

# El deambular infantil por la educación a distancia: la relación entre pandemia y subjetividades estancadas\*

Children's wandering through distance education: the relationship between pandemic and stagnant subjectivities.

Soledad Hernández Solís\*\*\*, Germán Alejandro García Lara\*\* ,  
Irma Hernández Solís\*\*\*\* , Carlos Eduardo Pérez  
Jiménez\*\*\*\*\* , Fátima Lizeth Pérez Arias\*\*\*\*\*

## RESUMEN

El estudio muestra un panorama sobre las experiencias escolares surgidas tras la implementación de la modalidad a distancia derivada de la emergencia sanitaria por COVID-19, desde la perspectiva de 25 alumnos de nivel primaria, provenientes de escuelas urbanas y rurales del estado de Chiapas, México. La

Palabras clave: Infancia, pandemia, actividad escolar, subjetividad.

\* El reporte es resultado del proyecto del mismo nombre.

\*\* Doctor en Educación (IESCH); Maestro en Educación Superior (Universidad Autónoma de Chiapas [UNACH]), Licenciado en Psicología (UNICACH). Miembro del Sistema Estatal de Investigadores nivel VI y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Es coordinador del Posgrado en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UNICACH. Contacto: german.garcia@unicach.mx Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4075-4988>

\*\*\* Doctora en Educación (Instituto de Estudios Superiores de Chiapas [IESCH]); Maestra en Educación Especial [IESCH]; Especialidad en Psicoanálisis (Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-UNICACH); Licenciada en Psicología (UNICACH). Miembro del Sistema Estatal de Investigadores nivel VI y del Sistema Nacional de Investigadores, Candidato. Es docente de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UNICACH. Contacto: soledad.hernandez@unicach.mx Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5621-986X>

\*\*\*\* Doctoranda en Psicología (UNICACH); Maestra en Ciencias de la Salud con Formación en Epidemiología (IESCH); Licenciada en Medicina Humana (IESCH). Docente de la Licenciatura en Psicología de la UNICACH. Contacto: irma.hernandez@unicach.mx Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7335-7519>

\*\*\*\*\* Doctor en Educación (Universidad IEXPRO); Maestro en Filosofía Crítica (17, Instituto de Estudios Críticos); Licenciado en Psicología (Universidad Mesoamericana). Miembro del Sistema Estatal de Investigadores nivel IV. Es docente de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UNICACH. Contacto: carlos.perez@unicach.mx Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7051-9017>

\*\*\*\*\* Licenciada en Psicología (UNICACH). Colabora en la Unidad de Investigación e Intervención de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UNICACH. Contacto: al062117053@unicach.mx Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8506-5257>

investigación partió de un posicionamiento hermenéutico interpretativo, por lo que se realizaron entrevistas semiestructuradas cuyos contenidos fueron respaldados por la evidencia mostrada en los trabajos escolares de los infantes. Esta amalgama posibilitó la configuración de tres categorías analíticas: “La pandemia como caldo de murciélago”, en donde se examina la concepción sobre la emergencia sanitaria, el proceso de enfermedad y muerte; “Aprendo pegado a la pantalla”, en referencia al trabajo escolar a distancia y los avatares personales y familiares tras esta dinámica; y “El confinamiento y la habitación del espacio psíquico”, con la cual se reflexiona sobre las vivencias de los estudiantes en torno a sus relaciones familiares, las demandas y vicisitudes emergentes ante el encierro. Con estos planteamientos se invita a reflexionar si la pandemia amplificó los problemas en torno a la educación infantil, pues las evidencias discursivas y de desempeño escolar señalan tensión y conflicto en los participantes del estudio. Finalmente, se discute la alternativa de gestionar estas experiencias, a través de la palabra, pues simbolizarlas puede resultar una vía de contención.

## SUMMARY

The study shows an overview of school experiences after implementing the distance learning modality derived from the COVID-19 health emergency from the perspective of 25 elementary school students from urban and rural schools in Chiapas, Mexico. We built our research on an interpretative, hermeneutic approach while conducting semi-structured interviews based on the children’s schoolwork. This combination made possible the configuration of three analytical categories: “The pandemic as a bat’s broth,” which examines the conception of the health emergency, the process of disease and death; “I learn by being glued to the screen,” about distance school work and the personal and family vicissitudes behind this dynamic; and “The confinement and the habitation of psychic space,” which reflects on the experiences of students about their family relationships, the demands and emerging alterations in the face of confinement. These approaches make us reflect on whether the pandemic amplified children’s education problems since the discursive evidence and school performance indicate tension and conflict in the study participants. Finally, we discuss the alternative of managing these experiences through words since symbolizing them can be a means of containment.

Key words:  
childhood,  
pandemic,  
school activity,  
subjectivity.

## Introducción

Cualquier fecha de suspensión de clases causa regocijo y cierto sentido de disfrute por el asueto, o al menos ello ocurría en tiempos sin pandemia. Ahora, la incertidumbre sobre el regreso a las actividades escolares presenciales genera mayormente desánimo.

En México, tras la aparición de casos por COVID-19 en marzo de 2020, se suspendieron las actividades no esenciales y se inició el confinamiento; una de las medidas fue el cierre de escuelas por ser consideradas focos de transmisión masiva del virus. Ante ello, la política instrumentada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) consistió en seguir con la enseñanza de contenidos a través de la modalidad a distancia, con lecciones virtuales vía televisiva, en diferentes horarios y de acuerdo al nivel y grado escolar (Gobierno de México, 2020b). Se creó, además, el portal denominado “Aprende en casa”, en donde “se proporciona material para complementar la información para los padres [...], actividades, lecturas, videojuegos, libros gratuitos y activación física para sus hijos” (Gobierno de México, 2020a, s. p.), así como videos y documentos sobre diferentes temáticas. Para el caso de Chiapas la Secretaría de Educación creó el portal “Mi escuela en casa”, en el cual se incluyen recursos didácticos similares dirigidos a estudiantes, maestros y padres de familia (Gobierno de Chiapas, 2020).

Esta mediación tecnológica para el trabajo escolar ha sido aplicada en diversos programas del mundo; no obstante, en la educación preescolar y primaria de México los contenidos educativos no se han apoyado en las tecnologías de información y comunicación (TIC), pues todavía se carece de infraestructura para el acceso a estas, recursos y conocimiento sobre su uso (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2019; Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020). Con su implementación, se deja de lado a “uno de cada 2 niños, niñas y adolescentes que no tienen acceso a internet en el hogar, restringiendo las actividades a las programadas por la televisión educativa” (De la Cruz, 2020, pp. 41-42); todo ello expresa las profundas desigualdades en este rubro para los docentes, padres de familia y alumnos (Meixueiro, 2020).

## Vicisitudes de la educación a distancia

La educación en la modalidad a distancia –más que una estrategia emergente para el aprendizaje escolar– tiene como objetivo cerrar el ciclo iniciado o desarrollar el que se encuentra en curso. Por ello, la escuela se ha concretado en la asignación y cumplimiento de labores académicas para los alumnos, así como a conjuntar evidencias de estas (Díaz Barriga, 2020), evaluando a través de tareas y asignando calificaciones sin consideración a los “nutrimentos simbólicos y constitutivos de la cultura que trasmite” (Bautista, 2020, p. 74).

En la actualidad, la escuela cumple funciones de regulación de la vida social al señalar el tiempo de clase, días de asueto, credencialización para el acceso al mercado laboral, organización de los sujetos por grupos etarios; así, “la inercia, en este caso, es creer que el valor social de la escuela está en su propia autorreproducción y no en su relación con la sociedad y su momento histórico” (Plá, 2020, p. 33). En este tiempo excepcional, repensar su finalidad y función es una oportunidad invaluable para la vida social y el desarrollo curricular, lo mismo su mediación en la atención de otros problemas que la convocan, como la desigualdad, la violencia, la discriminación y la exclusión (Dubet, 2016; Plá, 2020).

