

Capítulo 3

Reconfiguración docente y de sujetos de la gestión en educación básica durante el confinamiento por la pandemia: momentos, necesidades y tensiones

Leonor Eloina Pastrana Flores

<https://doi.org/10.61728/AE20240226>



Introducción

Me posiciono desde una perspectiva de investigación que construye conocimiento en diálogo con sujetos, de modo contextualizado en su especificidad histórica. En este sentido, se precisa que se visualiza la pandemia como acontecimiento-mundo (Contreras y Valencia, 2022) en su particularidad en México, y específicamente desde la Región Noreste del Estado de México.

La categoría configuración y re-configuración (en su complementariedad) se ha hecho ineludibles por su potencial orientador, interpretativo y comprensivo, de frente a diversos acontecimientos. Lo cual sucedió con las prácticas implícitas en el empeño de “seguir haciendo escuela” (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S4, 13 junio 2020) por maestros y sujetos de la gestión durante la pandemia.

Las dimensiones conceptuales para pensar procesos históricos de formación de teorías (Granja, 1999) desde la categoría configuración-re-configuración, permite dinamizar desde su fundamento epistémico su potencial analítico. Para este trabajo, recupero a De la Garza (2021), quien enlaza la categoría configuración-reconfiguración con el concepto de subjetividad:

[...] Configuración subjetiva sería el arreglo específico de códigos provenientes de los campos de la cognición, valorativos, sentimentales, expresados o no discursivamente y combinados en parte en forma pseudoinferencial a través de categorías del razonamiento cotidiano [...] da sentido a la situación concreta, en tanto explicar, decidir, relacionada con las praxis. La formación de Configuraciones subjetivas para dar sentido no es un proceso sistémico deductivo sino de construcción, estas construcciones pueden darse a través de procesos rutinarios de formación de configuraciones, pero también a través de procesos que inicien una reconfiguración de la subjetividad misma (De la Garza, 2000, 20).

Este autor procedente de la sociología del trabajo, potencia la diada configuración-reconfiguración en términos históricos y culturales, postu-

lando que cualquier configuración subjetiva es dinámica, intercambiable, indeterminada, variable, y siempre circunscrita históricamente, condición que induce o propicia en el sujeto un cambio, puesto que:

Las reconfiguraciones implican asimilación de nuevos códigos, emergencia de otros que estaban sumergidos, rejerarquizaciones, polisemias y cambios de intensidad significativa (De la Garza, 2000, 21).

El esfuerzo de “seguir haciendo escuela” (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S4, 13 junio 2020) durante la contingencia por Covid-19, implicó replanteamientos que, conforme a la información recabada, sistematizada e interpretada, reúnen varios aspectos antes mencionados:

- 1° Pasar de la presencialidad a la virtualidad de manera abrupta puede calificarse como “cambio de intensidad significativa”, el cual supuso “asimilar nuevos códigos” (el manejo tecnológico), la “emergencia de otros códigos” sumergidos (como las creencias religiosas) o no (como el manejo emocional), también la apropiación de otros (el conocimiento sanitario básico de protección).
- 2° Además, implicó rejerarquizar prioridades en las tareas y los contenidos escolares, desde valorar lo integral de los aprendizajes y deliberar como iniciativa propia sobre lo que se consideraba esencial en los contenidos del currículum.
- 3° Transitar como referente curricular de los aprendizajes clave propuestos en el Nuevo Modelo Educativo hacia los aprendizajes esenciales, sugeridos como alternativa oficial durante la pandemia.
- 4° Identificar y apoyar otros aprendizajes escolares no priorizados como los de tipo socioemocional, los que se trabajan desde la Educación Artística o Educación Física, por ejemplo.
- 5° Indagar sobre otros aprendizajes no escolares promovidos por la condición del confinamiento, y un largo etcétera.
- 6° Idear y desarrollar nuevas estrategias de enseñanza desde la virtualidad.
- 7° Mantener la escuela en funcionamiento a la distancia, también implicó reorganización escolar y rearticular la estructura del día a día de maestros y sujetos de la gestión (coordinar tareas hogareñas y laborales, ajustes de tiempos y espacios en casa, etcétera).
- 8° Generación de sentidos y significados distintos acerca del acontecimiento pandémico, la escuela en y desde casa, etcétera, y, en ocasiones,

modificación de dichos sentidos y significados en ajuste a situaciones vividas.

Por esto, la configuración-reconfiguración como propone De la Garza (2021) ha sido pertinente como “alternativa al concepto típico de teoría”, que implica: empleo crítico de la teoría, conceptos articulados entre sí que se vuelven pertinentes en asociación con los referentes empíricos recabados. Esta articulación conceptual, puede desplazarse o ajustarse en una interrelación constante teoría-empírea.

Desde un planteo configuracionista – reconfiguracionista se busca coherencia y a la vez divergencia al construir indagando, pues, es una forma de pensar la teoría y dinamizar el acercamiento empírico; puede calificarse como método de construcción de conocimiento con fundamentos teóricos y referentes empíricos (entendidos como fragmentos de realidad histórica) de manera engarzada y en constante revisión.

El confinamiento como medida de contención y resguardo sanitario: ¿quiénes pueden cumplir con el mandato de “quédate en casa”?

