cuando será el retorno no se aplican.</p>	<p>D 288 – M</p> <p>Las evaluaciones no son para nada alentadoras, existen quejas de parte de los maestros sobre las dificultades del alumnado para mantener sus rutinas y su ritmo de trabajo, contribuyendo a generar ansiedad y dificultades de aprendizaje entre los alumnos, llevamos ya un año en estas condiciones y los alumnos no se logran adaptar, los maestros han batallado para poder sostener la educación a distancia, cuando nos preguntan en la guía ¿cómo nos sentimos?, parece burla, nos sentimos agotados, fastidiados, sin avances en los aprendizajes de los estudiantes, sin apoyo por parte de los padres, en nuestra escuela la opinión de los padres esta muy dividida hay quienes quieren que todos los días los alumnos tengan sesiones virtuales sincrónicas y hay otra gran mayoría que dice que no porque no cuenta con los recursos para pagar un internet fijo, pero los que quieren las clases sincrónicas son muy insistentes, se molestan, nos comparan con otras escuelas, y en los hechos sus hijos no entregan las actividades, también tengo muchas quejas hacia los maestros, que algunos no están trabajando, no revisan las actividades, no dan devoluciones de lo que los alumnos envían, la verdad si es desgastante, porque no puedo andar persiguiendo a todos, por un lado los alumnos y por otro los maestros que no quieren trabajar, yo también ya he tenido que intervenir en el jurídico pidiendo apoyo para saber cómo actuar con los maestros que no quieren enviar actividades o que no atienden a los alumnos, hay que llevar un seguimiento preciso del incumplimiento de los maestros y eso de verdad quita tiempo, sobre todo con las estadísticas que piden de cuantos alumnos están cumpliendo y las estrategias que nos piden de comunicación con los estudiantes, es engorroso y en realidad para que sirve que enviemos</p>
--	--	--	---	---	--

ahorita lo van a tener que dedicar más adelante pero en situaciones más complicadas.

continúen en el siguiente ciclo escolar.

las estadísticas, no hay una estrategia clara para apoyar a los alumnos comunicados o quienes por falta de recursos no están entregando las actividades.

7ma. sesión ordinaria Durante el desarrollo de la 7ma. sesión ordinaria el supervisor comentó que en esta ocasión no se tratarían los temas de la guía, toda vez que la indicación de las autoridades era se enfocará la reunión en los siguientes temas de mayor relevancia. Se mencionó que los directivos teníamos que leer la guía y trabajarla con base en los puntos mencionados, el supervisor iba a verificar si se estableciese una nueva reunión para tratar los asuntos de la guía, pero en ese momento lo urgente fue atender los siguientes puntos y darles puntal seguimiento en las escuelas:

Continuemos trabajando con las

Emociones

Rumbo al cierre del ciclo escolar

19 de mayo 2021

- 1) La declaración patrimonial, la cual estamos obligados a realizar todos los servidores públicos, se explicó cómo se debe de hacer y explicó cómo hacerla, así mismo el supervisor solicitó a las escuelas enviar un informe con el personal que ya la entregó y quienes aún no la entregan se les tenía que hacer un recordatorio por escrito y enviarlo a los correos institucionales de cada trabajador que no la hubiese presentado, así mismos solicitó enviar la evidencia del recordatorio. Enunció y subrayó que quienes no cumplan con este trámite administrativo recibirán una sanción administrativa por incumplimiento y que se les debía de advertir de la gravedad de no presentar la declaración.
- 2) Proceso de vacunación, se explicó que se había enviado la ventanilla 174 con la información para las escuelas respecto al proceso de vacunación de todo el personal docente y se envió en dos ocasiones la misma información porque iban a pedir evidencia de la difusión, se solicitó realizar una revisión minuciosa de que todo el personal de las escuelas estuviéramos en el padrón y que los datos estén correctos, pidieron solicitarle a todo el personal imprimir el comprobante y llevar una identificación oficial para acceder a la vacuna. Posterior al proceso el personal debía enviar la foto con la evidencia de asistencia a la vacunación. El personal que por algún motivo no asistió debía enviar por escrito a través del correo institucional de cada plantel los motivos de su inasistencia anexando el INE y el registro.
- 3) Orientaciones sobre el regreso a la escuela durante el ciclo escolar 2020 – 2021, se leyó el documento completo y se solicitó a los directivos empezar a sensibilizar al personal sobre el regreso voluntario que se tenía previsto para el mes de junio. Se solicitó empezar a organizar con los Padres de familia los tequios de limpieza de las escuelas, el 28 de mayo se debía enviar la organización de los tequios con los nombres de los padres y personal de la escuela quienes estarán a cargo de la limpieza del plantel. Así mismo se solicitó consensar la situación del regreso.
- 4) Se informó que se recibiría el apoyo de las alcaldías para la limpieza de las escuelas, se harían las brigadas a partir del 19 de mayo por lo que se les debía de brindar las facilidades y acceso a los planteles; se debían supervisar los trabajos, tomar fotos del antes y después, hacer un informe detallando lo realizado de cómo quedó la escuela con firmas de enterados de los Padres de familia (CONAPASE).
- 5) Enviar informe sobre las acciones que estarían impulsando los directivos en cada escuela para que no haya omisiones o correcciones de evaluación en las boletas y/o certificados para fin de ciclo, los alumnos deben quedar evaluados, considerando el acuerdo vigente de la evaluación, intensificar las acciones para que ningún alumno quede rezagado y se les permita transitar al siguiente grado escolar. Se deberán aplicar los exámenes extraordinarios extemporáneos durante el mes de mayo únicamente para alumnos de 3er. grado que estuvieron inscritos y que aún adeudaban materias de primero o segundo grado, con la finalidad de permitir la certificación de la totalidad del alumnado de cada plantel escolar.
- 6) Actualización de la microplantilla, las escuelas antes de que terminara el mes de mayo tenían que actualizar la plataforma de la microplantilla con los datos del personal que labora en los planteles. Si hubo personal fallecido, se debían enviar a través del correo institucional las evidencias y soportes documentales, así como la actualización de casos específicos del personal que por algún motivo no este cumpliendo con sus actividades.
- 7) En relación con la estrategia implementada por la autoridad educativa “¡Prepárate!”; para el ingreso a la Educación Media Superior las escuelas debían enviar los formatos actualizados sobre el impacto de la estrategia entre la comunidad educativa, anexando la captura de pantalla del formulario de aplicación de la encuesta para directivos, profesores y alumnos.
- 8) Del programa de reforzamiento del conocimiento para estudiantes en riesgo académico de 3er. grado el envío de los formatos con el seguimiento de cada alumno se tuvo como fecha límite el último día hábil del mes de mayo, llenando por completo las columnas del archivo electrónico enviado por Dirección Operativa.
- 9) Enviar el informe con las evidencias e la difusión de la Beca Leona vicario para alumnos en situación de orfandad antes de que concluyera el mes de mayo
- 10) Entregar el formato sobre la ley general de transparencia y acceso a la información pública, llenando todos los espacios referidos a la información reservada de los alumnos y personal de los planteles escolares, se sugirió leer con atención el manual para el llenado con la finalidad de no cometer omisiones o errores respecto a la información que solicitó la autoridad.