Díaz Barriga (2020) arguye sobre la respuesta infantil ante el desarrollo de la modalidad de educación a distancia que predomina una dinámica monótona en la presentación de contenidos escolares, pues “Existe la queja de que, en las clases, tanto por internet como por televisión, sólo se dejan lecturas y cuestionarios a resolver por parte de los estudiantes” (p. 26). La sobrecarga de trabajos ha llevado a los alumnos a la animadversión y rechazo de las actividades que realizan en casa y, en algunos casos, reflejan su frustración por dicha demanda.

es como si la pandemia se hubiera llevado (por ahora) lo vivo y gozoso de la escuela: los juegos, las risas, las conversaciones, la vida y hubiera dejado solamente la parte insípida del trabajo, la rutina, la entrega, la prisa, la escucha pasiva. (Ponce, 2020, p. 126)

Al respecto de este formato educativo, la opinión de investigadores y educadores perfila un panorama preocupante sobre la situación vivida por las infancias en distintas partes del mundo, pues se hacen evidentes implicaciones socioafectivas, didácticas, de aprendizaje o de

acceso a los recursos tecnológicos en su aplicación. Por ejemplo, en el ámbito socioafectivo, trabajos como el realizado por Vázquez, Bonilla y Acosta (2020) destacan en alumnos de Durango, México, sentimientos de preocupación, tristeza, aburrimiento y miedo, con deseos por reencontrarse con sus compañeros y maestros, lo mismo que el realizado en Córdoba, Argentina, por Ceballos y Vallejo (2020), en donde los estudiantes se advierten cansados, frustrados, irritados, tristes o lábiles entre tristeza y alegría, o bien tranquilos y aburridos. En otros países del orbe, como Pakistán, Bhamani, Zainab, Bharuchi, Ali, Kaleem y Ahmed (2020) refieren cambios en hábitos y rutinas, afectación socioemocional y pasividad en el alumno; en Malasia, Anbareen (2020) señala limitadas habilidades sociales para interactuar con compañeros durante las sesiones a distancia; en Alemania, Letzel, Pozas y Schneider (2020) reportan excesiva activación física del alumnado, por lo que el espacio del hogar es insuficiente para su atención; Di Pietro, Biagi, Costa, Karpiński y Mazza (2020) analizaron algunos de los principales hallazgos de investigaciones llevadas a cabo en la Unión Europea, y señalan un mayor malestar en los estudiantes, cambios evidentes en la interacción social y dificultades motivacionales.

Respecto a los aspectos didácticos o de aprendizaje, en México se ha planteado que el programa “Aprende en casa” resulta muy poco atractivo, pues ofrece limitadas explicaciones por parte de los docentes, lo que conlleva una falta de comprensión de las tareas (Vázquez et al., 2020). Conclusiones similares se han obtenido de la modalidad a distancia en otros contextos; por ejemplo, a los niños les resulta difícil comprender y resolver las tareas, y casi no leen por iniciativa propia en casa (Ceballos & Vallejo, 2020); muestran dificultades para realizar las tareas y no necesariamente alcanzan un mayor aprendizaje (Bhamani et al., 2020); los niños de Hong Kong, expresan muchas dificultades para completar las tareas asignadas y realizarlas de manera independiente, además de considerar poco interesante el trabajo seguido (Hung & Lee, 2020).

En cuanto al acceso a dispositivos tecnológicos o internet, en un estudio realizado en Canadá con grupos étnicos marginales, James (2020) destaca que la pandemia ha detonado la disparidad de estudiantes de diferentes grupos raciales, sobre todo hacia aquellos sin acceso a alimentos, apoyo académico, equipo informático o internet. Lo

mismo señalan Di Pietro et al., (2020), quienes advierten un contexto de inequidad, ya que algunos alumnos y familias son apoyados y otros no, pues para estos últimos la falta de recursos tecnológicos, de apoyo nutricional y participación en actividades extraescolares afecta sus habilidades cognitivas.

## Subjetividades infantiles en el contexto de confinamiento

En relación con las subjetividades involucradas en este proceso –y en virtud de los hallazgos mencionados– puede afirmarse que el cansancio y desencanto forman parte de la cotidianeidad de los niños. La significación de la escuela –más allá de su función formativa– es de particular relevancia para todos sus agentes y, en el caso de los infantes, trasciende el aprendizaje escolar, pues representa un espacio de encuentro, de reconocimiento de sí a través del otro, de diálogo, de juego y disfrute.

Con la pandemia, el mundo social desapareció en su corporalidad (Madrid, 2020) y se restringió al entorno de la familia. En una modalidad de educación a distancia, ¿cómo circular la palabra?; sin duda, existen restricciones para su despliegue y reflexión en un espacio virtual en que el intercambio con pares y otros adultos es sumamente limitado, donde el encuentro asincrónico no posibilita el diálogo, la narrativa, la apropiación subjetiva del lenguaje y con ello, su estructuración psíquica; además, debe considerarse “la posición subjetiva de un niño, su nivel de autonomía psíquica y la calidad de su producción simbólica” (Schlemenson, 2004, p. 13). Meixueiro (2020) comparte al respecto que:

Para los niños y niñas *formar parte de* tiene que ver con ser reconocidos y reconocer a los demás (...). Formar parte de la escuela y por tanto participar, tiene que ver con conocer y reconocer las ideas y las prácticas del otro a partir de la experiencia cotidiana. (s. p.)

En este sentido, la escuela no abarca solamente los aspectos cognitivos del sujeto y, con ello, la organización amplia o limitada de las estrategias didácticas aplicadas para promover su aprendizaje; también implica la formación de una estructura deseante, simbólica y significativa, mediada por el otro, par alumno o docente, en donde las signifi-

caciones del mundo circundante se constituyen en los arrestos a partir de los cuales responde al entorno educativo y social. La escuela es, así: “un lugar de encuentros significativos que incide en la complejización de la potencialidad psíquica de los niños (...), de enriquecimiento psíquico, de expansión representativa, de revuelta a partir del lenguaje” (Schlemenson, 2004, p. 12)

En el marco del confinamiento, se han sucedido experiencias de aprendizaje por demás desiguales, emprendidas a partir del trabajo escolar programado por los docentes y luego desarrollado por los padres de familia o tutores. La cuestión en este entramado es ¿cómo asumen dichos procesos los alumnos?

De acuerdo con Meixueiro (2020):

Para aprender, necesitamos confiar en el [otro], se requiere de cierta disposición en ese otro para escuchar, conocer e intercambiar ideas, opiniones, dudas, conocimiento [...]. Por tanto, lo opuesto a este proceso [creativo] de aprendizaje sería la indiferencia, la apatía o el aburrimiento, o acaso podríamos decir ¿el confinamiento?. (s. p.)

El sentido de lo escolar se aprecia ahí, en cada “momento constituido y constituyente de la subjetividad, como aspecto definidor de ésta” (González-Rey, 2010, p. 251), en donde se integran distintas formas de registro organizadas entre lo simbólico y lo psíquico. En este proceso, los “camino singulares de subjetivación en el curso de sus experiencias generan tensiones con las normas y situaciones objetivas que aparecen como hegemónicas y rectoras de su acción” (González-Rey, 2013, p. 36); como el juego, las prácticas y discursos instituidos a través de la familia y la escuela y de otras “emergentes del mercado, el consumo, los medios masivos, la tecnología, [que] operan como dispositivos en la configuración de la subjetividad” (Espinosa, 2013, p. 18), lo que considera a su vez ámbitos como el territorio, las posibilidades económicas, las condiciones sociales, políticas, de género y los contextos socioculturales en donde se desarrollan.

