



ILCE

Victor del Carmen Avendaño Porras
Coordinador

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA

**Reflexiones sobre la enseñanza virtual en nivel básico
durante la pandemia de Covid-19**

Escobar Flores, Plascencia González, Hernández Hernández, Trejo
Catalán, Merino Nambo, Waldestran Alavez y Avendaño Porras

INSTITUTO LATINOAMERICANO DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA

La educación en tiempos de pandemia

REFLEXIONES SOBRE LA
ENSEÑANZA VIRTUAL EN
EDUCACIÓN BÁSICA DURANTE LA
PANDEMIA DE COVID-19

Victor del Carmen Avendaño Porras
Coordinador

Escobar Flores, Plascencia González, Hernández Hernández, Trejo
Catalán, Merino Nambo, Waldestran Alavez y
Avendaño Porras



La educación en tiempos de pandemia: Reflexiones sobre la enseñanza virtual en educación básica durante la pandemia de Covid-19

Primera edición, agosto de 2021

Victor del Carmen Avendaño Porras

Coordinador

Victor del Carmen Avendaño Porras

Martín Plascencia González

Emma Yolanda Escobar Flores

Mariano Raymundo Hernández Hernández

José Humberto Trejo Catalán

Jovita Waldestran Alaves

Irma Merino Nambo

Autores

Ernesto Terramar

Diseño y Maquetado

August de Richelieu

Foto de portada

ISBN de la obra: 978-607-99362-3-5

ISBN del volumen: 978-607-99362-4-2

Publicado por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa
D.R.© ILCE

Este documento ha sido realizado con base en conocimientos colectivos, por lo que puede copiarse y difundirse libremente, siempre y cuando se cite la fuente y no se altere su contenido ni se comercialice o se apropie privadamente, por persona moral o física, todo o parte del mismo.

Los contenidos de los artículos son responsabilidad de los autores y no del Comité Editorial del ILCE

Hecho en México

Made in México

Contenido

6

Prólogo

Enrique Calderón Alzati

8

Introducción

Victor del Carmen Avendaño Porras

13

Cambiar la educación en tiempos de pandemia

Victor del Carmen Avendaño Porras

52

De la desescolarización tradicional a nuevos modelos de tele-escuela: ¿Nuevos territorios para las infancias?

Martín Plascencia González

99

Habilidades, destrezas y usos de TIC durante la pandemia Covid- 19 en alumnos de escuela telesecundaria

Emma Yolanda Escobar Flores

131

Retos y experiencias en la educación primaria bilingüe durante la pandemia del Covid-19 en Chiapas

Mariano Raymundo Hernández Hernández

166

Reflexiones sobre las estrategias de educación multigrado durante el distanciamiento social por Covid-19 en zonas rurales de Puebla

Jovita Waldestran Alavez e Irma Lilia Merino Nambo

234

Desafíos y oportunidades de la educación comunitaria en el contexto de la pandemia. La experiencia del CONAFE en Chiapas

Humberto Trejo Catalán

PRÓLOGO

Sin duda, la pandemia por Covid-19 trastocó todas las dimensiones de la vida. Desde luego, la educación en todos los niveles no escapó a sus efectos. Si bien aceleró y masificó un proceso ya existente de uso y apropiación de nuevas tecnologías, venciendo añejas reticencias a ese cambio, nadie podría haber anticipado la magnitud de esta transición. No solo los maestros han tenido que reinventarse; igual los investigadores, pero también los directivos de las instituciones. Al día de hoy, es frecuente escuchar, por pláticas casuales o de pasillo, referencias de profesionales de la educación sobre su lucha para enfrentar esta situación que, al ser inédita, ha demandado toda su creatividad, tiempo, ingenio y energía disponibles para hallar soluciones a problemas nunca antes atestiguados. Sin embargo, si no se documentan, esas valiosas experiencias corren el riesgo de diluirse en estériles anecdotarios o no trascender más allá de conversaciones de café en eventos académicos.

Ante esta circunstancia, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) se ha dado a la tarea de recoger en texto algunas de esas vivencias para preservarlas y compartirlas, esperando que contribuyan al enriquecimiento de la práctica educativa del público lector en los diferentes niveles y en otras latitudes. Aunque la pandemia ha traído consigo adversidad y dolor, desde el punto de vista de la investigación educativa también supone una inmejorable oportunidad de observar la reacción de los distintos actores implicados

frente a un suceso de alcances globales para el que absolutamente nadie estaba preparado. Ese es el espíritu que nos animó a publicar “La educación en tiempos de pandemia”, serie de tres libros digitales cuyo objetivo es abarcar igual número de niveles educativos: básico, superior y posgrado.

Además de dar a conocer parte de lo sucedido al interior de la institución que represento, y dando continuidad a la vocación latinoamericana del ILCE, esta serie agrupa textos provenientes de organizaciones del estado mexicano de Chiapas, de la Universidad de Boyacá en Colombia, la Universidad Nacional de Quilmes en Argentina y la Universidad Autónoma de Madrid en España. Dichos manuscritos oscilan entre lo académico y lo vivencial, pues no puede ser de otro modo, pues justamente la intención es abarcar esos dos aspectos tan indisolubles frente a la nueva realidad configurada por la pandemia. Haciendo esto, esperamos poner nuestro grano de arena en el terreno de la investigación sobre los efectos educativos de este suceso que seguramente marcará un antes y un después en la historia de la humanidad.

Dr. Enrique Calderón Alzati
Director General del ILCE

INTRODUCCIÓN

Victor del Carmen Avendaño Porras
Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa
victor.avendano@posgrados.ilce.edu.mx

En estos momentos de incertidumbre mundial, lo ideal sería cambiar la educación; que los niños tuvieran condiciones mejores que las actuales, porque cada persona desde su posición puede ayudar a transformar el contexto, y así contribuir a un mejor panorama educativo. Los padres culpan a los profesores, los profesores a los directores del centro, los directores del centro al sistema, y así sucesivamente, se van señalando unos a otros con el dedo.

Hay una parálisis generalizada del sistema por un factor fundamental, un factor de metástasis social que se llama "miedo". El miedo, ha colonizado todos y cada uno de los aspectos que podrían haber supuesto una posibilidad de cambiar las cosas en el sistema educativo. Los padres tienen pavor ante un futuro incierto en que no se pueda garantizar a sus hijos seguridad, estabilidad, una profesión y un trabajo. Hay riesgos y amenazas, que les hace pensar que debieran estar protegiéndolos mejor para un mañana que no sabemos cómo va a ser.

Los profesores tienen un miedo terrible, porque en su profesión, la razón por la que ellos se hicieron maestros, era para intentar mejorar la vida de los alumnos, y se dan cuenta, de que los alumnos están llegando con unos patrones de conducta y con circunstancias que

a veces no son reconocibles por ellos, que les falta formación, pero también les falta mucho apoyo.

Los administradores de centros, están divididos entre tantas funciones complejas que no pueden afrontar en el día a día las cosas importantes en la educación. Están gestionando simultáneamente la gerencia, el presupuesto, la dirección de personal, la dirección académica, entre muchas otras actividades. El miedo no puede ser una excusa, porque el miedo, cuando afecta a un grupo de población grande, sobre todo, cuando es una población vulnerable como los niños, hace que no hacer nada con respecto a algo, que es necesario, suponga casi un delito de lesa humanidad.

Se debe tener en cuenta que hay millones de alumnos escolarizados hoy en las aulas, de los cuales, un alto porcentaje se enfrenta a la deserción y al fracaso escolar; si se tiene en cuenta esto, viene a significar un grito aterrador de una población muy grande que está diciendo: "Por favor, mírame, préstame atención".

Además, según algunos estudios, hay un alto porcentaje de estudiantes que declara que, si no fuera obligatorio, no seguirían estudiando. Se tiene un problema enorme y lo que queda, es una transformación de todo el paradigma educativo en el que está asentado el sistema educativo mexicano, porque el sistema que existe fue creado para un mundo que ya no existe. Las escuelas de hoy se crearon hace dos siglos, aproximadamente, la humanidad ha estado formándose y ha tenido educación a lo largo de toda su existencia, sin embargo, las estructuras escolares tal y como las conocemos, solo tienen aproximadamente dos siglos de historia.

Es posible que se siga teniendo niños en un sistema educativo en el que la sociedad anterior, una sociedad industrial, preveía que ocurriría un proceso en que había un *input*, es decir, los niños entraban a la escuela, había una sucesión de hechos que producían cambios y finalmente, se producía un producto final, que era la titulación de esos estudiantes con conocimientos determinados. Era un mundo previsible, en el que había familias muy extensas en comunidades muy pequeñas, y en el que los niños acudían a la escuela con un maestro al frente y un libro de texto, porque, era la forma de abrirse camino hacia unos horizontes que, de otra forma, serían imposibles.

El mundo en el que se vive actualmente es todo lo contrario; existen familias muy diversas, diferentes a las que han venido existiendo a lo largo de la humanidad: son familias pluriparentales, monoparentales y homoparentales; familias muy pequeñas con un índice de divorcio que se ha duplicado en los últimos 10 años y, además, en una comunidad muy grande que está hiperconectada.

Los estudiantes están yendo a la escuela, muchas veces, para hacer el proceso contrario al que reciben en la sociedad en la que viven. Para encapsular ese conocimiento que está abierto en un referente, en un espacio y en una persona; es decir, en cuatro paredes, donde agrupamos a los alumnos por edades, por fecha de nacimiento, con un maestro al frente y con un libro de texto. Efectivamente, todos son conscientes de que esto es anacrónico, si realmente se quiere construir o sembrar, para un futuro esperable de cambios, que ya

es presente en un mundo de incertidumbres, en el que la creatividad, la capacidad de colaborar con otros, la posibilidad de tener espíritu crítico o decidir qué es correcto y que no lo es, es necesario.

De alguna manera, la adversidad que vivimos con la pandemia de Covid-19 nos enfrenta a lo desconocido y esa incertidumbre aporta muchísimas cosas, la primera es que da la posibilidad de elegir si se quiere acomodar en una respuesta de victimismo, desamparo, rabia, frustración, o si se elige, precisamente, volcarse en superar esa adversidad desde el amor. En este sentido, la adversidad debe formar parte de un momento, de un estado de contacto con la vulnerabilidad; pues una de las cosas que hace la adversidad cuando conecta con esa vulnerabilidad es dar una gran oportunidad de convertirse en personas valientes, que son capaces de dar el primer paso.

Se ha cuestionado acerca de cómo se debería educar para poder evolucionar. Ha habido un tiempo donde se hablaba de educación como un derecho fundamental; se ha conseguido ya prácticamente, ese 100% de escolarización básica, sin embargo, lo que debería ser un derecho fundamental es poder tener una escolarización en que cada estudiante encontrase quién es y cuál es su genuina diferencia, es decir, antes se hablaba de que no se podía educar para la homogeneidad, cada estudiante debe encontrar su genuino talento, porque se perfila hacia una sociedad donde el talento diferenciado es el valor añadido de la propia vida.

La buena educación es la que está orientada a que el alumno se sienta acompañado en ese proceso, por

otra parte, ésta buena educación no debería ser algo que se quedara en la mera transmisión de contenidos, que parece que vienen enlatados y tienen una obsolescencia prácticamente inmediata. La educación es el baluarte de los aprendizajes y los mensajes necesarios transmitidos de una generación a otra desde la lealtad y el compromiso para su propia subsistencia, la del mundo y la de la humanidad. Lo que se está transmitiendo no va a permitir que los niños y los jóvenes, se enfrenten a los grandes retos que tiene actualmente la humanidad; retos complejos, que requieren de soluciones creativas e innovadoras y que requieren la colaboración de todos.

Esperemos que esta trilogía que inicia con este volumen, sea de interés, pues se presentan reflexiones de actores educativos que desde su disciplina nos dan cuenta de cómo han sorteado la pandemia desde su contexto en educación básica; tal es el caso de las aportaciones realizadas por **Martín Plascencia**, de la Universidad Autónoma de Chiapas, **Emma Escobar**, de la Secretaría de Educación de Chiapas, **Mariano Hernández**, de la Universidad Mesoamericana, **Jovita Waldestran** e **Irma Merino** del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, **Humberto Trejo**, del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, de Tamaulipas y **Victor Avendaño**, del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

CAMBIAR LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Victor del Carmen Avendaño Porras
Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa
victor.avendano@posgrados.ilce.edu.mx

Resumen

En la vida hay dos tipos de aprendizajes: unos que tienen una dimensión muy clara, que vienen pautados a lo largo de nuestros estudios, normalmente son aprendizajes académicos, y otros que son aprendizajes "vivenenciales" o "experienciales".

Se utiliza como reforzamiento el dar estrellitas por el buen comportamiento o para premiar buenas acciones que hacen las personas a las que se aprecia: los profesores, padres, las personas mayores. Lo cierto, es que es el mismo mecanismo con el que se enseña a las mascotas a cumplir con un objetivo determinado, pero funciona.

Es factible, porque todos los seres humanos quieren ser queridos, y se busca con anhelo ese aprecio en los demás; Así que se esfuerzan por hacer aquellas cosas que les piden, y es cuando se comprende que las expectativas de las personas con las que se convive, también influyen en el comportamiento. Después se

aprende que, realmente ya no se necesita a nadie más para decir qué expectativas se deben tener en la vida, se convierten en verdaderos domadores de hábitos, costumbres y objetivos que se pretenden conseguir.

Palabras clave

Educación, pandemia, inteligencia artificial, educación a distancia, educación a lo largo de la vida.

Introducción

Actualmente las herramientas que se utilizan, no son ninguna quimera, lo se ha hecho como sociedad, cuando se han tenido buenas razones y, desde luego, se han hecho inversiones, mucho más grandes para hacer soterramientos o creación de infraestructuras en el país; así que, este es el momento de la acción, de crear esas posibilidades entre todos, no se puede hacer de forma aislada, tiene que haber un compromiso general y, desde luego, no se empieza de ninguna otra manera que no sea dando el primer paso, poniendo por delante la voluntad individual de que ese cambio se produzca (Cardona et al., 2014).

De alguna manera, la adversidad tiene una cualidad, y es que se enfrenta a lo desconocido, no es previsible. Y esa incertidumbre aporta muchísimas cosas, la primera es que da la posibilidad de elegir si se quiere acomodar en una respuesta de victimismo, desamparo, rabia, frustración, o si se elige, precisamente, volcarse en superar esa adversidad desde el amor. En este sentido, la adversidad debe formar parte de un momento, de un estado de contacto con la vulnerabilidad; una de las cosas que hace la adversidad cuando conecta con esa vulnerabilidad es dar una gran oportunidad de convertirse en personas valientes, que son capaces de hacerse esa pregunta y dar el primer paso.

La educación es la base de la sociedad, ya no solamente por el futuro de los alumnos que están en las aulas, sino porque es también es la base de la vida dentro de unos años, y eso significa que el futuro les va a pertenecer de forma inmediata, pero, los adultos también van a estar presentes. Cada vez que no se da a los alumnos la oportunidad de aprender quiénes son y cuál es su genuino talento y diferencia, se está negando la posibilidad de que tengan una oportunidad en la que ellos aporten algo diferente a esta sociedad que está por llegar (Rodríguez Martín & Escandell Bermúdez, 2002).

Los profesores son verdaderos héroes cotidianos y no es una tarea fácil; pero hay un informe excelente que dice, que un sistema educativo es tan bueno como el techo de sus profesores. Entonces, en México existen grandes profesionales, pero a veces, se han tomado decisiones que anteponen la norma. Y es que, por ejemplo, cada vez que ha habido un cambio normativo, se le ha

exigido al profesor que sea él quien desarrolle ese cambio normativo, sin ningún tipo de ayuda la mayor parte de las veces. Los profesores necesitan apoyo y tutela; deben tener una carrera profesional mucho más completa y acompañada de la que tienen, hay un montón de posibilidades de cambio, por ejemplo: la flexibilización en el ámbito donde pueden estar dando clases (Tejedor Tejedor & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2006).

En los últimos años se ha tenido un incremento de demanda del bilingüismo, lo cual es maravilloso, los padres quieren, demandan el bilingüismo, pero esa exigencia recae sobre el profesor, sin importar las condiciones que se han creado para que ese bilingüismo realmente pueda tener la certeza, o la tranquilidad, de que se esté haciendo con garantías de éxito.

Ciertamente, por un lado, no se puede estar pensando que la excelencia educativa está basada en la calidad del profesorado y, por otro, no prestigiar o poner en valor cuáles son las necesidades de ese profesorado para llevar a cabo las exigencias que la sociedad le pone. La única manera en que se puede contrarrestar los efectos negativos que puede tener ese grado de amplitud, de necesidad, de todos esos docentes en el aula es, precisamente, teniendo grandes apoyos y acompañamientos para ellos. Sabemos que, hoy en día, la educación está reconocida como un derecho universal para niños y niñas, pero, desgraciadamente, más de 100 millones de niños y niñas en el mundo todavía no tienen acceso a ella, más todas las cifras que se han comentado sobre el fracaso escolar (O'Mahony et al., 2014).

Las ciencias ya están moviéndose en espacios casi de cruce, ya no son zonas estancadas, es decir, se habla de "biotecnología" y "neurociencia", en donde el desarrollo está precisamente en ese intercambio, por lo tanto, si se quiere formar para el mundo del mañana, tiene que haber una flexibilidad en el ámbito de la educación, para que los niños también se puedan permitir estudiar materias con otros y con proyectos que realmente sean complejos y que haya que resolver de manera práctica para otros (Sánchez et al., 2012).

Por otra parte, la educación es un acto de amor, es movimiento, intercambio y acción; ciertamente, querer mucho a un alumno o a un hijo, no es lo único necesario para que ese individuo triunfe en la vida, pero sin ese amor, sin ese vínculo, tampoco sucederá, porque es una parte fundamental para que la buena educación exista. Dentro de las instituciones educativas debe existir un vínculo emocional; los neurocientíficos están diciendo continuamente que la emoción es fundamental para que el individuo aprenda, es necesario que exista gozo intelectual (Ravy et al., 2020).

En la educación tradicional, el placer parecía que estaba reñido con el hecho de aprender; había que aprender desde el dolor y el sufrimiento, pero ahora se está conectando con todo lo contrario. Sin embargo, la última definición es la que sintetiza más la función y es la que coincide un poco con la visión de Sir Ken Robinson, que es un gran maestro y un gran profesor en la materia. Ahí está el gran reto que se vive actualmente, es decir: no se sabe cuánto de educación se destina a que sean el aprendizaje y el aprendiz la primera figura

de lo que sucede, o la enseñanza (Avendaño & Ponce, 2019).

Es conveniente que cada vez que se vaya a implementar algo nuevo en el aula, se tenga claro que debe tener evidencia científica, no se puede hacer experimentación con la excusa de la innovación en las aulas, tiene que haber una evidencia científica que lo soporte y lo segundo que se debe tener presente antes de implementarse, es el respeto al niño (Sánchez Romero & Álvarez González, 2018).

Con respecto a cosas que funcionan, o que dice la neurociencia que funcionan bien para que el niño pueda desarrollarse en plenitud: la primera es el juego, hay que dejar que los niños jueguen, pero no solamente los niños, también el docente debería jugar más; el juego es un elemento fundamental para el crecimiento de los alumnos y para el desarrollo de su total potencialidad, por lo que mientras más libre, en la naturaleza y más abierto sea, mejor; cuantas más posibilidades se ofrezcan a los niños para que diseñen las actividades, normas y la estructura de la actividad de juego será mejor.

Además, todo lo que tenga que ver con la curiosidad y que permita que los niños se hagan preguntas y cuestionen cualquier realidad que tengan delante, va a ayudarles a tener espíritu crítico. Al pensar se aprende y al tomar decisiones también, por lo tanto, conseguir que los niños tomen decisiones y se hagan responsables de las decisiones que han tomado, es una forma de desarrollar esa potencialidad. Porque, la capacidad de aprender está dentro de cada uno, es decir, sin que el alumno quiera aprender es imposible que aprenda,

pero, por otro lado, a un alumno que quiera aprender no hay manera de pararlo (Rodríguez Martín & Escandell Bermúdez, 2002).

Ahora bien, con el arribo del siglo XXI se ha conseguido homogeneizar la educación independientemente del lugar de origen, de la raza, del clima, de la cultura y de la religión. En cada país, cultura y clima, se come, viste, se comportan y se tiene diferente música, sin embargo, todo el mundo puede reconocer qué es una escuela cuando llega a cualquier lugar, por muy remoto que este sea, además los contenidos estructurados y secuenciados tienen lugar en un tiempo determinado y, cuando no hay timbre para terminar la jornada, como sucedía en las fábricas, hay algo similar. Normalmente los niños salen al patio como alguien que necesita salir a explorar la vida. Esto se repite con demasiada frecuencia y así es la mayoría de la escolarización del mundo actual.

Dentro de las minorías de las escuelas que son diferentes y que optan por hacer las cosas de manera distinta, quien genera el clima de cambio, es un buen profesor al frente de un proceso de exploración o aprendizaje de los alumnos, independientemente del lugar. En este momento de quiebre mundial, debido a la pandemia del Covid-19 han ido evolucionando la ciencia y la sociedad progresivamente, en todos los sectores productivos, y ahora le toca a la educación, este es el siglo de la educación, donde se vislumbra un cambio de paradigma absoluto y radicalmente diferente al que se vive; para lograrlo, hay que empezar desde ahora, en-

señarles habilidades, destrezas, competencias y contenido a los niños, sobre todo, se tiene que enseñar a explorar dentro de ese contenido y darles más oportunidades de descubrimiento (García-Valcárcel, A. y Tejedor, 2007).

Las personas, de forma natural tienen ciertas tendencias que les permiten absorber o retener mejor un tipo de contenidos u otros, entonces, una de las cuestiones que se tienen que conocer siempre muy bien y de cerca sería cuáles son las características o estilos diferenciales de aprendizaje de los alumnos.

El currículum en las escuelas debería tener dos vías muy diferenciadas: la académica, y la experiencial; a los niños y niñas hay que darles oportunidad de que tengan vivencias, donde ellos se enfrenten a esas incertidumbres que después van a tener que afrontar en la vida, a esos cambios, a esa necesidad de investigar, indagar, cuestionarse, elegir y crear soluciones ante problemas.

Hay un hecho y es que los niños no se pueden educar sin padres y que los padres son absolutamente necesarios para que se puedan educar en un montón de destrezas o competencias que son positivas. A ser generoso no se aprende en un libro ni se aprende en un proceso pautado, es un aprendizaje de esos que se menciona al principio, vivencial, y a ser generoso, igual que el amor u otro tipo de experiencias, se aprende en el seno de una familia; si las familias están, ahora mismo, sometidas a las presiones que se tienen actualmente, con falta de apoyo, con falta de tiempo para compartir

con los hijos, las familias al final acaban teniendo la sensación de que, se les va de las manos. Eso está generando una desconexión importante y profunda de los niños con la sociedad en la que viven, ya no conviven con otros niños, entre pares y otras familias extensas, porque empiezan a ser núcleos muy reducidos (Díaz-barahona et al., 2019).

Lo niños de hoy tienen el tiempo demasiado ocupado en actividades que les exigen, y hay demasiadas expectativas, por lo que tienen pocas posibilidades de moverse con libertad. En este sentido, los padres no son guardianes de los niños, están llamados a querer y amar profundamente a sus hijos, acompañarles y a estar a su lado para que, cuando ellos den un paso en falso, siempre tengan alguien a quien acudir.

Por otra parte, se le da especial y excesiva importancia a las calificaciones, se tiende a pensar que la evaluación es sinónimo de la medición, y no es así, es decir, se mide aquello que se prestigia y se termina pensando que solamente es importante aquello que se mide, esa es una trampa fundamental desde el punto de vista de las calificaciones; lo primero que se tiene que hacer es hablar de evaluación más que de medición, esto tiene que ser un proceso mucho más completo y más complejo, donde se toque todo el ámbito experiencial.

Un examen puede ser un referente, una imagen fija, de una situación de valoración de un contenido determinado después de un proceso determinado, pero a ese examen, probablemente, hay que añadirle una valoración del propio alumno, la autoevaluación; cuando se habla de evaluación con los niños es importante que se

incluya también toda la parte experiencial (Çener et al., 2015).

Por último, no se aprende solos, sino juntos, y para eso se necesita no solamente un espacio privado, en el que se respete la propia identidad, se requieren oportunidades que se vayan dando otros; esas oportunidades son imposibles que sucedan si no hay pequeños actos de generosidad y pequeños actos de entendimiento entre las personas que los acompañan.

Es importante tener en cuenta que, de todas las cosas y los aditivos, que forman parte de un aula, todas las medidas que se pueden tomar como referencia, se han convertido en líquidas, es decir, realmente se puede desmontar el tiempo que se ha pautado para que suceda de una manera determinada, el espacio y la cualificación de los profesores; ahora mismo hay niños que, voluntariamente, acceden a lugares o espacios en Internet donde están aprendiendo de profesores que están muy lejos en la distancia; se puede desmontar casi todo, menos el vínculo afectivo; luego la gran innovación es volver a acudir a ese vínculo absolutamente natural y necesario para que exista el aprendizaje (Monzerrat, 2014).

Se está en el transcurso de un cambio de paradigma que pasará de una visión industrial, en la que se esfuerzan por cambiar cada una de las piezas sin llegar jamás a convertirla en algo diferente; este cambio de paradigma se va a producir porque, está sucediendo entre padres, profesores, alumnos y todos los actores educativos. Todos los caminos están abiertos y lo que se observa es algo desconocido, es un riesgo y una sagrada

aventura. La incertidumbre de tales riesgos solo la pueden asumir quienes se sienten protegidos en la desprotección, quienes en la desorientación se sienten guiados, en la oscuridad se abandonan a una estrella invisible y se dejan atraer por su destino en lugar de fijarlo a partir de sus limitaciones humanas. Esta apertura ante todo nuevo conocimiento y vivencia interior y exterior, es la esencia del ser humano moderno, quien, a pesar del miedo de ser arrasado, experimenta. Sin embargo, se siente amparado en la manifestación de nuevas posibilidades (ELDaou, 2016).

No hay vuelta atrás, el mundo ya está pidiendo a gritos que exista un cambio de paradigma educativo, por mucho que se finja no escuchar o que se queden paralizados, no va a haber ningún cambio ni avance; la única posibilidad es que, se empiece a vivir en la incertidumbre que les sobreviene con absoluta naturalidad, asumiendo que en algo se equivocaran, pero que merece la pena intentarlo.

El valor educativo del juego

El papel que tiene el juego en el aprendizaje, la salud y en la educación de los niños es fundamental. Hay una reciente declaración política de la Academia de Peditras Americana, que recomienda a los peditras que receten a las familias tiempo de juego libre y espontáneo

con los niños. Porque, la falta de juego libre y espontáneo, se asocia a problemas graves como la depresión infantil y la ansiedad; el juego es su manera de aprender, los niños aprenden jugando. Ellos caminan, comen y se mueven jugando, no saben hacer las cosas de otra manera; el juego es espontaneidad, lo que hace que los niños estén desinhibidos y que tengan su mente abierta para adquirir nuevos aprendizajes (Phelps & Maddison, 2008).

Cuando los niños juegan, el margen de error existe, se crea un espacio de seguridad que les permite crear y equivocarse, eso forma parte del proceso. En el juego hay *feedback* constante, cuando un niño juega, sabe cuál es el objetivo del juego y enseguida puede determinar si se está acercando o se está desviando de sus objetivos. Por tanto, ese *feedback* constante permite estar siempre presente. En el juego además de aprender, el niño está disfrutando. Por absurdo que sea el juego, si para el niño tiene un significado, sucede el aprendizaje; por otra parte, el juego es emoción pura; pero no solamente es que haya emoción y el aprendizaje se signifique, sino es que el juego acciona y amplifica los contextos.

La neurociencia dice que el juego es emoción y que sin emoción no hay aprendizaje, por tanto, se va destilando la cantidad de aspectos que, en la propia dinámica del juego, van a propiciar ese aprendizaje y ese hábito. La curiosidad es otro elemento importante, pues los juegos provocan esas ganas de saber y de explorar, es el motor del aprendizaje; si un niño no es curioso, no

aprende, el juego trae consigo una amalgama de aspectos correlativos que circulan por las cabezas y los cuerpos de las personas, sean estos niños o adultos (Fernández Batanero & Torres González, 2015).

Por tanto, se deben propiciar juegos que promuevan que los niños se puedan medir, puedan superarse, oponerse, aprender a negociar, a esperar su turno, a ganar y a perder. Cada edad tiene su tipo de juego, el juego evoluciona, los juegos que los bebés realizan hasta el primer año, son llamados “juegos de ejercicio”, que no tienen ningún objetivo aparente; esos primeros juegos que tienen que ver con el desplazamiento, la manipulación y lo sensorial: oír, saborear, tocar, moverse, etc. Luego, a partir del año y medio, dos años, podemos introducir nuevos juguetes, que son los del juego simbólico, del hacer “como si”, pero los primeros juegos no han desaparecido.

Los primeros juegos son de acciones: peinan a la muñeca, agarran el coche y lo llevan de un sitio para otro, agarran el muñeco y lo ponen a un lado o lo meten en la bañera, lo bañan y lo sacan, hacen acciones. Van creciendo y ese juego se va complicando, elaborando, y ya no hacen acciones, sino que se convierten en papá, mamá, bombero, enfermero, en el personaje que puedan. Y ahí van a aparecer las cocinas, coches, garajes, disfraces, marionetas, etc. Va a ser otro tipo de juego, que entre más grandes los niños, más complejo puede ser ese tipo de juguetes. Tienen los juegos de ejercicio, el juego simbólico, y aparece cada vez más otro tipo de juegos; los juegos de construcción, estos tienen un poco de la manipulación de los primeros juguetes, pero con

piezas que se puede construir: un castillo, apilar una pieza sobre otra para formar una casa, un collar, un abalorio, flores de papel, bombones de chocolate o un puzle de 40, 50 o 150 piezas (Morales Rodríguez, 2012).

Todo esto es el mundo de los juegos de construcción, en donde la manipulación es muy importante, se toman diferentes piezas y se crean con ellas un todo, algo diferente, algo que antes no existía. Llegado a ese punto todavía les queda otro tipo de juego, que es al que juegan más a cierta edad, que son los juegos de reglas, todos aquellos juegos en donde se someten de manera conjunta a una regla escrita en un papel, un buen repertorio lúdico de un niño o de una niña es aquel que tiene un poco de cada uno de estos tipos de juguetes, porque cada uno desarrolla un aspecto diferente del ser humano, una función distinta. Por tanto, que tenga muchas muñecas o muchos coches está bien, pero no es suficiente, cuanta más diversidad de juegos, más enriquecedor va a ser; entre más habilidades pueda desarrollar, más se conoce, porque sabe lo que le gusta, en qué es bueno, en qué no tanto y en qué se ha de esforzar más.

Si se piensa en los juegos del "como si yo fuera", surge la empatía, se ponen en los zapatos de la otra persona. Pues su hijo imita ser un bombero, papá o ser un perro, es ahí donde actúa como tal, entonces se piensa y se actúa como el otro. Si está en un juego de construcción, hace sus cálculos, su creatividad, su coordinación ojo-mano; si es de reglas, está pensando en qué estrategia va a utilizar, haciendo combinaciones y contando cuántas fichas de dominó quedan, si de los seis han salido todos o no, si va a o no a cerrar, etc. Cada uno de

esos tipos de juego proporcionan diferentes tipos de aprendizaje (Padilla-Carmona et al., 2016).

Retomando lo que se comentaba acerca de las características de un buen juguete, ha llamado la atención y es importante mencionar el tema de la amistad, la sociedad y el jugar en sociedad. Hoy en día se observa que los niños y adolescentes, tienen individualidad en sus tiempos y espacios, pasan la mayor parte de su tiempo frente a una pantalla. Existen juegos pensados para interactuar dos o más personas, pero también se pueden jugar solos; aquí hace falta el interés de los padres para pasar tiempo con sus hijos, y desarrollar esa interacción desde pequeños, porque a veces se pretende incluirlos en la organización familiar hasta que son adolescentes, y es ahí donde el niño ya tiene distribuido su tiempo y muestra resistencia a la convivencia familiar.

Es importante, el uso de juegos educativos, porque enseñan lo básico como esperar un turno, pueden aprender matemáticas básicas, a contar y algo muy difícil pero muy necesario aprenden a aceptar las derrotas; perder es un aprendizaje, y eso se aprende no porque te lo expliquen, sino viviéndolo; las defensas a la frustración, también se aprenden, el expresar sentimientos permite, el valor de confiar en los demás y mostrarse tal cual es. El juego es emoción pura, permite expresar emociones, aprender a gestionarlas y esto no es un aprendizaje fácil, no se aprende porque se lo expliquen, incluso porque la vea en otros, se aprende viviéndolo; el juego es acción, y en esa acción van apareciendo todos esos valores y aprendizajes; también hay satisfacción (Moreno & Delgado, 2013).

El aprender a disfrutar de las cosas sencillas, de tirar una piedra y ver si da tres botes en un lago, eso también es un valor; crear de la nada con las cosas que tiene a su alrededor de manera sencilla, esto es aprender. Definitivamente el juego no depende del juguete, sino de la capacidad de imaginar de los niños. Hay una anécdota muy bonita de Charles Chaplin, que explica en sus memorias, que en su casa siempre quería que le compraran juguetes, y su padre siempre decía lo mismo, se señalaba la cabeza y le decía: "Este es tu mejor juguete". Para suerte de todos, Chaplin se lo creyó, y hemos disfrutado de sus juguetes que son maravillosas películas.