Como ya se ha mencionado, la pandemia ha sido expresión de las condiciones históricas actuales del desarrollo social y económico que ha traído consigo una naturaleza quebrantada y el ser biológico de la humanidad se ha enfrentado a su propio decaimiento, en el contexto de un modo de vida signado por la desigualdad social y graves carencias; en este sentido, la medida de contención ante la pandemia fue un resguardo sanitario, que, si bien muchos pudimos cumplir por tener las condiciones para hacerlo, hubo otros muchos que no pudieron refugiarse ni aislarse de manera privada.

Confinar, de acuerdo con las definiciones de diccionario, es un verbo transitivo (implica que se realiza sobre algún sustantivo), que designa un destierro sobre alguien y también una reclusión obligatoria, cuestión importante para este trabajo. Este verbo es “usado también como pronominal” con la sílaba “se” al final, por lo que adquiere una forma reflexiva en tercera persona, en modo neutro y en sentido genérico. Con

información de la siguiente página: <https://es.thefreedictionary.com/confinar#:~:text=confinar%20%28konfi%27na%C9%BE%29%20verbo%20transitivo%201.%20obligar%20a%20alguien,una%20persona%20Lo%20confinaron%20en%20una%20isla%20desierta.>

Fue decretado en distintos países y México no fue la excepción, un confinamiento entre obligado y voluntario para la población como medida de contención y resguardo sanitario ante la rápida propagación del virus SARS-CoV-2 causante de la enfermedad Covid-19. Conviene tener presente que confinar o aislar a la gente contagiada o enferma, por ejemplo, los leprosarios, se ha empleado como una medida preventiva y de contención que ya se ha empleado a lo largo de la historia por la humanidad en distintos momentos, contextos y circunstancias.

El confinamiento reciente ante la Covid-19, en lo general, fue manejado como la mejor posibilidad para contener la transmisión viral entre personas, y muy probablemente desde un criterio sanitario sea, en el momento presente, todavía lo más atinado; atrás quedo la opción de la inmunidad de rebaño, un colectivo que previo contagio y sobrevivencia de muchos deviene resistente. Por esto y otros motivos, el confinamiento fue inducido como un acto voluntario, del que había que estar consciente de su pertinencia y eficacia. Por ejemplo, la siguiente imagen muestra el dilema, como propuesta, entre confinarse o morir como decisión por parte del sujeto: un formato de encierro subjetivamente asumido.

Imagen 1. Un encierro subjetivamente asumido.

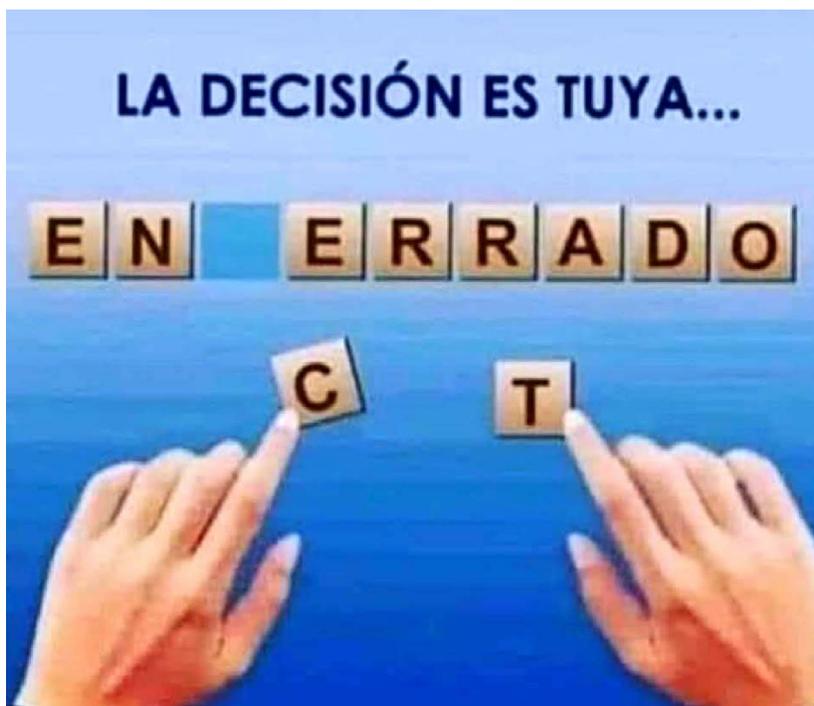


Imagen proporcionada por la C. 8 (20-12-2020).

A modo de consejo-deliberación del sujeto como decisión propia frente a la pandemia por Covid-19.

Contextos y características de las colaboradoras y los colaboradores

Ya se mencionó a la región noreste como identificación geográfica de las ubicaciones laborales de las colaboradoras y colaboradores, en su mayoría, docentes frente a grupo y sujetos de la gestión del subsistema educativo estatal, a excepción de uno que es federalizado. Se concibe a las colaboradoras y colaboradores como sujetos enteros (Rockwell y Ezpeleta, 1986) socialmente constituidos y por ello, una expresión de particularidad histórica.