Podría afirmarse que la modalidad de educación a distancia redujo el contacto con los otros y, con ello, la oportunidad de encontrarse con los compañeros y disfrutar los encuentros, a resolver los conflictos, de tener y mantener la charla o el libre tránsito por distintos espacios de la escuela. El tocar y ser correspondido por los pares y adultos dejó de

ser –durante un largo periodo– una oportunidad para la estructuración psíquica de los escolares.

Dar cuenta de algunas implicaciones y efectos dejados por el proceso emergente de la educación a distancia es el eje nodal de este trabajo, cuyo propósito es analizar la experiencia y subjetivación de la actividad escolar respecto a esta modalidad derivada de la emergencia sanitaria por COVID-19 en alumnos de nivel primaria matriculados en escuelas urbanas y rurales de Chiapas, México.

## Proceso metodológico

El estudio se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, el que profundiza en el significado subjetivo y de la experiencia que se sucede en la práctica cotidiana con objetos, actividades y acontecimientos, mediante “el uso de datos no estructurados, con descripciones detalladas (...), transcripciones de entrevistas abiertas u otros datos no estructurados como principal fuente e evidencia” (Echevarría, 2019, p. 93).

El posicionamiento epistémico fue el hermenéutico, el cual se interesa por el análisis de los significados sociales, del sentido de la acción de los actores sociales, de los que a su vez se construyen interpretaciones (Echevarría, 2019); aspectos de particular relevancia en el entorno de crisis económica, social y educativa que mediatiza la actividad escolar de los niños.

## Técnicas e instrumentos

Para la recuperación de información se utilizaron distintas fuentes. De manera primordial, se consideró la aplicación de entrevistas semiestructuradas para “obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos [la cual]; tiene una secuencia de temas que se han de cubrir, así como algunas preguntas propuestas” (Kvale, 2011, pp. 79-80); estas se complementan con respaldos digitales de las tareas que los alumnos realizan y envían a sus maestros. De particular interés resultan los argumentos o ideas expresadas por los niños sobre su propia actividad.

Para la aplicación de la entrevista, se obtuvieron datos generales de los alumnos como: edad, escolaridad, nombre de la escuela en que



estudia, nombre, edad y grado escolar de los padres. Durante las entrevistas, a partir de las preguntas generadoras, el foco se centró en las respuestas de los niños, se procuró profundizar en los aspectos de su interés y relevancia. Para ello, se utilizó la siguiente guía de entrevista.

1. ¿Qué me puedes decir de por qué no has ido a la escuela en los últimos meses?
2. ¿Qué me puedes decir de lo que has hecho en tus clases en este tiempo que ha habido pandemia?
3. ¿Cómo realizas tu actividad escolar en la casa?

### Participantes

De los niños que colaboraron en el estudio, 13 son mujeres y 12 hombres, con edades entre los 6 y los 11 años. Todos cursan la primaria, dos el primer grado, tres el segundo, cuatro en cada uno de los grados de tercero, cuarto y quinto, y finalmente, ocho el sexto grado. De ellos, 18 son de Tuxtla Gutiérrez<sup>1</sup> y 7 de comunidades del interior del estado, de los cuales 2 son de localidades rurales. Los padres de los niños tienen edades entre los 25 y 48 años de edad, 10 de las mamás con escolaridad del nivel profesional, 10 media superior y 5 de educación básica; 13 de los papás tienen escolaridad del nivel profesional, 6 media superior y 4 de educación básica. Dos de los niños viven solamente con la madre. Los padres con nivel profesional tienen empleos con mayores ingresos y proveen a sus hijos de dispositivos electrónicos para sus actividades, a diferencia de aquellos padres con una escolaridad de nivel básico o que viven en zonas rurales, quienes difícilmente mantienen comunicación con los profesores, por falta de recursos o disponibilidad de tiempo.

### Procedimiento

El estudio fue avalado científica y éticamente por la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Se conformó un grupo de colaboradores con estudiantes que realizan prácticas profesionales en escuelas de nivel básico y proceden de dife-

---

1 Tuxtla Gutiérrez, capital del estado de Chiapas, México, ciudad de más de 600.000 habitantes.

rentes comunidades de la entidad; a estos se les compartió el proyecto de investigación y se les capacitó sobre la aplicación de la entrevista semiestructurada. Se les pidió que contactaran a padres y alumnos de la escuela de su comunidad o aquellas en que realizan dichas prácticas, informándoles sobre el estudio e invitándolos a participar. A aquellos que accedieron, se les solicitó su autorización para entrevistar a sus hijos, con quienes los mismos colaboradores habían tenido contacto previo. Una vez que aceptaron, se contactó a los alumnos y se realizó el mismo procedimiento que con los padres: a ambos se les indicó que la información se trataría de forma confidencial, autorizando el uso de la información con fines de investigación. Posteriormente, se acordaron las fechas para las entrevistas, las que se realizaron tanto de forma presencial –manteniendo la distancia pertinente con el entrevistado– como a través de plataformas digitales.

### Análisis de la información

Se aplicó la técnica de análisis propuesta por Martínez (2008), consistente en seleccionar o extraer unidades de texto, las cuales se codifican y examinan para desarrollar categorías, las que se contrastan en sucesivos marcos o contextos, hasta su interpretación. El procedimiento se desarrolló en cuatro etapas. La primera implicó la comprensión de los datos, para ello se realizó una lectura amplia del total de entrevistas y las tareas; la segunda correspondió a la integración de las categorías en una más abstracta e incluyente; la tercera delimitó los hallazgos y en la cuarta se realizó el análisis e interpretación de la información obtenida, tras un proceso de relación, comparación y reducción de las unidades pertenecientes a cada categoría, considerando las características económicas y socioculturales de los entrevistados y su contexto. En esta última etapa, para captar las configuraciones y los sentidos subjetivos de los escolares, se elaboraron indicadores en tanto “elementos hipotéticos contruidos por el investigador ante las expresiones del otro, cuyos significados no coinciden de forma directa con el significado explícito de la expresión de ese otro” (González-Rey y Mitjánz, 2015, p. 10); dicho proceso fue continuo, de confirmación y negación de tales indicadores, con lo cual se dio cuenta de la construcción interpretativa de producción, que ofrece inteligibilidad al discurso de los sujetos y la realidad.

## Resultados

La información compilada se configuró en tres bloques categoriales: 1) “La pandemia como caldo de murciélago”, en donde se examina la concepción sobre la emergencia sanitaria, el proceso de enfermedad y muerte; 2) “Aprendo pegado a la pantalla”, en referencia al trabajo escolar a distancia y los avatares personales y familiares tras esta dinámica; y 3) “El confinamiento y la habitación del espacio psíquico”, con la cual se reflexiona sobre las vivencias de los estudiantes en torno a sus relaciones familiares, las demandas y vicisitudes emergentes ante el encierro.

### 1) La pandemia como caldo de murciélago

El advenimiento del contagio –y los temores de finitud que le acompañan– enfrenta al niño a una situación digna de ser simbolizada mediante la palabra, pues con ello construye entendimiento y organización de la realidad (Vega, 2020), sobre todo ante la avasallante infodemia donde enfermedad y muerte se suceden.

