

Reconfiguraciones docentes y confinamiento por COVID-19

El papel de los sujetos en la educación

Enrique Mejía Reyes

Coordinador

Pablo Alejandro Ortega Tapia

Leonor Eloina Pastrana Flores

Blanca Estela Galicia Rosales

Yahaira Cecilia Torres González

Rosa Isela Alfaro Hernández



CUERPO ACADÉMICO
Prácticas y Subjetividad docente
EN CONTEXTO DE RECONFIGURACIÓN EDUCATIVA

Reconfiguraciones docentes y confinamiento por covid-19. El papel de los sujetos en la educación



CUERPO ACADÉMICO
Prácticas y Subjetividad docente
EN CONTEXTO DE RECONFIGURACIÓN EDUCATIVA

Reconfiguraciones docentes y confinamiento por covid-19. El papel de los sujetos en la educación

Enrique Mejía Reyes
Coordinador



CUERPO ACADÉMICO
Prácticas y Subjetividad docente
EN CONTEXTO DE RECONFIGURACIÓN EDUCATIVA

Reconfiguraciones docentes y confinamiento por covid-19. El papel de los sujetos en la educación / Autor-Coordinador: Enrique Mejía Reyes. Estado de México, México. 2024.

Publicación electrónica digital: descarga y *online*; detalle de formato: EPUB.

Primera edición

ISBN: **978-607-8964-07-9**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20240189>



D. R. © copyright 2024.

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes.

Edición y corrección: **Astra Ediciones**

Imagen de portada: Blanca Estela Galicia Rosales

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir, sin el permiso previo, por escrito, del titular de los derechos.

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

Contenido

Introducción	9
Enrique Mejía Reyes.	
Capítulo 1	
Confinamiento y trabajo docente, experiencias de explotación laboral	15
<i>Enrique Mejía Reyes</i>	
Capítulo 2	
Teletrabajo, sobrecarga y desgaste docente durante la pandemia por Covid-19	35
<i>Pablo Alejandro Ortega Tapia</i>	
Capítulo 3	
Reconfiguración docente y de sujetos de la gestión en educación básica durante el confinamiento por la pandemia: momentos, necesidades y tensiones.....	53
<i>Leonor Eloina Pastrana Flores</i>	
Capítulo 4	
Reconfiguración docente: Movimientos, relaciones, sentido y sinsentido en devenir.....	77
<i>Blanca Estela Galicia Rosales</i>	
Capítulo 5	
El camino a la interpretación de narrativas del confinamiento por covid-19	101
<i>Yahaira Cecilia Torres González</i>	

Capítulo 6

Reconfiguración de las prácticas y la identidad narrativa docente en
torno a los dispositivos digitales 123

Rosa Isela Alfaro Hernández

Acerca de los autores 149

Introducción

La intención de converger en un libro como el que el lector tiene en sus manos reside en por lo menos dos intenciones. La primera es establecer un diálogo respecto a una temática de gran importancia y que ha dejado consecuencias estructurales y subjetivas en el quehacer docente. Nuestra adscripción al terreno educativo nos exige un compromiso ético con la documentación de las experiencias docentes, nos corresponde hacer extensivas las voces con quienes compartimos vicisitudes, inquietudes y retos, pero que por razones diversas la hegemonía no permite su cauce. La segunda se ubica en la formación en el ISCEEM en, por y para la investigación, ya que no es sencillo concluir una investigación y mucho menos llevar al puerto de la publicación un trabajo compartido, no solo por quienes seguimos la senda académica, sino también por nuestros estudiantes de maestría y de doctorado. En esta bifurcación, buscamos hacer valer la fuerza de la palabra en un mundo donde por un lado se pregona el derecho a la expresión y por otro tal consigna se reduce a la reproducción de lo ya sabido.

Las vicisitudes de un confinamiento y sus efectos para los docentes

¿Por qué un libro sobre los docentes y el confinamiento sanitario? Han pasado ya casi cuatro años desde que en México se anunció el cierre del lugar de trabajo de los docentes y tres desde el retorno a las clases presenciales; todo indicaría que hay que pasar “a lo que sigue”, no obstante, la posible respuesta a la pregunta está en que después de este tiempo, se resienten los efectos de la pandemia y del encierro (relativo) en varias esferas de la vida de los docentes.

Mientras duró el confinamiento, se intensificaron fenómenos ya conocidos por los docentes: las tecnologías fueron el soporte y el medio a través del cual sucedió el proceso de enseñanza, pero sustituyó el encuen-

tro frente a frente, la relación corporal entre docentes y alumnos dentro del espacio áulico. El trabajo siempre extenuante y poco reconocido del docente se extendió llegando a la explotación; ahí surgieron inéditos, por ejemplo, por meses se realizó únicamente en el hogar, lo más drástico fue que en ocasiones los trabajadores de la educación convivimos con la enfermedad y la muerte. Todo lo anterior siempre vigilado, siempre bajo la construcción de nuevas formas de gestión con los estudiantes, padres de familia y autoridades en un emplazamiento no planeado por nadie, ni por las autoridades inmediatas, ni las locales o federales.

De lo dicho en el párrafo anterior trata el libro *Reconfiguraciones docentes y confinamiento por COVID-19. El papel de los sujetos en la educación*. Estamos ante una propuesta de seis voces que desde su propia circunstancia observan el riesgo de ser docente en una época de jornadas extenuantes, en el reto de enfrentarse a lo desconocido en términos paragógicos y de sobrevivencia.

Pero tal condición no es más que manifestación de lo que sucede en nuestro país desde hace ya décadas. La reconfiguración docente se empareja con una crisis sanitaria; podemos decir que, desde hace décadas, los profesionales de la educación se han visto en la necesidad de reconfigurarse dentro de un contexto de reformas y cambios con los que convive, a veces de forma sincrónica y otras en una diacronía que no termina porque reformas a los planes y programas de estudio, filtros para el acceso, la permanencia, promoción y el retiro, el docente a veces se subjetiva y otras se sujeta.

Estructura del libro

En el primer capítulo “Confinamiento y trabajo docente, experiencias de explotación laboral”, Enrique Mejía Reyes recurre a algunas nociones de la propuesta de trabajo no clásico de Enrique de la Garza, la cual es acorde a las condiciones laborales de los docentes, ya que, durante el confinamiento, el trabajo docente se diversificó en cuanto a horarios extendidos, las interacciones y producciones simbólicas fueron diferentes a las tradicionales. De ahí que su objetivo es el comprender las experiencias de trabajo durante el confinamiento sanitario de un grupo de

docentes del Estado de México. Con esta contribución intenta dialogar con aquellos que aun después de pasado el tiempo se siguen preguntando sobre lo sucedido. Este capítulo busca sacar a la luz las experiencias de un grupo de docentes que a través de sus voces dejan ver lo que les sucedió durante el encierro y lo que generalmente no se les permite decir: sus reclamos y necesidades, lo cual no es más que es acudir a reconocer los espacios habitados y los lenguajes callados, pero también recordados por los sujetos.

El segundo capítulo de Pablo Alejandro Ortega Tapia, “Teletrabajo, sobrecarga y desgaste docente durante la pandemia por Covid-19”. Enfatiza los problemas que trajo consigo el decreto de marzo de 2020 en el trabajo docente. Luego de decretarse la pandemia por Covid-19, la forma de vida de las personas cambió y uno de los sectores que más lo sintió fue el educativo, en concreto, la escuela. Así, con el decreto de las medidas para prevenir contagio, fue que cerró la escuela como cotidianamente la conocemos. Estudiantes y docentes no podían ya encontrarse en la escuela, lo anterior, provocó nuevas formas de comunicación y de trabajar. En ese sentido, el trabajo docente cambió no solamente por el lugar en el que se hace, implicó nuevas formas de hacer el trabajo, las actividades que el docente hacía se acumulaban, se sobrecargó el docente de trabajo durante la pandemia. Tal sobrecarga de trabajo llevo al docente a un desgaste físico, emocional y mental.

Leonor Elina Pastrana Flores en “Re-configuración docente y de sujetos de la gestión en educación básica durante el confinamiento por la pandemia: momentos, necesidades y tensiones”, se posiciona desde una perspectiva que construye conocimiento en diálogo con sujetos y de modo contextualizado en su especificidad histórica. En este sentido se precisa la forma de visualizar la pandemia como acontecimiento-mundo en su particularidad en México, y específicamente desde la Región Noreste del Estado de México. Para la autora de este tercer capítulo, “seguir haciendo escuela” durante la contingencia por Covid-19, implicó replanteamientos en la enseñanza y organización escolar que permiten hablar de una reconfiguración docente y de sujetos de la gestión en Educación Básica, esta situación generó nuevas necesidades educativo-escolares, las cuales enfrentaron la permanencia de viejas estructuras del sistema educativo, generando a su vez, tensiones de diverso carácter.

Por su parte Blanca Estela Galicia Rosales, en el capítulo titulado “Reconfiguración docente: movimientos, relaciones, sentido y sinsentido en devenir”, construye un argumento que parte del reconocimiento de que los sujetos docentes son proclives a la realización de acciones, que dan lugar a movimientos y/o desplazamientos frente a los acontecimientos de la vida y ante ello la inminente transformación; las ideas anteriores se imbrican con las aportaciones acerca de la reconfiguración del sujeto y la subjetividad en el campo de la educación. Para tal cometido, recurre a conceptos como devenir, sentido y sinsentido, además de institución disciplinaria. Esto implicó el acercamiento a las relaciones que han vivido los docentes en la escuela, el trabajo y la familia-casa; se puede decir que se trata de movimientos y desplazamientos de sentido-sinsentido en la existencia y por ende de las prácticas en el mundo de la vida.

El capítulo “El camino a la interpretación de narrativas del confinamiento por COVID-19” de Yahaira Torres González, tiene como objetivo dar a conocer los primeros hallazgos de la investigación “Experiencias docentes ante el acontecimiento del confinamiento por COVID-19”, que se realiza como parte de los estudios de la Maestría en Investigación de la Educación (MIE). De manera específica se analiza la narrativa de Tania, docente de educación primaria que, al momento de retomar su voz, durante el confinamiento impartió quinto grado en la Escuela Primaria

La narrativa de Tania, la cual es una de las 6 que forman parte de la investigación señalada y que tiene como conceptos ordenadores, el acontecimiento, la experiencia y la práctica docente, cuya pregunta principal es, ¿cómo se expresan las experiencias del confinamiento sanitario por docentes de educación primaria? La pandemia por COVID-19, trajo cambios de toda índole: sanitarios, políticos, comerciales, económicos y también educativos; dentro de las medidas que fueron tomadas para contrarrestar los contagios del virus se ordenó el confinamiento. Fue así como miles de estudiantes y profesores se instalaron en sus hogares para continuar el programa de estudios, lo cual trajo diversas situaciones, en la forma de dar clases, en los horarios para actividades del trabajo y personales, pero sobre todo el estar conviviendo en un mismo espacio y tiempo con otros miembros de su familia y en la enfermedad.

El libro culmina de la mejor manera con el texto de Rosa Isela Alfaro Hernández “Reconfiguración de las prácticas y la identidad narrativa

docente en torno a los dispositivos digitales”, quien expone que durante el confinamiento por pandemia de COVID-19, hubo grandes transformaciones sociales en todos los ámbitos. En lo referente a la educación, el paso a las actividades a distancia hizo que los docentes se mudaran a los dispositivos digitales para poder llevar a cabo su labor, lo que condujo a una interpretación subjetiva de los mismos pues al usarlos, los significaron. Su objetivo es reflexionar sobre la modificación de las relaciones entre los docentes y los dispositivos digitales, y su resignificación, así como la reconfiguración de sus prácticas y de su identidad narrativa. La forma de documentar este proceso fue por medio de las narrativas autobiográficas de cinco docentes del municipio de Ixtapaluca que explicitaron el proceso por el que atravesaron durante el confinamiento en relación con sus prácticas a través de los dispositivos digitales. La interpretación de las narrativas docentes se hizo a través del enfoque hermenéutico narrativo.

Este libro es una invitación a comprendernos desde nuestros problemas, retos y anhelos, tal vez ese sea el camino para encontrar en el futuro próximo una veta alternativa a los ya muy agotados discursos de calidad y rendimiento en educación. Hemos pasado décadas de lógicas tecnocráticas en educación que fueron insuficientes para enfrentar la crisis del COVID-19, dichas tendencias ni fomentan posturas políticas en los docentes ni cultivan la justicia en las escuelas; frente a tal escenario, la reconfiguración de los sujetos docentes fue y sigue siendo primordial en un mundo cambiante y que a cuatro años de iniciada la pandemia sigue en crisis.

*Enrique Mejía Reyes.
Toluca México, junio de 2024.*



Capítulo **1**

Confinamiento y trabajo docente, experiencias de explotación laboral

Enrique Mejía Reyes

<https://doi.org/10.61728/AE20240202>



Introducción

Panorama general

Este capítulo es producto de la investigación 2021-2023 del Cuerpo Académico (CA) “Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa”, centramos la atención en el referente empírico que alude a la dimensión laboral de los docentes de educación básica, durante el confinamiento sanitario y que modificó sus interacciones y los vínculos con familiares, estudiantes y autoridades educativas. Si partimos de la idea de que una investigación es el espacio de permanente ajuste a partir del análisis hecho por quien construye un conocimiento (Buenfil, 2011), podemos decir que a medida que fuimos parte del confinamiento y cuando escuchamos las voces de los docentes, supimos que el factor laboral era un pendiente por documentar.

Así que seguimos a Razo cuando solicita un reajuste de expectativas para que nuestras preguntas y suposiciones sean más cercanas a la realidad y a los referentes conceptuales (2000). En el CA seguimos el camino configuracionista de Enrique de la Garza, Buenfil, Granja y otros para dar sentido a lo que a nivel de experiencia hicieron los docentes en un encierro parcial, pero duradero; ahí ellos pusieron en juego sus conocimientos, experiencias, argucias y saberes para vivir una condición hasta entonces desconocida. Lo que en este capítulo presentamos son las experiencias de trabajo de docentes y que, de acuerdo con nuestra investigación, no se ubica en alguno de los tres ejes de nuestro referente empírico, pensamos que el trabajo (visto no solo como actividad pedagógica) es trasversal a lo que sucede con la práctica pedagógica, a cómo son las relaciones institucionales y a las nuevas formas de estar en familia.

Para tal cometido, acudimos a algunas nociones de la propuesta de trabajo no clásico de Enrique de la Garza, la cual es acorde a las condiciones laborales de los docentes. En momentos de crisis, el trabajo docente fue todavía más heterogéneo, pues como veremos no se ubicó en un horario fijo, las interacciones y producciones simbólicas fueron diferentes a las tradicionales; lo anterior dio al traste con lo que aquí llamamos explotación docente.

Hace casi una década en el CA Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa nos planteamos la cuestión ¿qué significa ser docente en el presente? Dadas las vicisitudes de los últimos cuatro años, hablamos ahora de un presente en permanente reconfiguración. De tal modo, el objetivo de este capítulo es comprender las experiencias de trabajo durante el confinamiento sanitario de un grupo de docentes del Estado de México. Con esta contribución también tenemos la intención de entrar en diálogo con aquellos que aun después de pasado el tiempo se siguen preguntando sobre lo sucedido con nuestra subjetividad y específicamente por documentar lo que los sujetos de la educación producen en espacios de crisis. Así que en este capítulo nos preguntamos ¿cómo fueron las experiencias de trabajo durante la pandemia? Aquí importa sacar a la luz las experiencias de un grupo de docentes que a través de sus voces dejan ver lo que les sucedió durante el encierro y lo que generalmente no se les permite decir: sus reclamos y necesidades. Documentar las experiencias en tiempos de crisis, es acudir a reconocer los espacios habitados y los lenguajes callados, pero también recordados por los sujetos.

La pandemia dentro de la crisis capitalista

El 4 de mayo de 2023, el director general de la Organización Mundial de la Salud, Tedros Adhanom, declaró el fin de la emergencia sanitaria del COVID-19. Haciendo un recuento de los días transcurridos, desde el 30 de enero de 2020, fecha de la declaratoria del inicio de la epidemia, hasta el día señalado, caemos en la cuenta de que la contingencia sanitaria fue de 39 meses. Dadas las condiciones del tiempo presente capitalista, donde impera la desigualdad y la precariedad, el virus se convirtió en una pandemia que nos llevó a un confinamiento sanitario donde los vínculos humanos y las interacciones sociales cambiaron abruptamente.

La situación de nuestra región se presenta como un acontecimiento abierto e impredecible, en el cual los individuos y las instituciones no se encuentran en el mismo nivel jerárquico, de lucha y/o convivencia. En este contexto de constante alteración y desigualdad, se produce un confinamiento; una modificación se resiente con mayor intensidad debido a las circunstancias en las que se produce. Como en otros momentos de

nuestra historia, caemos en la cuenta de que nuestras certezas vitales, familiares, laborales, por mencionar algunas, ya se han esfumado en el aire.

Resuenan voces como “Hubo mucha tensión...”, “... no sé en qué momento fue”, “creo que era una situación desgastante”. Las alusiones anteriores son de docentes quienes se preguntan por su existencia; así sucedió con Marx y Engels (2011) cuando se sorprendieron por las nuevas formas de explotación de los trabajadores de la Europa industrializada del siglo XIX y lo hicieron a su manera:

Todas las relaciones estancadas y enmohecidas, con su cortejo de creencias y de ideas veneradas durante siglos, quedan rotas; las nuevas se hacen viejas antes de llegar a osificarse. Todo lo estamental y estancado se esfuma; todo lo sagrado es profanado, y los hombres, al fin, se ven forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas. (pp. 34-35)

Por esta razón, la pandemia del COVID-19 solo vino a poner de relieve lo que ya por décadas se resentía en México y en Latinoamérica donde, a partir de reformas neoliberales, las crisis hacen más ricos a los ricos y más pobres a los pobres. Como lo dice De Sousa, “el brote viral pulveriza el sentido común y evapora la seguridad de un día para el otro” (2020, p. 23), pero también colocó en lo experiencial una pregunta ontológica: “¿qué es esto?”

Aquí sostenemos que la pandemia no fue el parteaguas de una crisis; nosotros la ubicamos en un espacio-tiempo propio del capitalismo que desde la década de los ochenta provocó, en la región latinoamericana, un decaimiento en la dignidad de vida de los que habitamos aquí; visto así, pueden entenderse las razones de los millones los casos y decesos a causa del virus. En México, la cifra se cuenta en de más de 300 000 muertos (dichos oficialmente) y se confronta con los datos del Proyecto Rodillo (2023), quien dobla dichas cifras al colocarlas en 650 000 muertes. ¿Qué enseñanzas nos dejan estas cifras? Por sí solas son solamente números catastróficos, pero si las articulamos con los problemas sociales: narcotráfico instalado en la vida diaria y que afecta a algunos sectores magisteriales, precarización laboral, inseguridad social, de salud y económica, entonces podemos comprender algunas de las razones del impacto mayor de la pandemia en nuestra región.

Contexto de ubicación educativo

El confinamiento sanitario originado por el COVID-19 surge 14 meses después de que en México sube al poder la oposición que enarbola una propuesta política autodenominada “Cuarta Transformación”. Son muchas las acepciones de tal propuesta política y más las acciones que a lo largo y ancho del país se llevan a cabo, pero por razones de delimitación, aquí nos referimos al sector educativo y específicamente a las referidas a los docentes.

El proyecto educativo del actual gobierno conocido genéricamente como Nueva Escuela Mexicana (NEM) tiene como valor fundamental “la dignidad humana” objetivada en “el reconocimiento y ejercicio efectivo de sus derechos humanos y justicia social” (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 12). Lo que aquí nos interesa es la forma en que eso se traduce en lo que también el actual momento político ha llamado la “revalorización de las maestras y los maestros”.

Si el confinamiento sanitario forma parte de una crisis del capitalismo, hay que anotar una de sus expresiones en la precarización de las condiciones de trabajo, ya sea clásico o no clásico (De la Garza, 2017). Desde quienes trabajan en la fábrica con horarios bien fijos, una representación sindical de por vida y que cuentan con un salario y prestaciones bajo criterios de ley hasta aquellos cuya labor no se ciñe a un espacio específico, con horario flexible y que sus prestaciones se modifican constantemente, vieron cómo la “superexplotación laboral” se hizo más evidente; González, Rivera y Guerra (2024) enfatizan que dicho fenómeno no es producto de un suceso, que en este caso sería el de un confinamiento, sino que es ya una característica del trabajo docente: “Es un tiempo de trabajo intensificado y extendido; realizado, pero no registrado, menos aún pagado. ¡Es otra jornada laboral que no se reconoce!” (p. 10).

Tal realidad se confronta y se construye en un escenario de crisis pospandemia que agudiza la crisis del capitalismo nuestro (mexicano y latinoamericano). Discursivamente choca con versiones oficiales que valoran la función docente en lo laboral y pedagógico dentro de la comunidad donde se desenvuelve.

Hay varios documentos donde se busca rescatar al docente por décadas sobajado: el artículo 3º de la carta magna, la Ley General de Educación,

el Plan de Estudios 2022 y documentos de diversa índole que circulan a nivel nacional y local habla de la “revalorización de las maestras y los maestros”. Por ejemplo, en el plan que funciona a partir del presente ciclo escolar, se significa a los maestros de la siguiente forma:

... profesionales de la educación que han aprendido y desarrollado conocimientos y experiencias que les otorgan una visión amplia y profunda de los procesos educativos, por lo que se reconoce su condición de intelectuales que convocan a las y los estudiantes al saber disciplinar, escolar, comunitario, científico, social y cultural. (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 69).

Como veremos más adelante, en cada reforma se actualizan los discursos alusivos a los docentes, algunas veces son vistos como formadores, en otras son guías o mediadores, también se les ha colocado como facilitadores y prestadores de un servicio; la NEM trata de recuperar la función concientizadora de los docentes en vínculo con la comunidad, pero tal cometido se confronta con las condiciones que el sistema educativo arrastra de décadas atrás.

Referentes conceptuales

La reconfiguración como categoría y forma de subjetividad

Reconocemos que dicha categoría tiene como antecedente a la de configuración; no estamos ante un constructo nuevo, más bien “... es seguir la huella que han dejado otros para plasmar la propia en una ruta que lleva a un domicilio... Al redactar nos vamos reconfigurando como sujetos sociales que buscan su lugar en la división del trabajo especializado” (Castañeda y Madrigal, 2021, p. 2). Con dicha adscripción, hemos trabajado en el CA, la reconfiguración como un todo articulado y por lo menos en dos planos de realidad,

- a) Como contexto educativo, ligado al reformismo de la región latinoamericana y como parte de un mundo globalizado (Mejía y Jiménez, 2019), donde lo importante no es incrementar los índices de calidad

ni qué tanto los actores educativos contribuyen a la mejora. En este plano, la reconfiguración juega las veces de una subjetividad externa al docente, de ahí que, en cada reforma o fenómeno, como la pandemia, impone desde fuera disposiciones no consensuadas.

- b) Como categoría susceptible de análisis tanto epistemológico (Madrigal y Castañeda, 2022) como a nivel de experiencias de los sujetos (docentes) dentro de un mundo pandémico (Mejía, Madrigal, Jiménez y Castañeda, 2021), siempre en vínculo permanente con la configuración (De la Garza, 2000, 2018). Gómez y Corenstein (2013) observan que a través de las experiencias de los maestros puede existir una reconfiguración alternativa frente a una relación permanente con lo hegemónico en el ámbito o región latinoamericana; aquí es donde la categoría se condensa con la subjetivación. Josefina granja 2006 alude a lo siguiente: “La noción de reconfiguración es un apoyo importante en la lógica de razonamiento crítico en juego. Su función apunta dicho con brevedad a priorizar las lógicas de lo constituyente sobre las lógicas de lo estructurado...” (p. 42); en este plano estamos ya no en el plano de la reflexión, accedemos ahora al régimen de la subjetividad y acción de los sujetos docentes.

Para tal plano, es menester ver la experiencia de los sujetos como una fuerza a ras de suelo muy necesario, sobre todo en un contexto regional latinoamericano que padece los efectos de un tiempo histórico presente marcado por el capitalismo hegemónico; si a lo anterior agregamos los efectos de la pandemia del SARS-CoV-2, podemos entender cómo los sujetos docentes entran en procesos de intensificación y de sobrevivencia.

El trabajo no clásico

La propuesta del trabajo no clásico incluye aspectos pertinentes para el trabajo que los docentes de educación básica realizaron durante el confinamiento sanitario. Decimos esto porque comúnmente entendemos el trabajo como aquella actividad acoplaba a una ley, a un salario fijo, a horarios bien establecidos y a un espacio perfectamente delimitado; el modelo laboral que inmediatamente aparece es el del obrero en la fábrica

que es parte del proceso de producción de objetos materiales. No obstante, también podemos hablar en el siglo XXI y en el contexto latinoamericano del trabajo de oficina, el trabajo académico, de la vida empresarial; desde luego que no podemos pasar por alto el que observamos en las calles, el de las amas de casa, el de los oficios (albañiles, carpinteros, panaderos y muchos más), estos últimos silenciados y agrupados en lo que comúnmente llamamos informalidad. Todas estas formas de trabajo entran en lo que Enrique de la Garza (2017) ha dado en llamar lo no clásico, esto es

... había muchos trabajos que no se ajustaban a las características del trabajo no clásico: primero, los trabajadores por su cuenta, los autoempleos o no remunerados; segundo, el de muchos servicios, que los economistas caracterizaban simplifícadamente como el de producción de intangibles... (p. 12).

Estamos ante lo que en su momento Marx llamó producción no material, esa de la que poco se habla y que refiere a una forma semiótica de producción, circulación y consumo. No le demos más vueltas, el ejemplo más concreto lo tenemos en el trabajo docente durante el confinamiento. Lo que se produce en una sesión de clase no se almacena en ningún lugar, digamos que no se empaqueta y tampoco se transporta de un lugar a otro; no circula, no se transporta como comúnmente pensamos con una mercancía; mucho menos se consume en el sentido más conocido en la compra y en la venta a través de un proceso monetario. La enseñanza tiene la dinámica de una producción intangible, pues en ella se juegan elementos de orden epistemológico, emocional, estéticos e interactivos.

Generalmente se ha entendido al trabajo docente como la actividad profesional y pedagógica que todo docente realiza; es decir, se le asemeja a práctica docente, actividad pedagógica o práctica áulica y demás acepciones, todas ellas con sus diferencias y dentro de sus marcos referenciales. Sin despegarnos de dichas caracterizaciones, aquí tratamos de enfocarnos, como ya hemos dicho, en una versión de trabajo más cercana a la que indagó Enrique de la Garza que se despega de relaciones salariales ubicadas en un espacio-tiempo (como lo sería la fábrica) y que, como vimos en el confinamiento, lo que entendemos por escuela como el lugar de trabajo docente, se desdibujó en su totalidad.

Es por lo anterior que el trabajo docente no se ciñe exclusivamente en la relación con el contenido de enseñanza y a la búsqueda de los objetivos curriculares; aquí reconocemos que dichos elementos están acompañados de una producción que ellos generan como trabajadores de la educación, pero que no está prevista de antemano en dichos objetivos ni en las políticas y fines educativos. ¿A qué nos referimos con lo anterior? En un mundo capitalista la función del trabajo tiende a dominar y a controlar lo que todo trabajador produce (De la Garza, 2017); es decir, a través de premios y sanciones fomenta la productividad material, lo que no está previsto es la producción inmaterial, esa que sucede mucho en la educación: producción e intercambio de emociones, de conocimientos, de historias de vida.

Experiencia y reconfiguración

En pleno confinamiento e inmerso en la desolación ante la enfermedad y la muerte, expresé a mis colegas del CA lo siguiente: "... ya habrá tiempo para la reflexión". La experiencia tiene muchas modalidades y procesos, la muerte y la enfermedad, no admite su análisis, es el encuentro con lo impensado e ineludible; como concepto la podemos ubicar en los márgenes del conocimiento legitimado, dialoga con la episteme, aunque no siempre sincrónicamente. Por ser la experiencia de pandemia un acontecimiento imprevisto, escapa a las estructuras de pensamiento.

