



Cambios en las condiciones, prácticas y relaciones maestros-estudiantes durante la pandemia por COVID-19 en los bachilleratos rurales mexicanos

CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México

carlota@unam.mx

Resumen. En este artículo, se analizan algunos de los cambios ocurridos en los telebachilleratos comunitarios mexicanos durante la pandemia por COVID-19, en particular en las condiciones de los actores escolares, en las nuevas actividades que implica la educación a distancia y en las relaciones maestros-estudiantes. Desde la sociología comprensiva y mediante entrevistas semiestructuradas, se recupera la perspectiva de directivos y docentes con el fin de mostrar su papel en la transformación de la escuela. Se encontró que, a pesar de que los problemas preexistentes de directivos y maestras/os se exacerbaban, dichos actores tuvieron un papel protagónico y asumieron con creatividad y compromiso la labor docente.

Palabras clave: educación rural, educación comunitaria, COVID-19, maestros, directivos.

Changes in conditions, practices, and relationships between teachers and students in rural Mexican high schools during the COVID-19 pandemic

Abstract. This article analyzes some of the changes that occurred in Mexican community distance-learning high schools during the COVID-19 pandemic, particularly regarding the conditions of actors within school systems, the new activities associated with distance-learning, and teacher-student relationships. From the perspective of interpretive sociology and through semi-structured interviews, the aim is to take the perspective of head teachers and teachers into account, to show their role in the transformation of the schools. It was found that, even though the pre-existing problems of head teachers and teachers were exacerbated,

these actors played a leading role and carried out this teaching work with creativity and commitment.

Keywords: rural education, community education; COVID-19, teachers, head teachers.

1. Introducción

El cierre de las escuelas como medida sanitaria para evitar contagios durante la pandemia por COVID-19 ha significado un duro golpe a los sistemas educativos en su conjunto y en particular a escuelas, maestros y estudiantes¹. Las afectaciones se han mostrado diferenciadas en función de los recursos económicos y tecnológicos con los que cuenta cada país para hacer frente a la crisis; por lo tanto, se afirma que la pandemia no solo ha hecho visibles las desigualdades existentes entre países y en su interior, sino que las ha exacerbado (Cepal-Unesco, 2020; ONU, 2020). Las poblaciones que han quedado más vulnerables al continuar con la educación a distancia han sido los habitantes de zonas pobres o rurales, las niñas, las personas refugiadas, las personas con discapacidad y las/os desplazadas/os forzosas/os (ONU, 2020). México, al igual que la mayor parte de los países, optó por la educación a distancia desde marzo de 2020 y tuvo que enfrentar la emergencia con una parte de la población que tiene acceso limitado a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)².

La educación a distancia de emergencia en México se instrumentó a través del programa Aprende en Casa. Este programa contempló la continuidad de los contenidos curriculares de los libros de texto gratuitos por medio de la televisión y la radio, y con el apoyo de internet, para las/os estudiantes que cursan desde preescolar hasta educación media superior. La apuesta por la televisión se sustentó en el argumento de que el 94% de los estudiantes tienen acceso a este medio (Senado de la República, 2020); sin embargo, al poco tiempo fueron evidentes los problemas para captar la señal televisiva en los lugares apartados, la deficiente red de telefonía, la escasa conexión a internet y falta de equipo en las localidades con más bajos recursos económicos. Cada escuela y sus respectivos maestros tuvieron que emplear sus propios recursos y estrategias para continuar la educación a distancia y concluir el ciclo escolar 2019-2020.

Ante el alargamiento de la pandemia y a pesar de los problemas presentados, se inició el siguiente ciclo escolar con el programa Aprende en Casa II, mediante el cual se apostó nuevamente por el uso de la televisión, pero con mayor cobertura³. Dicha estrategia dejó de lado la ampliación de la red

1 Según datos de Cepal-Unesco (2020), a mediados de mayo de 2020, más de 1200 millones de estudiantes de todos los niveles en todo el mundo habían dejado de tener clases presenciales. De ellos, más de 160 millones corresponden a América Latina y el Caribe.

2 En México, solo el 44,3% de los hogares cuenta con computadora y el 56,4% tiene conexión a internet (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Inegi], 2019).

3 Se hizo un convenio con las televisoras privadas, con el cual se alcanzó una cobertura de 40 canales nacionales y locales, además de los públicos federales y estatales que venían funcionando y de los canales universitarios (Senado de la República, 2020).

de internet y de telefonía, así como apoyos para la compra de dispositivos que requerían las poblaciones rurales, por lo que la brecha digital entre los distintos grupos sociales quedó intacta (Fernández & De la Rosa, 2020; Oliver, 2020). Los problemas para captar la señal televisiva y de acceso a internet persistieron y, nuevamente, toda la responsabilidad recayó en directivos y docentes.

Durante esta etapa, han sido evidentes las transformaciones de las escuelas y la capacidad de directivos y docentes para enfrentar rápidamente circunstancias inéditas para las que no estaban preparadas/os. Se han tenido que romper los referentes espacio-temporales que daban sustento a la enseñanza, tales como los calendarios, los horarios y la materialidad del edificio o las instalaciones, de su mobiliario y de su material didáctico. La educación ha tenido que reinventarse, y hoy, más que nunca, resuena la categoría de la escuela como construcción social propuesta por Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta desde la década de 1980. Resuena su planteamiento sobre la transformación de la escuela, el carácter histórico y la necesidad de mirarla desde abajo, desde los actores que la construyen cotidianamente.

En este contexto de desigualdad social y educativa, el objetivo de este estudio es analizar, desde una perspectiva cualitativa, algunos de los cambios que se dieron en los bachilleratos rurales durante la pandemia por COVID-19. Para ello, se enfocan los cambios en tres dimensiones: las condiciones de los actores (directoras/es, docentes y estudiantes), las nuevas tareas y responsabilidades de directivos y profesoras/es y, por último, las relaciones entre maestras/os y estudiantes⁴. Ante el vacío que ha dejado la política educativa, por medio de este estudio se busca visibilizar el papel que desempeñan los actores escolares en las transformaciones de la educación.

El interés aquí se ha centrado en las escuelas de las localidades rurales, ya que han sido las más afectadas por la educación a distancia. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje se han dificultado por los problemas de conectividad, acceso a internet, señal de telefonía y falta de dispositivos, como teléfono celular y computadora, además de las precarias condiciones económicas y de la vivienda de las familias de las/os estudiantes. El estudio se circunscribe al nivel medio superior en la modalidad de telebachilleratos comunitarios (TBC), los cuales atienden a los jóvenes más vulnerables de este nivel educativo.

El estudio se ubica como parte de una línea de investigación emergente que ha tratado de dar cuenta de las afectaciones de la pandemia en el sis-

4 Para facilitar la lectura, en este artículo se maneja en términos genéricos, como directoras/es o directivos, a la figura que se conoce como responsable de TBC.

tema educativo y las dificultades enfrentadas por profesoras/es, estudiantes y familias. Específicamente, el estudio se despliega entre la sublínea sobre las consecuencias sociales y educativas de la pandemia, y la que se refiere a las vivencias de estudiantes y docentes en la educación a distancia⁵.

De igual modo, este trabajo continúa una línea de investigación centrada en los vínculos entre la escuela y los sujetos, desde la cual se intenta incursionar en la dimensión subjetiva de los estudiantes, esto es, sus valores, identidades, experiencias y representaciones sociales (Guzmán, 2013; Guzmán & Saucedo, 2007). La particularidad en esta ocasión es que se toman en cuenta las relaciones entre estudiantes y maestros, por lo que converge con la línea de investigación que aborda dichas relaciones (Albornoz & Cornejo, 2017; Covarrubias & Piña, 2004) y particularmente con aquellos trabajos que recuperan la mirada de los docentes en esta interacción (Albornoz & Cornejo, 2017). A través de este estudio, también se intenta aportar nuevos elementos a la línea de investigación que se ha venido gestando en los últimos años sobre las condiciones de los TBC en México (Guzmán, 2018, 2021a, 2021b; Alanís, 2020a, 2020b; Estrada & Alejo, 2019; Weiss, 2017).