Los estudiantes –a través de sus padres u otros familiares, amigos, docentes, las noticias por televisión o redes sociales– se han enterado de la pandemia; motivo de angustia, temor, desesperanza e incertidumbre. Sobre su origen, resulta altamente sugestiva la similitud de la expresión de uno de los entrevistados con el título del libro: *Sopa de Wuhan* (Agamben, ... Preciado, 2020), texto en que filósofos y académicos analizan el origen de la pandemia y señalan la relación entre su aparición y las problemáticas de la sociedad capitalista, así como de sus componentes xenofóbicos, racistas y discriminatorios:

“Solo sé que surgió en China, por un caldo de murciélago”. (José Antonio, 11 años)

“Primero se originó en China y luego se hizo mundial, así como de todo el mundo [...], cuando lo supe, ¡sentí pánico!, algo así y me sentí muy asustado porque, ¿qué tal que me daba o así?”. (Mario, 11 años)

“Hay una nueva pandemia que se llama coronavirus y si nos contagiamos podemos llegar a la muerte, porque es un contagio que da ¡muy fuerte!, no debemos arriesgar nuestra vida (...), algunas personas están un poco estresadas y algunos tienen como que la an-

gustia, de que ¡ay no, me voy a morir!, si nosotros pensamos ¡ay no, me voy a morir, me voy a morir!, de tanto pensarlo pues les puede pasar”. (Mónica, 9 años)

Las ideas y concepciones de muerte varían en relación con la edad del niño. Entre los seis y los once años aparece una comprensión gradual del carácter irreversible, permanente, inevitable y final de la muerte a la vez que el razonamiento concreto de la relación causa y efecto, por lo que manifiestan un mayor temor a esta (Martínez, Ruiz de Chávez Gutiérrez de Velasco y Rosenberg Fishbein, 2011).

La información galopante y abrumadora se ha instalado en el discurso de niños y adultos, y ha servido de pretexto para instaurar nuevos temas a la charla, pero también ha descubijado la indiferencia u olvido a la muerte y a la enfermedad que la cerca, con lo que ha teñido de zozobra las historias del mundo infantil ante el peligro de contagio por el fantasmático e inmaterial enemigo.

“Si tú sales, te puedes... puedes agarrar esa infección del COVID y te puedes morir. Cuando estábamos en Carranza<sup>2</sup> con mis primos viendo una película, llegó mi tía y empezó a decir que allá había un hombre infectado con sus hijos, y un señor está infectado del COVID y el niño hizo pa’ allá la pelota..., dentro de la casa donde vive el señor y se la dio y le dice “acércate más, ten” y el papá tenía COVID y... mejor agarramos nuestras cosas, no tuvimos tiempo de arreglarnos y nos venimos corriendo hasta Tuxtla”. (Leslie, 7 años)

“Pasaba en la radio, en la tele y me lo decían mis papás, que hay un virus que anda matando a demasiadas personas (...), a veces cuando salen mis papás yo digo que ¡no quiero salir y me quiero quedar en la casa de mi abuelita!, porque está el virus y no me quiero enfermar. La primera vez, cuando empezó el virus, fue casi en mi cumpleaños, porque fue el 15 de marzo, ya iba a pasar casi 16 de marzo. Yo opino que ya salgamos porque no sé, porque si empezó el 15 de marzo ¡tiene que terminar el 16 de marzo!”. (Diego, 7 años)

A partir de los 6 a 7 años, aproximadamente, comienzan a tener claro que, tras la muerte, el cuerpo ya no funciona, y que esta es irreversible. Con ello desaparece el pensamiento mágico y comprenden

---

2 Localidad de menos de 30.000 habitantes en Chiapas, México.

que sus pensamientos no son los causantes de la muerte o posibilitan el regreso de alguien fallecido, mantienen una enorme curiosidad, la necesidad de razonar y buscar explicaciones a lo que sucede (Artaraz, 2017).

“A mis papás les dio COVID, a mi hermano y a mí no. Si salimos nos podemos enfermar y podemos llegar a... fallecer”. (Arantza, 8 años)

A pesar de lo difícil que es para el niño entender lo que significa la palabra muerte, percibe que aquello que tiene que ver con la perspectiva de fallecer es algo importante que preocupa a los adultos e impacta el comportamiento de los demás.

“Mi mamá [enfermó de COVID] tuvo dolor de cabeza y no podía respirar, decía que ya se iba a morir, hasta que la llevaron al doctor”. (Roxana, 10 años)

Es por ello que el retorno a la escuela, aunque deseado, resulta incierto, el dilema entre tocar, abrazar, jugar y compartir con los otros se contraponen al fantasma del COVID, del contagio y la muerte.

“Con este COVID se pueden enfermar más y ¡no queremos eso!, que los niños se enfermen y todo eso... Pues los niños de primero [de primaria] no van a entender mucho, porque ya ves que si su compañero toma agua y el otro niño tiene sed, y ya no tiene agua, le pide a su amiguito; y eso ¿qué junta?... ¡que (sic) haiga más virus! Se contagia por los abrazos, por si tienes gripa y abrazas a alguien, si tienes tos y tú le das agua a alguien y ya has tomado”. (Mildred, 9 años)

La salvaguarda de sí le convoca a la distancia de aquellos objetos que no auguran satisfacción o placer, en tiempos como este, “el encierro [...], genera en los niños una retracción narcisística que limita el deseo de catectización del espacio social” (Schlemenson, 2004, p. 26).

Temas existenciales han impregnado el imaginario infantil, pensar sobre la muerte y la finitud, colocar entre telones la convivencia y distanciarse de los amigos y del espacio escolar que los cobija, con todo el dolor que ello implica, resulta ser la razón por la cual uno de ellos, de manera categórica, ha señalado el fin del confinamiento y la apertura a la convivencia: un día después de su cumpleaños, con toda la simbolización de fechas, eventos que para él y muchos ha implicado este periodo de más de un año.

## 2) Aprendo pegado a la pantalla

La nueva modalidad educativa constituye un gran desafío para profesores, padres y alumnos. Adaptarse a esta era tecnológica y la escolarización a distancia ha traído consigo un sinnúmero de vicisitudes a lo largo de este ciclo escolar; una de ellas ha sido la forma en la que los escolares reciben las tareas, su realización y entrega, pues en este proceso –para la gran mayoría– el teléfono móvil ha sido un medio bastante útil, práctico y el más recurrente.

“Por WhatsApp ya los recibo y mi mamá me dice: ‘voy a imprimir las hojas y tú lo vas a traer’ y yo las voy a traer, llegando a mi casa me voy a lavar las manos y me echo gel”. (Karla, 9 años)

“Sea en hojas, en copias que lo vamos a traer, o sino en WhatsApp”. (Daniela, 10 años)

Un porcentaje menor pero significativo realiza actividades escolares a través de una plataforma digital, reciben las indicaciones para tomar la clase y participar en ella. Las sesiones en tres de los entrevistados son de dos días por semana, de dos a tres horas por cada una; en cuatro de ellos son de un día a la semana, de aproximadamente dos horas.

“Nos conectamos solo martes y jueves, entraba a las nueve y terminaba a las once o a las doce”. (Karla, 9 años)

“Lo que hago es... realizar mis actividades que me piden..., hacer las actividades como cotidianamente hacíamos, pero lo hacemos en línea (...), cuando terminan todos mis compañeritos lo mostramos en la pantalla y ella [la maestra] toma captura de pantalla y en las tardes lo revisa y ya nos dice nuestra calificación”. (Antonio, 11 años)

La asignación de tareas se ha envuelto de formas creativas y asequibles al entendimiento de los menores y de su realización. Para ello, algunos alumnos reciben explicaciones con videos, audios y textos cortos, asincronía digital que les permite interactuar con los contenidos a su propio ritmo. El reto para los docentes es el desarrollo de actividades grupales colaborativas, atractivas para los estudiantes, pues el proceso educativo “tiene por finalidad desplegar las potencialidades de la persona humana de modo integral y que educar es educir y ayudar a actualizar las potencias que ésta posee” (Picón, 2020, p. 20).