Como latinoamericanos todo el tiempo estamos en apelo a la sobrevivencia; en tal sentido, estamos llenos de experiencias. "Me di cuenta de que a veces ya estamos tan..., no sé si deshumanizados y tan apáticos". "Hubo mucha tensión en la práctica". ¿A qué nos referimos cuando decimos que apelamos a cada instante a la sobrevivencia?, ¿sobrevivencia de qué? El enfrentamiento con lo vital se objetivó en múltiples formas, no tuvo solamente la de la enfermedad y la muerte. La "deshumanización" y la "tensión", por ejemplo, son expresión de formas específicas de ritmos y tiempos de trabajo, ya que son voces son de docentes que marcan momentos donde su trabajo "es un vínculo mediado por el poder en el que las fronteras de control [trascienden lo formal], la coerción se ejerce también sobre la producción de emociones..." (Ocampo y Cuellar, 2022, p. 7).

Cuando un suceso colectivo descoloca a los sujetos y a las instituciones, podemos decir que deja una marca en los cuerpos y en las mentes. La muerte y la enfermedad por sí mismas escapan a cualquier estructura de razonamiento, pero si las ubicamos en un acontecimiento general como el del confinamiento provocado por una pandemia, podemos observar que la noción de experiencia no es aquella que dicta que toda experiencia es reflexiva. Pareciera que dicha forma de enunciación tiene varias significaciones en su interior; la primera es que en el hecho mismo va incluida la reflexión y la segunda es que por reflexión se entiende que lo que se pone en marcha son exclusivamente operaciones de pensamiento. Aquí optamos por reflexividad como la operación realizada que incluye toda la integridad humana: raciocinio, afectividad, historicidad de quien realiza la acción, todo ello mediado por valores en distintos niveles como los axiológicos, políticos.

Aquí retomamos la idea de Jorge Larrosa (2003, 2006) donde experiencia es literalmente “lo que nos pasa” o lo que “nos pasó” porque la sociedad y los docentes fueron “pacientes”, como quien está a la expectativa, pues fue una exterioridad ajena. En primer lugar, fue una exterioridad, de ahí el prefijo *ex* que aquí viene bien, ya que un encierro, un virus y la explotación laboral fueron *ex/traños*, *ex/tranjeros* (Larrosa, 2006). “En segundo lugar, esa exterioridad me *ad/viene*... Si la experiencia es eso que me pasa, el sujeto de la experiencia es un territorio de paso” (p. 47).

El confinamiento, aquí está lejos de ser solo un hecho sanitario que se evalúa por sus efectos cuantitativos en los sectores económico, sanitario y educativo; por supuesto que no desconocemos tal fractura, antes por el contrario, aquí lo importante es retomar lo que Mejía y Jiménez (2019) han dicho en otro trabajo respecto a saber cómo una subjetividad externa (en aquel caso una reforma) modifica a los sujetos, cómo un confinamiento trajo efectos no previstos en lo laboral y en la puesta en marcha de actos de sobrevivencia, de tal modo, el acontecimiento es, siguiendo a Foucault, lo azaroso y, pensando con Deleuze, lo que puede proyectarse.

En vez de ser el tiempo de reflexión para una renovación de la ya de por sí precaria situación laboral del magisterio, el confinamiento reforzó las relaciones abstractas entre un capitalismo atroz y un grupo de sujetos que no alcanzan a entender las razones del cada vez más intenso trabajo

con sus estudiantes, con sus autoridades y con los fines curriculares ahora mediados por una digitalización a su cargo en costos y manejo.

Las experiencias de reconfiguración

Las experiencias de pandemia no pueden ser vistas de manera aislada y exentas de un contexto de crisis; son una desestabilización de lo temporal y lo espacial, pero al mismo tiempo forma parte de un acontecimiento que “condensa lo heterogéneo, provocando la saturación del sentido que es, de igual manera, la suspensión de este (Contreras y Valencia, 2022, p. 94). Los estudios respecto al trabajo docente hablan de intensificación, burnout, malestar docente, etcétera; podemos seguir agregando más conceptos que hablan de un fenómeno situado donde hubo que estar disponible casi las 24 horas.

Explotación y encierro

Un lugar común a partir de marzo de 2020 fue la explotación del trabajo docente. Explotación porque cuando un trabajo invade los espacios y los tiempos que son para uno mismo, para la convivencia con los demás, para el ocio, para el descanso, para la satisfacción de las necesidades básicas, podemos decir como lo hacen González, Rivera y Guerra (2024) que estamos ante una “sobreexplotación docente” entendida “como una subordinación total de la vida al trabajo escolar” (p. 10).

Es conocido por todos que, a diferencia de otros empleos, el gremio magisterial no vio suspendidos sus sueldos, no sin desconocer que la pérdida del poder adquisitivo ha sido una constante en las últimas décadas; habrá que agregar a ello que en algunas la suspensión de pagos es motivo de movilizaciones y pugnas unidas a la pérdida de algunas prestaciones relacionadas con el acceso, la permanencia y movilidad en el servicio. Está de más decir lo que por experiencia propia sucede con los servicios de salud y lo que en los procesos de jubilación sucede: abandono y olvido laboral.

Lo que a partir de la pandemia se observó fue la explotación del trabajo, la modificación de los tiempos de estar con los estudiantes y con

la familia en un lugar que no era el del centro de trabajo y los vínculos con la institucionalidad escolar tendieron más a la normatividad y no tanto a lo pedagógico. “... quien trabaja desde casa debe estar disponible las 24 horas [...], los horarios de alimentación deben hacerse cuando la carga de trabajo disminuya y no cuando el reloj marque la hora que convencionalmente usamos para comer y cenar” (Contreras y Valencia, 2022, p. 93). La idea implícita es de la total disponibilidad, la constante sujeción a lo laboral objetivado en la entrega de formatos, planeaciones, carpetas de evidencias, fotografías a través de las cuales se mostraba a los directivos el estar con los estudiantes o en cursos de actualización: webinars, conferencias, mesas redondas, etcétera. “... en vez de pensar en lo que voy a realizar para la semana, al final, es más trabajo para el docente, porque tal vez, estoy más enfocada en entregar los seguimientos, entonces eso sí me quita tiempo...”

El trabajo se intensificó, se hizo abigarrado para la atención de actividades administrativas y de gestión enfocada a la actualización y el perfeccionamiento de habilidades poco conocidas por los docentes. El tiempo les quitó la libertad a los profesionales de la educación, dice Hargreaves (1996), factor fundamental del acto educativo. Hay algo que llama la atención en esta forma de habitar: las disposiciones del tiempo racional técnico se hicieron más presentes: “Durante este tiempo de pandemia se vio recalcado el trabajo normativo y administrativo más que otra cosa...”, lo cual indica una forma específica de entender a los maestros y a la educación por parte del sistema y de las autoridades educativas.

El testimonio anterior converge y, a la vez, diverge con otros, donde los maestros refieren a que los espacios y tiempos no se reducen a un horario marcado en una normatividad vigente, pues, la comunidad y las autoridades hacen su aparición de diversas maneras.

Pues estoy muy ocupada, con los papás, que nos hablan a cualquier hora, en la mañana, en la tarde y pues uno los tiene que atender porque salen a trabajar; a decir de mi supervisora, tengo todo el tiempo, ya sea a las 5, 6 o 7 de la tarde, y ahí estoy, a esa hora atendiendo las llamadas... Sí, soy de las que dicen... pues si no tiene tiempo en la mañana, pues está bien, en la tarde tenemos la atención con el niño, no hay otra.

En medio de prisas, gastos económicos altos, el cumplimiento de obligaciones laborales, las maestras esposas, realizaron gran parte del trabajo docente de su esposo postrado por COVID, la intensificación laboral implica pérdida de derechos laborales, ya que a las autoridades no les importa la enfermedad de unos y de otros. "... pues ya tuve que entrarle un poquito yo también a ayudarlo a preparar ciertas actividades para poderlas mandar y que él pudiera cubrir la ausencia que estaba teniendo con sus alumnos, entonces creo que es una situación desgastante...". Reconfiguración implica al sujeto en tanto vive las múltiples contradicciones de un tiempo de pandemia donde, por un lado, sufre la enfermedad y por otro padece las presiones normativas del sistema educativo; no obstante, también tiene la posibilidad de ser consciente, a través de su palabra y su reflexión de "una realidad en estructuración, entendida como actualización cotidiana de las estructuras, así como de campos con estructuraciones ambiguas" (De la Garza, 2018, p. 235).

El trabajo no pagado

Lo que más me llamó la atención fue que el horario desapareció..., nos podían llamar a reunión a cualquier día y a cualquier hora... incluso las reuniones se extendían tanto que eran las 10 de la noche y nosotros estábamos con situaciones de la escuela. Incluso era domingo y nos estaban mandando mensajes para que preparáramos ciertas cosas para el lunes.

Las semanas posteriores al cierre de las escuelas abrieron el camino de la improvisación y la renegociación de las interacciones laborales entre docentes y autoridades; no hubo un plan desde la instancia nacional, mucho menos desde lo local, que previera las formas de gestión en la distancia. Si el "horario desapareció" y hasta en días de descanso hubo reuniones desde entornos familiares, la reconfiguración docente empezó en el caos y en el vacío; "implicó una renegociación de las fronteras del control del proceso del trabajo frente a las autoridades, los alumnos y los entornos familiares" (Ocampo y Cuéllar, 2022, p. 13).

No es casual que las reformas de las últimas décadas enaltezcan la figura docente, que la disfracen de empoderamiento y autonomía. El capitalismo de nuestra región latinoamericana nos ha vendido muy bien la idea de que para salir del subdesarrollo, es necesario ser cada día mejores y coloca a la educación escolarizada como su mejor pilar. Bajo ese criterio de verdad, produce múltiples formas que atan al sujeto a su trabajo; así, por ejemplo, un docente puede sentirse empoderado si dentro de su comunidad es reconocido como innovador, lo cual tiene significados muy específicos: la innovación debe estar a la vista de todos (alumnos, padres de familia, colegas y autoridades), solo así podrá existir una satisfacción.

Aquí no solamente nos referimos al hecho de que los maestros hayan trabajado más en el sentido clásico de ser más productivos, es decir, dar más tiempo para preparar sus clases, o de enfrentarse a lo complejo en el manejo de las Tic; aquí nos referimos a las producciones simbólicas que la pandemia pudo llevar a cabo.

El punto fue, como dicen los docentes, hacer evidente que desde el control laboral ellos trabajaran (envío de evidencias), a su vez, ellos tenían la consigna de un tipo de control sobre su grupo (llevar seguimiento de la asistencia de los alumnos), ubicación en cursos: webinars en horario que estaban más allá del tiempo reglamentado. “En este horario o en cualquier otro, nos mandaban mensajes, nos llamaban, nos pedían información ... que no teníamos a la mano, sin embargo, en mi caso la directora si nos permitió asistir a la escuela por todos nuestros documentos”.

Cuando un trabajador firma un contrato de trabajo, en este caso, cuando los docentes reciben un nombramiento, ya sea determinado o indeterminado, no conoce el valor que generará su trabajo. De esta versión dio cuenta Marx en su obra cumbre *El Capital*, “el trabajador al contratarse durante cierto tiempo y por determinado salario, no tendría predeterminado el valor que generará para el capitalista, sino que este estará sujeto a presiones y contrapresiones entre capital y trabajo cotidianamente en el proceso de trabajo” (Marx, citado en De la Garza, 2017, p. 8). Resignificado a la docencia, diremos que, a lo largo de la trayectoria laboral, se desconocen las presiones, las horas y esfuerzos no pagados, recursos humanos, materiales y económicos no recompensados; mucho del impacto del trabajo en pandemia estuvo en desconocer que ser maestro significa la producción de valores inmateriales.

Desigualdad y acceso a las tecnologías digitales

La comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar, las compras extraordinarias de material y equipo digital hechas por los maestros, el uso de tiempo para tomar cursos en línea, fueron y siguen siendo formas de trabajo no pagado, pero también demuestran la desigualdad en el acceso a los dispositivos digitales. Las entregas por consigna fueron acompañadas de problemas para el uso y adquisición de dispositivos digitales, pues si como docentes supieron de 20 o 30 pesos para todo un día es imposible estar conectado durante todo el día, eso por parte de los estudiantes.

Para los maestros fue importante decir "... cómo a pesar de que estábamos fuera de las escuelas, seguía habiendo la necesidad de controlar lo que hacíamos, entonces nos ponían a ver la capacitación que dio el gobierno del estado o la capacitación nacional y, por ejemplo, en mi escuela nos pedían mandar fotos de nosotros viendo la computadora o de nosotros viendo la televisión". Esta versión deja al descubierto un control psíquico; ya no hay un control del cuerpo, ya no es necesario porque ya no es posible. Enviar imágenes donde el docente está sujeto a una pantalla, exhibe una nueva forma de control del trabajo.

Junto a lo anterior "Hubo mucha desigualdad, yo creo que del grupo que yo tenía, de 30 si se conectaban 5 eran mucho, hubo niños que se quedaron sin certificado. No era que las mamás no tuvieran la disposición, sino que las mamás no tuvieron cómo conectarse a la plataforma, incluso al WhatsApp para recibir la información". Desigualdad en el acceso a lo que en las primeras semanas se pensaba era la solución al cierre de las escuelas, muy pronto la disponibilidad en el mercado de una alta gama de artefactos digitales probó sus dificultades para que la población accediera a su uso. "Era muy difícil escuchar a los niños porque todos hablaban al mismo tiempo, porque su internet era más lento y no se daban cuenta de eso. Incluso para que ellos me escucharan a mí y las mamás les hacían muecas para que escucharan, eso fue muy difícil".

Trabajar con la enfermedad y la muerte

“Miedo”, “dudas”, “enfermedad”, “no conocer”, “no saber”, “angustia”, “confusión”, son voces que expresan dolor emocional y corporal. A través de las pantallas, los docentes observan algunos rostros de tristeza de sus estudiantes cuando una frase o una lectura son alusivas a la enfermedad o a la muerte. Cada una de estas menciones, muestran el cuestionamiento de por qué y cómo a nuestro país y región nos tomó el virus. En nuestro medio, quien educa escucha voces que ponen en duda el sistema hospitalario y los avances científicos; no se trata de versiones arcaicas, sino de desigualdades e inseguridad sanitaria. Tiene que ver con el modelo de sociedad capitalista (De Sousa, 2020).

Así que “los que no sabían tuvieron que aprender a trabajar con la enfermedad y con la muerte”, “los que no tenían tuvieron que comprar” o gastar en insumos. Los que veían a la enfermedad y a la muerte de lejos, convivieron con ellas más de cerca; asuntos pendientes en las propuestas curriculares después de cuatro años. Esta pandemia me causó estrés, ansiedad, miedo. “... eeh, pues, bueno, yo soy de San Miguel Totohuitlapilco, municipio de Metepec, sin embargo, en este municipio se escuchaban el deceso de 5, 6 o 7 personas diarias, pues eso nos llevó a cambiar una forma distinta de convivir, eeh de hábitos de higiene, de alimentación...”.

Una de las instituciones que se descolocó a partir de marzo de 2020 fue la escuela como espacio de conocimientos verdaderos, no obstante, frente a la incertidumbre y la muerte, era indispensable la creación de un ambiente de empatía con los estudiantes, la familia y los seres queridos cercanos en tiempos y espacios de confinamiento. El sobrevivir existencial es análogo a lo biológico, ya que también es satisfacción del deseo y la satisfacción de la necesidad básica del *estar*, Lo que aquí sobresale es que cuando nosotros como sujetos producimos saberes intangibles, sino un fin profundo y existencial, implica un tipo de resistencia ante lo que parece dado e irremediable.

Así, es de reconocer los cuerpos sufrientes y dolientes de los docentes que por años desencadenan efectos colaterales en su cuerpo y en sus emociones, ante lo cual requieren cuidados de tipo fisiológico, emocional

y espiritual, el suministro de medicamentos, rutinas de cuidados, tipos de alimentación específicas, se hicieron más evidentes en el tiempo de pandemia. Esta forma de habitar el acontecimiento-mundo, exige detenernos y preguntarnos ¿qué relación hay entre la existencia del cuidado y el sentido de ser maestros en el contexto de pandemia?

Entonces los maestros se ponen en el lugar del otro, invierten recursos económicos en medicinas, tanques de oxígeno, pueden o no enfermarse en el mismo tiempo y espacio de sus hijos, padres o compañeros de vida.

... era una situación que yo de repente no sabía yo que hacer, porque yo decía, atendía a mi mamá, atendía a mi hermano, atendía a mi hermana, tenía que hacer comida para todos, tenía que hacer el quehacer de todas sus casas, y... yo decía, no me doy abasto. Entonces sí, llego un momento en que yo me sentí sumamente estresada, sumamente agobiada, porque yo decía: no, o sea, no puedo más esta situación, no, me está este acabando y nos está acabando a nosotros como familia...

Mamá, hermanos, familia... subjetividades con el reconocimiento y diálogo, el virus y la crisis las ponen en peligro, "...todo lo sagrado es profanado, y los hombres, al fin, se ven forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas" (Marx y Engels, 2011.). La familia se podía escapar como agua entre las manos. Mas acorde a nuestra condición latinoamericana, Freire (1980) también levanta la voz para colocarse del lado de los sujetos en su condición histórica; dentro de una pedagogía del oprimido dice así "Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se propone a sí mismos como problema, descubren que pocos saben de sí, de su puesto en el cosmos y se preocupan por saber más" (p. 31).

Conclusiones

Todavía hoy, las reconfiguraciones del confinamiento irradian nuestra existencia, exigen otras maneras de relación, nos referimos a un vínculo pedagógico y de sobrevivencia que se entrelaza con la subjetividad entre docentes y con lo educativo. A cuatro años de aquel marzo de 2020,

podemos hacer el ejercicio que Valencia y Contreras (2022), quienes envueltos en la pandemia propusieron que un acontecimiento como el confinamiento sanitario solo puede ser reflexionado hacia atrás para traer al presente ese pasado catastrófico y mirarlo con el ojo de la distancia. El “tiempo de la reflexión” sigue presente, nos es actual. Hoy podemos hablar de reconfiguraciones laborales como formas de sobrevivir a una crisis pandémica en un capitalismo hegemónico. Los docentes con los que se construyó el referente empírico de la investigación del CA vieron agudizados sus tiempos de trabajo: llamadas telefónicas, envío y recepción de correos electrónicos dónde dan avisos de su condición de enfermedad y muerte de seres cercanos; extendieron sus horarios laborales. La pandemia puso de relieve las inseguridades, las incertidumbres e hizo más impredecible el futuro.

Hemos documentado la explotación laboral, el trabajo no pagado e invisibilizado, la desigualdad para con los dispositivos digitales y cómo se trabaja con la enfermedad y la muerte; todo ello en el confinamiento. La reconfiguración de la subjetividad de los docentes fue un cambio no planeado, lleno de experiencias alternativas porque mientras por un lado la unilateralidad de la autoridad impuso directrices, los encargados de la enseñanza debían demostrar, de manera unificada, criterios para no tener más conflictos.

Si Marx y Engels (2011) se sorprendieron de las nuevas formas de control y explotación de un ser humano que pasaba gran parte del día frente a una máquina, hoy requerimos, con urgencia, recuperar ese asombro en clave de inquietud; incluso a modo de militancia. Siendo más acordes a nuestra situación latinoamericana, Freire (1980) también levanta la voz para colocarse del lado de los sujetos en su condición histórica; dentro de una pedagogía del oprimido dice así “Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se propone a sí mismos como problema. descubren que pocos saben de si, de su puesto en el cosmos y se preocupan por saber más” (p. 31). La alternativa para nosotros es reconocernos como región específica, vendrán más acontecimientos externos, nos seguiremos preguntando por eso nuevo que viene, pero ¿qué tan preparados estamos para enfrentar el futuro desde ahora?

Referencias

- Buenfil, R. N. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*. USA: Editorial Académica Española.
- Castañeda, M. R. y Madrigal, R. (2021). Pensar la configuración con sus posibilidades teórico-epistémicas para la investigación educativa, Memoria del XVI Congreso nacional de Investigación Educativa. COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0606.pdf>
- Castañeda, M., Madrigal, R., Jiménez, G., Pastrana, L., Mejía, E., Galicia, B., y García, E. (2023). *Sistematización del referente empírico*. Ecatepec: Cuerpo Académico Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa.
- De la Garza, E. (2000). *Subjetividad, cultura y estructura*. Recuperado de <https://sotraem.izt.uam.mx/wp-content/uploads/2021/09/6TrabajoNoClasico.pdf>.
- De la Garza, E. (2017). ¿Qué es el trabajo no clásico? *Revista latinoamericana de estudios del trabajo*. 21(36) 5-44. <https://sotraem.izt.uam.mx/wp-content/uploads/2023/02/Que-es-trabajo-no-clasico.pdf>
- De la Garza, E. (2018) *La metodología configuracionista para la investigación social*. Cd. de México, México: Gedisa-UAM Iztapalapa.
- De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gómez Sollano, M. Corenstein, M. (coordinadoras). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. Cd. de México, México: UNAM.
- González, R, Rivera, L y Guerra, M. (Coords.) (2024). *La super-explotación docente*. Editorial Fray Bartolomé de las Casas. <https://insurreccionpedagogica.com/wp-content/uploads/2024/01/LSETD.pdf>
- Granja, J. (2006). “Configurar lo educativo como campo de articulación”, en Gómez, M & Zemelman, H. *La labor del maestro: formar y formarse*. Cd. de México, México: Pax, pp. 32-47.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, España: Morata.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/download/103367/154553&ved=2ahUKEwinu9-ttYCJAxUoMtA-FHVZZD3cQFnoECBMQAQ&usg=AOvVaw2LKMMiQPxf-v8W-dbowu3De>
- Madrigal-Segura, R., & Castañeda-Reyes, M. (2022). Reconfiguración del sujeto y la subjetividad en el campo de la educación. *Revista RedCA*, 4(12), 227-245. <https://doi.org/10.36677/redca.v4i12.17886>.
- Marx, K. y Engels, F. (2011). *Manifiesto del partido comunista*. México: Centro de estudios socialistas.
- Mejía, E., & Jiménez, L. (2019). *Subjetivación docente ante la reconfiguración en educación*. *Revista RedCA*, 2(5), 17-34. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/13269>
- Mejía, E., Madrigal, R., Jiménez, L. y Castañeda, M. (2021). *La reconfiguración como categoría teórico analítica: aperturas, confluencias y derivas*. Toluca, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Ocampo, E. y Cuéllar, A. La reconfiguración del proceso de trabajo docente bajo el confinamiento provocado por la pandemia. Iberoforum. *Revista de Ciencias Sociales*. 2(22), 1-26. https://www.researchgate.net/publication/358083928_La_reconfiguracion_del_proceso_de_trabajo_docente_bajo_el_confinamiento_provocado_por_la_pandemia
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard*, en <https://covid19.who.int/table>
- Proyecto Rodillo. (2023). *Estadísticas del COVID-19 por país*. <https://rodillo.org/estadisticas-covid-19/#países>
- Razo, J. A. (2000). *Metodología hermenéutica e investigación educativa*. Toluca, México: ISCEEM.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudios de la educación básica*. México: SEP.
- Valencia, G. y Contreras, R. H. (2022). La pandemia como acontecimiento mundo: acercamiento socioantropológico a la temporalidad del COVID-19. *Antropología. Revista Interdisciplinaria Del INAH*, (9), 86–101. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/17583>

Capítulo **2**

Teletrabajo, sobrecarga y desgaste docente durante la pandemia por Covid-19

Pablo Alejandro Ortega Tapia

<https://doi.org/10.61728/AE20240219>



Resumen

En marzo de 2020, tras decretarse la pandemia por Covid-19, la forma de vida de las personas cambió, varios sectores de la sociedad fueron afectados por las medidas tomadas para prevenir el contagio entre las personas. Uno de los sectores lo fue el educativo, en concreto, la escuela. Así, con el decreto de las medidas para prevenir contagio, fue que cerró la escuela como cotidianamente la conocemos.

Estudiantes y docentes no podían ya encontrarse en la escuela, lo anterior, provocó nuevas formas de comunicación y de trabajar. En ese sentido, el trabajo docente cambió no solamente por el lugar en el que se hace, implicó nuevas formas de hacer el trabajo, las actividades que el docente hacía se acumulaban, se sobrecargó el docente de trabajo durante la pandemia. Tal sobrecarga de trabajo llevo al docente a un desgaste físico, emocional y mental.

Introducción

El trabajo docente durante la pandemia por COVID-19 representó un reto para cada docente, estudiante, madre y padre de familia, quienes de forma inmediata tuvieron que aprender a comunicarse desde lo digital. Con el cierre de la escuela se mantuvo la incertidumbre sobre cuándo se regresaría, poco a poco, mediante comunicados oficiales se obtenía información al respecto.

Para el docente, la pandemia representó retos mayores, mismos que asumió con responsabilidad e incluso con ánimo de aprender. Conforme pasaron los días y el confinamiento continuaba, el trabajo docente presentó un aumento importante, mismo que no estaba acorde con lo que cotidianamente hacía, sobrecarga e intensificación de su trabajo fue el común denominador.

El docente, sin saber, poco a poco se desgastaba física, emocional y mentalmente, actividades por revisar, formatos por llenar, atención a

madres y padres de familia, así como a estudiantes, todo, en la mayoría de los casos, fuera del horario laboral y a altas horas. El docente llevó todo su trabajo a su hogar, y digo todo, porque el trabajo docente implica hacer trabajo en el local de trabajo, escuela, dentro de la jornada laboral, pero también en otros espacios, por ende, fuera de esta y del horario laboral.

En el presente escrito, se aborda el trabajo docente desde una semblanza temporal marcada por la línea oficial, es decir, el Estado mexicano. En ese sentido, se integra en tres apartados, el primero: el teletrabajo docente, se aborda la línea temporal de los documentos oficiales y cómo es que el trabajo docente se realizó.

El segundo apartado: la sobrecarga e intensificación de trabajo docente, desarrolla lo referente a las actividades que el docente realizó en línea durante la pandemia como parte del trabajo y que, desde la autoridad y los mismos docentes, se normalizó, al punto de hacerlo requisito.

El último apartado, el desgaste docente, aborda cómo el docente poco a poco llegó al límite físico, mental y emocional, provocado por la sobrecarga e intensificación del trabajo. El trabajo a altas horas de la noche, atender a madres, padres de familia y estudiantes en diversos momentos y con sus recursos tecnológicos personales, así como el responder a las solicitudes de las autoridades educativas y escolares, formatos, informes, sumado a cursos de actualización, generó el malestar docente.

Desarrollo

El teletrabajo docente durante la pandemia por Covid-19

La pandemia por Covid-19 representó para la humanidad un hito sin precedentes, en los años recientes, varios sectores se vieron afectados: laboral, social, económico y cultural. Tras declarar la Organización Mundial de la Salud (OMS) la enfermedad SARS-CoV-2 (Covid-19) como pandemia, una de las consecuencias que generó fue el disminuir la movilidad de las personas en áreas comunes, lo anterior, como medida para evitar contagio entre la población; la medida implicó el cierre de diversos espacios sociales, uno de ellos fue la escuela.

El Estado mexicano, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), no permaneció ajeno a las recomendaciones de la OMS. En lo que respecta a la educación, por medio de la Secretaría de Salud (SS) en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP), el 14 de marzo de 2020 presentaron las medidas de prevención para el sector educativo nacional por Covid-19. En el comunicado, Gobierno de México (14 de marzo de 2020) se dio a conocer el inminente cierre de las escuelas:

En atención a las recomendaciones y medidas implementadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para contener las afectaciones de este virus, se informa que el receso escolar comprenderá del lunes 23 marzo al viernes 17 de abril, por lo que se reanudarán las labores el lunes 20 de abril, siempre y cuando, se cuente con todas las condiciones determinadas por la autoridad sanitaria federal en cada plantel escolar. (Gobierno de México, 14 de marzo de 2020).