La curiosidad es otro valor que se aprende, que da respuesta a aquellas preguntas que salen jugando. La cooperación, es un objetivo en común, ponerse de acuerdo es difícil, pero es un ejercicio democrático, se negocia, se toman acuerdos de forma natural y espontánea, y estos son los valores de la cooperación.

Para hablar de gamificación se necesita identificar algunos conceptos que son mezclados, haciendo uso de algunos juegos para la adaptación del objetivo curricular; en la creación de juegos de mesa, existen ciertos autores que optan por temas de memoria, capacidad asociativa, combinatoria, cálculo de posibilidades, de palabras, de vocabulario, de lenguaje y de metáforas. Por otro lado, existen los *serious games*, que son aquellos juegos que tienen un propósito educativo, más que de entretenimiento, se crean pensando en un aprendizaje concreto, que puede ser también cooperativo, de ges-

ción emocional, de cálculo matemático, de emprendeduría, entre otros. Son juegos de simulación, que tienen un objetivo fuera de rango, pero son juegos (Guillén-Gámez & Mayorga-Fernández, 2020).

Los diferentes juegos se pueden englobar en lo que se llama aprendizaje basado en juegos (ABJ); esto se ha puesto de moda en las escuelas y está entrando con fuerza, igual que se habla de aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en retos o aprendizaje basado en problemas, se habla de aprendizaje basado en juegos. Es decir, se buscan juegos que, se creen o que ya existan, y se utilicen para objetivos curriculares concretos.

Luego se tiene otra manera de llevar el juego a la escuela, es lo que se llama puramente "gamificación"; si se es puristas: ludificación, que sería el termino correcto en español, sería tomar aspectos concretos, elementos de los juegos, puede ser la dinámica, el reto, la metáfora, los puntos, un ranking, pueden ser diferentes cosas, aquellos aspectos que hacen atractivos a los juegos y llevarlos al entorno del aprendizaje.

Es decir, esto viene de observar a los adolescentes que se enganchan en los videojuegos, donde solo visualizan lo que la pantalla les muestra, aislándose del mundo exterior; se debiera tratar de identificar qué es lo que les atrae y llevarlo al contexto educativo, por ejemplo, si se plantea la dificultad como un reto y los deberes se convierten en misiones, al superarse ganan un estímulo y son motivaciones extrínsecas, que están dentro del juego, pero los lleva a un aprendizaje lúdico. El aprendizaje lúdico lo engloba todo y lo que pretende

es, de alguna manera, transformar la educación en el sentido de que se sienta protagonista de su educación y tenga ganas de aprender, de motivar a los niños de manera intrínseca (Jiménez-Ruiz et al., 2020).

Uno de los beneficios del juego es que el error forma parte del proceso, como pasa en los videojuegos o juegos de mesa, si pierden tienen la oportunidad de volver a intentarlo. Lo que pretende el aprendizaje lúdico es precisamente esto, vivir el aprendizaje como si de un juego se tratara, un poco al estilo *Mary Poppins*, sí bien es verdad que no todo el aprendizaje se puede convertir en juegos, en cartas, en dados, sí que todo el aprendizaje se puede vivir como un juego. Jugar para el niño es un impulso primario, él no dice: "Voy a ponerme a jugar", le sale de dentro, es una necesidad innata; hay niños que necesitan moverse más, ahora se dice niños kinestésicos; los niños para su salud necesitan jugar, moverse, crear e imaginar, por tanto, privarles de eso está mal, porque, cuando se portan mal suele haber una razón, y ellos la expresan, a veces, de manera poco adecuada y necesitan que les pongan límites.

En el año 59, se escribió la carta de La Declaración de los Derechos del Niño que la firmaron una serie de países comprometiéndose, y en el año 89 se firmó la Convención. En esa convención, ya los países se comprometen a garantizar una serie de derechos. Entre esos derechos, el 31 es el derecho de los niños a la recreación, la cultura y el juego.

La actitud lúdica es fundamental para la vida, por suerte es una capacidad del ser humano, igual que

la de pensar, razonar o la de imaginar; tenemos la capacidad lúdica. Se puede entrenar esa capacidad y desarrollarla; para esto se necesita sentirse libre, pero a los adultos les cuesta jugar, porque se sienten cuestionados, no se dan el tiempo, se necesita concentrarse y como adultos se tienen tantas ocupaciones, que parece una tarea imposible, como si al jugar, se perdiera el tiempo.

Se necesita tener iniciativa, tomar decisiones es importante y en el juego se hace constantemente, además arriesgarse sin tener miedo a equivocarse, pero si eso pasa, volverlo a intentar, pero con pasión a lo que se hace y con ilusión; esto significa vivir la dificultad como un reto considerando que el error forma parte del proceso. Se trata, también, de asombro, curiosidad, creatividad, el saber tratar los objetos, incluso las ideas, de manera no convencional y con la mente abierta; poner la casa patas arriba y pensar del revés.

Disfrutar de la belleza es algo que a los adultos les cuesta mucho, porque les gusta estar con seguridad. Se educa para controlar y el aprendizaje lúdico junto con el juego comprende vivir la incertidumbre de saber gestionar cuando se pierde o cuando se gana. La actitud lúdica se vive, se aprende en los juegos, pero trasciende de ellos, acompaña a la vida diaria. El patio es el espacio de mayor intensidad emocional de la escuela y forma parte del proyecto educativo de la misma, donde los niños disfrutaban juntos.

En la casa los niños también necesitan espacio, no quiere decir que no se pongan límites, pero debe ser un espacio donde exista la convivencia de padres e hi-

jos, por ejemplo, incluir los juguetes de baño en la bañera, poner libros de cuentos o juegos de mesa en el comedor para que mientras los padres platican después de los alimentos el niño pueda jugar en un mismo espacio, sin necesidad de aislarse en su habitación (Espinoza Zallas et al., 2016).

La llave del conocimiento

La educación es la llave del conocimiento, es la antesala de la felicidad, es el principal pilar que permite ser personas auténticamente libres. Los psicólogos siempre dicen que de los 13 a los 16 años es la etapa más difícil, más conflictiva, que, evidentemente, coincide con esa especie de despertar de la adolescencia. Es decir, por una parte, las hormonas, que hacen que se sientan como desquiciados y, por otra parte, esa necesidad que tienen de reafirmarse, de decir que ya son mayores, que nadie debe decirles que hacer; Esa necesidad, además, por separarse y alejarse un poco de la familia, es como sentirse mayores.

También es verdad que la influencia de los amigos en este momento es muy distinta, pero es más parafernalia de lo que es en realidad. Es cierto que ellos necesitan comprensión, que no saben dónde están y buscan su sitio en el mundo intentando encontrarse, pero es importante sentir confianza, tranquilidad y no perder

el control. El tema crucial, es que el adolescente se dé cuenta que el adulto no cae en provocaciones y es así como se consigue la autoridad. Aunque manifiesta que no quiere contacto con el adulto, necesita afecto, cariño y busca la aprobación para sentir que se le considera listo; en estas edades empiezan a tener situaciones y vivencias muy diferentes (Papaioannou & Charalambous, 2011).

Hay un referente en educación Josefina Aldecoa, ella decía que nunca los padres habían estado tan preocupados como ahora por la educación de sus hijos, pero que nunca se habían sentido tan perdidos. La asignatura pendiente es enseñar a vivir a los hijos. El objetivo de la educación es aprender a vivir, conocerse más, saber relacionarse, ser felices, que al final es lo que todos buscan, y ser menos manipulables, se deben formar niños, adolescentes y adultos que sean auténticos, que sean ellos, que no sean manipulables; uno de los errores más comunes que cometen los padres es la sobreprotección, al intentar que su vida sea tan sencilla que, al final, se les está anquilosando prácticamente.

Josefina Aldecoa también decía que los niños aprenden sus recursos practicándolos, viviendo sus situaciones, encontrando sus respuestas, solucionando los problemas que realmente tienen que tener; se trata de estar a su lado, pero no ir por delante, simplemente quedarse atrás por si acaso en un momento determinado caen. Todos los niños necesitan pautas, normas, límites y es un error no ponerlas, como es un error ceder para evitar males mayores, se cometen grandes errores

al no enseñarles a pensar y razonar; éste es un tema crucial.

La mayoría de los niños de hoy se educan en el consumismo, se les da todo a cambio de nada, y no dan valor a las cosas, terminando por no dar valor a las personas. Se deben poner una serie de pautas, de normas, de límites claramente establecidos, actuando en función de cómo es cada niño y con esa singularidad se unifican criterios entre los padres. Un niño o una niña se tiene que frustrar para poder aprender, para elaborar recursos, es decir, la frustración en realidad, es el camino del conocimiento, y esa es la llave de la inteligencia. La educación con los hijos ha sido, precisamente, que los niños no necesitan normas, ni pautas generalizadas, sino que deben ser adecuados en función de la edad, las características y peculiaridades de cada niño (Dong & Xu, 2020).

Se nace siendo observador, un bebé que aún no tiene un lenguaje, es capaz de relacionarse perfectamente con su alrededor, porque está observando y en función de eso actúa, sonríe, seduce, llora, etc. Depende de lo que quiera en cada momento. En los adultos, llega un momento, en el que dejan de observar y aprender, se debería retomar con más perseverancia.

Otro de los objetivos como padres educadores es que los hijos se hagan adultos y se vayan haciendo independientes, seguros y autónomos. En el primer año de vida del niño, el desarrollo que tiene su cerebro es equivalente al que va a tener el resto de su vida. Es decir, su plasticidad es tal que ahí ya aprende muchísimo,

empieza a formar los pilares de lo que van a ser sus determinadas conductas posteriores. Si se quiere hacer a un niño seguro y autónomo, primero hay que pensar cómo formarlo (Zaranis & Oikonomidis, 2016).

Se nace con un temperamento que es único, cada niño es diferente; existen gemelos monocigóticos exactamente iguales físicamente, con la misma dotación genética, sin embargo, son muy distintos. Hay niños que nacen seguros, intranquilos, inquietos y otros que nacen relajadísimos. Lo importante es que se le transmita confianza porque ellos aprenden por imitación, es indispensable que el niño sepa que cuenta con el amor de sus padres, pero también con la confianza.

El éxito en la vida no es tan importante, a veces, el éxito es una casualidad, en ocasiones incluso es una injusticia; lo importante es que se fomente en ellos el valor y el esfuerzo, si en los momentos de máximas dudas que puedan tener, se les motiva a pensar y a reflexionar, ayudará a enfrentar sus miedos, los hará sentir tranquilos y autónomos para superarlos.

Se deben poner pequeños caminos que tenga que ir recorriendo, pequeñas metas, que piense y que sea dueño de sus pensamientos, un niño consigue la seguridad no dejándose influir por el medio que realmente le rodea; valorando sus propios pensamientos; esa reflexión que necesita tener es lo que le va a ayudar en la vida. Debe saber que es bueno equivocarse, porque va a aprender de sus errores; el que sea valiente, no quiere decir que sea impulsivo, que debe existir control.

A un niño se le enseña a disfrutar cuando estudia, cuando se relaciona con otros niños, cuando hace

deporte, cuando le preguntan, ante un examen, a disfrutar, a vivir, de esa forma desarrolla también su inteligencia y su autoestima. La autoestima es esencial para vivir y para sentirnos bien; se define como esa aceptación del individuo, que se quiera, que confíe en lo que es, que tenga capacidad de reacción ante las dificultades, que sea resiliente y que en momentos complicados salga adelante (Preradović et al., 2017).

Algunas claves para cambiar a la educación

Memorizar, es importante para el aprendizaje, pero, hay algunos elementos que tienen que coincidir con esa memorización para que sea útil, es decir, el dar contexto, la motivación, que le interese lo que le están enseñando. Es mucho más fácil acordarse de algo que importa, que parece divertido, interesante o sorprendente, que de algo que no tiene mayor interés para él y, de hecho, son cosas que, puede no tener sentido. Uno de los elementos más importantes en el aprendizaje es el saber motivar, enseñar de una forma que parezca divertida. Los científicos están todo el tiempo aprendiendo, leyendo cosas, y entenderlos es un reto.

El modelo educativo, sobre todo, intenta proporcionar información, quizá no en los primeros años de escuela, pero se tiene que cumplir un programa y un currículum, lo que impide que, en lugar de solamente

informar, se forme. Einstein decía que la educación, no es enseñar las piezas de información, sino aprender a pensar. Se tiene que formar mentes críticas, que sean capaces de pensar, de replantearse las cosas y de avanzar.

La plasticidad cerebral es una propiedad que tiene el cerebro de modificar su estructura y su función en relación con la experiencia, es importante, porque se considera que es la base del llamado aprendizaje y poder cambiar, en cierta medida, esas conexiones neuronales. El cerebro es el órgano más complejo que se conoce, se calcula que tiene unos 86.000 millones de neuronas. Entonces, esas neuronas están conectadas por billones de contactos, que se llaman sinapsis, Don Santiago Ramón y Cajal, los llamaba besos protoplasmáticos. Estos son contactos entre las neuronas a través de los cuales éstas se comunican y forman parte del sistema nervioso que es una red; se pueden cambiar esos contactos a través de la plasticidad y modificar la forma en que esta red se comporta, como se sincronizan y cambia la actividad mental (Romby Estévez, 2015).

El cerebro para funcionar necesita establecer categorías, pero tiene un problema, normalmente, se asigna a cada categoría características; desde la neurobiología, se estudia que lo diferente da un poco de miedo y, eso se sabe porque se activan regiones relacionadas con la emoción del miedo cuando se observa a alguien que es distinto, pero ese miedo se pierde al relacionarnos.

La falta de diversidad es la que se tiene de sí mismo, la falta de integración, que todavía no se ha con-

seguido, el no poder librarse de estereotipos, la diversidad es importante, porque los grupos diversos son más creativos, capaces de innovar. Se avanza cuando hay posiciones distintas, cuando se replantean ideas y esto permite que la ciencia avance. Albert Einstein decía que la mente es como un paracaídas, que solo funciona si la abren. Cuando se enfrenta el tema de la diversidad desde pequeños, se necesita integrar esa diversidad en el estado mental, en la manera de ver las cosas. Un niño con Síndrome de Down o una niña con Síndrome de Down en la clase, se integra y es a medida que van creciendo que aparecen esos estereotipos que a veces son culturales (Kalra, 2018).

En una publicación de la revista científica *Science*, se realizó un estudio en Estados Unidos, por psicólogos, para ver cuándo las niñas asumían los estereotipos sobre sus capacidades intelectuales, en el estudio se dieron cuenta de que eso sucedía a los seis años porque las niñas empezaban a pensar que, las ciencias más duras, como la física, por ejemplo, no era de niñas, que las matemáticas tampoco servían tanto, pero en las estadísticas, las niñas tienen mejores resultados que los niños en matemáticas. El objetivo de educar, es no perder talento por el camino al integrar a personas diferentes, a personas diversas, al incluirlas lo único que va a hacer es enriquecer a los niños.

El tener una capacidad diferente, un problema, muchas veces, da una ventaja en otros aspectos; hay unos cambios cerebrales que impiden que el aprendizaje, la memoria, que las funciones mentales sean tan eficientes como en las otras personas, pero eso no quiere

decir que esas personas sean enfermas. El problema es que hay una connotación social, no están enfermos, tienen unas condiciones que hacen que les cuesten más algunas cosas. Lo ideal es que se pueda ser todo lo que se está dotado para ser, que se logre el máximo de las capacidades de una forma que se pueda ser feliz, estando satisfechos y contentos. Al nacer el cerebro tiene pocas conexiones ya formadas, el resto, sobre todo en algunas áreas del cerebro, se tienen que formar (Alvarado et al., 2020).

La educación no es solamente proporcionar información, es mucho más, es enseñar a pensar, a cuestionar las cosas, en ciencia lo más importante son las preguntas, no las respuestas y la educación, debería favorecer que las personas fueran críticas, que aprendieran a pensar y a razonar. El sistema educativo, parece que está hecho para clasificar a la gente por su inteligencia, por lo que se puede ver al final en los exámenes.

El cerebro puede mantener la atención por un periodo corto, tener a los niños sentados durante tres horas no es una buena idea; menos cuando son pequeños, que se quieren andar levantando, hay que dejarles, porque el sistema motor es importante, y el ejercicio aumenta lo que se llama la neurogénesis adulta. El cerebro adulto también genera nuevas neuronas. Una forma de aplicar la neurociencia a las clases, es haciéndolas divertidas, motivar a los niños a que se levanten, den sus ideas y aprendan de las experiencias; se pueden equivocar, dar su opinión y discutir, todas esas mejorarían mucho el sistema.

Los trastornos de pánico y de ansiedad, vienen determinados por el estrés continuado, es decir, cuando se somete constantemente a situaciones difíciles; en los últimos años nuestra sociedad se ha hecho más competitiva, se tiene que dar mejores resultados en todo, siempre hay prisa y presión por ende no es el mejor entorno para estar tranquilo, relajado y sin estrés (Vera et al., 2008).

Hace poco se publicó en una revista clínica llamada '*Lancet*', un estudio para ver cómo había impactado la crisis económica en la sociedad, en la psicopatología, en el incremento de cuadros depresivos, de ansiedad, de angustia, etc. Y se dieron cuenta que, en países que habían promovido lo que llaman "medidas de austeridad", se había incrementado de forma muy significativa la psicopatología en comparación con países que no habían aplicado ese tipo de políticas. Porque esas políticas al final, han generado una situación de mucho estrés a las familias, a las personas, han perdido sus trabajos, se han generado situaciones de pobreza en personas que antes trabajaban; también en educación, en los comedores escolares, todo eso ha hecho que haya una situación de estrés generalizado y ha conllevado un incremento de todas estas psicopatologías.

Las personas adolescentes son especialmente sensibles al estrés, son cerebros que aún no han desarrollado todas sus estructuras de forma completa, y la estructura que más tarde se desarrolla es, precisamente, una parte que se llama "corteza cerebral" y dentro de esa, debajo de la frente, la corteza prefrontal. Se pensaba

que los primeros seis años eran ese periodo que llamaban "crítico", más plástico, pero ahora se sabe que no, que la gente a los 23, 25, etc., todavía sigue desarrollando y madurando su corteza prefrontal; que es un sistema de control, de toma de decisión donde están las que llamamos "funciones ejecutivas", y actúa sobre el sistema emocional, haciendo que se atemperen sus respuestas (Sáinz, 2013).

En la pubertad hay una cosa que se llama "Síndrome Adolescente", es el momento en que comparten, por ejemplo, tendencia a ponerse en riesgo. El miedo aún no está bien desarrollado, buscan emociones fuertes como subirse a un coche y conducir a toda velocidad, hacer carreras, y todas estas cosas que hacen los chicos jóvenes, etcétera. A veces en la adolescencia se produce esa tendencia a leer de forma un poco sesgada lo que le están diciendo los demás. Y eso influye mucho en cómo reacciona la otra persona después, además en este momento, por desgracia, hay una serie de situaciones que vienen influidas por cómo está el entorno, donde se convierte en competitivo, digamos que, se pierden valores que son fundamentales.

Los humanos son seres sociales, y para poder seguir conviviendo en sociedad, que es lo que les hace humanos, se necesita un esquema de valores, si ese esquema de valores no está, no se puede vivir en sociedad. Esa pérdida de valores se ha trasladado también a los colegios y ahora se enfrenta a muchos más casos de acoso, de "*bullying*", que también aumentan el estrés. La sociedad está mostrando que desde hace mucho tiempo la pérdida de valores los está haciendo muy egoístas. En

donde triunfar significa llegar a tener un trabajo muy bueno, tener un coche estupendo, una casa fantástica, pero ser exitoso es conseguir hacer que el mundo sea mejor.

La neurociencia lo que puede hacer, es estudiar qué pasa cuando estás enamorado, y eso se ha hecho, hay toda una serie de trabajos que han intentado entender por qué, o qué sucede en el cerebro cuando se enamoran; se han hecho estudios llamados "de neuroimagen". Lo que hacen, es poner a una persona en un aparato de resonancia magnética, y observar qué áreas del cerebro están activas cuando esa persona se está acordando de la persona a la que quiere, o de la que está enamorada, etc. Es una medida no del todo fidedigna, pero funciona bastante bien si se controlan todas las variables (Dela Rosa, 2016).

Se ha observado que cuando se enamoran se activa un área que se llama "área tegmental ventral", que tiene ese nombre porque hay un tipo de neuronas que se llaman "dopaminérgicas", que será la "pócima del amor o del placer", y tiene otras funciones, entre ellas aprender. Cuando alguien se enamora libera dopamina, y se activan las áreas dopaminérgicas, que son las mismas que se activan cuando se ingiere algún tipo de droga. Entonces, la dopamina, de hecho, tiene que ver con la adicción.

Los políticos tendrían que empezar a entender que, si quieren ciencia, y si quieren una ciencia de verdad, tienen que fomentar que haya una masa crítica, que haya muchos investigadores, no solo cuatro laboratorios estupendos, porque es eso lo que les va a hacer

avanzar, para eso tienen que invertir, porque, si no, los laboratorios se mueren.

La neurociencia tiene mucho que aportar a la educación, pero también a la sociedad, las personas tienen que desarrollar valores, y fortalecerlos constantemente; la educación no es solamente depositar información en los cerebros de los niños, para que se les olvide después del examen, al contrario, es crear personas que puedan aportar valor, permitir que las personas lleguen a ser lo que quieren ser, que puedan ayudar a mejorar, y para eso tienen que ser críticas.

Conclusión

La filosofía es útil si se sabe aplicar, puede servir para educar en muchos aspectos, ayuda a focalizar las preguntas, a realizar preguntas adecuadas, analizarlas correctamente, ser objetivos, ser realistas, utilizar el sentido común y a mirar con intensidad los conflictos que se pueden tener.

Oliver Preston decía que la filosofía es el sentido común en traje de etiqueta y se considera como el gran olvidado, muchos padres, aunque parezca mentira no la utilizan, pero la filosofía da fundamento. Los padres parten de una ignorancia socrática respecto a la educación de sus hijos; la educación parte de la ignorancia, pero en este caso una ignorancia mutua, porque ni los

padres han aprendido a ser padres, ni los hijos, lógicamente, saben ser hijos, de alguna manera se parte de cero.

Sócrates fue un gran educador y su método llamado "mayéutica" todavía es útil a la educación, en el fondo es extraer de cada uno lo mejor de sí y esa es la tarea de los educadores. La acción educativa consiste en que los padres y los educadores apoyen a los hijos en la toma de decisiones importantes en la vida y educar su carácter.

La teoría fundamental de Tomás de Aquino es la diferencia entre esencia y ser, ser y estar para las cosas negativas, cosas educables, porque lo que es, es. La frustración es imprescindible para vivir, se basa y se apoya en los estoicos para contar esto. El estoico lo que dice es, que es mejor no desear, pero eso se deja aparte, hay que admitir y asumir lo que sucede. Lo que debieran hacer los educadores, o los padres, es enseñar resiliencia, es decir durante el aprendizaje se cometen errores, pero fortalecen el conocimiento. Lo que hacen los padres a veces es evitar las frustraciones, sin embargo, esas pequeñas frustraciones les van a ayudar a crecer, a fortalecerse, porque el camino tiene sus baches y hay que saber sortearlos.

Stuart Mill, menciona que: "Mi libertad acaba donde empieza la de los demás". Esto también se ha tenido muy claro últimamente, renunciar a la autonomía para que puedan tener más libertad el resto de personas; los bebés necesitan atenciones, los niños limitaciones y los adolescentes, razones. Durante la adolescencia

se deben razonar los límites que se han puesto con anterioridad, son importantes para entender la libertad, porque no es hacer lo que le dé la gana y eso les cuesta a los jóvenes, sobre todo cuando no les han puesto límites en su momento.

Existe una crisis de valores no solo en los jóvenes, sino de la sociedad en general y tiene que ver con la poca exigencia, no se inculcan y no se practican. Sin embargo, los valores son importantísimos, se transmiten en la familia, son como la casita de piedra de los tres cerditos. Hablando de valores, la educación en igualdad es de vital importancia porque en la familia se comparte, no se reparte. Es difícil que los hijos aprendan valores, si no ven a sus padres o a sus profesores practicándolos.

Los problemas que surgen en una familia o en la escuela, son problemas concretos, que no se deben resolver con soluciones abstractas, por ejemplo, se les dice a los niños, "Pórtate bien", y es lo más abstracto que se le puede decir a un niño pequeño; hay que diseccionar y ver cuál es el problema y eso arrastrará otros valores y otras soluciones. Es lo que se llama el efecto cereza: En una bandeja de cerezas al tomar una, muchas veces se enganchan las cerezas. Es dedicarse solamente a un aspecto concreto, desmenuzar el problema, tal vez saca malas notas, no porque no ponga atención, sino que no toma bien las notas.

Hegel es uno de los autores más complicados, más difíciles de la historia de la filosofía y su dialéctica, que es una tesis, una antítesis y una síntesis, pues esto

lo puedes aprender, lo puedes explicar, pero quien realmente sabe lo que es la dialéctica hegeliana es un padre y una madre cuando tienen un adolescente, porque un adolescente lo que tiene que hacer es ser la antítesis de las tesis de los padres.

La adolescencia es un viaje de exploración hacia el interior de uno mismo. De pronto, un adolescente descubre el yo, descubre su intimidad, la libertad, y tiene que sumergirse para encontrarse a sí mismo y vivir su vida. La vida de los hijos, no es de los padres, a veces lo confunden y se convierten en padres helicóptero, estos que vigilan a sus hijos, son aquellos que quieren vivir su vida en sus hijos, o que sus hijos vivan su vida, y esto no es así.

Los padres deben ser coherentes porque los hijos ven lo que hacen y escuchan lo que dicen; los hijos necesitan a sus padres, pero luego pueden no llegar a necesitarlos, esto a los padres les cuesta entenderlo; son imprescindibles para llegar a ser prescindibles, para que ellos sean autónomos; si no conseguimos esa autonomía, no hemos llegado a educar.

Todos los padres quieren a sus hijos, es evidente, pero no todos saben quererlos. Darles todo lo que quieren, mimarlos, no dejar que se tropiecen, etcétera. No es quererlos bien, porque no se quiere su bien, se busca la tranquilidad de los padres. El mayor enemigo de la educación es la prisa, se tiene que respetar la evolución normal y natural de la educación, no se debe forzar.

Para extinguir una conducta, lo mejor es ignorarla, los niños lo que hacen es querer llamar la atención, entonces, las típicas rabietas, se sabe que la forma

de extinguir esa rabieta es ignorarla. Toda ayuda innecesaria es una limitación a los hijos, no se debe hacer por ellos, lo que ellos pueden hacer. Los adultos se tienen que adecuar a las circunstancias, a la edad y al lenguaje del niño, ponerse en su nivel utilizando el lenguaje adecuado adaptado a las circunstancias.

La educación es personalizada siempre, es de persona a persona, no podemos educar a granel, cada hijo tiene sus circunstancias, su manera de ser, de entender las cosas, etcétera. El juego es el disfraz del aprendizaje, están aprendiendo jugando, necesitan jugar. La educación necesita la mediación del afecto, no se puede educar, ni enseñar si no media el afecto, si no se quiere a la persona a la que se está educando, no se educará. Regularmente se recuerda al profesor con el que se logró un vínculo afectivo, más que al profesor que se limitó a compartir el contenido.

Lo más importante de la educación de los hijos es la educación de los padres; en esta época no vale con tirar de buenas intenciones, de mucho cariño, se debe poner el sentido común, los padres también tienen que aprender a ser padres, a formarse leyendo libros, escuchando a los tutores, etcétera. Pidiendo ayuda porque es necesario, a veces los problemas, las circunstancias, los conflictos los superan y no pasa nada por pedir ayuda. La educación es amar, transmitir valores, un acto de rebeldía. María Zambrano dice que el ser humano nace dos veces o tiene que nacer y tiene que renacer: El primer nacimiento es el nacimiento biológico, se nace a la vida, pero todo ser humano tiene que renacer a la cultura, a la humanidad.

Cada ser humano tiene que inventar la humanidad, llegar a ser un ser humano. Y eso no se es porque sí, sino gracias a la educación, la educación de los padres, de la escuela de la sociedad. Entonces, la educación sería ese renacimiento, el proceso mediante el cual las personas llegamos a ser humanos, seres humanos.

Fuentes de información

- ALVARADO, L. E., ARAGÓN, R. R., & BRETONES, F. D. (2020). TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THE INTRODUCTION OF ICT IN ECUADORIAN PUBLIC SCHOOLS. *TECH-TRENDS*, 64(3). [HTTPS://DOI.ORG/10.1007/S11528-020-00483-7](https://doi.org/10.1007/s11528-020-00483-7)
- AVENDAÑO, C., & PONCE, E. L. (2019). Y COMUNICACIÓN EN LA REGIÓN INDÍGENA TSOTSIL DE LOS ALTOS DE CHIAPAS *. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, 79(1), 53–69.
- BATANERO, J. M., & CAMPOS, B. B. (2012). ACTITUDES DOCENTES HACIA LAS TIC EN CENTROS DE BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS CON ORIENTACIÓN INCLUSIVA/TEACHERS' ATTITUDES TOWARD ICT IN GOOD PRACTICE TEACHING IN SCHOOLS WITH INCLUSIVE ORIENTATION/ATTITUDES À L'ÉGARD DES ENSEIGNANTS AUX TIC DANS LES ÉCOLES. *ENSEÑANZA & TEACHING*, 30(1), 45–61. [HTTP://SEARCH.PROQUEST.COM/DOCVIEW/1511802844?PQ-ORIGSITE=GSCHOLAR](http://search.proquest.com/docview/1511802844?pq-origsite=gscholar)
- CARDONA, A., FANDIÑO, Y., & GALINDO, J. (2014). FORMACIÓN DOCENTE: CREENCIAS, ACTITUDES Y COMPETENCIAS PARA EL USO DE TIC. *LENGUAJE*, 42(1).
- ÇENER, E., ACUN, İ., & DEMIRHAN, G. (2015). THE IMPACT OF ICT ON PUPILS' ACHIEVEMENT AND ATTITUDES IN SOCIAL STUDIES. *JOURNAL OF SOCIAL STUDIES EDUCATION RESEARCH*, 6(1). [HTTPS://DOI.ORG/10.17499/JSSER.67856](https://doi.org/10.17499/jsser.67856)
- DELA ROSA, J. P. O. (2016). EXPERIENCES, PERCEPTIONS AND ATTITUDES ON ICT INTEGRATION: A CASE STUDY AMONG NOVICE AND EXPERIENCED LANGUAGE TEACHERS IN THE PHILIPPINES. *INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION AND DEVELOPMENT USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY*, 12(3).
- DÍAZ-BARAHONA, J., MOLINA-GARCÍA, J., & MONFORT-PAÑEGO, M. (2019). ESTUDIO DE LAS ACTITUDES Y EL INTERÉS DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA DE EDUCACIÓN FÍSICA POR LAS TIC EN LA COMUNIDAD VALENCIANA. *RETOS*, 2041, 267–272.

- [HTTPS://RECYT.FECYT.ES/INDEX.PHP/RETOS/ARTICLE/VIEW/63355](https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/63355)
- DONG, C., & XU, Q. (2020). PRE-SERVICE EARLY CHILDHOOD TEACHERS' ATTITUDES AND INTENTIONS: YOUNG CHILDREN'S USE OF ICT. JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD TEACHER EDUCATION. [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/10901027.2020.1726843](https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1726843)
- ELDAOU, B. (2016). THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER'S SELF-EFFICACY, ATTITUDES TOWARDS ICT USEFULNESS AND STUDENT'S SCIENCE PERFORMANCE IN THE LEBANESE INCLUSIVE SCHOOLS 2015. ACTA PSYCHOPATHOLOGICA, 2(3). [HTTPS://DOI.ORG/10.4172/2469-6676.100054](https://doi.org/10.4172/2469-6676.100054)
- ESPIÑOZA ZALLAS, E. A., COTA CHOCOQUIJIMSE, Y., ANAYA FALCÓN, L. E., & MARTÍNEZ SOLANO, C. G. (2016). USO Y ACTITUDES DE LOS PROFESORES ANTE LAS TIC : ANÁLISIS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS VS PRIVADAS DEL SUR DE SONORA. REVISTA DE INVESTIGACIÓN ACADÉMIA SIN FRONTERA, 23.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M., & TORRES GONZÁLEZ, J. A. (2015). ACTITUDES DOCENTES Y BUENAS PRÁCTICAS CON TIC DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PERMANENTE DE ADULTOS EN ANDALUCÍA. REVISTA COMPLUTENSE DE EDUCACION, 26(2015), 33–49. [HTTPS://DOI.ORG/10.5209/REV_RCED.2015.v26.43812](https://doi.org/10.5209/REV_RCED.2015.v26.43812)
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. Y TEJEDOR, F. J. (2007). ESTUDIO DE LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO HACIA LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN SU PRÁCTICA DOCENTE. 10o CONGRESO IBEROAMERICANO EDUTEC 2007.
- GÓMEZ, C. H., MATA, E. L., PLEHAN, S. R., & FERNÁNDEZ MÁRQUEZ, E. (2016). TECNOFOBIA: COMPETENCIAS, ACTITUDES Y FORMACIÓN DEL ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL TECHNOPHOBIA: SKILLS, ATTITUDES AND TRAINING OF STUDENTS OF THE DEGREE IN PRIMARY EDUCATION. EDUCACIÓN INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION, 6.
- GUILLÉN-GÁMEZ, F. D., & MAYORGA-FERNÁNDEZ, M. J. (2020). IDENTIFICATION OF VARIABLES THAT PREDICT TEACHERS' ATTITUDES TOWARD ICT IN HIGHER EDUCATION FOR TEACHING AND RESEARCH: A STUDY WITH REGRESSION. SUSTAINABILITY (SWITZERLAND), 12(4). [HTTPS://DOI.ORG/10.3390/SU12041312](https://doi.org/10.3390/su12041312)
- JIMÉNEZ-RUIZ, M., MARTÍNEZ-MONÉS, A., & FERNÁNDEZ-FAÚNDEZ, E. M. (2020). ACTITUDES DEL PROFESORADO SOBRE LA INNOVACIÓN CON HERRAMIENTAS TIC MULTISENSORIALES EN ENTORNOS INCLUSIVOS. RELATEC REVISTA LATINOAMERICANA DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA, 19(2), 29–45. [HTTPS://DOI.ORG/10.17398/1695-288x.19.2.29](https://doi.org/10.17398/1695-288x.19.2.29)
- KALRA, R. (2018). EXPERIENCED AND NOVICE TEACHERS' AWARENESS AND ATTITUDES TOWARDS ICT IN LANGUAGE CLASSROOM: A STUDY CONDUCTED IN A THAI CONTEXT. ARAB WORLD ENGLISH JOURNAL, 4(4). [HTTPS://DOI.ORG/10.24093/AWEJ/CALL4.9](https://doi.org/10.24093/AWEJ/CALL4.9)
- MONZERRAT, V. (2014). NIVEL DE COMPETENCIAS Y ACTITUDES HACIA LAS TIC POR PARTE DE LOS DOCENTES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS EN REPÚBLICA DOMINICANA. ACERCAMIENTO A DOS CASOS. GESTION DEL REPOSITORIO DOCUMENTAL

DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.