“Bueno yo, si es de internet mi mamá lo investiga o yo lo investigo a veces si está fácil, si está difícil mi mamá lo investiga porque a veces yo no le entiendo y ya mi mamá me ayuda a hacer, pero yo lo único que hago lo escribo en mi cuaderno”. (Karla, 9 años)

Los alumnos también han tenido que innovar, ser creativos, colaborativos y gestionar otros medios para trabajar en casa y realizar las actividades propuestas, lo que llevan a cabo con el apoyo de sus hermanos y adultos.

“Me dice [la maestra]: ‘van a hacer un cartel’ ¡lo hacemos!, ‘una exposición...’ ¡lo hacemos! y así, pero ya la exposición la hago en mi casa y me graba mi mamá y ya se lo manda a ella [la maestra]..., tengo una tía que se llama Susana y ahí le voy a exponer mi cartel, vengo y se lo manda el video mi mamá a la maestra (...), hubo una vez que en matemáticas me dijo: ‘háganlo en equipos’ y lo tuvimos que hacer en equipo y pues... pero... no le llamé a alguien para que viniera a mi casa, lo hicimos con mis papás nada más y yo”. (Mildred, 9 años)

Adaptarse a esta nueva forma de educación escolar ha traído consigo muchas ventajas y experiencias, ha significado también un proceso largo de aprendizajes y dificultades, sobre todo por el uso de las tecnologías, más acentuado en aquellos que no cuentan con dispositivos de este tipo. A pesar de que la mayor parte de los entrevistados residen en poblaciones urbanas o semiurbanas, en algunos de los casos el problema es aún mayor ante la falta de red de internet o de recursos para contar con este medio o mantener la comunicación a través de mensajería telefónica, por el pago que ello demanda.

“Sí, en mi casa no hay señal”. (Regina, 6 años)

Desafortunadamente, las dificultades que se presentan a veces van más allá del hecho de aprender a utilizar las tecnologías o contar con acceso a internet, se trata de la falta de iniciativa por parte de los profesores en hacerles llegar a sus alumnos la explicación necesaria para la elaboración de las tareas y situaciones de enseñanza accesibles y relevantes para sus alumnos; y, del mismo modo, la iniciativa, conocimiento y tiempo de tutores y alumnos para buscar otros medios para aclarar sus dudas

“Porque así no nos enseñan muy bien y por tareas por WhatsApp y todo eso, no, ¡no se puede así! Porque no nos enseña muy bien...,

me siento mal porque a veces como la maestra no nos ayuda, no podemos”. (Daniela, 10 años)

A esto, se suma que los distractores en el hogar son inevitables, y por tanto el niño o niña tiene que hacer un doble esfuerzo para concentrarse y aprender.

“Porque cuando está mi hermanito haciendo otra cosa lo volteo a ver, o están lavando allá abajo y suben y volteo a ver y ¡ya me desconcentré de lo que iba a escribir!”. (Alma, 10 años)

“Silencio hacemos, cuando están lavando ¡no me puedo concentrar!”. (Regina, 6 años)

En cuanto al uso de plataformas, resulta evidente el fastidio que el procedimiento de trabajo les genera.

“Los miércoles ya empiezan mis clases, que terminan 10:30 u 11:00, pues... es algo aburrido ver solo la pantalla, lo mejor es que pudiéramos platicar un rato”. (Luis, 10 años)

“Muchos niños no entienden mucho, apenas y entiendo a veces en línea. Es que como hay muchos niños, hablan demasiado y la profe al momento de explicar, muchos no oyen bien”. (Raúl, 11 años)

“Antes hacía tarea así en la compu y yo me hablaba con mi maestra por videollamada, pero después ya no quise y ando trabajando así sin compu, así ya nada más con mi papi y mami, a veces”. (Diego, 7 años)

En algunos casos, la actividad escolar se ha llenado de tedio y aburrimiento, así, aunque en actividades presenciales hubiese sido una actividad cotidiana, es tal vez la falta de otros que signifiquen estas tareas lo que le hace falta de sentido. La experiencia escolar configura una trama que se instaura a partir del proceso de integración social del sujeto, de estrategias que concilian tales procesos sociales con los subjetivos, lógicas de acción que combina y articula para gestionar su propia experiencia y significar el trabajo escolar (Dubet y Martucelli, 1998).

“A mí antes me gustaba la escuela, pero ahora me aburro más, porque yo recuerdo que venía de la escuela como a la una [de la tarde] y siempre venía cansada, nada más a dormir y ya no me regañaban



tanto, y ahora que no hago nada ¡me aburro más!, antes me gustaban las vacaciones y ¡ahora ya no!” (Roxana, 10 años)

En este mismo tenor, sobre el trabajo en la modalidad en línea señalan que las tareas son repetitivas y monótonas, se abordan bajo un idéntico esquema de trabajo, lo que conlleva a disgusto o un limitado aprendizaje.

“Eso ya me lo sé y es mucho. Pues es que toda la tarea que deja mi maestra ya me lo enseñaron mis papás (...), a veces tenemos que escribir todo lo que nos dejó en el cuaderno. No, ¡no me gusta! Porque no lo explica bien a veces”. (Luis, 10 años)

“Siento que no aprendo mucho en línea, siento que aprendo más presencial”. (Dulce, 8 años)

Una enseñanza llena de incertidumbre por las eventualidades de su ocurrencia, las limitantes en la planeación y de material diversificado, del desarrollo de proyectos, trabajos grupales, de una didáctica *ad hoc* a una modalidad a distancia, todo ello, así como el confinamiento, tendrá un efecto cuya dimensión es difícil de vaticinar. Algunos de los efectos más prominentes de la pandemia en el ámbito escolar, de acuerdo con Fernández (2021), han sido la deserción, la dificultad de alcanzar aprendizajes significativos y los problemas socioafectivos en el alumnado, condición esta última que tal vez debiera ser la más importante de considerar, por encima de los aspectos cognitivos tan referidos por diversas instancias.

La repetición de algunas actividades o su similitud con aquellas que la memoria resguarda de la vivencia presencial en la escuela anuda el trabajo escolar, aunque con una dinámica totalmente distinta, falta de asombro para convocar al entusiasmo por aprender.

“Es igual, nada diferente porque nos ponen los mismos proyectos, bueno no los mismos, sino nuevos proyectos que tenemos que hacer, es lo mismo”. (Sabel, 11 años)

*Lo mismo* quizás haga referencia al conjunto de relaciones simbólicas e imaginarias que ha establecido en un entorno escolar previo, pero que afronta el peligro de que vaya “perdiendo la posibilidad de diferenciar fantasía, imaginaria de realidad concreta” (Vega, 2020, p. 9), y lo escolar se constriña a la tarea, de lo que se dice y se escucha sobre

esta, sin que se sostenga en la convivencia, el diálogo y el encuentro con los otros.

En algunas materias, como las de educación física o artística, se ha complicado su participación en clases; sin embargo, se han procurado distintas acciones para su enseñanza, como el que realicen ejercicios en casa o con seguimiento a través de la pantalla de la actividad del docente.