2. La construcción social de la escuela y las relaciones maestro-estudiantes

Para el análisis de los cambios particulares que han ocurrido durante el confinamiento, se parte de reconocer como premisa básica que la pandemia ha generado una crisis sanitaria que tiene efectos políticos, económicos, sociales y emocionales. La educación se ve afectada por la pandemia en tanto que irrumpe en la cotidianidad y las coordenadas espacio-temporales desde donde se llevaban a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, no se trata de cambios buscados ni mucho menos planeados, como pueden ser una reforma o cambios para la mejora educativa, sino de una respuesta ante una situación crítica. Por ello, se retoma el concepto «educación a distancia de emergencia» propuesto por Pedró (2020), quien la define como una estrategia para dar continuidad pedagógica, pero que dista de las capacidades y recursos que habría exigido una educación a distancia óptima.

En este estudio, se retoma la noción de escuela como construcción social, esto es, que se «hace» día a día y, por ende, se transforma y se modifica a

5 A partir de un sondeo inicial, se identificaron en total 30 trabajos realizados en México, cuyas temáticas convergen en tres núcleos: (1) las consecuencias sociales y educativas de la pandemia; (2) las vivencias de estudiantes y docentes en la educación a distancia; y (3) el uso y manejo de las nuevas tecnologías (Guzmán, 2021a).

lo largo del tiempo (Ezpeleta & Rockwell, 1983). La escuela, desde esta perspectiva, tiene un carácter situado y responde a procesos de construcción histórica.

A partir de la mirada de la escuela como construcción social, Rockwell y Ezpeleta (1983) se preguntan: ¿qué pasa en la escuela? ¿Cómo vive? ¿Cómo se constituye permanentemente? ¿Cómo cambia y cómo sucede allí la enseñanza? Estas preguntas remiten a las autoras a mirar la escuela desde abajo, desde los sujetos que la construyen cotidianamente. En este sentido, la dimensión cotidiana cobra particular sentido como un intento por comprender momentos singulares del movimiento social. Para estas autoras, solo es en el ámbito de la vida cotidiana en el que las personas se apropian de usos, prácticas y concepciones.

Nos encontramos en un momento histórico en el que la escuela tiene que responder tanto a circunstancias inéditas como a las exigencias de la educación a distancia de emergencia. Para entenderla, la noción de escuela de Rockwell (2005) permite pensarla desde un contexto más amplio y como parte de procesos sociales e históricos como los que vivimos:

Parto de una concepción de las escuelas como lugares de intersección de redes y procesos que rebasan límites físicos e institucionales del espacio escolar. Concibo a la escuela como lugares «permeables» a los procesos culturales y sociales del entorno. Desde esta óptica, la escuela deja de ser una institución «relativamente autónoma», que se reproduce a sí misma de manera casi inmutable. Es, en cambio, un ámbito en el que pueden ocurrir diversos procesos sociales y culturales. (p. 28)

En el contexto de las transformaciones que ocurren en la escuela, las relaciones maestro-estudiantes han cambiado y se construyen a partir de nuevos referentes. Este estudio centra la mirada de las/os docentes acerca de la manera como se relacionan con los estudiantes y las nuevas tareas que ello implica. No interesa analizar el impacto de esta relación en el aprendizaje, la permanencia o el logro educativo, tal y como lo concibe una línea particular de indagación (Albornoz & Cornejo, 2017; Covarrubias & Piña, 2004). Se consideran los aspectos emocionales que entran en juego en cada una de las partes y, particularmente, el soporte emocional que brindan las/os profesoras/es a las/os estudiantes. Sin embargo, no se abordan los vínculos maestro-alumno desde la tradición psicoanalítica, en la que se movilizan categorías como el inconsciente, el deseo de saber, la transferencia, entre otros (Cuello & Labella, 2017; Mejía, Toro, Flórez, Fernández, & Cortés, 2017).

Más allá de las perspectivas particulares de análisis, se reconoce la centralidad e importancia de las relaciones maestro-estudiantes en los procesos

de enseñanza y de aprendizaje. Se comparte aquí la premisa que reconoce la bidireccionalidad de la relación, pero también su asimetría (Cuello & Labella, 2017; Albornoz & Cornejo, 2017; Bertoglia, 2005; Covarrubias & Piña, 2004).

En cuanto a la mirada analítica hacia los actores educativos, el estudio se ubica en la sociología comprensiva, ya que se interesa por comprender el significado subjetivo de la acción social (Weber, 1964). Se enmarcan las acciones en un contexto social y, de acuerdo con Giddens (1995), en una estructura que constriñe al actor, pero que, a su vez, posibilita la acción. De acuerdo con este mismo autor, se reconoce la capacidad de los actores para reflexionar acerca del curso de sus acciones.

3. Perspectiva metodológica

De acuerdo con el planteamiento expuesto, en este estudio se analizan algunos de los cambios ocurridos en los bachilleratos durante la pandemia por COVID-19 en tres dimensiones: (1) los cambios en las condiciones de directivos, maestras/os y estudiantes; (2) las nuevas tareas que han tenido que realizar tanto directivos como maestras/os; y (3) las nuevas relaciones entre maestros y estudiantes. Con ello, se pretende visibilizar el papel de los actores escolares en la transformación de la educación. El análisis se centra en los puntos de vista de las/os directoras/es y docentes, quienes dan cuenta de su propia perspectiva y de su mirada hacia las/os estudiantes.

En cuanto a la temporalidad, se concibe que la pandemia, lejos de ser un evento que ocurre en un momento determinado, ha sido un proceso que se ha desarrollado a lo largo de un período indeterminado. Durante este han cambiado las formas en que se lleva a cabo la educación a distancia y la manera en que tanto profesoras/es como estudiantes la han vivido y enfrentado. En términos analíticos, se distinguen tres momentos: (1) antes de la pandemia, el cual sienta las bases y los antecedentes; (2) el inicio, en el cual se dan las primeras respuestas ante la emergencia y en el que se concluye el ciclo escolar 2019-2020; y (3) la instalación, en el que se inicia y desarrolla el ciclo escolar 2020-2021 a distancia. En el momento de redactar este artículo, se anuncia en el país el retorno a clases presenciales, de manera gradual y paulatina para las entidades federativas que tengan las condiciones sanitarias para ello; sin embargo, los planteles de TBC, al igual que muchos otros, han pospuesto el regreso hasta contar con las condiciones que aseguren la seguridad de estudiantes y docentes.

En lo que se refiere a su abordaje, el estudio se ubica dentro de las corrientes llamadas interpretativas, ya que se comparte el interés por el conocimiento de la subjetividad ligada a contextos culturales específicos y

a la dimensión cotidiana (Erickson, 1989). De esta tradición se desprende la metodología cualitativa que permite incursionar en la perspectiva de los actores, sus posicionamientos y posturas (Flick, 2004). Este enfoque se ajusta a las particularidades del objeto de estudio y a las dificultades que representan la pandemia y el confinamiento sanitario. Para obtener la información, se utilizó la entrevista en profundidad con base en una guía temática.

Las entrevistas se llevaron a cabo por medio de la plataforma digital Zoom y tuvieron una duración aproximada de dos horas. Con la autorización de las/os entrevistadas/os, se grabaron las conversaciones en la misma plataforma. Tanto directivos como profesoras/es mostraron una gran disposición para hablar y compartir sus experiencias. A pesar de la carga de trabajo y responsabilidades que ellas/os tienen, agradecieron haber sido escuchados. No fue posible entrevistar estudiantes para conocer directamente su propia perspectiva, debido a los problemas que presentaban para conectarse a internet y por la falta de dispositivos adecuados.

Por su delimitación, se trata de un estudio de tipo instrumental de casos múltiples, mediante el cual no se pretende generalizar, sino mostrar casos significativos de una problemática general (Stake, 2010). El estudio se llevó a cabo en seis TBC, tres de ellos en el estado de México y los restantes en Morelos. Ambas entidades federativas se ubican en el centro del país y comparten las características generales que presentan la mayor parte de los planteles del país (Guzmán, 2018). Los TBC, por las características propias de esta modalidad educativa, se ubican en localidades rurales y en distintas regiones de cada una de las entidades federativas⁶.