- MORALES RODRÍGUEZ, F. M. (2012). ACTITUDES E INTERESES HACIA LAS TIC EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE POSGRADO. *REVISTA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA*, 18(1), 53–63. [HTTPS://DOI.ORG/10.5093/ED2012A9](https://doi.org/10.5093/ed2012a9)
- MORENO, G. C., & DELGADO, S. C. (2013). EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL Y LAS ACTITUDES HACIA LAS TIC DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO. *REVISTA DE INVESTIGACION EDUCATIVA*, 31(2). [HTTPS://DOI.ORG/10.6018/RIE.31.2.169271](https://doi.org/10.6018/rie.31.2.169271)
- O'MAHONY, D., WRIGHT, G., YOGESWARAN, P., & GOVERE, F. (2014). KNOWLEDGE AND ATTITUDES OF NURSES IN COMMUNITY HEALTH CENTRES ABOUT ELECTRONIC MEDICAL RECORDS. *CURATIONIS*, 37(1). [HTTPS://DOI.ORG/10.4102/CURATIO-NIS.V37I1.1150](https://doi.org/10.4102/curationis.v37i1.1150)
- PADILLA-CARMONA, M. T., SUÁREZ-ORTEGA, M., & SÁNCHEZ-GARCÍA, M. F. (2016). DIGITAL INCLUSION OF MATURE STUDENTS: ANALYSIS OF THEIR ATTITUDES AND ICT COMPETENCES. *REVISTA COMPLUTENSE DE EDUCACION*, 27(3). [HTTPS://DOI.ORG/10.5209/REV_RCED.2016.V27.N3.47669](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47669)
- PAPAIOANNOU, P., & CHARALAMBOUS, K. (2011). PRINCIPALS' ATTITUDES TOWARDS ICT AND THEIR PERCEPTIONS ABOUT THE FACTORS THAT FACILITATE OR INHIBIT ICT INTEGRATION IN PRIMARY SCHOOLS OF CYPRUS. *JOURNAL OF INFORMATION TECHNOLOGY EDUCATION:RESEARCH*, 10(1). [HTTPS://DOI.ORG/10.28945/1530](https://doi.org/10.28945/1530)
- PHELPS, R., & MADDISON, C. (2008). ICT IN THE SECONDARY VISUAL ARTS CLASSROOM: A STUDY OF TEACHERS' VALUES, ATTITUDES AND BELIEFS. *AUSTRALASIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY*, 24(1). [HTTPS://DOI.ORG/10.14742/AJET.1226](https://doi.org/10.14742/AJET.1226)
- PRERADOVIĆ, N. M., LEŠIN, G., & BORAS, D. (2017). THE ROLE AND ATTITUDES OF KINDERGARTEN EDUCATORS IN ICT-SUPPORTED EARLY CHILDHOOD EDUCATION. *TEM JOURNAL*, 6(1). [HTTPS://DOI.ORG/10.18421/TEM61-24](https://doi.org/10.18421/TEM61-24)
- RAHMAT, M. K., & AU, W. K. (2019). VISUAL ART EDUCATION TEACHER'S BELIEFS AND ATTITUDES TOWARD INCORPORATING ICT INTO ART CLASSROOMS. *ASIAN JOURNAL OF UNIVERSITY EDUCATION*, 15(3). [HTTPS://DOI.ORG/10.24191/AJUE.V15I3.02](https://doi.org/10.24191/AJUE.V15I3.02)
- RAVY, H., SHIMIZU, K., & KAO, S. (2020). CAMBODIAN TEACHER EDUCATORS' ATTITUDES TOWARDS THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT) IN EDUCATION: TRENDS AND PATTERNS RAVY HUN SOVANSOPHAL KAO. *JOURNAL OF INTERNATIONAL DEVELOPMENT AND COOPERATION*, 27(1).
- RODRÍGUEZ MARTÍN, A., & ESCANDELL BERMÚDEZ, M. (2002). PSICOPEDAGOGÍA Y LAS TIC: LAS ACTITUDES DEL ALUMNADO. EL GUINIGUADA. *REVISTA DE INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*, 11(0).
- ROMBYS ESTÉVEZ, D. (2015). INTEGRACIÓN DE LAS TIC PARA UNA "BUENA ENSEÑANZA": OPINIONES, ACTITUDES Y CREENCIAS DE LOS DOCENTES EN UN INSTITUTO DE FORMACIÓN DE FORMADORES. *CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, 4(19), 69–86. [HTTPS://DOI.ORG/10.18861/CIED.2013.4.19.27](https://doi.org/10.18861/cied.2013.4.19.27)
- SÁINZ, M. (2013). EL USO DE LAS TIC EN EL ÁMBITO EDUCATIVO CON PERSPECTIVA DE

- GÉNERO. ACTITUDES DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO. REVISTA TELOS, JUNIO-SEPTIEMBRE.
- SÁNCHEZ, A.-B., MARCOS, J.-J. M., GONZÁLEZ, M., & GUANLIN, H. (2012). IN SERVICE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THE USE OF ICT IN THE CLASSROOM. PROCEEDIA - SOCIAL AND BEHAVIORAL SCIENCES, 46.
[HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.SBSPRO.2012.05.302](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.302)
- SÁNCHEZ ROMERO, C., & ÁLVAREZ GONZÁLEZ, E. (2018). ACTITUDES NOCIVAS Y RIESGOS PARA LOS MENORES A TRAVÉS DE LOS DISPOSITIVOS MÓVILES. REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN, 2(3).
[HTTPS://DOI.ORG/10.21703/REXE.ESPECIAL3_201814716113](https://doi.org/10.21703/rexe.especial3_201814716113)
- TEJEDOR TEJEDOR, F. J., & GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A. (2006). COMPETENCIAS DE LOS PROFESORES PARA EL USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA. ANÁLISIS DE SUS CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES. REVISTA ESPANOLA DE PEDAGOGIA, 64(233).
- VERA, H., GERMÁN, G., RESTREPO, M., & ALBERTO, C. (2008). ACTITUDES Y REPRESENTACIONES ANTE LAS TIC: LA PERSPECTIVA ESTÉTICA. EL HOMBRE Y LA MÁQUINA, 31, 102–111.
- ZARANIS, N., & OIKONOMIDIS, V. (2016). THE MAIN FACTORS OF THE ATTITUDES OF GREEK KINDERGARTEN TEACHERS TOWARDS INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY. EUROPEAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH JOURNAL, 24(4). [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/1350293X.2014.970853](https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.970853)

DE LA DESESCOLARIZACIÓN TRADICIONAL A NUEVOS MODELOS DE TELE-ESCUELA: ¿NUEVOS TERRITORIOS PARA LAS INFANCIAS?¹

Martín Plascencia González
Universidad Autónoma de Chiapas
martin.plascencia@unach.mx

Resumen

La pandemia por SARS-CoV-2 (Covid-19) ha ocasionado que los modelos tradicionales de atención educativa formal de infancias se modifiquen estableciendo una línea de desescolarización sin precedentes. Dicha línea separa las actuaciones comunes de los docentes respecto al currículum, creando una trasposición de los procesos de presencialidad física con aquellos de presencialidad virtual. El problema central no es la ausencia de la tecnología digital o su incursión en la educación, sino la mediación y acompañamiento en el proceso de aprendizaje por esos medios, y mediante la intervención de otros agentes, como las madres. Por tanto, se sostiene la tesis de que los fines de la tele-escuela y sus

¹ Esta investigación se desarrolló gracias al proyecto “Infancias en escuelas primarias de Chiapas: análisis de condiciones y recursos educativos durante la pandemia (COVID-19)”. Financiado por el Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Chiapas (2020-2021), con responsabilidad técnica del autor.

desafíos tienen que ver con la intermediación –no tecnológica–, sino pedagógica y socioemocional.

Si bien se ha evidenciado la distancia en la atención educativa formal que existe en diferentes grupos sociales y la codependencia del uso de dispositivos con la calidad de atención psicoeducativa, el foco debe centrarse en la creación de modelos que integren procesos de educación formal y no formal, disipando las dicotomías innecesarias de tal separación; así como la participación de padres, madres y tutores, y en general la integración de un modelo de atención que integre el acompañamiento y la retroalimentación que ayuden a logros académicos y sirvan de soporte para los procesos socioafectivos.

Palabras clave

Infancias y desarrollo infantil, Escuela-Tele-escuela, Acompañamiento, Profesorado, Covid-19.

Introducción

Las investigaciones de la situación educativa a raíz de la pandemia son abundantes. La pandemia tiene un carácter atípico y emergente en la humanidad, provocando reorganización de áreas sociales por efectos directos de la imposibilidad del contacto físico. Dentro de los cambios evidentes se observan los ocurridos en la escuela y su organización de la enseñanza. Es común utilizar el concepto de escuela en casa (*homeschooling*), pero un uso apropiado para lo que se deriva de la pandemia es el concepto de tele-escuela. *Homeschooling* supondría actividades de enseñanza formal y aprendizaje desde el hogar, sin embargo, como se ha desarrollado en México el modelo de escolarización en casa, es con una intencionalidad de extensión de la escuela en casa, una metaforización de la casa como escuela; dicho de otro modo, conservando el currículum y los modelos de enseñanza.

Por tanto, la tele-escuela es “la continuidad axiológica y teleológica pretendida por actores institucionales y personales de extender la docencia y guiar el aprendizaje, desde una extensión de la actividad escolar basada en la presencialidad física, a actividades de presencialidad virtual” (Plascencia, 2021, p. 16). Esto implica que hay una persistencia en producir la actividad escolar como si fuese la escuela, solo que en casa. Varios elementos problemáticos se desprenden de esa concepción. Primero, por definición la escuela tiene un estatus

ontológico determinado, cuyos valores y fines se han establecido históricamente y representan un espacio específico para la enseñanza formal y para el intercambio de valores. La casa no representa del mismo modo esos intereses públicos y colectivos que están en las escuelas.

Segundo, las actoras y los actores profesores cruciales en las escuelas modifican su rol y en lugar de hacer una mediación directa, recurren a padres y madres, quienes se integran sin desecharlo en el modelo de enseñanza formal. Tercero, la organización curricular no tenía previsto desplegar contenidos en los formatos de enseñanza remota, y se debe hacer una adaptación no solo de medios (ej. tecnologías digitales), sino de contenidos y de la mediación misma.

La trasposición de un modelo tele-educativo sobre prácticas de atención presencial ha de analizarse de manera prismática considerando que hay de fondo no solo un cambio a nivel del uso de dispositivos y recursos tecnológicos subutilizados en pre pandemia, sino también a nivel interaccional, de mediación y de participación de actoras y actores. A nivel de contenidos no se conoce para todos los contextos cuáles contenidos efectivamente se están intentando trabajar ni cuáles son adquiridos.

La intencionalidad de los gobiernos es dar continuidad a la programación de contenidos –avance programático, le llaman–; lo que está ocurriendo es una asintonía donde se percibe menos certidumbre sobre los avances en distintos grupos sociales, y pudiese hablarse de efectos no planeados y no previstos.

La educación transitó a las familias, lo que supone una reorganización espacio-temporal del hogar y requiere de altos grados de flexibilidad y el equipamiento de nuevos dispositivos tecnológicos (Häkkilä, Karhu, Kalving y Colley, 2020). Ahora bien, ¿qué supondrían estos requerimientos en familias pobres o con desigualdades estructurales, donde su supervivencia misma está en juego? La respuesta a esta pregunta es coyuntural e igualmente compleja.

La investigación educativa y social debe continuar indagando sobre la situación educativa en pandemia y pospandemia junto con los tomadores de decisiones, y asumiendo la voz y visión de los agentes educativos cualesquiera que sean, a fin de abonar en la reconducción de los modelos hacia aquellos que visibilicen las desigualdades y subsanen la desigualdad social estructural.

Un interés particular de investigación se centra en los recursos y condiciones educativas durante la pandemia, y en sí, cómo ha sido el proceso de educación formal. De antemano, se conoce una situación de desigualdad e injusticia social preexistente en las infancias, ¿cómo definen las y los actores educativos el uso de recursos educativos durante la pandemia?, ¿cómo se narran a sí mismos –su práctica– y cómo narran la situación general?

Se presentan reflexiones sobre el estatus de la escuela contemporánea y experiencias docentes sobre el proceso educativo durante la pandemia. Varios temas han emergido, entre ellos la inclusión de madres en el proceso de apoyo educativo para niñas y niños (que

coincide con lo encontrado por Koerner, 2020), la incertidumbre sobre los avances de niñas y niños, la persistencia docente por intentar reconducir el proceso con base en lo que cuentan, la denuncia de las carencias y la diferencia de las circunstancias en que viven niñas y niños, por ejemplo, en zonas rurales e indígenas; así como los esfuerzos de la política pública educativa por coordinar estrategias nacionales para la atención de la emergencia y, cómo, a fin de cuentas, la inasistencia a la escuela –y a la tele-escuela–, desarticula un territorio construido para la convivencia de las infancias.

Finalmente, se reflexiona que si se transita a modelos de tele-escuela igualando la casa a la escuela, es una trasposición que no funcionará porque son contextos socioculturales distintos. En la escuela como en la tele-escuela habrá de incluirse el carácter confluyente de las infancias, a fin de seguir teniendo territorios para ellas donde puedan crecer y desarrollarse acompañados de pares y de la tutela y retroalimentación adulta, no solo mediante la adquisición o ratificación de contenidos y la creación de niñas y niños autómatas, sino niñas y niños con autonomía y desarrollo cognitivo, socio-emocional y moral construido en un espacio público colectivo donde ocurre la convivencia.

Uno de los conceptos a revisión a partir de la pandemia es el de “escuela”, que en las sociedades contemporáneas se ha convertido en un repositorio de las infancias; en general la escuela se concibe como un territorio para las infancias de tal modo que se ha dispuesto en las legislaciones la obligatoriedad de escolarización temprana. En México, se ha establecido dicha obligatoriedad desde los tres años de edad en los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y media (Nueva Ley DOF 30-09-2019, artículo 6). En el segundo párrafo, del artículo 6, se define el concepto de escuela y la asistencia presencial: “es obligación de las mexicanas y los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años asistan a las escuelas, para recibir educación obligatoria, en los términos que establezca la ley, así como participar en su proceso educativo, al revisar su progreso y desempeño, velando siempre por su bienestar y desarrollo”.

Y respecto a la educación inicial –previa al preescolar–, se menciona que “el Estado, de manera progresiva, generará las condiciones para la prestación universal de ese servicio” (Nueva Ley DOF 30-09-2019, artículo 38). Por ello la educación es un bien público y un derecho que establece una condición deontológica de asistencia, misma que supone que un extenso periodo

de vida de las infancias esté circunscrito a la escolarización, y por ello la irregularidad en ese proceso es definida como una vulneración a los derechos.

Pensada la escuela como la artificialización territorial para agrupar a las infancias y retenerlas en un modelo de atención específico (Plascencia, 2018), y por su presencia inherente en la organización social, entonces vale la pena atraer la reflexión sobre cómo es pensada la escuela y cómo funciona en un escenario donde sus componentes centrales fueron alterados a partir de la pandemia.

La Ley General de Educación vigente de México establece la posibilidad de generar estrategias y programas en modalidad a distancia, pero están sustentadas en la presencialidad física. La educación formal y donde sucede está delimitado por una espacialidad y por una temporalidad que organiza contenidos definidos en un currículum, que requiere usos de materiales, recursos y mediación en dicha presencialidad. Incluso en el modelo de telesecundaria, la atención escolar es en un local específico con mediación presencial de al menos un docente. El concepto de escuela se ha entendido y se ha definido mediante la política educativa pública, como un espacio físico articulado a una estructuración curricular y de atención específica institucionalizada con normas.

La escuela es entendida como un lugar específico, único y delimitado, separado de otros espacios sociales –la misma Ley General de Educación, por ejemplo, distingue y contrasta los conceptos de “escuela” y “comunidad”. La escuela es pensada como un espacio

construido para reunir a personas. Además de la casa, es un sitio para estar –ya indicamos *un estar* deontológico–, que supone adherirse a un sistema organizacional y normativo distinto al del hogar.

La escuela como lugar es confluyente; niñas, niños y adultos hacen desplazamientos para ir ahí en esa delimitación temporal, espacial y normativa. Esta *confluencia*, que se ha logrado hacer cotidiana en la sociedad, puede reflexionarse a la luz de la pandemia. La confluencia implica acciones conjuntas alrededor de objetivos que las y los docentes poseen guiados por el currículo –y como han demostrado investigaciones, por su *background*. La escuela se organiza por edades –a excepción de las escuelas multigrado–, pues supone es un criterio que ayuda pues niñas y niños comparten una etapa de desarrollo similar. Véase que la Ley General de Educación sigue primando ese criterio etario para la ubicación de los sujetos en los niveles educativos. Es un grupo etario dirigido, acompañado y retroalimentado por un adulto (la o el docente) que acciona para operar contenidos, y lo hace de manera sincrónica en un lugar fijo (salón de clases, patio escolar, salón para clases especiales, etcétera). La participación conjunta simultánea y verificada por el grupo no sucede en los modelos a distancia, aunque se desarrollen clases en línea, lo que ocasiona que niñas y niños se desterritorialicen y haya una desagrupación que arroja hacia la individuación o a la creación de subgrupos.

La escuela, como hemos venido exponiendo es un lugar de confluencia de diversidad de infancias, que suele congrega infancias con clases sociales similares o

cercanía geográfica; niñas y niños de barrios diferentes que tenían poca o nula posibilidad de conocerse fuera de la escuela es ahí donde comienzan una vinculación.

La pandemia hizo una fragmentación de la rutina, una desrutinización (Plascencia, 2020b), que implicó distancias en los logros académicos; al preguntarle a un profesor cómo ha sido el proceso educativo de niñas y niños durante la pandemia dice: *“Ha sido muy pobre en conocimientos, no es lo mismo enseñar a la distancia que presencial, sobre todo porque los alumnos no cuentan con las herramientas tecnológicas para hacerle frente y mucho menos el internet”* (S1, Profesor, 17 años de experiencia, primaria pública urbana, Chiapas).

La ubicación de la escuela en pandemia, la tele-escuela (Plascencia, 2021), no es fácil definirla pues no hay una ubicación física o virtual confluyente homogénea, ni siquiera en las escuelas que han desarrollado clases virtuales. Hay quienes ven viable un modelo de educación a distancia para la educación básica (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2021), asumiendo las condiciones de desigualdad en infraestructura educativa y de telecomunicaciones y los dispositivos para operarla. Pero ese modelo, desde el punto de vista que analizamos a partir de nuestros datos y los del INEGI (*vid infra*), requeriría una reingeniería y reconceptualización del modelo educativo, de la formación docente y, en general, de los modos de entender la tele-escuela, que tiene el anclaje histórico a la escuela como lugar físico.

Respecto al concepto de clases virtuales, aún no está definido si son entendidas como interactivas o unidireccionales, sincrónicas y asincrónicas, o mediadas

por el profesorado o por otros actores. Por ejemplo, para México los medios habituales para la práctica docente fueron de acuerdo a la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación 2020 (ECOVIED, 2020), el correo electrónico y redes sociales, en preescolar (86.7%, n=6 440 444) y en primaria (90.1%, n=13 624 255). En la investigación desarrollada (Plascencia, 2020a), se constató que los usos de esos recursos no fueron implementados con niñas y niños directamente, sino con sus madres. El WhatsApp® se convirtió en un recurso valioso de comunicación entre madres y el profesorado que fue utilizado como medio de entrega de trabajos y para tareas, no como un recurso de retroalimentación hacia niñas y niños. No se conoce el nivel de efectividad de la comunicación mantenida por ese medio, ni la efectividad misma del proceso educativo en cuanto al logro de objetivos de aprendizaje plasmados en los planes y programas formales.

Se integraron madres y padres en el proceso de mediación, para intervenir en el proceso (Plascencia y Núñez, en revisión), pero esta inclusión es observada por profesoras y profesores como complicada porque se introduce a un actor –previsto en la Ley General de Educación–, que no cuenta con las condiciones idóneas para la atención educativa formal y que *“Están desesperados por no poder apoyar de manera correcta a sus hijos, ya que muchos de ellos trabajan y por otro lado no todos tienen conocimientos sobre los contenidos que se abordan”* (S1, profesor, 17 años de experiencia, primaria pública urbana, Chiapas). La intencionalidad de apoyar no es suficiente, falta capacitación para enseñar.

El desarrollo de las tecnologías digitales, como los videojuegos, las redes sociales y otras plataformas (ej. YouTube ©) ayudan al intercambio sincrónico y asincrónico entre personas. Ha habido una expansión en el tema de las tecnologías y plataformas digitales disponibles para la comunicación sobre todo para usos educativos y laborales. Con esas herramientas hay un intercambio de información, valores y otros contenidos culturales, que permiten crear vinculaciones. Las infancias han ingresado a este tipo de interacción en algo que he denominado geografías de interacción virtual. Estas geografías demarcan las vinculaciones entre personas virtualmente.

Son muy populares entre niñas y niños los “*youtubers*” que manejan contenidos que interesan a la infancia, como los videojuegos, caricaturas o películas. Suelen tener mayor edad que las niñas y niños seguidores, quienes observan y retoman conductas, actitudes o valores de aquellos. No queda claro el establecimiento, en el mundo virtual, de la confluencia que mencionamos. La confluencia implicaría la convergencia en la participación mediante acciones colectivas. La escuela lo permite por su delimitación territorial, el establecimiento de sistemas normativos, la directividad adulta, el currículum y el compartir el territorio, lo que crea una vinculación tendiente a la convivencia.

Ya había abordado el tema de la desrutinización (Plascencia, 2020b), que implicaría la fragmentación de la actividad diaria de las infancias y cómo esos cambios pudieran tener algún tipo de alteración en el proceso educativo formal. Si ampliamos ese concepto en términos de cómo fragmenta e irrumpe en la acción colectiva, podremos comprender que la inasistencia física a la escuela afecta el proceso en cuestión de contenidos y a la convivencia misma. Si bien la ciberconvivencia es una posibilidad, difícilmente los grupos formados en la escuela se han conservado en la tele-escuela, al menos no con uniformidad para todos los grupos sociales.

Es sabido que algunas infancias carecen de medios para establecer comunicación con su profesora y su profesor, o con sus amigas y amigos. Por tanto, esa desrutinización produce una desincorporación de la acción colectiva. ¿Qué significaría esto?, que el problema que puede atraer la ruptura en el proceso es agrandar las distancias de desigualdades entre grupos de infancias. Se coincide con lo que relata Zamfir (2020) de Rumania, que la aplicación de los modelos elegidos para la atención educativa remota ha creado grandes desigualdades y debe revisarse y atenderse de inmediato.

Se ha decidido usar medios digitales que permiten un abundante intercambio de información, pero se desconoce cómo son las interacciones entre niñas y niños en ese mundo virtual; no se pueden trazar las geografías de interacción y participación virtual y lo que está produciendo en términos de desarrollo socioemocional. Aquí no se está privilegiando la presencialidad

física sobre la virtual, sino, se relatan las ventajas construidas históricamente en torno a la escuela y cómo, sin una posición colectiva, se modificará y quizá represente otro tipo de sociedad articulada a un modo de relación virtual, corriendo el riesgo de que las infancias no puedan confluir en los mismos modos en que permite la escuela física.

*Recursos, medios y herramientas durante la pandemia:
algunas cifras para México*

Presentamos resultados de dos estudios. El primero de ellos proviene de la “Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED) 2020”, diseñada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y el segundo corresponde a una investigación implementada con profesoras y profesores de educación preescolar y primaria (Plascencia, 2020a). Los datos del INEGI son abiertos y pueden encontrarse en la página web, y corresponden a aplicaciones telefónicas durante el año 2020.

Primer estudio: INEGI. A fin de conocer el contacto mantenido entre educadores y niñas, se preguntó sobre si continuaron teniendo clases o contacto las niñas y niños con maestras y maestros al menos una vez por semana durante la pandemia, 90.6% de preescolar (n=4 438 783) y 93.1% de primaria (n= 13 247 942)

comentaron que sí; y para las actividades escolares la mayoría de niñas y niños en preescolar (75.4%, n= 4 745 372) y primaria (77.3%, n=13 736 739) utilizó el celular inteligente. Para tener una idea de la preponderancia de dicho dispositivo, el otro que le sigue es la televisión digital que fue utilizado por 29.6% para preescolar y 27% para primaria, en tanto que 8.6% en preescolar y 4.9% en primaria no usaron ningún dispositivo (INEGI, 2020).

De los dispositivos utilizados: computadora de escritorio, portátil, *tablet*, televisión digital y celular inteligente, se usó este último como principal en preescolar (78.6%, n=4 044 731) y en primaria (74.0%, n=12 335 149). Estos datos nos hacen pensar en el programa Aprende en Casa I, II y III; en los contenidos televisivos que fueron poco utilizados pues la televisión como dispositivo principal fue usado únicamente por 13.1% de preescolares y 10.1% en primaria.

Dicho dispositivo preponderante –celular inteligente–, fue de pertenencia familiar de uso compartido en preescolar (86.7%, n= 4 044 731) y primaria (76.6%, n=12 335 149). Se debe aclarar que la encuesta del INEGI tiene carácter descriptivo y está encaminada hacia conocer la disponibilidad de recursos, y no hace un detalle de cómo se usaron esos recursos en territorios específicos. Lo que sí indaga es que la función de “apoyo” para el uso de ese dispositivo fue, con una mayoría absoluta, de las mamás de preescolar (86.5%, n=6 361 318) y de primaria (78.8%, n=12 686 192), frente a 7.3% y 9.1% de papás, respectivamente por nivel.

Daniela, Rubene y Rudolfa (2021) coinciden en que la madre fue el principal apoyo para niñas y niños en el proceso. Otro dato de trascendencia para el tema de atención de infancias es el de la participación femenil: en preescolar 95.7% (n=6 361 318) y en primaria 92.3% (n=12 686 192). Pareciera que no obstante a la actividad laboral y doméstica de las mujeres, éstas asumieron el rol de apoyo, aunque no fueran sus hijas e hijos. Este dato trasciende en el sentido de que la estrategia tele-educativa generalizada usada por las y los profesores fue la integración como actores a padres y madres –ahora sabemos con precisión que fueron las madres–, dentro del proceso educativo formal. Era a través de ellas y solo de manera tangencial con niñas y niños.

Profesoras y profesores narran su experiencia

Un elemento al que nos enfrentamos cuando aún estamos en tiempos de pandemia es cómo acceder a información respecto a un proceso educativo que se ha desarrollado a distancia. Aquí se esboza una especie de paradoja, pues queremos conocer la actividad remota y tenemos conocimiento de que ha habido fallas en el uso de herramientas y dispositivos de telecomunicación en esa práctica. Sabemos que las escuelas primarias y preescolares aun no regresan a actividad presencial, y

la obtención de información directa de los diversos actores mediante recolección o intercambio en la escuela es complicado. Asumiendo esto, se decidió desarrollar un cuestionario usando el formato de *Google Forms*®. El cuestionario elaborado *ad hoc* tiene la intencionalidad de conocer la práctica educativa desde las y los docentes para observar dentro de esa narración cómo aparecen las niñas y los niños.

El cuestionario es sensible para aplicarse en zonas rurales y urbanas, y en las diversas formas de organización escolar. Asimismo, contiene una parte para hacer una caracterización del profesorado participante, y otra que registra recursos y condiciones educativas, y recupera experiencias narrativas desde tópicos que indagan la descripción general que las y los docentes hacen de la propia actividad docente, la inclusión de padres y madres en el proceso, la atención de las infancias, los materiales y recursos, el estado emocional de las y los docentes, y finalmente, la opinión sobre los programas federales.

Participaron de manera voluntaria 102 profesoras (79%) y profesores (21%), de educación preescolar (27%) y primaria (73%), principalmente de Chiapas y algunos de otros estados de la república mexicana. La contestación fue confidencial, solicitando su correo electrónico a fin de hacer devolución de resultados.

Una vez establecida las condiciones de aplicación se irán apuntalando los resultados. Si bien hemos hablado de que hubo un alejamiento de la escuela como espacio físico, quisimos preguntar si las y los docentes han asistido por algún motivo a la escuela (Tabla 1).

Solo 5.9% mencionaron que no asistieron en ningún momento, siendo que 70.3% asistieron “para entregar o recoger tareas/trabajos realizados por niñas y niños”. Esto evidencia cómo, al menos en los participantes, sigue habiendo una relación mediada por la presencialidad física. La asistencia a la escuela para el fin mencionado da cuenta de la dependencia de documentos impresos para tal actividad y su necesaria inclusión para el contexto escolar, comunitario o barrial a falta de otras tecnologías, como las digitales.

TABLA 1. ASISTENCIA A LA ESCUELA DURANTE LA PANDEMIA

Razones por la que se asistió...	%
Impartición de clases	7.9
Eventos con niñas y niños (celebraciones, concursos, cursos, capacitaciones)	5
Para hacer planeaciones, usar internet y otras actividades relacionadas	10.9
Para entregar o recoger tareas/trabajos realizados por niñas y niños	70.3
Reuniones con profesoras y profesores	39.6
Reuniones con padres y madres	41.6
Reuniones con autoridades	43.6
Nunca asistí a la escuela	5.9
Otras	7

NOTA: LOS PORCENTAJES PUEDEN SUMAR MÁS DEL CIENTO POR CIENTO, PORQUE PUEDE HABER VARIAS RAZONES.

Hubo expresiones de profesoras y profesores sobre un agotamiento por llevar las clases a distancia, y una “saturación”. Esta transgresión y transposición de tiempos y funciones, que ya comentamos en otro lugar (Plascencia y Núñez, *en revisión*), se notó en la carga laboral declarada. Las y los participantes dedicaron las siguientes horas diarias para su actividad docente: Cero (2%), Una (1%), Dos (12.1%), Tres (10.1%), Cuatro (14.1%), Cinco (14.1%), Seis (9.1%), Siete (3%), Ocho (9.1%), Nueve (7.1%), Diez o más (18.2%). Dentro de las actividades de esa saturación fueron las horas mismas dedicadas a la planeación, evaluación, relación con padres y madres respecto a las instrucciones de cómo elaborar las actividades, así como la atención a disposiciones oficiales (entrega de informes, capacitaciones, reuniones de planeación, y otras). Llama la atención que se produjo aumento en la carga laboral.

Hay situaciones de saturación, por ejemplo, en el tema de capacitaciones se cree que son innecesarios cursos ‘sin sentido’, y que la actualización no tiene funcionalidad. Un participante, refiere sus reflexiones sobre un trabajo excesivo con mejores resultados: *“considero que se trabaja más y se obtiene menos de los alumnos, esto debido a varios factores. Distractores en casa, espacios y contextos no adecuados para el aprendizaje, falta de materiales y apoyo de las familias, y la interacción y aprendizaje entre iguales no fluye como en la educación presencial”* (S76, profesora, 15 años de servicio, primaria urbana privada, Puebla). No obstante, a la sensación de mayor trabajo hay una percepción de inoperatividad de ese

exceso. Es decir, alude a un sentido de ineficacia de la educación en formato de tele-escuela.

Según la narración de los y las participantes, 25% dedica o dedicó nueve horas o más para su actividad docente; están dedicando más tiempo que el habitual. Esto no fue homogéneo, es decir, hay desde quien no ha dedicado nada, hasta quienes dedican más de 10 horas. Además del tiempo en sí, es la alternación y discontinuidad, sin tener ya a precisión un horario fijo. Así lo comenta una profesora cuando se le pide que narre un día típico de su práctica docente:

Inicia a las 8 am al enviar actividades, a partir de ese momento estoy en comunicación constante con alumnos y padres por si tienen alguna duda de las actividades para orientarlos; conforme vayan terminando reviso, evalúo y retroalimentación sus tareas, en caso de corrección, señalo y asesoro sus errores para que puedan modificarlos. La jornada termina 6:30 pm, pero siempre se reciben evidencias después de ese horario, dependiendo la situación familiar de cada alumno, se atienden según sus necesidades y características específicas. En ratos libres se graban videos o se hacen llamadas para que comprendan mejor el tema (S10, un año y medio de servicio, primaria urbana pública, Puebla).