Al respecto, se considera que emplear el término ampliación del receso escolar, es una acción que tergiversa la complejidad del trabajo docente, ya de por sí complejo. Es preciso aclarar, que en el Calendario Escolar 2019-2020, se establecía que del 6 al 17 de abril de 2020 como periodo vacacional; por lo que, el receso escolar por motivo de la pandemia por Covid-19, lo fue en sí del 23 de marzo al 03 de abril de 2020. Aunado a lo anterior, el término receso escolar, se considera, también tiene una connotación diferente, tanto en el Calendario Escolar como en el lenguaje cotidiano de docentes.

Continuando con la línea temporal, posterior al comunicado del 14 de marzo de 2020, la SEP publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspendían las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la SEP. En dicho acuerdo, se ratificó la interpretación equívoca del tiempo de trabajo docente:

Artículo Primero.- Se suspenden las clases del periodo comprendido del 23 de marzo al 17 de abril de 2020 en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública, a excepción del Instituto Politécnico Nacional, como una medida preventiva para disminuir el impacto de propagación de la COVID-19 en el territorio nacional. (Acuerdo número 02/03/20, 15 de marzo de 2020)

Tras la publicación del Acuerdo número 02/03/20, comenzó la socialización entre docentes. Lo anterior, para anticipar acciones o ideas, toda vez que el acuerdo no establecía acciones a seguir en cuanto a actividades de aprendizaje, sin embargo, en su mayoría, los docentes diseñaron actividades con base en el programa de estudios, para el periodo de suspensión o receso escolar, que como se ha mencionado, correspondió del 23 de marzo al 03 de abril de 2020. Las actividades diseñadas, además de tener como finalidad el logro de aprendizajes, fueron la esperanza para reencontrarse el 20 de abril de 2020 y retomar los contenidos, pero sobre todo para volver a estar en la escuela.

Desafortunadamente, la esperanza se desvaneció, el 31 de marzo de 2020 se publicó en el DOF el Acuerdo número 06/03/20 por el que se amplía el periodo suspensivo del 27 de marzo al 30 de abril del año en curso y se modifica el diverso número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública.

Tal acuerdo, tomó por sorpresa a la población, en concreto a docentes, estudiantes, madres y padres de familia. En este punto, los docentes enfrentaron varios retos, ¿qué hacer?, nuevamente el acuerdo no estableció rutas a seguir de ningún tipo, el nuevo acuerdo solamente implicaba una ampliación de dos semanas del cierre de las escuelas, hasta el 30 de abril de 2020. Las actividades diseñadas y previstas por los docentes para el primer periodo de cierre de las escuelas, del 23 de marzo al 17

de abril de 2020,¹ ya no eran suficientes para contener las inquietudes de estudiantes, madres y padres de familia.

Así, la escuela continuó cerrada, en sentido social amplio, se puede decir que esta es el punto de reunión de docentes y estudiantes, así como de diversas personas que acuden a ella por diversos motivos, destacando madres, padres y familiares de estudiantes. Al respecto, Masschelein y Simons (2014) mencionan que “la escuela es, de hecho, el patio de recreo de la sociedad.” (Masschelein y Simons, 2014, p. 42) Pero también, “es un medio sin un fin y un vehículo sin un destino determinado” (Masschelein y Simons, 2014, p. 37).

De acuerdo con Rockwell y Mercado (1985) “la escuela es el lugar privilegiado de reunión natural y permanente para los maestros como la fábrica para los obreros.” (p. 123). Si la escuela es, como menciona las autoras, el lugar privilegiado de reunión natural de docentes, también es el lugar en el que trabajan, es decir, el local de trabajo. Es preciso, mencionar, que el trabajo docente no se realiza exclusivamente en el local de trabajo ni en la jornada laboral. Al respecto, menciona Martínez (1993) “no toda la tarea se realiza en el local escolar y en el horario de clases. La jornada laboral del maestro continúa en su casa a diferencia de otros profesionales o empleados asalariados” (p. 34).

El cierre de la escuela, es decir, el local de trabajo docente no impidió a este que hiciera su trabajo, lo realizó en su casa, con sus recursos tecnológicos. Como se mencionó, el trabajo docente no se hace única y exclusivamente en el local de trabajo, es realizado en otros espacios, tales como: la casa, otro local de trabajo, bibliotecas, centros de maestros, sin embargo, en su mayoría es en el hogar del docente, en su casa. Lo anterior, es mencionado en diversas investigaciones, Martínez, Valles y Kohen (1997), Martínez (1993), Rockwell y Mercado (1986).

El Acuerdo 06/03/20 implicaba una ampliación de dos semanas, sin que existiera guía sobre ¿Qué hacer? y ¿Cómo trabajar? Lo único claro era que la escuela permanecería cerrada. La gran mayoría de docentes se dio a la tarea de buscar y contactar con los medios digitales de comunicación a su alcance a estudiantes, madres y padres de familia, lo anterior, con

¹ Al respecto, se mencionó que el periodo en concreto de suspensión de actividades lo fue del 23 de marzo al 3 de abril de 2020.

el objetivo de establecer primero, comunicación con la mayor cantidad de estudiantes, y segundo para plantear pautas de trabajo a distancia. Surge entonces las denominadas clases a distancia, clases en línea, clases sincrónicas, clases virtuales, fueron varias las denominaciones que se emplearon entre los docentes.

Al respecto, se precisa que, independiente a la denominación empleada, las clases en línea fueron parte del trabajo docente, por lo que para referir a este durante la pandemia por Covid-19, me apoyo del término teletrabajo docente en forma amplia, es decir, como sinónimo de trabajo docente que se realizó en pandemia. Lo anterior, debido a que el trabajo docente es una de las profesiones que se realizaba fuera del local de trabajo y de la jornada laboral, es decir, en casa del trabajador o en otros espacios, antes y después de la pandemia. El término teletrabajo encuadra en la situación de pandemia, que llevó a realizar el trabajo a distancia, por el caso de emergencia en casa del trabajador, “tele” en su raíz etimológica hace referencia a “a distancia”.

Es importante mencionar, que en México el teletrabajo no se encontraba legislado, fue hasta el 2021 que se llegó a legislar sobre el tema. Si bien es cierto, que las consideraciones que realizaron los legisladores no hacen mención del Covid-19, y que existían antecedentes legislativos al respecto, se puede inferir que un motivo para legislar el teletrabajo lo fue la pandemia por Covid-19. Del mismo modo, si bien se emplea el término teletrabajo docente como sinónimo de trabajo docente en pandemia, lo cierto es que la acepción teletrabajo, implica una gama amplia de derechos y obligaciones, mismos que no se ejercieron durante la pandemia.

De acuerdo con Martínez (1993)

Una hipótesis central para reflexionar es que el trabajo docente desde el punto de vista trabajo, ha quedado oculto, y hasta escindido incluso para la persona que lo realiza, por haber sido encubierto principalmente por la teoría pedagógica, la tecnología educativa y la organización escolar. (p. 23)

En ese sentido, durante la pandemia por Covid-19, el trabajo docente (teletrabajo) quedó oculto, encubierto por las clases en línea. El teletra-

bajo docente no fue solamente las clases en línea, fue la parte visible, pero no fue solamente lo que se realizó.

Desde su complejidad, el trabajo docente, se entiende desde dos líneas de análisis, la primera, el hacer trabajo dentro de la escuela y la segunda, el hacer trabajo fuera de la escuela. La primera línea del trabajo docente, a su vez, debe comprenderse desde dos formas de hacer: el hacer referido a la enseñanza, a la clase, y el segundo al trabajo extraenseñanza; al respecto Aguilar (1995) menciona que “el trabajo de los maestros en las escuelas se compone de la tarea de enseñanza, así como un conjunto de múltiples actividades que constituyen el sostén y funcionamiento de la escuela” (p. 121).

La segunda línea, el hacer trabajo fuera de la escuela, al respecto Martínez, Valles y Kohen (1997) mencionan “la jornada laboral del docente, sumando el trabajo en la escuela y el que se realiza en la casa, más el trabajo doméstico, se hace interminable.” (Martínez, Valles y Kohen, 1997, p. 51) El trabajo docente se lleva a casa o a otros espacios, fuera del local de trabajo y de la jornada laboral, el trabajo que no se ve, pero que está ahí.

Durante la pandemia, el teletrabajo docente se realizó en las dos líneas comentadas, con la salvedad, que la segunda ya se hacía en casa del docente. Así, los docentes con buenas intenciones convirtieron espacios de su hogar en espacios de trabajo. El trabajo docente durante la pandemia por Covid-19 se desarrolló conforme cada docente lo necesitaba y de acuerdo con sus posibilidades de ingenio y creatividad, pero también, a su cotidianeidad, considerando aspectos diversos para llevar a cabo la clase, principalmente; conforme los días trascurrían el Estado hasta cierto punto, tuvo injerencia.

Acuerdo por el que se establece una estrategia para la reapertura de las actividades sociales, educativas y económicas, así como un Una vez publicado el Acuerdo número 06/03/20, la duda en la sociedad existía, respecto de cuándo se regresaría a las clases presenciales, lo anterior, quedó disipado con la publicación de los siguientes acuerdos en el DOF por la Secretaría de Salud:

- Acuerdo por el que se establecen acciones extraordinarias para atender la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2, publicado

el 31 de marzo de 2020, en el que se listaron las actividades esenciales, misma en la que no apareció la educación en un primer momento,

- Acuerdo por el que se modifica el similar por el que se establecen acciones para atender la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2, publicado el 31 de marzo de 2020, publicado en el DOF el 21 de abril de 2020, en el que se ampliaba el periodo de contingencia al 30 de mayo de 2020,
- sistema de semáforo por regiones para evaluar semanalmente el riesgo epidemiológico relacionado con la reapertura de actividades en cada entidad federativa, así como se establecen acciones extraordinarias, publicado en el DOF el 14 de mayo de 2020.

Los acuerdos anteriores, dejaron en claro la postura del Estado mexicano durante la pandemia por Covid-19:

1. La educación, como actividad, se consideró como no esencial. Por lo que se fue ampliando el plazo de contingencia, hecho que dejó de ser una incertidumbre con el Acuerdo del 14 de mayo, en el que se estableció la estrategia de reapertura de actividades, y en el que nuevamente la educación figuró como actividad no esencial, sin embargo, se estableció la pauta para regresar a la escuela: el denominado semáforo epidemiológico. En dicho semáforo, se estableció que la escuela podría reanudar siempre que se cumplieran ciertas condiciones.
2. La falta de guía para realizar el trabajo docente, o bien las clases en línea.

El docente, a raíz el Acuerdo 06/03/2023, se dio a la tarea de contactar a estudiantes madres y padres de familia. Había dudas e inquietudes ¿Cómo seguir aprendiendo? ¿Veo “Aprende en Casa”? ¿Me conecto a clase con mi maestro? De acuerdo con Alarid y Amaro (2023),

Los programas aludidos consisten en presentar clases grabadas en las que profesores seleccionados, no sabe bajo qué criterios, “dan” clases que los alumnos tomarían en sus casas a través de televisión y a partir de ello los profesores de grupo dejarían actividades reforzando lo impartido en las clases. Con esta estrategia se supondría que los alumnos recibirían los contenidos necesarios

para desarrollar y apropiarse de los planes y Programas de Estudio y con ello cubrir la formación planeada en el Currículo Oficial. (p. 281)

La SEP, entonces estableció la estrategia para que niñas, niños y jóvenes continuarán su proceso educativo durante el periodo de contingencia. En mayo de 2020, la SEP publicó los Lineamientos generales para el uso de la Estrategia de Aprende en Casa. Al respecto, se destaca el lineamiento cuarto:

Reconociendo la importante acción de las maestras y maestros, quienes con disposición y entrega han logrado mantener la relación con sus estudiantes y familias, de acuerdo con sus posibilidades, canalizarán su apoyo, acompañamiento y orientación a en el aprovechamiento de la estrategia Aprende en Casa a través de:

- Promover con las familias el seguimiento de los programas educativos televisados o radiofónicos.
- La respuesta a las preguntas o actividades que se plantean en los programas TV.
- La orientación en la integración de la Carpeta de Experiencias.
- Cuando se vuelva a la escuela, recuperar y articular en sus clases lo que niñas y niños estudiaron en este periodo de confinamiento. (SEP, 2020, p. 1-2)

Se presentaba por primera vez una guía para el teletrabajo docente. La pauta a seguir fue Aprende en Casa, sin embargo, se presentaron dificultades en el uso de la estrategia. En primer lugar, los programas no iban a la par con el desarrollo y abordaje del currículum que llevaba el docente en particular. Por lo anterior, las clases en línea era la opción viable, Aprende en Casa para muchos docentes se convirtió en un apoyo didáctico, siendo la clase en línea el principal, también la estrategia fue de ayuda para todos los estudiantes que no podían conectarse.

En los lineamientos, se estableció una ruta de trabajo más: la carpeta de experiencias:

La Carpeta de Experiencias no está sujeta a lineamientos o formatos específicos, ni tipo de materiales, pues todo depende de las

condiciones que tenga cada familia. Se integra con las respuestas a las preguntas y las actividades que se plantean en los programas de televisión, así como de las experiencias de vida que libremente seleccionen los estudiantes. Es una referencia para el docente, testimonio de la dedicación, esfuerzo y progreso del aprendizaje, por lo que, en su momento, el docente valorará el trabajo realizado, tomando en cuenta que las condiciones que tuvo cada niña, niño o adolescente para realizarlas, fueron diferentes, por lo tanto, no se debe sancionar a los estudiantes que por circunstancias especiales no pudieron desarrollarlas.

La estrategia Aprende en Casa, sí fue de apoyo para docentes, estudiantes, padres y madres de familia, e incluso para la sociedad en general. La dificultad se encontraba entre los docentes y estudiantes. ¿Qué enseñar? ¿Dónde aprender? El consenso lo establecieron los colectivos docentes, pero sobre todo docentes y estudiantes. Es claro, ante la situación de pandemia, lo principal fue, y seguirá siendo, el bienestar emocional y la salud, aunque existía la preocupación sobre el logro de aprendizajes.

Si bien, ya se sabía cuándo se regresaría, los días pasaban, llegado el tiempo de la evaluación del tercer trimestre del Ciclo Escolar 2019-2020, el enojo y queja de los docentes se reflejó con la publicación del Acuerdo número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), normal y demás para la formación de maestros de educación básica aplicables a toda la república, al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo medio superior que la secretaría de educación pública haya emitido, en beneficio de los educandos.

Culminado el ciclo escolar, sin cambios en el semáforo epidemiológico, inicio el Ciclo Escolar 2020-2021, como cada ciclo con la Fase Intensiva de Consejo Técnico Escolar. Las clases en línea y la Estrategia de Aprende en Casa continuaron, así como la sobrecarga e intensificación del trabajo para el docente. Ahora un nuevo reto: los estudiantes que ingresaban a primer grado del nivel. Empezar de nuevo, contactar a estudiantes, madres y padres de familia, establecer la forma de trabajo. Hasta este momento, las clases en línea se normalizaban, es decir, el

teletrabajo docente, generándose sobrecarga de trabajo y desgaste en el docente, trabajador.

La sobrecarga e intensificación de trabajo docente

Durante la pandemia, el trabajo docente se incrementó, es decir, se realizó más trabajo en la modalidad de teletrabajo docente, el docente se sobrecargó de actividades, intensificándose estas. Es cierto, como menciona Esteve (2005):

Desde el bienestar docente conozco profesores que anteponen la atención a sus alumnos a su propia salud; y así, no dejan de asistir a clase por tener fiebre, y aguantan la enfermedad sin guardar cama porque no quieren fallarles a unos alumnos con los que se sienten comprometidos. Las tareas que han programado les motivan a asistir, y lo hacen sin pensar que estén haciendo nada extraordinario. Desde el malestar conozco a profesores que utilizan cualquier excusa para faltar a clase el mayor tiempo posible. La más mínima inconveniencia es esgrimida como argumento para guardar cama o ausentarse del colegio. Mendigan a los médicos un parte de baja utilizando como argumento la inaguantable presión psicológica a la que dicen estar sometidos; exigen períodos de rehabilitación alimentados solo por sus quejas, y no sienten la menor responsabilidad por fallarles a sus alumnos y a los compañeros que tienen que cubrir sus ausencias. (p. 132-133)

Sin embargo, en la pandemia el común denominador fue la sobrecarga e intensificación de actividades, no era solamente la clase en línea, fueron más actividades que realizó, de las cuales, algunas no se hacían previo a la pandemia, como la masificación de cursos, o bien, el reporte constante de comunicación con estudiantes. Al respecto mencionan Alarid y Amaro (2023)

la inmensa mayoría de los profesores la enseñanza a distancia ha representado un aumento sustancial de la cantidad de trabajo sin que desde el Estado mexicano se hayan implementado medidas de apoyo ni económico, ni técnico ni emocional adecuadas y oportu-

nas. Con salarios bajos y con importantes sectores de profesores sin contratación definitiva. (p. 286)

Escobar, Arciniega y González (2024) entienden la intensificación del trabajo docente como “las capacidades desplegadas por los docentes para hacer más actividades o tareas en periodos de tiempo iguales o hasta más breves durante un día de trabajo escolar.” (p.17) Ambos términos, sobrecarga e intensificación de trabajo docente, parecen ser iguales, sin embargo, tienen connotaciones diversas, pero son inherentes, es complejo su separación.

Así, en el lineamiento nueve se establecía:

Durante el tiempo de confinamiento en el marco de la Jornada Nacional de Sana Distancia, no se deberán requerir evidencias, trámites, procedimientos, informes o documentos a las (los) docentes y directivos, con la finalidad de comprobar el seguimiento del trabajo realizado en casa con sus alumnas y alumnos. (SEP, 2020, p. 2)

Es decir, lo que importaba era la salud y el estado emocional, sin embargo, ello no se reflejó en la cotidianidad del teletrabajo docente. Durante el periodo de confinamiento, tanto docentes solicitaban evidencias de la realización de actividades, bien de las clases en línea o de “Aprende en Casa”, como autoridades escolares y a su vez educativas, requerían evidencias del trabajo realizado por el docente. El trabajo docente se encontraba en la mira, no solamente de autoridades, que en su mayoría no tuvieron contacto con los estudiantes, madres y padres de familia, siendo los docentes el rostro que se mostró a la sociedad.

Aunado al lineamiento nueve, el décimo era aún más claro

Se debe priorizar el acompañamiento y no el control formal del trabajo realizado, por lo que se exhorta a los Jefes de Zona, Supervisores, Directores, así como a las demás figuras de supervisión, a proporcionar el apoyo a maestras y maestros para continuar con sus labores, y brindarles las herramientas que se encuentren a su alcance para beneficiar a las niñas, niños y adolescentes, en especial, en aquellos casos donde se identifiquen estudiantes que

no puedan participar de la oferta educativa Aprende en Casa, por carecer de acceso a los medios mencionados o por encontrarse en algún entorno familiar desfavorable. (SEP, 2020, p. 2)

El docente además de impartir las clases en línea tenía que:

- Revisar las actividades enviadas por los estudiantes,
- Acudir a las reuniones de colectivo docente, más las sesiones de Consejo Técnico Escolar, marcadas en el Calendario Escolar, reuniones que en su mayoría estaban fuera de la jornada de trabajo docente.
- Atender las solicitudes de las autoridades escolares y educativas, así como las preguntas y dudas de madres, padres de familia y estudiantes, mismas que se daban en horas no propicias ni adecuadas, es decir, en sentido estricto, fuera de la jornada de trabajo.
- Realizar los cursos de actualización y capacitación, que al parecer durante la pandemia se ampliaron en exceso: cursos en plataformas y para el regreso seguro.

La SEP permaneció ajena a la sobrecarga e intensificación de trabajo que se presentaba por motivo de la pandemia, cierto es que publicó los lineamientos generales para el uso de la Estrategia de Aprende en Casa, pero lo real, lo cotidiano, distaba mucho de estos. Como menciona Martínez (1993) “La normativa pedagógica y los reglamentos de trabajo no solo están hechos desde otro lugar, sino que nunca coinciden con el trabajo concreto.” (p. 27) Si bien el trabajo docente, históricamente es llevado a los hogares de los docentes, la pandemia por Covid-19 lo intensificó.

Así, el “trabajo docente intensificado en nombre del avance tecnológico que pretende facilitar los procesos de gestión.” (Rockwell, 2018, p.494) aunado a la situación de trabajar en casa, que implicó:

Jornadas extenuantes, demandantes, con un punto de inicio, pero un final difuminado que parecía no existir. Cantidades de trabajo exorbitantes que sobrepasaron los límites de su responsabilidad en un escenario inédito marcado por la incertidumbre, la complejidad y la sorpresa, con relación a la respuesta de los gobiernos para mitigar, controlar y combatir el virus mortal. Aunado a ello una fuerte invasión a su privacidad, a su tiempo, a sus hogares, a su

espacio familiar y sus recursos. (Escobar, Arciniega y González, 2024, p. 23)

El desgaste docente

El trabajo docente continuo a pesar de la pandemia, la gran mayoría de docentes se involucraron en una dinámica de desgaste, producto de la sobrecarga e intensificación de este, no solamente fue el hacer del docente por decisión, la apuesta del Estado mexicano fue clara: Aprende en Casa y los Lineamientos de este. El docente se mostró a la sociedad, desde su hogar, desde su intimidad, con su mayor esfuerzo creativo, ingenio, pero sobre todo con las mejores intenciones. Pese a todo el trabajo realizado por la gran mayoría de docentes, la sociedad no apeló a todo lo que hacía el docente, se creyó que lo único lo era el dar la clase, sin saber ni ver todo lo que implicaba detrás, así como antes de la pandemia.

Entonces, el reclamo de la sociedad, de un sector, en concreto de madres y padres de familia de estudiantes, era “que me den su sueldo, yo estoy haciendo su trabajo”. Aunado a lo anterior, los docentes tenían que hacer cursos de capacitación para la crisis social que se vivía, siendo como menciona Esteve (1997) “los únicos responsables de los fracasos de un sistema masificado, apresuradamente maquillado para hacer frente a la avalancha de la crisis social, económica e intelectual de nuestra sociedad.” (Esteve, 1997, p. 19)

Si antes de la pandemia los docentes estaban cansados, durante esta se cansaron más. Al respecto, Martínez (1993) menciona que

Sí, estamos cansados. Hace muchos años, más de cien, que acumulamos un cansancio muy particular en nuestro trabajo. Hace poco tiempo que hemos podido comenzar a mirar nuestra fatiga laboral. Antes estaba tapada, oculta por la culpa que nos producía decir que una tarea tan noble, tan espiritual, casi intangible ... podía resultar pesada. (Martínez, 1993, p. 53)

En la pandemia, el docente con las mejores intenciones buscó hacer lo imposible para estar en comunicación con estudiantes, madres y padres

de familia, para ello utilizó sus recursos económicos y tecnológicos sin darse cuenta que normalizaba así la sobrecarga e intensificación de su trabajo y que poco a poco desgastaba su cuerpo y mente. Según Martínez (1993) “el trabajo docente es una actividad en la que las alteraciones orgánicas causadas por la carga de trabajo no aparecen enseguida” (p. 55).

La sobrecarga e intensificación de trabajo fue la causa del desgaste, el docente se vio envuelto en una dinámica en la que olvidó que él también es persona, que estaba en su hogar, algunos con familia, que también podía enfermar, lo olvido por querer hacer su trabajo lo mejor posible. El desgaste se fue presentando poco a poco, conforme pasaban los días, había más cursos, más formatos que llenar, más solicitudes de atención fuera de la jornada de trabajo, todo en el menor tiempo posible, de no hacerlo, sería acreedor a sanción o llamada de atención administrativa, o bien, madres y padres de familia reclamaban el no haber sido atendidos, en la madrugada o en la noche, o quizá en sábado o domingo.

Conclusiones

El trabajo docente durante la pandemia por Covid-19, presentó un cambio radical en la forma en cómo se hace el mismo. No solamente fue el cambiar de lo presencial a lo digital o en línea. Se presentaron inconvenientes de diferente índole: búsqueda de estudiantes, madres y padres de familia para establecer comunicación, desarrollo de clases en línea, atender solicitudes de estudiantes, madres y padres, sumado a los nuevos requerimientos administrativos, reuniones extraordinarias del colectivo docente para ver el estado que guarda la escuela en el periodo de emergencia.

Así, los docentes siguieron trabajando, querían seguir con las clases, aún en la distancia, ello era complicado, por múltiples factores: social, económico y cultural. Con sus recursos y condiciones mantuvieron las clases, y en sí, todo su trabajo, tal vez, se prescindió de hacer algunas actividades mencionadas en el trabajo extraenseñanza, que menciona Aguilar (1995). El trabajo docente continuó, incluso se sobrecargó e intensificó durante la pandemia por Covid-19.

La sobrecarga e intensificación del trabajo, provocó en los docentes desgaste, malestar, físico, emocional y mentalmente. El docente, tomó la

iniciativa de algo que, sin saberlo, se convertiría en el anhelo de regresar a la escuela, al local del trabajo, mucho más allá de la situación sanitaria que permeaba. El teletrabajo docente fue extenuante, cierto, se reconoce que para algunos docentes lo fue en mayor o menor medida.

En la pandemia por Covid-19, las clases, como parte del teletrabajo docente, era lo que les motivaba a seguir, no importaba si eran 20 o cinco alumnos los que se conectaban a la sesión, eran suficientes para continuar. En ese sentido, no se puede dejar de mencionar, que también hubo docentes que decidieron hacer lo mínimo durante la pandemia, pero creo fueron los menos, pero los que sí dieron más de lo que debieron, hoy espero no tengan secuelas del desgaste físico, emocional y mental.

Lo cierto es que la pandemia dejó al descubierto las enormes desigualdades de nuestra sociedad, así como el hecho de que no hay planes mínimos en situaciones similares, hoy pareciera que la salida es el teletrabajo, sin considerar las enormes implicaciones que conlleva. Pero también, dejó ver que el docente es el motor que mueve el engranaje del llamado sistema educativo.

Referencias

- Acuerdo número 02/03/20 (15 de marzo de 2020) por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la SEP. DOF, 15 de marzo de 2020.
- Acuerdo número 06/03/20 por el que se amplía el periodo suspensivo del 27 de marzo al 30 de abril del año en curso y se modifica el diverso número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. DOF, 31 de marzo de 2020.
- Aguilar, C. (1995). El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela. En E. Rockwell (Ed.). *La escuela cotidiana* (pp. 120 - 144). México: Fondo de Cultura Económica.

- Alarid, J., & Amaro, A. (2023). El magisterio mexicano en tiempos de pandemia. El trabajo a distancia y la educación, en M. Martín, S. Thisted, E. Bartolozzi, & D. Cardona (Comps.), *Trabajo docente en pandemia y pospandemia: lecturas desde América Latina* (pp. 277 - 300). Buenos Aires: RED ESTRADO.
- Escobar, M., Arciniega, J., & González, C. (2024). ¡Agotados, pero no vencidos! Intensificación y extensión de la jornada laboral, en *La super-explotación del trabajo docente*. (pp. 15 - 48) México, Editorial Fray Bartolomé de Las Casas, A.C.
- Esteve, J. (1997). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. (2005). Bienestar y salud docente, en *Protagonismo docente en el cambio educativo*. *Revista PRELAC*, (1), 117-133. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666>
- Gobierno de México (14 de marzo de 2020). Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19. Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19 | Secretaría de Salud | Gobierno | gov.mx (www.gob.mx)
- Martínez, D. (1993). *El riesgo de enseñar*. Argentina: SUTEBAs-Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Martínez, D., Valle, I., & Kohen, J. (1997). *Salud y Trabajo Docente. Tramas del malestar en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). La práctica docente y la formación de maestros. En *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. D. F., México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- Rockwell, E. (2018) El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En *vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Antología Esencial. Arata, N., Escalante, J. y Padawer, A. (2018). 1a Ed. Ciudad de Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018
- SEP. (2020). *Lineamientos generales para el uso de la Estrategia de Aprende en Casa*, en <https://educacionbc.edu.mx/eventos/2020/Lineamientoencasa/Lineamientos%20de%20la%20Estrategia%20Aprende%20en%20Casa%20Mayo2020.pdf>

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.