Cuadro I. Relación y claves de colaboradoras y colaboradores

Clave (las y los colaboradores)	Identificación laboral-profesional	Subsistema de adscripción	Tipo de contexto social	Edad (aproximada)	Género	Escolaridad alcanzada	Condición de la presencia colaboradora
S1 *	ATP	E	U SU R	45	Masculino	Maestría JM	C
S2 *	Di P	E	SU	54	Masculino	Maestría GL	I
S3 *	ATP	E	U SU	42	Masculino	Maestría	C
S4	Do P	F	SU	39	Masculino	Maestría	P
S5	Do S	E	SU	41	Femenino	Maestría	P
S6 *	Do P	E	SU	34	Femenino	Maestría	C
S7	Do S	E	SU	47	Femenino	Maestría	P
S8	Do S y O	E	SU	53	Femenino	Maestría	I

Claves:

El asterisco * designa doble plaza u ocupación magisterial de tiempo completo

Funciones:

ATP: Auxiliar técnico de Supervisión, Primaria

Di P: Director escolar, Primaria

Do P: Docente frente a grupo, Primaria

Do S: Docente frente a grupo, Secundaria

O: Orientador/orientadora

Subsistema de adscripción:

E – estatal

F – federalizado

Tipo de contexto en que se ubica la escuela o abarca la supervisión de zona:

U – urbano

SU – semi-urbano/urbano-marginal

R – rural

Condiciones de la colaboración:

C – constante

P – parcial (en alguna etapa)

I – intermitente

Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por las colaboradoras y los colaboradores.

En cuanto a las características generales de los planteles educativos, están las siguientes:

- 1ª Las escuelas donde laboran las y los docentes frente a grupo son de organización completa, con personal directivo y docente diferenciado.
- 2ª Las escuelas están situadas en contextos urbanos y semiurbanos, aunque por sus características también pueden denominarse urbano-marginales (dificultades de acceso, déficit en servicios públicos, entornos con alta inseguridad, por ejemplo).

En lo que concierne a los rasgos de las supervisiones de zona escolar tenemos que:

- 1º Las supervisiones en donde laboran los auxiliares están ubicadas en escuelas urbanas, aunque la cobertura de atención sea más diversificada (urbana, semiurbana y rural), y, en la otra, completamente urbana, aunque con sus matices.
- 2º Esta información fue proporcionada en las referencias de los sujetos de la gestión que ahí laboran.

Estos contextos escolares predominantemente suburbanos y algo rurales, tanto de maestras, maestros y sujetos de la gestión, se reflejaron en las frecuentes referencias a problemas de conexión intermitente y franca desconexión del alumnado.

Con esta caracterización de contextos y colaboradores continuo con el planteamiento del escrito.

Momentos de configuración-reconfiguración magisterial identificados de manera previa y durante la pandemia

Mediante la sistematización de comunicaciones virtuales con colaboradoras y colaboradores fueron identificados distintos momentos de un constante proceso de configuración-reconfiguración de sujetos magisteriales.

En cada momento se ubicaron condicionantes de “desmantelamiento” y esfuerzos por “volverse hacer” en palabras magisteriales (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S1, 21-08-2020), algunas provenientes del propio sistema como las reformas educativas o de situaciones complicadas a

nivel nacional, estatal, regional y/o local que han afectado sus contextos escolares. Para esto, me apoyé de la noción memoria como parte de la subjetividad social, como se conceptualiza por Zemelman (1997), vinculando además el concepto detonador de experiencia en plural como lo aborda Jay (2009); asumiendo que tales experiencias, potencialmente configuradoras de subjetividad social, se conforman como parte del entramado sociohistórico y cultural del proceso de configuración – reconfiguración.

Los momentos del proceso de configuración-reconfiguración identificados comprenden tiempos previos a la contingencia sanitaria, durante la marcha de la escuela fuera de sus instalaciones habituales durante los periodos álgidos en el desarrollo de la pandemia, y en el regreso a la presencialidad.

1. Huellas de reformas anteriores y otras emergencias sociales.

Las exigencias de sucesivas reformas estructurales del sistema educativo, además de diversos acontecimientos catastróficos a nivel regional y/o local (sismos, incendios, balaceras, etcétera) en los que el magisterio tuvo que apoyar y lo sigue haciendo, han generado estrategias de adaptabilidad magisterial. Por ejemplo, se menciona reiteradamente la “evaluación docente” propia de la reforma 2013, aunque con anterioridad algunos recuerdan la segmentación ocasionada por “carrera magisterial” (Alaníz, 2014). (Entrevista presencial, S2, 06-07-16 y Comunicación virtual, vía WhatsApp, 27-09-2021).

Estas referencias a diversos acontecimientos, en algunos casos aparecen como recuerdos propios y en otros como algo que ocurrió y se sabe al estilo *vox populi* que apoyó el magisterio, algo así, como un tipo de memoria colectiva magisterial, construida por diversas vías (familiar, interpersonal, etcétera). Cuestión que aún da para profundizar en ello.

2. Desafíos de las reformas educativas recientes y el momento previo a la pandemia.

La reforma del año 2013, también llamada de la evaluación trajo consigo un “alto número de jubilaciones” (Zambrano, 2017). Además, quienes permanecieron en el servicio hubieron de afrontar la “cultura de la evaluación docente” que comenzaba a instaurarse; sin embargo,

ante una convocatoria individualizada hubo una repuesta organizada por pequeños colectivos docentes, ya sea por escuela o redes de relación, para prepararse para ella (Pastrana, 2016).