Para captar los cambios en la escuela fue necesario llevar a cabo el trabajo de campo en dos etapas. La primera se realizó entre abril y mayo de 2020. De las/os tres profesoras/es que conforman cada TBC, se entrevistó al / a la que funge también como responsable de plantel y a otra/o de ellas/os. De esta manera, el universo quedó conformado por ocho mujeres y cuatro hombres. Se buscó que en cada entidad federativa hubiera un equilibrio entre las distintas áreas que imparten los docentes⁷. La segunda etapa se llevó a cabo entre noviembre y diciembre de 2020, y se entrevistó solo a las/os docentes que son también directivos de los seis TBC (cinco mujeres

6 Cabe mencionar que las distintas entidades federativas que componen el país se rigen por los lineamientos generales de la política educativa a nivel federal; sin embargo, cada entidad tiene un margen de acción para establecer políticas particulares que respondan a su contexto. En este artículo, se presentan los resultados conjuntos de ambas entidades federativas y solo se hace mención de una de estas cuando existen diferencias significativas.

7 Para facilitar la lectura, se utiliza el término genérico de directivos para referirse a la figura del docente que cumple además con las funciones de responsable de plantel.

y un hombre), puesto que en la primera etapa no se encontraron diferencias significativas entre docentes-directivos y quienes solo son docentes.

Las entrevistas se transcribieron parcialmente a través de fichas analíticas con categorías preestablecidas que se sistematizaron en matrices temáticas (Huberman & Milles, 2000). El análisis se realizó a partir de la búsqueda de las tendencias principales por sujeto y plantel narradas por docentes y directivos. Se enfocó la atención en los cambios ocurridos tanto en las condiciones de maestras/os y estudiantes como en las tareas realizadas, en las miradas de unos a otros y en las formas de relación. La perspectiva analítica se orientó por la búsqueda de los significados de las acciones y de la reflexividad de los directivos y profesoras/es.

4. Antes de la pandemia: características y condiciones de los telebachilleratos comunitarios (TBC)

El nivel medio superior en México, también conocido como bachillerato, tiene dos funciones básicas: propedéutica y terminal. La primera prepara para el ingreso a la educación superior (ES); la segunda, para el ingreso al mercado de trabajo⁸. Este nivel se cursa en tres años, es obligatorio y atiende a la población que tiene una edad típica de entre 15 y 17 años. Está integrado por 5,2 millones de estudiantes, 299 000 docentes y 18 000 planteles (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019). A pesar de su obligatoriedad, tiene una tasa de escolarización de 75,2 para dicho grupo de edad, la cual es considerada baja con respecto a otros países de América Latina (INEE, 2019)⁹. Cabe destacar que la cobertura es aún más baja en las zonas rurales¹⁰.

Los TBC forman parte de la educación media superior (EMS) y fueron creados en 2013 con el fin de ampliar su cobertura, un año después de que fuera decretada la obligatoriedad de este nivel educativo. Mediante esta modalidad educativa, se buscaba promover la inclusión y la equidad; por lo tanto, se dirigió a las localidades de menos de 2500 habitantes, las cuales, además de su baja cobertura, son las que tienen mayor nivel de marginación (Secretaría de Educación Pública – Subsecretaría de Educación Media Superior – Dirección

8 La organización de este nivel es muy compleja, pues se compone por diversas modalidades de régimen público o privado; federales o estatales; centralizadas, descentralizadas o autónomas, así como presenciales o a distancia.

9 Esta tasa de escolarización se encuentra por debajo de la de países como Chile (95,5), Bolivia (86,8), Brasil (85,2) y Uruguay (82,1) (INEE, 2019).

10 Esta baja cobertura se expresa en el hecho de que solo el 60,9% del grupo de edad de 15 a 17 años que habita en localidades de menos de 2500 habitantes estudia la EMS, mientras que el 79,1% de ese mismo grupo de edad que habita en localidades de más de 2500 habitantes sí estudia este mismo nivel (Comisión Nacional para la Mejora Continua [Mejoredu], 2020).

General de Bachilleratos, 2020). A lo largo del tiempo, los TBC han dado cabida a jóvenes que no habrían podido estudiar fuera de su localidad. En el ciclo escolar 2019-2020, se atendió a un total de 144 399 estudiantes en 3306 planteles (SEP-SEMS-DGB, 2020).

En concordancia con los principios de inclusión, en los TBC no se cobran colegiaturas, es la única modalidad en la que se proporcionan libros de texto a las/os estudiantes, y todos ellos cuentan con una beca¹¹. Si bien las metas de ampliación e inclusión fueron claras desde el inicio, se les asignó un presupuesto bajo y no se construyeron planteles propios, sino que se aprovechó la infraestructura existente de telesecundarias para operar por las tardes, o bien espacios públicos que fueron habilitados.

El TBC es una modalidad escolarizada, presencial y propedéutica que opera con un mínimo de 12 estudiantes y con una planta de tres maestras/os. Al paso del tiempo y con el aumento de la demanda, los grupos están formados por 30 estudiantes en promedio. El modelo curricular está organizado en tres áreas¹². Cada docente imparte una de las tres áreas y uno de ellos funge como director del plantel.

Ligado al bajo presupuesto que se asigna a los TBC, las condiciones en las que operan son precarias. La falta de plantel propio les ha generado conflictos con los directores de las telesecundarias. En los casos en que los TBC ocupan espacios públicos o han logrado construir su propio plantel, las condiciones también son limitadas. En general, todos los planteles padecen la falta de infraestructura y servicios en buenas condiciones, tales como agua potable, electricidad y acceso a internet. Tampoco cuentan con mobiliario y equipo de cómputo suficientes y en buen estado. El presupuesto del que disponen es muy bajo y no les alcanza para cubrir el mantenimiento del plantel ni los insumos de limpieza, papelería y material didáctico. Por ello, han tenido que solicitar apoyo a las familias y a las autoridades locales (Guzmán, 2018; Estrada & Alejo, 2019; Weiss, 2017).

Los docentes tienen condiciones laborales muy precarias; muestra de ello es que tienen contratos de 20 horas semanales que deben renovarse anualmente, además de que en varias entidades federativas no cuentan con seguridad social ni prestaciones, como aguinaldo o días económicos¹³.

11 Esta beca la otorga el programa federal Benito Juárez, dirigido a todos los estudiantes de EMS, por medio del cual reciben 800 pesos mensuales (equivalentes a 40 dólares) (Gobierno de México, 2021). <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez>

12 Las áreas en las que se organiza el TBC son las siguientes: (1) Matemáticas y Ciencias Experimentales; (2) Ciencias Sociales y Humanidades; y (3) Comunicación. La formación para el trabajo se cubre con la asignatura Desarrollo Comunitario. A diferencia de otras modalidades de bachillerato, no se ofrecen a nivel curricular actividades artísticas ni deportivas.

13 Los responsables de plantel tienen 10 horas adicionales de pago por las labores de gestión que

Tanto profesoras/es como directivos se quejan de sobrecarga laboral, ya que trabajan más tiempo del que les pagan y tienen que realizar múltiples tareas para las que no fueron contratados (Guzmán, 2018).

Los estudiantes provienen de familias con muy bajos recursos económicos, que no pueden apoyar a sus hijos para los gastos escolares. La mayoría se sostiene de sus becas, y muchos de los estudiantes hombres trabajan, ya sea en actividades del campo o como empleados. También hay mujeres que trabajan, además de que todas ellas participan en las actividades domésticas y en el cuidado de familiares. Las familias de los estudiantes tienen baja escolaridad, por lo que no pueden apoyar a sus hijos en las tareas escolares ni en la toma de decisiones académicas. Los resultados de las evaluaciones del aprendizaje de las/os estudiantes de TBC son bajos, comparados con quienes cursan otras modalidades educativas¹⁴. Los estudiantes llegaron a los TBC con deficiencias académicas que dificultan su aprendizaje, por los que las/os docentes tienen que regularizarlos antes de iniciar sus propios programas. A pesar de las condiciones del plantel y de los obstáculos que tienen para estudiar, las/os jóvenes valoran la oportunidad de estudiar y tienen expectativas de que los estudios de bachillerato les permitan tener una vida mejor (Guzmán, 2018, 2021b).

5. La pandemia y las nuevas condiciones de los actores

Los efectos de la pandemia son múltiples y han afectado las condiciones de vida de las personas, así como sus actividades, rutinas y formas de convivencia en las distintas etapas del confinamiento. Este cambio de condiciones permea la manera en que directivos, profesoras/es y estudiantes enfrentan la educación a distancia; por ello, aquí se analizan los cambios familiares, laborales y emocionales de las/os directoras/es y docentes, en tanto que para las/os estudiantes se consideran también los educativos.