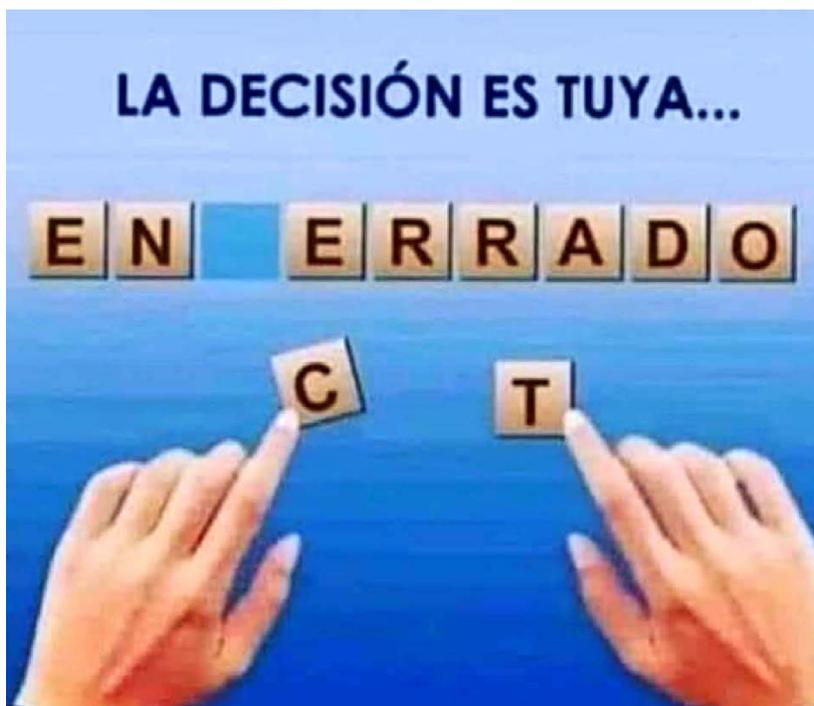


Imagen proporcionada por la C. 8 (20-12-2020).

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).

Però, 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.

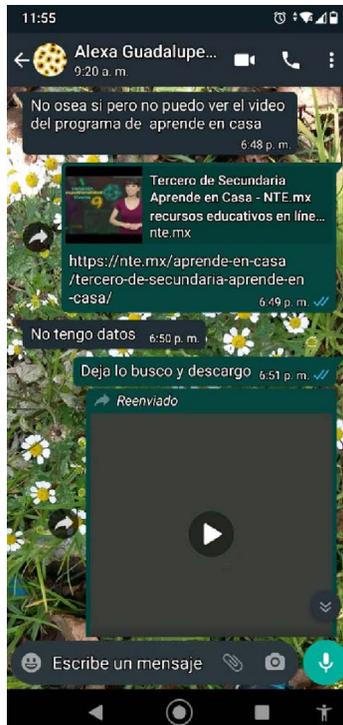


Imagen proporcionada por la C. 8 (13-02-2021).

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.

Capítulo 4

Reconfiguración docente: Movimientos, relaciones, sentido y sinsentido en devenir

Blanca Estela Galicia Rosales

<https://doi.org/10.61728/AE20240233>



Resumen

El presente capítulo está basado en la investigación titulada: *La reconfiguración en la investigación educativa como categoría teórico analítica: aperturas, confluencias y derivas, la cual se viene realizando con el cuerpo académico: Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa*, a partir de los trabajos indagatorios realizados entre 2022 y 2023, con docentes de diversos niveles educativos del Estado de México y otras instituciones mexicanas.

Se aborda el devenir docente desde la mirada de la reconfiguración y del sentido-sinsentido (Deleuze, 1994), en donde se construye un argumento que parte del reconocimiento de que los sujetos docentes son proclives a la realización de acciones, que dan lugar a movimientos y/o desplazamientos frente a los acontecimientos de la vida y ante ello la inminente transformación, las ideas anteriores se imbrican con las aportaciones acerca de la reconfiguración del sujeto y la subjetividad en el campo de la educación (Castañeda y Madrigal, 2022) y el concepto de institución disciplinaria (Foucault, 2003), que nos permite acercarnos a la docencia entre el control y la vigilancia.

Esto ha implicado el acercamiento a las relaciones que han vivido los docentes en la escuela, el trabajo y la familia-casa, se puede decir que se trata de movimientos y desplazamientos de sentido-sinsentido en la existencia y por ende de las prácticas en el mundo de la vida.

Las aportaciones aquí planteadas han sido constituidas desde la multi-referencialidad de Ardoino (2023), el proceder metodológico lo asumiremos desde la reflexión metodológica de Razo (2000) y la reconstrucción metodológica de Borsani (2014).

Introducción

La reconfiguración como categoría analítica, puede ser pensada y reflexionada ontoepistémicamente, con la intención de contribuir hacia su conformación, esto implica colocarla en situaciones específicas y singulares, a partir de las cuales se pueda construir conocimiento, en este capítulo se pretenden compartir diversas ideas con las cuales se amplifique el horizonte de comprensión y de sentidos.

Las aportaciones aquí planteadas han sido constituidas desde la multi-referencialidad de Ardoino (2023). El proceder metodológico lo asumiremos desde la reflexión metodológica de Razo (2000) y la reconstrucción metodológica de Borsani (2014).

Para aportar a la discusión, se han creado dos apartados en los que se hace un despliegue argumentativo desde la mirada de reconfiguración, ahí se plantea el modo en el que se entiende el concepto de reconfiguración imbricado con las ideas de institución disciplinaria de Foucault (2003), los planteamientos de reconfiguración del sujeto y la subjetividad en el campo de la educación (Castañeda y Madrigal, 2022).

En el primer apartado se habla del devenir docente, experiencias y movimientos en contextos institucionales en pandemia por covid-19, en donde se abordan las reflexiones que emanan a partir de las proposiciones de sentido-sin sentido, compartidas por los docentes que han participado en la investigación titulada: *La reconfiguración en la investigación educativa como categoría teórico analítica: aperturas, confluencias y derivas*, la cual se viene realizando con el cuerpo académico: Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa. (Mejía, Madrigal, Jiménez, Castañeda, y Pastrana, 2022).

En el segundo apartado se habla del devenir docente y las prácticas pedagógicas como posibilidad para la formación, en donde se dan a conocer los acontecimientos que trastocaron la vida de los docentes y el arrastre a la construcción de nuevos modos de asumirse en la docencia, aquí se sitúa el devenir docente frente al confinamiento y los trastocamientos en la familia-casa, manifestaremos el caos vivido, experimentado y acontecido a lo largo de la pandemia, que potenció el desencadenamiento ineludible de relaciones y tensiones con los nuevos modos de asumir la docencia implicados con la familia-casa.

En el tercer apartado se plantean las relaciones escolares entre sentido-sinsentido como efectos que ocurren en el tiempo y el espacio, lo que sugiere que estas situaciones sean causadas principalmente por los acontecimientos (Deleuze, 1994), ocurridos a lo largo de la pandemia por covid-19, por lo que podemos entender que algunos de los docentes que participaron en el estudio expresaron la ruptura de las relaciones escolares en el contexto de la pandemia y el despliegue de nuevas relaciones escolares.

En este capítulo hacemos énfasis en los movimientos vividos, experimentados y acontecidos por los docentes desde sus diferentes lugares de enunciación, porque se reconoce que cada uno tiene singularidades que hacen posible su devenir reconfigurativo y que la subjetividad es producida desde la lógica del acontecimiento, por lo tanto, es también la subjetivación desde la voluntad y las posibilidades de transformación, las que hacen que los sujetos puedan colocarse en lugares distintos.

Las ideas que aquí compartiremos pretenden aportar al debate en torno a las potencialidades que tiene el concepto de reconfiguración, para hacer ver que existen situaciones externas a los docentes que despliegan múltiples maneras de manifestarse en tiempos y espacios convulsionados.

En las consideraciones finales realizaremos un cierre temporal en donde se exponen los puntos de partida, los principales hallazgos y los puntos de cierre provisional a partir de la discusión sobre el devenir docente con la institución escolar, las prácticas pedagógicas y la familia-casa imbricados con las situaciones y las tensiones en el sentido-sinsentido.

Desarrollo

Las relaciones, los movimientos y la conformación de sentidos en la docencia a lo largo de la pandemia por covid-19, ha sido un asunto del cual mucho se ha escrito, sin embargo, lo que se aportará para este capítulo, es una mirada de la reconfiguración imbricada con los conceptos de institución disciplinaria (Foucault, 2003) y la reconfiguración del sujeto y su subjetividad (Castañeda y Madrigal, 2022).

La docencia no pudo escapar a todo esto y la vorágine cotidiana arrastró los contextos institucionales, las prácticas pedagógicas y las

situaciones de la familia-casa, rompiendo la sedentarización propia de la normalidad hasta entonces vigente y deviniendo contextos nómadas de cambios y discontinuidades.

Las ideas que aparecen a continuación, son producto de la sistematización del referente empírico que se realizó con el cuerpo académico: *Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa*, con docentes de diversas instituciones y niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, licenciatura, maestría y doctorado) en el Estado de México, sin embargo, también participaron docentes que colaboran con otras instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a quienes se les plantearon tres ejes de discusión: a) experiencias docentes de confinamiento en relación con la institución escolar, b) experiencias docentes de confinamiento en relación con las prácticas pedagógicas y, c) experiencias docentes de confinamiento en la familia.

Para la investigación se recurrió a diversas modalidades de interacción y comunicación con los docentes, algunos de ellos lo hicieron en reunión por la plataforma *Microsoft Teams* por vía sincrónico-virtual, cabe destacar que hubo dos reuniones de este tipo, también se realizaron las modalidades asincrónicas de grabación de video y grabación de audio. Se creó una carpeta digital con los registros de los participantes para el análisis y la sistematización en la indagatoria. Lo que aquí se mira, tiene que ver con procedimientos metodológicos que no obedecen a prescripciones, por el contrario, van constituyéndose con base a las necesidades de los docentes participantes y también a las singularidades de la investigación (Borsani, 2014), (Razo, 2000).

Devenir docente: experiencias y movimientos en contextos institucionales en pandemia por covid-19

Las instituciones educativas como estructuras de control tienden a ocupar dispositivos para la vigilancia, la disciplina y el orden, ahí se administran las sanciones y las recompensas para que prevalezca la normalidad y el buen funcionamiento (Foucault, 2003), esto puede evidenciarse en las prácticas que ahí se desarrollan; como vigilar la entrada y la salida, el

cumplimiento a la normatividad inscrita en reglamentos y leyes, lo cual reduce considerablemente el movimiento de los docentes.

En los últimos años la incorporación de los estándares de calidad, la eficacia y la eficiencia, tuvieron repercusiones en la organización de las escuelas, lo cual impactó las relaciones laborales y las prácticas pedagógicas, esto implicó la adopción de nuevas maneras de asumir la dirección de las instituciones y también la docencia. (Zañartu, 2014), en este orden de ideas podemos decir que en la investigación titulada: *La reconfiguración en la investigación educativa como categoría teórico analítica: aperturas, confluencias y derivas* (Mejía, Madrigal, Jiménez, Castañeda y Pastrana, 2022), se diseñaron algunos cuestionamientos detonadores de proposiciones a compartir por los docentes participantes. Por el momento solo nos enfocaremos en la siguiente: ¿Cómo vivieron la pandemia con la institución escolar en la que colaboran?

La pregunta nos permitió conocer la multiplicidad de sentidos con la que los docentes la interpretaron, situación que detonó la emergencia de ideas complejas, porque en condiciones de la pandemia, la situación fue caótica, de este modo nos dejaron ver lo que ocurría con las instituciones y con las autoridades escolares, quienes según los docentes participantes: a partir del confinamiento, ellos sentían la pérdida continua de control y disciplina debido a que la vigilancia ya no era posible desde la escuela, ya no se podía controlar la hora de llegada y de salida de docentes y estudiantes, ni el cumplimiento en tiempo y forma de las sesiones de trabajo en las aulas, tampoco la contrastación de lo que se escribía en las planificaciones escolares contra lo que se hacía en las sesiones de trabajo, etcétera (Castañeda y otros, 2023).

La pérdida del control y disciplina por parte de algunas autoridades escolares de las instituciones fue al mismo tiempo una pérdida de poder sobre los sujetos, desde esa perspectiva se visibiliza lo siguiente:

En la virtualidad el rol del directivo tradicional se vio más afectado que nunca. Sin la posibilidad de tener el control de manera presencial, el directivo perdió visibilidad de las aulas, de la manera en la que los docentes estarían preparando sus clases y el tiempo invertido. Igualmente, perdió visibilidad sobre el trabajo de sus colaboradores administrativos y de servicios. Se evidenció una sensación de desorientación y, en muchos casos, desesperación por la pérdida de control. (Gacha, 2021, p. 216)

Algunos docentes percibieron a las autoridades escolares en un estado de desorientación y desesperación, debido a que no podían controlar a quienes estaban fuera de su alcance, fue entonces cuando implementaron mecanismos de control a la distancia, por ejemplo: pidieron a los docentes que reportaran su asistencia diariamente por vía WhatsApp, en sus horarios de entrada y salida, solicitaron que todos los estudiantes de los grupos fueran incorporados a la plataforma Classroom, en donde también estuvieran agregados los directivos escolares con el fin de vigilar y controlar la asistencia, permanencia y cumplimiento, esto solo creaba ambientes de tensión, resistencia y sensación de fiscalización (Castañeda y otros, 2023).

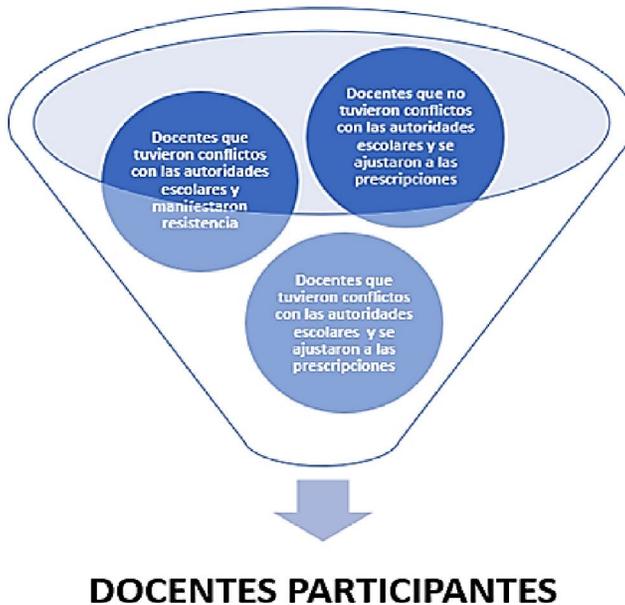
Con cierta frecuencia, los docentes se dieron cuenta que el trabajo institucional no se podía llevar a cabo de la misma manera que antes de la pandemia por covid-19 e hicieron movimientos en sus relaciones con las autoridades escolares y la asunción de nuevas prácticas, es decir, vivieron un proceso en el que se deviene docente porque ya no hay posiciones sedentarias, por el contrario, la mudanza es continua, por ello a lo largo de la pandemia hubo necesidad de moverse constantemente, para Castañeda y Madrigal (2022), se trata de: “Lo que nos lleva a tener otra configuración como sujeto social y aprender a mirar a los otros en su propia reconfiguración como profesor en sus distintas funciones y niveles educativos.” (p. 243).

La reconfiguración iba manifestándose como necesidad de los sujetos docentes frente a los inminentes cambios, y ante la asunción de los modos otros de ejercer la docencia en el descoloramiento de las prácticas cotidianas, sedentarizadas en ambientes presenciales, sin embargo, esto movió la subjetividad de las autoridades escolares, quienes fueron modificando sus prácticas, algunos optaron por ejercer el poder de modo diferente al presencial, así, crearon mecanismos de control a la distancia y otros desdibujando sus sistemas controladores al grado de no dar seguimiento a casi ninguna actividad escolar (Castañeda y otros, 2023).

A partir de las proposiciones compartidas por los participantes, se procedió a hacer un ejercicio de análisis, sistematización y reflexión, que permitió un acercamiento al objeto de investigación, a continuación, se dan a conocer los hallazgos con base en las experiencias y movimientos

que tuvieron los docentes en pandemia por covid-19, frente a la institución escolar y a sus directivos. Se hallaron tres modos con los que más frecuentemente se identifican los docentes: a) docentes que tuvieron conflicto con las autoridades escolares y se ajustaron a las prescripciones, b) docentes que no tuvieron conflictos con las autoridades escolares y se ajustaron a las prescripciones, y c) docentes que tuvieron conflictos con las autoridades escolares y manifestaron resistencia. (Ver ilustración 1).

Ilustración 1. Modos de reconfiguración docente frente a la institución escolar.



Fuente: Creación propia, 2023.

A continuación, realizaremos un acercamiento a las proposiciones compartidas, a partir de lo que aparece en el documento denominado: Sistematización del referente empírico de la investigación titulada: *La reconfiguración en la investigación educativa como categoría teórico analítica: aperturas, confluencias y derivas* (Castañeda y otros, 2023).

a. Docentes que tuvieron conflicto con la institución escolar y se ajustaron a las prescripciones, aquí encontramos a docentes que manifestaron

la presencia de conflictos con las autoridades escolares, debido a que se ejerció control y vigilancia por diversos medios de comunicación como: llamadas telefónicas, mensajes de texto, correos electrónicos, videollamadas, etc., con la amenaza constante de que quien hiciera caso omiso, sería sancionado conforme a la normatividad vigente. Para evitar el conflicto, los docentes terminaban por asumir las condiciones y prescripciones solicitadas por sus autoridades escolares para no tener problemas, cabe destacar que algunos de ellos lo hicieron en contra de su voluntad, por lo tanto, tuvieron desplazamientos en su subjetividad dada la coerción constante.

- b. Docentes que no tuvieron conflictos con la institución escolar y se ajustaron a las prescripciones, es decir, encontraron otro modo de posicionarse frente a los procedimientos institucionales ante los cuales se evitaba el conflicto, esto implicaba asirse a las normas sin cuestionarlas, sin criticarlas, sin resistirlas. Esta manera de moverse en tiempos convulsionados de pandemia dio lugar al cumplimiento de acuerdos, a la cordialidad, a la entrega puntual de lo solicitado por las autoridades escolares debido a que esto garantizaba el buen funcionamiento de la institución y la prestación de un buen servicio educativo. En estos casos se puede ver el ejercicio continuo de mecanismos de control (Foucault, 2003), aplicados para algunos sujetos docentes, con la intención de hacerlos asumir las tareas con arreglo a fines institucionales, como si no ocurriera la pandemia.
- c. Docentes que tuvieron conflictos con las autoridades escolares y manifestaron resistencia, aquí se hizo visible, la manera en la que los docentes, se encontraron con conflictos y resistencias de modo constante, debido a la imposición de normas y reglamentos que se aplicaban en sistemas presenciales, pero inoperantes para las actividades a distancia, se manifestó según los docentes participantes, la insensibilidad de las autoridades escolares, quienes exigían trabajo y cumplimiento, sin mirar las condiciones de salud y el estado anímico de la comunidad escolar. La respuesta de los docentes en este contexto fue de resistencia y en ocasiones de desacato, porque se exigía a los docentes que cumplieran con actividades fuera del horario y ellos sintieron un exceso de trabajo que causaba estrés y malestares

corporales. Así los docentes cambiaron sus prácticas cotidianas por prácticas en resistencia y conflicto por no acatar las dictaminaciones institucionales (Castañeda y otros, 2023).

En estos hallazgos podemos visibilizar, que las autoridades escolares de las instituciones de los diferentes niveles a los cuales se adscriben los docentes participantes buscaron diversos mecanismos, para lograr que el servicio educativo fuera eficaz y eficiente, tratando de evitar el desacato docente a partir de la amenaza y la sanción. Como lo proponen Lago y Ruiz-Roso: “La indisciplina y el conflicto surgen, pues, cuando se rompe la disciplina impuesta o establecida por la autoridad, cuando se altera el orden, cuando se produce un conflicto...” (Lago y Ruiz-Roso, 2000, p. 54), en este sentido, podemos mirar a la reconfiguración como categoría analítica que abre la posibilidad de acercarse a lo ocurrido con los docentes y los contextos institucionales, en donde se posiciona a las autoridades escolares como figuras disciplinarias y administradoras de nuevas subjetividades, que permiten ejercer el control sobre aquellos que resisten y por otro lado potenciar el autocontrol para evitar la indisciplina y el conflicto.

Para comprender el asunto del autocontrol podemos citar a Michel Foucault (1990), quien plantea el concepto de *tecnologías del yo* como aquellas que “permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos.” (p. 48). La reconfiguración con su multiplicidad de movimientos en el espacio y en el tiempo, nos permite mirar que los docentes modifican sus prácticas en el mundo escolar, con base en su voluntad o con el apoyo de otros para la conformación de sujetos necesarios para la reproducción de las estructuras escolares muy a pesar de la pandemia por covid-19 como acontecimiento.

En otras instituciones escolares encontramos la distensión casi total de las autoridades escolares, en donde se dejó de vigilar y controlar debido a condiciones de salud o de estado anímico, en este sentido, se puede decir que se dejó proceder a los docentes de acuerdo con su libre albedrío, lo cual también implicó una serie de movimientos en sus maneras de producir prácticas pedagógicas.

Es necesario hablar de los docentes oscilantes entre el conflicto y la resistencia, quienes se negaron a asumir de manera acrítica los mandamientos de las autoridades escolares, cuestionando los asuntos relacionados con los tiempos laborales, las exigencias en el uso de plataformas de trabajo, de medios de comunicación y de redes de internet, ante estas situaciones, los docentes desplegaron la creación de prácticas pedagógicas y de comunicación por otros modos asincrónicos, sin embargo, en esa misma resistencia, hubo movimientos que reconfiguraron la subjetividad en los docentes (Castañeda y Madrigal, 2022).

Devenir docente: las prácticas pedagógicas y la familia-casa ante los desplazamientos reconfigurantes

Con la pandemia por covid-19, la normalidad en las instituciones escolares, se resquebrajó, el tiempo cronológico hizo que las grietas, se volvieran severas rupturas que obligaban a los sujetos a moverse, las prácticas pedagógicas de los docentes, emergieron como ejemplo de estas experiencias, que causaron angustia y desesperación, por ello en este apartado se reflexionará con base en otras dos preguntas realizadas a los docentes participantes en esta indagatoria: ¿cómo viví la pandemia en mi práctica? y ¿cómo viví la pandemia con mi familia?

Se hace un ajuste interpretativo de los hallazgos con la potenciación del concepto de familia-casa debido al plexo indisoluble que tienen, por ello se consideraron importantes las afecciones ahí acontecidas porque tras la suspensión de labores en las instituciones escolares de manera presencial en marzo de 2020, los docentes manifestaron desconcierto al no saber cómo actuar pedagógicamente frente a una pandemia, que implicaba según el acuerdo 02/03/20 (2020): la suspensión del trabajo en lugares públicos y como opción el trabajo a distancia, sin embargo, prevalecía un desconocimiento de la manera de proceder.

El dislocamiento vivido por los docentes participantes repercutió en su subjetividad, es decir, en la ruptura de las creencias, tradiciones y costumbres que implicaban sus prácticas pedagógicas en esos momentos, como aquellas en las que asociaban los procesos de formación a las instituciones escolares, es decir, que para algunos de ellos existía una

necesidad de los lugares y las presencias para sentir que se estaba enseñando. En la introducción de la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, volumen L, número especial (2020), se hace mención de la reconfiguración en términos de *reinención de sí mismos* como movimientos necesarios en momentos de pandemia, lo que aquí se argumenta, resulta coincidente con los hallazgos en esta investigación:

La escuela, tal como existía, se diluyó, y el espacio de la casa y la familia se reconfiguró para el acompañamiento de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes ante el sueño de la escolaridad. Esta reconfiguración exigió de todos y cada uno de los actores una reinención de sí mismos y de sus prácticas, además de retar su cotidianidad y sus maneras de interactuar ante un mundo incierto y de cara a la ruptura de su realidad y de su vínculo con la escuela. (RLEE, 2020, p. 7)

A partir de la idea anterior y de la *Sistematización del referente empírico* (Castañeda y otros, 2023), podemos reconocer tres momentos del devenir docente, que son importantes para situar la posibilidad de desplazamiento y potencial reconfiguración (Castañeda y Madrigal, 2022):

a. El primer momento, implica el domicilio inicial, con esto se hace referencia a las prácticas pedagógicas ancladas a la tradición presencial y a la institución escolar, en donde algunos docentes tenían sedentarizado el sentido de la formación, debido a que prevalecía una atmósfera escolar con pocos movimientos y continuaron así hasta que llegó la pandemia por covid-19 como acontecimiento, que rompió bruscamente con modos de organización escolar y de diseño de prácticas pedagógicas.

Aquí podemos apreciar que los docentes padecieron por el desconocimiento en el uso de las vías tecnológicas de conexión. Por un lado, y por otro por la dificultad para imaginar la manera en la que se podría proponer una estrategia de trabajo a distancia en donde se vieran resultados en el aprendizaje.

b. En un segundo momento se realizaron desplazamientos de sentidos entre algunos docentes, quienes, angustiados y en ocasiones desesperados, comenzaron a producir prácticas pedagógicas fuera del aula

y fuera de la institución escolar, esto dio lugar a la creación desde la multiplicidad y ante las singularidades de los estudiantes, las autoridades escolares y su propia situación en la familia-casa.

Los docentes que por aquí transitaron se vieron en la necesidad de mirar lo que ocurría en el contexto pandémico: con los estudiantes, con las autoridades y por supuesto con ellos mismos, descubrieron que no podían exigir el desarrollo de tareas tan solo por cumplir en tiempo y forma, sino en la relevancia de estas frente a lo vivido en la familia-casa. Amplificaron el concepto de aprendizaje que por mucho tiempo estuvo constreñido por los contenidos del programa de estudios.

- c. En un tercer momento los docentes percibieron que las situaciones y condiciones eran cambiantes y resultaba imposible instalarse en un domicilio, por lo que se encontraban ante inminentes mudanzas, esto implicó la descolocación de sus creencias, costumbres y tradiciones, asumiendo prácticas nómadas en tiempos de pandemia por covid-19, es decir, reconfigurándose a cada instante, dadas las condiciones con el comportamiento de la enfermedad.

Encontramos a docentes que optaron por el cambio continuo en las prácticas pedagógicas, primero intentando por las vías sincrónicas como Meet, Zoom, Teams, entre otras y al darse cuenta que no había conexión por parte de los estudiantes, generaron otras vías asincrónicas como Classroom o Schoology, algunos otros transitaron por las redes sociales como WhatsApp, Facebook, TikTok, Instagram y otros más, pusieron en marcha la distribución de materiales de trabajo en las papelerías más cercanas en donde los estudiantes podían fotocopiar el material, resolverlo y regresarlo a ese mismo lugar para que el profesor lo revisara y enviara los resultados por vía telefónica. Aun sabiendo que la recomendación era no tener ningún contacto presencial con nadie. Esto implicó algunos movimientos disruptivos. (Ver ilustración 2).

Ilustración 2. Momentos en el devenir docente.



Fuente: Creación propia, 2023.

Elisondo (2021) plantea que dentro de la investigación que realizó con 12 docentes en Argentina, se dio cuenta que ellos iban transformando su contexto y su propia vida entre complicaciones y dificultades por la imbricación de “... los espacios en el hogar, y la simultaneidad de cuestiones familiares con lo laboral.” (p. 15), con el apoyo de este argumento pudimos reflexionar sobre los tres momentos que tuvieron otros lugares: familia-casa y nuevos espacios: las plataformas digitales, las redes sociales y los medios de comunicación (RLEE, 2020), ahí se llevó a cabo el diseño y ejecución de prácticas pedagógicas, no obstante, había muchas situaciones que dificultaban la docencia, porque poco a poco el uso de la tecnología en sus diversas formas se fue amplificando.