Estas experiencias, en su conjunto, han suscitado distintas capacidades, entre las que me han expuesto, están: la de resistencia (en el sentido de resistir / aguantar / “sacar la casta” –expresión empleada con frecuencia en el fútbol soccer, pero, en este caso sería “sacar la casta magisterial” (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S5, 07-12-2020); también la de saberse organizar, pues en ocasiones, como dicen, “tiene uno que par-tirse en dos” (entre la escuela y la familia) que implica organización de tiempos, establecimiento de prioridades, entre otras cuestiones; y, sobre todo la de resiliencia entendida como volverse a hacer de nuevo, como así lo han denominado ciertos colaboradores (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S3, 22-06-2020).

Enseguida enuncio los demás momentos identificados, los cuales por la extensión del documento no se desarrollarán de manera particular, pero, se dará una apreciación sucinta en su conjunto.

3. Periodo inicial del confinamiento: último periodo del ciclo 2019-2020

4. Periodo de confinamiento a lo largo del ciclo escolar 2020-2021 y los intentos del regreso de clases presenciales

5. Período de confinamiento al inicio del ciclo 2021-2022

6. Regreso a clases presenciales en medio de la incertidumbre, durante el ciclo 2021-2022

7. Las clases presenciales en medio de un repunte de la covid-19 y cierre del ciclo 2021-2022

8. Inicio del ciclo 2022-2023, regreso a la presencialidad y puesta en marcha de una nueva reforma educativa llamada Nueva Escuela Mexicana.

En síntesis, fueron gestándose y expresándose nuevas necesidades educativo-escolares que enfrentaron la permanencia de viejas y obsoletas estructuras del sistema educativo.

Nuevas necesidades educativo-escolares identificadas

Las nuevas necesidades educativo-escolares, identificadas a través de la sistematización teóricamente orientada de los referentes empíricos, fueron expresiones de las y los colaboradores, agrupadas en cuatro rubros. Además, han sido entendidos como conjuntos de problemáticas afines derivadas de la práctica docente durante la pandemia, lo que pudiera dar paso a un quinto rubro que concentre las cuestiones ambientales; además, como consecuencia del conjunto de dichas necesidades educativo-escolares, surge un rubro integrador más, relacionado con una nueva formación docente necesaria y pertinente. La emergencia de estas nuevas necesidades evidencia tensiones de distinto carácter en el desarrollo de la escuela en tiempos pandémicos.

1º Rubro Didáctico – Curricular

Sobre la percepción de una sobre carga curricular (ampliamente fundamentada en contar con exceso de asignaturas y contenidos) se expresó la necesidad de estrategias de enseñanza más articuladas entre la propuesta curricular oficial y a los aprendizajes generados por el alumnado y su familia durante un encierro sanitario necesario. Esto, desde un ejercicio de transversalidad en aras de articular contenidos, ya no definidos como aprendizajes clave, sino esenciales con aprendizajes derivados de las experiencias durante la pandemia (Comunicación virtual, vía WhatsApp, JM, 20-06-2020).

Cabe reiterar que esta dimensión es reconocida (sin hacer esta diferenciación entre los ámbitos curricular y didáctico) por un estudio antecedente, que la denomina pedagógica (Medina-Gual, et al., 2021).

En un determinado momento las mismas autoridades retoman la propuesta de transitar de los aprendizajes clave a los aprendizajes esenciales ya en el ciclo 2021-2022, cuando, “había que discernir muy bien aquello que debíamos sacrificar para trabajar con los aprendizajes necesarios” (Comunicación virtual, vía Teams, S6, 13-10-2022).

Además de considerar los aprendizajes esenciales escolarmente hablando habría que reconocer y articular con los aprendizajes derivados de las variadas experiencias pandémicas tanto en alumnos como en docentes.

2. Rubro de Mediación Tecnológica

Este rubro relacionado con la comunicación que se pudo mantener durante la operación de la escuela en y desde casa; por esta razón también puede denominarse de mediación tecnológica – comunicativa.

Abundan referentes tanto de vivencias durante la pandemia como de informaciones oficiales y trabajos académicos como el de Lloyd (2020) que abordan la desigualdad social, la cual es bastante dramática en la Región Latinoamericana, que a su vez se manifiesta en el acceso y disposición tecnológica, creando una brecha digital amplia.

Estas condiciones de índole socioeconómico fueron exacerbadas durante la pandemia, cuando evidenciaron que la conexión se mantenía más por el celular que por la computadora, y la comunicación intra y extraescolar a través de los grupos de WhatsApp (Comunicaciones virtuales, vía WhatsApp, S1 y S3, diversas comunicaciones virtuales a lo largo del aislamiento prolongado a causa de la Covid-19); sin embargo, esto no fue suficiente, hubo bastantes casos de desconexión e incomunicación alimentando el rezago escolar cualitativo, cuantitativo y el franco abandono. Esto, incluso sucedió, a pesar del incremento en el uso de internet, de acuerdo con el 17° Estudio sobre los hábitos de los Usuarios de Internet en México del año 2021 (Islas, 2021).