En esta narración se observa que una parte importante del día se dedica a la atención diferida de la situación educativa. Por otra parte, el contexto sociocultural y económico en que se encuentran las familias, y por ende las infancias, afecta al proceso y no se lleva el

mismo aprendizaje que presencial, pues no todos los padres y las madres apoyan. La educación es limitada, baja, escasa o nula. Se hacen continuas alusiones a los padres y las madres, y hacen codependen el proceso de ellos. Esta visión fatalista les lleva a pensar que la educación no es tan buena y usan adjetivos como atraso, decadencia, insuficiencia, pobre y condiciones disparajes: *“Es más fácil para los estudiantes quedarse atrás”* (S20, profesora, un año de experiencia, primaria urbana, Chiapas). Esta frase no se refiere a una intencionalidad y voluntad de niñas y niños, sino a una condición *sine qua non* del proceso tele-educativo mismo ligado a su contexto particular. La visión fatalista les ubica como en una situación de un reto, en donde no todos tienen condiciones y hay una percepción de que no hubo apoyo de autoridades escolares, en específico de los gobiernos:

Ha sido muy mala pues no está pensada de manera incluyente, no va de acuerdo a las necesidades que hay en cada lugar, como son las comunidades indígenas, en donde las personas no tienen acceso a internet (S30, profesora, 3 años de servicio, primaria indígena *tseltal*, Chiapas).

Es este contexto la televisión no ha funcionado, aquí no hay televisión abierta, solo de paga, la mayoría de los pueblos no cuentan con el cableado de internet para las viviendas, en algunos lugares no hay señal o red para celulares así que, si pensamos en computadoras en casa, pues no. La idea de cuadernillos o material para imprimir sería muy caro e inaccesible. Por lo que se trabaja con los libros de texto, guías o cuadernillos (S31, profesora, cinco

años de servicio, primaria rural multigrado, Baja California).

No están contextualizadas, aun conociendo las condiciones en las que se encuentra el país (S94, profesora, un año de servicio, primaria rural multigrado, Chiapas).

Entonces, hay varias dificultades, ausencia de recursos, los padres y madres no apoyan e ineficiencia de la planeación federal y estatal respecto a los programas emergentes implementados: *“me parecieron pocas prácticas aun cuando tenían bastante contenido”* (s64, profesor, 25 años de servicio, primaria urbana, Yucatán).

En general, en el mundo se están presentando problemas en la implementación de las políticas públicas para la atención de educación formal debido a las inequidades existentes, donde los efectos de la pandemia son más agresivos y contundentes con quienes tenían preexistencia de carencias a varios niveles sociales (World Bank, 2020). Otros mencionan que esos recursos invertidos en la televisión se hubieran usado de distinta manera y que se ampliaran las estrategias, ya que no todos cuentan con los mismos recursos, y que las y los docentes se habiliten en evaluar lo aprendido en televisión.

Referido a los contenidos les aluden de manera general, sin ir a particularidades, y los horarios no compaginaban con la actividad laboral de padres y madres. A través de lo presencial se puede estar más atento de las niñeces. Para algunos las estrategias educativas emergentes del gobierno son buenas mientras

se tengan los recursos tecnológicos y telemáticos apropiados. Algún profesor habla sobre escuelas privadas y públicas, y cómo se ha podido desarrollar más su práctica educativa por desempeñarla en una escuela privada. Atrayendo lo que habíamos comentado de la titularidad y obligatoriedad del Estado mexicano de proveer una educación de calidad y gratuita, esta no fue posible debido a que se sustentó en uso de recursos económicos, tecnológicos y hasta pedagógicos atribuíbles a las familias.

De manera conciliatoria algunos y algunas participantes, los menos, observan que el gobierno hace un esfuerzo por crear estrategias de atención en una situación de por sí compleja para todos, y que el programa Aprende en Casa y otras estrategias fueron una alternativa para generar ocupación de tiempo de niñas y niños, y esa fue una forma de atención, lo que se tenía más a la mano. Otros insisten en que las herramientas fueron buenas, pero no se aprovecharon por las y los docentes. Y unos más, expresan que algunas herramientas estuvieron bien, y otras no porque no se atendió a la diversidad, y que estuvo ausente la capacitación y asesoría homogénea del profesorado.

La investigación en tiempos de pandemia para el caso de procesos educativos debe considerar necesariamente la percepción de las y los actores, a la vez que su situación socioemocional. Algunas docentes narran sobre sí mismas una situación de incertidumbre o malestar, y narran su situación emocional como “Muy presionada” a pesar de “estar en casa”; se exponía: “He

trabajado bajo mucha presión con poco tiempo para mi persona y mi familia” (S70, profesora, 5 años de servicio, primaria urbana privada, Puebla). La casa de niñas, niños, profesoras y profesores, no se encuentra como un sitio adecuado –al menos no preliminarmente–, para desarrollar la práctica:

El trabajo en casa ha sido más complicado ya que implicó más trabajo dentro del hogar aunado a la escolar, ya que, siendo madre de familia, con esposo e hijos en la escuela, se requiere de compartir tu tiempo con más personas. Pero el compromiso es real hacia los niños que tiene uno a su cargo, ya que sabes y estás consciente que está en tus manos que deben o tienes que hacer que aprendan al igual como desea uno con sus hijos. Siento que la responsabilidad ha sido grande y un poco preocupante, pero no se deja de trabajar e intentar siempre dar lo mejor de uno como maestro (S31, profesora, cinco años de servicio, primaria rural multigrado, Baja California).

En el relato de esta profesora se advierte la implicación y la deontología por enseñar, a la vez que la complejidad de ser madre y profesora. Recuérdense que, por ser madre, debe atender las necesidades de sus hijos. Este ‘deber’ requiere investigarse más, pero con los resultados de INEGI y los propios, advertimos la sobrecarga laboral hacia las mujeres en tiempos pandémicos.

Un asunto relevante es cómo implementaron profesoras y profesores la situación educativa con los

medios disponibles. Las narraciones refieren la adaptación de los materiales y medios, más que de una aplicación directa; ya sea de los materiales a su práctica, o de la práctica usando los materiales y recursos: *“Mi trabajo ha sido constante, he implementado todas las estrategias necesarias para que los alumnos puedan aprender a pesar de la pandemia, motivando a mis alumnos para que sean constantes con sus actividades y así lograr los aprendizajes esperados”* (S9, Profesora, Urbana, pública, Puebla).

Hay una imposibilidad de resolver el tema de los recursos e intentan variadas formas de comunicación (llamadas telefónicas, cuadernillos, *WhatsApp*, videollamadas): *“Es un reto, ya que se requieren estrategias diferentes y novedosas para que los padres de familia comprendan los contenidos y ellos puedan impartir las tareas a sus hijos”* (S43, profesora, 3 años de servicio, preescolar comunitario, Chiapas).

Algunos textos relatan experiencias que expresan la posibilidad de incidir: *“De manera adecuada, alumnos y padres de familia participan activamente en el desarrollo de actividades”* (S34, profesor, 33 años de servicio, primaria rural multigrado, Estado de México). Las experiencias y gestión de relación con madres y padres fueron percibidas de distinto modo. En algunos casos, contrario al testimonio anterior y como si se tratase de un mundo alterno –que en esencia lo es–, comentan que hubo conflictos con padres y madres porque están insatisfechos con su trabajo: *“Trabajamos mucho, bajo mucho estrés y más cuando hay padres que no les es suficiente nada”* (S99, profesora, 13 años

de servicio, primaria urbana pública, Jalisco) y otra dice:

He diseñado actividades para trabajar en casa sin necesidad de los materiales didácticos con los que contamos en el aula para evitar que los padres de familia expresen dificultades para trabajar, pero resulta complicado cumplir con las expectativas de aprendizaje de padres de familia y de Secretaría de Educación” (S98, profesora, 4 años de servicio, primaria pública urbana, no define zona geográfica).

Esta situación percibida por profesoras y profesores de la poca implicación de padres y madres en el proceso educativo ha sido ya relatada por otras investigaciones (Diana, Suhendra y Yohannes, 2020).

Algunas profesoras hacen referencia a dos aspectos sobre los niños pequeños, la vinculación (o desvinculación) por la situación a distancia, y la ausencia de lectoescritura y las dificultades que entraña trabajar esos aspectos desde casa. Incluso se alude a que, por ser pequeños, se debe acreditar el ciclo escolar *“La forma de trabajar cambió, pero el pensamiento de algunos compañeros no; piensan que no es necesario hacer el mejor esfuerzo pues al final es preescolar y tienen que pasar el grado escolar los niños. Pero yo no me rendiré y continuaré promoviendo la superación docente por el bienestar de nuestros alumnos”* (S21, profesora, 17 años de servicio, preescolar pública, Chiapas). También aluden a las diferencias de atención entre padres y madres de familia *“... la verdad se han diseñado diferentes estrategias para que*

el padre de familia trabaje con los alumnos, pero hay unos que no le dan la importancia, ya que es un preescolar” (S57, profesora, preescolar privado, Jalisco).

La tensión entre el profesorado y madres y padres es evidente, y requiere, de acuerdo a nuestras observaciones, ser integrada para comprender los procesos tele-educativos, y para ver en las madres (y padres) las posibilidades como mediadoras.

Situación educativa desde el profesorado

En nuestra propia indagación sobre las herramientas utilizadas durante la pandemia de acuerdo a los resultados que estamos obteniendo de un proyecto de investigación en curso (Plascencia, 2020a), observamos una coincidencia en el uso de celular inteligente como el dispositivo más utilizado por profesoras y profesores, y el porcentaje cercano a 30% de uso de la televisión con fines educativos.

TABLA 2. HERRAMIENTAS DE USO PERSONAL O COMPARTIDO PARA DESARROLLAR LA PRÁCTICA DOCENTE (N=100)

Herramienta	%
Internet (uso personal)	60
Internet (uso compartido)	36
Computadora de escritorio (uso personal)	18
Computadora de escritorio (uso compartido)	10
Computadora portátil / laptop (uso personal)	62
Computadora portátil / laptop (uso compartido)	14

Celular inteligente (uso personal)	92
Celular inteligente (uso compartido)	3
Tableta / Ipad o similares (uso personal)	8
Tableta / Ipad o similares (uso compartido)	4
Televisión (uso personal)	27
Televisión (uso compartido)	21
Impresora y proyector (uso persona)	3
Impresora	1

NOTA: EL DATO SOBRE EL USO DE LA TELEVISIÓN, EN SÍ MISMO, LLAMA LA ATENCIÓN, PORQUE ESE DISPOSITIVO FUE UNA APUESTA DEL GOBIERNO COMO APOYO Y SOLO 27% TIENE ACCESO PERSONAL Y 21% USO COMPARTIDO.

TABLA 3. HERRAMIENTAS PERSONALES O COMPARTIDAS CON LAS QUE DISPONEN NIÑAS Y NIÑOS (FRECUENCIAS)

Herramientas	Nadie	Pocos	La mitad	Mucho	Todo	No sé
Internet (uso personal)	40	31	10	7	3	1
Internet (uso compartido)	30	32	19	4	2	3
Computadora de escritorio (uso personal)	59	22	6	0	1	2
Computadora de escritorio (uso compartido)	49	26	3	3	1	5
Computadora portátil / laptop (uso personal)	65	13	2	2	1	3
Computadora portátil / laptop (uso compartido)	57	18	7	3	1	2
Celular inteligente (uso personal)	38	25	12	9	4	1
Celular inteligente (uso compartido)	22	32	18	14	2	2
Tableta / Ipad o similares (uso personal)	63	15	3	3	1	2
Tableta / Ipad o similares (uso compartido)	57	13	3	1	1	5
Televisión (uso personal)	44	19	9	6	3	4
Televisión (uso compartido)	19	32	15	14	6	4

Ningún medio está disponible para todos los niños y niñas desde la visión y conocimiento del profesorado, a excepción de algunos. Hay que considerar no solo la disponibilidad, sino las condiciones de uso, pues al ser dispositivos compartidos con otros miembros de la familia se limita su posibilidad de aplicación efectiva.

La comunicación de docentes con niñas y niños fue un proceso sensible al transitar tan abruptamente de un modelo presencial a uno virtual; se modificó de manera profunda la interacción pedagógica.

TABLA 4. TIPO DE RELACIÓN PARA ESTABLECER LA SITUACIÓN EDUCATIVA (FRECUENCIA)

Tipo de relación	Frecuencia con que se desarrolló...				
	Nadie	Pocos	La mitad	Muchos	Todos
Hablar personalmente (para asesorar, entregar tareas, explicar, y otras)	12	39	18	22	8
Dirigirse a ellos indirectamente (a través del padre, madre o tutor)	3	22	34	22	16
Conversar por teléfono	24	33	15	18	9
Tener clases en línea	36	17	19	11	11
Retroalimentar por escrito cada trabajo/tarea	13	26	18	22	18
Retroalimentar oralmente cada trabajo/tarea	13	34	19	18	11

Al analizar la tabla 4 en relación al concepto de justicia social, se observa que menos de 20% de profesoras y profesores lograron establecer algún tipo de relación con todas las niñas y niños.

De hecho, personalmente solo lo hicieron 8 profesoras y profesores. Cuando mencionamos en líneas anteriores el tema de fragmentación, nos referíamos en parte a este proceso de interrupción de la relación docente–niña/niño. Además de la comunicación en general, la atención para niñas y niños fue diversa, como señalan los textos del profesorado, pero siendo las madres quienes recibían, en su mayoría, las indicaciones y la retroalimentación, en caso de haberla.

TABLA 5. MEDIOS UTILIZADOS PARA DESARROLLAR LA PRÁCTICA CON NIÑAS Y NIÑOS

Tipo de atención	%
Directa (con ellas y ellos)	56
Indirecta (a través de padres y madres)	77
Indirecta (otras personas distintas a padre y madre)	16
Ausente (no ha habido atención)	3
Otras	4

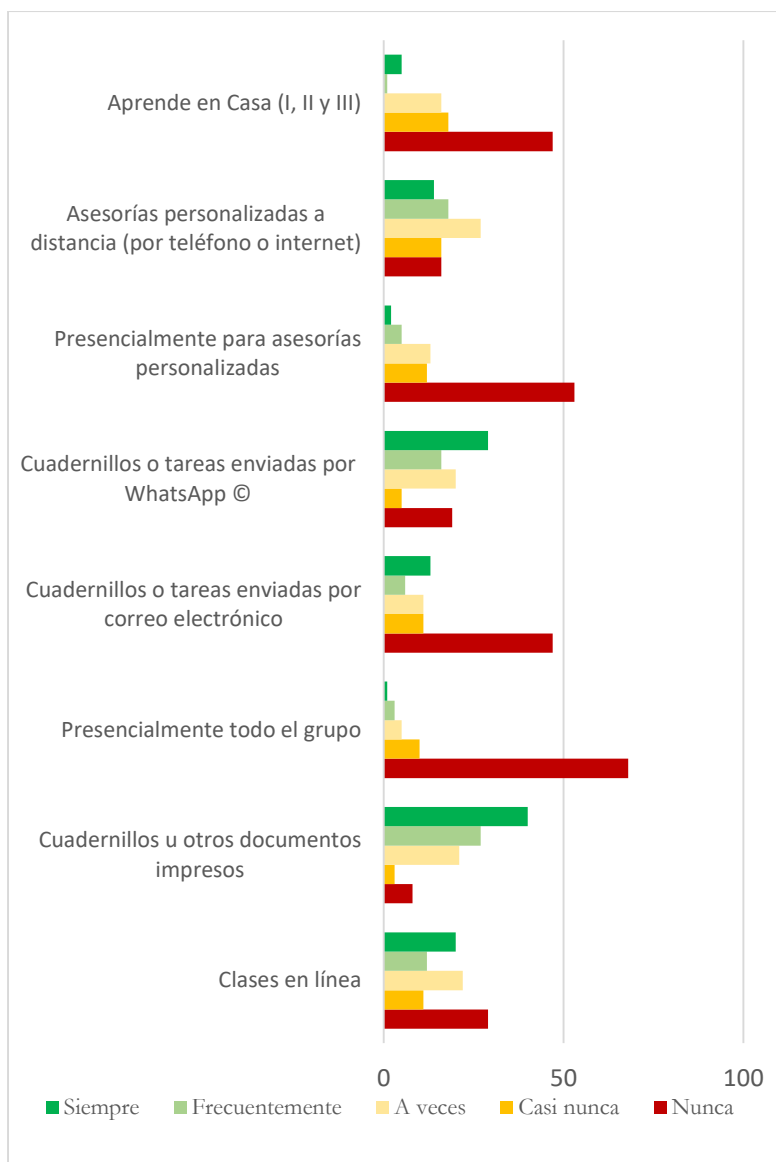


FIGURA 1. MEDIOS UTILIZADOS PARA DESARROLLAR LA PRÁCTICA CON NIÑAS Y NIÑOS

Estos resultados se asemejan a lo encontrado por Villalobos (2021) con profesores chilenos, quienes observaron diferencias en la interacción sincrónica y en las estrategias de aprendizaje. Además, se expresó la sobrecarga laboral, las desigualdades en cuanto acceso a internet, y, por tanto, a su uso en los procesos de mediación, a la vez que cuestionan la efectividad de la enseñanza.

En nuestra investigación una docente narró: *“Envío y recibo tareas vía WhatsApp, por lo que ha sido complicado, más para los padres de familia que tienen que trabajar y para nosotros los maestros; también resulta complicado ya que no sabemos realmente si nuestros alumnos están aprendiendo”* (S81, profesora, 13 años de servicio, primaria urbana, Chiapas).

Esto da cuenta de cómo el uso de la mensajería por redes sociales como forma de envío, no garantiza, aun con el regreso de la información por esa misma vía, que ese producto represente un logro de aprendizaje.

Los resultados muestran diferencias en el tiempo de interacción sincrónica y similitudes en las estrategias de enseñanza. Se detectan preocupaciones del profesorado sobre la efectividad en el aprendizaje, el acceso desigual a internet y la elevada sobrecarga laboral.

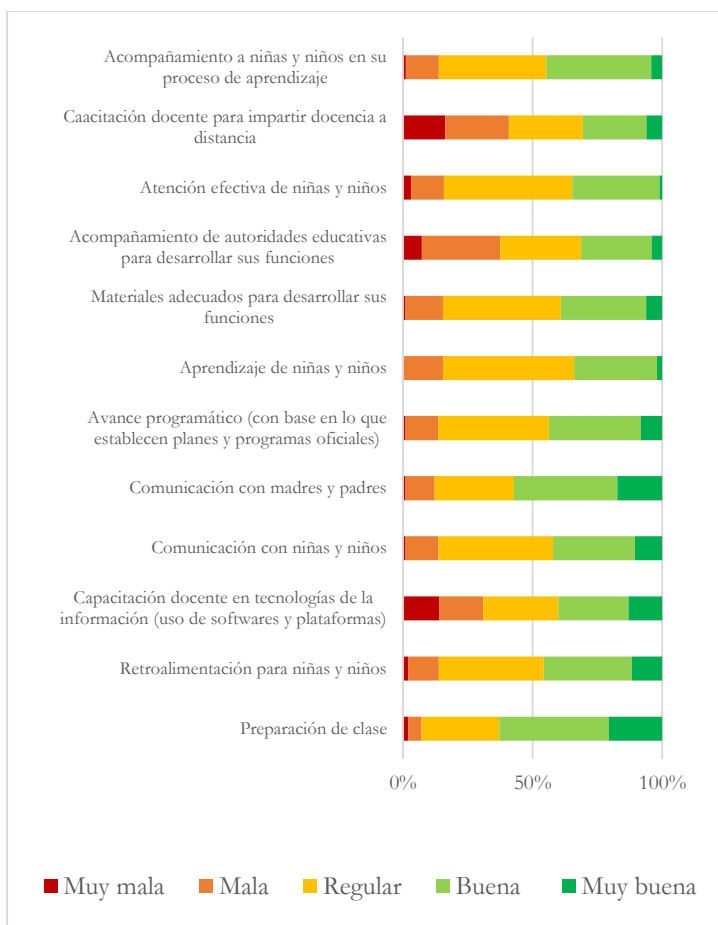


FIGURA 2. CONDICIONES EN QUE SE HA DESARROLLADO EL PROCESO EDUCATIVO

Resalta que, en el indicador de las condiciones en que se ha desarrollado el proceso educativo, la valoración más repetida fue la de “regular”, lo que implica que cada docente tuvo que hacer frente a este contexto tan adverso desde sus condiciones y posibilidades ante un

acontecimiento sin precedentes contemporáneos. Siete de cada diez docentes valora que la capacitación para impartir docencia a distancia fue regular.

En una investigación de Cañete, Cáceres, Soto y Gómez (2021), encontraron que profesoras y profesores relatan el uso de tecnologías de la información y comunicación, particularmente la mensajería por WhatsApp®; hay una autopercepción en la que se observan con competencias digitales básicas y requieren sofisticar y complementar su formación de esas tecnologías aplicadas a la educación. Este asunto de la necesidad de capacitación docente en temas de tecnología fue referido, así como en el acceso y aprovechamiento del internet, como brecha digital, para lo cual se requiere capacitación en el campo de las tecnologías y en otros aspectos como el uso de inglés y en educación socioemocional (Armería y Arias, 2021).

Hemos expuesto asuntos relacionados con recursos y materiales, y formas de relación mantenidas por las y los docentes con niñas y niños. Como hemos ya referido, no es suficiente el análisis de las condiciones externas y la actividad derivada del uso de los dispositivos y materiales, y sus efectos en el desempeño académico, se requiere conocer el estatus de profesoras y profesores, por ello indagamos su propia percepción sobre la categoría de salud.

Las y los participantes no valoran que la salud en general haya sido muy buena o muy mala durante la pandemia, tienden a ubicar la salud física y psicológica como regular o buena, ya sea que se trate de la salud propia, de familiares o de niñas y niños. Esto

llama la atención porque delata la situación de alteración en los tres grupos.

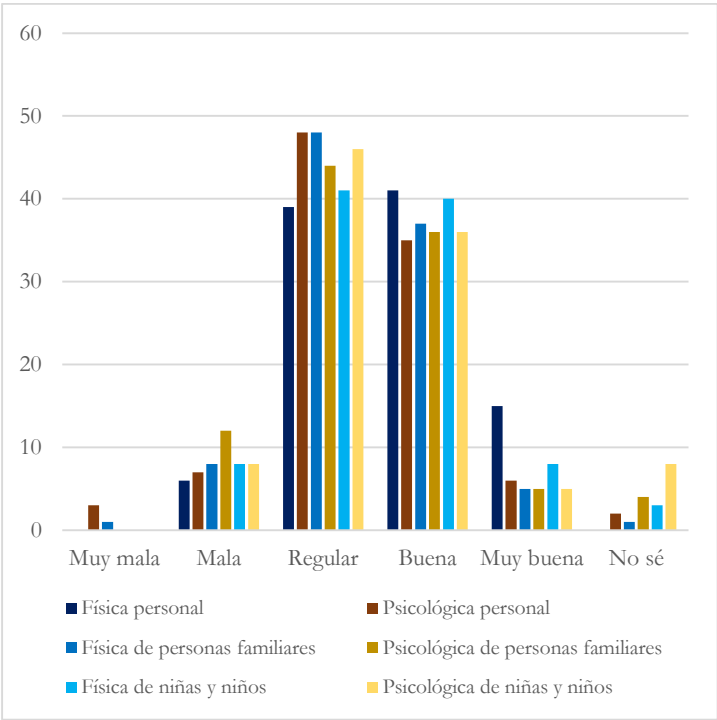


FIGURA 3. PERCEPCIÓN DEL ESTADO DE SALUD DURANTE LA PANDEMIA: PERSONAL DE PROFESORES, DE SU FAMILIA Y DE LA NIÑEZ

Aunque aquí no se investigó la situación de salud mental de la infancia como en otros estudios (Galindo, Prado y Mustelier, 2020), sí es interesante que más de 50% de las y los docentes valoran que la salud psicológica de niñas y niños durante la pandemia fue mala o regular. Esta situación fue similar para la salud física de niñas y niños. En este sentido, desde una revisión

realizada por Massó (2021, p. 5) sobre lo publicado sobre la niñez, señala que:

Todos los estudios hasta la fecha coinciden, en definitiva, en señalar las severas implicaciones del confinamiento para con la infancia comparativamente con otros grupos sociales, y de las medidas de contención pandémica en general, que conllevan un aumento notable de la vulnerabilidad infantil revelada incluso en el aumento de tasas de maltrato, abuso y violencia contra les niñez, más destacable aun en infancia institucionalizada. La infancia así ha de ocupar un lugar central en la recuperación y la planificación, durante y tras la pandemia.

La atención de la salud física – y su relación con la salud mental– a través de la asignatura de educación física representa un reto, pues se propone vencer el sedentarismo y hacer programas virtuales mediante los que operen actividad física (Hall y Ochoa, 2020). El conocer la visión de las y los docentes ha permitido ampliar nuestra comprensión de lo que ocurre en la educación formal con infancias en este contexto situacional.

Conclusiones

Desde los modelos culturales de atención psicopedagógica se ha descrito cómo la mediación es crucial para la facilitación del aprendizaje. Las herramientas, dispositivos y materiales en sí mismos no generan aprendizaje, y asumir que el aprendizaje y el desempeño escolar en la era digital serán mayores por la disposición de medios, es una suposición errónea. No es el dispositivo lo que hace que la situación de aprendizaje ocurra, sino la mediación y la intermediación con referencias culturales y contextuales para el aprendizaje, asumiendo la importancia de los componentes sociales de interacción. Los mediadores pueden incluir símbolos, objetos y personas.

El profesor, o quien medie el aprendizaje en niñas y niños entonces utilizará las herramientas, dispositivos y materiales, a fin de hacer posible el proceso. Así, la mediación contribuye a la construcción del sentido de lo que se aprende –contenido– y sobre el proceso mismo de aprender. También a identificar la posición que guardan los diversos mediadores entre sí. Deben investigarse cómo son los modelos de instrucción mediados por tecnologías, avanzar en la aceptación de que la presencialidad física no es lo que producía la situación de aprendizaje, sino la mediación a través del profesor, los recursos y condiciones que se daban.

Hay un proceso que es crucial a en los estudios sobre las infancias, y es cómo se vinculan niñas y niños entre ellos, y con aquellos que median los aprendizajes. El asunto es que no está claro en los modelos de tele-escuela cómo es que ocurre la vinculación. Además de la que se establece entre pares, hay que integrar el acompañamiento y retroalimentación, y, en definitiva, la mediación. Uno de los aspectos más críticos que se están viviendo es que no hay retroalimentación efectiva entre lo que las niñas y niños hacen –la acción–, y quien demandó esa acción inmediata –madres–, ni remota por las y los profesores.

El seguimiento, acompañamiento y retroalimentación de la actividad infantil o no se lleva a cabo, o hay incertidumbre sobre si aprendió lo pretendido, y es difícil establecer las líneas basales sobre las que continuar la enseñanza; y aplica para lo individual y para lo grupal. ¿Qué sentido tiene para niñas y niños hacer una actividad sin retroalimentación? Es sabido que la motivación y el diálogo a partir de la actividad son formas para la continuación del proceso y forman parte del aprendizaje.

La participación de niñas y niños a través de los modelos tele-educativos disponibles en México, no permite generar una comunidad pues no generan una confluencia colectiva que opere acciones conjuntas. De acuerdo a los datos obtenidos por nosotros, la comunicación entre profesorado y madres ha sido individualizada, y la propuesta es que se desarrollen actividades que incidan en el crecimiento personal, más que colectivo. Si bien, se apoya la práctica docente en madres y

se dan instrucciones generales, se busca la respuesta y el avance individual, sin la creación de una convivencia (ciberconvivencia).

Los modelos pedagógicos utilizados en los formatos de escuela presencial, tradicional, no integraban a padres y madres como actores de la práctica educativa, sino como actores periféricos. En la Ley General de Educación está incluida la figura de padres y madres como actores, pero hay una indefinición de su rol.

La imposibilidad de contacto físico directo entre personas ocasionó que las interacciones para facilitar el aprendizaje fueran a través de adultos, de mujeres. Sin embargo, padres y madres, aunque pueden servir de soporte socioemocional y alentar en varias áreas del desarrollo a niñas y niños, no siempre son mediadores efectivos para el logro de aprendizajes significativos de contenidos formales establecidos en el currículum, en parte, como comentan Daniela, Rubene y Rudolfa (2021), porque dependen de su pericia en el uso de las tecnologías digitales. Pero, además, porque no tienen la habilitación para propiciar procesos didácticos y generar situaciones idóneas de aprendizaje en entornos formales.

Adicionalmente, la participación parental no es uniforme y codepende del empleo, la propia escolarización, el tiempo disponible para la atención, los medios utilizados, la cantidad de hijos e hijas, el propio entendimiento de la actividad, y otros. Esta situación demanda que los modelos de tele-escuela integren de manera consciente y clara los modos de participación

de las madres y padres, y definir si solo serán observados como un objeto para facilitar el proceso, o como un sujeto activo con posibilidades más allá de la mensajería escolar.

El tiempo de pandemia, como comentamos al inicio, ha requerido una revisión de la concepción de escuela, su pertinencia sociocultural y lo que se espera de ella. Dado que se ha adscrito a la infancia a la escuela como uno de sus territorios, habría que poner en perspectiva las intencionalidades, la forma en que se concibe al desarrollo, al aprendizaje y los principios sobre los que se sustenta la manera misma de conceptualizar a los humanos, y el sistema de valores al que se articulan las decisiones educativas.

Transitar a un modelo de tele-escuela, de educación remota formal, según arguye Brown (2020), podría ser una decisión que acarrearía injusticia social, debido a la carencia de acceso equitativo y provocaría deshumanización. No hay que olvidar que las carencias y las inequidades eran preexistentes a la pandemia, solo que ahora fueron más visibles.

Aunque los modelos en su mayoría pretenden ser funcionales para todos o para la gran mayoría, debe advertirse que el modelo debe contener el concepto de diversidad; desde su planteamiento ha de integrarse la realidad socioeducativa de México, con niñeces rurales, urbanas, indígenas, migrantes, trabajadoras, discapacitadas, y otras, a fin de que el modelo garantice sensibilidad a dichas realidades. Un tema a recurrir es que haya producción respetando lenguas, cultura y recursos materiales.

A partir de nuestra propia investigación y de lo recogido en la ECOVID-ED 2020 del INEGI, se ve la relevancia y presencia de los celulares inteligentes en la vida de familias. Fue el dispositivo más presente en las familias y el preponderantemente utilizado, por ello, han de diseñarse contenidos específicos para ese dispositivo. Insistimos en el tema de que las aplicaciones, plataformas y otros formatos digitales no son suficientes para la implementación de la práctica educativa, pero sí pueden articularse a la mediación.

El asunto con la escuela es que, al ser un espacio de interacción social es un escenario para el despliegue de varias capacidades y habilidades sociales, y para expresiones emocionales. Aspectos como la regulación, correulación y autorregulación emocional y del aprendizaje, se despliegan todas a partir de la interacción social. Se ha observado cómo en los procesos de regulación participan pares y adultos. Ante la necesidad de trabajar de forma autónoma, se propugna por la autorregulación y se dice que las tecnologías ayudan al logro de la autonomía. Dicha frase, para el caso de la educación no es del todo precisa, puesto que la autonomía se logra del tutelaje y andamiaje de personas, o de producciones de personas (ej. apps, tutoriales online, etcétera).

Una opción es pensar la escuela –ahora tele-escuela–, como productora de autómatas, individuos pensantes y con capacidad de resolución individual, o bien, como productora de colectividades, donde los individuos y sus logros y posibilidades, se conciben en relación a otros. Se ha puesto en general en los sistemas

educativos más atención a la continuidad de los contenidos curriculares que al desarrollo socioemocional de niñas y niños (Reimers y Schleicher, 2020).

¿Qué sentido, en la existencia social contemporánea, tiene la escuela? Esta pregunta detona reflexiones sobre el objetivo pragmático de la escuela, y cuestiona los modos en que la escuela ha derivado en lo que es, luego de un proceso histórico de configuración, a tal grado que se ha integrado como un componente en todos los países del mundo, no obstante, a las ideologías y cosmovisiones donde se fundan. En varios de ellos se discuten las formas únicas y homogenizantes, y unificadoras de ver a la educación y el mundo; la tradición de los movimientos sociales, por ejemplo, los movimientos indígenas, ha ayudado a cuestionar la unicidad con la que se pretende ver, ser y estar en el mundo.

La educación formal en su entendimiento como escuela tenía destinado un periodo de tiempo para su desarrollo. Ahora, en la era de educación a distancia y virtual, se han entrelazado los tiempos de atención formal más allá de un carácter fijo. Pareciera que en cualquier momento del día puede requerirse algún elemento educativo. Mußél y Kondratjuk, (2020) proponen la categoría *Learning Time and Time Regime* (Tiempo de aprendizaje y régimen de tiempo) para hacer notar cómo la escuela tenía fijados periodos y horarios específicos para las actividades formales y para el descanso, juego y actividades libres. Esa parte, en el hogar, no es tan clara.