Lo que se visibilizó en la investigación fue que los docentes gastaron mucho dinero para la adquisición de dispositivos digitales que se ofrecieron en el mercado, por medio de campañas publicitarias que promovieron la venta de productos tecnológicos para lograr el traslado de la institución escolar a la familia-casa, el informe del *Grupo de Trabajo sobre Tecnología e Innovación en la Educación* (2021), manifiesta que resulta necesario e imperante que los docentes deban actualizarse para lograr la “creación de contenido digital y uso imaginativo de nuevas tecnologías.” (p. 11).

Las prácticas pedagógicas situadas en la familia-casa, son producto de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales desplegadas en contextos de pandemia por covid-19, en este trabajo, se hace un recorte espacio-temporal en los hallazgos de la investigación, sin embargo, quedan abiertas otras discusiones que continuarán latentes en la indagatoria con el Cuerpo Académico *Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa*.

Con las ideas anteriores, hemos reflexionado sobre los acontecimientos que fueron los productores de desplazamientos reconfigurantes y estos como potenciadores de sentidos y sinsentidos. Por lo que las prácticas pedagógicas después de la pandemia por covid-19, no regresaron a su estatus habitual, por el contrario, causaron efectos sobre los cuales se puede continuar reflexionando.

Sentido-sinsentido ante el despliegue de nuevas relaciones escolares

El sentido y el sinsentido como efectos, van produciéndose en el tiempo y el espacio, lo que implica que sean principalmente los acontecimientos (Deleuze, 1994), los que detonen estos giros, así, podemos comprender que algunos docentes participantes en la investigación manifestaran la descomposición de las relaciones escolares en contextos de pandemia, entendiendo el concepto *descomposición* como la posibilidad de desarticulación o desestructuración de las creencias, de las opiniones, de los lugares, del tiempo, de las prácticas, de las relaciones, del aprendizaje, de la enseñanza, etcétera. (Elisondo, 2021).

Ante tales acontecimientos, los docentes iban experimentando emociones, sensaciones, sentimientos y preocupaciones al ver que tanto las prácticas escolares como las de la vida personal que habían sido sedentarias, se iban desmantelando, esto ocurría porque como lo planteaba Deleuze (1994) en *Lógica del sentido*: la diferencia de significado respecto del estado de cosas designado, tenían desajustes con la proposición en la que se expresaba, esto puede comprenderse si pensamos en que los docentes encontraban irregularidades en las proposiciones que hacían algunas autoridades escolares sobre las prácticas a distancia en

pandemia, por ejemplo: solicitar a los docentes que tuvieran las sesiones sincrónicas con los estudiantes, en los horarios establecidos emulando la escuela presencial, argumentando que era para lograr los aprendizajes esperados. Aunque detrás de ello, estaba también el control sobre el docente en sus acciones y actos, estas asunciones iban modificando las relaciones escolares que tenían como coordinada la virtualidad para trasladarse poco a poco a las relaciones en la distancia.

En contraposición al estado de las cosas en el mundo de la vida pandémica, los estudiantes no ingresaban virtualmente por falta de recursos económicos y tecnológicos, falta de conectividad dada la ubicación de su domicilio, por falta de conocimiento de la manera en la que podían hacerlo, por enfermedad de algunos integrantes de la familia y de ellos mismos o simplemente porque no tenían voluntad para estar de ese modo. Algunos docentes descubrieron en ese confrontamiento que les ocurrían situaciones similares al intentar estar en las conexiones sincrónicas (Castañeda y otros, 2023).

En otros hallazgos de esta indagatoria, podemos reconocer reacciones diversificadas de los docentes, que se encontraban ante la paradoja que confrontaba lo que se creía, con lo que pasaba en una realidad pandémica situada, de este modo, algunos optaron por acatar la indicación de las autoridades escolares y exigieron la presencia virtual de los estudiantes por la vía sincrónica para registrar la asistencia y tomar la captura de pantalla que fuera la evidencia de que la clase había sido exitosa, sin embargo, cabe hacer una nueva pregunta acerca de esto: ¿todos los estudiantes prestaban atención a lo que proponían los docentes en las sesiones emprendidas por las diversas plataformas sincrónicas? Y nuevamente esta pregunta emerge entre contradicciones y paradojas como productoras de sentido, al respecto Deleuze (1994) plantea:

... cuando el sentido es considerado en su relación con la casi-causea que lo produce y lo distribuye en la superficie, hereda, participa, y más aún, envuelve y posee la potencia de esta causa ideal: hemos visto que esta no existía fuera de su efecto, que aparecía con este efecto, que mantenía con él una relación inmanente que hace del producto algo productor, aún sienta producto. (p. 111)

El sentido de las relaciones escolares entre los docentes fue modificándose, en principio, por las consignas que hacían las autoridades escolares, las cuales eran solicitadas en la mayoría de casos, con arreglo hacia la escuela presencial y en donde solo el docente que vivía, experimentaba y acontecía en estas condiciones a distancia (Elisondo, 2021), se daba cuenta que era prácticamente imposible de cumplir. Esta fue la razón, por la cual, optaron por hacer algunos movimientos emergentes como:

- a) Exigir la presencia virtual y continuar así con quienes decidieran asistir.
- b) Continuar las conexiones con los estudiantes que tuvieran los medios para hacerlo y conversar con otros para conocer los medios de contacto posibles.
- c) Suspender las conexiones virtuales y buscar otras maneras asincrónicas
- d) Solicitar la entrega por la vía de las redes sociales como WhatsApp y Facebook que eran las más conocidas en el mundo de los estudiantes y los padres de familia.

Y muchas otras estrategias creadas por los docentes, de acuerdo con las situaciones escolares en las que se encontraban las instituciones con las que colaboraban, esto implicaba la consideración de las diferencias de acuerdo con el nivel, el lugar, los tiempos que tenían los estudiantes para estudiar, las condiciones por enfermedad de covid-19, las condiciones económicas, las situaciones socioemocionales vividas, etcétera.

Por ello cuando hablamos de que el *producto se vuelve algo productor* (Deleuze, 1994), nos llama la atención en el ejemplo anterior, la manera en la que el efecto solicitado: *impartir las sesiones virtuales sincrónicas con todos los estudiantes*, al tratar de ser implementado: no resulta como se pensó, entonces devienen otras maneras de producir prácticas pedagógicas para contribuir a la formación de estudiantes, esto implicó que el producto que se esperaba, se volviera productor de otros efectos y no del efecto proyectado por las autoridades escolares.

Por ello es preciso hablar ahora del sinsentido que brota entre desajustes, paradojas y contradicciones y en apariencia una ruptura del sentido, porque algunos docentes plantearon que se encontraron ante el *caos* entre los requerimientos de las autoridades escolares, de los padres de familia, de los estudiantes, de la familia-casa, etc., haciendo una colisión que

terminaba paralizando a los docentes y dejándolos sin saber cómo actuar y algunos optaron por implementar prácticas pedagógicas, sin esperar algo específico de ellas, simplemente ir dándose cuenta de lo que ocurría y sobre la marcha ir modificando la estrategia (Castañeda y otros, 2023), es aquí en donde tenemos indicios de que la reconfiguración es un efecto y como tal es desencadenante, continuo y constante.

Ante la pregunta: ¿por qué hablar de sinsentido en la reconfiguración de los docentes en devenir? Podemos decir que en el trayecto de la pandemia, encontramos multiplicidades en los movimientos de los docentes, en donde sus prácticas fueron transformándose, debido a que no se podían aplicar estrategias unívocas con las que se lograra un solo resultado porque la diversidad de condiciones y situaciones de los estudiantes, no permitió un solo modo de implementación, de tal suerte que algunos docentes participantes compartieron que las planificaciones que se entregaban a la dirección escolar, tenían una función: mostrar la evidencia de que se hacía un proyecto de trabajo, mismo que se rompía al tratar de aplicarlo en los grupos escolares, por tanto, se hacía mención de que no tenía sentido hacerla, pero que se entregaba por la exigencia de las autoridades escolares quienes cada semana o cada quincena exigían la entrega de un documento que solo complacía las exigencias administrativas (Lago y Ruiz-Roso, 2000).

Deleuze (1994) plantea que las cosas del sentido no pueden separarse del sinsentido porque son parte del sentido mismo, no se pueden separar ni se pueden invisibilizar: “El sinsentido y el sentido abandonan su relación de oposición dinámica, para entrar en la copresencia de una génesis estática, cómo sinsentido de la superficie y sentido que se desliza sobre ella” (p. 151).

Desde esta lógica podemos pensar en que por un lado los docentes encontraron que la elaboración de planificaciones, perdía su sentido porque no podía ser un referente para el desarrollo del trabajo didáctico-pedagógico de los estudiantes en la distancia debido a la pandemia por covid-19, dado que se iba modificando constantemente de acuerdo con las situaciones particulares, sin embargo, tomaba sentido porque a la entrega de la planificación a las autoridades escolares como documento que evidenciaba el trabajo diseñado para los estudiantes, entonces algu-

nos docentes manifestaban que al cumplir con este requisito se sentían liberados de la carga administrativa, porque las autoridades escolares dejaban de presionarlos.

Así podemos ver que el sentido y el sinsentido (Deleuze, 1994) no se encuentran opuestos, sino que devienen en el mismo tiempo entre contradicciones y paradojas, en el ejemplo anterior nos damos cuenta de que el sinsentido se manifiesta en la producción de un documento de planificación que se genera en la superficie, porque no contiene estrategias didácticas en devenir, con posibilidades de aplicación al grupo, sino solo una estrategia general que se describe, pero no se pone en práctica.

El sentido de la entrega de la planificación por parte de algunos docentes, se encuentra cuando a pesar de saber que no tiene sentido, se entrega para evitar conflictos con las autoridades escolares, esto implica pensar en que algunos docentes soportan la copresencia del sentido-sinsentido (Deleuze, 1994) porque saben que forman parte del sentido. "... para hacer aparecer el sentido organizado de otro modo, ... al tener el sentido mismo una fragilidad que puede hacerle caer en el sinsentido..." (p 133).

El sentido es frágil porque deviene entre la subjetividad y la subjetivación de los sujetos y los movimientos exteriores, algunos de los docentes participantes en esta indagatoria vivieron el desencadenamiento de acontecimientos a lo largo de la pandemia por covid-19, la reconfiguración como un modo devenido de sentido-sinsentido continuo y constante (RLEE, 2020), provocó una nueva mirada de las prácticas pedagógicas que no terminó con la declaración del fin de la pandemia, por el contrario, se fueron viviendo paulatinamente nuevos movimientos que han convocado a nuevos sentidos-sinsentidos desde la complejidad, en el contexto de las prácticas escolares en diversos niveles educativos, aquí se manifiestan recortes de esas realidades con las proposiciones compartidas por los docentes participantes en la investigación. (Ver ilustración 3).

Ilustración 3. Complejidad del sentido-sinsentido.



Fuente: Creación propia, 2023.

Cuando hablamos de la complejidad del sentido-sinsentido, nos estamos refiriendo a que, si asumimos que la falta de sentido tiene su propio significado, queremos mostrar a la inversa que el significado y la falta de sentido no lo tienen, esto tiene que ver con una relación concreta que no puede modelarse en términos de bien y mal, es decir, no puede pensarse simplemente desde la exclusión (Deleuze, 1994). Así mismo, al hablar de las relaciones escolares complejas, nos dan la oportunidad de pensar que los docentes sostienen las prácticas escolares desde esta dinámica, entre paradojas y contradicciones que son productoras de sentido-sinsentido, resultando imposible la existencia correspondiente. De ahí que podamos mirar como la planificación y muchas otras situaciones vividas en la pandemia en los ámbitos escolares, puedan ser miradas desde la *Lógica del sentido* (Deleuze, 1994), en donde también reconocemos los movimientos de la reconfiguración.

Consideraciones finales

Las ideas que se han propuesto para dialogar en este capítulo emergen primeramente en el contexto de nuestra indagatoria, en donde se han ido realizando ejercicios interpretativos por parte de todos los investigadores, integrantes del cuerpo académico, pero esto aún no está cerrado y aún quedan muchas ideas en incubación para continuar explorando.

Las proposiciones compartidas por los docentes participantes en esta investigación, fueron analizadas, reflexionadas e interpretadas, contribuyendo de este modo, al complejo proceso de sistematización, posteriormente se tomaron aquellas ideas que fueran del interés de los investigadores que forman el Cuerpo Académico: *Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa*, para conformar ideas que emergieran como frutos de la indagatoria hacia la producción del conocimiento y la divulgación.

Se hallaron diversas posiciones entre los docentes con oscilaciones de sentido-sin sentido, así encontramos algunos docentes que estuvieron en conflicto con la autoridad escolar y se ajustaron a los lineamientos, de este modo, los docentes expresaron que se encontraron en conflicto con la autoridad escolar debido a la práctica vigilante, controladora y supervisada. Otros docentes no tuvieron conflictos con la institución escolar y se adaptaron a las instrucciones, es decir, encontraron otra manera de enfrentar los procedimientos institucionales, donde se evitaron los conflictos, lo que significó seguir las reglas sin cuestionarlas, sin criticarlas, sin enfrentarlas. Unos docentes más se mantuvieron en constante conflicto y resistencia con la autoridad escolar, debido a la imposición de reglas y normas que resultaron incoherentes para la formación a distancia y virtual.

Hallamos varias posibilidades de reconfiguración, que nos dejan pensando, en otros modos, porque en el recorte de nuestra investigación, no se hicieron visibles, sin embargo, se pudo ver lo siguiente: la producción de prácticas pedagógicas en algunos docentes se relaciona con el domicilio original, con prácticas pedagógicas ancladas en la tradición presencial y en una institución escolar donde algunos profesores produjeron prácticas pedagógicas fuera del aula.

Otros docentes descubrieron que las situaciones y condiciones estaban cambiando y el establecimiento en casa era imposible, por lo que

enfrentaron un cambio inmediato, que significó la desintegración de sus creencias, costumbres y tradiciones, y la adopción de movimientos desde lo nómada, debido a la pandemia provocada por el covid-19, esto significó que fueron reconfigurándose continuamente.

El sentido-sinsentido es frágil y constantemente se rompe, los docentes participantes en esta investigación nos compartieron proposiciones en las que cada decisión tomada, cada posicionamiento asumido, cada idea compartida, fueron potencialmente domiciliadas en el sentido, mudadas en el sinsentido, pero como parte del mismo sentido.

Referencias

- Arduino, J. (1 de Mayo de 2023). “El análisis multirreferencial”, en *Sciences de l’éducation, sciences majeures, actes de journées*. Obtenido de “El análisis multirreferencial”, en *Sciences de l’éducation, sciences majeures, actes de journées*: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf
- Borsani, M. (2014). Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori. *Astrolabio. Nueva Época*, 146-168.
- Castañeda, M. R., & Madrigal, R. (2022). Reconfiguración del sujeto y la subjetividad en el campo de la educación. Pensar algunas posibilidades a partir de la triada metodológica. *Revista RedCA*, 227-245.
- Castañeda, M., Madrigal, R., Jiménez, G., Pastrana, L., Mejía, E., Galicia, B., & García, E. (2023). *Sistematización del referente empírico*. Ecatepec: Cuerpo Académico Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa.
- Deleuze, G., 1994. *Lógica del sentido*. Madrid, España: Planeta-Agostini.
- Diario Oficial de la Federación. (20 de marzo de 2020). SEGOB. *Acuerdo número 02/03/20*. Ciudad de México. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- Educación, Grupo de Trabajo sobre Tecnologías e Innovación. (2021). *El uso de la tecnología para innovar la práctica docente: retos y lecciones aprendidas en la pandemia*. Washington, DC, EUA: Diálogo interamericano.

- Elisondo, R. (2021). Transformaciones en las prácticas educativas en contextos de COVID-19. Percepción en un grupo de docentes argentinos. *Actualidades investigativas en educación*, 1-31.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores s.a. de c.v.
- Gacha, C. (2021). El rol de directivo en. *Ruta Maestra* Ed. 31, 214-221.
- Lago, J., & Ruiz-Roso, L. (2000). Autoridad y control en el aula: de la disciplina escolar a la disciplina judicial. *Tarbiya* 25, 49-93.
- Mejía, E., Madrigal, R., Jiménez, L., Castañeda, M., & Pastrana, L. (2022). *Programa para el desarrollo profesional docente*. Toluca, Estado de México, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Razo, J. A. (2000). *Metodología Hermenéutica e Investigación Educativa*. Toluca, México: ISCEEM.
- RLEE. (2020). La reconfiguración de la educación escolarizada. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 7-12.
- Viñao, A. (1993). Del espacio escolar y la escuela como lugar : propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*. VOL XII-XIII (1993-94), 17-74.
- Zañartu, J. (2014). *La escuela como espacio disciplinario. Una mirada etnográfica*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado. Obtenido de https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/7262/Jaime+Za%C3%B1artu_La+escuela+como+espacio+disciplinario_2014.pdf?sequence=1

Capítulo 5

El camino a la interpretación de narrativas del confinamiento por covid-19

Yahaira Cecilia Torres González

<https://doi.org/10.61728/AE20240240>



Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo dar a conocer los primeros hallazgos de la investigación “Experiencias docentes ante el acontecimiento del confinamiento por COVID-19”, que se realiza como parte de los estudios de la Maestría en Investigación de la Educación (MIE). Aquí expongo la narrativa de Tania, docente de educación primaria que, al momento de retomar su voz, durante el confinamiento impartió quinto grado en la Escuela Primaria “Gustavo Baz Prada” de Toluca y posteriormente realizó su cambio a la Escuela Primaria “Gral. Vicente Guerrero” ubicada en el mismo municipio.

La narrativa de Tania es una de las seis que forman parte de la investigación señalada y que tiene como conceptos ordenadores, el acontecimiento, la experiencia y la práctica docente, cuya pregunta principal es, ¿cómo se expresan las experiencias del confinamiento sanitario por docentes de educación primaria?

La pandemia por COVID-19, trajo cambios de toda índole: sanitarios, políticos, comerciales, económicos y también educativos; dentro de las medidas que fueron tomadas para contrarrestar los contagios del virus se ordenó el confinamiento. Fue así como miles de estudiantes y profesores se instalaron en sus hogares para continuar el programa de estudios, lo cual trajo diversas situaciones, en la forma de dar clases, en los horarios para actividades del trabajo y personales, pero sobre todo el estar conviviendo en un mismo espacio y tiempo con otros miembros de su familia y en la enfermedad.

El capítulo se estructura de la siguiente forma en primer lugar los conceptos ordenadores de la investigación, el acontecimiento como el rompimiento ante un suceso, en este caso considerado el del confinamiento, en segundo lugar, la experiencia como respuesta ante un evento de importancia y por último la práctica docente en dos dimensiones la didáctica y la personal. Posteriormente se explica el proceder metodológico en cuanto al plan de trabajo de campo, así como mi experiencia de

investigadora novel en este proceso; doy a conocer una narrativa docente que da cuenta del primer eje de análisis de la práctica docente en su dimensión didáctica y para concluir se exponen los primeros hallazgos de la investigación.

Acontecimiento

Un acontecimiento es una situación que rompe la actividad que se realiza con normalidad, tiene afectaciones, de tal forma que la manera en la que se actúa cambia y el hombre es obligado a tomar decisiones para hacer frente al presente que está viviendo.

El acontecimiento es un cambio de planteamiento a través del cual percibimos el mundo y nos relacionamos con él (Zizek, 2014, p.20). Cuando se dio el confinamiento, el mundo que percibimos cambió, puesto que al comienzo de la pandemia si bien era conocido lo que se estaba suscitando en cuanto a los contagios, las medidas de seguridad, la vida era llevada aun con cierta normalidad, se continuaban haciendo actividades de la forma conocida, al inicio del confinamiento todo cambia, la manera en la que se realizan las actividades cotidianas, la manera en la que nos relacionamos paso de saludarnos de beso y abrazo, ver a un conocido en la calle y quedarse a platicar a únicamente levantar la mano al ver a alguien, incluso el miedo de ahora ver a las personas y platicar por temor de ser contagiados y la relación de comunicación aislada a los medios tecnológicos como lo fue el teléfono, la computadora.

El acontecimiento designa una nueva revelación de gran trascendencia del ser, el surgimiento de un nuevo mundo (Zizek, 2014, p.35), un mundo donde permanecemos dentro de una casa, donde nuestro trabajo tuvo que estar en un rincón de la sala o del comedor, haciendo uso de una computadora e internet para poder llevar la educación a los estudiantes.

En el nuevo mundo ya no está el profesor frente a los alumnos en el salón de clases, ahora lo está a través de una pantalla; no se trabaja la jornada de cinco horas en la institución, se tienen horas de clase por plataformas electrónicas, pero continúa el trabajo administrativo a lo largo del día. El acontecimiento hizo que se “perdiera la unidad y armonía primordiales” (Zizek, 2014, p.49), lo conocido en el trabajo del docente

tuvo un cambio: las clases, sus estrategias y sus actividades ya no podían ser aplicadas de la misma forma, tuvo un desequilibrio en cuanto al nuevo mundo del confinamiento y la tecnología; tuvo un desequilibrio que tuvo como consecuencia la búsqueda de nuevas formas de hacer llegar el conocimiento.

Experiencia

Las experiencias son procesos que vivimos, que son producidos por el mundo exterior y esto causa cierta impresión que está dejando un aprendizaje; la experiencia cuenta con una serie de características, como lo es la exterioridad “algo que no depende de mí” (Larrosa, 2006, p.44), al llegar la pandemia y declararse un confinamiento sanitario, queda claro que los individuos no buscaron que el virus llegará hasta sus casas, no se quería que cerraran las escuelas, ni dependía de los profesores las medidas para continuar con la educación desde casa.

Por otra parte, la experiencia también tiene un proceso de reflexividad, “de lo que me pasa” (Larrosa, 2006, p.44), al llegar el confinamiento sanitario, afecta a cada persona de una manera diferente a pesar de que todos estemos compartiendo una medida nacional que es quedarse aislado de las diversas actividades, por lo que, desde la subjetividad de cada persona, en lo que le pasa es la forma en la que puede visualizar lo sucedido, y hablar desde su individualidad.

También se menciona que la experiencia es un pasaje “un recorrido” (Larrosa, 2006, p.46), el confinamiento fue todo un periodo de tiempo largo más de un año de encierro para docentes y estudiantes, donde eso que pasó “deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (Larrosa, 2006, p.47).

A partir de estas experiencias que se centran específicamente en docentes de educación primaria, es donde se pueden escuchar sus voces en la riqueza de la subjetividad de lo que cada uno paso, padeció y aprendió durante el periodo del confinamiento sanitario.

Práctica docente

De acuerdo con Cecilia Fierro la práctica docente es una praxis social, objetiva e intencional, en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país delimitan la función del maestro (1999, p. 21). En este mismo tenor se alude a una práctica definida por “acciones cuya intención y logros se encaminan a obtener transformaciones o perfecciones de cierta duración en el educando, tendientes a aportar a su formación de desarrollo integral (González, 2006, p.147).

Por lo que se entiende a la práctica docente como un proceso de acciones complejas en un ámbito social y pedagógico que tiene impacto en un grupo de sujetos.

Un paso importante para la transformación se da cuando el docente se enfrenta con cuestiones que pueden ser molestas, retardoras, donde pueden existir “dudas sobre la propia identidad o sobre el sentido del trabajo e incluso de la vida” (Perrenoud, 2007, p.153), de esta manera, comienza el proceso de reflexión como conductor para el cambio. Es un proceso que se llevará a cabo a partir de la propia experiencia, se tendrá que hacer un análisis y comprender las intenciones con las que se realizan las acciones cotidianas del profesor, para poder modificar esa práctica transformando las propias relaciones mentales de lo que se está realizando, de esta manera, mejorar el trabajo educativo.

Dentro de las dimensiones de la práctica docente, la dimensión personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral (Cecilia Fierro, 1999) se consideran dos, la didáctica ya que se desea interpretar la reflexión de la práctica didáctica durante en confinamiento del sujeto docente en las actividades y estrategias aplicadas, recursos y materiales utilizados durante esta contingencia sanitaria. La segunda dimensión, la personal, ya que el docente parece ser solo aquel que da clases, el que se encuentra en la institución y que como se mencionó con anterioridad es parte de, pero no el todo, el profesor también es una persona que siente, que sufre, que tiene necesidades.

La experiencia metodológica

Al avanzar en la investigación y pensar en el aspecto metodológico no como una serie de pasos sino como un “proceso de articulación y ajuste permanente” (Buenfil 2011, p.13), e ir avanzando a ser un espacio de relaciones entre quien investiga y quién es investigado, entre el sujeto (que investiga) y el objeto, el conocimiento teórico-conceptual y otros.

Hay diversos planos que presupone la metodología, para Buenfil (2011, p.13) el acceso a narrativas historiográficas, la consulta de fuentes primarias y secundarias (documentales, testimoniales, existentes o generadas por la propia investigación). Ubicada, explorada y organizada tal información es posible proceder a la ubicación de los actores, los temas y significantes nodales y los momentos clave con relación al objeto de interés; asimismo, cobra sentido la exploración de técnicas de análisis disponibles que conviene ponderar en consonancia con la delimitación del corpus, es decir la construcción de esa información existente como dato.

En este caso se trabajan narrativas de la experiencia de profesores de educación primaria como fuentes primarias testimoniales, teniendo como técnica de análisis la entrevista episódica que parte de sujetos voluntarios para participar en la investigación y que a partir de socializar en diálogo sus experiencias será integrado el corpus con material videográfico de códigos lingüísticos, lo que irá integrando el referente empírico que será visualizado a partir de un “corpus, el cual incluye diversos soportes materiales (impresos, pictóricos, videgrabaciones, etcétera) en códigos variados (lingüísticos, icónicos, etcétera) y que involucra al proceso que se analizará como a las condiciones en que se produjo” (Buenfil, 2012, p.61), por lo que en esta investigación el referente empírico se ira construyendo con videgrabaciones de códigos lingüísticos proporcionados por los profesores de educación primaria.

Construcción del referente empírico

Cuando se comenzó a pensar en el referente empírico en un primer momento se elaboró un cuestionario en Google Forms, cuyo objetivo fue recabar datos generales de docentes de educación primaria del Estado

de México, para acceder al trabajo de campo de la investigación; este cuestionario constó de 15 preguntas, estuvo habilitado una semana y se envió aproximadamente a 40 profesores de educación primaria, dentro de las respuestas se recabaron 31.

En las 15 preguntas, las primeras siete se usaron para obtener datos generales de las personas participantes.

- Escuela en la que laboró durante el confinamiento
- Edad
- Sexo
- Escolaridad
- Nombre de la carrera técnica, licenciatura, maestría o doctorado
- Institución de procedencia
- Años de servicio

Las siguientes siete preguntas dirigidas a recabar información introductoria de la práctica docente durante y posconfinamiento, donde como primeras impresiones se encuentra que la mayoría de los docentes hizo uso de la innovación para enfrentar el confinamiento en su labor docente, su práctica cambió, se transformó y mejoró, además de que se consideran que uno de los sentimientos que predominaron en este ámbito fue el estrés, también los profesores consideraron que fue mejor el regreso a la presencialidad debido a que para su labor es mejor trabajar de esta manera.

Al pensar en el siguiente paso para el trabajo de campo partí del cuestionario realizado ya que se había pedido en la última pregunta los docentes pudieran colocar su disposición para participar en la investigación, se tuvieron 10 respuestas positivas, de los que se retomarían sus experiencias a partir de las narrativas.

Las narrativas expresan importantes dimensiones de la vida de la experiencia y la construcción social (Bolívar, 2002), se retomaron como una fuente rica de conocimiento, permitiendo a los participantes expresar sus experiencias personales atribuidas a un acontecimiento específico, el del confinamiento sanitario, de manera que las narrativas se conviertan en una ventana hacia las perspectivas y los procesos de reflexión de los sujetos docentes durante el confinamiento sanitario por COVID-19.