Pero, la mayor complicación está en la manera de pensar la tecnología, pues no se resuelve con dotar, que tampoco lo hubo durante la pandemia, de implementos tecnológicos a los actores educativo-escolares, sino de concebirla como una mediación, aunque importante, que ha de transitar de ser medio de comunicación a mediación pedagógica (Ligarretto y Rennie, 2021).

En este transitar de mediación tecnológica-comunicativa a mediación pedagógica (como alguna vez pudo serlo el piso de tierra, el pizarrón, el pintarrón, etcétera) se requiere no solo de actualización, sino de adaptación de las propias tecnologías a las necesidades educativo-escolares, se trata de plataformas facilitadoras, pero no sustitutivas de la inventiva docente.

Esta mediación tecnológica no resuelta por diversas causas (en especial económicas) es mencionada con frecuencia como detonante del rezago escolar cualitativo y cuantitativo y del abandono escolar.

Este rubro es mencionado por Medina-Gual y otros (2021) en cuanto al acceso tecnológico, habilitaciones y uso de plataformas pertinentes; sin embargo, añadido como consideración, no solo las adaptaciones, sino los ajustes pertinentes y, hasta cierto punto, imprescindibles a las diversas tecnologías disponibles.

Detrás de cada pantalla concebida como ventana digital desde la ciberetnografía (Fernández y Ortiz, 2013), está siempre un ser humano, aunque se muestre o no un rostro, un avatar, una insignia, o pretendidamente se halle ausente. Esto vuelve necesario indagar más en el papel de mediación y hasta de contexto cultural y marco interpretativo que se dinamiza mediante las fachadas tecnológicas, como lo sugiere Ruiz (2012), y abordar también las prácticas interactivas generadas como una producción cultural en condiciones particulares. Cuestión aún por profundizar.

3. Rubro Socioemocional y de salud (física y mental)

En el desarrollo de la escuela en casa durante la pandemia, dados los acontecimientos familiares de las y los involucrados tanto del magisterio como del alumnado (enfermos en casa, enfermos hospitalizados, fallecimientos, pérdida de trabajo, disminución de salarios, etcétera), es que se constata la urgencia de atender a la dimensión socioemocional y de salud (física y mental).

La atención se dio de manera personalizada y de acuerdo con las tareas asignadas a cada uno de los actores educativo-escolares de antemano, es un hecho que maestras y maestros frente a grupo, además de orientadoras y orientadores enfrentaron de manera más directa estas situaciones con alumnas, alumnos, madres, padres, abuelas, etcétera, en al menos la escucha o la sugerencia de acudir a profesionales de la salud física o mental, algún terapeuta o consejero.

Las incidencias fueron tantas que mostraron la necesidad de considerar a la dimensión afectiva como transversal en el currículum, tal y como ya había sido planteada en el Nuevo Modelo Educativo de la pasada reforma.

Esta urgente atención socioemocional al alumnado se dio en medio de las propias tragedias de maestras, maestros y sujetos de la gestión en sus familiares y en ellos mismos. Aun así, fue gestándose una red

informal de apoyo socioemocional entre las y los docentes y los sujetos de la gestión; por su carácter no institucionalizado además de resultar un medio de estar en contacto y darse ánimo, se compartieron ideas acerca del trabajo docente digital. Estas redes sociales forjadas al calor de las necesidades comunicativas también abarcaban al alumnado y sus familiares. Hubo también algunas iniciativas provenientes del sistema educativo estatal.

Esta situación no fue privativa de México, un referente documental muestra que abarcó a la Región Latinoamericana y muy probablemente al mundo entero, por ejemplo, el informe suscrito por la Comisión Económica para América Latina de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL-UNESCO) del año 2020, en su página 13, contiene un apartado denominado: VI. Impacto psicológico y socioemocional en la comunidad educativa; que trata de temas como los expuestos.

Como ejemplo, expone una docente:

[...] yo trato todos los días de ser apoyo, mi línea casi siempre está ocupada para buscar medicamentos, recibir informes, ser enlace con los médicos que ven a los que están en casa (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S5, 23-06-2020).

Me pregunto: ¿cómo puede caracterizarse la condición de trabajar en estas condiciones de dolor y angustia, compartidas con colegas y estudiantes?

Estas experiencias tuvieron relación con la salud física y mental, así como con las condiciones de carácter socioambiental de los lugares de residencia de los actores educativo-escolares; por esto, pudiera integrarse otra dimensión más relacionada con lo socioambiental y el cuidado del medioambiente. Asunto para reflexionarlo, y quizás proponerlo más formalmente. Lo que es un hecho, es que para el ciclo escolar 2021-2022 se gestó desde la oficialidad una nueva asignatura para Educación Básica denominada Vida Saludable.

En este rubro fue necesario el apoyar casos individuales desde las estructuras institucionales (laborales y sindicales), en especial de maestros y maestras que no tienen familia en su derredor (Comunicación virtual, vía WhatsApp, JM, 12-08-21); sin embargo, se realizó más como acto de solidaridad entre colegas que como una acción promovida estructu-

ralmente.

Estas experiencias vitales derivadas de la pandemia tuvieron impactos emocionales y se integraron en la memoria y subjetividad social de quienes las vivieron.

Imagen 2.