Las/os docentes

Para las/os maestras/os, la llegada de la pandemia y del subsecuente confinamiento implicó diversos cambios en su situación personal, familiar y laboral. En la mayoría de los casos, se exacerbaron los problemas que tenían previamente a la pandemia. El traslado de las actividades escolares a la casa requirió de una nueva organización de las tareas y las responsabilidades

realizan.

14 De acuerdo con los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) 2017, el 75% de los estudiantes del TBC se ubicaron en los niveles más bajos en Matemáticas (cuando la media nacional era del 66%). En el caso de Lenguaje y Comunicación, el 61% de los TBC presentan los resultados más bajos (siendo la media nacional de 34%) (INEE, 2018).

en el hogar. Las mujeres hicieron referencia a la necesidad de alternar sus actividades docentes con el cuidado de las/os hijos y con la supervisión y apoyo a sus tareas escolares, y con ello, una mayor presión y desgaste. Ante las exigencias diarias de la docencia, una profesora enfatizó: «En mi caso, yo tengo un hijo que atender, tengo mi casa, o sea, hacer comida, lavar ropa». Varios de las/os docentes mencionaron que se encargaban de hacer las compras y todas las actividades fuera del hogar, lo cual les significaba riesgo de contagiarse y de «llevar el virus» a la casa. Se presentaron también casos de maestras/os que tenían a su cuidado familiares de mayor edad y enfermos.

La nueva dinámica de la educación a distancia requirió de adaptaciones en la vivienda. Algunos de ellos tuvieron que acondicionar su lugar de trabajo en el patio de la casa o compartir con otros familiares los lugares de uso común, como el comedor o la sala. Lo mismo sucedió con el equipo de cómputo, pues tenía que compartirse. Una profesora narra esta nueva dinámica:

Tenemos que organizarnos y programarnos. Quizá yo la utilizo [la computadora] en la mañana, alguien más en la tarde, otro más a mediodía, o si hoy yo no tengo trabajos para enviar pero mi hermano sí, él la utiliza, o mi mamá.

La mayoría de ellas/os contaban con acceso a internet; sin embargo, aludían a problemas frecuentes en la señal, en el servicio de energía eléctrica o que sus equipos no tenían la capacidad suficiente para trabajar en las plataformas.

Las condiciones laborales se vieron afectadas para la mayoría de los directivos y docentes. Lo más grave, quizás, fue para las/os de Morelos, quienes no recibieron pago durante los primeros cuatro meses del confinamiento, lo que les generó angustia y preocupación. Asimismo, les angustiaba no contar con seguridad social y, particularmente, servicios médicos en momentos en que se sentían muy vulnerables. Así expresó su sentir una maestra: «Yo me siento [como] en el aire porque no tenemos prestaciones. Estamos colgados de nuestro trabajo, estamos en el aire y en cualquier rato nos podemos caer».

La mayoría de las/os maestras/os consideraban que la carga de trabajo se había incrementado. Si antes de la pandemia ellas/os sentían que trabajaban más tiempo del que les pagaban, ahora se sumaban nuevas horas. Sus actividades también aumentaron, e hicieron referencia a la necesidad de trabajar todo el día, así como de recibir mensajes y llamadas incluso en la madrugada. Las/os directoras/es expresaron que el trabajo administrativo se incrementó al tener que trasladar todos los trámites a plataformas que no manejaban. El aumento de la jornada laboral lo resume un profesor de manera simple: «Empezamos más temprano y nos dormimos más tarde».

Las condiciones expuestas, aunadas a las ocasionadas por la propia pandemia, generaron en las/os maestras/os un estado emocional difícil. La mayoría se sentían «estresados» y «cansados» por la carga laboral y doméstica, así como por los problemas de comunicación con sus estudiantes. Casi todos se refirieron a la «incertidumbre» por la pandemia, y, como una de las maestras mencionó al respecto: «La incertidumbre es lo peor de esta contingencia, porque es un miedo que no sabes de dónde va a venir». Sentían también incierto el rumbo de las actividades escolares, los calendarios y las formas de evaluación. Les preocupaban su salud, la de sus familiares y también la de sus estudiantes. La situación emocional de las/os docentes derivó en algunas/os casos de depresión, insomnio y crisis de ansiedad, los cuales tuvieron que superar para continuar con sus responsabilidades.

Durante la primera etapa de la pandemia, directivos y profesoras/es creían que se trataba de una cuestión pasajera y esperaban el regreso a las clases presenciales para el ciclo escolar 2020-2021. Con el paso del tiempo, fueron aceptando que se trataba de un proceso más largo y que así tendrían que asumirlo. De esta manera, muchas/os compraron con sus propios recursos nuevos equipos de cómputo, cambiaron sus teléfonos celulares y organizaron mejor sus responsabilidades familiares y escolares. A pesar de ello, sus condiciones laborales no cambiaron: las jornadas de trabajo siguieron siendo excesivas, y estaban convencidos de que «se trabaja mucho más en casa». Se regularizaron los pagos, pero la incertidumbre continuó en la medida en que la renovación de los contratos sigue siendo anual. La preocupación por la falta de acceso a la seguridad social y a servicios médicos aumentó a medida que el riesgo por los contagios se incrementaba. En el caso de algunas/os maestras/os, el enojo y la inconformidad también aumentaron, como se ilustra a continuación:

Si ya de por sí es muy difícil sin pandemia, ahora, con la pandemia, es una situación extremadamente difícil que nosotros estamos enfrentando desde nuestras trincheras, sin nada, sin respaldo de nada. Solamente nos pagan los honorarios y somos como robots; o sea, no sentimos, no pensamos, no nos pasa nada... y yo creo que las autoridades deben de poner más empeño en nosotros los docentes, porque atendemos aproximadamente a 90 alumnos. Entonces, no es nada fácil estar atendiendo a 90 alumnos a distancia, y a veces no piensan en nosotros, en los docentes: qué estamos sintiendo, cómo estamos llevando a cabo, qué problemas tenemos, o sea, estamos solos. Si me enfermo, tengo que pagar de mis honorarios; si voy a llamarles a los alumnos, tengo que pagarlo de mis honorarios, porque no hay nada de apoyo adicional, o sea, nos dejan solos, completamente

te solos [...] y nos sentimos solos porque no tenemos certeza.
(Profesora de Morelos)

En términos emocionales, en la segunda etapa de la pandemia y de la educación a distancia, la sensación de incertidumbre de las/os maestras/os siguió siendo central, y lo que ocurrió fue la resignación, que se manifestó en expresiones tales como: «Pues no queda de otra», «Nos tenemos que adaptar», «Poco a poco nos estamos acostumbrando a esta nueva forma de trabajo».

Las/os estudiantes

Según lo narrado por las/os docentes, las condiciones de precariedad en las que viven las/os estudiantes de TBC se agravaron con la pandemia. Algunas/os jefes del hogar perdieron su empleo, por lo que muchas/os jóvenes tuvieron que trabajar, y quienes ya lo hacían aumentaron su jornada laboral. Las/os estudiantes desempeñaron trabajos en el campo y como albañiles; las mujeres, como empleadas en algún establecimiento o en la venta de productos. Asimismo, aumentaron las responsabilidades de las/os jóvenes en el hogar, tanto en los quehaceres domésticos como en el cuidado de familiares. Por ello, un maestro afirma: «Su vida es trabajar, trabajar, trabajar». Coincide con esta visión una directora: «Yo creo que este tiempo lo han utilizado para trabajar al cien por ciento, no me queda duda; algunos alumnos en el campo, otros en la construcción, otros de ellos son músicos».

En cuanto al aspecto escolar, las/os estudiantes no contaban con las condiciones para estudiar a distancia. En primer lugar, no tenían acceso a internet ni a equipos de cómputo, a lo sumo existía una computadora en casa, que se compartía entre los miembros de la familia. Algunas/os tenían su propio celular, pero este no tenía la capacidad necesaria para acceder a las plataformas que requería la educación a distancia. En otros casos, solo había un celular en la familia, que también tenía que compartirse. Otro problema fue el gasto que implicaba el pago del saldo para el teléfono, el cual no podían sufragar las familias. Derivado de las condiciones económicas, las viviendas de las/os estudiantes son precarias, con servicios de energía eléctrica deficientes y muchas de ellas sin señal de telefonía. Para resolver las limitaciones, las/os estudiantes emplearon estrategias variadas: pedir prestado algún celular para enviar por WhatsApp las fotos de los trabajos, buscar espacios con señal wifi gratuita o los tiempos y lugares en donde hubiera mejor señal, ya fuera la azotea de la casa, un cerro o un parque público.