Para el *segundo momento* se envió un correo electrónico a los 10 docentes que estaban dispuestos a participar, sin embargo, después de una

semana de espera y no obtener respuesta alguna, decidí ir a buscarlos a sus centros de trabajo para ponernos de acuerdo en la manera en la que podríamos reunirnos para dialogar sus experiencias, de esos 10 solo dos aseguraron su participación, sin embargo, al escuchar otros docentes se decidieron a colaborar, por lo que se tenía planeado contar con ocho profesores.

Se planificó tener una reunión por medio de la plataforma Zoom, debido a que los docentes trabajan en el turno matutino se acordó las 4:00 pm, para no interferir con sus actividades, días antes de la sesión se les envió WhatsApp a los profesores para recordarles de la sesión y el link de acceso.

Los ejes de discusión sobre los que se apertura el diálogo con docentes fueron los siguientes a manera de pregunta:

1. ¿Cuáles fueron mis experiencias como maestra (o) durante el confinamiento? Prácticas, estrategias, actividades, innovaciones, capacitación.
2. ¿Cuáles fueron mis experiencias como persona durante el confinamiento? Enfermedad, emociones, pérdidas, horarios.
3. ¿Qué pienso a más de tres años del confinamiento?, qué me dejó, qué cambió, qué retomo, que quedó atrás.

El día de la sesión se contó finalmente con la participación de seis de los ocho docentes considerados todos maestros de educación primaria del sistema estatal, todos laboran en turno matutino, cuatro de ellos en el municipio de Xonacatlán y otras dos en Santa Cruz Atzacapotzaltongo, ambas escuelas pertenecientes de los participantes cinco fueron mujeres y un hombre, dentro de su formación tres contaban con maestría y tres con licenciatura, sus edades oscilan entre los 30 a los 37 años de edad, con una antigüedad de tres hasta 15 años de servicio, la reunión tuvo una duración de 90 min.

Al inicio de la reunión se les dio la explicación a los docentes participantes de cómo se abordarían los ejes de análisis, además de informarles que la sesión sería grabada únicamente con fines para la investigación en curso.

En un inicio considerando algunos aspectos teóricos acerca de las narrativas, así como documentos escritos durante el periodo pandémico, tenía algunas impresiones de cómo se podría desarrollar la sesión, donde

suponía que de las dos dimensiones que se abordaron, la didáctica y la personal, la segunda tendría un mayor peso, los profesores se explayarían contando lo que les había acontecido durante el confinamiento, mostrando esta subjetividad; conforme fuimos platicando de cada eje noté que lo socializado estaba separado de lo que tenía en mente en un inicio, sentí que lo que compartieron los docentes no era lo que esperaba, las primeras impresiones que tuve de la reunión es que hablaban bastante de la práctica docente, de las estrategias y actividades que habían puesto en marcha al llegar el confinamiento, en la manera en la que se tuvieron que adaptar al encierro y de esa forma llevar a cabo su labor docente.

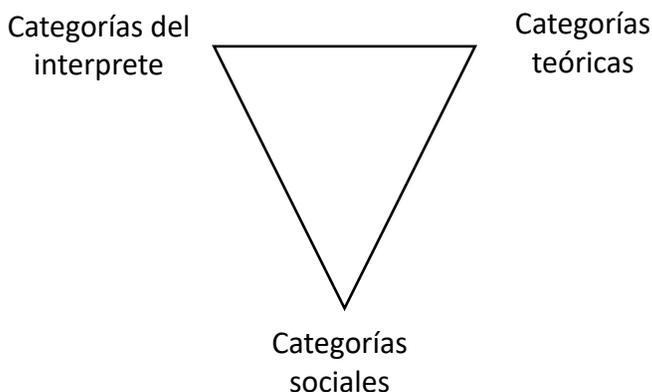
Realicé el proceso de transcripción de la reunión en un documento, además de hacer la revisión de esta; días después de terminar hice una lectura general de las cuartillas de texto que se generaron de la sesión, dejé pasar alrededor de quince días cuando hice una segunda lectura y comencé a realizar el primer análisis de la información empírica recuperada.

Interpretación del referente empírico

Después de colocar en texto las narrativas de docentes empezó la incertidumbre de cómo se podría trabajar con el dato proporcionado por seis profesores de educación primaria, para este momento se retomó la triangulación propuesta por María Bertely (2000).

En el vértice inferior del triángulo se ubican las categorías sociales, definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores. En otro de los vértices, ubicado en el nivel superior izquierdo del mismo triángulo, se ubican las categorías de quien interpreta, que se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado, en el último vértice superior, se sitúan de modo paralelo, las categorías teóricas producidas por autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción (p.64).

Figura 1. Esquema para interpretación del dato.



Nota: Adaptado de Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar (p.64) por Bertely, 2000, Paidós.

Desde este esquema la autora muestra cómo interpreta en observaciones y entrevistas a docentes, con la información de interpretación donde coloca cuestionamientos que intenta responder junto con concepciones teóricas que le permiten dialogar.

En el caso de esta investigación como se mencionó anteriormente se realizó una sesión en Zoom con seis profesores de educación primaria, donde se dialogó con respecto a tres ejes, el primero referido a la práctica docente, el segundo a la situación como persona y el tercero a las reflexiones después del confinamiento, luego de transcribir la sesión retomé la forma en la que Bertely hace la interpretación, aunque en este caso no es una observación o entrevista a un solo docente, sino un diálogo entre varios.

De acuerdo con cada eje los sujetos van teniendo participaciones aleatorias, en un primer momento, de cada participación fui subrayando partes de la conversación de los profesores con colores diferentes dependiendo de la categoría que a mi criterio asignaba considerando las categorías teóricas que estoy trabajando; es decir, si formaban parte del acontecimiento, de la práctica docente o de la experiencia, de esta manera, fui percatándome que en realidad, si bien los profesores hablaban de las estrategias que pusieron en marcha durante el confinamiento, las

experiencias que vivieron con sus estudiantes y ellos como personas era lo que más carga tenía en lo escrito, además de los retos y cambios que tuvieron que enfrentar durante el confinamiento sanitario, conforme fui realizando este ejercicio también me di cuenta de que diversas partes que subraye podrían compartir algunas categorías, otras tuve incertidumbre de cual podría ser la indicada y no encontré que análisis darle por lo que es algo que me generó duda, además valoré que dentro de las mismas tendría que colocar alguna subcategoría que pudiera dar mayor especificidad de lo compartido por los docentes. Después de escribir mis conjeturas, inferencias, relacionarlas con concepciones teóricas y la relación de lo dicho por el sujeto; fue un proceso complejo donde tuve que revisar varias ocasiones lo narrado y mis interpretaciones.

Al avanzar este largo camino de interpretación, llegó el momento de pensar en cómo se presentarían las narraciones de los profesores, después de revisar diversas opciones me incliné por la que se muestra en este capítulo, ya que tengo la idea de que lo dicho por los docentes ya tiene un sentido en sí mismo que también abre la posibilidad al lector de crear con él su propia interpretación.

Siguiendo la importancia de los procesos de interpretación de las experiencias de los sujetos ya que da paso a “considerar lo personal como profundamente vinculado a lo político, tanto en lo que se refiere las políticas de representación (visibilidad, invisibilidad)... en la que los sujetos recuperen la voz” (Sancho, 2011, p.9).

Cuando los profesores participantes contaron sus experiencias me brindaron la oportunidad de conocer una parte de su identidad, debido a que las narraciones dan una pauta en “el proyecto reflexivo del yo, es decir, que se construye a través de la reflexividad, estilos de vida derivados de la estructura social de la que el sujeto forma parte” (Sancho, 2011, p.9); los docentes forman parte de un sistema educativo el cual tiene poder sobre ellos, cuando se les pide entrar en un confinamiento, también se establecen nuevas formas de trabajo, de las que ellos después de ese aislamiento reflexionan sus experiencias, en el ejercicio de pensarse a uno mismo y el decir-se-con-otro (Sancho, 2011) abren posibilidades para los sujetos que participan y los que los leen.

A continuación, se presenta la narrativa de una profesora que se centra en el primer eje de análisis referido a la práctica docente en la dimen-

sión didáctica, desde el cambio de pasar de lo presencial a lo virtual, su experiencia en dos contextos diferentes, y de las estrategias que puso en práctica durante el periodo de confinamiento.

Tania: “Fue un proceso de ensayo y error”

La docente explica su experiencia en cuatro partes, la primera en el proceso de lo presencial a lo virtual en los primeros meses de confinamiento, el segundo momento, ella se cambia de centro de trabajo, pero continúa el confinamiento, en la tercera parte cuando se regresa a las escuelas de forma alternada y por último lo que puede ver que dejó la pandemia en cuanto al ámbito escolar.

La profesora en un inicio comenta el transitar del desconocimiento de los recursos tecnológicos, en la búsqueda y aplicación de los mismos.

creo que ya analizándolo para este momento podría decir mi experiencia, pues en cuatro partes (coloca la mano en la barbilla alusión a estar pensando lo que dirá), en la primera que es justamente entre el periodo donde nos dicen van a salir de vacaciones antes, lo primero que paso es empezar a dar clases de manera virtual, yo creo que el primer reto que tuve, pues fue obviamente aprender a usar la tecnología, Meet y Zoom, porque realmente para ese momento no los sabía ocupar, recuerdo mucho que los chicos los habían ocupado mejor que yo, incluso quienes tenían dispositivos electrónicos muy avanzados podían escribir en la pantalla y yo no sabía quién había sido (mueca de asombro), entonces de verdad que en esta primera pues escuela fue una experiencia muy diferente a la que tuve en la siguiente escuela, donde me cambié, pues en ese momento todos los alumnos con los que convivía eran de quinto grado, todos tenían acceso a Internet, todos tenían dispositivos, les digo, dispositivos mejores que el mío (sonríe), cada niño un iPad. (Tania, E1231123)

En el primer momento cuando no conocía que recursos utilizar para la enseñanza la profesora hace una reflexión desde la acción (Shön, 1998) al tomarse un tiempo posterior a las sesiones que tiene donde se percata que no está funcionando la forma en la que realiza las actividades, los

materiales que utiliza, entonces se modifican y se concientiza que fue un proceso que fue realizando adecuaciones para tener un mejor resultado.

Al inicio daba mis clases como podía, después me fui dando cuenta que realmente había mucho acceso por ejemplo, en la pizarra virtual había la posibilidad de mandar videos, había posibilidad de hacer muchísimas cosas, pero para un primer momento yo no la sabía, el primer y segundo mes seguramente no ocupe eso, lo que hacía eran mis materiales a mano y se los enseñaba (coloca la mano frente a la pantalla como si fuera un papel), recuerdo mucho que luego ni se veían, porque había como un principio de espejos, ahorita puedo observar el cuadro que tienes ahí (cuadro de la última cena en el fondo de la casa de la investigadora y que se aprecia por la cámara en la reunión) y lo veo al revés, creo que este tipo de cosas en este momento ya dan risa, pero en ese momento no lo sabía, son cosas que tienes que improvisar y ahí fue cuando dije, no, creo que esto no está sirviendo (negando con la cabeza y expresión de duda), vámonos por otro lado, fueron adecuaciones. Creo que fueron surgiendo en el camino, no es que yo haya dicho ahí en este momento voy a buscar el libro virtual y lo vamos a contestar, así no fue, fue un proceso, en el cual ya era el día de la clase y dije, no, pues creo que esto no salió bien y vamos a modificarlo, creo que sí fue un ensayo error. (Tania, E1231123)

En el tiempo de confinamiento sanitario, se afectó la ritualidad colectiva (Contreras y Valencia, 2021), los padres de familia que iban al trabajo ahora se ven obligados a estar en casa, lo que da pauta a que dentro de las clases ellos puedan estar al lado de sus hijos, cuando en las instituciones los participantes son docentes y estudiantes. De la misma forma al instalarse el home office se rompieron las fronteras entre lo privado y lo público (Contreras y Valencia, 2021) hubo cambios de rutina en los tiempos de actividades de clases, para planificar clases, buscar materiales, esto provocó un desgaste físico y emocional, ya que se pierden rutinas de descanso, y se pueden observar las realidades en las que viven los estudiantes, la intimidad de las familias.

Para ese momento recuerdo el apoyo de los padres de familia como fundamental. ¿Por qué? Porque pues generalmente te los mandan a la escuela y te los dejan, ¿no? (refiriéndose al deslinde de responsabilidad) Cuando pasó justamente ese proceso los padres de familia estaban sentados al lado de sus hijos, niños de quinto grado y bueno, el contexto donde me desarrollaba para ese momento era de papás muy preparados (sonrisa de incredulidad) en su mayoría daban clases en la Universidad, así que para mí fue un reto tremendo, porque estás acostumbrado dar clase para niños, no para adultos y en ese momento la familia completa se sentaba a oír ahí la clase, entonces creo que eso implicó no solo aprender a usar los dispositivos, preparar mejor a mis clases y aparte los tiempos con ellos, tenía clases diarias y aproximadamente duraban 3 horas, entonces ahí fue cuando dije, hójole, esto es agotador (cara de desagrado), porque empezaban a las 8:00 de la mañana terminaban a las 11 del día y creo que puedes hablar como desde lo padre en este momento, para mí era agotador estar sentado frente a un dispositivo tenías que estar buscando estrategias distintas, porque el niño también se fastidiaba aparte de que su atención no siempre estaba centrada en ti porque estaban en su casa, llegaba el hermanito, estaba la mamá, estaban desayunando, la dinámica escolar se modificó porque al inicio se ponen el uniforme para tomar la clase, (riendo) después andaban en pijamas, había quien se le hacía tarde y está dormido ahí mientras tomaba mi clase (hace como que esta acostada), entonces les fue modificada y decir, oigan, tienen que tener la cámara encendida, porque no sabías a que le estaban poniendo atención. (Tania, E1231123)

Cuando la profesora hace su reflexión también toca los aspectos positivos, hay una diversificación de actividades, pero sobre todo libertad, una que no tiene en su centro de trabajo, ya que habla acerca de una dinámica muy establecida y da a entender que por tal motivo no podía realizarlas lo que al empezar el confinamiento y ya no estar en la escuela puede hacer uso de otras, aunque no tiene la certeza del impacto que tuvo realmente el trabajo virtual, al estar dentro del acontecimiento del confinamiento, al ir realizando las modificaciones en sus actividades, poder hacer uso de la diversificación para ella era exitoso, pero ahora que ha regresado a la escuela, ya no se encuentra segura haciendo una revisión de lo que los alumnos pudieron aprender.

también hay cosas maravillosas, por supuesto, porque no es que no puedas ver los contenidos como tal sin embargo, puede diversificar entonces para ese momento dije, ay qué padre, antes no podía ver las películas completas, sobre todo historia, pues porque en la escuela no me iban a permitir ahí ver 2 horas de una película, iban a permitir que le leyera algún cuento, ya era como una dinámica muy establecida en la institución cuando ya no estoy en la institución no me podían decir nada, y decía bueno, vamos a ver la película tal pues había mucho tiempo y pues la gente estaba aburrida, así que pues dejaba que los niños vieran las películas y las veían en familia, entonces a mí me pareció que en ese momento pude diversificar, sin embargo, no tengo manera de medir si el aprendizaje realmente en los niños se vio reflejado como yo lo pienso (expresión de duda), con todo el aprendizaje que yo creo que tuvieron, porque esos niños fueron a sexto año yo ya no estoy con ellos, ellos ya están en secundaria y pues quisiera preguntarles a sus maestros si realmente la experiencia fue tan exitosa como yo lo pienso; la maestra anterior, pues lo comentaba, qué bueno que tienes esa oportunidad de poder como medirlo (refiriendo a la maestra Irais), porque creo que es ahí donde podemos decir ah, sí, sí creo que tuvo el impacto o no lo tuvo, lo que lo digo antes no lo pensaba, pensaba que era exitosísimo y que había servido mucho sin embargo, este creo que en el proceso de autoevaluarme pues es que no lo sé (subiendo los hombros), los únicos que podrían evaluarme serían los niños y los padres de familia, porque independientemente que a lo mejor están muy contentos, pues claro, era algo nuevo para todos, no sé cómo les impactó. (Tania, E1231123)

Un aspecto que la docente retoma es el de la desigualdad, la pobreza, también la disposición, se pudieron observar dos contextos donde hacían falta recursos y apoyo de padres de familia.

Bueno para la segunda experiencia, pues ya llegué con otra comunidad escolar totalmente distinta a la que venía acostumbrada, donde pues no se conectaban por diversas razones, una de las cuales yo creo que es la principal, pues si no tenían acceso y la segunda porque no querían y pues ahí, aunque esté muy, muy, muy bien tus actividades, aunque ya pues llegué creo que más

que lista, porque ahí ya habían sido cuántos meses, (cuenta con los dedos) fueron a abril, mayo, junio, julio, agosto, hace medio año y ya está como dispuestísima, como con el interés de pues voy a dar clases el diario (voz emocionada), les mandaba el link, les mandaba (simulando escribir en el celular) vamos al conectarnos; se conectaban cuatro. Ahí todos solitos desayunando o sin desayunar, o sea, sí dije, ¿qué pasa? (tono de desesperación), Creo que entendí para ese momento que las desigualdades se vieron en México ahí. Por supuesto que el contexto donde venía era un contexto muy privilegiado donde los padres de familia no tienen que preocuparse por comer porque tienen un trabajo seguro, para el segundo contexto era totalmente lo contrario, en el contexto donde sí hubo familias que perdieron a papá que perdieron a mamá, a los abuelitos, a los cuidadores primordiales (expresión de tristeza), así que todo ello independientemente de las herramientas tecnológicas que yo pudiese tener tuve que entender que los niños no las tenían, así que modifiqué, no es que mi clase no fuese importante, pero comprendí que había dejado de ser como lo más importante (haciendo referencia a las situaciones anteriores de pérdida, necesidad, desigualdad) y tuve que buscar dinámicas ahora sí a la distancia, es decir, la educación remota, vídeos a lo mejor ya no grabados míos, porque pues también a veces creo que mi voz les fastidiaba porque hay que ser honestos, claro que puede ser de su maestra, pero eso no quiere decir que por eso no le fastidie (refiriéndose a que la ven y escuchan siempre), entonces pues mejor le manda un video de alguien más o algún videojuego, recuerdo mucho, algunos jueguitos que hay, que ellos jugaban y les daban puntaje, porque recordamos que vivimos otro tipo de tiempos a los niños de ahora les gusta el juego, entonces es muy fácil llegarles por aquí, pues igual ahí mis clases se redujeron creo que a dos o 3 por semana y luego terminaban haciendo hasta una vez por semana, así que era como un repaso general y yo siento que ese tipo de situaciones pues no ayudaban mucho a pesar de que dejabas este aprende en casa, yo vi el programa no dudo de la validez que tiene el programa, de la intención del programa, sin embargo, el programa clase, los vídeos y todo lo que puedas preparar sirven siempre y cuando el niño está interesado y también haya apoyo familiar porque no puedes dejar al niño solo y decir que por eso está aprendiendo, claro que el juego puede ser muy, muy

interesante, sin embargo, sí necesita de supervisión y necesita de evaluación. Pues igual no tuve la oportunidad de poder medir el aprendizaje de los niños, ya que subían sus evidencias a classroom era algo muy sistematizado, trabajar en la plataforma permite dar retroalimentación, sin embargo, pues la retroalimentación no sé si era para los niños o era para los papás, porque hay que ser sinceras, había trabajos muy hermosos, pero tú nunca conociste al niño, cómo vas a saber si ese niño si tiene esa letra, el entregable hermoso, cuadernos, el entregable estaba perfecto, pues ese niño tiene 10 en el entregable (refiriéndose a que había trabajos no realizados por los niños, sino por el papá o alguien más), aunque en la toma la lectura, no sabias si esa lectura ya la había ensayado, le estaban diciendo ahí la respuesta, la verdad, creo que es algo muy subjetivo. Yo no niego todo lo bondadoso que tuvo el incorporar todos los medios de comunicación, los medios de la tecnología son bondadosísimos. (Tania, E1231123)

Al respecto INEGI (2021) menciona en el impacto del COVID-19 que dentro de los motivos por los cuales los estudiantes no concluyeron el ciclo escolar se encuentra el 22.4 % alguien de la familia se quedó sin empleo y el 17.7 % no contaba con dispositivo para conectarse. Al darse estas situaciones en los hogares de los estudiantes pues algunos no tendrían la forma ni el medio para conectarse, incluso algunos no tenían la posibilidad de satisfacer algunas otras necesidades debido a la carencia económica.

Dentro del mismo informe (INEGI, 2021), un 15.4 % considera que las clases en línea son poco funcionales para el aprendizaje. En este momento uno de los factores que se podrían haber afectado la falta de conexión es el acuerdo 11/06/22, en el cual se establece que en todos los grados la calificación mínima debe ser 6.0, además de que no se consideran las asistencias a clases virtuales, por lo que al enterarse de esto algunos padres de familia se desentendieron de la educación ya que aún sin conexión, sin trabajo, podrían aprobar y cursar el siguiente ciclo escolar.

Después de un proceso de aislamiento largo y del regreso a las aulas deslumbró dos pensamientos, uno el de la docente en la conjunción y continuidad constante de la experiencia (Jay, p. 78) que busca una continuación de lo que fue en el pasado, aunque no haya una garantía

lógica de que se repetirá, es decir, la docente al regreso espera que todo sea como antes del confinamiento, pero eso no es posible; por otro lado, los alumnos no querían volver a lo anterior, ellos querían continuar con lo que ya conocieron durante el confinamiento, juegos, videos, etcétera.

Además, al regreso progresivo y escalonado donde se intercalaban los días que asistían los alumnos repercutió en la presión laboral por parte de las autoridades educativas, teniendo que elaborar planes de trabajo para quienes asistían y quienes continuaban en virtual.

En la tercera parte, pues yo creo que ya lo definiría como cuando regresas porque no tienes lo mismo y ahora lo quieres, los niños lo quieren, no hay forma, de hacerlo en la escuela y pues entonces es que todo lo maravilloso que trabajamos, todo los juegos que hicimos y todo la acostumbrados al aprendizaje interactivo que estaban, se quitan, o sea, vuelves al pizarrón a tu lámina, a tus hojas y a tu recortado y al niño (expresión de desinterés imitando al alumno) ahora llama su atención; costó mucho trabajo aunado a lo emocional, yo creo que eso no lo podemos descartar, el poder decir que porque tus estrategias de la tecnología van a hacer que ese niño que acaba de perder a su mamá aprenda, creo que sería dudoso, yo no me atrevería a decirte que porque yo usé esas estrategias, mi niño aprendió, por qué lo emocional es una carga con lo que se tiene que trabajar, no es algo que porque la actividad sea buena en sí misma, el niño va a aprenderlo (negando con la cabeza), cuando regresas al aula de clases es cuando dices ya no hay tecnología, no hay ni trabajo, no hay dinero, yo creo que fue una situación fuertísima, fuertísima a la que nos enfrentamos en los primeros momentos, la mitad en virtuales, o sea, recuerdo en esa temporada donde ahora tenías que dar clases a los que no iban a la escuela en de forma virtual, tenías que dar clases a los que estaban allí, yo no lo recuerdo como una experiencia como tan hit en ese momento, emocionalmente, la verdad, era una carga de trabajo enorme, ya yo la verdad, ya ni disfrutaba dar mi clase en línea (expresión de fastidio) o sea encima de que tengo que dar mi clase en la escuela, llevar mi material en la escuela, ahora también quieres que de clases en línea y mi material en línea no puede ser el mismo porque no tengo 25 computadoras y créeme que las si las tuviera ya se las hubiera dado para que tuviéramos la misma clase. (Tania, E1231123)

En la última experiencia compartida la profesora se centra en lo que dejó la pandemia en el aprendizaje, dentro de los estándares que se tienen para cada grado, contenidos, aprendizajes que deben dominar, no se cumplen debido al tiempo en confinamiento, se habla de un rezago educativo debido a la desigualdad oportunidades de conexión, al apoyo de los padres, esto aunado a la situación normativa de que no se podía colocar una calificación reprobatoria a los alumnos, ni considerar las asistencias; esto es de importancia ya que cuando se regresa al trabajo presencial de forma total el que los estudiantes estén cursando ese grado escolar, no garantiza que hayan podido tomar las sesiones en línea y lograrán adquirir los aprendizajes así como contenidos. INEGI (2021), en el impacto del COVID-19 en la educación muestra diversos motivos asociados a que estudiantes no concluyeron el ciclo, dentro de los cuales se encuentra un 14.6 % que los padres no pudieron estar al pendiente.

Bueno y pues la última parte. Lo que veo que dejó la pandemia, ¿no? Actualmente en el grupo de cuarto año que imparto son los mismos que estuvieron en virtual en preescolar, primer grado, segundo grado, puedo decir no, el rezago educativo, lo veo, yo doy clases a ese cuarto grado, y digo, este no es cuarto grado, esa letra no es de cuarto grado, esa lectura no es de cuarto grado, esas operaciones básicas no son de cuarto grado, esa atención no es de cuarto grado, nada es de cuarto grado y esa es nuestra realidad. Por eso les digo que yo creo que el aprendizaje de mis estudiantes solo lo puede medir el maestro, que ahora está con él, y puede decir a la mejor –oye tienes que usar las fracciones-, es su proyecto y si ese niño no lo sabe usar porque mi aprendizaje en quinto grado no se consolidó, posiblemente al ser el grado superiores, pues ya lo tuvieron, hay muchos factores, sin embargo, los niños pequeños hay sí estoy dudándolo, estoy dudándolo, porque el apoyo de los padres de familia fue fundamental durante este periodo, yo puedo asegurar que hay padres familia ahí sí que fue responsable con ese niño, el padre de familia, que se pudo sentar, el padre de familia que tuvo ese privilegio porque también estamos hablando de privilegio, no estamos hablando de que quiso o no, que pudo quedarse en casa, que tuvo un sueldo estable como lo tuvimos nosotros. Otros sectores más porque seguramente los médicos no

podieron hacer eso con sus familias, entonces este, pues ahí diría mis experiencias. (Tania, E1231123)

Un aspecto de la reflexión de la docente es la importancia del entorno familiar para el logro de los aprendizajes, la corresponsabilidad de lo que realiza el profesor con el apoyo de padres, aunque en este momento de confinamiento si bien muchos pudieron trabajar desde casa, muchos otros tuvieron otras crisis además de la pandemia, la enfermedad, el despido, la falta de recursos para poder pasar este encierro de la mejor manera.

La docente es muy específica en todo el proceso que se vivió durante el periodo del confinamiento, punto clave para estas reflexiones es el haber trabajado en dos contextos diferentes, se nota la diferencia entre cada uno, además de que está abierta a posibilidades de lo que pudo traer el trabajo que desempeñó debido a que ahora trabaja con estudiantes que pasaron aspectos cruciales en línea y que ahora da cuenta de lo hecho por ella pero que es consciente que no solo su trabajo puede definir circunstancias del aprendizaje de sus alumnos.

Reflexiones finales

Durante el confinamiento sanitario todos vivimos experiencias que pudieron marcar nuestra vida y la forma de vivirla, es por ello por lo que al iniciar en el sinuoso camino de la investigación en la MIE me pareció importante el poder conocer e interpretar las diversas narrativas de profesores del acontecimiento que vino a cambiar la manera “normal” de ver la educación.

Para poder dar cuenta del referente empírico tuve que realizar un trabajo de reflexión en el que pude llegar a comprender que el sujeto de investigación y el objeto tienen una relación permanente que puede irse ajustando; cada investigador novel puede pasar por diversas incertidumbres y dudas acerca de la manera en la que realizará su investigación, sin embargo, es un proceso por el cual es necesario transitar, donde su subjetividad y el hacer uso crítico de la teoría le darán la pauta para ir haciéndose un auténtico método de investigación.