Y si niñas y niños no tienen horarios definidos pueden caer en desinterés o abandono escolar. Ya me había referido con el concepto de desrutinización al proceso de irrupción y disrupción temporal, espacial y de actividad que tuvieron niñas y niños respecto a su escolarización. Además de lo que ha provocado en niñas y niños, ha ocasionado cansancio y sobrecarga laboral en docentes, madres y padres, pero se desconocen los efectos que están teniendo en las infancias estas alteraciones, que tiene que ver con la alteración en las rutinas y con los procesos de continuidad-discontinuidad del aprendizaje, y por ende, en el acompañamiento y la retroalimentación.

¿Debe modificarse la forma en la que se concibe la escuela a distancia respecto a su estatus en la presencialidad física?, y de ser así, ¿en qué debe cambiar? Habría que desglosar los elementos que hacen una escuela: lugar físico, actores, currículum, epistemología y axiología, y capacidad de articulación y de confluencia de la diversidad. Habrá que prever en los modelos de tele-escuela, cómo se configuran sus territorios, sus límites y posibilidades. ¿Cómo poder validar las geografías de interacción virtual como formas de realidad? ¿Los contenidos deben cambiarse, o las formas de distribuir ese contenido, o la agencia de las y los actores deben reordenarse?

Koerner (2020) cree que es una gran oportunidad para que niñas y niños sean más asertivos y gestores de su aprendizaje sin la imposición adulta de profesoras y profesores –en la visión atomística de que en-

señar solo es en escuela—, sin embargo, la sola participación infantil en este proceso sin el acompañamiento efectivo de un adulto, parental o del profesorado, puede ser ineficaz para lograr ese fin. Por ello, se debe de reflexionar la intersección entre la educación formal y la informal, y replantear la educación como un proceso comunitario. Esta perspectiva optimista de Koerner, que recuerda ella misma a Dewey en que la educación es un proceso de la vida actual, no una preparación para la vida futura (citado en Koerner, 2020, p. 173).

Los tomadores de decisiones y otros actores y actoras educativos tienen la oportunidad de observar las disparidades e inequidades existentes en los diversos grupos sociales, y diseñar modelos que sean sensibles a esa situación, y logren adaptarse a las circunstancias, cambiando lo necesario para crear situaciones de enseñanza justa (Bagwell, 2020). Su mismo liderazgo como tomadores de decisiones pueden alentar al cambio, motivar e impulsar políticas inclusivas y culturalmente pertinentes.

Este nicho de oportunidad puede ayudar si se confía en profesoras y directivos escolares, y se trabaja en el aprendizaje autodirigido, y si se tienen visibilizadas las desigualdades socioeconómicas desde el principio y se hace algo para revertirlas, o al menos sus efectos en la educación, pues una sociedad equitativa beneficia a todos, ayudará a dirimir esas inequidades y buscar una educación inclusiva y equitativa (Sahlberg, 2021). Para Latinoamérica, que está compuesta

por una diversidad de diversidades –lingüísticas, culturales, geográficas, económicas, demográficas, agroecológicas, etcétera–, es un verdadero reto.

Queda la gran encomienda de continuar con la investigación social y educativa para abonar en la descripción y comprensión de lo que está sucediendo en la sociedad y cómo proponer modelos que respeten la diversidad, y que ofrezcan situaciones reales de garantías de derechos a la educación. También, es necesario reflexionar y crear escenarios posibles junto con las comunidades y sus circunstancias para trazar conjuntamente la educación y las escuelas.

Fuentes de información

- ALMERÍA, L. Y ARIAS, D. (2021). NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE PARA SUPERAR LA BRECHA DIGITAL DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19. REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA, 6(1), 30-43.
[HTTP://CRESUR.EDU.MX/OJS/INDEX.PHP/CRESUR_REIIE/ARTICLE/VIEW/721](http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/cresur_reiie/article/view/721)
- BAGWELL, J. (2020). LEADING THROUGH A PANDEMIC: ADAPTIVE LEADERSHIP AND PURPOSEFUL ACTION. JOURNAL OF SCHOOL ADMINISTRATION RESEARCH AND DEVELOPMENT, 51(S1), 30-34.
[HTTPS://DOI.ORG/10.32674/JSARD.V5IS1.2781](https://doi.org/10.32674/jsard.v5iS1.2781)
- BROWN, G. T. L. (2020). SCHOOLING BEYOND COVID-19: AN UNEVENLY DISTRIBUTED FUTURE. FRONTIERS IN EDUCATION, 5, 1-4.
[HTTPS://DOI.ORG/10.3389/FEDUC.2020.00082](https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00082)
- CAÑETE, D. L., CÁCERES, E. D., SOTO, R. Y GÓMEZ, M. (2021). EDUCACIÓN A DISTANCIA EN TIEMPO DE PANDEMIA EN PARAGUAY. EDUTEC. REVISTA ELECTRÓNICA DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA, 76, 181-196.
[HTTPS://DOI.ORG/10.21556/EDUTEC.2021.76.1889](https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.1889)

- CONGRESO GENERAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (30-09-2019). LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. MÉXICO. [HTTPS://DOJ.GOB.MX/NOTA_DETALLE.PHP?CODIGO=5573858&FECHA=30/09/2019](https://doj.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019)
- DANIELA, L.; RUBENE, Z.; RUDOLFA, A. (2021). PARENTS' PERSPECTIVES ON REMOTE LEARNING IN THE PANDEMIC CONTEXT. *SUSTAINABILITY* 2021, 13, 3640. [HTTPS://DOI.ORG/10.3390/SU13073640](https://doi.org/10.3390/su13073640)
- DIANA, N., SUHENDRA Y YOHANNES (2020). TEACHERS' DIFFICULTIES IN IMPLEMENTING DISTANCE LEARNING DURING COVID-19 PANDEMIC. *ICETC*, 20, 23–26. [HTTPS://DOI.ORG/10.1145/3436756.3437029](https://doi.org/10.1145/3436756.3437029)
- HÄKKILÄ, J., KARHU, M., KALVING, M. Y COLLEY, A. (2020). PRACTICAL FAMILY CHALLENGES OF REMOTE SCHOOLING DURING COVID-19 PANDEMIC IN FINLAND. *NORDICHI*, 20, 25–29. [HTTPS://DOI.ORG/10.1145/3419249.3420155](https://doi.org/10.1145/3419249.3420155)
- HALL-LÓPEZ, J., & OCHOA-MARTÍNEZ, P. (2020). ENSEÑANZA VIRTUAL EN EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA EN MÉXICO Y LA PANDEMIA POR COVID-19. *CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA UCM*, 21(2), 1-7. [HTTPS://DOI.ORG/10.29035/RCAF.21.2.4](https://doi.org/10.29035/RCAF.21.2.4)
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI) (2021). ENCUESTA PARA LA MEDICIÓN DEL IMPACTO COVID-19 EN LA EDUCACIÓN (ECOVIED-ED) 2020. MÉXICO: INEGI. [HTTPS://WWW.INEGI.ORG.MX/INVESTIGACION/ECOVIED/2020/](https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovied/2020/)
- KOERNER, M. (2020). AT THE HEART OF A TEACHER: SCHOOLING IN A PANDEMIC. *JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY STUDIES IN EDUCATION*, 9(1), 172-174. [HTTPS://DOI.ORG/10.32674/JISE.V9I1.2371](https://doi.org/10.32674/JISE.v9i1.2371)
- MUBÉL, F. Y KONDRATJUK, M. (2020). METHODOLOGICAL PERSPECTIVES ON RESEARCHING HOME SCHOOLING DUE TO THE CORONA PANDEMIC: AN INVITATION TO THINK FURTHER. *INTERNATIONAL DIALOGUES ON EDUCATION*, 2020, 7, SPECIAL ISSUE, 28-40. [HTTPS://ERIC.ED.GOV/?ID=EJ1278634](https://eric.ed.gov/?id=EJ1278634)
- NAVARRETE, Z., MANZANILLA, H. Y OCAÑA, L. (2021). LA EDUCACIÓN DESPUÉS DE LA PANDEMIA: PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO DE EDUCACIÓN BÁSICA A DISTANCIA. *DIÁLOGOS SOBRE EDUCACIÓN*, 12(22), 1-24. [HTTPS://DOI.ORG/10.32870/DSE.V0I22.920](https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.920)
- PLASCENCIA, M. (2018). INFANCIA INSTITUCIONALIZADA: PERSPECTIVAS DE CUIDADORES SOBRE LA ATENCIÓN INFANTIL. EN. E. PÉREZ, M. PLASCENCIA, C. ALBA Y M. DE J. GUTIÉRREZ, CONSTRUYENDO DIÁLOGOS SOBRE DERECHOS, POLÍTICAS Y PARTICIPACIÓN (PP. 123-140). TUXTLA GUTIÉRREZ: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS.
- PLASCENCIA, M. (2020A). INFANCIAS EN ESCUELAS PRIMARIAS DE CHIAPAS: ANÁLISIS DE CONDICIONES Y RECURSOS EDUCATIVOS DURANTE LA PANDEMIA (COVID-19). FINANCIADO POR EL INSTITUTO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN DEL ESTADO DE CHIAPAS (2020-2021). DOCUMENTO INÉDITO [PROYECTO DE INVESTIGACIÓN]: MÉXICO.

- PLASCENCIA, M. (2020b). LA TELE-EDUCACIÓN COMO UN DESAFÍO EN UNA SOCIEDAD CON ALTA DESIGUALDAD SOCIAL: EL CASO DE LAS INFANCIAS INDÍGENAS Y RURALES SINERGIAS EDUCATIVAS, 5(4), 101-118. [HTTP://PORTAL.AME-LICA.ORG/AMELI/JATSRepo/382/3821724007/html/index.html](http://portal.ame-lica.org/AMELI/JATSRepo/382/3821724007/html/index.html)
- PLASCENCIA, M. (2021). INFANCIA Y TELE-ESCUELA EN PREESCOLARES RURALES: REFLEXIONES A PARTIR DE EXPERIENCIAS DOCENTES PREVIAS A LA PANDEMIA. RA XI-MHAI 17(1): 15-36. [HTTPS://DRIVE.GOO-
GLE.COM/FILE/D/1lfnM7MF6t1oG0G5XpQdxNPgATWRR_izu/view](https://drive.google.com/file/d/1lfnM7MF6t1oG0G5XpQdxNPgATWRR_izu/view)
- REIMERS, F. Y SCHLEICHER, A. (2020) SCHOOLING DISRUPTED , SCHOOLING RETHOUGHT.. OECD. [HTTPS://WWW.EDUCATEMAGIS.ORG/WP-CONTENT/UPLOADED/DOCU-
MENTS/2020/07/DOCUMENT.PDF](https://www.educatemagis.org/wp-content/uploads/documents/2020/07/document.pdf)
- SAHLBERG, P. (2021). DOES THE PANDEMIC HELP US MAKE EDUCATION MORE EQUITABLE? EDUCATIONAL RESEARCH FOR POLICY AND PRACTICE, 20, 11–18. 21). [HTTPS://DOI.ORG/10.1007/s10671-020-09284-4](https://doi.org/10.1007/s10671-020-09284-4)
- VILLALOBOS, K. (2021). ¿CÓMO ES EL TRABAJO DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA? MODALIDADES DE APRENDIZAJE Y PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO CHILENO SOBRE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA. PERSPECTIVA EDUCACIONAL, 60(1), 107-138. [HTTP://DX.DOI.ORG/10.4151/07189729-VOL.60-ISS.1-ART.1177](http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1177)
- WORLD BANK (2020). THE COVID-19 PANDEMIC: SHOCKS TO EDUCATION AND POLICY RESPONSES. [HTTPS://OPENKNO-
WLEDGE.WORLDBANK.ORG/BITSTREAM/HANDLE/10986/33696/148198.
PDF?SEQUENCE=4](https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198.pdf?sequence=4)
- ZAMFIR, A. M. (2020). EDUCATIONAL RESILIENCE IN PANDEMIC TIMES AND POTENTIAL IMPACTS ON INEQUALITIES: THE CASE OF ROMANI. REVISTA ROMÂNEASCĂ PENTRU EDUCAȚIE MULTIDIMENSIONALĂ, 12(2, S1), 182-187. [HTTPS://DOI.ORG/10.18662/RREM/12.2Sup1/305](https://doi.org/10.18662/rrem/12.2Sup1/305)
- MASSÓ, E. (2021). INFANCIA Y PANDEMIA: CRÓNICA DE UNA AUSENCIA ANUNCIADA. SALUD COLECTIVA, 17, e3303. [HTTPS://WWW.REDALYC.ORG/JOUR-
NAL/731/73166595006/HTML/](https://www.redalyc.org/journal/731/73166595006/html/)

HABILIDADES, DESTREZAS Y USOS DE TIC DURANTE LA PANDEMIA COVID-19 EN ALUMNOS DE ESCUELA TELESECUNDARIA

Emma Yolanda Escobar Flores
Secretaría de Educación de Chiapas
emayolandaescobar@gmail.com

*La educación es el arma más poderosa
que puedes usar para cambiar el mundo.*

Nelson Mandela

Resumen

La educación en las zonas marginadas, como es el caso de la comunidad Guadalupe Palmira del Municipio de Comitán de Domínguez, Chiapas, no cumple con los acuerdos internacionales sobre la educación de calidad, equidad e igualdad de oportunidades. Los Objetivos del Milenio —sobre la erradicación de la pobreza, la desigualdad y la alta marginación— no se logran a cabalidad en Palmira, donde existen condicionantes que impiden a los niños, niñas y adolescentes (NNA), terminar su educación básica, tales como el analfabetismo que existe en un porcentaje significativo entre los padres de familia, el cual obstaculiza que sus hijos asistan a la es-

cuela; la falta de una alimentación adecuada de las familias que afecta en la formación de los alumnos; la nula conectividad; la falta de equipo tecnológico; los ambientes de trabajo; entre otros factores que resultaron de la investigación realizada en la comunidad de la escuela Telesecundaria 811, así como la búsqueda de alternativas por parte de los docentes para lograr el proceso de enseñanza y aprendizaje de los NNA, por ejemplo, el alcance de los propósitos esperados en la Educación Básica.

Palabras clave

Salud, Educación, Habilidades, Tecnología, Vulnerabilidad.

Introducción

Impartir Educación Básica en condiciones vulnerables y de muy alta marginación, implica un gran trabajo, tanto para los docentes, quienes tienen que diseñar estrategias acordes a las necesidades educativas de los alumnos, como para los padres de familia, quienes tienen

que buscar los recursos necesarios para el sustento de sus hijos. En ocasiones, las familias tienen dos o tres hijos en nivel básico con condiciones precarias y, a pesar de eso, buscan la forma para que todos puedan ir a la escuela, dejando a sus hijos mayores la responsabilidad de trabajar para llevar el ingreso económico de la familia.

Estas condiciones se viven en muchas partes del estado de Chiapas, la comunidad de Guadalupe Palmira no es la excepción. La Telesecundaria contribuye al incremento de los años de escolaridad de los jóvenes en condiciones de pobreza con el fin de garantizar que sus estudiantes alcancen, cuando menos, resultados de aprendizaje equiparables a los jóvenes que asisten a otro tipo de secundaria, por lo que este nivel educativo que trabaja con herramientas tecnológicas, como la televisión o medios electrónicos —que sólo son utilizados cuando existe luz o señal satelital—, requiere de insumos indispensables para lograr los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes. De esta manera, conocer y determinar su grado de avance o dificultad en la escuela.

La investigación presentada se desarrolló en dos momentos: a) El primero, donde se determinaron las problemáticas por las cuales los alumnos no asisten a la escuela, cómo se alimentan y cuáles son las condiciones de vida que tienen; b) El segundo momento fue en el séptimo mes de la pandemia de Covid-19 en México (septiembre del 2020); esta segunda etapa consistía en buscar cuáles eran las habilidades que los alumnos te-

nían en relación al uso de la tecnología y si esta se encontraba a su alcance para lograr sus estudios, logrando con ello un mejor nivel educativo.

En este proceso se obtuvieron resultados que ponen en evidencia la pobreza y desigualdad en que viven los alumnos. Las estrategias empleadas como docentes ayudaron en este proceso de encierro por Covid-19 para intentar incentivar el deseo de estudiar de una parte de los alumnos; en segundo lugar, se proponía evitar la deserción, dando cumplimiento al objetivo de educar y formar para una vida plena, logrando con ello un mejor futuro de estos NNA.

La educación en pandemia

Los artículos 1º y 5º de la Ley General de Educación, con base en el Artículo 3º de la *Constitución Política*, mencionan que toda persona tiene derecho a recibir educación, la cual le servirá para adquirir, actualizar y ampliar sus habilidades, de manera que pueda alcanzar su desarrollo personal; la UNESCO dice que esta educación debe ser a lo largo de la vida y con calidad. Por ello, la Agenda 2030 —en su Objetivo 4— hace hincapié en la educación de calidad y con equidad, este objetivo tiene 10 metas estratégicas, entre ellas se encuentra la igualdad; el acceso igualitario a la educación que puede ser

técnica o profesional, y en entornos de aprendizajes eficaces. Por tanto, la educación tendría como principal acción contribuir a que los alumnos se integren a escuelas con las condiciones y las herramientas adecuadas para su formación a lo largo de la vida. Debido a lo anterior cabe preguntar: ¿cuáles deberían ser las habilidades tecnológicas y las destrezas que los alumnos de educación básica tendrían que adquirir para lograr una vida plena y mejorar sus condiciones de vida?

La desigualdad que se vive en nuestro país es uno de los factores determinantes en la deserción y abandono escolar de muchos alumnos que viven en condiciones de vulnerabilidad. El *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024* indica en el ámbito Educativo y dentro del Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez, que los niños, niñas y adolescentes (NNA) recibirán un apoyo económico como aliciente para su educación, siempre que estén inscritos en una escuela pública y sean integrantes de familias de bajos recursos. Sin embargo, dicho apoyo no siempre ha llegado a las familias para que sus hijos tengan una condición diferente o, simplemente, cuenten con los materiales adecuados para asistir a la escuela.

Por otro lado, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 plantea en uno de sus objetivos prioritarios: “Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional” (DOF, 06 de julio del 2020). Con esto se pretende que las escuelas estén dotadas de infraestructura adecuada; equipadas con tecnología de acuerdo a las necesidades

de los alumnos. Tedesco (2010) menciona que el aumento de la desigualdad se ve reflejado en el acceso de las personas a las escuelas y al uso de las tecnologías, cabe mencionar que aun cuando el sistema educativo mexicano (SEM) debe establecer las medidas necesarias para el equipamiento de las escuelas, esto no sucede; las escuelas de educación básicas necesitan de infraestructura y de las condiciones básicas para la enseñanza. La desigualdad social que se vive influye de gran manera en las personas que se encuentran en zonas marginadas o vulnerables, comprometiendo con ello su futuro y afectando de manera cognitiva a los NNA para que puedan lograr una educación de calidad.

La falta de infraestructura tecnológica es una problemática presente en las escuelas que se encuentran en las zonas rurales, alejadas de las ciudades. La escuela ha sido señalada como una institución estratégica para la recepción de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), ya que es ahí donde se concentran los procesos de creación y transmisión de conocimientos (Dussel & Quevedo, 2010), por tanto, las tecnologías son consideradas herramientas indispensables para el proceso de enseñanza; agilizan a los docentes en las actividades áulicas y se obtienen mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos. Las TIC son utilizadas como el medio principal a través del cual se provee de la experiencia de aprendizaje a los estudiantes del profesorado (Ros et al., 2014).

Otro factor determinante en el proceso de la formación de los alumnos es la salud física y emocional. El *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024* menciona que se

priorizará la prevención de enfermedades, así como los programas escolares en temas de nutrición y hábitos saludables. Los NNA tienen derecho a recibir una alimentación adecuada y suficiente; este derecho se debe garantizar, con ello se tendrían mejores condiciones para alcanzar los objetivos y los aprendizajes esperados en educación. Dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, entre las metas del objetivo 2, se menciona que para el año 2030 se pretende erradicar el hambre y asegurar el acceso de todos los ciudadanos que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad y pobreza extrema a una alimentación sana y nutritiva durante todo el año; este propósito aún se ve lejos de alcanzar. La alimentación saludable es una condición decisiva para reducir la malnutrición en todas sus formas, así como un elemento fundamental para reducir las tasas de sobrepeso y obesidad (FAO; OPS, 2017).

Los alumnos requieren de alimentos sanos para desarrollarse, evitar enfermedades, avanzar en sus estudios, fortalecer su cuerpo ante los fuertes cambios climáticos, así como para estar lo suficientemente sanos físicamente y activos en sus diversas labores tanto escolares como familiares. No cabe la menor duda que la escuela es un mecanismo a través del cual se pueden lograr mejores resultados en la formación integral de los NNA, a partir de los programas alimenticios, los comedores comunitarios o la materia de formación cívica y ética, donde se desarrollan temas sobre la salud emocional y física. Por ello, es necesario contar con insumos para lograr atender este problema desde el aula y la escuela. La Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes

menciona en su Artículo 13º que son derechos de los NNA —de manera enunciativa más no limitativa— los siguientes: “IX.- Derecho a la protección de la salud y a la seguridad social [...] XX.- Derecho de acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación” (CNDH, 2014). Estos derechos, entre otros, son los que deben gozar los NNA para tener ambientes sanos y con los apoyos de las TIC para su formación a lo largo de la vida.

Por otra parte, la Nueva Escuela Mexica (NEM) tiene como propósito brindar una enseñanza de calidad y posiciona al centro la formación integral de NNA, así como “...promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde su nacimiento hasta que concluya sus estudios” (SEP, 2019). Por otra parte, la NEM menciona, dentro de sus principios, el respeto a la dignidad humana, el cual debe contribuir al desarrollo integral de NNA y este, a su vez, se fundamenta en los Derechos Humanos de las personas. Si esta propuesta pretende lograr el respeto a la dignidad humana desde la escuela, se requieren mayores compromisos para alcanzar mejorar las condiciones de vida de NNA; lograr formar escuelas donde se promuevan ambientes inclusivos y colaborativos implicará mejores estrategias.

Un papel indispensable en la NEM es la docencia, siendo esta una de las actividades profesionales con mayores niveles de exigencia, considerando las demandas que la sociedad actual ha ido acumulando hacia la

escuela. La formación del maestro brinda elementos básicos para el desarrollo de las actividades frente a grupo, nuestra realidad demanda de la construcción permanente de distintos tipos de conocimientos y formas de actuar que atiendan la diversidad, presente todos los días en las aulas y escuelas. Esto exige que los maestros desarrollen procesos de formación que les permitan fortalecer sus competencias profesionales. Para ello, es necesario romper con el sistema que privilegia la actividad individual para dar paso a una cultura institucional que permita la interacción y el trabajo colaborativo en la búsqueda de soluciones a los problemas que se afrontan en la práctica docente; ante esta realidad, nos encontramos con una sociedad en constante cambio que exige tomar decisiones en la labor docente, donde los maestros sean capaces de modificar su práctica y construir la sociedad que aspiran mediante un trabajo profesional reflexivo, capaz de buscar alternativas a los problemas actuales.

Esto implica que nuestra formación pedagógica requiere un redimensionamiento cultural, social, político, económico y cognitivo que se debe ir generando de manera integral, de lo colectivo a lo individual y de lo individual a lo colectivo, visto como una actividad dinámica y reflexiva. El docente de hoy debe asumir una práctica reflexiva, es decir, que cuestione lo que realiza en su práctica áulica, proponiendo preguntas que le permitan reconocer aquello que caracteriza su actuar diario; debe darse cuenta del papel que juega en su comunidad: ¿qué tan significativa es su práctica ante sus

alumnos?, ¿cómo adapta sus contenidos para desarrollar un aprendizaje significativo?, ¿cómo fortalece su práctica docente?, ¿cómo hace participar a sus alumnos para obtener sus propios aprendizajes?, ¿cómo comparte con sus compañeros de trabajo sus inquietudes y expectativas?

Entonces, si el sistema educativo quiere responder a las necesidades de esta época necesita plantearse preguntas sobre su identidad y destino, sobre su ser y quehacer fundamental: ¿qué puede aportar al ser humano del siglo XXI?, ¿qué papel juega en el subsistema secundario, en un mundo que exige una educación permanente? Faure et al. (1973) presentan como fines esenciales de la educación el aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender. De esta manera, los objetivos de la educación se dirigen a la formación de personas que aprendan a ser ellos mismos; a hacer, es decir, dominar un arte, un oficio, una disciplina, una profesión o una actividad, y aprender aprender, lo que significa saber reflexionar, pensar, deducir, corregirse uno mismo. Delors (1994) menciona que faltó añadir a la formación docente otro elemento: aprender a convivir con los demás.

Esto permitiría construir una formación con más libertad y respeto a las diferencias individuales entre los seres humanos, adecuando hoy nuestra realidad a los conocimientos, habilidades y capacidades específicas de saber hacer; acciones fundamentales para que el docente se enfrente al reto de un mundo cada vez más competitivo, que exige una mayor formación, calidad y servicios que se realizan en el trabajo diario.

Pensar en la formación profesional del docente, en la actualidad, implica no sólo la formación académica en contenidos, implica conocer el contexto en el que se vive, en el que se trabajará; la lengua materna que se habla. Por otra parte, el contexto de la formación docente en el estado de Chiapas y sus escuelas formadores de docentes tienen una realidad compleja, de las 19 Escuelas Normales formadoras de docentes, sólo 4 de ellas tienen un enfoque intercultural e inclusivo, en este sentido, es complicado el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje para los docentes, debido a que en la entidad se tiene un contexto diverso y, en muchos casos, de pobreza extrema, además, se hablan siete lenguas indígenas, lo que en muchas ocasiones dificulta al docente su labor escolar.

Hoy en día la labor docente requiere de nuevas estrategias de actualización en el uso de la tecnología, en herramientas que se adapten a la actualidad y a las necesidades de comunicación. La pandemia de Covid-19 que se presentó en el 2020 trajo a la vista de todas las debilidades en la educación, en la docencia y en la formación de los alumnos. Al respecto, la UNESCO (2020) señala que:

La necesidad de adaptarse a la educación a distancia ha enfrentado a las y los educadores con un conjunto de responsabilidades y demandas que han exigido un aumento significativo en el tiempo de trabajo para preparar clases, asegurar conexiones adecuadas y dar seguimiento a sus estudiantes de una manera diferente.

Por lo que es necesario continuar con proyectos que favorezcan los aprendizajes esperados en los alumnos de las zonas más vulnerables, que no cuentan con las herramientas tecnológicas para llevar a cabo sus actividades escolares.

Con la intención de revisar si se cumple con lo establecido tanto en el Artículo 3º Constitucional como en la Ley General de Educación y con los Objetivos del Milenio —con relación a las condiciones de la educación, la atención a la igualdad y formación a lo largo de la vida—, se realizó una investigación en la comunidad de Guadalupe Palmira del Municipio de Comitán de Domínguez, Chiapas. Esta investigación se llevó a cabo en dos etapas, encuestando a los alumnos de educación telesecundaria.

Metodología

Para este trabajo se utilizó el método etnográfico, ya que es una investigación cualitativa que pretende describir e interpretar el comportamiento de los grupos humanos o comunidades, al mismo tiempo, se deben describir los fenómenos que ocurren. Para ello, se utilizaron las técnicas de recolección de datos, tales como la observación y la encuesta con preguntas abiertas y cerradas.

Guadalupe Palmira se encuentra ubicada a 2,170 metros sobre el nivel del mar y a 28.2 kilómetros de la

cabecera municipal de Comitán de Domínguez, Chiapas, en dirección suroeste. De acuerdo al INEGI (2020) tiene 890 habitantes y está catalogada como zona indígena de muy alta marginación, aunque no se habla una lengua indígena. A pesar de que la comunidad se encuentra relativamente cerca de la cabecera municipal, cuenta con pocos servicios básicos, la energía eléctrica está de manera intermitente, el servicio de telefonía satelital de manera intermitente y no todos cuentan con el servicio, a menos que adquieran tarjetas; no cuentan con agua potable, es una zona montañosa, pero no cuentan con el vital líquido; la estructura de las casas en un 90% son de madera con techos de lámina, con letrinas y pisos de tierra; las condiciones de salud y vida que se llevan en esta comunidad son muy precarias; la comunidad cuenta con preescolar CONAFE, Primaria Indígena perteneciente al sistema federalizado, Telesecundaria del sistema estatal; cuenta con una clínica de salud donde tienen un médico general y una enfermera, quienes diariamente viajan de Comitán a Palmira.

La escuela Telesecundaria 811 está formada por tres docentes: uno asume la responsabilidad de la Dirección, así como su grupo asignado; los acuerdos y programación de actividades se toman en conjunto dentro de la organización del Consejo Técnico Escolar (CTE).

La investigación se enfocó en dos líneas de trabajo: a) Buscar proyectos de CONACyT, que ayudarán a mejorar las condiciones de vida de los pobladores y alumnos de Palmira; b) Conocer las condiciones de vida

y herramientas tecnológicas para el desarrollo de actividades escolares que fortalezcan sus aprendizajes. Se les comunicó a los padres de familia de la encuesta que se aplicaría y los objetivos de la misma, esto con la intención de no generar problemas en la información que sus hijos darían, así como el procesamiento que se les daría a los resultados obtenidos. Todos los padres estuvieron de acuerdo, por lo que se procedió a la investigación.

La primera encuesta se aplicó en el mes de enero del 2020. Tenía como objetivo principal identificar las características, habilidades, destrezas y condiciones alimenticias de los alumnos de la escuela telesecundaria para diseñar proyectos y estrategias que ayuden en su proceso de aprendizaje, así como mejorar sus condiciones de vida. La encuesta estaba integrada por preguntas abiertas y cerradas, también estuvo acompañada de una plática con los alumnos para completar la información que se plasmaría en las respuestas escritas. Esta encuesta arrojó datos importantes en relación a la alimentación, las condiciones de vida de los alumnos y las necesidades de la comunidad.

Algunos resultados

Para conocer el número de integrantes de su familia se les preguntó: ¿cuántas hermanas o hermanos tienen? El 37.7% dicen tener 3 hermanas mujeres; el 38% tienen 2

hermanos hombres. En la entrevista mencionaron que todos duermen en una misma habitación, la mayor parte de los hermanos y hermanas son mayores que el entrevistado. El 100% de los alumnos viven en casa propia; se les pidió indicar el tipo de construcción de sus viviendas, el 85.5% de los encuestados habitan en una casa construida de madera, con techo de lámina y baños con fosa séptica; sólo el 9.5% de los alumnos tienen casa de material de concreto, pisos de cemento y baños con fosa séptica. Dentro de la comunidad son pocas las familias que tienen un mejor ingreso económico, esto debido a que se dedican no sólo a cultivar la milpa, sino a la venta de materiales de construcción, lo que hace que puedan tener una mejor condición que el resto de la población. Una situación que se vive en esta comunidad es que aún existe población sin leer y escribir, de los padres de familia de los alumnos encuestados, el 75% sabe leer y escribir, aunque comentan los alumnos que les cuesta realizar las operaciones básicas (suma, resta) y escriben poco —en muchos casos no se entiende bien lo que escriben, por lo que sus hijos tienen que apoyarlos—, el resto de los padres y madres de familia no leen ni escriben (25%), un porcentaje significativo para que los alumnos tengan un apoyo en casa en actividades escolares.

Bajo estas condiciones de los padres, entonces, ¿qué hacen para sostener a su familia? Le preguntamos a los alumnos ¿en qué trabajan sus papás? El 90% respondió que su mamá no trabaja, sólo se dedica a las labores de la casa (hacer tortillas, cocer el frijol, cuidar la casa); el 10% restante de las mamás trabajan vendiendo

cosas o son empleadas en alguna tienda, o casa en Comitán. En el caso de los papás, el 60% de ellos se dedica a la carpintería, (hacen sillas, bancos y muebles sencillos, mismos que venden en la carretera y en los mercados de Comitán, o lugares cercanos a la comunidad); el 20% de los papás se dedica a la elaboración de carbón, el cual venden en Comitán y poblaciones cercanas; el otro 20% se dedica a la milpa, cosecha de maíz y frijol que sirve de sustento para todo el año. En este sentido, se les preguntó ¿cómo era su alimentación?, ¿qué desayunan normalmente antes de ir a la escuela? El 80.5% de los alumnos dijo que sólo toman café con pan o con galletas; el 11% come huevos, frijoles, tortillas y café; el resto (8.5%) sólo desayuna frijoles con tortillas, café o té. Esto es preocupante, dado que el principal alimento es el desayuno, pero la mayoría de los alumnos asisten a la escuela sin alimentos que realmente sean nutritivos, por esa razón en muchas ocasiones ellos se duermen en el salón, por lo mismo, no logran sus aprendizajes dentro de la escuela. En el caso de la hora de la salida, menciona el 80% de los alumnos que, al llegar a su casa, los alimentos que comen son frijoles con tortillas y agua pura para beber; el 9% dicen comer sólo caldo de pollo con frijoles, tortillas y agua; 6% lo que su mamá haga, el resto de los alumnos (5%) varía entre comer caldo de pollo, frijoles, sopa y a veces salchicha —aclaran que cuando dicen caldo es sin pollo o, pocas veces, una pieza de pollo y el caldo con calabaza.