Como ha sido documentado por diversas fuentes, lo que más ha afectado de la pandemia a niños y jóvenes ha sido la falta de sociabilidad y convivencia con sus pares (Mejoredu, 2021). En el caso de los de TBC, la escuela representaba el único espacio en el que se alejaban de los quehaceres

domésticos y de los problemas familiares, o donde tenían un poco más de libertad y autonomía. Una maestra narra esta situación:

Extrañan esa dinámica de llegar a la escuela y hacer lo que querían, o ver a sus amigos o a sus novias. También, porque hay a quienes no les dejan tener novio o novia, y entonces en la escuela se desataban también; que, aunque en la escuela tampoco está permitido, pero pues ellos hacían sus mañas y ya por lo menos se echaban ojitos, ¡pero de manera presencial!

No poder asistir a la escuela y permanecer en casa hacía sentir a las/os jóvenes «enojados» «tristes», «deprimidos» y «estresados». Manifestaban a las/os docentes el deseo de regresar a las clases presenciales; textualmente, les decían: «¡Ya extraño la escuela, ya extraño a mis compañeros! ¡Estamos muy aislados! ¡Ya no aguanto a mi familia!». Frecuentemente, preguntaban a las/os profesoras/es: «¿Cuándo vamos a regresar? ¿Cuándo se acaba todo esto?». Hacían estas preguntas porque, a su juicio, las/os estudiantes se sentían realmente «aburridos», «hartos» y «desesperados».

Según refieren las/os docentes, no toda/o estudiante siguió el confinamiento, algunas/os por tener que trabajar, otras/os porque decían «que no aguantaban el encierro». También se presentaron casos de quienes mantenían una actitud escéptica, pues consideraban que la pandemia «no existía» o que «no llegaría a su comunidad» y, por ello, salían a jugar fútbol, de paseo con amigas/os o asistían a fiestas.

En la segunda etapa de la pandemia, continuaron las condiciones de precariedad económica de las/os estudiantes. Hubo algunas/os jefas/es del hogar que pudieron retomar sus actividades laborales; sin embargo, la mayor parte de las/os estudiantes que trabajaban continuaron haciéndolo, ya fuera para cooperar con los ingresos familiares o por otros motivos. Ya no se trataba solo de necesidad económica, sino que, a falta de actividades escolares presenciales, encontraron en el trabajo un espacio alternativo que les permitía salir de casa y tener ingresos propios.

Ante el excesivo gasto que implicaba para las familias el pago de saldo del teléfono celular, algunas decidieron contratar internet. Para ello, utilizaron sus ahorros o se endeudaron. Hubo estudiantes que ocuparon la beca que recibían para cambiar de teléfono o comprarse uno nuevo. Las/os estudiantes también pusieron en práctica estrategias para no gastar en el saldo; por ejemplo, trabajar en las casas de compañeros que tenían acceso a internet o turnarse el uso de datos de un teléfono celular entre cuatro o cinco estudiantes para seguir conjuntamente las sesiones en la plataforma.

El deseo de regresar a las clases presenciales no solo continuó, sino que, a medida que pasaba el tiempo, aumentó; sin embargo, las/os estudiantes que

permanecieron tuvieron que adaptarse y aceptar que la educación a distancia era la única posibilidad para continuar con los estudios. Fue notorio que en la segunda etapa de la pandemia eran cada vez menos los estudiantes que mantenían el interés por las actividades escolares, se comunicaban y entregaban tareas. Los ánimos decayeron sobre todo para quienes egresaban del TBC y no tendrían fiesta de graduación.

Si en la primera etapa de la pandemia solo pocas/os estudiantes estaban en confinamiento, las medidas se fueron relajando aún más. En algunas localidades, el índice de contagios fue alto y hubo casos cercanos de familiares que enfermaron o fallecieron; sin embargo, muchas personas se negaron al encierro, y el discurso de «No existe el COVID» se convirtió en «Si te toca, te toca, te cuides o no».

6. Nuevas tareas y responsabilidades para las/os docentes

La educación a distancia de emergencia implicó que las/os profesoras/es tuvieran que cambiar por completo su forma de trabajo para dar respuesta a las nuevas necesidades. Ellas/os no solo tuvieron que trasladar su lugar de trabajo a la casa, sino también cambiar rutinas, ajustar métodos y, sobre todo, realizar nuevas actividades y asumir responsabilidades que no tenían anteriormente. Algunas de estas nuevas tareas se enumeran a continuación¹⁵.

Localizar estudiantes

Los profesores de TBC, desde antes de la pandemia, mantenían un contacto estrecho con las/os estudiantes y sus familias. Tenían sus números telefónicos y, en algunos casos, sabían dónde vivían. Asimismo, contaban con grupos de Facebook y de WhatsApp para comunicarse. Esta organización previa ayudó a que, una vez declarado el confinamiento, las/os maestras/os hicieran uso de estos medios; sin embargo, no todo fue fácil, pues se presentaron casos de estudiantes con quienes perdieron el contacto, ya sea porque no respondían a los llamados o porque cambiaron de domicilio debido a la pandemia. Por ello, las/os docentes se dieron a la tarea de localizarlos, ya sea a través de otras/os estudiantes o visitando personalmente sus viviendas. De igual manera, antes de la pandemia, las/os docentes de cada plantel mantenían una estrecha comunicación entre ellas/os, así como un trabajo

15 En un estudio realizado por Mejoredu (2021), en el que se recuperan las experiencias y aprendizajes de diferentes actores educativos de educación media superior durante la contingencia por COVID-19 en México, se encontraron cambios similares en las distintas escuelas y planteles de este nivel; sin embargo, los problemas de acceso a las tecnologías y equipamiento se agravan en las localidades de alta y muy alta marginación, así como se agudiza el problema de abandono escolar. Estas tendencias coinciden con lo reportado en los TBC que se ubican en dicho tipo de localidades.

colaborativo para resolver los problemas que se enfrentaban. Dicha manera de organización se encauzó y fortaleció para enfrentar esta crisis, mantener la comunicación con las/os estudiantes y sus familias y «hacer» escuela aun en la adversidad.

En la segunda etapa de la pandemia, las/os docentes lograron establecer la comunicación y ya tenían un registro de quiénes habían abandonado los estudios; sin embargo, la tarea de búsqueda no concluyó, ya que, con el paso del tiempo, hubo estudiantes que se «desconectaban» y ya no contestaban ni enviaban tareas. Algunos casos fueron por exceso de trabajo, enfermedad o desinterés. Las/os profesoras/es se dieron a la tarea de localizarlos y convencerlos. Esta labor implicó también contactar con las familias para conocer las causas y, dado el caso, pedir apoyo para que los jóvenes no perdieran los cursos. Un ejemplo lo narra una directora:

[...] yo le marco a la mamá o al papá, que el alumno no me está entregando trabajos, ellos dicen: «¡Ay, maestra!, voy a hablar con él, porque se supone que llegando de trabajar tiene que hacer su tarea y su trabajo, pero al rato que llegue de trabajar, le digo».

El trabajo colaborativo y el compromiso de las/os docentes en la localización y seguimiento fue notable y, cabe señalar, los movía la convicción de que las/os estudiantes no perdieran el ciclo escolar.

Formarse, actualizarse y asesorar en tecnologías

Las nuevas condiciones de la educación a distancia de emergencia exigían a las/os docentes habilidades digitales que no todas/os tenían. Esta limitación les preocupaba y «estresaba», por lo que tuvieron que aprender a trabajar en las plataformas, con nuevos programas, o a profundizar en aquellos que ya conocían. Para ello, la mayoría tomaron cursos en línea o diplomados, o recurrieron a la ayuda de compañeros, quienes les enseñaban directamente o les compartían tutoriales.