Durante esta sesión la solicitud del supervisor fue en el sentido de no interrumpir su intervención hasta el final de la reunión, debido a que a decir de él era mucha información y si intervenían los directivos se prolongaría demasiado la reunión, solicitó se escribieran las dudas de cada uno de los puntos abordados y al final se daría un tiempo para expresar las dudas, la exposición de la información e intervención del supervisor fue alrededor de 3hrs. al final las intervenciones se centraron en algunas dudas respecto al llenado y envío de los documentos, la intervención de los directivos se limitó a la escucha atenta de todas las solicitudes de envío de la información, en realidad solo el director de la 157 vespertina y la directora de la secundaria 130 matutina, expresaron inquietudes respecto al personal administrativo, quienes se rehúsan a trabajar para el envío oportuno de la información, el director de la 157 vespertina también, expresó su inconformidad por la gran cantidad de documentos para entregar en un mes, sobre todo porque a decir del director se solicitan constantemente informes administrativos cuando el personal se niega a colaborar y en el caso de él solamente sacan el trabajo administrativo entre él y su subdirectora, lo que ha representado una sobrecarga de actividades. Además de todo se pide evidencia desconfiando del trabajo que se realiza, y si a eso se le suma toda la gestión interna del plantel se termina por cumplir con los informes pero no se ven resultados en los aprendizajes de los estudiantes, al respecto el supervisor se limitó invitando a los directivos a persuadir al personal a que colabore

realizándoles invitaciones al cumplimiento, de lo contrario deben aplicar estrategias internas para apoyarse con el personal con el que si se cuenta para sacar adelante el trabajo. Les recordó a los directivos que al ser los directamente responsables de las escuelas, deben promover estrategias de liderazgo efectivo para cumplir con lo solicitado.

<p>1ª. sesión extraordinaria</p> <p>28 de mayo 2021</p>	<p>Se sesionó de manera intempestiva esta 1ª. y única sesión extraordinaria para anunciar que por disposición del gobierno federal se convocaba a un regreso presencial voluntario a partir del día 07 de junio, durante la reunión el supervisor invitó a las escuelas a unirse al regreso voluntario, indicando que el día lunes 31 de agosto de manera urgente se tenía que convocar al personal de los planteles escolares a una sesión virtual para acordar las acciones necesarias a fin de reactivar las escuelas de forma presencial con todas las medidas sanitarias. La sesión duró alrededor de hora y media, el supervisor leyó completo los documentos titulados Regreso a la escuela y consideraciones generales para formalizar el regreso a clases. En los documentos se describían todas las acciones implementadas por el gobierno federal para reactivar las sesiones presenciales en las escuelas, durante la reunión solamente se leyeron los documentos y el supervisor indicó que se persuadiera al personal y a los padres de familia para que accedieran a aperturar las escuelas de lo contrario se debería enviar un acta con las razones y decisión colegiada del colectivo para no aperturar. El acta tendría que ser enviada el mismo lunes 31 con la decisión del colectivo. Los directivos se limitaron a escuchar y atender las indicaciones.</p>
---	--

Matriz 3. Primera Reunión de Consejo Técnico de Zona (30 de septiembre, 2020).