Imagen proporcionada por S6, vía WhatsApp, 18-12-2020.

4. Eje organizacional

En este rubro caben las condiciones, prácticas y determinaciones implicadas en el desarrollo de la escuela dispersa entre las casas de cada uno de los actores educativo-escolares involucrados, y que tuvieron que coordinar tanto maestras y maestros como sujetos de la gestión. Por esto, también puede llamarse rubro de mediación-decisión y organización escolar, que no aborda el Informe 2020 de la CEPAL-UNESCO ni por el estudio de Medina-Gual y otros (2021), por lo que considero, se trata de un aporte importante de esta investigación.

La gestión escolar tuvo muchos avatares que sortear, aunque fue magno el esfuerzo por mantener a las escuelas en marcha.

El seguir haciendo escuela por sus actores más conspicuos implicó esfuerzos múltiples, estrategias de comunicación virtual como los grupos de WhatsApp, pero, se lograron coordinar tareas y actividades, aun cuando la institución educativa por excelencia de la modernidad estaba funcionando fuera de sus instalaciones habituales, y distribuida entre las casas de maestras, maestros y su alumnado.

Imagen 3. Las complejidades del trabajo docente virtual.

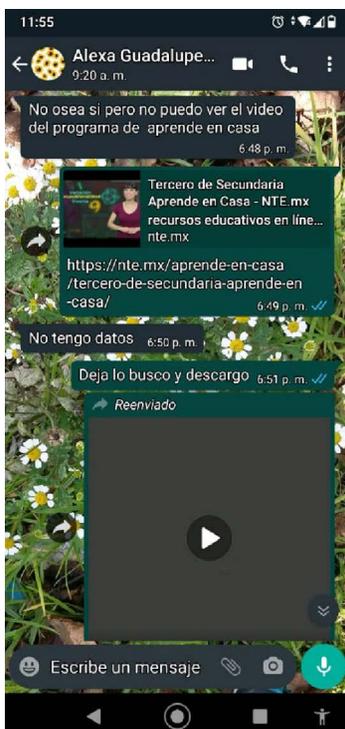


Imagen proporcionada por la C. 8 (13-02-2021).

El trabajo docente y las actividades escolares, ante la infraestructura educativa-escolar institucional deficitaria, la respuesta ante las exigencias laboral-profesionales, recayó sobre los hombros de las y los docentes, así como de los sujetos de la gestión.

5° Rubro integrador.

Antes estas nuevas necesidades educativo-escolares, emerge también la necesidad de una formación docente renovada, cuestión que no se desarrollará en este documento.

Tensiones expresadas en este proceso

Expondré algunas consideraciones acerca de las tiranteces que se vivieron en este proceso, considerando que hablar de tensiones es también una categoría de la cual hablaré brevemente.

1° La categoría tensiones: algunas precisiones.

La palabra tensión procede de la Física, cuando expresa el sometimiento de un objeto al menos a dos fuerzas o potencias contrarias, por analogía, se le ha empleado en disciplinas de conocimiento humano como la Psicología Organizacional para describir encuentros discordantes entre planteamientos ideales de las instituciones como su misión, visión, objetivos y procedimientos frente a sus circunstancias concretas; como cuando se confrontan las normatividades con las realidades cotidianas en muchos ámbitos de lo social.

Dentro de la Sociología de las Reformas Educativas, un autor clásico se refiere a las tensiones como concurrencia discrepante de intereses políticos históricamente vigentes que les dan contexto, a su vez que generan contenidos y sentidos divergentes en ellas (Popkewitz, 1994 y 1985). En el campo de lo educativo-escolar, se ha recurrido a su capacidad para comprender al currículo, por ejemplo, como campo de tensiones conforme a Pérez Arenas, Atilano, Condés y Hernández (2020).

Estos autores plantean que han recuperado crítica y propositivamente, a su vez, a otros autores para situar a las tensiones como parte de la realidad histórica, pues, esta en su propia dinámica contradictoria y a la vez imbricada las genera [...] cada que coexisten dos o más elementos que son necesarios en una relación o proceso, pero que son incompatibles entre sí (Pérez Arenas, Atilano, Condés y Hernández (2020).

En consecuencia, la tensión es una circunstancia de contrariedad entre dos elementos o factores de una relación intrínseca, que no pueden articularse armónicamente, aunque sea mutuamente ineludible su coexistencia simultánea, por diversas condicionantes. Esto se presentó de manera constante durante la pandemia cuando en el confinamiento se articularon conflictivamente ordenes de vida de los sujetos docentes en sus hogares.

Las tensiones hogar-escuela se dieron en torno a espacios, tiempos, rutinas, necesidades, exigencias, emergencias, etcétera, fueron resueltas en algunos casos con apoyo familiar y en otros generó un estrés laboral y desgaste emocional muy grande, cuando dos escenarios vitales del sujeto maestro como persona, trabajador y profesional se fusionaron complejamente durante el confinamiento preventivo por COVID-19.

Asunto relevante que se desarrollará enseguida

1º Las tensiones hogar-escuela en torno a espacios

Las tensiones hogar-escuela en torno a espacios, fueron mencionadas con frecuencia, pues hubo que reacomodar, adaptar y acondicionar los espacios disponibles para cumplir con los otros usos sociales necesarios para sobrellevar la contingencia sanitaria en casa y a la vez, cumplir con las obligaciones laborales docentes.