Fue durante el período vacacional cuando aprovecharon para continuar con el aprendizaje, ya no solo de los programas básicos o de las plataformas, sino a partir de necesidades concretas. Por ejemplo, hubo quienes se inclinaron por aprender edición de videos; otros, programas para la enseñanza de las matemáticas; y así cada quien, de acuerdo con sus propias necesidades y su nivel. Para el inicio del ciclo escolar 2020-2021, la mayoría de las/os maestras/os habían vencido la resistencia, sentían que tenía un mejor manejo de las plataformas y conocían más herramientas y programas. Esta situación los tranquilizaba y podían trabajar mejor, pero seguían prefiriendo las clases presenciales.

A pesar de las dificultades que implicaba para algunas/os maestras/os el manejo de las nuevas tecnologías, ellas/os tenían que asesorar a los estudiantes y ayudarlos a conectarse. Relatan que las/os estudiantes manejaban las redes sociales pero no el *software* básico, como Word, Excel o Powerpoint. De manera que tuvieron que aprender a usar el teléfono más allá de WhatsApp y Facebook. Ante las quejas por falta de almacenamiento en el celular, hubo que empezar por liberar espacio y hacer énfasis: «Borren sus juegos, borren su Facebook, borren su Free Fire, borren su...». Las/os profesoras/es también les enseñaron a bajar las aplicaciones más importantes para la educación a distancia, por ejemplo, el lector de PDF.

Para el uso de las plataformas, a varias/os estudiantes se les tuvo que enseñar a generar una cuenta de correo electrónico y a manejarlo, ya que nunca lo habían usado. La mayoría de las/os jóvenes del TBC no tiene acceso a las computadoras ni en sus casas ni en los planteles, por ende, tampoco saben usarlas.

En la segunda etapa de la pandemia, las/os estudiantes aprendieron los conocimientos básicos para acceder a las plataformas y usar las aplicaciones, además de que se manejaron con mayor seguridad y fluidez.

Reorganizar el trabajo diario

La educación a distancia de emergencia implicó cambios drásticos en la organización del trabajo diario. Se tuvo que dar respuesta de manera inmediata y ajustar los procedimientos a medida que se avanzaba. Esta nueva organización tuvo que partir de las condiciones reales de las/os estudiantes, esto es, de sus problemas para conectarse y de la falta de equipos. En Morelos, no se contó con lineamientos federales ni estatales para el trabajo a distancia, por lo que lo más viable fue el uso del WhatsApp como medio para enviar y recibir las fotos de tareas o ejercicios del libro de texto. La importancia que tuvo el uso del teléfono celular y los cambios que implicó los ilustra una directora:

En el salón antes nos pasábamos el tiempo diciendo: «Guarda tu celular; ponlo en silencio; apágalo; no lo puedes usar; déjalo en tu mochila», y ahora pasó a ser el instrumento principal, ahorita, para precisamente sacar todo el trabajo adelante, ahorita con la pandemia. Entonces, fue así como que de... «¿Ah, verdad, maestra? ¿No que no lo podíamos sacar? Y ahorita es el celular el que está salvando, por el que no voy a perder el semestre, no voy a reprobar porque mis trabajos los estoy haciendo y es la manera en la que le puedo enviar yo mis evidencias de que estoy trabajando». Entonces sí fue así como que ese cambio... drástico.

En el estado de México, como parte de la política estatal, utilizaron principalmente la plataforma Google Meet y videos complementarios. En ambas entidades federativas, los programas televisivos de Aprende en Casa no resultaron de utilidad por la falta de señal televisiva y por no corresponder con los contenidos del programa de estudios¹⁶.

El trabajo se incrementó durante esta etapa para las/os directores/as de ambas entidades federativas, ya que, además de sus actividades anteriores y las propias de la docencia, tuvieron que hacer acopio de información sobre las/os estudiantes, evaluaciones e inscripciones en nuevas plataformas, así como asistir a múltiples reuniones virtuales con autoridades.

En la segunda etapa de la pandemia, las/os docentes emprendieron diversos cambios. Se organizaron entre las/os profesores para asignar días, horarios de clase, de atención y de entrega de trabajos, además de que dosificaron las tareas para evitar cargas excesivas y angustiar a las/os estudiantes. Definieron una sola plataforma en la que las/os estudiantes podían subir sus trabajos cuando tuvieran conexión. Dosificaron las videoconferencias en cuanto a frecuencia y duración, para evitar gastos excesivos para las familias, y utilizaron el WhatsApp solo para dar avisos. Igualmente, definieron criterios de evaluación más precisos.

En cuanto a los aspectos curriculares también hubo cambios. En un primer momento, las/os docentes trataron de seguir los contenidos del programa y los «aprendizajes esperados» que establece cada asignatura. También intentaron incorporar algunos aspectos relacionados con la pandemia para promover la conciencia y despertar el interés de las/os estudiantes. En la segunda etapa, hubo una mayor autonomía, por lo que cada docente se centró en lo que consideraba más importante, que estuviera al nivel de las/os estudiantes y que pudieran ser trabajados en línea.

Los libros de texto con los que cuentan las/os estudiantes solo pudieron utilizarse parcialmente para la educación a distancia de emergencia, ya que no están actualizados y sus contenidos no corresponden con el programa. Las/os docentes retomaron algunos contenidos y adaptaron los ejercicios, así como elaboraron guías de trabajo, pero, sobre todo, buscaron estrategias personalizadas de acuerdo con el nivel y las dificultades de las/os estudiantes.

Los cambios emprendidos ayudaron a llevar mejor la educación a distancia de emergencia; no obstante, no se pudieron superar las dificultades en el aprendizaje. Las/os docentes estaban muy preocupados porque sentían que las/os estudiantes se quedaban con muchas dudas y realmente no estaban

16 En el estado de México, desde el inicio del confinamiento, se establecieron lineamientos generales para el trabajo a distancia en el nivel EMS, mientras que en Morelos no se hizo (Guzmán, 2021a).

aprendiendo. Para ellos, el hecho de que las/os jóvenes cumplieran con las tareas y trabajos no implicaba que aprendieran. Dadas las condiciones, resultaba muy difícil motivar e interesar a las/os estudiantes. La sensación de las/os estudiantes coincidía con la de las/os profesoras/es, y por eso deseaban las clases presenciales, para que la/el maestra/o les explicara directamente. Por la adversidad de las condiciones, fueron pocos las/os estudiantes que lograron aprender autónomamente, sin embargo, varias/os de ellas/os desarrollaron algunas habilidades de búsqueda de información y de investigación.

7. Cambios en las relaciones maestros-estudiantes

La educación a distancia de emergencia implicó cambios sustanciales en las relaciones entre profesoras/es y estudiantes. Estos vínculos estaban contruidos sobre la base de la presencialidad y del contacto cotidiano, por lo que fue necesario reconstruirlos en un contexto diferente y bajo nuevas necesidades y coordinadas espacio-temporales. Cambió también la mirada de las/os maestras/os hacia las/os estudiantes y la forma de relacionarse. Algunos de los cambios más significativos fueron los siguientes:

Mayor empatía

Desde antes de la pandemia, las/os docentes mantenían un contacto estrecho con las/os estudiantes, se mostraban sensibles ante los problemas que presentaban y tenían siempre la disposición de escucharlos y ayudarlos. Favorecía esto el hecho de que los grupos son relativamente pequeños y podían percatarse de cuando las/os jóvenes tenían algún problema de tipo personal, familiar o escolar, o bien si se suscitaba algún conflicto entre compañeros.

Con la llegada de la pandemia y el subsecuente confinamiento, el estado emocional de las/os estudiantes se agravó y, por consiguiente, las necesidades de apoyo aumentaron. A las/os estudiantes los afectaban los problemas familiares y haber perdido un espacio de convivencia con sus pares. En estos casos, las/os profesoras/es fungieron como mediadores, pues su misión fue «calmarlos», «tranquilizarlos» y hacer que se sintieran acompañados ante los problemas que se presentaban. Hubo docentes que daban consejos a sus estudiantes para afrontar y resolver las situaciones críticas: «Piensa en otra cosa», «No le hagas caso», «¿Quién te puede ayudar?». También tenían que dar ánimo a las/os estudiantes para que soportaran el encierro y no se deprimieran. Una directora comentó que trató de convencerlos de la importancia de vivir este momento y les decía:

Nos tocó, muchachos. Y esto va a ser parte de su historia, y si ustedes llegan a tener hijos, se lo van a contar, y si no, pues a

todos los novios que tengan, o novias, lo van a compartir, es parte de su historia.