Temas de la reunión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valoración sobre las formas de intervención a distancia en las primeras semanas del ciclo escolar. 2. Organizar la intervención de los docentes sobre los aprendizajes que se van a priorizar y sobre las estrategias que aplicarán para que todas y todos sus alumnos logren resultados de aprendizaje satisfactorios. 3. Ajustar el PEMC a la programación de Aprende en Casa
Problemáticas referidas por los equipos directivos	<p>Director 157M- Respecto al tema sobre la valoración de las formas de intervención docente durante las primeras semanas, el director expuso la inconformidad de los docentes respecto a la programación. Los maestros están inconformes porque la programación de Aprende en Casa no permite la planeación previa de actividades para el reforzamiento, la programación no permite saber con anterioridad los aprendizajes esperados que se abordaran; como se están grabando por docentes contratados por la SEP, no se dan a conocer con anticipación los temas. A los maestros se les dificulta la retroalimentación de las dudas, no tienen mucho tiempo para conocer cuanto aprendieron los estudiantes los temas cambian cada semana. No se conoce con oportunidad los temas que se abordará en la televisión para retroalimentar a los alumnos en sus dudas. Se dijo que con oportunidad enviarían la parrilla con la programación y no la envían. Algunos maestros están inconformes porque están teniendo que poner de su bolsillo para pagar su internet y hay algunos que no tienen computadoras, se les tiene que convencer, pero no está fácil, hay quienes están renuentes porque también no saben utilizar la tecnología.</p> <p>Directora 288M- Los alumnos no ven la televisión en los horarios que les corresponde, los maestros se quejan de que los alumnos se levantan muy tarde y ven la transmisión por la tarde en la repetición, cuando se conectan al zoom para aclarar dudas los maestros se percatan de que no vieron la televisión y no pueden explicar todo el tema porque los alumnos no quieren poner atención. Los maestros no tienen elementos para retroalimentar a los estudiantes porque no vieron previamente la transmisión, no hay compromiso de los padres para apoyar a sus hijos, algunos alumnos nunca se han conectado y no se les ha localizado. Hay algunos padres inconformes por que los maestros se conectan en las plataformas y ellos no tienen dispositivos para acceder o la mayoría utiliza celulares. Los cuales tienen funciones básicas, no tienen la función de acceder a plataformas. Pero también por otro lado hay papas inconformes porque dicen que en otras secundarias los maestros se conectan cada hora con los estudiantes como si estuviéramos en la presencialidad y les dan la clase no están viendo la tele, entonces esto genera inconformidad hay padres que quieren que sus hijos todo el día estén conectados, así no ésta planteado pero los padres se guían de lo que escuchan porque no les consta, la verdad ahora también tenemos que estar contestando mensajes de whatapp con inconformidades de este tipo y aunque se les explica no entienden.</p> <p>Directora 130V – La autoridad nos solicita que la escuela continúe a la distancia pero, como se van a suplir los faltantes de maestros que no han sido asignados desde e inicio de clases no se cuenta con personal suficiente para atender las clases a distancia, se ha gestionado a la operativa lo necesario, pero no hay respuesta, están haciendo guardias, pero no resuelven el faltante, están diciendo que con los maestros que se tienen se retroalimente lo de la tele, pero es complicado los maestros solo quieren atender sus asignaturas, se tienen 4 faltantes de maestros, de por sí los alumnos no quieren trabajar las actividades y luego sin maestros asignados se complica, entre yo, el subdirector y las secretarias vamos viendo como le hacemos para atender a los grupos pero no somos suficientes para la población que atendemos de 250 alumnos.</p> <p>Director 157V – Como se va a proceder con los maestros que se han desaparecido porque no quieren trabajar con los alumnos a distancia, no tienen las habilidades para entrar a las plataformas, algunos han referido que las capacitaciones que se dieron no fueron suficientes, como se les va a sancionar, no se sabe de ellos se les ha tratado de contactar y no hay comunicación con ellos. Algunos dicen que no tienen para pagar el internet, algunos ponen pretextos porque no puede ser que no tengan internet, es una burla, nos dejan con el problema, los padres exigen y también los otros compañeros se dan cuenta que no están trabajando. Esta situación también incluye a los prefectos y administrativos, las secretarias no quieren hacerse cargo de las actividades que se les asignan, según no tienen computadoras en su casa. Algunas me están pidiendo se les presenten las que tenemos en la escuela para que se las lleven a su casa, a quien me tengo que dirigir para que me autoricen sacar las compus de la escuela, porque yo me quiero proteger es un riesgo, pero también como le hago para solventar esta situación necesito que ellas me ayuden a monitorear las actividades administrativas que no paran, como lo de estar enviando la estadística de los alumnos con comunicación o sin comunicación, también contestar los correos de los padres, algunos están pidiendo constancias para tramites de sus becas o para su trabajo, necesito también proporcionarles los materiales para el trabajo, eso no lo ve la SEP.</p> <p>Durante la sesión en una sola ocasión se trató el tema de los estudiantes respecto a la programación de aprende en casa. Los directores expresaron sentirse preocupados por dar continuidad a los aprendizajes esperados como lo</p>

	<p>marca la guía. Al parecer hay una marcada indiferencia respecto a las dificultades de los estudiantes, se da por sentado que deben avanzar en los aprendizajes esperados, no hay un reconocimiento de las situaciones respecto a la falta de recursos, hay estudiantes que no tienen televisión en casa. Las dificultades de estudiantes no fueron abordadas, en realidad la sesión se centra en agotar los temas de la guía enviada por las autoridades. Las inquietudes de los directivos se enfocan en querer seguir controlando las situaciones como se hacía en la presencialidad, sus respuestas las encaminan para dar respuesta a partir de lo establecido en la normatividad que se utilizaba antes de la pandemia. La normatividad no ha sido reajustada a las situaciones de la emergencia. En cuanto a lo estudiantes solamente se centran en realizar lo necesario para dar continuidad a los aprendizajes esperados; es lo que ocupa las intervenciones de los directivos, se pretende planificar los contenidos de aprende en casa como si la escuela fuera introducida en una transmisión y que de manera mecánica los estudiantes adquieran los aprendizajes y desarrollen habilidades. No están conscientes que los aprendizajes esperados fueron planteados para una enseñanza presencial, estamos fuera de ella, los maestros deben adaptar las situaciones de aprendizaje con base en las experiencias que están teniendo los estudiantes, pero en realidad se tiene una visión limitada de seguir cumpliendo con el programa prescriptivo de la SEP.</p>
<p>Intervenciones de los equipos directivos</p>	<p>Las discusiones se centran en situaciones respecto a lo administrativo, el abordaje de la guía respecto a la valoración de la intervención de ellos como figuras centrales en el proceso de la educación remota no es relevante, se centra en las propuestas que marca la guía, hay un análisis limitado de las dificultades de los estudiantes.</p>

Matriz 4. Primera Reunión de Consejo Técnico Escolar (octubre, 2020).