Los datos ayudan a identificar la problemática que viven los alumnos en cuestión de desigualdad y

marginación, factores que evidentemente son condicionantes para que los NNA no logren sus aprendizajes y puedan influir en el abandono escolar. Se les preguntó si asisten diario a clases, sólo el 88.7% sí llega todos los días; mientras que el resto falta entre uno y dos días, esto debido a que tienen que ayudar a su familia en las actividades a las que se dedican sus papás. Por otra parte, se les preguntó si saben las tablas de multiplicar, el 58% dicen saberlas; el 41.9% no, este problema lo traen desde el nivel de primaria y se refleja al ingresar a telesecundaria. Para determinar si ellos tienen hábitos de lectura se les preguntó ¿con qué frecuencia leen un libro? El 51.6% dice no leer nada; el 45.2% lee sólo un poco; si ellos no leen, en muchas ocasiones, no logran comprender las indicaciones de una tarea o actividad en sus libros. Respecto a quién les ayuda a sus tareas en casa, el 27.4% dice que nadie les ayuda; el 27.4% dicen que su mamá; el 11.3% su papá; el 14.5% un hermano o hermana mayor; el resto dice que algún amigo o alguien que no es de su familia. Por último, se les preguntó ¿cuánto tiempo se hacen desde su casa hasta la escuela? De los encuestados al 82.3% le lleva menos de media hora porque viven en la comunidad; al 12.9% le lleva más de una hora, son los alumnos que viven en los ranchos o comunidades más alejadas a Palmira; al resto le lleva de media hora a una hora llegar a su escuela porque viven en rancherías cercanas.

Al conocer estos resultados nos dimos a la tarea de buscar opciones para ayudar a esta población que se encuentra en riesgo de no alcanzar sus aprendizajes y, en muchos casos, no lograr culminar sus estudios de

educación básica debido a que el contexto donde se encuentran es muy vulnerable. La mala alimentación que tienen y las condiciones precarias en las que viven nos llevaron a diseñar un proyecto para participar en CONACyT, en el cual se atenderían las demandas agrupadas en cuatro ejes transversales: 1) Alimentación y nutrición; 2) Medicina integrativa; 3) Salud psicosocial y vida saludable; 4) Arte, cultura y recreación; y 5) Procesos pedagógicos para la salud escolar y comunitaria.

En el proyecto participaron también las escuelas de CONAFE, la asociación Riechiapas A. C. y el Centro Regional de Formación e Investigación Educativa del Sureste (Cresur), dicha institución inscribió el proyecto para participar ante CONACyT —esto debido a que la telesecundaria, al ser una escuela de educación básica, no cuenta con Reniecyt. En el mes de marzo, días antes de iniciar el proceso de cuarentena por la pandemia de COVID-19, se mandó el proyecto para participar, con una duración de cinco años. En el mes de octubre del 2020 llegaron los resultados de aprobación, por lo que el proyecto se debería desarrollar bajo los indicadores y metas establecidos en el FORDECYT-PRONACES/45953/2020 titulado “Promoción de hábitos y estilos de vida saludables desde el entorno escolar y comunitario en condición de vulnerabilidad”. Desafortunadamente, con los cambios de responsables en la institución Cresur, la nueva administración asumió bajo su cargo todo el desarrollo del proyecto.

Originalmente el objetivo del proyecto buscaba apoyar a la comunidad de Palmira, sobre todo, a los alumnos de las tres comunidades cercanas y mejorar

con ello su salud emocional y física, así como sus aprendizajes. Por otra parte, se planteaba incidir en la mejora de la población a través de diversas estrategias y capacitaciones para el aprovechamiento de su producción, y de la conservación de tradiciones medicinales, entre otras; este proceso sirvió para determinar las condiciones de vida de la comunidad y lo que queda por hacer a los docentes en la mejora de vida de una población en situación de vulnerabilidad.

Con la experiencia anterior, nos dimos a la tarea de iniciar un nuevo proceso de análisis de los alumnos. A 7 meses de la pandemia, se diseñó otro instrumento para conocer las condiciones en las que se encuentran los alumnos de la telesecundaria con relación al uso de la tecnología para el proceso de sus aprendizajes, así como las condiciones en las que se encuentran durante la crisis del Covid-19, lo anterior con el objetivo de determinar cuáles son las debilidades como docentes y, con ello, fortalecer la formación académica de cada uno de los alumnos. Por lo que se encuestó en esta segunda etapa a los alumnos de tercer grado único, se pensó en ellos porque son los próximos a cambiar de nivel educativo, algunos tienen el deseo de cursar la preparatoria; es evidente que, por las condiciones de vida que presentan, requieren mayores herramientas para su formación. Uno de los factores importantes, en esta ocasión, era determinar: ¿qué tanto ha influido la televisión y la radio en su formación, o bien, qué herramientas tecnológicas utilizaban los alumnos, independientemente de los materiales físicos que se le entregaron al inicio de

ciclo escolar, y los apoyos con los que cuentan actualmente para el desarrollo de sus actividades? Estar en casa y con la familia implica otras formas de trabajar la educación a distancia, se necesita conocer cómo se encuentran los alumnos emocionalmente y los retos que ahora tienen.

La encuesta se aplicó en el mes de octubre del 2020, a 7 meses del confinamiento en México. El grupo tiene 40 alumnos inscritos, de los cuales 5 siempre han estado muy ausentes; en riesgo de perder el año escolar. De los 35 que están de manera regular, sólo 15 alumnos asistieron al llamado para la aplicación de la encuesta, esto se debió a que del resto del grupo vive a una hora de la comunidad y no se enteraron por la falta de servicios de comunicación, o por motivos de trabajo con sus padres.

Los alumnos de este grado tienen en promedio 15 y 17 años de edad. Una ventaja que se considera en el caso de los alumnos, es la experiencia que tienen en los programas televisados; en clases normales los alumnos ven de 10 a 15 minutos por sesión de asignatura un programa relacionado al tema que se está desarrollando y, posteriormente, el trabajo en libros y la explicación, y apoyo del docente. En este sentido, se consideró que el programa “Aprendo en Casa” que implementó la Secretaría de Educación Pública (SEP) sería un medio por el cual los alumnos tendrían la facilidad para el trabajo en casa, por lo que se les preguntó si tenían un televisor; el 73.3% de los alumnos dicen no tener televisor; el 26.7% de los alumnos cuentan con un televisor en su casa, pero mencionaron que no siempre podían ver el programa

debido a que los canales donde se trasmite el programa de telesecundaria eran de paga o a través de *YouTube*. Sin embargo, los alumnos no cuentan con servicio de televisión de paga y, por su lejanía, la comunidad difícilmente cuenta con señal de internet. Otro de los medios de comunicación por los que se les preguntó era el uso de la radio para escuchar las transmisiones de los programas; el 73.3% no cuenta con una radio en casa para escuchar los programas; el 26.7% sí tiene radio en casa, pero con las condiciones climáticas, en muchas ocasiones, los radios no reciben la señal. Con esto se comprueban los obstáculos que presenta el programa “Aprendo en Casa” en la comunidad y, por tanto, la dificultad para que los alumnos puedan apoyarse de este sistema para lograr su aprendizaje esperado.

Hoy en día una de las herramientas tecnológicas que se han vuelto indispensables son los celulares, que representan un medio no sólo de comunicación, sino de trabajo. Durante esta cuarentena se volvieron necesarios para mantener la comunicación con los alumnos, por tanto, se les preguntó si tenían celular; el 60 % de ellos no cuentan con un equipo telefónico, cabe mencionar que los alumnos comentaban que sus papás no tenían dinero para comprarles uno; el 40% comentaron que sí tienen uno, pero que sólo lo utilizan para recibir mensajes normales, debido a que no tienen un plan de renta y, en la comunidad, no hay señal. Los celulares de los alumnos son de las marcas *Samsung*, *Xiaomi*, *Oppo*, *Huawei*, en sus versiones sencillas. Comentaron que para poder hacer llamadas de manera verbal sus equi-

pos son demasiado sencillos, sólo en el caso de 6 alumnos su celular es un equipo más reciente y ellos compran tarjetas para tener el servicio de internet, aunque sea intermitente y, en días lluviosos, no cuentan con el servicio. Como se vio anteriormente, hay un porcentaje de los alumnos que cuenta con mejores ingresos económicos; esto ayuda a que tengan la posibilidad de contar con el equipo necesario y las condiciones para poder realizar sus actividades escolares, y, sobre todo, tener comunicación con los docentes.

La Secretaría de Educación del estado, al inicio de la pandemia, envió por medio de los supervisores la indicación del trabajo por medio de la plataforma de *Google Classroom*, por lo que se preguntó a los alumnos si tenían correo electrónico, ya que esta aplicación requiere contar con uno, a lo que los alumnos respondieron que el 93.3% no tienen correo electrónico; el 6.7% sí cuenta con un correo electrónico, pero comentaron que en pocas ocasiones lo usan, esto debido a la falta de internet —en la comunidad existen pocas personas que tienen mejores posibilidades lograr tener el servicio, aun cuando es limitado—; el 80% de los alumnos no cuenta con internet y sólo el 20% tiene de manera intermitente. Como se puede observar las condiciones para el uso de la virtualidad en la comunidad son casi nulas, los procesos que se han implementado de parte de las autoridades educativas, en este caso, no han funcionado. Las redes sociales, que podrían ser otra vía de comunicación, por las condiciones ya mencionadas también se vuelven imposibles; de los alumnos el 13.3 % sabe usar *Facebook* y tiene una cuenta; el 86.7 % no tiene

una cuenta y no sabe usarlo. Se vuelve a ver que únicamente los que tienen esta posibilidad son los alumnos cuyos sus padres tienen un mejor ingreso o, por lo menos, un apoyo más para tener las herramientas necesarias en los estudios de sus hijos. Por tanto, el único medio de comunicación durante esta pandemia con el 13.3% de los alumnos fue vía telefónica. A través de este medio se realizaron video llamadas, envío de tareas, fotografías de evidencia; en el caso del resto de los alumnos, el 87% trabajó a partir de cuadernillos elaborados por docentes.

Un elemento importante que se debe trabajar siempre es la lectura, actividad que se ha llevado a cabo en ciclos anteriores, por lo que en este proceso de pandemia se les preguntó cuánto tiempo dedican diariamente a la lectura de comprensión; el 100% de los alumnos respondieron que dedican una hora diaria a la lectura, esta actividad ha dado buenos resultados en los ciclos anteriores; se logró en los alumnos el fomento a la lectura diaria y, en este contexto, se planteó como una estrategia de convivencia con su familia, esto les ayudó a comprender los textos de las asignaturas, así como a manejar un mejor vocabulario. Los alumnos mencionaron que dicho proceso les gusta mucho; el 86.7% de los alumnos realizan lectura diaria con sus papás; el 13.3% lo hacen de manera individual. Se les preguntó si su papá y mamá saben leer y escribir; el 73.3% dice que ambos leen y escriben; en el 13.3% de los casos sólo lee y escribe la mamá; en el 6.7% de los casos ninguno lee y escribe; en el otro 6.7% sólo lee y escribe el papá. Este resultado demuestra que en las familias donde no se

realizan lecturas acompañadas es debido a las condiciones de los papás, las cuales influyen mucho; al no saber leer y escribir se les dificulta participar en la actividad con sus hijos.

Para conocer los avances que los alumnos tuvieron en relación al desarrollo de sus actividades en los libros de texto; el 86.7% comentó que trabaja una hora al día para resolver las actividades; el 6.65% dos horas diarias; el 6.65% no trabaja nada, estos alumnos comentaron que hay actividades que se les dificultan y sus papás no pueden apoyarlos, y como no tienen donde investigar ni cuentan con televisión para ver los programas de apoyo. Únicamente los que tienen la posibilidad de ver el programa televisado son el 6.6%, gracias a ello dedican 3 horas diarias a ver el programa; el 66.7% no ve ningún programa, debido a las condiciones en las que viven; el resto de los alumnos (26.7%) logran ver programas o escuchar la radio una hora al día, cuando tienen la posibilidad de ir a casa de algún compañero o, en su caso, cuando están en otra población.

La vida en cuarentena cambió rotundamente para los alumnos de todo el país, emocionalmente este proceso fue afectando, debido el encierro y la convivencia en casa. En algunas ocasiones, se ha vuelto estresante, por lo que se les preguntó ¿cómo se sentían en estos meses que han permanecido en casa? El 60% no siente ningún cambio, no está ni satisfecho, ni insatisfecho; el 13.3% se siente algo satisfecho; el 13.3% muy satisfecho; 6.7% algo insatisfecho y el 6.7% muy insatisfecho. Los alumnos comentaron que les agradaba estar en casa, sobre todo, a los alumnos que regularmente no les

gusta el estudio; a algunos de ellos les da flojera la escuela, otros mencionan que les gusta mejor trabajar, que la pandemia les benefició para poder ganar dinero; mencionaron que no creían en el Covid-19, sólo el 6.7% dice haber tenido un familiar enfermo de coronavirus que vivía en Comitán y falleció.

Los alumnos dicen que la pandemia les benefició en varios aspectos: mejoró la relación con sus familiares, se sintieron cobijados por sus padres, convivieron más con ellos, al 6.7% no les gusta la escuela ni el estudio, quieren que continúe la pandemia para ya no estudiar y prefieren trabajar para ganar su dinero, pero el 93.3% de los alumnos ya quieren regresar a clases presenciales, algunos comentan que quieren regresar a clases porque sin maestros no le entienden a las materias y a las actividades que se indican, por lo que no todos lograron terminar los libros de texto, de hecho, sólo el 40% sí lo hizo.

Como se puede ver, el grado de marginación y de vulnerabilidad de los alumnos, y sus propias familias es grande. A partir de estos resultados iniciamos como docentes el diseño de una estrategia que apoye a los alumnos para sus estudios y su formación en las diferentes asignaturas, reconociendo que la falta de servicios en la comunidad dificulta mucho la atención a sus actividades académicas y, principalmente, la falta de la tecnología. Los alumnos no cuentan con teléfonos inteligentes que sirva como mecanismo para que puedan realizar sus actividades, para que puedan investigar temas en la Web o, en su caso, para realizar video llamadas que les permitan trabajar los temas de cada una de

las asignaturas, evidentemente esto complica su formación. De los resultados arrojados en la encuesta, con el 6 % de los alumnos que tienen un celular más completo y cuentan con mayores posibilidades de utilizar internet, se mantuvo una comunicación cercana a través de tareas y explicaciones por medio de audios, aunque en pocas ocasiones se tenía buena señal para las video sesiones o trabajar temas que no estaban completamente entendidos con los libros. Estos alumnos buscaban a sus compañeros para poder transmitir lo visto en las sesiones virtuales, tomaban fotos de las tareas de sus compañeros y, con ello, se tenían las evidencias físicas de sus avances.

Como docentes tenemos una labor muy grande: buscar que nuestros alumnos se interesen en su formación, en investigar, en reconocer que al estudiar mejorarán sus vidas. Es un proceso de alta vulnerabilidad el que se vive en Palmira, donde los jóvenes están acostumbrados a casarse a temprana edad, tener hijos y vivir la misma vida que sus padres, con muy pocas posibilidades de movilidad social. Es preocupante, los docentes buscamos de muchas formas la participación de los padres y madres de familia para fomentar en sus hijos el deseo de superación; pocos están de acuerdo en que sus hijos sigan sus estudios y los ayudan a realizar sus tareas, pocos buscan un mejor futuro para ellos.

Para apoyar las actividades se diseñó un cuadernillo de trabajo, en el cual se colocaba el tema y la explicación del mismo, posteriormente, las actividades a realizar, así como materiales complementarios para su comprensión. Este cuadernillo se entrega cada 15 días,

con actividades de todas las asignaturas, los materiales usados van por cuenta de cada docente. Independiente a este cuadernillo, año con año se implementa la “lectura de comprensión”, en la que los alumnos leen una hora diaria y llevan un diario sobre lo comprendido; al finalizar cada semana, el alumno realiza una plática en el aula para dar a conocer el libro que se encuentra en proceso de lectura. Ahora, en cuarentena, esta actividad la realiza con su familia, la idea es que todos participen y conozcan los cuentos. De esta manera, los papás también conocen y aprenden. Por otra parte, se implementaron las actividades artísticas y físicas a partir de la dinámica “conociendo mi entorno”, esto para que las realicen en conjunto con sus hermanos, hermanas y padres; esta dinámica busca reconocer la forma en la que viven, a partir de sus historias y costumbres escriben guiones teatrales y las escenifican con sus familias, así juegan, aprenden y conviven. La familia es la base de la formación del ser humano porque con las actividades descritas se fomenta la participación, el conocimiento y la unidad entre los alumnos y su entorno.

Conclusión

La discriminación, la desigualdad de oportunidades y la falta de servicios básicos, son, entre otros, los resultados de esta investigación. No se puede avanzar en un

país desigual, en una sociedad con ausencia de comunicación; la discriminación tiene naturaleza estructural y genera barreras (Solís, 2017). La desigualdad es el resultado de la discriminación que se vive en esta comunidad, el abandono de las autoridades, la falta de apoyos hace que cada día se vuelvan más vulnerables, entonces ¿dónde quedan los Derechos Humanos de estas personas? La desigualdad educativa que viven es preocupante, menciona el Programa Sectorial de Educación 2019-2024, en su Objetivo prioritario 1: “Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (DOF, 6 de julio del 2020).

Hoy claramente vemos en la Telesecundaria 811, que este objetivo no se cumple. Cuando se habla de equidad, implica dotar a todos y todas, de acuerdo a sus necesidades particulares, de los insumos para el logro de sus objetivos. Como se vio en las encuestas, los alumnos viven con desventajas notables en relación a otras poblaciones e, incluso, dentro de la misma comunidad la desigualdad interna es evidente. Se trata de una población donde el sustento diario de las familias depende de vender una silla o una mesa de madera; en muchos casos, la venta de costales de carbón, situación que se repite de generación en generación. La falta de educación en estas zonas marginadas se ve reflejada en las condiciones de vida que tiene: padres que no pueden ayudar a sus hijos en cuestiones escolares, mala alimentación, desnutrición en los alumnos, por mencionar al-

gunas. Es evidente que esta problemática no es del interés de las autoridades, de lo contrario, asumirían su función para dar cumplimiento a las leyes, dotando de las condiciones necesarias a la comunidad para tener una vida digna y, con ello, dar cumplimiento al principio de igualdad y equidad.

Por otra parte, los resultados obtenidos permiten visibilizar la brecha digital que existe en esta comunidad. La falta de servicios de telefonía e internet complica las posibilidades de acercar el conocimiento a los alumnos. Antes de la pandemia ya existía un problema similar, pero se superaba con la prespecialidad del docente; hoy en día el problema se agravó con la falta del docente y la falta de conectividad, el esfuerzo fue mayor, las estrategias cambiaron para lograr los aprendizajes de los alumnos a partir de la utilización de medio alternos. Sin duda, no se lograron los aprendizajes esperados en este ciclo escolar.

La esperanza de iniciar un nuevo ciclo para promover en los alumnos próximos a cursar segundo y tercer grado de secundaria sigue presente; se espera que puedan mejorar las condiciones de aprendizaje y que los modelos de enseñanza logren mejores resultados. La falta de un equipo digital provocó implementar y mejorar otras opciones de trabajo, como fueron los cuadernillos, las dinámicas familiares que, lejos de afectar, fomentaron la unión y la convivencia, factor que también, en muchos lugares, se dificultó. Conocerse a sí mismos y disfrutar de su hogar ayudó a que los alumnos permanecieran con más tranquilidad en Palmira.

Lo que fue una desventaja en los alumnos, al no contar con los medios necesarios para el desarrollo de sus clases y concluir un ciclo escolar con los avances deseables, para el docente fue un reto: involucrarse más con la tecnología para el diseño de materiales acordes a las necesidades de cada alumno. No sólo significa pensar, en general, cómo llevarles actividades a todos por igual, sino diseñar para las condiciones que presenta en particular algunos alumnos que presentan mayores dificultades para comprender los temas. El docente conoce a sus alumnos y sabe cuáles son sus debilidades y fortalezas, gracias a ello busca la estrategia adecuada para que todos alcancen los conocimientos. Esto también se convierte en un proceso de formación y actualización docente; encontrar los apoyos para que cada alumno tuviera el ambiente de aprendizaje en su casa no ha sido tarea fácil, el diario vivir de los alumnos en cada casa es diferente. Algunos tienen que trabajar con sus papás en el campo, otros fuera de la comunidad, esto los obliga a dejar de lado sus actividades educativas, sin mencionar que en los espacios para su trabajo escolar en casa existen un sin fin de distractores que dificultan sus procesos de aprendizaje.

Para algunos padres de familia la pandemia ha sido un desahogo, puesto que para ellos el apoyo que ahora tienen con sus hijos les favoreció en la descarga de trabajo, la pérdida de clases no significó mucho para ellos, quienes se beneficiaron con mayor rendimiento de sus productos. Para las mamás fue un apoyo que sus hijas les ayudaran en las labores de la casa, por ejemplo,

hacer tortillas, cocer los frijoles y, en el caso de las familias con bebés, ayudar al cuidado de los hermanitos; lavar la ropa de su papá y de los hermanos que trabajan. En tres casos, las alumnas de secundaria se casaron en este ciclo escolar, por lo que, probablemente, su vida será igual que la de sus madres, repitiendo esquemas nuevamente.

Fuentes de información

- CNDH. LEY GENERAL DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES. MÉXICO: CNDH, 2014.
- DELORS, JACQUES. "LOS CUATRO PILARES DE LA EDUCACIÓN". LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO. MÉXICO: UNESCO, 1994, pp. 91-103.
- DOF. DECRETO POR EL QUE SE APRUEBA EL PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2020-2024. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. MÉXICO, 06 DE JULIO DEL 2020.
- DOF. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. MARCO NORMATIVO CNDH. MÉXICO, 30 DE SEPTIEMBRE DE 2019.
- DUSSEL, INÉS Y LUIS ALBERTO QUEVEDO. EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: LOS DESAFÍOS PEDAGÓGICOS ANTE EL MUNDO DIGITAL. ARGENTINA: FUNDACIÓN SANTILLANA, 2010.
- FAO. EDUCACIÓN ALIMENTARIA Y NUTRICIONAL. ARGENTINA: FAO / MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN DE ARGENTINA, 2009.
- FAO; OPS. PANORAMA DE LA SEGURIDAD ALIMENTARIA Y NUTRICIONAL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. SANTIAGO DE CHILE: FAO / OPS, 2017.
- FAURE, EDGAR, ET AL. APRENDER A SER: LA EDUCACIÓN DEL FUTURO. MADRID: ALIANZA / UNESCO, 1973.
- INEGI: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html#> [CONSULTADO EL 5 DE JULIO DEL 2021].
- NACIONES UNIDAS: <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/hunger/>>. [CONSULTADO EL 15 DE MAYO DE 2021].

- OLIVARES, CORTÉS. OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN EN NUTRICIÓN UTILIZANDO LAS GUÍAS ALIMENTARIAS EN CHILE. COLOMBIA: PERSPECTIVAS EN NUTRICIÓN HUMANA, 2009.
- ROS, CECILIA, ET AL. INCLUSIÓN DIGITAL Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EL MARCO DEL PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE NIVEL SECUNDARIO. ARGENTINA: MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 2014.
- SEP. LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: PRINCIPIOS Y ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS. MÉXICO: SEP, 2019.
- SOLÍS, PATRICIO. DISCRIMINACIÓN ESTRUCTURAL Y DESIGUALDAD SOCIAL. MÉXICO: CONAPRED, 2017.
- TEDESCO, JUAN CARLOS. "LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL SIGLO XXI". REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, 2010, pp. 31-47.
- UNESCO. E2030: EDUCACIÓN Y HABILIDADES PARA EL SIGLO XX. CHILE: OREAL / UNESCO, 2017.
- UNESCO: [HTTPS://ES.UNESCO.ORG/NEWS/BLOG-1-DOCENTES-LIDERES-TRANSFORMACION](https://es.unesco.org/news/blog-1-docentes-lideres-transformacion). [CONSULTADO EL 20 DE JUNIO DEL 2021].

RETOS Y EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA BILINGÜE DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19 EN CHIAPAS

Mariano Raymundo Hernández Hernández
Universidad Mesoamericana
enfrayuma@gmail.com

Resumen

El contexto actual de la pandemia del COVID 19 ha cambiado la dinámica de trabajo presencial a la modalidad virtual en las escuelas primarias bilingües del estado de Chiapas, lo cual ha implicado el desarrollo de los programas de Aprende en Casa, Mi aula en casa y materiales didácticos como los cuadernillos de actividades en los idiomas del *tsotsil* y *tseltal* para que los estudiantes de las comunidades indígenas puedan tener un seguimiento continuo de los programas académicos de cada grado escolar. El objetivo de esta investigación es adentrarse a la realidad y contexto en que se desarrollan estas actividades virtuales en los hogares que albergan a los estudiantes de este nivel de educación básica ante la presencia de las brechas digitales y tecnológicas. La metodología aplicada para el presente trabajo consistió en un estudio transversal y documental, al utilizarse datos de las dependencias oficiales de educación, salud,

demografía y vivienda para conocer la realidad que se viven en la educación del indígena. Se concluye que se tiene un panorama de marginación y pobreza al carecer de acceso a internet, señal de telefonía móvil, y dispositivos tecnológicos para poder tener recepción de los programas educativos virtuales.

Palabras clave

Pandemia, Educación bilingüe, Brecha digital, Rezago educativo, Nueva normalidad.

Introducción

La educación es un eje primordial para el desarrollo individual y colectivo, desarrolla la personalidad humana, y encamina a los educandos a la persecución del conocimiento para coadyuvar al crecimiento de una Nación al otorgar las herramientas y capacitación en las diversas áreas formativas que han de ser parte de los saberes necesarios para la incursión al mercado laboral globalizado.

En el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de la ONU,

2021), se estipula que toda persona tiene derecho a la educación gratuita en el nivel básico o elemental; en México se toma en cuenta este principio en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2021), ya que se garantiza el acceso a la educación pública, laica y gratuita en los niveles básicos y media superior para todo ciudadano mexicano.

El Sistema Educativo Nacional coadyuva al cumplimiento del acceso a la educación estipulada en la carta magna para toda la población del país en los niveles de preescolar, con duración de 3 años, primaria, con duración de 6 años, secundaria, con duración de 3 años y bachillerato con duración de 3 años, en diversas modalidades y horarios de estudios para dar cobertura a la mayor parte de población.

Uno de los ejes de la educación básica en México es el de preservar la identidad cultural de los 62 pueblos originarios existentes en el país, por ello en 1934 se crea el Departamento de Educación y Cultura Indígena, para que los estudiantes indígenas puedan incursionar sin restricciones o menoscabo de su origen a los diversos niveles educativos con el proyecto Tarasco, y en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena como respuesta a esta necesidad de mejorar los programas de estudio para las primarias bilingües del país (Rojas, 1997).

Con estos avances en la creación de espacios para los estudiantes de pueblos originarios se logra en el año 2000 la puesta en marcha de la Educación Inter-

cultural Bilingüe (EIB) para otorgar educación de calidad y con competencia cultural para el sector indígena, tal es el caso que actualmente operan 10,232 primarias bilingües en el territorio nacional con una matrícula de 797,420 estudiantes y 37,011 docentes de este sector, en Chiapas, estado que cuenta con 12 grupos étnicos, suman 2,506 primarias bilingües con una matrícula de 245,137 alumnos y 8,893 docentes (INEE, 2019).

La educación primaria bilingüe es un modelo educativo trascendental para la preservación y conservación de los idiomas originarios y de los conocimientos que emanan de la cosmovisión de cada pueblo y Stefano (2019) menciona que brinda un horizonte nuevo al estudiante monolingüe para conocer e ilustrar sus pensamientos y generar un cambio profundo en sus sentimientos y pensares al tener la ventana del mundo del conocimiento.

Los docentes que laboran en la Educación Primaria Indígena son principalmente hablantes de una de las 12 lenguas estatales, para poder incursionar de manera eficiente a las actividades de enseñanza aprendizaje con un mismo canal idiomático con los estudiantes, aunque se menciona que 1 de cada 10 escuelas no cuenta con docente que hable la lengua materna de la comunidad a la cual se le es asignado, limitando con esto el cumplimiento del objetivo principal de este modelo educativo (Uraccagua, 2019).

De igual manera la distribución de las primarias bilingües únicamente están en los municipios que son catalogados como indígenas, excluyendo a los que no cuentan con esta connotación, y sesgando el acceso a

este sector a los hijos de padres indígenas que han tenido la necesidad de migrar y cambiar de localidad por cuestiones laborales o de planes de vida.

La modalidad de estudios de las escuelas primarias se centra en el sistema escolarizado, asistiendo los educandos en los turnos matutino y vespertino, cumpliendo con 6 horas de clases de lunes a viernes, cada sesión se desarrolla en la lengua materna de los niños para una mejor interacción con los docentes, generando vínculos de confianza y compromiso en cada actividad educativa.

Este sector de la educación indígena intercultural ha tenido un desprestigio ante la sociedad y los padres de familia por los constantes reportes de inasistencia de docentes o el incumplimiento de las horas formales de trabajo y aunado a esto los bajos índices de aprendizaje de los niños en cada año escolar; según Vega (2018) el 32% del alumnado de primarias bilingües que cursan el sexto grado no saben hablar bien en español y tienen poca habilidad lectiva y de resolución de problemas matemáticos y de pensamiento lógico, ahora, con la pandemia del COVID 19 ha vuelto la actividad docente en las escuelas primarias bilingües un auténtico reto ante estos indicadores bajos y a la falta de acceso de conexión a internet y la tenencia de dispositivos como pantallas de televisión, teléfonos inteligentes y computadoras.

La pandemia provocado por el COVID 19, que dio inicio en México el 27 de febrero del año 2020 con el primer caso positivo, y declarado como pandemia por la Organización Mundial de la Salud el 11 de marzo del

mismo año, generando con esto una serie de recomendaciones de seguridad a las naciones como el cierre de sus fronteras, puertos y aeropuertos o en su defecto la aplicación de estrictas medidas sanitarias para todos los que ingresan al país, para disminuir en lo mayor posible el número de contagios y casos positivos en la población (Escudero, 2020).

Una de las medidas de seguridad que el gobierno mexicano determinó en conjunto con la Secretaría de Salud, fue el cierre de los planteles educativos de todos los niveles escolares para proteger a este grupo de población de estudiantes a partir del 23 de marzo del 2020, extendiéndose en todo el territorio nacional generando la migración de clases presenciales a clases en la modalidad en línea o virtual, lo cual ha continuado hasta el mes de mayo del 2021.

Una de las estrategias que la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021) ha implementado para el seguimiento de las clases de educación primaria para el término del ciclo escolar 2019 – 2020 bajo esta modalidad virtual fue el programa Aprende en Casa I en el periodo del 20 de abril al 19 de junio del 2020, en el caso del ciclo escolar 2020 - 2021 se avanza con el programa Aprende en casa II para la primera mitad de este ciclo escolar contemplado en el periodo del 24 de agosto al 18 de diciembre del 2020 y para la segunda mitad de este ciclo escolar del 14 de enero al 19 de junio del 2021 se continua con el programa Aprende en Casa III.

La estrategia de Aprende en Casa I, II y III permite ver de manera clara las brechas económicas y de desarrollo social que tiene las familias mexicanas, al no

contar con acceso a internet y medios de comunicación como la televisión para que este proyecto de continuidad académica se lleve a cabo en los estudiantes de las escuelas primarias indígenas que no lograron tener acceso continuo de este programa (Lloyd, 2020).

Aprende en casa no contempla ninguna transmisión para la modalidad de primarias bilingües ya que se enfocaron principalmente a las escuelas estatales y federales en donde se llevan las clases en español. La Secretaría de Educación del Estado de Chiapas (SECH, 2021) consciente de esta necesidad implementó el programa Mi escuela en Casa, en donde se crearon cuadernillos en solo 4 idiomas de los 12 existentes en la actualidad, las cuales fueron *tseltal*, *tsotsil*, *ch'ol* y *tojolabal*, excluyendo con esto a los estudiantes de los 8 idiomas restantes.

Los docentes de las primarias bilingües en coordinación con los comités de padres de familia y los propios padres de familia y tutores, se acataron los lineamientos sanitarios y las medidas de protección de salud para evitar contagios del COVID 19, generaron roles en días específicos de la semana para entregar cuadernillos, tareas, trabajos y la recepción de las actividades que los niños desarrollaban de manera semanal, permitiendo la vigilancia y seguimiento de los avances programáticos de la planeación de cada grado escolar.

Es evidente que este sector educativo del país y del estado han sufrido de manera constante por las carencias presentadas de conectividad a los medios de comunicación y a la falta de materiales y recursos para ser

trabajados en casa y continuar con su formación de manera continua, lo cual refleja un importante rezago educativo actual y futuro para los educandos de las escuelas indígenas.

Contexto de la educación básica

La educación básica en México comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, cuya finalidad es la construcción de la identidad, ciudadanía, patriotismo, valores, acercamiento a la ciencia y el desarrollo motor, cognitivo e intelectual de los niños que comprenden las edades de 3 a 15 años (Germán, 2017).

Dentro de la educación básica se destaca el nivel de estudios de primaria con una duración de 6 años de estudio, y de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021) cuenta con una matrícula de 32.9 millones de estudiantes, y actualmente cuenta con las vertientes del sistema general e indígena, para que toda la niñez mexicana pueda tener acceso de acuerdo con las características regionales y coadyuvar en la preservación de la cultura e identidad del sector de los pueblos originarios a los cuales tienen acceso a las primarias bilingües.

Nuestro país se ha inmerso en la lucha para que la calidad educativa en el nivel primaria crezca y se pueda en algún momento compararse con los países del

primer mundo, una aspiración sublime que la SEP impulsa de manera constante en cada ciclo escolar es por ello que cada año se aplica la prueba interna PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) a todos los estudiantes del 6to grado de primaria, que contempla tres ejes: lenguaje, comunicación y matemáticas (Caracas y Ornelas, 2019).