En cuanto a las experiencias narradas, Tania es una maestra con la que varios podrán empatizar en cuanto a lo que vivió durante el acon-

tecimiento del confinamiento, donde llegó a las siguientes reflexiones. Al momento del aislamiento los docentes tuvimos que comenzar a dar clases virtuales, por lo que se tuvo que ajustar la metodología de enseñanza, hubo la necesidad de aprender a utilizar las diversas herramientas tecnológicas, así como una búsqueda, selección y puesta en práctica de diversas aplicaciones y/o sitios web que pudieran ayudar a realizar el trabajo docente.

Los profesores tuvieron que enfrentarse a situaciones personales de estrés, a cargas laborales, horarios extendidos de trabajo, además de las de los estudiantes y sus familias, a la falta de recursos, llamadas a todas horas, atender dudas; se habla de la importancia que tuvieron los familiares de los alumnos en esta situación, en el apoyo y ayuda brindada en cuestiones escolares.

En cuanto a las estrategias aplicadas, fueron modificadas a las trabajadas de manera tradicional en las aulas, además de buscar aquellas que fueran innovadoras; es importante cómo ahora que ya estamos fuera del confinamiento se puede tener una reflexividad de este acontecimiento donde se dialoga de las experiencias que consideran tuvieron efectos y dejaron huellas en su práctica y en su persona.

Referencias

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003
- Buenfil, R. N. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*. Editorial Académica española.
- Buenfil, R.N. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En Jiménez, M.A. (Ed.), *Investigación educativa: huellas metodológicas*. Juan Pablos Editor, S.A.
- Contreras, R. H. y Valencia, G. (2022). La pandemia como acontecimiento mundo: acercamiento socioantropológico a la temporalidad del COVID-19. *Antropología. Revista Interdisciplinaria Del INAH*,

- (9), 86–101. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/17583>
- Fierro, C., Fourtoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- González, L. (2006). *Pero, ¿qué es lo educativo de una práctica*, en *La significación de la práctica educativa?* Paidós.
- INEGI. (2021). INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación (ecovid-ed) 2020 datos nacionales. Comunicado de prensa 185/21. <https://acortar.link/Be2o9S>
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia, *Separata Revista Educación y Pedagogía*. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/96984>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Sancho, J. (2011). *Con voz propia los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes*. Ediciones Octaedro.
- Shön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Sexto piso S.A. de C.V.

Capítulo 6

Reconfiguración de las prácticas y la identidad narrativa docente en torno a los dispositivos digitales

Rosa Isela Alfaro Hernández

<https://doi.org/10.61728/AE20240257>



Resumen

Durante el confinamiento por pandemia de COVID-19, hubo grandes transformaciones sociales en todos los ámbitos. En lo referente a la educación, el paso a las actividades a distancia hizo que los docentes se mudaran a los dispositivos digitales para poder llevar a cabo su labor, lo que condujo a una interpretación subjetiva de los mismos pues al usarlos, los significaron.

El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre la modificación de las relaciones entre los docentes y los dispositivos digitales y su resignificación; así como la reconfiguración de sus prácticas y de su identidad narrativa. La forma de documentar este proceso fue por medio de las narrativas autobiográficas de cinco docentes del municipio de Ixtapaluca que explicitaron el proceso por el que atravesaron durante el confinamiento en relación con sus prácticas a través de los dispositivos digitales. La interpretación de las narrativas docentes se hizo a través del enfoque hermenéutico narrativo.

Los hallazgos de la investigación giran en torno a la reconfiguración docente durante el confinamiento en tres ámbitos: su relación con los dispositivos digitales, la resignificación de sus prácticas y la construcción de su identidad narrativa.

Introducción

El presente texto es fruto de la investigación doctoral *Sentidos y significados que los docentes de secundaria otorgan a los dispositivos digitales en la formación de su identidad narrativa en el contexto de pandemia*, realizada durante los meses de octubre y noviembre de 2021. En ella, a través del enfoque hermenéutico narrativo se construyó la interpretación de las narrativas de cinco docentes de educación secundaria del Estado de México, en torno al uso de los dispositivos digitales durante el confinamiento por pandemia de COVID-19. Este enfoque estuvo basado específicamente en la triple mimesis propuesta por Paul Ricoeur (2004) que ajusté a las necesidades del objeto de investigación. El texto tiene como objetivo reflexionar acerca de la reconfiguración docente en torno a los dispositivos digitales en tiempos de confinamiento.

Para fines de este trabajo, me refiero a dispositivos digitales como todos aquellos sistemas de codificación en un lenguaje que solo pueden ser decodificados a través de un soporte digital; ya sea una computadora, un teléfono inteligente o una *tablet*; no obstante, un dispositivo se refiere a algo más que la herramienta tecnológica. Para construir este concepto se tomaron como referencia las ideas de Foucault (Rubio, 1978), Deleuze (1990) y Agamben (2011); de este modo, los dispositivos en la investigación se concibieron como una serie de relaciones que son posibles gracias a dichos aparatos.

Durante el confinamiento, los docentes como usuarios de dispositivos digitales llevaron a cabo sus prácticas a través de redes sociales, plataformas educativas y aplicaciones de mensajería instantánea. Es necesario resaltar que esta relación entre los docentes y los dispositivos no es nueva, pero sí se transformó durante el encierro; pasó de ser una relación ocasional a una práctica cotidiana y casi obligatoria para la práctica profesional. De esta manera, el contexto de pandemia modificó las relaciones de los docentes con los dispositivos digitales, propiciando la resignificación de los mismos, pero a su vez los docentes se vieron modificados por ellos; por tal motivo, los dispositivos digitales influyeron en la identidad narrativa de los docentes, pues tanto la identidad *idem* como la identidad *ipse* se modificaron.

Así, los dispositivos digitales, concebidos no solo como aparatos tecnológicos, sino como un concepto con cargas culturales y simbólicas, tuvieron un papel crucial en la modificación de las prácticas pedagógicas e influyeron en la identidad narrativa de los docentes. Ambos procesos permiten ver al docente como sujeto frente al confinamiento y las consecuencias que tuvo en su subjetividad. En este sentido, hablo de la reconfiguración desde tres aristas: la resignificación de los propios dispositivos y de las prácticas, así como la construcción de la identidad narrativa docente.

La educación durante el confinamiento

Antes de entrar en materia de reconfiguración es importante reconocer el contexto histórico social que permitió este proceso. La crisis sanitaria sentó las bases para la resignificación por lo que no se puede hablar del tema sin echar la vista atrás y poner la situación en perspectiva.

El año 2020 marcó un hito para la humanidad, se dieron cambios importantes en la forma de ver el mundo y de interactuar con los otros. El confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19 obligó a la sociedad a hacer grandes cambios en todos los ámbitos y aceleró la transformación digital, es decir, el desarrollo de las actividades a partir de la lógica de la tecnología. Gran parte de las actividades educativas y económicas se mudaron a las plataformas digitales convirtiendo su uso en una práctica cotidiana en una escala que no se había visto con anterioridad.

La pandemia que comenzó en la ciudad china de Wuhan a mediados de diciembre de 2019 afectó todos los ámbitos de la vida, entre ellos el educativo. El virus SARS-COV2, causante de la pandemia, rápidamente se extendió de manera global, causando el cierre de lugares públicos en gran parte de los países del mundo y el cese de actividades para grandes sectores de la población: “La covid-19 detuvo el mundo: O más exactamente ralentizó la actividad humana” (Plá, 2020, p. 30). Los gobiernos, en un esfuerzo por detener los contagios recomendaron a sus ciudadanos permanecer en sus hogares y, con ello, crearon las condiciones para el uso de los dispositivos digitales como formas de conexión y comunicación que permitieron retomar las actividades de forma virtual.

El primer caso de COVID-19 en México fue detectado el 27 de febrero de 2020, ya para marzo los contagios iban en ascenso; por ello, el gobierno tomó una serie de decisiones entre las que se encontraba la suspensión de clases en el marco de la Jornada Nacional de Sana Distancia, como se llamó “a la instrucción oficial de cerrar masivamente las actividades laborales, educativas y de entretenimiento –todo menos lo que se calificó de esencial: salud, seguridad, sector eléctrico, limpieza, combustibles, transportes” (Petrich, 2021, p. 10). Este anuncio se dio cuando el país reportada 26 casos confirmados.

El entonces titular de la SEP, Esteban Moctezuma Barragán, anunció la suspensión de clases en el periodo comprendido entre el 26 de marzo y el 17 de abril de 2020 para educación preescolar, primaria, secundaria y normal (DOF, 2020, p.1). En principio, se pensaba adelantar las vacaciones de Semana Santa y se propuso que los profesores asignaran actividades a los millones estudiantes de educación básica para ser rea-

lizadas durante el corto periodo que permanecerían en casa y revisadas al reanudarse las clases. Sin embargo, el retorno a las aulas poco a poco se fue aplazando debido al crecimiento exponencial de los contagios.

Contra los primeros pronósticos, la pandemia no solo no se detuvo, sino que se aceleró; por ello, el 17 de abril, el gobierno se vio en la necesidad de extender la Jornada Nacional de Sana Distancia. Entonces la SEP tomó la decisión de implementar una nueva modalidad educativa a distancia que incluía programas transmitidos por televisión, además de diversos recursos digitales que incluían videos, un sitio web y la plataforma Classroom. Se esperaba, además, que los docentes aprendieran el manejo de herramientas tecnológicas que les permitieran comunicarse con sus alumnos y dar clases por medio de plataformas virtuales:

El secretario de Educación encabezó la presentación de la “Nueva escuela mexicana digital. Desaprendiendo para aprender”, conferencia en la que nunca logró explicar lo que sería necesario desaprender y, en cambio, abrió la puerta a Google for education y a sus gerentes para convertirse en los nuevos referentes del sistema educativo mexicano (Díaz-Barriga, 2020, pp. 20-21).

Maestros y alumnos pasaron de lo presencial a lo virtual de manera abrupta: la escuela dejó de ser un espacio físico para mudarse al mundo virtual, al menos temporalmente. Los docentes se vieron en la necesidad de usar los dispositivos digitales para llevar a cabo sus prácticas. Esta transformación se encontró con la resistencia de las instituciones educativas que no se sentían preparadas para trasladarse a la virtualidad.

Sin embargo, la indicación de las autoridades era clara en cuanto a la imposibilidad de regresar a los edificios escolares. En este panorama, los dispositivos digitales fueron el medio para ponerse en contacto con el mundo; se convirtieron en la forma de comunicación que garantizaba la distancia sanitaria requerida para reducir los contagios por lo que la demanda de acceso a ellos se hizo mayor. Por ello, es necesario explicitar de qué hablamos cuando nos referimos a dispositivos digitales.

¿Medios o dispositivos?

En el transcurso de la investigación, uno de los puntos cruciales fue el tránsito conceptual desde las TIC hasta los dispositivos digitales, pues en el proceso de construcción del referente empírico fue necesario encontrar un concepto amplio que permitiera dar cuenta de las vivencias que compartían los docentes.

Desde hace algunos años, en los documentos oficiales para la educación básica en México se han mencionado las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) como los recursos tecnológicos que se usan como herramientas en la educación; más recientemente, se les ha llamado también TICCAD (Tecnologías de la Información, la Comunicación y el Conocimiento para el aprendizaje a Distancia). Sin embargo, durante el confinamiento, el uso de estos recursos fue mucho más allá de las prácticas educativas de enseñanza y aprendizaje a distancia. Estos recursos en conjunto formaron un entramado que permitió dar un paso hacia la transformación digital, no solo en la educación, sino también en lo educativo.

En este sentido, es necesario establecer las bases del concepto dispositivos digitales tal como son concebidos dentro del texto y su diferencia con los medios digitales. En primer lugar, los medios digitales se conciben como los formatos en los que se puede crear, guardar, transformar, visualizar y compartir información a través de un lenguaje que puede ser decodificado por una máquina (teléfono inteligente, *tablet* o computadora). De hecho, en las últimas décadas, los medios digitales se han vuelto omnipresentes en forma de artefactos electrónicos que usamos en la vida cotidiana con propósitos de comunicación, información, entretenimiento o transacciones financieras, por mencionar algunos ejemplos.

Por supuesto, en educación estos medios fueron usados por los profesores de forma intermitente en la mayoría de los casos; no fue sino hasta el confinamiento que se convirtieron en protagonistas de las prácticas educativas. Los docentes tuvieron entonces la oportunidad de explorar lo que estos tenían para ofrecer: enviar documentos a través de las plataformas educativas, cuestionarios interactivos, videos, materiales de audio grabados en aplicaciones de mensajería instantáneo, videollama-

das, etcétera.

Pero ¿por qué empezar a llamarlos dispositivos? Cuando pensamos en este término lo hacemos desde la noción de sentido común: “un aparato o mecanismo que desarrolla determinadas acciones” (Pérez y Merino, 2021). Es decir, vemos al dispositivo como una herramienta; de hecho, es una manera de llamar a ciertos aparatos dentro del mundo de la computación y la informática. Sin embargo, esta no es su única acepción puesto que un dispositivo implica relaciones aún más complejas.

Un dispositivo va más allá de la herramienta tecnológica, la máquina o el medio, se trata de una serie de relaciones que se entrelazan. Michael Foucault (Rubio, 1978) en una entrevista concedida en 1977 caracteriza al dispositivo desde tres puntos: en primer lugar, las instituciones pero también sus reglas y normas, lo dicho y lo no dicho. En este sentido, la escuela como institución y como concepto es un dispositivo, así como las prácticas tanto explícitas como implícitas que se llevan a cabo en su interior. Durante el confinamiento se hizo evidente este conjunto heterogéneo del que nos habla Foucault: los discursos dados tanto por las autoridades educativas como de salud; las instituciones involucradas en la toma de decisiones; las normas y medidas sanitarias y administrativas que dictaban el comportamiento del sistema educativo nacional en general y de las escuelas y sus comunidades en particular, formaron parte de la red que conformó el dispositivo escolar. En segundo lugar, la naturaleza del vínculo, la forma en que se relaciona la parte discursiva con las prácticas dentro de las instituciones, lo que dictan las normas que rigen las escuelas y cómo se aplican, lo que se dice en torno a ellas para justificar lo que se hace en su interior. Los discursos en torno a los beneficios de la educación a distancia justificaron gran parte de las acciones que se llevaron a cabo por los docentes. Finalmente, como parte del momento histórico al que pertenece, cumpliendo una función determinada dentro de su contexto. El confinamiento como momento histórico permitió la producción de sujetos por medio de las redes formadas por todas las relaciones en torno al fenómeno.

Por su parte, Deleuze (1990), siguiendo a Foucault, dice que es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal, compuesto de líneas de diferente naturaleza que siguen direcciones diferentes, siempre en desequilibrio que se acercan y se alejan unas de otras: Saber, poder y

subjetividad son las tres grandes instancias que Foucault distingue como cadenas de variables relacionadas entre sí (Deleuze, 1990, p. 155).

Los dispositivos como medios determinan la forma de comunicación, modifican nuestra relación con lo que decimos y a quiénes lo decimos. De acuerdo con Mc Luhan, los medios cambian los patrones de los asuntos humanos:

El “mensaje” de cualquier medio o tecnología es el cambio de escala, ritmo o patrones que introduce en los asuntos humanos. El ferrocarril no introdujo en la sociedad humana el movimiento ni el transporte, ni la rueda, ni las carreteras, sino que aceleró y amplió la escala de las anteriores funciones humanas, creando tipos de ciudades, trabajo y ocio totalmente nuevos. [...] Por otro lado, el avión, al acelerar la velocidad del transporte, tiende a disolver la forma ferroviaria de las ciudades, de la política y de las asociaciones, independientemente del uso a que se destine el avión. (Mc Luhan, 1996, p. 30)

Así, los dispositivos digitales introducen cambios en las formas de comunicación y, por ende, en las relaciones sociales y en los lenguajes que se vuelven más visuales. Como sujetos de lenguaje (Heidegger, 1993; Larrosa, 1995) nuestra subjetividad se trastocó en el ámbito de pandemia debido a los cambios que introdujeron los medios digitales en las relaciones humanas.

Para Giorgio Agamben (2011), el dispositivo es un concepto muy amplio donde caben muchas formas de dispositivo que toma forma en la institución escolar, prácticas docentes, normas laborales, aparatos tecnológicos, máquinas e, incluso, el lenguaje. De manera específica en este trabajo emergen dentro de las instituciones escolares la computadora y el teléfono portátil.

El dispositivo modela y controla a través del poder. De esta manera, está representado por la escuela, pero también se perpetúa en las prácticas y en los medios. Los medios digitales son dispositivos en la medida en que establecen redes entre los individuos en un juego de relaciones discursivas y no discursivas. Las redes sociales, por ejemplo, pueden ser consideradas como instituciones con reglas internas que forman grandes

comunidades virtuales de individuos que funcionan dentro de una misma lógica de relaciones.

Si pensamos en las prácticas llevadas a cabo por los docentes durante el confinamiento por pandemia a través de los medios digitales, se podría considerar que constituyen un dispositivo:

El dispositivo se constituye propiamente como tal, y sigue siendo dispositivo en la medida en que es el lugar de un doble proceso: proceso de sobredeterminación funcional, por una parte, puesto que cada efecto, positivo o negativo, querido o no, llega a entrar en resonancia, o en contradicción, con los otros, y requiere una revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos que surgen aquí y allá. Proceso, por otra parte, de perpetuo relleno estratégico. (Foucault en Rubio, 1978)

Entonces, el proceso constante de ajuste dentro de las instituciones escolares que resultaban en prácticas que tenían como propósito la educación, forman parte del dispositivo. En este caso, los medios digitales no son los aparatos que permitieron las relaciones entre los sujetos sino las redes que se crearon a través de ellos.

Los dispositivos digitales perpetúan las relaciones de poder; aún en la virtualidad. Dentro de los grupos conformados por los docentes, estos seguían dentro de una posición jerárquica; en *WhatsApp*, por ejemplo, al creador del grupo se le llama “administrador” y tiene entre sus funciones la de agregar o eliminar a los miembros del grupo e incluso decidir silenciar o bloquear a los participantes: “Se llegaron a poner límites, para que se pudieran adecuar, al grado ya actualmente de bloquear prácticamente ya los mensajes, en, en grupo, como administrador”. (RPS, Entrevista 2, 29-11-2021)

Así, para este texto, los dispositivos digitales no son vistos solamente como herramientas de comunicación, sino como compleja red de relaciones entre los sujetos dentro de una institución escolar. Los dispositivos digitales que moldean lo que decimos y cómo lo decimos, e influyen en nuestra forma de ver el mundo.

Docente usuario digital: Resignificación de las prácticas

Cuando las escuelas en México se vieron en la necesidad de trabajar a distancia, los docentes buscaron formas de llevar a cabo sus prácticas. Los dispositivos digitales encontraron entonces el nicho propicio para introducirse en las prácticas educativas a lo largo y ancho del país. Para ser precisos, estos han estado ya presentes en las aulas en forma de presentaciones proyectadas a través de un cañón, imágenes tomadas desde la cámara de un teléfono inteligente o grabaciones de audio y video; sin embargo, no fue sino hasta la llegada del confinamiento que asistimos a su uso extendido en todos los niveles de la vida escolar.

En un principio, la transformación digital se encontró con la resistencia de los sujetos que no se sentían listos para trasladarse al mundo virtual bajo la noción de que la escuela y la educación se circunscriben al espacio físico:

Hay en las instituciones educativas, particularmente las de niveles básicos, una especie de “impermeabilidad” que favorece el surgimiento de resistencias y susceptibilidades en los centros escolares y en los espacios de decisión frente a la evidencia de las transformaciones científicas y tecnológicas contemporáneas. (Carbajal, 2003, p. 57)

Esta resistencia inicial, gradualmente dio paso a una nueva etapa en la que los docentes estuvieron dispuestos a experimentar esta nueva modalidad, incluso para algunos la pandemia representó la oportunidad de cambiar las formas de comunicarse. La educación se trasladó del aula a la pantalla, las prácticas dejaron los espacios escolares para mudarse a los no-lugares virtuales donde los vínculos se transformaron; los docentes se convirtieron entonces en usuarios digitales, muchos de ellos ya lo eran, los demás tuvieron que adaptarse. Migrar hacia los dispositivos digitales como parte de sus prácticas condujo a una interpretación subjetiva de los mismos porque al usarlos, también los significaron.

Estos significados pueden ser interpretados a través de las acciones de los docentes: “Es posible interpretar lo educativo a través de las acciones. Reconocer la intención educativa lograda en la acción sienta las bases para comprender su sentido cuando se analizan las prácticas educativas” (González, 2009, p.154). De esta manera, las experiencias de los docentes

en torno al uso de dispositivos digitales en el contexto de pandemia fueron invaluable para interpretar los significados implícitos en sus acciones.

En esta investigación, la forma de documentar las experiencias de los docentes en torno a los dispositivos digitales fue a través del lenguaje pues “hablar es articular “significativamente” la comprensibilidad del “ser en el mundo” (Heidegger, 1993, p.180). La forma de hacerlo fue a través de las narrativas autobiográficas en las que se hizo explícito el proceso por el que atravesaron los docentes durante el confinamiento por pandemia y cómo fue su relación con los dispositivos digitales durante este periodo. Paul Ricoeur (2004) propone que “la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (p. 113); por tanto, situar a los docentes en un momento determinado, el confinamiento, está íntimamente relacionado con la forma en la que interpretan su realidad.

Es precisamente esta interpretación de las prácticas lo que dio paso a resignificación, es decir, los significados de las prácticas docentes se transformaron debido a la inclusión de los dispositivos digitales. Antes del confinamiento por pandemia, los docentes estaban habituados a una serie de prácticas que formaban parte de su cotidianidad: la entrada al aula, el saludo, el pase de lista, la escritura en el pizarrón, las actividades y tareas asignadas a los alumnos y su revisión formaban parte de su día a día, con pocas variaciones. A primera vista, podría parecer que todas estas acciones casi rituales no eran más que consuetudinarias, pero esto es una explicación demasiado simple para un comportamiento complejo pues “detrás de lo que un sujeto hace hay una red de significaciones que les dan razón a sus acciones.” (Sañudo, 2009, p.20). Esto quiere decir que cada una de las acciones que forman parte de las prácticas docentes son guiadas por los significados que el sujeto construye en torno a ellas. De hecho, son los propios docentes quienes consideran que sus prácticas se transformaron:

Sí ha cambiado totalmente, en mi caso ser muy expositivo era mi práctica, era mucho de estar hablando y dirigiéndome hacia los alumnos, era más de dar información. Actualmente, en lo virtual, pues me ha convertido. Darles oportunidad de que opinen. Entonces pues sí ha cambiado en ese sentido mi práctica. (RPS,

Entrevista 2, 29-11-2021)

El maestro considera que su práctica ha pasado de ser expositiva a dar más protagonismo a los estudiantes; detrás de sus prácticas se encuentran los significados que les dan sentido. Esta conjunción dialéctica de sentido y significado hace posible la acción y su interpretación pues “el educador va construyendo de manera progresiva una interpretación compleja de su práctica que permite que sus acciones cotidianas se modifiquen, articulándose y organizándose de forma más compleja” (Sañudo, 2009, p. 19). Así, los dispositivos digitales pasaron a ser una necesidad en las prácticas escolares y las prácticas docentes se interpretaron, modificaron y articularon en torno a ellos.

Los mismos docentes que en un principio se negaban a participar en la transformación digital, poco a poco se fueron adentrando en prácticas que implicaban el uso de dispositivos digitales. Primero fueron los mensajes de texto para mantenerse en contacto; después llegaron los cursos a distancia, los seminarios en video, *webinars*, ofrecidos por la SEP; también hicieron su aparición en la vida de los docentes las aulas virtuales para asignar tareas, enviar enlaces como parte de las actividades y evaluar usando las herramientas que ofrecían las plataformas educativas.

Las acciones de los docentes se realizaron en torno y a través de los dispositivos, los cuales se convirtieron en parte de la cotidianidad, dando paso a lo que se denominó “nueva normalidad”. Lo educativo se transformó a través de las prácticas de sus agentes; las acciones llevadas a cabo por los docentes a partir de los significados que les otorgaron:

La práctica educativa está conformada por una serie de acciones transformadoras en relación, la lógica de esta relación y lo que produce está determinado por el significado o conjunto de significados del educador. Una condición inherente a la práctica educativa es su naturaleza dinámica y su potencial de transformación (Sañudo, 2009, p.32).

Uno de los ejemplos que encontré más ilustrativos acerca de la transformación de las prácticas debido a la resignificación de los dispositivos digitales fue la del uso del celular:

Ya tenemos que verlos como un elemento, un instrumento, o una herramienta para las clases. A veces caímos en la situación de decir “prohibido totalmente traer celular a la clase, sacar el celular” y pues no, también podemos sacarle beneficio actualmente: “Tengo dudas de cómo se escribe esta palabra, maestro, va con c o con z”, pues “apóyate de un recurso, buscándolo tú, pues es más práctico a que yo te diga cómo va”. Entonces ya también ir fomentando esa parte y sacarle provecho. (RPS, Entrevista 2; 29-11-2021)

Este dispositivo, ha sido visto como un enemigo del aprendizaje pues se consideraba como un elemento distractor en clases; sin embargo, durante la pandemia, demostró ser un valioso aliado para llegar a los estudiantes; de este modo, se resignificó para convertirse en una herramienta de aprendizaje y de comunicación. Así, a través de sus acciones, el docente resignificó no solo a los dispositivos digitales, sino su práctica e, incluso, a sí mismo.

Identidad narrativa docente

Paul Ricoeur (2006) en “Sí mismo como otro” establece que existen dos significaciones importantes de identidad: Por un lado, la identidad *ipse* y por otro la identidad *idem*. La identidad *idem* o mismidad se refiere a los rasgos más o menos establecidos del sujeto, lo idéntico a sí mismo. La identidad *ipse* o *ipseidad* se refiere a los estados que surgen de la contingencia, del devenir, quiebre y perturbación azarosa. (Ricoeur, 2006, pp. XII-XIII).

El concepto de mismidad se refiere a la permanencia en el tiempo, aquello que no cambia, lo que nos hace iguales. Los docentes forman parte de una comunidad con la que comparten características que los unifican, los hacen caber dentro del grupo en el que se vuelven indistinguibles unos de otros. De hecho, “gran parte de la identidad de una persona, de una comunidad, está hecha de estas identificaciones con valores, normas, ideales, modelos, héroes, en los que la persona, la comunidad, se reconocen” (Ricoeur, 2006, p. 116).

En cambio, la *ipseidad* se refiere a lo variable, es decir, la posibilidad de cada docente que se construye y se reconoce en función de otro; la

ipseidad implica alteridad pues no solo surge de la comparación del sí mismo en su semejanza con otro sino del sí mismo en cuanto a otro. Entonces, la identidad *ipse* no puede ser pensada sino desde la mismidad.

Los docentes forman parte de una comunidad que comparte rasgos distintivos que los igualan entre sí: comparten el mismo espacio, el horario, las prácticas educativas y docentes; esto hace parte de su *mismidad*. Durante el confinamiento por pandemia de COVID-19, se enfrentaron como grupo a una serie de cambios que afectaron su entorno; sin embargo, fue en este contexto que emergió el carácter de cada uno; límite entre la *mismidad* y la *ipseidad*. Los rasgos individuales de cada uno de los sujetos conforman su identidad *ipse* que están cubiertos por la identidad *idem*, ambas significaciones de la identidad tienen una relación dialéctica que se expresa en la identidad narrativa:

La identidad narrativa oscila entre dos límites, un límite inferior, donde la permanencia en el tiempo expresa la confusión del *idem* y del *ipse*, y un límite superior, en el que el *ipse* plantea la cuestión de su identidad sin la ayuda y el apoyo del *idem*. (Ricoeur, 2006, p. 120).