Propósito:	Directora	Subdirectora Académica	Subdirector de Gestión	Dificultades y Tensiones
<p>¿CÓMO NOS FUE EN EL RETORNO A CLASES? Valoración sobre las formas de intervención a distancia en las primeras semanas del ciclo escolar.</p> <p>Análisis sobre la situación de los alumnos, para identificar quienes se encuentran en condición de rezago.</p> <p>PLANIFICAMOS LAS ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE DE NUESTROS ALUMNOS.</p> <p>•Diseño de la planeación didáctica. Con base en la revisión de los recursos de “Aprende en casa II” y la información sobre los progresos de los estudiantes para diseñar la planeación</p> <p>Programa Escolar de Mejora Continua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se ha trabajado con base en lo planteado por las autoridades, los alumnos ven las transmisiones y se conectan a las retroalimentaciones. - Los alumnos no observan la programación y se tiene que dar una explicación amplia de los temas abordados en la transmisión, la conexión en la clase se corta cada 40 minutos porque la mayoría usa zoom. - Ha sido complicado mantener la atención de los estudiantes durante las sesiones en línea, los padres a veces cooperan, otros no se quieren responsabilizar de sus hijos - A pesar de que se les insiste a los estudiantes que deben prender su cámara no lo hacen, la participación es escasa, se les tiene que pedir que participen, no lo hacen de manera espontánea. Están conectados, pero no necesariamente enganchados en la clase, se les hacen preguntas directas a cada estudiante y algunos nunca contestan, se termina la clase en línea y no se conectan hasta que se cierra la sesión. - Los padres de familia deben apoyarnos para que sus hijos observen la transmisión en la próxima junta virtual para la entrega de evaluaciones debe ser uno de los temas a tratar, no nos apoyan. - En la próxima junta de firma de boletas los tutores deberán tratar esta situación con los padres hay que llamarles la atención para que apoyen a sus hijo, algunos padres son demasiado exigentes con la escuela y hay otros que no se toman la molestia de saber como estamos trabajando, he tenido varios padres que se inconforman con el trabajo que estamos llevando a cabo, exigen más clases, mi postura es, estamos trabajando como 	<ul style="list-style-type: none"> - En las sesiones en línea se deben de abordar los aprendizajes de mayor relevancia, deben ser concretas las actividades por el tiempo que tenemos para captar la atención de los estudiantes. Debemos de ser conscientes que no estamos en una sesión presencial, tratemos de hacerlo lo más fácil y fluido, no entremos en controversias con los estudiantes, debemos de atraerlos sobre todo porque algunos de ellos se sienten solos no socializan con nadie más, su familia es la única fuente de socialización, pero ellos realmente quisieran socializar con sus pares y el tiempo de las sesiones es el único contacto que tienen con otras personas. - En las sesiones virtuales que he observado los alumnos se perciben muy pasivos, sería pertinente promover la participación con actividades que despierten el interés. - Se han realizado llamadas a los domicilios de los alumnos que no están entregando las actividades y la mayoría de ellos refiere no tener los medios tecnológicos para conectarse y para enviar a los maestros lo que les solicitan, algunos alumnos están realizando las actividades y me las envían por medio del whatsapp, así es como estoy trabajando con la mayoría de estudiantes con dificultades tecnológicas, es importante considerar esta situación sobre todo porque algunos padres comentan que utilizan el celular con recargas cuando tienen ingresos. - Las actividades de los compendios elaborados por algunos maestros al revisarlas me percaté que aluden a páginas en internet o sugieren ver videos en Youtube, para poder realizar las actividades, les recuerdo que los estudiantes a quienes se les entregan los compendios no cuentan con medios, ni internet, se sugiere utilizar los libros de texto como la principal herramienta de apoyo para el diseño de las actividades, de otra manera a los 	<p>Los alumnos que no tienen dispositivos y se les está brindando la atención a través de los compendios que se les entregan físicamente en la escuela, regresan cada semana como lo hemos venido haciendo desde el ciclo escolar pasado, pero ahora, cuando las regresas, las entregan con dos o tres actividades, no las concluyen, hay compendios en blanco, así como los recibieron así los entregan. No desarrollan las actividades, yo se los digo pero los maestros al momento de recibir deben hacer sus anotaciones para que se les pueda demostrar a los papas que sus hijos no trabajan y no cumplen con lo que se les pide.</p> <p>Desde el año pasado solo se les solicita una cuota de recuperación a los estudiantes a quienes se les da el compendio, este nuevo ciclo escolar se les deberá de fijar una cuota porque no se tienen muchos insumos y los que se tienen en realidad no se logran recuperar no hay cooperativa escolar, por lo tanto, se venderán en 30 pesos. Los padres deben también aportar en lo que les toca, no dan cuota al inicio y quieren todo gratis.</p> <p>- Se implementará el calendario semanal de sesiones virtuales en el drive para que se registren las sesiones de cada profesor, hay profesores que no se registran y hay empalme de horarios porque no verifican el calendario, los papas se molestan y nos echan la culpa de que sus hijos están sobre saturados, el subdirector solicitó tomar en cuenta el calendario, el profesor que de clase y no lo registre en el calendario se le llamará la atención porque genera descontrol y molestia entre los padres.</p>	<p>Entre Maestros y Padres de Familia: La Maestra de artes mencionó que hay padres que quieren se les den clases cada hora como si estuviéramos en la escuela presencial, hay otros padres que dicen no tener los suficientes recursos para pagar el internet y solo utilizan datos en los celulares, los celulares que utilizan en su mayoría son con funciones básicas, no pueden acceder a las plataformas virtuales. Para nosotros los maestros es más complicado las clases en línea, los alumnos no ven las transmisiones televisivas y llegan a las sesiones virtuales y no entienden las explicaciones de los maestros.</p> <p>Entre la directora y la subdirectora académica: La directora solicitó a los maestros homogenizar los criterios de evaluación en todas las asignaturas, la subdirectora académica intervino mencionando que no se podía homogeneizar las formas ni los criterios de todas las asignaturas simplemente por los enfoques que se plantean desde el plan de estudios, a la directora no le agradó pero al final accedió a que cada profesor estableciera sus rasgos de evaluación.</p> <p>Entre la directora y los maestros: Los maestros expresaron inconformidad ante la propuesta de la directora de realizar retroalimentaciones entre maestros para mejorar las practicas docentes virtuales. El Maestro de Educación Física y la maestra de Artes, mencionaron, ya de por sí era complicado atender a los alumnos en las sesiones virtuales y estar en las juntas semanales, expresaron que estar calificando lo que mandan los alumnos ahora es más complicado porque al ser fotos no las toman bien y la imagen hay que estarla revisando con detalle para poder entender lo que envían. La directora les respondió que entendía el nivel de complejidad pero que se tenían que adaptar a esta nueva forma de trabajo. Les hizo saber que somos la primera línea de la institución debemos adaptarnos y aprender el uso de la tecnología, porque así se lo estamos exigiendo a los padres, así lo tenemos que hacer nosotros.</p> <p>Entre los docentes y la directora El maestro de Educación Física mencionó que en su asignatura ajustarse a los criterios del resto de asignaturas no es viable, cada materia tiene sus</p>