Los resultados de la prueba PLANEA publicados por la SEP se presentan en niveles de logro, I, II, III y IV, considerando los resultados más favorables y con mejor alcance los niveles III y IV, la última aplicación de esta prueba fue en el año 2019 obteniendo los siguientes porcentajes en cada nivel de logro: nivel I 29.8%, nivel II 16.1%, nivel III 42.6% y el nivel IV 11.5%, de manera general el 45.9% de los estudiantes se encuentra en niveles por debajo de los niveles promedio esperados a partir del nivel de logro III, y el 54.1% se encuentra en los niveles óptimos en estos resultados (Saulés y Guzmán, 2019).

En el año 2020 no se pudo llevar a cabo esta prueba por la actual pandemia del COVID 19, y se encuentra pospuesta hasta que se tengan las condiciones sanitarias pertinentes para su aplicación, resguardando en todo momento la integridad del alumnado y del personal docente que labora en cada una de las instituciones de este nivel educativo, tanto en el sector público y privado.

*Educación intercultural en las primarias
bilingües*

La interculturalidad se concibe como el proceso de reconocimiento y dialogo horizontal en un margen de respeto y aprendizaje mutuo con los diversos grupos étnicos y sociales que componen una región, Cépeda et. al (2019) mencionan que esto permite la inclusión de todos los sectores a los mismos derechos y acceso a la educación en los niveles básicos, medio y superior, para el desarrollo humano de los educandos que habitan en sectores marginados y con connotación indígena.

En el año de 1983 se crea el Sistema de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para cumplir con el acceso a la educación dentro de un margen del respeto a la cultura y a la preservación de las lenguas originarias existentes en el País y en el Estado, se cuenta con docentes que tienen esta dualidad del conocimiento de la lengua española y las lenguas originarias para tener el mismo canal de comunicación con el alumnado que se encuentran en la matrícula de este sector educativo (Paronyan y Cuenca, 2018).

En el estado de Chiapas, actualmente se encuentran en operación 2,506 primarias bilingües con una matrícula de 245,137 alumnos y 8,893 docentes con la característica de contar con los estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe que encajan de manera ideal en este sistema de educación indígena, al estar capacitados y formados para la enseñanza

y aprendizaje de los niños que se encuentran en las comunidades más lejanas y que disponen de este sistema de estudios básicos.

Dicha formación de los docentes se realiza en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” en el municipio de Zinacantán con una matrícula de 80 alumnos en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, y la Escuela Normal “Licenciado Manuel Larráinzar” ubicado en la Ciudad de San Cristóbal de las Casas, con una matrícula de 203 alumnos en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

La educación primaria bilingüe es una alternativa para la inclusión de los niños que se encuentran en uno de los 34 municipios con alta marginación, según los resultados del Censo de Población y Vivienda del INEGI realizado en el año 2020, y que requieren un proceso paulatino de desarrollo desde la perspectiva de la educación, pero sin perder sus valores culturales, uno de ellos el idioma.

Se percibe a este sistema de primarias bilingües como una de las herramientas sociales más completas para el impulso al desarrollo humano y mejora de las condiciones que se tienen en las comunidades marginadas del Estado de Chiapas otorgando oportunidades de superación académica a la niñez indígena, Nigh y Bertely (2018) refieren que cuentan con el respaldo legal del artículo tercero constitucional para tener acceso de manera gratuita y laica a la educación básica.

Los objetivos que se persiguen con este sistema de educación primaria es la conservación de las lenguas

originarias y el impulso de la niñez indígena para su desarrollo humano y académico con un sistema sólido de conocimientos que les permitan adentrarse de manera ideal al ámbito social, cultural y económico del estado, por ende el poder incursionar en los siguientes niveles educativos con suficiencia en sus habilidades y destrezas desarrollados en el lapso de los 6 años de estudio de este nivel educativo.

Infraestructura Física Educativa

El sistema de educación indígena que promueve la educación laica, gratuita y de calidad en el estado de Chiapas en las comunidades marginadas y de connotación indígena, cuenta con 2,506 escuelas primarias bilingües en 102 municipios, los cuales han sido construidas desde el año 1948 hasta el año actual 2021, por el Instituto de Infraestructura Física Educativa (INIFECH) con la visión de tener pluralidad educativa y apertura a todos los niños de los grupos étnicos. Esto ha implicado una inversión pública considerable, ya que en el presupuesto de egresos del estado se ha destinado para el ejercicio fiscal del año 2021 para el INIFECH un monto que asciende a 1,134,908,594.19, que abonarán al crecimiento del sector indígena y a los demás sistemas de educación básica y media superior de Chiapas. (Hacienda Chiapas, 2021)

A pesar de los esfuerzos de los organismos gubernamentales para la mejora de las escuelas primarias bilingües las condiciones que presentan estos espacios educativos aún quedan lejos de lograr su funcionalidad y equipamiento necesario para el proceso de enseñanza aprendizaje de los educandos, el 24.7% no dispone de baños y drenaje, 28.9% no dispone de mobiliario para los docentes, 21.2% no cuenta con mobiliario para los estudiantes y el 18.1% tiene techo de materiales no durables. (Aquino, 2021)

Esto deja entrever que el rezago en materia de infraestructura aun es un tema que resuena en este nivel educativo y que debe de alarmar y preocupar a los altos funcionarios de la Secretaría de Educación del Estado ya que cuenta mucho el otorgar espacios dignos para los alumnos indígenas y se pueda cumplir con las actividades que desarrollan en su diario vivir en las aulas, es importante mencionar que ante la actual pandemia del COVID 19, ya van 18 meses sin la asistencia presencial de los niños a estos espacios, pudiendo tener el espacio oportuno para mejorar las condiciones de estas escuelas.

Capital humano: Los docentes

Los docentes de educación indígena son un sector laboral imprescindible para la operación y funcionamiento

de las primarias bilingües de Chiapas, y a la vez son los formadores de niños en situación de marginación a los cuales fomentarán valores, principios y aspiraciones de superación para mejorar sus condiciones de vida individuales y colectivos por medio de la educación.

Cabe destacar que son un gremio conformado por 8,893 docentes distribuidos en 102 municipios del estado, que en la mayoría de las ocasiones tienen que trasladarse hasta 12 horas de camino para poder llegar a sus respectivos centros de trabajo, al estar en las comunidades más lejanas de cada uno de los municipios en los que se tienen las primarias bilingües, se dificulta aún más, al tener malas condiciones en las carreteras que comunican a cada una de las comunidades ante la falta de pavimentación con concreto hidráulico o en su defecto la carpeta asfáltica, teniendo que caminar incluso a pie por largas horas de tiempo para poder llevar consigo la educación a la niñez.

De acuerdo con el catálogo de perfiles de educación básica de la Secretaría de Educación Pública para poder ejercer la función docente en las primarias indígenas bilingües se requiere de manera preferente contar con una de las 12 lenguas maternas del estado y tener estudios terminados en la Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe impartidas en dos normales del estado que se mencionó con anterioridad, al igual que se tiene la apertura con las Licenciaturas en psicología educativa, pedagogía, lengua y cultura, educación intercultural, trabajo social, educación primaria para el medio indígena, educación, educación primaria.

En el año 2014 se inicia en México y en el estado de Chiapas los concursos de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente, lo cual mejora el proceso de selección del recurso humano que estará frente a grupo y aumenta las posibilidades de contar con personal calificado y los perfiles adecuados para el cumplimiento de las necesidades educativas de los niños del estado, en este proceso se vislumbra el rezago en la formación de docentes bilingües al tener solo el 14.5% de sustentantes con resultado idóneo en el año 2014, cifra que fue en aumento hasta el año 2018 con el 55% de los sustentantes con resultado idóneo, lo cual se ha mantenido hasta el 2020 gracias al esfuerzo realizado por los aspirantes en mejorar su preparación académica y a la conciencia de la necesidad de llevar lo mejor de sí a las escuelas en regiones marginadas que requieren de sus servicios para desarrollarse adecuadamente en su formación académica, mismos que reconoce el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019).

La pandemia del COVID 19 ha generado que los docentes de educación primaria bilingüe trabajen de manera virtual con sus alumnos para dar continuidad con el ciclo escolar vigente 2020 – 2021, coadyuvando con los programas de Aprende en Casa III, y el programa Mi Escuela en Casa a la par con cuadernillos en lenguas originarias, principalmente en *tsotsil* y *tseltal*, se desconoce la cantidad de docentes que cuentan con computadora, televisor, internet o dispositivo móvil para monitorear los avances de los estudiantes, teniendo con esto un sesgo en la labor que se realizan en este nivel educativo.

*Alumnado de las primarias bilingües y su
contexto familiar y social*

El margen de edad para cursar los estudios del nivel primaria contempla desde los 6 a 12 años, desarrollando a lo largo de 6 años habilidades mentales, cognitivos, lógico matemáticos y valores cívico-éticos que le permitirán desenvolverse en su entorno social y comunitario y de igual manera ingresar a la secundaria. La matrícula educativa del ciclo escolar 2020 – 2021 contempla a 245,137 niños, pertenecientes a diversos grupos étnicos que conservan su lengua materna y sus prácticas culturales que caracterizan la cosmovisión de la población indígena de Chiapas.

La niñez indígena presenta múltiples factores que limitan su desarrollo humano e intelectual como la salud, ya que las cinco principales causas de enfermedad de los niños en etapa escolar son las infecciones respiratorias agudas, infecciones intestinales, infección de vías urinarias, gastritis y otitis media aguda, todas ellas prevenibles pero por las condiciones de vulnerabilidad y pobreza extrema en la que viven es habitual que se presenten, y esto es una constante en los últimos 20 años de acuerdo el Instituto Nacional de Epidemiología (2021).

Otro de los aspectos que limita el desarrollo humano de la niñez indígena es que se encuentran en municipios con un grado de marginación y pobreza extrema, entre las 5 más relevantes son Aldama, Chanal,

San Juan Cancúc, San Andrés Duraznal y Nicolás Ruiz, lo cual decanta en que sus padres y familiares no tengan las condiciones laborales y económicas para poder sufragar los diversos gastos de primera necesidad, como lo es, la alimentación, vestido, vivienda, y en lo particular la educación. (CONEVAL 2020)

Se vislumbra en múltiples ocasiones que no es posible contar con uniformes y útiles escolares que se requieren para el desarrollo de las diversas actividades académicas en las aulas, esto desalienta y desmotiva a los infantes para tener ánimos de estudiar, aunado a esto se tienen condiciones de nutrición y alimentación deplorables en el 30% de los niños ya que no cuentan con desayuno previo al ingreso a las aulas escolares lo cual limitan su función cognitiva y afecta al crecimiento y desarrollo de este grupo de edad escolar.

Las familias del medio indígena se caracterizan por ser patriarcales, al tener a la figura paterna como el principal sostén de la misma, y por las situaciones culturales y de usos y costumbres es mal visto la separación y la desintegración familiar, esto conlleva diversos casos de violencia hacia las mujeres, al no contar con voz y voto ante las autoridades de cada municipio indígena, limitando las denuncias formales de estos casos de violencia intrafamiliar, afectando con esto el estado psicológico de los infantes al estar en constante contacto con casos de agresiones físicas y verbales.

Es de conocimiento general que en el ámbito educativo se cuenta con mayor número de estudiantes niños en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, al tener conceptos machistas en la actualidad al no

permitirle a las niñas que se forjen un futuro académico por los estereotipos comunitarios de las funciones y labores domésticas, o en su defecto de los matrimonios a temprana edad, esto como parte de las costumbres de las comunidades. Es evidente que esto limita y margina a las niñas y mujeres indígenas al coartar desde el ámbito social y cultural su derecho al acceso a la educación y a una vida libre de violencia.

Estas características que denotan una marginación a las oportunidades educativas a la niñez indígena es un tema que preocupa y requiere atención de manera pronta, las respuestas que se tienen en el ámbito de la desnutrición es el programa de desayunos escolares que tiene sus inicios en el año de 1990, lo cual ha permitido que se mejoren las condiciones alimentarias de los niños que asisten a la educación primaria en el medio indígena, este programa sigue operando hasta nuestra actualidad gracias a los esfuerzos conjuntos de las autoridades federales, estatales y municipales al generar todo el proceso de logística e inversión que hasta el año 2021, bajo la coordinación del sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) con el programa Barriguita llena corazón contento de regreso a casa, que ha implicado un gasto público que asciende a 911 millones de pesos. (Chiapas, 2021)

En el caso de la situación económica que guardan las familias indígenas que no pueden sufragar los gastos educativos, se ha tenido intervención de las autoridades de los tres órdenes de gobierno para poder otorgar becas escolares desde el año de 1997 con el programa de progresa, que evoluciona posteriormente en

oportunidades y hasta el año 2018 en el programa prospera, al cual benefició a madres jefas de familia y a los estudiantes de primaria y secundaria a nivel nacional, en el caso de Chiapas, no fue la excepción, se tuvo un beneficio en el 90% de estudiantes matriculados en primarias indígenas al otorgarles becas económicas para sufragar los gastos de manutención educativa.

Estos programas que atacan de manera frontal a los dos grandes ejes de rezago de desarrollo y aprendizaje de los niños indígenas en el nivel de educación primaria mitiga de manera parcial estas necesidades de desarrollo y atención, pero después de 23 años de constante entrega de desayunos escolares y becas no se logra aumentar los niveles educativos en el medio indígena al tener rezago en este ámbito de la educación, lo cual invita a pensar si realmente las inversiones públicas están cumpliendo con sus objetivos operacionales.

*Pandemia del COVID 19 y la educación
primaria bilingüe*

El COVID 19 se ha convertido en una pandemia global que provoca un proceso de enfermedad respiratoria aguda de rápida evolución en el ser humano, se relaciona de manera estrecha con el SARS-COV, y en el mes de diciembre del 2019 se detecta el primer caso en las inmediaciones de *Wuhan*, provincia de *Hubei* en China,

siendo declarada pandemia por la Organización Mundial de la Salud el 11 de marzo del 2020.

Esta enfermedad se propaga por el contacto con una persona infectada, teniendo como vía de acceso para la inoculación del virus a través de las vías respiratorias, mucosas oftálmicas y orales, y por el contacto con fómites ya que el virus permanece vivo en superficies solidas por un lapso de 72 horas; según Castro (2020) mayoritariamente se desarrolla en las fases agudas en personas que tienen patologías crónicas no transmisibles como la hipertensión arterial, diabetes y obesidad, y con el grupo de edad de mayor riesgo, en el caso de los adultos mayores.

En el caso de México, se detecta al primer paciente infectado con el coronavirus el 27 de febrero del año 2020, tratándose de un mexicano que había viajado a Italia y presentaba síntomas leves de esta enfermedad, y el 30 de abril del mismo año, 64 días después del primer caso el número de casos positivos a nivel nacional ya ascendía a 19,224 casos confirmados y 1859 fallecidos hasta ese momento. Fue evidente el nivel de transmisibilidad del virus en la sociedad mexicana, y fue realmente alarmante la propagación de manera exponencial en un lapso corto de tiempo, esto alarmó a las autoridades sanitarias y se comienzan a tomar medidas sanitarias para cortar la cadena de transmisión mediante restricciones en el acceso al país por vía terrestre, aérea y marítima, el cierre de negocios comerciales, parques. Las fronteras del norte y sureste del país incrementaron

la presencia de personal sanitario y migratorio para implementar los filtros sanitarios para el ingreso al país y descartar posibles infectados (Suárez, 2020).

En el caso del sector educativo se tuvo que generar estrategias para que los estudiantes, docentes y administrativos tuvieran las medias de seguridad y protección para evitar contagios y brotes dentro de las instituciones educativas. La primer medida sanitaria para este sector fue anunciado el 14 de marzo, y se contemplaba el cierre de las escuelas a partir del 20 de marzo al 20 de abril, garantizando con esto la protección de esta población desde los niveles de preescolar hasta el nivel superior; posterior a esto se fue prolongando el tiempo de la cuarentena, ya que hasta la fecha actual de julio del 2021 siguen las medidas de cierre de las escuelas, y de esta manera se genera el seguimiento de las actividades académicas para no perder ciclos escolares a través de las clases virtuales y la transmisión de clases televisadas por la señal digital abierta y por medio de las radiodifusoras locales.

En el caso de Chiapas se vio obligado a seguir las medidas sanitarias propuestas desde el orden federal para salvaguardar la salud del sector educativo, apoyándose de los programas de Aprende en casa I, II y III que se implementaron para el seguimiento del ciclo escolar 2019 – 2020 y el inicio y avance del ciclo escolar 2020 – 2021. En el caso de la Secretaría de Educación del Estado se implementó de igual manera el programa de Mi Escuela en Casa, y la creación de cuadernillos de actividades en los idiomas de *tsotsil* y *tseltal* para el sector de primarias bilingües.

Con esta medida de las clases virtuales en línea por diversos medios digitales y audiovisuales se da continuidad a los programas académicos de la educación del nivel de educación primaria bilingüe, pero se deja de manifiesto que el diseño de estos programas no está enfocado para este sector, adecuándose más a zonas con acceso a señal de telefonía, internet y televisión que no tuvieron mayores dificultades para dar puntual seguimiento de los ciclos escolares desde sus hogares. En el medio indígena se cuenta con una brecha educativa, tecnológica, acceso a internet, dispositivos móviles o computadoras, manejo de estas mismas por la falta de acercamiento de estos elementos en las comunidades del estado de Chiapas, esto marca una falta de seguimiento y avance de sus programas educativos que se contiene en cada grado o ciclo escolar, generando un rezago mayúsculo al nivel de preparación que se tiene en este medio de primarias bilingües.

Se estima que en los hogares de los niños que cursan la primaria bilingüe no cuentan con las adecuaciones necesarias o mínimas para poder incursionar de manera adecuada a la modalidad de aprendizaje en línea, ante la carencia de televisores, radio, dispositivos móviles y computadoras, o en su defecto acceso a la señal telefónica y de internet, al ser hogares con elementos básicos para la propia subsistencia de las familias de los municipios marginados en donde se tiene la presencia de estas escuelas.

Datos presentados por el INEGI y CONEVAL (2020) destacan que en Chiapas el 73% de los hogares no cuenta con acceso a internet, cifra que alarma al tener

una brecha muy considerable de este servicio que actualmente se ha vuelto indispensable para las clases virtuales, en el caso de la tenencia de teléfonos celulares tipo *smartphone* asciende al 55%, un panorama considerablemente mejor que en el caso del internet, pero de igual manera se limita al uso de redes sociales, comunicación básica con el uso de llamadas y mensajes al no tener suficiencia económica para la compra de paquetes de datos o contratos de planes tarifarios o de renta y también para la reproducción de música y vídeos cargados en las memorias de estos dispositivos.

En el caso de la televisión, el 33% de los hogares de Chiapas no cuenta con este dispositivo para la recepción de los programas de clases del programa de Aprende en casa III, ya que implica un costo moderado para el bolsillo de las familias lo cual no se permiten la adquisición de estas.

Bajo estas condiciones se encuentran los estudiantes de las escuelas primarias bilingües del estado, lo cual se vislumbra un bajo aprovechamiento y seguimiento de los diversos programas que se han creado para el avance los ciclos escolares por medio de internet y los medios digitales de comunicación como la radio y la televisión, dejando a la luz pública de manera objetiva el rezago que se ha tenido desde tiempo anteriores y que ante esta pandemia y la modalidad de aprendizaje en línea, reafirmando la brecha digital y tecnológica que se tiene en las comunidades marginadas. (Miranda, 2018)

Es importante mencionar que los docentes de este sector bilingüe han tenido acercamientos con los

padres de familia para realizar visitas a los centros educativos para poder entregar cuadernillos que desarrollan para el seguimiento de las clases que no pueden ser llevadas a cabo de manera virtual ante este escenario de carencias presentadas, de igual manera se recepciona de manera escalonada en días establecidos a la semana, las actividades y cuadernillos que los niños desarrollan en casa con la ayuda de sus padres, denotando con esto el firme compromiso de los docentes de generar alternativas que mitiguen estas brechas, apoyando en todo momento al alumnado para evitar pérdidas considerables de las cargas académicas y de actividades que se contemplan en cada ciclo escolar (Martínez, 2016).

El servicio que prestan los docentes de este nivel educativo permite que se tengan avances constantes a pesar de las restricciones sanitarias que han permanecido hasta nuestros días por los contagios y muertes que aún se presentan en el territorio chiapaneco, uno de los indicadores que marcan las condiciones de seguridad fue la implementación y seguimiento del semáforo epidemiológico implementado por la Secretaría de Salud (2021) que marcan los colores: rojo (riesgo máximo), naranja (riesgo alto), amarillo (riesgo medio), verde (riesgo bajo), lo cual permitió determinar acciones para la restricción de la afluencia en espacios públicos y espacios cerrados incluyendo las aulas escolares de todos los niveles.

A partir del primero de marzo del 2021 el estado de Chiapas pasa al semáforo verde, lo cual implica un riesgo bajo de contagio por coronavirus, lo cual permite

un mayor aforo en diferentes sectores comerciales e industriales, este color de semáforo se ha mantenido hasta la primer semana del mes de julio del mismo año, esto comienza a generar en el sistema educativo estatal las estrategias necesarias para poder comenzar con el retorno seguro a las aulas educativas y la reactivación de las clases presenciales de manera escalonada con un aforo del 50% del alumnado en las escuelas primarias, siendo un aspecto trascendental para poder regresar a la nueva normalidad y en algunos casos a un sistema de enseñanza híbrida que contempla clases virtuales y presenciales de manera alternada en días de la semana que las escuelas estipulen para reanudar las actividades educativas.

Otro aspecto que se destaca es que los docentes de todos los niveles educativos, incluyendo al personal de las escuelas primarias bilingües comenzaron con el proceso de inmunización con la vacuna contra el COVID 19 de la marca Cansino, con una presentación unidosis para el 100% de este personal, en el margen del 19 al 26 de abril del 2021, vacunándose a un total de 122 mil trabajadores del sector público como privado, esto como parte de las acciones emprendidas por las autoridades sanitarias para preparar el retorno seguro a las actividades presenciales.

Los esfuerzos que se realizan por parte del alumnado y personal docente denotan el interés por mantener los niveles educativos en condiciones estables, sin coartar el derecho a la educación en situaciones de emergencia del alumnado de las zonas indígenas marginadas del estado, que requieren atención cercana

del sistema educativo estatal. Las adversidades son claras, pero impera el trabajo conjunto entre personal educativo, alumnado y padres de familia que han colaborado de manera estrecha para resistir los embates de la pandemia del COVID 19.

Retos actuales de la educación primaria bilingüe

El contexto actual de la pandemia, las actividades docentes y escolares en la modalidad virtual es una nueva etapa que enfrenta el sistema de educación del país y del estado ya que no se cuenta con la infraestructura tecnológica y digital para acercar a todo el alumnado de los diversos niveles educativos los servicios de internet de manera pública y gratuita e incursionar en esta modalidad de trabajo, que en otros países llevan décadas implementando. Como nación en vías de desarrollo se tiene aún estas carencias y brechas digitales que de manera paulatina deben de atenderse como proyecto de nación, de igual manera la falta de capacidad económica de las familias para poder adquirir equipos de cómputo portátiles y de escritorio han permitido que estas situaciones se agraven aún más, al no contar con las herramientas básicas para la educación en línea, lo cual ha permitido que en el ciclo escolar 2020 – 2021 no se hayan inscrito 2.9 millones de estudiantes en los diver-

sos niveles educativos, ante la carencia de recursos económicos para solventar los gastos que implican el tener acceso a internet o la tenencia de dispositivos tecnológicos para estudiar desde casa.

De igual manera se tienen pocos conocimientos de manera generalizada sobre temáticas de los entornos virtuales de aprendizaje en el hogar, lo cual implica la adecuación de mobiliario con características ergonómicas para la prevención de lesiones osteo-mio-articulares que pueden llegar a comprometer la salud del alumnado, las distancias que se deben de guardar con relación a los dispositivos tecnológicos o la altura ideal que deben tener para los cuadros de transmisión de video o simplemente para la navegación en los monitores y pantallas de estos recursos tecnológicos.

Se han tenido de igual manera el desánimo de los docentes de este nivel educativo al no contar con las herramientas necesarias, como los cuadernillos desarrollados por el sistema de educación estatal en lenguas originarias, que solo ha desarrollado materiales para las lenguas de *tsotsil* y *tseltal*, descartando diez idiomas originarios más, que de igual manera cuentan con un importante número de niños en las escuelas primarias bilingües.

En el caso del alumnado y sus familias se puede percibir las dificultades que conllevan las actividades tuteladas por los padres al no contar con algún grado académico cursado, generando frustración al no poder apoyar a sus hijos en el desarrollo de las tareas estipuladas y plasmadas en los cuadernos y cuadernillos que los docentes dejan a los niños.

Queda un gran camino por recorrer para implementar la nueva normalidad y las próximas clases híbridas en este nivel educativo, ya que no han sido diseñadas para la población que habita en los municipios indígenas con alto grado de marginación, que muy difícilmente podrán adquirir los materiales y herramientas necesarias que se utilizarán para las actividades mixtas, tanto presenciales como virtuales.

El acceso inequitativo de la educación se pone de manifiesto ante la pandemia del COVID 19 en Chiapas, lo cual implica y requiere políticas públicas, sociales y económicas eficientes y acordes a las necesidades reales para mitigar los embates de las brechas digitales y educativas que se enfrentan hoy en día la niñez de las escuelas primarias bilingües, que son espacios de preservación cultural y lingüística de alto valor para la nación.

Conclusión

La educación como herramienta de cambio y desarrollo social y humano requiere tener protagonismo en México y Chiapas para lograr el desarrollo de todos los sectores productivos, industriales, económicos, intelectuales, tecnológicas y salud al otorgar las herramientas necesarias al alumnado para desempeñarse en las activi-

dades que decidan en el trayecto de su formación académica, mismo que se salvaguarda en el artículo 5to de la constitución relacionado a la libertad de elección de las profesiones.

El derecho al acceso a la educación que los niños de las comunidades indígenas con alto grado de marginación y pobreza, requieren que se les garantice por todos medios necesarios para poder forjar en ellos las bases del crecimiento de sus comunidades y lograr en un mediano o largo plazo las mejoras en sus condiciones de vida y desarrollo humano, es lamentable que la secuencia del tránsito escolar en los diversos niveles educativos de cada 100 niños que ingresan la educación primaria, 94 logran terminarlo, 76 terminan la secundaria, 53 terminan el bachillerato, y 27 logran culminar con una licenciatura. Esto denota un gran rezago en la educación de la sociedad mexicana, permitiendo con esto un gran número de niños y jóvenes sin oportunidades para continuar con sus estudios, lo cual se ve influenciado principalmente por las condiciones económicas individuales y familiares.

Es evidente que los aspectos planteados de las brechas digitales y tecnológicas permiten la falta de avances para la implementación de las estrategias educativas entorno a la actual pandemia y a las restricciones sanitarias que se han desarrollado e implementado como respuesta a la necesidad de limitar y cortar la cadena de transmisión y contagio del coronavirus, pero que no es posible generalizar la educación en línea o virtual ante la diversidad de escenarios que se viven en los estados de la región sureste del país, como es el caso de

Chiapas, y en concreto el caso de los estudiantes de las escuelas primarias bilingües, que están lejos de lograr tener acceso a estas herramientas que en estos momentos son necesarios, pero que no son posibles o difíciles de adquirir ante la realidad económica deplorable que se viven en estas comunidades indígenas de municipios con alto grado de marginación.

Los ánimos de superación académica de los niños indígenas, se ve frustrado ante la situación actual de la pandemia, el rezago económico y social en el que viven no ha permitido que se lleve de manera adecuada esta nueva normalidad en las actividades educativas, el sesgo se mantiene en este sector educativo al no haberse generado estrategias de inclusión que fueran dirigidos de manera específica para la población que no cuenta con internet, televisión, radio, e incluso de telefonía móvil para estar en sintonía de los programas de Aprende en Casas I, II, y III, o los programas estatales de Mi Aula en Casa.

La elaboración de materiales de avances en la modalidad de cuadernillos de trabajo por parte de la Secretaría de Educación del Estado debe comenzar a generar las traducciones necesarias en los 12 idiomas originarios que se encuentran de manera oficial en el territorio chiapaneco, ya que la formación que se recibe en las primarias bilingües es como tal, en su lengua materna, y requieren que los materiales sean en este mismo canal idiomático.

En el caso del personal docente se requiere redoblar esfuerzos para guiar al alumnado al camino del au-

toaprendizaje y caminar de manera ideal en las actividades que se generan bajo estas premisas de cuadernillos, tareas o actividades con instrucciones básicas de elaboración, que al final en los hogares no es posible contar con la orientación eficiente de los padres de familia al tener también bajos niveles educativos, con esto poco se puede hacer para la optimización del aprendizaje de los niños.

Se ha hablado de manera ardua de los sectores y actores educativos federales y estatales, pero es importante mencionar que las autoridades municipales deben de implementar acciones para acercar estos servicios de telecomunicaciones que hacen falta en las comunidades para mitigar el atraso educativo que se presenta en sus poblaciones que están bajo los gobiernos locales. El recurso financiero del Fondo de Infraestructura Social Municipal (FISM) debe de coadyuvar para el desarrollo de regiones estratégicas en los municipios indígenas y tener espacios y áreas para la conexión a internet o la señal de telefonía para la comunicación constante con el personal docente de cada escuela primaria bilingüe.

El conjunto social requiere de la participación de los tres órdenes de gobierno y de la propia comunidad para vigilar los avances de los contenidos programáticos de este nivel académico, y exigir el cumplimiento de los docentes con la entrega en tiempo y forma de las actividades y cuadernillos que desarrollan para los niños, el trabajo colaborativo y coordinado entre padres de familia y docentes deben ser estrechos para que se logren los avances programáticos de cada grado de estudio.

La nueva normalidad y las clases híbridas posiblemente se implementen en el ciclo escolar 2021 – 2022 con el regreso paulatino y escalonado de las actividades escolares presenciales, con las medidas sanitarias establecidas por la Secretaría de Salud, consistentes en el aforo del 50%, la distribución de días escalonados para la asistencia presencial y días establecidos para actividades virtuales y en línea para complementar los programas académicos, el uso de gel antibacterial, la continuación de la sana distancia, el uso de caretas y cubrebocas, permitirán extremar las precauciones para un rebrote o contagio del personal educativo y alumnado.

Se han tenido estados modelo, como el caso de Campeche que en el mes de junio del 2021 fue el primer estado en comenzar el retorno escalonado a las actividades presenciales con todas las medidas sanitarias y de seguridad necesarias para esta situación y escenario de pandemia, lo cual ha denotado las posibilidades para otros estados en comenzar a seguir este modelo y reanudar las actividades presenciales.

A pesar del riesgo aun latente se tiene la posibilidad de tener contagios dentro de las aulas, y con esto retroceder a las actividades totalmente virtuales, como lo sucedido en Campeche al ser enviados a su domicilio por 14 días la cantidad de 54 alumnos y 3 docentes de 1 de las escuelas piloto del retorno a las actividades presenciales, es evidente el riesgo que aún se presenta, y se requiere de extremar las precauciones y seguir las indicaciones sanitarias de las autoridades de salud federal y estatal.

En el caso de las escuelas primarias bilingües, de manera puntual se menciona que no se cuenta con la infraestructura física educativa para poder implementar los filtros sanitarios en el acceso a las aulas y en el caso de los hogares de igual manera no se cuentan con los conocimientos por parte de los padres de familia para la correcta implementación de las medidas sanitarias en los filtros dentro del hogar. Por el momento se tendrá que trabajar con lo que se tenga en cada aula, y será necesario la participan de la sociedad de cada comunidad para no tener contagios en los niños o el personal docente de las primarias bilingües.

Fuentes de información

- AQUINO, E. (23 DE JUNIO DE 2021). ANIMAL POLITICO. OBTENIDO DE [HTTPS://WWW.ANIMALPOLITICO.COM/2016/08/LOS-OBSTACULOS-ENFRENTAN-LOS-ESTUDIANTES-INDIGENAS-MEXICO/](https://www.animalpolitico.com/2016/08/LOS-OBSTACULOS-ENFRENTAN-LOS-ESTUDIANTES-INDIGENAS-MEXICO/)
- ASAMBLEA GENERAL DE LA ONU, D. U. (13 DE JUNIO DE 2021). UNITED NATIONS. OBTENIDO DE [HTTPS://WWW.UN.ORG/EN/ABOUT-US/UNIVERSAL-DECLARATION-OF-HUMAN-RIGHTS](https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights)
- CARACAS, S. P. (2019). LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN MÉXICO, EL CASO DE LAS PRUEBAS EXCALE, PLANEA Y PISA. REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN, PP. 9 -18.
- CASTRO, L. R. (2020). CORONAVIRUS, UNA HISTORIA EN DESARROLLO. REVISTA MÉDICA DE CHILE, P.P. 143 - 144.
- CÉPEDA, G. N. (2019). CONCEPCIONES DE LA INTERCULTURALIDAD Y PRÁCTICA EN AULA: ESTUDIO CON MAESTROS DE COMUNIDADES SHIPIBAS EN EL PERÚ. REVISTA EDUCACIÓN XXVIII, NÚM. 54, PP. 61 - 86.