El cambio más importante durante la pandemia fue que las/os docentes estaban viviendo los mismos problemas que sus estudiantes: a ellos también los afectaban el encierro y las dinámicas familiares asociadas con él. Tal es el caso de una directora, quien comparte lo siguiente:

Si para nosotros como adultos fue difícil, para ellos como alumnos ha sido doblemente complicado, porque yo creo que la escuela para muchos de ellos era su lugar de ser libres, de respirar otros aires, de convivir con sus compañeros; entonces, ese duelo es complicado. Los ánimos bajan, han bajado.

Vivir la misma situación que las/os estudiantes provocó también que las/os maestras/os se colocaran desde un lugar distinto, con mayor empatía, y que se cerrara aún más la brecha que había entre ellos. La pandemia provocó que fueran más sensibles ante los problemas, las preocupaciones y las demandas de las/os estudiantes. Este es el caso de una directora, quien narra lo siguiente:

Ya me tocó la desesperación de trabajar así, de entenderlos un poco más, y pienso que debe ser la misma desesperación que ellos sienten. He tenido que no ser tan tajante y ponerme en sus zapatos.

Las/os docentes se esforzaron por apoyar emocionalmente a sus estudiantes. Lo tuvieron que hacer principalmente a nivel individual, ya que las posibilidades de comunicación sincrónica a nivel grupal eran difíciles. En los TBC donde hubo condiciones, las/os profesores abrieron espacios para reunir al grupo tanto para dar indicaciones como para que las/os estudiantes interactuaran y no perdieran el sentido de pertenencia. El apoyo emocional a nivel individual y grupal no fue tarea fácil para las/os docentes, ya que ellas/os tenían que lidiar con sus propios problemas. Por otra parte, ellas/os no sentían que tuvieran las herramientas psicológicas para enfrentar los problemas de las/os estudiantes, y por ello demandaban asesoría, cursos o personal calificado para canalizar los casos graves.

En la segunda parte de la pandemia, los problemas que se presentaron siguieron siendo los mismos y algunos se exacerbaron; sin embargo, el soporte emocional brindado por las/os maestras/os continuó. Algunas/os de ellas/os asistieron a conferencias virtuales o cursos para aumentar los recursos necesarios para su labor, mientras que otras/os recurrieron al apoyo de psicólogos para tratar algunos casos o impartir pláticas a las/os estudiantes.

Mayor flexibilidad y tolerancia

La empatía que se generó entre docentes y estudiantes al vivir problemas similares se reflejó en un cambio de actitud frente a las exigencias escolares. Las/os docentes narran que entendían perfectamente cuando un/a estudiante les decía que no se sentía con ánimos de entregar alguna tarea o bien cuando les decía que no tenían señal para enviar algún trabajo, que no había energía eléctrica o que algún familiar estaba ocupando el celular. Por ello, aceptaban ausencias, tareas con retraso o incompletas. Este es el caso de un profesor, quien narra:

Por la cuestión económica, para cargar saldo al celular es un poco difícil, entonces le hemos estado batallando. Ellos me dicen: «Mire, no he tenido datos». Luego se llegan a conectar: «Profe, ya hice la tarea, ¿se la puedo enviar todavía?». «Pues envíamela».

Las/os docentes, al conocer la situación emocional de las/os estudiantes, fueron también más flexibles con la organización de las actividades, pues trataban de no excederse con la carga de trabajo «para no estresarlos». Esta mayor flexibilidad y tolerancia también se expresó en las evaluaciones, ya que sus parámetros cambiaron y las/os profesoras/es no pueden aplicar ni los mismos métodos ni los mismos criterios de antes. Una maestra así lo señala:

Hay algunos que tienen más limitantes, económicas y también de tecnología, y lo que hacemos es: «Bueno, ¿y tú qué tienes?». «Pues tengo WhatsApp». «Te hago videollamada a ti nada más». O, también: «No, es que no tengo nada, pero mi vecina es tal». «Si quieres, ve a casa de ella y ya ahí te evalúo». Y así, como que sí nos hemos tenido que ir ajustando también porque la realidad es que es una comunidad carente de mucho.

Las/os maestras/os reconocen que priorizaron los aspectos emocionales, por lo que las cuestiones relativas al aprendizaje y al vínculo propiamente pedagógico quedaron en segundo término. Las condiciones de comunicación eran tan adversas que difícilmente se podía despertar el interés y la comprensión de los contenidos.

Otra preocupación central para directivos y docentes fue la evaluación del año escolar, aspecto que suscitaba cuestionamientos por aplicar criterios injustos o por no contar con evidencias suficientes para justificar una nota. En general, las/os maestras/os tomaron en cuenta las condiciones de las/os estudiantes y asignaron mayor peso al esfuerzo emprendido que a los resultados. Ellas/os siguieron los lineamientos federales de la SEP respecto a no reprobar a ningún estudiante, lo cual permitió que muchas/os de ellas/os no

abandonaran la escuela. Sin embargo, no todos continuaron ni se volvieron a inscribir el siguiente año, ya fuera por desánimo, por condiciones económicas adversas o porque el trabajo se los impedía.

Como producto de la propia experiencia de las/os profesoras/es y de los problemas que tuvieron que enfrentar, en la segunda parte de la pandemia ellas/os consideraban que tenían una mente más abierta para entender a las/os estudiantes, para encarar los problemas y para darles solución.

8. Conclusiones

A lo largo de este artículo, se expusieron algunos de los cambios más importantes durante la pandemia en tres dimensiones: las condiciones de los actores, las nuevas tareas y responsabilidades de directivos y docentes, y, por último, las relaciones entre maestras/os y estudiantes. Se ha mostrado que, ante una crisis sanitaria que no tenía precedentes inmediatos y para la cual las escuelas no se encontraban preparadas, las/os directoras/es y docentes respondieron rápidamente con creatividad, compromiso y empatía, y, con sus propios recursos, perfilaron estrategias para continuar con la educación a distancia.

Las respuestas de directoras/es y profesoras/es se dieron en un contexto en el que la política educativa instrumentada mediante el programa Aprende en Casa no respondía a la organización curricular de los TBC (Guzmán, 2021a). La educación a distancia de emergencia operó en condiciones muy deficientes debido a la falta de recursos tecnológicos apropiados en los contextos rurales, así como a la falta de apoyo a nivel federal y estatal para revertir dichas carencias.

Las condiciones de precariedad en que se llevó a cabo la educación a distancia de emergencia no fueron nuevas: desde antes de la pandemia, los TBC operaban con recursos muy limitados y poco adecuados para concretar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Estrada & Alejo, 2019; Guzmán, 2018; Weiss, 2017). El vacío de la política educativa tampoco fue nuevo: desde sus inicios, el TBC fue pensado como un modelo de bajo costo, al que se ha asignado poco presupuesto, y ofrece condiciones laborales muy precarias para las/os docentes. De alguna manera, ellas/os estaban acostumbrados a resolver los problemas con recursos limitados. Esta pandemia agravó sus condiciones y, en términos macroestructurales, agudizó la segmentación institucional al abrir las brechas entre las modalidades educativas de acuerdo con sus condiciones y posibilidades. En este contexto, se colocó a los TBC al límite, y se dio paso a procesos de exclusión educativa y social.

El modelo de organización del TBC ayudó a afrontar la crisis. La comunicación estrecha que mantenían las/os directoras/es y profesoras/es

con las/os estudiantes y con las familias antes de la pandemia facilitó la localización y el seguimiento de las/os estudiantes. Lo mismo sucedió con el trabajo colaborativo que tenían entre directivos y docentes, pues les permitió organizarse y enfrentar juntos la educación a distancia de emergencia. Fue notable el esfuerzo de todos los actores que conforman cada plantel por «seguir siendo escuela» y por que cada joven continuara siendo estudiante. Los TBC lograron sobrevivir la crisis; sin embargo, fue evidente que no fue posible lograr las metas de aprendizaje propuestas a nivel federal.