	<p>la SEP, nos indicó no podemos hacer más, quieren que sus hijos reciban clases virtuales toda la mañana, ya les explique que no es posible, así no esta planteado por la SEP, son asesorías para aclarar dudas de lo visto en la programación de AEC.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay alumnos que siguen sin adaptarse a las clases en línea, no tienen hábitos de estudio, no ven las transmisiones se despiertan tarde y no la observan o se les hace aburrido y se quedan dormidos, eso es lo que comentan los papas cuando realizamos las llamadas para saber porque no entregan. - En realidad, los alumnos son flojos no quieren aprender, si realmente tuvieran necesidad buscarían la forma de hacerlo sólo quieren que les apoyemos y así no se puede. - Hay alumnos que tienen grandes dificultades para el manejo de la plataforma y no tiene apoyo de nadie sus padres no están con ellos, quieren avanzar, pero al no saber el manejo de la plataforma se desesperan y no continúan. - Algunos maestros en mensajes privados me han solicitado no entregar planeaciones porque se les esta haciendo muy complicado planear sin la programación anticipada de la parrilla de Aprende en Casa, entonces con respecto a este punto, estoy de acuerdo en que no le entreguen planeaciones, pero si deben tener el compromiso de subir al blog escolar las actividades que realizan durante las sesiones virtuales, es una evidencia que nos permite ante las autoridades darles a conocer nuestro trabajo. - Las actividades deben abordar lo establecido en Aprende en Casa (AC), ser muy específicos en las actividades que se dejan a 	<p>alumnos se les dificulta realizarlas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se continuará con el seguimiento a los alumnos sin conexión como se ha venido realizando desde el inicio de la pandemia, los alumnos de 1er. grado sin conexión apenas se están identificando, cada quincena se informará sobre los estudiantes en esta condición. - El PEMC, se debe trabajar como una continuidad del ciclo escolar anterior. Las prioridades deben enfocarse en la mejora de ellos aprendizajes como se plantea desde la guía del CTE. - Superar la saturación y fragmentación de contenidos, fortaleciendo la interdisciplinariedad y la transversalidad en los Campos de formación académica y Áreas de desarrollo personal y social, modificando las planeaciones educativas para permitir el aprendizaje basado en proyectos 	<p>especificidades, solicitó se le diera la libertad de trabajar como a el le funcione mejor tiene a su cargo toda la escuela. Las maestras de artes y formación también expresaron se les diera la libertad de trabajar con las actividades que a los alumnos se les faciliten más.</p>
--	---	--	--