### 3) El confinamiento y la habitación del espacio psíquico

Cuando el espacio físico se pausa, no obstante el reducto de su área, es posible el distanciamiento que dé cabida a operaciones simbólicas con las cuales hacer frente al dominio y a la intrusión del adulto (Del Ángel, 2020). De acuerdo con Madrid (2020, p. 63): “El espacio psíquico para maniobrar las operaciones propias de la infancia está confinado”, la vida social se ha reducido a lo familiar, de ahí la importancia de que el niño asuma ciertas responsabilidades, realice ciertas acciones cotidianamente, habite un espacio para sí que le distancie de los otros, de su intervención y supervisión.

Evidentemente, la modalidad de educación a distancia ha implicado reajuste en las actividades y no solamente las escolares, los niños se han visto implicados en las actividades domésticas, lo que a su vez es una forma de mantenerlos en actividad.

“Me dedico a hacer la tarea, ayudarle a mi mamá en hacer la comida, ayudarle a mi papá”. (Alma, 10 años)

“Ahorita ¡solo hacer oficio y encerrada!”. (Daniela, 10 años)

Sin embargo, también están aquellos niños cuyos padres no les involucran en este tipo de actividades y, por tanto, ese tiempo lo utilizan para entretenerse, generalmente con dispositivos digitales.

“Me levanto, me vengo aquí a mi sala a ver una rato tele, luego me cambio y desayuno, miro tele, hago mi tarea y ando con mi Tablet”. (Aranza, 8 años)

“En vez de ponerme a hacer la tarea a veces mejor prendo la tele y me paso casi todo el día viendo”. (Alma, 10 años)

En este tipo de relaciones familiares, la habituación o deshabituación a la actividad escolar y su suplencia en el hogar constituye uno

de los aspectos de mayor relevancia para prodigar un entorno de estabilidad en el niño. Para ello, un contexto que convoque certezas, seguridad y contención sobre lo imprevisible y construya sentido a la experiencia, demanda de momentos para hablar, comentar sobre las incidencias escolares y compartir juntos un espacio de recreación; no obstante, en este tiempo que la educación escolar depende en gran medida de los padres, es fuente de conflictos y exabruptos.

“Cuando no le entiendo a mi tarea ¡me grita!, bueno no me grita, sino que me regaña despacito para que no lo escuchen mis hermanitos, si no ellos piensan que a ellos les están regañando. Me dice: ‘¿no le has entendido?, ¡si está regalado!’ y como ella me dice que en sus tiempos sacaba 10...”. (Mildred, 9 años)

“Se enojaba [la mamá] porque no le entendía a la tarea, me decía: ‘¡tienes que hacer esto!, ¡piensa, piensa cómo lo harías!, no te voy a dar más explicaciones, ¡piensa!, ¡tienes que pensar!’”. (Dulce, 8 años)

Para Verderi (2020), “los hijos en ocasiones son depositarios de las expectativas, frustraciones, angustias e incertidumbres de sus padres”, lo que complejiza su relación y puede significar para sí el quebranto yoico. Al mismo tiempo, son estos conflictos los que abren una ventana para dar cabida a la palabra, a la comunicación, al acuerdo, más allá del propio acompañamiento escolar; a un proceso de subjetivación que expanda lo que la familia y la escuela han asumido como trabajo escolar, para la curiosidad, la creatividad y el deseo infantil. Ello es posible si de manera transicional el niño juega o realiza la actividad escolar en presencia o junto con la madre o el padre, para que después lo haga a solas, pero la realidad es otra, papá o mamá por la actividad laboral o doméstica que realizan tienen poco tiempo para el acompañamiento escolar.

“Sí, pues de repente ¡me desespero!, porque le digo a mi mamá que no me ayuda, que ahí como sea yo lo hago y ya me dice que, por su negocio, si no, sí me ayudaría”. (Raúl, 11 años)

“Me dicen que yo la haga [la tarea]. Me dicen que es mi responsabilidad”. (Antonio, 11 años)

Circunstancias de este tipo muestran la falta de objetos a quienes dirigirse y dirigir su afecto y sus demandas, la ausencia de destinatarios

crea vuelcos hacia sí mismos o una sobredemanda hacia los padres que se traslapa en enojos, berrinches, que muestran salientes de aquellas hendiduras psíquicas y la angustia (Hernández, 2020). En ellos, los síntomas les descubren su mundo familiar, lejano en el contacto y afecto, en el que también son actores.

“A veces me siento mal, tengo mi cuarto desarreglado y mejor me pongo a ver la televisión en vez de arreglar mi cuarto, y ¡me enojo cuando me regañan!”. (Alma, 10 años)

Para algunos, el contacto con mascotas los redime, los coloca en la función de protectores o de quienes salvaguardan lo que a ellos mismos les falta.

“Entrevistador: Ahorita... ¿hay algún cambio que hayas tenido con tus pajaritos ahorita que estás más tiempo en tu casa?”

Entrevistado: Humm, sí (suspira), ya los veo, los veo a veces tristes”. (Erick, 8 años)

“Yo tengo pollos, y siempre en la mañana me levanto a darles de comer, tengo una que la saco, unas cotorras y codornices bebés que les doy de comer y les caliento la comida, al loro. Cuando mi mamá me manda a barrer voy a barrer y también hago mi tarea”. (Roxana, 10 años)

Aunado a esto, la situación económica actual ha afectado a muchas familias, haciendo más que evidente las desigualdades y falta de recursos para el acompañamiento escolar. Además, en algunas parejas y familia los problemas se han agudizado, las crisis exhiben las dificultades para vivir juntos, lo que acongoja a los hijos.

“Cuando me dice mi mamá: ‘lo vamos a hacer en la noche’, porque a veces no tiene mucho tiempo, bueno, lo hacemos en la noche y se me hizo muy difícil porque como mi papá dejó de trabajar y pues trabaja en moto y en la moto no gana mucho, me pidieron un papel de esos... un papel bond creo que era y... ahí lo tenía yo que hacer y no había”. (Mildred, 9 años)

“Mi papá y mi mamá se separaron, mi papá vive ahora en Carranza, en una casa rentada y ahí tiene sus cosas, tiene una colchoneta, no tiene cama... tiene que juntar dinero, no tiene dinero [con pesar], cuando nos quiere dar gasto nos muestra la cartera y ¡ya no tiene

más billetes!, ¡nada de dinero!..., él tiene una camioneta de su jefe, se la presta para venir a vernos, y hoy vino con su camioneta y mi mamá venía de dejar un pedido y ahí estaba mi papá y le cruzó así y mi papá estaba viéndonos a nosotros y ni siquiera volteó a ver quién era, si era mi mamá, ¿por qué la ignora?”. (Leslie, 7 años)

En este contexto, la situación afectiva en los niños es de capital importancia para la estructuración psíquica, pertrecho para otros aprendizajes y potencia para su desarrollo. Sentimientos de vacuidad, tristeza, temor y hasta cierta desesperanza irradian ante la falta de convivencia y contacto con los otros pares y familia.

“Mal, un poco así, desanimado, sin nada, como que no puedo salir mucho, solo puedo llegar cerca de mi casa”. (Giessy, 8 años)

“Me he sentido, mmm, ¿cómo se lo explico?, me he sentido un poco encerrado en mi casa, no puedo salir por lo del COVID, debo de mantener la sana distancia con mi familia y con los que vienen acá en la casa. A veces mi estado de ánimo he estado feliz y triste, triste porque no puedo salir de la casa, me mantengo aquí encerrado en la casa y feliz porque a veces estoy conviviendo aquí con los que más quiero”. (Jhostin, 12 años)

La inasistencia a la escuela ha sido una de las situaciones más complejas y difíciles que han tenido que afrontar, lo que se vive con incertidumbre.