Iipseidad y *mismidad* toman forma en el relato autobiográfico de los sujetos conformando su identidad narrativa. La cuestión de la identidad personal “solo puede articularse en la dimensión temporal de la existencia humana” (Ricoeur, 2006, p.107). En este sentido, cuando los docentes reflexionan acerca de sus vivencias y las convierten en discurso, lo hacen a través de una narrativa atravesada por su *ipse* y su *idem*, pues nadie tiene la posibilidad de hacer una narrativa de sí mismo sin una identificación con la comunidad cultural a la que pertenece. Cada uno de los sujetos construye su identidad a través de la narrativa:

La identidad narrativa, sea de una persona, sea de una comunidad, sería el lugar buscado de este quiasmo entre historia y ficción [...] Parecía, pues, plausible tener por válida la siguiente cadena de aserciones: la comprensión de sí es una interpretación; la interpretación de sí, a su vez, encuentra en la narración, entre otros signos y símbolos, una mediación privilegiada; esta última se vale tanto

de la historia como de la ficción, haciendo de la historia de una vida una historia de ficción o, si se prefiere, una ficción histórica (Ricoeur, 2006, p.107).

Mismidad

En un primer momento, es la *mismidad* la que permite a los docentes expresar una serie de circunstancias compartidas con un sentido de comunidad e identificación; así otorgar sentido y significado a los medios digitales; la identidad *idem* se refleja en sus narrativas. Para fines de análisis, consideré necesaria la interpretación de las mismas de acuerdo con lo dicho por los sujetos de acuerdo con tres ejes: medios de comunicación, herramientas de trabajo y reto a superar.

a) Como medio de comunicación

Los dispositivos digitales fueron la forma en que se pudieron establecer conversaciones entre los miembros de la comunidad escolar y también el lugar donde se daba el intercambio de información tanto de manera vertical como horizontal:

Cuando se da lo de la pandemia que es más o menos como en marzo, pues dejamos de comunicarnos ya no había más que utilizar las redes sociales que era *Facebook* de la escuela, entonces ahí les decía: que se comunicaran con los maestros, y nosotros dábamos autorización de dejar nuestros números telefónicos, entonces ahí, ya los chicos, empezaban a comunicarse con nosotros vía *WhatsApp* e igual hacíamos con los mismos compañeros (RVR, Entrevista 2, 11-11-2021).

Las redes sociales y los servicios de mensajería instantánea permitieron a los docentes crear redes de información entre los miembros de la comunidad escolar; su significado para los docentes fue la de canal de comunicación. No hay que olvidar, sin embargo, que estos dispositivos juegan bajo sus propias reglas y tienen sus propias formas de establecer relaciones entre las personas. En este caso, los dispositivos ayudaron a

reproducir las relaciones que se daban en la presencialidad.

b) Como herramientas de trabajo

Los docentes vieron el uso de los aparatos digitales como herramientas que sustituyeron a los materiales tradicionales; ya no se requería una lista de asistencia pues la plataforma la generaba automáticamente, los seguimientos se generaban por sí solos, se podía usar un pizarrón virtual que no necesitaba de marcadores ni gises, ya no se requería de fotocopias pero sí de pantallas donde visualizar los documentos. De esta manera, los docentes pudieron llevar a cabo sus prácticas:

Hay muchas aplicaciones que como docentes nos facilitan el trabajo: una de ellas es *Classroom*, no nada más para dejar tareas sino tener una organización desde los trabajos. Como maestro, las videollamadas también sirven pues no es necesario trasladarnos a lugares físicos para poder tener interacción, para educar. También se puede conocer infinidad de aplicaciones: cuestionarios interactivos, aprender a enviar un PDF, que los alumnos tengan esta interacción con la tecnología pero más en el campo educativo. (FSR, Entrevista 2, 04-11-2021)

En este sentido, los dispositivos digitales vistos como herramientas de trabajo se convierten, por un lado, en mediadores del aprendizaje para los alumnos; pero también una descarga de trabajo para los docentes que se han apropiado de sus funciones.

c) Como un reto

Para los docentes, el uso de los dispositivos digitales implicó la asimilación de nuevos lenguajes y códigos. El reto para los docentes iba en dos sentidos: por un lado, las dificultades de la apropiación digital y, por otro, la desigualdad de acceso.

Sin duda, hubo una saturación de trabajo y excesiva exigencia de participación de los profesores en distintos eventos virtuales:

Había momentos en que teníamos que estar en clase virtual y aparte, nos mandaban que había que entrar a tal webinar, o tal curso, o tal canal de YouTube para ver alguna conferencia, sobre todo

los mensajes que también de parte de dirección, de supervisión hacían llegar, pues atenderlos para el momento. (RPS, Entrevista 2, 29-11-2021)

Lo que les preocupaba a las autoridades educativas de nuestro país era la adquisición de las habilidades digitales fundamentales de los docentes, pero poniendo el énfasis en los aparatos y los sistemas operativos en lugar de enfocarse en los sujetos. De acuerdo con José Carbajal Romero:

Algunos autores esto le llaman el *mindware*, es decir, la masa crítica, el pensamiento creativo, el conjunto de competencias humanas que posibiliten un uso adecuado de estas herramientas: tanto el *hardware* como del *software*. Me parece que ese tercer elemento del *mindware* es un elemento que he estado, si no olvidado, sí rezagado en términos de lo que las políticas plantean en relación con estos otros dos. (Canal Nico Cordova, 2014, 9min56s)

Otro de los retos afrontar durante el confinamiento fue la desigualdad de acceso, pues era un problema que se dejaba exclusivamente en manos de los docentes quienes tenían que resolverlo, lo que era una fuente de frustración para ellos:

Uno de los mayores retos que he enfrentado en la educación virtual sería esta limitación de acceso porque [...] sus contextos familiares, económicos, no les permiten (conectarse), entonces para mí eso ha sido una frustración enorme porque a lo mejor, en lo que yo tengo treinta alumnos que se conectan, puede ser que, más bien son diez los que no y entonces eso me genera una preocupación porque por más que los chicos quieren acercarse, ¿cómo? No hay forma. (MLH, Entrevista 2, 25-11-2021)

Como parte de un colectivo, los docentes significaron los dispositivos digitales en función de su utilidad en el quehacer docente y las dificultades que esto representó. No obstante, de forma individual, cada uno de ellos lo vivió de forma distinta pues los docentes también otorgan sentido a los dispositivos digitales desde su visión subjetiva del mundo de la vida (Schutz, 2003); a pesar de que la experiencia fue compartida, cada uno

de ellos la significa desde su vivencia; en este caso, es la identidad *ipse* la que predomina dentro de la narrativa.

Iipseidad

Los docentes construyeron en su discurso la imagen que tienen de sí mismos pues en palabras de Paul Ricoeur “la identidad del personaje se construye en unión con la de la trama” (2006, p.139). Escuchar sus narraciones me permitió asomarme a su identidad: “El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje” (Ricoeur, 2006; p. 147). En el transcurso de las entrevistas narrativas, cada uno de los sujetos fue construyendo su personaje en torno a su papel como educador, pero también su identidad frente a los dispositivos digitales de manera distinta. El uso de los dispositivos significó para los docentes incertidumbre, angustia, invasión del tiempo personal, reconocimiento de la propia vulnerabilidad o, por otro lado, entusiasmo por aprovechar la oportunidad de crear contenidos.

a) Incertidumbre y angustia

Para algunos docentes, el uso de los medios digitales representó una fuente de angustia emocional al no sentirse capaces de afrontar los retos que representaba esta nueva modalidad de educación a distancia:

En mi caso me dio incertidumbre porque estábamos hablando de una plataforma digital, que sabíamos que existía, pero no lo habíamos trabajado, sin embargo, cuando se da este, esta situación de que ya nos cortan al cien por ciento la presencialidad, entonces es cuando inicié con incertidumbre, si quieres hasta con angustia de pensar “¿realmente podre yo trabajar una tecnología y una plataforma digital a ese grado que requieran mis alumnos?” (MLH, Entrevista 2, 25-11-2021)

Por otro lado, los medios digitales pueden exponer la intimidad de los docentes al grado de convertirse en una amenaza:

También nosotros como maestros estamos muy vulnerables a esa situación. Puede ser que a lo mejor yo esté realizando una actividad y algún alumno, se le haga fácil grabarme; creo que ahorita estamos más vulnerables en ese sentido porque pues lejos de informar luego distorsionan la información y resulta que ahora los docentes somos los que agredimos a los alumnos o que los docentes, somos los que “buleamos” a los alumnos o los docentes somos los que humillamos a los alumnos, cuando el contexto es muy diferente. Entonces yo creo que sí debería haber algún tipo de reglamentación o limitación, en cuanto al buen uso de los equipos móviles. (MLH, Entrevista 2, 25-11-2021)

Incertidumbre, angustia y miedo son las palabras que el sujeto elige para hacer referencia a su experiencia con los dispositivos; a pesar de que, en lo general, se expresó de ellos hablando de su utilidad, cuando se trata de sus sentimientos, la asociación que hace resulta negativa.

b) Invasión de la privacidad y el tiempo personal

En el caso de otro de los participantes, una de las partes más difíciles de que la educación se llevara a cabo de manera virtual, fue el poco respeto que hubo hacia lo que se considera el tiempo personal del docente; por lo que los dispositivos digitales se convirtieron en fuente de frustración:

Independientemente de que se establecen horarios para los alumnos pues es problema porque pues igual, ya después de ocho, nueve de la noche, a veces hasta once, doce, hacían llegar actividades, mandaban mensajes, pues si también, a lo mejor uno siendo respetuoso en esa parte, pues siempre estando atento, ¿no? sin embargo, pues si se llegaron a poner límites, para que se pudieran adecuar, al grado ya actualmente de bloquear prácticamente ya los mensajes, en, en grupo, como administrador llega a esa parte para que igual, este, el respeto hacia los demás. (RPS, Entrevista 2, 29-11-2021)

Fue la falta de fronteras entre lo público y lo privado lo que lo llevó a bloquear los mensajes de los alumnos, establecer límites entre su vida privada y su función docente. Dice Carbajal (Canal Nico Cordova, 2014):

Lo público y lo privado en el espacio físico está marcado, tiene marcas, está fronterizado en función de ciertos contextos; por ejemplo, si tú estás en un en el espacio escolar la forma que conduces tu cuerpo es una, si estas en el espacio familiar con tu familia, en la sala de una casa la forma en que conduces tu cuerpo y tu reflexión es otra. Incluso tus expresiones, tus comentarios, la forma de decir las cosas cambian o se modifican en relación con ese espacio. Si el espacio físico es estallado, es dislocado en función de un espacio más de orden conceptual, esto que llaman los espacios virtuales que posibilitan las tecnologías, hay también formas de ordenar la lógica de tu cuerpo o de simbolizar tu cuerpo distinta. Lo público y lo privado pueden ya no ser aquellos que estaban marcados por la espacialidad física, lo privado ya no es lo que los espacios físicos delimitaban o determinaban. (Canal Nico Cordova, 2014, 2min11s)

Desaparecidas las fronteras del espacio físico, había que delimitar el espacio virtual para evitar que invadiera hasta el último rincón disponible; salvaguardar en la medida de lo posible, una parte de lo privado.

c) Reconocimiento de la propia vulnerabilidad

Durante la segunda entrevista con otro de los sujetos, al hacer la pregunta final de si había algo que le gustaría agregar para cerrar su participación, empezó a narrar una experiencia personal que involucraba a los dispositivos digitales y su papel de docente durante el confinamiento.

Empezó su relato haciendo alusión al imaginario social en el que el docente no lleva a cabo sus actividades y se limita a enviar tareas para que los padres trabajen por ellos: “Los padres de familia como le comentaba en algún principio, nos ven como las personas, que nosotros no hacemos nada, y, que sin embargo tenemos que estar como que al pie del cañón ¿no?” (RVR, Entrevista 2, 11-11-2021). Desde su punto de vista, es importante aclarar que esto no es así pues su papel como educador es una parte de vital importancia:

Me entero que mi mamá tiene piedras en la vesícula, entonces yo me la llevo a hacer estudios y, mientras a ella le están haciendo los estudios, pues yo me quedo en la camioneta con mi carpeta de

listas de asistencia, me meto a las clases, bueno con mi dispositivo igual, me meto a la clase, tomo asistencia, tomo asistencia de los maestros que se conectan a las clases, sigo contestando mensajes a los padres de familia. (RVR, Entrevista 2, 11-11-2021)

El sujeto construye en su discurso la imagen que tiene de sí mismo pues en palabras de Paul Ricoeur “la identidad del personaje se construye en unión con la de la trama” (2006, p.139). Conforme avanza en su narración va poniendo de manifiesto sus valores:

Al siguiente día que es un miércoles, me entero que mi mamá ya tiene, la tienen que operar de urgencia, me la llevo al ISSEMyM, [después] estoy esperando ahí a que me den informes, sabiendo que tengo una clase, yo me llevo pues todo mi material para dar la clase desde la sala del ISSEMyM; entonces, yo les había pedido material a los alumnos porque íbamos a hacer un monstruo de las emociones, entonces les pido plastilina, les pido cartón, palillos. Yo sabía que tenía que dar mi clase y no era así de que “Ay pues es que mi mamá está enferma y no puedo darles clase”, no, me llevo mi bolsa, empiezo a preparar mis audífonos, me los pongo, me separo de todos, para que esté en la esquinita y, pues un audífono, así no muy bien, por sí me mandan a llamar. A los quince minutos me dicen “saben que familiares de la señora Mercedes”, pues córrele a quitarte todo, a guardar toda mi plastilina, todos mis materiales que tenía ya listos y pues córrele y me dicen: “ya la vamos a operar en diez minutos”, entonces otra vez me vuelvo a meter a la sala a dar mi clase, otra vez a preparar todo, y es lo las personas, a veces no valoran: el esfuerzo. (RVR, Entrevista 2, 11-11-2021))

Escuchar su narración me permite asomarme a su identidad: “El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje” (Ricoeur, 2006; p. 147). El sujeto construye su personaje en torno a su papel como educador pero también lo hace frente a los dispositivos digitales:

Y sin embargo, pues uno dice, “yo, me comprometo con mi trabajo, con los estudiantes”, a mí no me gusta, que digan “ah es que pues la maestra no da clases, no se conecta”. Nosotros también somos seres humanos, nosotros también tenemos problemas, nosotros también nos podemos equivocar y, sin embargo, ahí estamos con toda la actitud, yo con todas mis emociones revueltas y hablándoles a los chicos de las emociones: “que hay que controlarnos, que hay que estar bien, que hay que tomar como las cosas positivas”, es complicado pero nosotros lo hacemos por los muchachos. (RVR, Entrevista 2, 11-11-2021)

En este sentido, los dispositivos digitales se convierten en el medio que le permite cumplir con su rol, actuar conforme a la identidad del personaje que ha construido para sí misma: una profesora comprometida con sus alumnos que se conecta a la clase desde la sala de espera de un hospital, pues a pesar de sus problemas personales le importan los estudiantes y hace su trabajo “con toda la actitud”.

d) Entusiasmo

Por su parte, otro de los docentes vivió la experiencia del confinamiento y el uso de los dispositivos digitales desde una perspectiva completamente distinta; en su opinión, el confinamiento también ofreció ventajas para su práctica docente.

Yo ya tenía ese proyecto desde años atrás: “Ah, pues voy a hacer videos para que ellos lo puedan ver las veces que quieran, le regresen, le pausen”, el problema era el tiempo, entonces, la verdad, a mí la pandemia en educación me cayó como anillo al dedo. Yo lo vi como que dije: “Ah, pues que me pagaran a mí el tiempo y dedicarlo a hacer videos lo haría, ¿no? Pero no se puede tener en la mañana alumnos y en la tarde otra vez dedicarle tiempo, entonces para mí fue como una beca yo lo vi así, tal vez [hace el ademán de locura]: “Ah, ¿quieres tiempo? Dedícale tiempo, vas a tener tu sueldo y dedícate a hacer lo que querías hacer, ese proyecto que tienes, y la verdad para mí fue excelente. En primera, este, me gustó mucho eso de estar grabando, después de ver que ya, este, no nada más mis alumnos sino que ver que ya otros países

de Latinoamérica estuvieran viendo y algunos comentarios, no siempre buenos. (FSR, Entrevista 2, 04-11-2021)

De entre los docentes que formaron parte de la investigación, es quien se muestra más inclinado a hablar sobre los beneficios que pueden ofrecer los avances tecnológicos en la educación. Su punto de vista difiere de los demás docentes en el sentido de ver el confinamiento como un ahorro de tiempo y recursos, lo ve como una forma de cristalizar un proyecto personal y se implica al tomar acción. Esta forma de pensar y de pensarse, de interpretar la realidad es lo que le permite al docente construir su propia identidad narrativa, dice Ricoeur que “interpretar el texto de la acción es, para el agente, interpretarse a sí mismo”. (2006, p. 185)

Así, los cinco docentes que participaron como sujetos en la investigación comparten la experiencia del confinamiento, pero también lo interpretan desde su individualidad. Al formar parte de la misma institución, sus historias se entrecruzan:

Las historias vividas de unos se imbrican en las historias de los demás. Episodios enteros de mi vida forman parte de la historia de la vida de los otros, de mis padres, de mis amigos, de mis compañeros de trabajo y de ocio. Lo que hemos dicho antes de las prácticas, de las relaciones de aprendizaje, de cooperación y de competición que aquellas implican, confirma esta imbricación de la historia de cada uno en la historia de otros muchos. (Ricoeur, 2006; p. 163)

Al mismo tiempo, cada uno de ellos interpreta los hechos de una manera distinta, construye su identidad basada en su propia manera de narrarse. Identidad *idem* e identidad *ipse* son, entonces, inseparables, coexisten en los relatos de los docentes; permitiéndonos entrar a su interpretación de sí mismos como docentes en el contexto de confinamiento y como usuarios de dispositivos digitales.

Reflexiones finales

Los docentes pasaron de una resistencia inicial a la adopción paulatina de

los dispositivos digitales como recursos indispensables en sus prácticas; podemos decir, entonces que la experiencia en el uso de los dispositivos digitales durante el confinamiento docente se dio en diversos momentos pues no se puede hablar del proceso de confinamiento como un todo homogéneo; en un principio los docentes se resistieron al cambio debido a la incertidumbre que les provocó la nueva situación en la que se hallaban inmersos, a esto siguió un periodo de apropiación digital en la que encontraron apoyo en las relaciones sociales y las redes que construyeron.

Inicialmente, los dispositivos digitales fueron vistos como canales de comunicación que permitían a los docentes mandar mensajes y actividades a los alumnos, así como recibir instrucciones de las autoridades e intercambiar ideas con sus pares, con el paso del tiempo, se consolidaron como el espacio virtual en el que pasaban gran parte de su tiempo lo que propició la resignificación de los dispositivos, de sus prácticas y de sí mismos, en otras palabras, la reconfiguración docente frente a los dispositivos digitales.

La resignificación se hizo presente en la formación de la identidad narrativa. Los docentes, como parte de una comunidad, comparten rasgos distintivos que los igualan con los otros, es decir, constituyen su identidad *idem*; pero también construyen una identidad propia donde se reconocen en función del otro, esto es, identidad *ipse*. *Mismidad e ipseidad* se condensan en la identidad narrativa, en su relato autobiográfico que permitió el análisis de la forma en que los medios digitales influyeron en su subjetividad durante el confinamiento.

Desde la mismidad, los medios digitales fueron significados en un principio como formas de comunicación e información, también como herramientas de trabajo cuyo manejo representó un reto para muchos de los docentes que carecían de habilidades digitales y tuvieron que adaptarse a los cambios. No todo se redujo a los aspectos relacionados con su labor educativa pues, a la par, los docentes construyeron su identidad narrativa al verse a sí mismos en la virtualidad, cada uno desde su propia realidad y sus características distintivas, esto es, la *ipseidad*. Los docentes también llegaron a verlos como una amenaza a su privacidad que se tradujo en angustia e incertidumbre, se vieron enfrentados a su propia vulnerabilidad o, por el contrario, como una oportunidad de convertirse

en creadores de contenido.

El confinamiento cambió el panorama de la educación en muchos sentidos y los efectos se siguen sintiendo aún después de haber terminado. Al cerrar la investigación, consideré que el confinamiento había sido el catalizador de la transformación digital en educación; sin embargo, una vez que han pasado dos ciclos escolares desde el regreso a la presencialidad he sido testigo de prácticas que me hacen dudar de mi aseveración inicial.

Las prácticas previas al confinamiento han regresado a las escuelas, los dispositivos escolares siguen funcionando como si el confinamiento no hubiera existido. El uso de los recursos que fueron preciados durante la educación a distancia ha quedado ya en el olvido. Los teléfonos siguen siendo objetos prohibidos en las aulas pues se consideran, además de un distractor, un peligro para los docentes. Si la apropiación digital implica un uso permanente de lo aprehendido, ¿realmente podemos hablar de que tal apropiación ha ocurrido?

Referencias

- Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo?, *Sociológica*, año 26, No. 73, recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf> el 9 de junio de 2022
- Canal Nico Córdova (4 de agosto de 2014). Entrevista Dr. José Carbajal Romero [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=R13FVUtUsQ4&t=144s>
- Carbajal, J. (2003). “Internet: lo educativo y la educación: complejo discursivo” en Granja, J. Miradas a lo educativo, México: Plaza y Valdés.
- Deleuze, G. (1990). Michael Foucault, filósofo, Barcelona: Gedisa.
- Díaz-Barriga, A. (2020). “La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado”, en *IISUE, Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>, consultado el 24 de octubre de 2020.
- DOF (2020). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de Educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de Maestros de educación básica

- del sistema educativo nacional, así como aquéllas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. México: Gobierno de México. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- González, L. (2009). Pero, ¿qué es lo educativo en una práctica?, en Perales, R., *La significación de la práctica educativa*, México: Paidós.
- Heidegger, M. (1993) *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: La piqueta.
- Mc Luhan, M. (1996) *La comprensión de los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- Pérez, J y Merino, M. (2021). *Definición de dispositivo*. Recuperado de <https://definicion.de/dispositivo/>
- Petrich, B. (22 de marzo de 2021). Alza de contagios y agotamiento de recursos médicos. *La Jornada: Un año de soledad, suplemento especial*, pp. 10-13.
- Plá, S. (2020). “La pandemia y la escuela: entre la opresión y la esperanza”, en IISUE, Educación y pandemia. Una visión académica, México, UNAM, <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>. Consultado el 24 de octubre de 2020.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*, México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI editores
- Rubio, J. (1978). “El juego de Michel Foucault”, *Revista Diwan*, Nros. 2 y 3, págs. 171-202. Recuperada de: <http://elpsicoanalistalector.blogspot.com/2009/07/michel-foucault-el-juego-de-michel.html>
- Sañudo, L., “El proceso de significación de la práctica” en Perales, R. (2009). *La significación de la práctica educativa*, México: Paidós.
- Schutz, A. (2003). El problema de la realidad social. *Escritos I*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Acerca de los autores

Enrique Mejía Reyes. Docente investigador del Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), Representante del Cuerpo Académico “Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa”. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores y Perfil Deseable por Prodep. Sus últimas publicaciones son: “Los maestros como sujetos educadores. Una perspectiva desde sus propias voces” *Revista RedCA*. Vol. 4, No. 11. En 2022 con Rubén Madrigal y María del Rocío García de León coordinó el libro *COVID-19 El impacto de la Pandemia en la Educación Media Superior y Superior y con Fernando Carreo Profesores precursores de la cultura científica en el Estado de México*, estos libros publicados en la editorial AM editores. Con Georgina Jiménez “Saberes para la sobrevivencia. Acercamientos a la incertidumbre y a las posibilidades de futuro desde lo educativo” *Revista RedCA*, Vol. 6, No. 16, (2023). Es coautor del libro: *Subjetividades y reconfiguración en educación. Desafíos analíticos*. México: Castellanos Editores.

Pablo Alejandro Ortega Tapia. Es licenciado en Educación secundaria con especialidad en Matemáticas por la Escuela Normal Superior del Estado de México, Maestro en Docencia por la Universidad ETAC, Licenciado en Derecho por el Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas. Fue electo como delegado sindical en el trienio 2018 – 2021 y 2021 – 2024 de la Zona Escolar S031, Región 6, del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México. Es docente Horas Clase de la asignatura de matemáticas y Orientador técnico en nivel secundaria. Se ha desempeñado como asesor jurídico en el Despacho Jurídico Consultoría Jurídica Integral, desempeñándose en el área laboral y seguridad social, así como consultor jurídico de empresas.

Dra. Blanca Estela Galicia Rosales. Dra. en Ciencias de la Educación en el Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México. Docente de la Escuela de Bellas Artes de Amecameca, Estado de México. Premiada con el Diploma al Mérito Académico y con el Reconocimiento a la Práctica Educativa, otorgados por la secretaria de Educación Pública. Ha impartido conferencias y ponencias de Edu-

cación y Arte a nivel local, nacional e internacional. Es coautora de los libros *La pasión de educar. En la voz de las maestras y maestros*. (2020), *Los tiempos educativos en el covid-19. Historias, vivencias y testimonios desde la escuela distante*. (2020), *Amar la profesión. Historias y narrativas de profesores y profesoras*. (2021) Ediciones Educ@remos y *Experiencias y debates en la recuperación del dato en la investigación educativa* (2021) Editorial Nómada.

Leonor Eloina Pastrana Flores. Ha sido Profesora de Educación Primaria, Lic. en Sociología por la UNAM, Mtra. en Ciencias con Especialidad en Educación por el DIE-CINVESTAV-IPN, Dra. en Antropología por el CIESAS. Es docente-investigadora del ISCEEM en su División Ecatepec, participa de la Línea de Investigación Práctica Educativa, ha trabajado sobre Prácticas Educativas Escolarizadas y no escolarizadas, Gestión Pedagógica de la Escuela. Cultura Escolar, Relación Escuela – Comunidad. Reconocimiento 2021, por el GEM – ISCEEM por su investigación: *Cultura escolar en movimiento: subjetividad social de los docentes y sujetos de la gestión en el marco del cambiante panorama de las reformas educativas actuales* (2020). Sus últimos proyectos y producción versan sobre la reconfiguración de la cultura escolar y del magisterio, es integrante del Cuerpo Académico CA-4: “Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa”.

Yahaira Cecilia Torres González. Maestra en Educación por la Universidad Iberoamericana para el Desarrollo (UNID). Licenciada en Educación Primaria egresada de la Normal No.1 de Toluca. Maestrante del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) en Investigación de la Educación. Docente frente a grupo en educación primaria.

Dra. Rosa Isela Alfaro Hernández. Licenciada en Comunicación y Periodismo por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Investigación de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, se ha desempeñado como docente de secundaria por treinta años como profesora del área de lenguajes. Docente de inglés en educación superior y posgrado. Ha sido conductora de cursos

y talleres destinados a docentes en temas relativos a la evaluación y planeación didáctica argumentada. Ha participado en investigación como lectora en comités tutorales de Maestría en Investigación de la Educación. Cuenta con publicaciones y ha participado como ponente en eventos académicos nacionales e internacionales en el área de práctica docente y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Reconfiguraciones docentes y confinamiento por covid-19. El papel de los sujetos en la educación

Se terminó de editar en octubre de 2024

en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

Nuestra adscripción al terreno educativo nos exige un compromiso ético con la documentación de las experiencias docentes, nos corresponde hacer extensivas las voces con quienes compartimos vicisitudes, inquietudes y retos, pero que por razones diversas la hegemonía no permite su cauce. Este libro es una invitación a comprendernos desde nuestros problemas, retos y anhelos, tal vez ese sea el camino para encontrar en el futuro próximo una veta alternativa a los ya muy agotados discursos de calidad y rendimiento en educación. Hemos pasado décadas de lógicas tecnocráticas en educación que fueron insuficientes para enfrentar la crisis del COVID-19, dichas tendencias ni fomentan posturas políticas en los docentes ni cultivan la justicia en las escuelas; frente a tal escenario, la reconfiguración de los sujetos docentes fue y sigue siendo primordial en un mundo cambiante y que a cuatro años de iniciada la pandemia sigue en crisis.

ISBN: 978-607-8964-07-9



CUERPO ACADÉMICO
Prácticas y Subjetividad docente
EN CONTEXTO DE RECONFIGURACIÓN EDUCATIVA