	<p>los estudiantes y los mecanismos por medio de los cuales se llevará a cabo la evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - - Cada profesor debe enviar una ficha con todos sus datos, las formas de trabajo y los mecanismos para mantener comunicación con los estudiantes, incluir, correo electrónico, clave de classroom, y número telefónico. La ficha se subirá al blog escolar para que los alumnos la puedan consultar las veces que la necesiten y no tengan pretextos de no enviar las actividades. Deben incluir los rasgos de la evaluación para evitar confusiones y se deben homogeneizar los criterios en todas las asignaturas, así nos evitamos problemas con los padres de familia. - - - Propongo planificar encuentros e intercambios pedagógicos continuos entre docentes que permitan retroalimentar las prácticas docentes virtuales mediante diversos canales de comunicación, se pueden hacer durante la tarde para no interrumpir las sesiones con los alumnos, no aislarse para cada quien hacer su trabajo, se debe de hacer equipo para enfrentar las dificultades. - Sugiero llevar a cabo sesiones semanales entre docentes para compartir conocimientos sobre el manejo de las plataformas, estas reuniones son opcionales quienes decidan compartir y participar es abierto, sin embargo las reuniones para el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes que se han venido haciendo semanalmente desde que inicio la pandemia, son ineludibles, es importante seguir manteniendo comunicación constante entre nosotros para atender los avances en los aprendizajes con los estudiantes, así como para conocer y resolver las problemáticas que se vayan presen- 			
--	---	--	--	--

	<p>tando, se deben tener evidencias de lo que se presente con los estudiantes para poder abordar de inmediato la situación, sin embargo la comunicación debe ser fluida, cualquier situación que surja se debe de comunicar por el grupo de wats app de la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es importante trabajar con los aprendizajes esperados, los alumnos están muy atrasados, debemos reforzar por lo menos las habilidades básicas, me voy a dar a la tarea de enviarles algunas actividades para el reforzamiento del cálculo mental y para la comprensión lectora, estas actividades se deben trabajar además de la programación cada mes les enviaré estas actividades. - Los maestros unificarán sus criterios y formas de enseñanza para tener mayor control con los estudiantes, todos los maestros se enfocarán en una sola forma de trabajo, con cuestionarios y con mapas conceptuales. Así se podrá tener mayor control del trabajo a distancia. - Se deberán enviar las listas de asistencia de los alumnos que se conectan para llevar el seguimiento y realizar llamadas a quienes no se están conectando, sobre todo de los que sí se tiene conocimiento de que no tienen posibilidades de conexión. Las listas se deben de entregar el viernes a más tardar a las 14:00hrs. en la inspección las están pidiendo para la estadística semanal. 			
--	--	--	--	--

Matriz 5. Segunda Reunión de Consejo Técnico Escolar (diciembre, 2020).

Propósito:	Directora	Subdirectora Académica	Subdirector de Gestión	Dificultades y Tensiones
<p>Temas de la Guía</p> <p>I. RECUPEREMOS NUESTRA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA, realizar una revisión sobre algunos elementos sobre las prácticas innovadoras y el aprendizaje colaborativo y describirán una intervención que haya implementado recientemente.</p> <p>II. COMPARTAMOS NUESTRAS PRÁCTICAS PARA ENRIQUECERLAS, revisarán experiencias entre maestros o de agentes externos.</p>	<p>- Hemos atendido a los estudiantes desde diversas actividades, en línea con las clases virtuales, vía telefónica con llamadas el Trabajador Social realiza las llamadas y a quienes no encuentra lo ha ido a buscar hasta los domicilios que tenemos registrado en el expediente de los alumnos, la verdad se ha hecho de todo para seguir teniendo contacto con ellos y que no se nos pierdan, pero en realidad no tenemos apoyo por parte de los padres de familia, tenemos que intensificar nuestras acciones para no perder el contacto, por eso mi insistencia en que entreguen las listas cada semana de los alumnos que nos se conectan para rastrearlos rápidamente.</p> <p>- Hay quejas de los Padres respecto a que no se les están revisando las actividades que envían los alumnos, comentaron que hay maestros que no revisan, pasan muchos días y no reciben la retroalimentación, la directora solicitó realizar las retroalimentaciones de manera constante, los alumnos y padres deben saber el avance que van teniendo sus hijos, también las actividades que entreguen incorrectas. Los alumnos son flojos no quieren aprender, se levantan tarde no ven la programación, y luego empiezan las quejas, las actividades que envíen deben ser corregidas, no debemos permitir que se queden sin que sepan en dónde están teniendo errores.</p> <p>- Respecto a los alumnos que transmiten violencia en las sesiones del zoom, la directora comentó que no se puede hacer nada, se seguirá platicando con los papas de los alumnos y se les hará consciencia de que deben estar atentos a las clases virtuales de sus hijos. La solución sería pedirles que siempre prendan su cámara, así nos podremos</p>	<p>- Los estudiantes en su mayoría son jóvenes urbanos, con una cultura diversa y en plena efervescencia por transitar hacia la vida adulta. Antes de la pandemia su entorno inmediato estaba permeado por cambios constantes, lo que modificaba su perspectiva de la vida, hoy la pandemia los coloca en una alta vulnerabilidad social, para la mayoría su mundo se derrumbó no sólo por el hecho de estar confinados, sino porque no conviven con sus pares, el entorno escolar en la presencialidad les permitía olvidarse un poco de sus problemáticas familiares, hoy viven constantemente entre sus problemáticas familiares, las familias han sido fuertemente vulneradas por la situación económica. Debemos de ser más tolerante con lo que les pedimos algunos compañeros exageran en las actividades, desde mi perspectiva menos es más, tanto para ellos como para ustedes que deben estar retroalimentando, porque en realidad con los alumnos que están con compendios, me he percatado que no se realimentan las actividades que entregan los estudiantes, solamente se les consideran para la evaluación, se da por sentado que lo entregado es suficiente para obtener los aprendizajes.</p> <p>- En el drive de la escuela se encuentra el informe quincenal del seguimiento a alumnos sin conexión. Continuamos con alumnos sin tener acceso a dispositivos que les permitan dar continuidad a su educación, los invito a ser empáticos con la situación de precariedad de la mayoría de las familias de nuestra escuela. Y si tienen equipos viejitos o celulares que ya no utilizan se podrían donar a las familias, inmediatamente varios docentes se propusieron para hacer donativos, se acordó realizar un sondeo de los alumnos con mayor necesidad para entregar los equipos que se donarán. Algunos docentes donaron lap tops viejitas con funciones básicas, celulares también con funciones necesarias para las clases en línea y tabletas, otros compañeros donarán tiempo aire para los estudiantes y se formó una comisión para el acopio de los dispositivos para el mes de enero.</p>	<p>- Algunos padres han ido a la escuela a querer entregar las actividades que están realizando sus hijos, dicen que no tienen recursos para el internet y como se acercaba la evaluación prefirieron ir a dejar las actividades a la escuela. Como siempre, ponen pretextos para no entregar actividades, dicen que no tienen internet, pero si tienen para andar posteando en redes sociales. El conserje les recibió los cuadernos, yo se los envíe por wats pero ahora, hay mamás que están reclamando que si enviaron las actividades y no están siendo tomadas en cuenta para la evaluación, en eso hay que ser muy cuidadosos, los papas se molestan, la verdad ustedes no están aquí para escuchar sus reclamos, el conserje ya es una persona mayor y se siente desesperado porque lo van a buscar a cualquier hora, el tiene que estar dándole cara ante padres molestos, yo si les pido sean más cuidadosos con lo que están haciendo, revisen bien lo que les mandamos y traten de retroalimentar lo antes posible a los alumnos, los padres son muy insistentes.</p>	<p>Entre los maestros con los estudiantes, las maestras de Cívica de 2do. grado mencionaron, los estudiantes se siguen conectando dos veces por semana, siempre son los mismos hay alumnos que están entrando tarde a las sesiones casi cuando ya se va a terminar la sesión, algunos solo quieren pasar lista, como yo lo hago al final es cuando se conectan, al inicio no se conectan. Los alumnos no están entrando con las cuentas institucionales y se han tenido algunos incidentes, alumnos de otros grupos que entran a insultar a otros, alumnos inclusive de otras escuelas que son familiares de nuestros alumnos, les comparten las ligas y entran. No están entregando las actividades que se les solicitan en el classroom, pero entran a las clases en línea y si participan, ahí es donde me doy cuenta cuando ven la programación, sin embargo, la mayoría de alumnos no están viendo la transmisión sólo vienen a las clases en línea a ver que pescan.</p> <p>Entre los maestros de español y matemáticas y estudiantes, los maestros solicitaron a la directora, saber cómo se le va a sancionar o que acciones se van a tomar con los alumnos que transmiten violencia en las sesiones virtuales. Han tenido que cerrar la sesión de manera inmediata por alumnos que han compartido videos inapropiados durante las clases virtuales, sobre todo los alumnos del 2º D, hay tres</p>