“No me gusta porque no convivo con mis compañeritos, pero... es una nueva normalidad que vamos a tener por... la pandemia, entonces podemos estar así mucho tiempo o muy poco”. (Antonio, 11 años)

“Antes cuando iba a la escuela ¡sí jugaba! y he dejado de ver a mis amigos, a mi maestra, el director y al conserje; [me siento] mal, porque yo siempre que pasaba los saludaba y ahora ya no los puedo saludar, solo mi mamá puede ver a mi maestra y yo no”. (Roxana, 10 años)

“Pues me ha molestado esto de la enfermedad porque ya no he visto a mis amigos, ya no he visto casi a nadie; de repente que hablo con ellos, pero ya de ahí no. Al momento, todos están en su casa, nadie sale... a veces mi papá sale porque tiene que trabajar, ya de ahí no saldría”. (Raúl, 11 años)

Ante el aislamiento físico, los sujetos emplean mecanismos como el humor, el enojo o el silencio, con lo que se evaden, se controlan o se reprimen para mantener al Yo funcionando, lo que demanda un cierto gasto de energía psíquica, cuyo desbordamiento coloca al niño en una situación de vulnerabilidad (Vega, 2020).

Su contraparte es la posibilidad de encuentros, de acompañamiento, de compartir con el otro y re-conocerse como una familia. De ahí la relevancia de la charla, la compañía y los límites, ya que, ante la ausencia de contacto con los pares, otros adultos ofrecen un sentido y un lugar psíquico para sí en el mundo (Yáñez, 2020). Los padres, con empatía, cariño y esfuerzo han fortalecido la relación con sus hijos, sin ser profesionales en el área de la educación han tenido que afrontar esta situación y apoyarlos de la mejor manera posible.

“A la primera a la que me he acercado más es a mi mamá, antes me regañaba y todo y ahorita en la pandemia pues ya platicamos y me ayuda cuando no le entiendo [a la tarea]. También con mi papá, mi hermano, mis tíos, ¡con todos! Porque antes de la pandemia todos mis tíos no se reunían, mi tío se iba con su abuelita, mi tía estaba encerrada, pero con esto de la pandemia ya nos hemos acercado más, comemos juntos, ya nos llamamos”. (Mario, 11 años)

“Ha estado mejor, ya que siempre platicamos, casi siempre hablamos”. (Sabel, 11 años)

Como destaca Vega (2020), los niños se encuentran en mejores condiciones psíquicas a partir de que comparten y conviven mucho más tiempo con sus padres. Previa a la pandemia, las circunstancias laborales y familiares eran propicias para el distanciamiento, la sanción y la demanda de los padres porque los hijos “aprovecharan el tiempo”, desestimando el encuentro y la convivencia; esferas que ahora sorprenden ante su ineludible requerimiento en la actividad cotidiana, así como la intimación en la comunicación, la escucha y la palabra.

El trabajo no solo se enfoca en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se trata también de la cercanía, compañía y sentido de bienestar que se comparte en las relaciones familiares, sobre todo con las madres, que son quienes están más pendiente de los pequeños, la que conforma el cimiento en que se constituye la estructuración psíquica; red simbólica que configura “una urdimbre de significaciones que sos-

tienen y singularizan al sujeto” (Schlemenson, 2004, p. 22); a partir de este, en otros entornos, como el escolar, se hace posible el despliegue de sus recursos, el entrelazamiento con los otros y el enriquecimiento de la producción simbólica “suficiente como para producir y compartir conocimientos” (p. 26).

## Conclusiones

La crisis ante la pandemia por COVID-19 y la interrupción de las actividades cotidianas ha representado un importante reto para los niños y familias; es de esperar que en esta etapa de confinamiento que atraviesa la sociedad contemporánea, de las particularidades de los intercambios y vivencias en la relación con la madre en particular, y parental en su conjunto, la actividad psíquica del niño se tense y conflictúe.

La “educación de emergencia” se realizó sin preparación y ha sido una alternativa puesta a prueba sobre la marcha. Queda pendiente la atención a las dificultades de acceso a recursos tecnológicos, la capacitación a los docentes para el manejo de dichos recursos en el diseño del curso, actividades y contenidos, la interacción y colaboración entre docentes y alumnos, la evaluación, entre otros aspectos (Picón, 2020). El aprendizaje de esta experiencia ha acelerado la discusión en torno a la transformación del modelo de enseñanza vigente y el uso de la tecnología educativa y la virtualidad, que se instala cada vez más en los sistemas educativos.

En la escuela, es deseable el uso de estrategias didácticas estrechamente relacionadas con los intereses e inquietudes infantiles que vuelvan placentero su aprendizaje y faciliten otros procesos como la autonomía y la socialización. Tal proceso, en términos de su pertinencia pedagógica, se encuentra ausente en los padres (Herrera-Rivera, Álvarez-Gallego, Coronado-Mendoza y Guzmán-Atehortúa, 2020); si la modalidad a distancia con que se desarrolla el proceso escolar no constituye ese espacio de encuentro, si los intercambios lingüísticos son escasos o nulos, resulta evidente un entorno de precariedad simbólica, lo que conlleva a limitaciones en su producción e incluso al quebranto. Lo que amplía las posibilidades de aprendizaje del niño lo constituyen la gama de objetos y sujetos con quienes comparte y dialoga. La actividad en esta modalidad le deja como espectador mudo, silencioso, al recaudo de las posibilidades de tiempo y disposición de los

padres o cuidadores, quienes a su vez se encuentran limitados por el derrotero de la cada vez más compleja precariedad económica, las demandas e incertidumbre laborales y sus propias congojas y preocupaciones. Es indispensable que los niños “puedan hablar y no solamente silenciar los micrófonos” (Verderi, 2020, p. 58).

El proceso de subjetivación hace referencia a que el niño se descubra a través de sus deseos, de su libertad y responsabilidad compartida, de sus propias capacidades y de su consolidación, de autonomía y compartimiento en un entorno amoroso, aunque ello es sumamente complejo cuando los padres desean que estos sean objeto de su goce y control, pero también ante las otras demandas económicas, de tiempo, conyugales y personales de los padres.

Tal cómo se cuestiona Madrid (2020), ¿cómo se presenta la escucha de lo sucedido para estos niños de la generación de la pandemia? El confinamiento, la “seguridad” del hogar, la incertidumbre, la dolorosa muerte y ausencia de seres queridos, el peligro y lo que acecha desde el interior de cada hogar. Fantasías, sentimientos de vulnerabilidad y temor, de una mirada expectante ante la virtualidad del mundo externo y el constreñido mundo social que asoma desde los reductos del hogar a través de la observación familiar sin tregua, reducto considerado como el espacio seguro y protector, cuya huella ha significado un costo del que aún no se sabe su precio.

Como lente de aumento, la pandemia ha amplificado los problemas en torno a la educación infantil, pues ha mostrado con crudeza la congoja de las familias en el circuito hogareño de extensión a la vida escolar, el cual no sustituye el referente de la escuela donde se convive sin la mirada inquisitiva de los padres. En los testimonios reportados, la significación de los alumnos sobre la educación remota se tiñe de tensión, tedio y no pocos momentos de conflicto con sus padres por la imposibilidad de resolver o cubrir todos los contenidos y tareas escolares, así como el ordenamiento de horarios, espacio y materiales. Gestionar estas experiencias, simbolizarlas por la palabra aparece entonces como la vía de contención, proceso en que debe hacerse especial hincapié en el regreso a clases presenciales, en sesiones en que se dialogue sobre las experiencias infantiles en este periodo pandémico de confinamiento, sobre la muerte, la enfermedad, el trabajo escolar, el uso de la modalidad virtual y a distancia y su invaluable contribu-



ción para mantener el vínculo entre los estudiantes, las familias y los docentes.