Las y los colaboradores expresan que hubo que ingeniárselas para generar espacios, como colocar telas blancas sobre muebles como estantes para poder enlazarse de manera virtual, y a la vez que pudieran laborar de manera más o menos reservada y sin interrupciones; también para proteger su privacidad. Los garajes también fueron habilitados en algunos casos, al menos parcialmente para resguardar materiales o implementos escolares.

La tensión principal fue la de generar una disponibilidad espacial cuando, de hecho, no se contaba con ello, por las dimensiones de las casas o la ocupación habitacional, sobre todo en el caso de familiares enfermos.

2º Las tensiones en torno a tiempos

La tensión derivada de atender al unísono necesidades propias de un entorno laboral y de un ámbito familiar, más las que fueron requiriéndose fue mencionada como una gran tensión, que a veces fue referida como el hecho de llegar a olvidarse de comer, o no encontrar los tiempos para preparar comida, pues, implicaba el abastecerse de los insumos necesarios para ello, y salir en tiempos determinados, que se sobreponían con las exigencias laborales.

Esto se complejizaba en cuanto el propio docente o alguno de sus familiares sentía síntomas de covid-19, se agravaban o complicaban los cuadros de la enfermedad, cuando incluso además de medicamentos había que conseguir tanques de oxígeno, sobre todo en los periodos álgidos en que los costos de adquisición se incrementaron. Ya no era fácil acudir a un hospital por falta de camas y también por la desconfianza generada.

3º Las tensiones en cuanto a gastos

El conjunto de situaciones descritas conllevó un incremento de gastos en aspectos como:

- Luz eléctrica.
- Servicio de internet.
- Adquisición de implementos para la conexión virtual: equipos de cómputo, celulares y demás.
- Compra de tiempo aire o datos.
- Obtención de implementos de sanitización.
- Compra de medicamentos.
- Adquisición de implementos para atención a enfermedades respiratorias (nebulizadores, medidores de oxigenación, tanques de oxígeno, etcétera).
- Gastos funerarios, lamentablemente.

Este incremento de gastos trajo consigo tensiones en la economía personal y familiar, al menos, como expresaron varios colaboradores: no faltó para comer ni para las medicinas, aunque algunas muy caras, fue saliendo poco a poco para los gastos.

4° Las tensiones en torno a rutinas (organizadores del día a día)

Lo anterior, para ser resuelto en el día a día del encierro pandémico y la operación de la escuela desde casa, implicó conformación de nuevas rutinas por parte de docentes y sujetos de la gestión, las cuales tuvieron que articularse con las rutinas de sus familiares con lo que convivían en ese período.

En este sentido, las rutinas propias de docentes y sujetos de la gestión tuvieron que armarse considerando sus diversas exigencias laborales, poniéndose en tensión en sí mismas y con las demás rutinas propias de una casa, las de sus propios familiares, en especial, cuando estaba de por medio el cuidado de enfermos que requerían alimentación, limpieza, toma de medicamentos, medición de signos vitales, oxigenación, ritmo cardíaco, y consumo de oxígeno.

Las rutinas del día a día, esos organizadores cotidianos, tuvieron que ser integradas rápidamente y a la vez, con muchas tensiones, pues no podían consolidarse ante las exigencias laborales crecientes.

5° Las tensiones en torno a necesidades, exigencias, emergencias, etcétera.

Las tensiones del día a día vividas por docentes y sujetos de la gestión en el período pandémico, haciendo el esfuerzo de seguir haciendo escuela, fueron, además de las ya expuestas, mostrando diversas facetas relacionadas con las necesidades educativo-escolares, las exigencias laborales, las emergencias familiares y demás aspectos que rebasan a esta descripción analítica.

En resumen, las tensiones que enfrentaron docentes y sujetos de la gestión se tejieron en torno a espacios, tiempos, economía familiar, rutinas imbricadas, tareas y funciones escolares, actualización docente, exigencias escolares de integrantes de la familia, necesidades del hogar y atención a familiares enfermos (víveres, medicamentos e implementos para atender enfermedades de las vías respiratorias), emergencias de atención hospitalaria por covid-19 y otras enfermedades; la complejidad se amplificó entre las necesidades del ámbito familiar y las exigencias laboral-profesionales.

Consideraciones finales

El escrito muestra, de manera breve, las exigencias, prioridades y tensiones, que en distintos momentos del encierro pandémico fueron teniendo las y los docentes, así como los sujetos de la gestión en sus dimensiones laboral-profesional por una parte y la personal-familiar por la otra, prioridades que les implico tomar decisiones y asumir las implicaciones derivadas de tales asunciones, las que a su vez trajeron consigo tensiones de diversa índole.

A pesar de todo lo acontecido entre las familias de docentes y sujetos de la gestión, así como de su alumnado, las cuestiones administrativas, comentan varios de los colaboradores, siguieron vigentes y no siempre se flexibilizaron las exigencias o sus requerimientos.