	<p>percatar que es lo que están haciendo.</p> <p>- Los alumnos deben hacerse responsables del envío de sus actividades, a veces quienes mandan las actividades son sus padres. Los padres llaman en cualquier horario, es bien molesto estar escuchando sonar toda la noche mi celular con notificaciones de envíos al classroom, sobre todo ahora que se vino el periodo de evaluación a toda hora querían enviar actividades no hicieron nada durante el bimestre y ahora si querían entregar todo, ya opto por apagar el celular, los padres son inconscientes no entienden que también nosotros tenemos vida propia.</p> <p>- Este punto de la guía nosotros lo hemos llevado a cabo desde que inicio la pandemia, entre maestros siempre hemos enriquecido nuestra prácticas entre nosotros, considero que ya lo hemos abordado, les comento que me encuentro en Acapulco y la señal no es muy buena en donde estoy, mientras estoy aquí, quien se hará cargo de las gestiones inmediatas será el subdirector administrativo, yo también continuaré atendiendo lo que se requiera pero como tengo problemas con la conexión, el responsable de atender las situaciones inmediatas será el subdirector. Con respecto a las reuniones que los maestros están teniendo por iniciativa personal está bien, pero debemos conectarnos una vez a la semana por grado para saber las actividades que cada uno realiza con sus grupos, ahora si ustedes deciden hacer reuniones entre ustedes está bien, deben compartir experiencias en cualquier horario solo no afecten el horario de las transmisiones, sugiero reuniones formales e informales para aprender entre maestros el uso de la tecnología.</p>			<p>alumnos que realizan estos actos de compartir videos violentos. Estos tres alumnos que se tienen identificados se ha contactado a los papas y ellos niegan que sus hijos realicen esas acciones, nos están pidiendo que se los demos, pero como estamos usando el zoom gratuito, no se da la opción de grabar. Es complicado dar clase y además cuidar que no realicen actos inapropiados.</p> <p>Entre maestros y el subdirector administrativo, el maestro Rafael orientador del plantel cuestionó la participación del subdirector diciendo que el no veía el trabajo que él realizaba, según el siempre estaba al pendiente de las entregas de actividades en el plantel, pero en las últimas semanas dos alumnos de tercer grado fueron a entregar las actividades y no lo encontraron, no había nadie que recibiera las actividades, también la maestra de artes refirió que alumnos de su grupo de tutoría habían asistido al plantel para recoger los compendios como los habían citado el miércoles a las once y se cansaron de tocar nadie les abrió. La maestra de artes solicitó se tenga mayor formalidad con la atención de los estudiantes en la escuela porque de por si los niños no deben salir de casa, ya se exponen demasiado asistiendo a la escuela para recuperar los materiales. Al respecto el subdirector se justificó diciendo que había tenido familiares enfermos y que por eso no había asistido pero que regularmente se encuentra en la escuela entre las 10 y 12 del día.</p>
--	---	--	--	--

Matriz 6. Tercera Reunión de Consejo Técnico Escolar (enero, 2021).