## Referencias

- Agamben, G., Žižek, S., Nancy, J., Berardi, F., López Petit, S., Butler, J., Badiou, A., Harvey, D., Han, B., Zibechi, R., Galindo, M., Gabriel, M., Yáñez González, G., Manrique, P., Preciado, P. (2020). *Sopa de Wuhan* (pp. 29-30). Argentina: Pablo Amadeo Editor. Recuperado de: <https://lapeste.org/wp-content/uploads/2020/04/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>
- Anbareen, J. (2020). A phenomenological study of synchronous teaching during COVID-19: A case of an international school in Malaysia. *Social Sciences & Humanities Open*, 2, , 9.
- Artaraz O., B., Sierra G., E., González S., F., García G., J. A., Blanco R., V. y Landa P., V. (2017). *Guía sobre el duelo en la infancia y la adolescencia. Formación para madres, padres y profesorado*. Bizkaia, España: Colegio de Médicos.
- Bautista Baeza, J. M. (2020). Padres educadores, padres maltratadores. En J. Tappan y otros, *Andando 1, El psicoanálisis en tiempos de pandemia. Infancia, confinamiento y relaciones sociales* (pp. 74-75). ALEF
- Bhamani, S., Zainab Makhdoom, A., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleem, S. y Ahmed, D. (2020). Home Learning in Times of COVID: Experiences of parents. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 9-26. Doi: <http://dx.doi.org/10.22555/joed.v7i1.3260>
- Ceballos Marón, N. A. y Sevilla Vallejo, S. (2020). El efecto del aislamiento social por el COVID-19 en la conciencia emocional y en la comprensión lectora. Estudio sobre la incidencia en alumnos con trastornos de aprendizaje y menor acceso a las nuevas tecnologías. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-13.
- CEPAL / OREALC / UNESCO (2020). *Informe COVID-19 CEPAL UNESCO. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago de Chile: CEPAL / UNESCO.
- De la Cruz Flores, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En H. Casanova Cardiel, *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 39-47). Ciudad de México:

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación / UNAM.

- Del Ángel Ávalos, A. (2020). El arte de la distancia en el confinamiento. En J. Tappan y otros, *Andando 1, El psicoanálisis en tiempos de pandemia. Infancia, confinamiento y relaciones sociales* (pp. 54-56). ALEF
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa P., Karpiński Z. y Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Luxembourg: European Union.
- Díaz Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19-29). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación / UNAM.
- Dubet, F. (2016). *¿Por qué preferimos la desigualdad? Aunque digamos lo contrario*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Dubet, F. y Martuccelli, M. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Echevarría, H. D. (2019). *Métodos de investigación e inferencias en ciencias sociales. Una propuesta para analizar su validez* (1ª ed.). UniRío Editora.
- Espinosa Gómez, A. M. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Revista Infancias Imágenes*, julio-diciembre, 12(2), 18-28.
- Fernández, L. H. (17 de junio de 2021). ¿Es momento de regresar a las aulas? *El Financiero*. Recuperado de: [https://www.facebook.com/watch/live/?v=331761611869358&ref=watch\\_permalink](https://www.facebook.com/watch/live/?v=331761611869358&ref=watch_permalink)
- Gobierno de Chiapas (2020). *Mi escuela en casa*. <http://sefchiapas.gob.mx/miescuela/index.html>
- Gobierno de México (2020a). *Aprende en casa*. <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/site/index>
- Gobierno de México (2020b). *Barras programáticas-regreso a clases aprende en casa II*. <https://www.gob.mx/sep/documentos/barras-programaticas-regreso-a-clases-aprende-en-casa-ii>
- González-Rey, F. L. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un

- camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, enero-abril, 9(1), 241-253.
- González-Rey, F. L. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *CS*, enero-junio, 11, 19-42.
- González-Rey, F. L. y Mitjánz, A. (2015). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16. Doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15- ISSUE1-FULLTEXT-667
- Gurdián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana / Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Hernández Ávila, A. (2020). #Quédate en casa. En J. Tappan y otros, *Andando 1, El psicoanálisis en tiempos de pandemia. Infancia, confinamiento y relaciones sociales* (pp. 33-34). ALEF
- Herrera-Rivera, O., Álvarez-Gallego, M., Coronado-Mendoza, A. y Guzmán-Atehortúa, N. (2020). Acompañamiento en educación inicial: voces de sus protagonistas en apertura al cambio. *Educación y Humanismo*, Septiembre, 22, 39. Doi: <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.3858>
- Hung Lau, E. Y. y Lee, K. (2020). Parents' views on young children's distance learning and screen time during COVID-19 class suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, 32(6), pp. 863-880. Doi: <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925>
- INEGI (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, 2019*. México. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/default.html#> [Fecha de consulta: 17 de septiembre de 2020].
- James, C. E. (2020). *Racial inequity, COVID-19 and the education of black and other marginalized students*. Nueva York: Department of Sociology, York University.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Letzel, V., Pozas, M. y Schneider, Ch. (2020). Energetic students, stressed parents, and nervous teachers: a comprehensive exploration of inclusive homeschooling during the COVID-19 crisis. *Open Education Studies*, 2, 159-170

- Madrid, A. (2020). No hay escape: la privacidad perdida. En J. Tappan y otros, *Andando 1, El psicoanálisis en tiempos de pandemia. Infancia, confinamiento y relaciones sociales* (pp. 63-64). ALEF
- Martínez, M. (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en educación* (1ª reimp). México: Trillas.
- Martínez Lanz, P., Ruiz de Chávez Gutiérrez de Velasco, A., Rosenberg Fishbein, S. (2011). Concepto de muerte en niños sanos e infectados por VIH/SIDA. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(2), 357-374. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/292/29222521010.pdf>
- Meixueiro Yeverino, P. (2020). Infancias, desigualdad y participación escolar en tiempos de pandemia. *Ichan Tecolotl*. <https://ichan.ciesas.edu.mx/infancias-desigualdad-y-participacion-escolar-en-tiempos-de-pandemia/>
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 30-38). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación / UNAM.
- Ponce García, G. (2020). Cavilaciones de un profesor en el encierro. La pedagogía infectada y su agónica cuarentena. *Revista Educ@rmos*, 121-129.
- Schlemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Argentina: Paidós Educador.
- Vázquez Soto, M. A., Bonilla Moreno, W. T. y Acosta Rosales, L. Y. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, julio - diciembre, 7(14), 14.
- Vega C., Y. (2020). El sujeto conectado, en cuarentena. En W. Sierra, Y. Vega, P. Palacios, C. Yáñez, A. Calderón, R. Melgarejo, K. Paladines (Coords.), *Digitalidad y pandemia* (pp. 4-7). Quito, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador / Grupo de Investigación, Sociedad, Psicoanálisis y Tecnología Digital.
- Verderi Muñuzuri, D. (2020). Los nuevos retos frente al Covid 19: Educación versus subjetivación. En J. Tappan y otros, *Andando 1,*

*El psicoanálisis en tiempos de pandemia. Infancia, confinamiento y relaciones sociales* (pp. 57-60). ALEF

Yáñez M., C. (2020). La abolición del cuerpo en tempos digitales. En W. Sierra, Y. Vega, P. Palacios, C. Yáñez, A. Calderón, R. Melgarejo, K. Paladines (Coords.), *Digitalidad y pandemia* (pp. 11-13). Quito, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador / Grupo de Investigación, Sociedad, Psicoanálisis y Tecnología Digital.