La pandemia como acontecimiento-mundo mostró y ahondo desigualdades, vulneró servicios de salud y educación pública, deterioro el ambiente y tejido social, fortaleció la sensación de que el apoyo más seguro es el familiar, aunque no bastó con ello para salir adelante de todas las complicaciones experimentadas, pues, las estructuras que debieron haber sido soporte a nivel macro mostraron incapacidad por diversas cuestiones e inflexibilidad, mostrando el endurecimiento administrativo como su recurso de control y continuidad.

Referencias

- Alaníz, C. (2014). *Implicaciones de la política educativa del nivel básico: la percepción de los docentes*, en Espiral, vol. XXI, núm. 59, abril, 29-67. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13831642002>.
- CEPAL-UNESCO. (2020). Informe: La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago). La Secretaria Ejecutiva de la CEPAL, Alicia Bárcena, y la Directora de la OREALC/UNESCO Santiago, Claudia Uribe,

- dirigieron su elaboración. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>.
- Contreras, R. y Valencia, G. (2022). La pandemia como acontecimiento mundo: acercamiento socioantropológico a la temporalidad del COVID-19, en *Antropología. Revista interdisciplinaria del INAH*, (9), 86-101. Recuperado de <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/17583/18940>.
- De la Garza, E. (2021). *La Configuración como alternativa al concepto standard de Teoría*. Recuperado de <https://sotraem.izt.uam.mx/wp-content/uploads/2021/09/3.10configuraci.pdf>.
- De la Garza, E. (2000). *Subjetividad, Cultura y Estructura*. Recuperado de <https://revistaiztatalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/527/680>.
- Fernández Ch. y Á. Ortiz (2013). *Consideraciones a la Ciberetnografía: Una propuesta para el estudio de las expresiones juveniles*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/260364779_Consideraciones_a_la_Ciberetnografia_Una_propuesta_para_el_estudio_de_las_expresiones_juveniles/link/549a23590cf2b80371359115/download.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.
- García, Á. (2020). *La educación en México en tiempos de pandemia*. Recuperado de <http://www.andreigarcia.com.mx/assets/la-educ-en-mexico-en-tiempos-de-pandemia.pdf>.
- Granja, J. (1999). *Configuración de conocimientos sobre la educación: aspectos sociohistóricos y epistémicos*. Recuperado de https://www.uv.mx/cpue/colped/N_32_33/Configuracion_de_conocimientos.html.
- Ligarretto, F. y Rennie E. (2021). Mediación tecnológica de la enseñanza: Entre artefactos, modelos y rol docente, en *Revista Educación*, vol. 45, núm. 2, 2021. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178019> DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42999>.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19, en *Educación y pandemia Una visión académica*, 115 a 121, J. Aguilar et. al., Ciudad de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional

- Autónoma de México. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>.
- Medina-Gual, L., et al. (2021). *Educación en contingencia durante la COVID-19 en México Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional*. Ciudad de México, Fundación SM, AC. Recuperado de <http://comunidad.psyed.edu.es/file/view/18037/fundacion-sm-2021-educar-en-contingencia-durante-la-covid-19-en-mexico>.
- Rockwell, E. y Ezpeleta J. (1986). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. En *Pesquisa Participante*, Sao Paulo, Cortes Editora-Editores Asociados, y Documentos DIE N° 2, México.
- Pastrana, L. (2016). Transiciones en la cultura del trabajo docente: indicios de una reconfiguración del escenario y los actores en educación básica en el marco de la reforma 2013. Ponencia, II Encuentro Internacional de Pedagogía: Investigación, Discursos y Prácticas de Intervención, Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México, octubre.
- Pérez Arenas, D., Atilano, P., Condés, J. F. y Hernández, J. (2020). Los cuerpos académicos como espacios para la formación y producción de conocimiento. Experiencias, narrativas, saberes y tensiones. Márgenes, *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 355 - 381. Recuperado de <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/download/9400/10380>.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, núm. 305, pp. 103-137. [Este artículo aparecerá próximamente en P. Cookson y B. Schneider, eds. *Transforming Schools: Trends, Dilemmas and Prospects*. Garland Press.] Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/70478/00820073003822.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Popkewitz, T. (1985). *Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales*. [Originalmente publicado en *Teaching and Teacher Education* 1, 2, (1985), pp. 91-107. Se traduce y reimprime con la autorización del autor.] Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos/re28508.pdf?documentId=0901e72b813c2fc7>.

- Ruiz, M. (2012). *Ciberetnografía: comunidad y territorio en el entorno virtual*, Universitat de València en La mediación tecnológica en la práctica etnográfica de Elisénda Ardevol, Adolfo Estalella, Domingo Domínguez (Coordinadora/es). Recuperado de <https://www.ankulegi.org/wp-content/uploads/2012/03/0508Ruiz-Torres.pdf>
- Zambrano, J. (2017). Con reforma educativa aumentaron jubilaciones entre docentes: ISSSTE. Educación / Domingo, febrero 19, 2017. Más del 10 por ciento de los más de 50 mil docentes activos se encuentran en edad para jubilarse, mujeres con 58 años o más, y hombres de 60 años o más. Recuperado de <http://www.e-consulta.com/nota/2017-02-19/educacion/con-reforma-educativa-aumentaron-jubilaciones-entre-docentes-issste>.
- Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En León, E. & H. Zemelman (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona, Anthropos Editorial en coedición con el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México.