Propósito:	Directora	Subdirectora Académica	Subdirector de Gestión	Dificultades o Tensiones
<p>I. ANALICEMOS LOS RESULTADOS DEL PRIMER PERIODO DE EVALUACIÓN reflexión en torno a las acciones realizadas durante el primer periodo para lograr que sus estudiantes pudieran avanzar en los aprendizajes esperados y, en particular, para apoyar a aquellas alumnas y alumnos en riesgo.</p> <p>II. ELABOREMOS UN PLAN DE REFORZAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES, una vez identificados a los alumnos en riesgo, es momento de diseñar una estrategia para fortalecer aquellos aprendizajes esperados que no se han consolidado.</p>	<p>- Los resultados no son nada alentadores tenemos a muchos alumnos que no están evaluados porque no tenemos evidencia, la mayoría de los estudiantes no tienen internet fijo y los papás no quieren pagarlo, pero eso sí se la pasan posteando sus fotos e historias en redes sociales, se les pide que entreguen las actividades y ahora hasta se molestan, hemos trabajado haciendo lo que las autoridades nos han pedido, sin embargo la asistencia a las clases virtuales ha bajado mucho, hay niños que de plano ya no se conectan, yo les sugiero hagan sesiones para todos sus grupos atiéndanlos a todos los niños de un grado, el otro día entre a la sesión de matemáticas de 2do. A y sólo había tres niños conectados, es mucho desgaste para ustedes, mejor unan grupos y así tienen más tiempo para la retroalimentación escrita a través del classroom.</p> <p>- Es importante recuperar todos los aprendizajes perdidos, en realidad esta parte de realizar un reforzamiento me parece muy oportuna, sobre todo porque seguimos identificando alumnos que no se adaptan a ver la programación en la tele, siguen sin ver la tele y no tienen conocimiento de los temas, los papas dicen que sus hijos no le entienden a la programación, yo siento que los solapan, no los corrigen, no los obligan a realizar las actividades</p>	<p>- Los resultados en las evaluaciones están polarizados hay alumnos muy bien evaluados con 10 en varias materias y en otras tienen 6, algunos maestros tutores han comentado que los mismos estudiantes refieren entregar las actividades en las materias que les gustan en las demás que no les gustan no entregan las actividades, también han mencionado que no entregan porque no entienden las actividades. Ahí tendríamos que analizar los casos de cada estudiante, probablemente en algunos casos podríamos realizar una evaluación global.</p> <p>- Se sugiere enfocar las actividades del reforzamiento en comprensión lectora y pensamiento lógico matemático, tratar de no saturar más a los estudiantes con actividades extras, deben ser actividades que complementen los aprendizajes esperados de la asignatura, de tal manera que los alumnos lo perciban como parte de las actividades no como algo extra.</p>	<p>- Se les pidió que los padres confirmaran la recepción de las evaluaciones por correo electrónico, se les envió el formato digital por el correo institucional a cada alumno, para que los padres nos confirmaran la recepción por la misma vía a la fecha hay muchos padres que no confirman de recibido, les pido a los tutores me apoyen en este aspecto, no queremos tener problemas al final del ciclo de inconformidades con los padres por no estar de acuerdo en las evaluaciones evitémonos problemas, los padres son muy complicados y es mejor tener la respuesta de que aceptan las evaluaciones.</p>	<p>Entre la subdirectora académica y la directora, la subdirectora aclaró que no es que los padres no quieren pagar el internet, en realidad la mayoría, no tienen las posibilidades, no tienen los recursos y a veces juzgamos sin conocer, sobre todo porque la subdirectora académica realiza llamadas telefónicas constantes, y conoce las condiciones económicas difíciles por las que están atravesando las familias de los estudiantes, de ahí que la subdirectora aclaró la situación de la falta de internet por el comentario que la directora hizo respecto a que los padres no quieren pagar el internet para entregar las actividades o para entrar a las clases virtuales, pero que si tienen dinero para estar posteando en redes sociales sus fotos.</p> <p>Entre los docentes y la directora, los maestros de educación física, artes y ciencias, mencionaron no estar de acuerdo con el reforzamiento, consideran que ya de por sí los estudiantes no realizan las actividades de la retroalimentación de la programación, mucho menos van a querer realizar actividades de reforzamiento, porque aunque se diga que deben ir dentro de los que se realiza, forzadamente debemos enfatizar en actividades específicas de lectura, simplemente como van a leer, en las clases virtuales estar escuchando que alguien lee se vuelve muy tedioso, los alumnos terminan por apagar sus cámaras y desconectarse, y en las sesiones permanecemos el maestro y el alumno que lee, hasta que ya empezamos a hacer preguntas de la lectura es como se vuelven a conectar ese tipo de actividades son complicadas en la virtualidad.</p>

	<p>escolares en casa, como siempre quieren que nosotros les resolvamos su situación escolar y que inclusive intervengamos en las actitudes de sus hijos, son una generación de padres permisivos no les importa lo que hagan sus hijos. Así que en esta parte nos dividiremos por grado, yo trabajaré con 2do. grado, la Maestra Dinorah con primer grado y el Maestro Agustín con 3er. grado, para socializar las estrategias que llevaremos a cabo.</p>			
--	---	--	--	--