No fue fácil para las/os directoras/es y profesoras/es afrontar la educación a distancia con los problemas laborales, familiares y emocionales agravados por la pandemia. Bajo dichas condiciones, tuvieron que atender a las/os estudiantes, con sus conflictos personales, con las deficiencias de aprendizaje agravadas y con las resistencias que mostraban al encierro y a la modalidad a distancia. Ante esta crisis, las relaciones maestros-estudiantes nuevamente se colocaron en el centro, como se ha mostrado en otras coyunturas (Albornoz & Cornejo, 2017).

Desde antes del confinamiento, las/os docentes tenían sobrecarga laboral y realizaban más actividades de las que tenían contratadas, pero esta modalidad implicaba nuevas tareas que desempeñar y nuevas responsabilidades. En una primera etapa, la prioridad fue localizar a las/os estudiantes y establecer los medios al alcance para comunicarse. Posteriormente, fue la reorganización del trabajo, con todos los retos que esto suponía; probaron estrategias y fueron capaces de ajustarlas y cambiarlas de acuerdo con las necesidades y particularidades de las/os estudiantes. Las/os profesoras/es reconocieron sus debilidades y asumieron el reto de formarse y adquirir nuevas habilidades digitales. En la segunda etapa de la pandemia, se sentían mejor preparados y más tranquilos.

El reto mayor para las/os maestras/os fue la necesidad de acompañar e intentar contener emocionalmente a las/os estudiantes. Ellas/os sentían que no tenían las herramientas psicológicas para orientarlos; sin embargo, les ayudó sentirse identificados con los problemas de las/os estudiantes. La empatía generada les permitió estrechar la comunicación y las relaciones a distancia. Tuviron que perfilar sus propias estrategias y adaptarlas, ya que en una primera etapa se trataba de convencer a las/os estudiantes de guardar el confinamiento y de asumir la educación a distancia. En la segunda etapa de la pandemia, el reto mayor fue lidiar con el cansancio y el desinterés de los jóvenes, para, de esta manera, evitar a toda costa que abandonaran los estudios.

Las/os docentes reconocen haberse vuelto más flexibles y tolerantes para cambiar las pautas de exigencia en trabajos, tareas y evaluaciones. Ellas/os

tuvieron la sensibilidad para percatarse de las condiciones de las/os estudiantes, de sus límites, y de valorar en mayor medida el esfuerzo que los resultados. Su balance es que trataron de cumplir al máximo con su responsabilidad como maestras/os; sin embargo, los resultados de aprendizaje no fueron los deseados. Reconocieron la utilidad de las nuevas tecnologías, pero siguieron pensando que los procesos de enseñanza y de aprendizaje presenciales son mejores tanto para profesoras/es como para estudiantes. Para muchas/os de ellas/os, estos cambios no serán pasajeros sino que implican nuevas formas de ser docentes, de relacionarse con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como con las/os estudiantes.

Esta crisis derivada de la pandemia ha permitido apreciar las transformaciones de la escuela y la manera como los actores la construyen día a día (Rockwell & Ezpeleta, 1983). Directivos y docentes mostraron gran capacidad para comprender los límites y posibilidades de condiciones que fueron impuestas por una emergencia, más allá de los referentes espaciales y temporales en los que habían operado con anterioridad. Ellas/os mostraron también su capacidad reflexiva para encauzar sus acciones, y comprenderse a sí mismos y a los estudiantes. Por su parte, las/os jóvenes se esforzaron, emprendieron cambios y también perfilaron sus propias estrategias.

Resulta imprescindible que la política educativa a nivel federal y estatal reconozca la capacidad de acción de los actores, que atienda las necesidades de los TBC, de las/os directoras/es y maestras/os, y de las/os estudiantes y sus familias, pero, sobre todo, que los reconozca como sujetos de derecho. En suma, que se asuma la responsabilidad de generar las condiciones idóneas para llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje en cualquier circunstancia, para así evitar que se continúen exacerbando la segmentación institucional y la exclusión educativa y social de quienes estudian en los planteles más vulnerables.

9. Referencias

- Alanís, J. F. (2020a). Capacidades para la agencia en egresados de telebachillerato comunitario. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 8, e1084. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1084/1307>
- Alanís, J. F. (2020b). Egresados de telebachillerato comunitario y su capacidad de aspiración. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(2), 165-194. <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/60>
- Albornoz, N., & Cornejo, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios pedagógicos*, XLIII(2), 7-25. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000200001
- Bertoglia, L. (2005). La interacción profesor-alumno. Una visión desde los procesos atribucionales. *Psicoperspectivas* IV(1), 57-73. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171016577009.pdf>
- Comisión Económica para América Latina (Cepal) & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). *La educación en tiempos de COVID-19*. Informe COVID-19 de Cepal-Unesco. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2020). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020*. Ciudad de México, México: Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-hallazgos.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2021). *Experiencias de las comunidades durante la contingencia por COVID-19. Educación media superior*. Ciudad de México, México: Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/experiencias-ems.pdf>
- Covarrubias, P., & Piña, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV, 47-84. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>
- Cuello, M., & Labella, M. (2017). Psicoanálisis y educación: dialogando sobre el vínculo educativo. *Argonautas*, 7(8), 11-16. Recuperado de <https://docplayer.es/54590607-Psicoanalisis-y-educacion-dialogando-sobre-el-vinculo-educativo.html>
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza. En *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-302). Barcelona, España: Paidós, 195-302.
- Estrada, M., & Alejo, S. J. (Coords.) (2019). *El telebachillerato comunitario. De la cobertura a la búsqueda de equidad*. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato; Colofón.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, 70-80.
- Fernández, M. A., & De la Rosa, R. (28 de agosto de 2020). Ante la precaria inclusión digital, ¿aprender en casa? *Nexos*. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2468>

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gobierno de México. (2021). *Becas Benito Juárez*. <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez>
- Guzmán, C. (Coord.). (2013). *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. Ciudad de México, México: Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Guzmán, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, educación media superior a distancia y telebachillerato comunitario*. Ciudad de México, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C234.pdf>
- Guzmán, C. (2021a). Las brechas entre la política educativa y las prácticas de los actores escolares en el contexto de la pandemia. El caso de los bachilleratos rurales en México. *Revista Iberoamericana de Educación – OEI*, 86(1), 1-18. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie8614360>
- Guzmán, C. (2021b). Los estudiantes de telebachillerato comunitario: condiciones y sentidos de una modalidad educativa emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XXVI(90), 717-742.
- Guzmán, C., & Saucedo, C. (Coords.). (2007). *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*. Cuernavaca, México: CRIM, FES Iztacala UNAM; Editorial Pomares. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Huberman, M., & Miles, M. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de los datos. En C. Denman y J. Haro. (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-300). Hermosillo, México: Colegio de Sonora.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (Enduith)*. Aguascalientes, México: Inegi. <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/>
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I243.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. Ciudad de México, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>
- Mejía, M. P., Toro, G. L., Flórez, S., Fernández, S., & Cortés, M. (2017). La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(3), 141-156. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/issue/view/592>
- Oliver, L. (26 de agosto de 2020). Aprende en Casa II: cuando la construcción de capacidades locales no importa. *Nexos*. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2458>

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2020). *Informe de políticas. La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Ginebra, Suiza: ONU. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Pedro, F. (2020). *COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas*. Análisis Carolina, 36/2020. Recuperado de: https://doi.org/10.33960/AC_36.2020
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurre en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1 (pp. 28-39).
- Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en el seminario Clacso sobre educación, São Paulo, Brasil.
- Secretaría de Educación Pública – Subsecretaría de Educación Media Superior – Dirección General de Bachillerato. (2020). *Telebachillerato comunitario*. Ciudad de México, México: SEP-SEMS-DGB. Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/telebachilleratos>
- Senado de la República. (14 de octubre de 2020). *El sistema educativo a la altura del desafío de la pandemia, informa Esteban Moctezuma en el senado*. Boletín 264. Gobierno de México. <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/49430-el-sistema-educativo-a-la-altura-del-desafio-de-la-pandemia-informa-esteban-moctezuma-al-senado.html>
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Weber, M. (1964). Conceptos sociológicos fundamentales. En *Economía y sociedad*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Weiss, E. (2017). *Estudio exploratorio del modelo de telebachillerato comunitario y su operación en los estados*. Cuaderno de Investigación 47. Ciudad de México, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/estudio-exploratorio-del-modelo-de-telebachillerato-comunitario-y-su-operacion-en-los-estados/>