- CHIAPAS, S. D. (23 DE JUNIO DE 2021). HACIENDA CHIAPAS. OBTENIDO DE [HTTPS://WWW.HACIENDACHIAPAS.GOB.MX/MARCO-JURIDICO/ESTATAL/INFORMACION/DECRETOS/DECRETO21.PDF](https://www.haciendachiapas.gob.mx/marco-juridico/Estatal/Informacion/Decretos/Decreto21.pdf)
- CONEVAL, C. N. (2020). INFORME DE POBREZA Y EVALUACIÓN. CIUDAD DE MÉXICO.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, 5. D. (13 DE JUNIO DE 2021). REFWORLD. OBTENIDO DE [HTTPS://WWW.REFWORLD.ORG.ES/TYPE,LEGISLATION,,,57f795a52b,0.html](https://www.refworld.org/es/type,LEGISLATION,,,57f795a52b,0.html)
- ESCUADERO, X. E. (2020). LA PANDEMIA DE CORONAVIRUS SARS-CoV-2 (COVID 19): SITUACIÓN ACTUAL E IMPLICACIONES PARA MÉXICO. REVISTA CARDIOVASCULAR AND METABOLIC SCIENCE, VOL. 31, SUPL. 3, JULIO - SEPTIEMBRE, PP. 170 - 177.
- GERMÁN, M. N. (2017). LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO. REVISTA ESPACIO PEDAGÓGICO, VOL. 24, NÚM 2, PP. 281 - 294.
- INE. (23 DE JUNIO DE 2021). INSTITUTO NACIONAL DE EPIDEMIOLOGÍA. OBTENIDO DE [HTTPS://EPIDEMIOLOGIA.SALUD.GOB.MX/ANUARIO/2019/PRINCIPALES/ESTATAL_GRUPO/CHIS.PDF](https://epidemiologia.salud.gob.mx/anuario/2019/principales/estatal_grupo/chis.pdf)
- INEE. (2019). LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN MÉXICO, INFORME 2019. EN I. N. EDUCACIÓN. ALCALDÍA BENITO JUÁREZ, CIUDAD DE MÉXICO: INEE.
- INEE. (2019). PANORAMA EDUCATIVO DE MÉXICO 2018, INDICADORES DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL, EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR. DELEGACIÓN BENITO JUÁREZ, CIUDAD DE MÉXICO.
- INEGI. (13 DE JUNIO DE 2021). INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. OBTENIDO DE [HTTPS://WWW.INEGI.ORG.MX/](https://www.inegi.org.mx/)
- LLOYD, M. (2020). DESIGUALDADES EDUCATIVAS Y LA BRECHA DIGITAL EN TIEMPOS DE COVID-19. REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN, PP. 115 - 121.
- MARTÍNEZ, C. A. (2016). DILEMAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: LA EXPERIENCIA DE PROFESORES BILINGÜES EN ESCUELAS PRIMARIAS DEL ÁREA METROPOLITANA DE MONTERREY. REVISTA DIÁLOGOS SOBRE EDUCACIÓN, TEMAS ACTUALES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, NÚM. 13, P.P. 1 - 21.
- MIRANDA, L. F. (2018). INFRAESTRUCTURA ESCOLAR EN MÉXICO: BRECHAS TRASLAPADAS, ESFUERZOS Y LÍMITES DE LA POLÍTICA PÚBLICA. REVISTA PERFILES EDUCATIVOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, VOL. XL, NÚM. 161, P.P. 1 - 26.
- NIGH, R. &. (2018). CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN INDÍGENA EN CHIAPAS, MÉXICO: UN MÉTODO INTERCULTURAL. REVISTA DIÁLOGOS SOBRE EDUCACIÓN, TEMAS ACTUALES EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, NÚM. 16, PP. 1 - 22.
- PARONYAN, H. &. (2018). EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR: RETOS PRINCIPALES PARA SU PERFECCIONAMIENTO Y SOSTENIBILIDAD. REVISTA TRANSFORMACIÓN, PP. 310 - 326.

- ROJAS, H. I. (1997). LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN MÉXICO. REVISTA ELECTRÓNICA SINÉCTICA, NÚM. 10, ENERO - JUNIO, PP. 1 - 6.
- SALUD, S. D. (06 DE JULIO DE 2021). CORONAVIRUS.GOB. OBTENIDO DE [HTTPS://CORONAVIRUS.GOB.MX/SEMAFORO/](https://coronavirus.gob.mx/semaforo/)
- SAULÉS, E. S. (2019). USOS PEDAGÓGICOS DE LOS RESULTADOS DE PLANEA: ANÁLISIS DE REACTIVOS. REVISTA DE LA POLÍTICA NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO, NÚM. 13, PP. 1 - 15.
- SECH. (13 DE JUNIO DE 2021). SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE CHIAPAS. OBTENIDO DE [HTTP://WWW.EDUCACIONCHIAPAS.GOB.MX/](http://www.educacionchiapas.gob.mx/)
- SEP. (13 DE JUNIO DE 2021). SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, GOBIERNO DE MÉXICO. OBTENIDO DE [HTTPS://WWW.GOB.MX/SEP](https://www.gob.mx/sep)
- STEFANO, S. (2019). LA AGENDA PENDIENTE DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN MÉXICO. REVISTA RED, INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA, NÚM. 13, PP. 16 - 32.
- SUÁREZ, V. E. (2020). EPIDEMIOLOGÍA DE COVID 19 EN MÉXICO: DEL 27 DE FEBRERO AL 30 DE ABRIL DEL 2020. REVISTA CLÍNICA ESPAÑOLA, P.P. 463 - 471.
- URACCAHUA, H. D. (2019). PERFIL DEL DOCENTE INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ACTORES EDUCATIVOS. LIMA, PERÚ: EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD SAN IGNACIO DE LOYOLA.
- VEGA, A. (2018). NIÑOS INDÍGENAS TERMINAN LA PRIMARIA BILINGÜE SIN APRENDER A HABLAR ESPAÑOL. REVISTA EDUCACIÓN PARA TODOS, PP. 1 - 10.

REFLEXIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN MULTIGRADO DURANTE EL DISTANCIAMIENTO SOCIAL POR COVID-19 EN ZONAS RURALES DE PUEBLA

Jovita Waldestran Alavez
Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa
jovita.waldestran@ilce.edu.mx

Irma Lilia Merino Nambo
Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa
irma.merino@ilce.edu.mx

Resumen

La intervención educativa a distancia considera a los participantes en su ámbito profesional y su entorno cotidiano, por ello, la evaluación diagnóstica y capacitación docente a distancia deben atender las necesidades reales de los participantes, considerando sus limitaciones geográficas, económicas, tecnológicas y de lengua, entre otras. Así como el escuchar y atender las solicitudes de instituciones nacionales que se dedican a la formación de profesores; como la Coordinación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla, que a través de sus directivos, solicitó al Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), capacitar a docentes de Educación Básica Multigrado, en Estrategias

Didácticas Multigrado que debían de estar plasmadas en el Plan de Acción Educativa (PAE). Esta capacitación se llevó a cabo durante cuatro semanas en la modalidad de en línea, empleando las plataformas de Moodle para las actividades asincrónicas y Zoom para las actividades sincrónicas; participaron cerca de 1200 maestros de Educación Básica de Escuelas Multigrado, así como algunos docentes de escuelas de tiempo completo, diurnas y de necesidades educativas especiales, de 12 sedes del Estado de Puebla; vale la pena señalar que esta propuesta de capacitación, se solicitó en un inicio de manera presencial, pero debido al distanciamiento social por Covid-19, y siguiendo la Estrategia Nacional de Educación a Distancia, se modificó el modelo de impartición. A lo largo de este capítulo se explica cómo se tuvieron que adaptar algunos de los contenidos del curso y cómo se replanteó la estrategia de capacitación.

Palabras clave

Educación Multigrado, Capacitación Docente, Narrativas Digitales, Covid-19, Zonas Rurales.

Introducción

La estrategia de educación a distancia por el distanciamiento social por Covid-19 que se presenta en este capítulo está ubicada en el contexto de la Educación Multigrado en México, en específico en la capacitación de docentes que laboran en doce entidades en comunidades rurales de Puebla, ubicada en la zona este central del País. Es por esto, que el primer tema está dedicado a los retos y problemáticas de esta educación frente a las situaciones de pobreza de las familias y las condiciones de desventaja educativas de las niñas, niños y adolescentes (NNA), escenarios donde los docentes realizan su intervención didáctica con problemáticas diversas que en tiempos de pandemia se han agudizado.

El diseño de una propuesta de capacitación docente durante el distanciamiento social por Covid-19, en el año 2020, presentó un desafío para el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) y la Autoridad Educativa Local (AEL), sin embargo, la experiencia institucional y la integración de un equipo académico con bases sólidas permitió realizar aproximaciones a las necesidades específicas de los docentes.

La primera propuesta de capacitación se presentó al inicio de la pandemia por Covid-19 en México, la metodología de trabajo estaba prevista en modalidad presencial en doce sedes regionales de Puebla. Posteriormente, a partir de las indicaciones de las autorida-

des sanitarias y educativas del País, se rediseñó la propuesta, para esto fue indispensable un diagnóstico de necesidades reales de capacitación de los docentes a través de la estrategia de Narrativas Digitales Docentes y la aplicación de un cuestionario sociodemográfico.

El análisis de resultados del diagnóstico, se presenta con detalle en el desarrollo del capítulo, sin embargo, es importante anticipar que reveló, entre otros temas, las necesidades que requieren fortalecer los docentes de multigrado en la educación a distancia, estas son: diseño de material didáctico, planeación didáctica y rúbricas de evaluación; habilidades digitales, conocimiento de plataformas digitales y aprendizaje situado (considerando el contexto familiar y comunitario).

El rediseño de la propuesta de capacitación orientó el enfoque, la metodología y la modalidad con base en las necesidades identificadas en el diagnóstico, logrando un curso de 40 horas en línea denominado Didácticas para grupos multigrado - Multigrado Primaria, se atendió a cerca de 1200 docentes, en el que se consideró como eje central el Proyecto de Aplicación Escolar (PAE) en sus tres fases: Diagnóstico y planeación, Aplicación y Evaluación de resultados e impacto, que serán descritas en las siguiente páginas.

Los contenidos temáticos y las actividades de aprendizaje desarrolladas en las sesiones virtuales y propuestas en la plataforma educativa (LMS) a través de los rincones de aprendizaje: ambientes educativos para la inclusión y la equidad, metodología de proyectos STEAM, matemáticas, ciencias naturales, lectoescritura y competencias socioemocionales, sustentaron los

diversos Proyectos de Aplicación Escolar (PAE) realizados por los docentes para su intervención educativa en la distancia.

La implementación de la estrategia de capacitación a distancia para los docentes de multigrado se realizó con base en el Modelo ILCE, el cual integra dos componentes: el primero consiste en las sesiones virtuales transmitidas en vivo por Zoom favoreciendo la interacción de los participantes con el especialista para el estudio, análisis, reflexión de la formación docente y desarrollo de actividades de aprendizaje e intervención en el aula.

El segundo componente es un aula virtual en Moodle donde se concentra: el acceso a la sesión de bienvenida e inducción, el acceso a las sesiones virtuales (primer componente), recursos, actividades y la evaluación organizada en rincones de aprendizaje para este curso. Es importante destacar que este Modelo favorece el acompañamiento cercano y permanente de los docentes a través de las figuras educativas: Especialistas facilitadores, Tutores en línea, Moderadores académicos y Moderadores tecnológicos. En especial, se destaca la labor académica, técnica y administrativa que realizaron los cerca de cincuenta tutores en línea en el acompañamiento de los docentes durante el curso.

El curso en línea contó con una sesión de inducción previa al inicio formal, necesaria para reconocer los escenarios virtuales de trabajo, así como para la presentación de las figuras educativas. La impartición del curso se organizó en cuatro semanas de trabajo, en cada

una se realizó una sesión virtual en tiempo real que permitió reunir a los docentes y al equipo académico que orientó el proceso formativo en la distancia para el desarrollo de los contenidos temático vinculados a los rincones de aprendizaje y a las fases del Proyecto de Aplicación Escolar, estrategia que se inició desde la primera semana del curso y concluyó con un Encuentro de Experiencia PAE.

La sesión dedicada al Encuentro de Experiencias PAE finalizó el proceso formativo y se organizó con el propósito de dar voz a los docentes que participaron en el curso en línea para compartir sus experiencias PAE desde una percepción situada y encontrar opciones entre docentes para una intervención educativa apropiada. Este trabajo de sesión plenaria se realizó de manera simultánea en ocho salas de zoom, en cada una se encontraban las figuras educativas que participaron en el proceso formativo.

Los temas solicitados a los docentes para compartir durante su intervención con micrófono y cámara abierta, cuando las condiciones lo permitían, fueron las siguientes: a) Detección de necesidades educativas descritas en el diagnóstico, b) Estrategia de intervención didáctica y de comunicación a distancia y c) Evaluación y retroalimentación en su práctica docente. Los proyectos que destacaron como respuesta a las problemáticas identificadas por los propios docentes durante la fase diagnóstica de su PAE se relacionan con lectoescritura, matemáticas, ciencias naturales y emociones. En la parte final de este capítulo se comparten algunos de los

testimonios de los docentes que participaron en el curso.

La estrategia de capacitación que se describe en este capítulo se convirtió en un referente y fuente de aprendizaje para el equipo involucrado, ya que el diseño, rediseño, diagnóstico, implementación y operación del mismo se realizó en la distancia a través de medios digitales y desde los hogares de cada persona involucrada con un firme compromiso institucional en beneficio de los docentes y estudiantes de educación Primaria de Puebla, México, durante el confinamiento por Covid-19.

*Retos de la educación multigrado en
zonas rurales de México*

En México, durante el ciclo escolar 2017-2018, existían un poco más de 195 mil escuelas públicas de educación básica. De éstas, 40% (79 921) eran multigrado (INEE, 2019), es decir, pequeñas escuelas rurales (ubicadas en localidades con menos de 2,500 habitantes) en las que sus docentes o figuras educativas imparten clases a estudiantes de distintos grados en la misma aula. La educación básica. Multigrado², es un tipo de organización

² Se consideran primarias multigrado uni, bi ó tri docente, de acuerdo al número de profesores con los que cuenta la escuela.

escolar transversal a la educación básica, pues se presenta en sus distintos niveles (preescolar, primaria y secundaria). (Priego, L y Castro, M. 2020).

Dado que las escuelas multigrado se encuentran en zonas rurales, las problemáticas socioeconómicas determinan las dificultades en las experiencias educativas de sus estudiantes. Por ejemplo, en las localidades rurales la pobreza extrema de niñas, niños y adolescentes (NNA) es cinco veces mayor que en las ciudades (Unicef-Coneval, 2015). Las familias, en estos contextos, enfrentan desventajas sociales, resultado de la reproducción intergeneracional de desigualdades (Solís, 2011), en estas comunidades el analfabetismo de las personas de 15 años o más, es cuatro veces mayor que en las zonas urbanas y la escolaridad media de la población es 3.9 años menor (INEE, 2019a).

En los hogares sólo se tienen los mínimos recursos para el aprendizaje, pues sólo 7.6% tiene computadora (INSP-Unicef, 2016). Por ello, es muy importante, considerar el contexto de estas escuelas y los resultados de investigaciones llevadas a cabo durante los últimos años. Como se muestra en el cuadro de indicadores socioeconómicos, elaborado en la investigación realizada por Lenin Priego y Mariana Castro, en el año 2020, durante la pandemia por Covid-19.

Indicador	Rural	Urbana
Porcentaje de NNA en pobreza extrema	22.6	4.2*
Porcentaje de NNA no pobres ni vulnerables	5.6	27.1*
Porcentaje de NNA con carencias de alimentación	35	22.2*
Prevalencia de desnutrición infantil	20.9	11.1
Porcentaje de NNA con carencias en los servicios básicos de la vivienda	60.2	4.7*
Porcentaje de viviendas con piso natural (de tierra)	7.5	0.8
Porcentaje de incidencia de trabajo infantil (NNA de entre 5 y 17 años)	15.6	8.6*
Porcentaje de la población (15 años o más) en condición de analfabetismo	13.2	3.1
Años de escolaridad media de población de 25 años o más	6.1	10
Porcentaje de niños que en su hogar tienen 3 libros infantiles o más	19.3	40.1
Porcentaje de viviendas que posee computadora	7.6	30.7
Porcentaje de viviendas que posee internet	7.6	41.3

CUADRO 1. INDICADORES SOCIOECONÓMICOS POR TAMAÑO DE LOCALIDAD NACIONAL. (PRIEGO, L Y CASTRO, M. 2020).

Las escuelas multigrado fueron incluidas en la Ley General de Educación 2019, lo cual es significativo ya que, estos centros han estado invisibilizados tanto en la legislación como desde la política educativa; de esta forma, en su artículo 43 establece, primero, una definición: la educación multigrado es la que se ofrece, dentro de un mismo grupo, a estudiantes de distintos grados académicos, niveles de desarrollo y conocimientos en zonas de alta y muy alta marginación. Estas desventajas probablemente se vean incrementadas por la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de Covid-19, pues la niñez rural se encuentra en una grave situación de vulnerabilidad. (Priego, L y Castro, M. 2020). Como se podrá constatar en los testimonios de docentes que participaron en el Encuentro de Experiencias PAE.

Con este marco referencial y contextual de la Educación Multigrado en México, nos dimos a la tarea, como equipo académico del ILCE, a planear y adaptar la estrategia de Capacitación Docente a Distancia para profesores en una situación inusual e irrepetible. -Pensar la educación en tiempos de pandemia-.

Propuesta de capacitación para docentes de primaria multigrado

En el año 2020, frente al reto social de la pandemia por Covid-19, se realizó el acercamiento entre la Secretaría

de Educación de Puebla a través del Programa para el Desarrollo Profesional Docente y la Unidad Académica del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa para el diseño de una propuesta de capacitación docente en Didácticas para grupos multigrado-Multigrado para primaria.

La propuesta inicial consistía en un curso 40 horas presenciales dirigido al personal educativo de educación básica de 12 municipios de Puebla identificados como prioritarios de atención por la Autoridad educativa local. La duración del curso se distribuía en 30 horas presenciales (5 horas por sesión cada quince días) impartidas por facilitadores educativos y 10 horas para la implementación del Proyecto de Aplicación Escolar.

El contenido del curso en este primer ejercicio de acercamiento derivó de las necesidades identificadas por la Autoridad educativa local y reflejó la experiencia académica del ILCE en el trabajo con docentes, con base en estos elementos, las temáticas que integraron la propuesta inicial son las siguientes: Retos y desafíos de la educación multigrado en México, Planeación e implementación de proyectos para el aula, Metodología de trabajo en aula STEAM, Estrategias para fortalecer las Matemáticas, Actividades lúdicas para la lecto escritura, Didáctica de las ciencias experimentales, Estrategias colaborativas para el trabajo grupal, Educación socioemocional en el aula multigrado, Ambientes educativos para la inclusión y la equidad en el aula multigrado y Evaluación de proyectos colaborativos.

Sin embargo, el distanciamiento social por la pandemia, las necesidades educativas que los docentes

estaban viviendo en sus múltiples contextos y la estrategia nacional de educación a distancia, reorientó las acciones del primer diseño del curso para la capacitación de docentes de multigrado primaria, considerando prioritario para el ILCE y la Autoridad educativa local, realizar un diagnóstico de necesidades que fincó la bases para el rediseño de la propuesta de capacitación que se describe en el punto cinco de este capítulo.

Es importante mencionar que este rediseño de la propuesta consideró la estrategia estatal del Modelo de Educación a Distancia (MED) principalmente en la fase 2 del Proyecto de Aplicación Escolar, a continuación, se describe el MED.

El Modelo aprende en casa II y las estrategias de educación a distancia

El modelo aprende en casa II, está orientado a continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia, ya que, en marzo del 2020, la educación presencial fue suspendida, de acuerdo a los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Salud Pública (SSP) para evitar contagios por Covid-19. La estrategia gubernamental elegida para impartir las clases a distancia, se basó en programas de televisión que fueron producidos por el área de TV Educativa de SEP, y transmitidos por los canales nacionales de tv

abierta de acuerdo al nivel educativo y a los planes de estudio oficiales.

Esta estrategia debía ser adaptada por cada una de las Direcciones Estatales de Educación Básica. En este caso, Puebla propuso un plan para implantar³ en todos sus municipios el Modelo Educativo a Distancia (MED), considerando las complicaciones a las que se podrían enfrentar, ya que muchos municipios son rurales y se encuentran en las zonas de la Sierra Norte, Sierra Neoriental y Sierra Negra, que limitan la recepción de la señal de tv; en este contexto, se llevó a cabo la formación de los docentes de educación básica bilingüe y multigrado. Primero, se dio a conocer el esquema metodológico del MED y su orientación en la práctica pedagógica, bajo las consideraciones de posibles limitantes económicas, de salud y de conectividad. En segundo lugar, se conformó un grupo de especialistas que elaboraron estrategias alternativas de educación a distancia, como: cuadernillos impresos de para el estudiante y guías didácticas para docentes. Que se entregaron a las madres y padres de familia de los alumnos, en sus comunidades explicándoles el uso de este recurso, y el apoyo que tendrían con los docentes a distancia, así se conformó una comunidad virtual de aprendizaje a través del uso de mensajes por WhatsApp y video llamadas por teléfono celular.

³ Implantación de un medio que asegure una amplia cobertura, que no requiere de habilidades especiales por parte de los usuarios, que tenga centralidad en la vida cotidiana y permita el proceso de enseñanza a distancia, como la tv, como estrategia nacional.

“Algunas de las orientaciones emergentes que la Secretaría de Educación el Estado puso en marcha fueron: priorizar los aprendizajes esperados, implementar⁴ la metodología de aprendizaje situado y reconocer la diversidad social y cultural de las y los estudiantes; además, implementar diversas estrategias como: guías de aprendizaje, transmisión de programas por tv, radio, plataformas en línea como *Google for Education (classroom, etc.)* y recursos digitales para docentes y estudiantes (*nearpod*) plataforma que permite a los docentes crear, compartir o descargar presentaciones interactivas multimediales de manera síncrona y asíncrona”. (SEP, 2020).

En este contexto, el instrumento que favorecería la implantación de este proyecto, sería el Plan de Intervención (PI), que es la ruta a seguir por el colectivo docente con el objetivo de garantizar la Educación como un Derecho: “Que nadie se quede afuera, ni atrás” (SEP, 2020). La implementación, que es la estrategia operativa que permite la corrección y adecuación del proyecto inicial, se logró con el Proyecto de Aplicación Escolar (PAE), que describe cómo intervenir pedagógicamente en un modelo presencial y/o a distancia. El reto, fue consolidar los aprendizajes de las y los estudiantes regulares y reforzar el aprendizaje de los alumnos identificados en riesgo de abandono y reprobación escolar, de acuerdo a su contexto, problemática, líneas de base y de acción

⁴ Implementar, en el sentido de acompañar a los actores en el proceso educativo y adecuar las estrategias didácticas para orientar a los alumnos, las familias y docentes bajo los principios del aprendizaje situado. Estrategia Estatal de Puebla.

con tareas específicas para cada uno de los responsables y agentes educativos, describiendo metas, seguimiento y evaluación en un cronograma.

Para llevar a cabo este propósito educativo, los padres de familia fueron un gran apoyo desde el confinamiento, puesto que adquirieron un rol más activo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos; la educación a distancia les implicó enormes retos y desafíos para crear entornos de aprendizaje desde casa que contribuyeron a garantizar la educación (SEP, 2020).

Evaluación diagnóstica para la educación a distancia: narrativas digitales docentes

El periodo de evaluación diagnóstica de necesidades reales de los docentes en sus contextos, fue una prioridad para nuestro proyecto de Capacitación Docente a Distancia. Ya que al dialogar con las Autoridades Educativas de Puebla, nos permitió identificar alguno de los problemas a los que posiblemente se enfrentaban los docentes de educación básica, todos ellos, de índole cualitativo, por ello, se empleó la estrategia de Narrativas Digitales Docentes, como un instrumento diagnóstico; puesto que favorece el pensamiento narrativo, capaz de captar las vicisitudes de la intencionalidad humana, que expresa distintos propósitos pedagógicos en la forma de Relatos Digitales Personales (RDP), que

consisten en la producción de una historia testimonial corta, empleando medios, programas y recursos digitales. Los RDP permiten a su autor, el manejo de las TIC con un propósito de creación original y propician una reflexión centrada en la representación personal, que fomentan la literacidad escrita y la expresión subjetiva, mediante ciclos iterativos de pensamiento (Díaz-Barriga, F. 2020).

La metodología para realizar Narrativas Digitales Personales (NDP), de acuerdo a Bruner (2004) y Lambert (2010), consideran que no se relate la “verdad” en una historia, sino la experiencia vivida, dando paso a la subjetividad, la interpretación y recreación de los eventos relatados. En este caso, para el estudio diagnóstico, se pidió a los docentes que relataran historias de:

- Alguien importante (relaciones significativas en la vida y su impacto en tiempos de pandemia);
- Honor y remembranza de alguno de sus alumnos durante la pandemia;
- Algún evento muy significativo en la vida personal (aventuras, viajes, logros, lugares, durante el distanciamiento social);
- Alguna persona significativa para ellos y su acontecer cotidiano antes del Covid- 19.

La estrategia de Capacitación Docente para llevar a cabo las NDP, consideró tres momentos: Momento Uno (preparación), en donde se les pidió a los docentes que contestaran un cuestionario en línea y se explicaron los puntos que debían de considerar para escribir sus historias personales, y la metodología de Lambert para

contar historias de manera visual, así como para escribir su guion, antes de producir su video. Momento Dos (desarrollo), se les hizo llegar por correo electrónico, una guía digital de NDP, según Lambert (2010), que se adaptó para que los docentes elaboraran sus narrativas digitales en contextos rurales. Se describieron los puntos para elaborar guiones escritos para crear Narrativas Digitales, considerando: 1) Una línea de acción, relacionada con una trama y subtramas. 2) Un conflicto: una crisis o situación problema que enfrentan los personajes de la historia. 3) Un clímax, cuando el conflicto llega a su punto máximo. 4) Una resolución o desenlace que permite resolver de alguna manera la situación crítica (Lambert,210).

Momento Tres (presentación), se mostraron los videos de NDP de todos los docentes que participaron en el estudio Diagnóstico; y se mostraron los resultados del cuestionario en línea, que tuvo como finalidad: Identificar las acciones que llevaron a cabo los docentes para continuar impartiendo clases durante el confinamiento por Covid-19, que se basaron en:



FIGURA 1. ACCIONES QUE HAN LLEVADO A CABO LOS DOCENTES PARA IMPARTIR CLASES DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19.

Reconocer las estrategias didácticas que requieren desarrollar y/o reforzar los docentes para la educación a distancia, durante el confinamiento por Covid-19:



FIGURA 2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE REQUIEREN DESARROLLAR LOS DOCENTES DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19.

Las preguntas (15 ítems) del cuestionario Sociodemográfico Diagnóstico, fueron respondidas por 21 docentes de escuelas multigrado, de 12 zonas escolares del Es-

tado de Puebla. Se diseñaron para identificar las estrategias didácticas a distancia implementadas por los docentes. Así como para contar con datos sobre sus comunidades y las condiciones laborales que solventaron para impartir sus clases.

Resultados del cuestionario diagnóstico, que fueron mostrados y analizados con los docentes en una sesión virtual:

- La edad de los docentes fluctuaba entre los 20 a los 50 años. El 50% de ellos tenían de 26 a 35 años. Al parecer, la edad es un factor que influye para lograr el cometido de ser un maestro de multigrado en un ámbito rural.
- El 70% de los docentes eran mujeres, y el 30% hombres.
- El 95% trabajan en escuelas rurales, y el 5% en zona sub urbana.
- La antigüedad que tienen los docentes impartiendo clases en escuelas multigrado, en su mayoría corresponde a un rango de 4 a 6 años, en segundo lugar de 1 a 3 años; el tercer lugar de 7 a 9 años; y en último lugar de 22 a 27 años.
- El tiempo que invierten los docentes para trasladarse a la escuela en donde imparten clases es: 65%, de 30 a 65 minutos, 20% más de una hora, 5% más de dos horas, 10% más de tres horas.
- El camino para llegar a la escuela en donde imparten clase los docentes es: boscoso 50%, pavimentado 35%, terregoso 5%, empedrado 5% , por carretera y terracería 5%.

- Los servicios con los que cuentan las escuelas multigrado son: 100% tienen energía eléctrica, el 61% tiene agua potable, y sólo el 22% cuenta con internet.
- La infraestructura de las escuelas multigrado en donde imparten clase los docentes, en su mayoría cuentan con sanitarios y patio; el 60% tienen más de dos salones, el 30% tienen comedor y dos salones y el 5% tiene sólo un salón.
- El 50% de los docentes mantuvieron comunicación frecuente con sus alumnos y el otro 50% tuvo dificultades en la comunicación con sus estudiantes.
- El 90% de los docentes no tuvieron deserción escolar y el 10% sí reportó deserción.

Las escuelas multigrado en donde imparten clases los docentes están ubicados en la Sierra Norte, Sierra Negra, Sierra Neoriental, Zona de Valles y Zona Mixteca.

Con estos resultados, se dio cuenta de que las condiciones de infraestructura y de acceso a las escuelas multigrado, no están habilitadas para ofrecer apoyo educativo y de conectividad a los alumnos; así como tampoco tienen las condiciones mínimas solicitadas por las autoridades de Salud Pública, para el cuidado sanitario, como lo es el lavado de manos, para lo que requieren de agua potable, y esta condición sólo se cumple el 61% de las escuelas. En el último apartado de este capítulo, se citan testimonios de docentes que confirman este rubro.

Además del cuestionario sociodemográfico, se emplearon relatos digitales, como se señaló anteriormente, ya que según Gregori-Signes & Pennock-Speck (2012), los relatos digitales otorgan la palabra a las ideas

de democracia y cambio social, en la medida en que se busca en sus inicios, más que educar, dar voz a la gente común y permitir su expresión creativa. Esta metodología, se orienta a la defensa de los Derechos Humanos y la Justicia Social, que se consideró para este estudio Diagnóstico. El análisis de resultados de las narrativas digitales docentes como parte del diagnóstico, demuestran:

- La vocación y el profesionalismo de los docentes, les permitió desarrollar habilidades y estrategias de comunicación para acercarse con sus alumnos y las familias; sin importar el contexto y ubicación geográfica. Mediante recursos como: perifoneo, llamadas telefónicas, WhatsApp, cuadernillos y visitas a las comunidades.
- La participación de la familia en las comunidades vulnerables, no limita del todo la intervención didáctica de los docentes a distancia. Ya que los padres de familia y personas de la comunidad, se convierten en puentes entre los estudiantes y los profesores, siempre y cuando se sientan involucrados en el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños.
- Las necesidades educativas que requieren fortalecer los docentes en la educación a distancia son: diseño de material didáctico, planeación didáctica y rúbricas de evaluación; habilidades digitales, conocimiento de plataformas digitales y aprendizaje situado (considerando el contexto familiar y comunitario).

En este diagnóstico se pretendió promover el proceso de reflexión, aprendizaje e identidad de los profesores con de Relatos Digitales Docentes (Personales), en 12 sedes de educación primaria multigrado en Puebla. En entornos escolarizados durante la pandemia por Covid-19, que mostraron la percepción de cada uno de los docentes de acuerdo a su experiencia y potencial educativo. Al respecto, Barret (2005) plantea que las narrativas digitales fomentan el aprendizaje profundo o complejo gracias a la convergencia de cuatro estrategias de aprendizaje centradas en el aprendiz: la reflexión que conduce al aprendizaje profundo, el compromiso del estudiante con la actividad, el aprendizaje basado en proyectos, y la integración efectiva de la tecnología dentro del proceso instruccional. Al mismo tiempo, argumenta que es en torno a estos aspectos (aprendizaje, motivación, compromiso, competencias digitales, etc.) que se debe evaluar el impacto educativo de las narraciones digitales.

El resultado de este diagnóstico, fue utilizado para la nueva propuesta de Formación Docente que tuvo como objetivo, proponer a los maestros estrategias didácticas reales y situadas en sus contextos cotidianos. Acorde a ello, se planteó la estrategia de intervención educativa para realizar el Proyecto de Aplicación Escolar (PAE), como eje fundamental de los contenidos que fueron revisados en cada una de las sesiones virtuales sincrónicas del curso Didácticas Multigrado impartido por el ILCE.

El propósito de la intervención educativa a distancia, es modificar las condiciones generadoras de

aquellas situaciones que impidan o retrasen el aprendizaje mediante las correspondientes acciones preventivas o potenciadoras, así que, es necesario “un proceso diagnóstico integrado en la intervención específica que está, a su vez, insertada en el proceso vital y contextualizado de enseñanza-aprendizaje, y orientado a la consecución de los objetivos pedagógicos (Richard Marí Mollá, 2001).

*Rediseño de la capacitación docente a distancia,
para la intervención educativa.*

El diagnóstico realizado por el ILCE que se describe en el tema previo, fue fundamental para detectar las necesidades educativas de los docentes involucrados en el proceso de educación a distancia en contextos diversos y principalmente rurales del estado de Puebla.

A partir del análisis de los resultados del diagnóstico, el equipo de especialistas del ILCE reorientó el diseño de la propuesta de capacitación con el propósito de contribuir en la práctica de docentes de primaria multigrado a partir de fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos que fortalecieron sus habilidades profesionales necesarias en el diseño de situaciones de aprendizaje en escenarios de educación a distancia.

La propuesta de capacitación consistió en un curso en línea de 40 horas que destacó en su diseño instruccional por la aplicación de estrategias de enseñanza basadas en el aprendizaje situado para fortalecer la didáctica en multigrado a través de rincones del aprendizaje relacionados con las siguientes temáticas: ambientes educativos para la inclusión y la equidad, metodología de proyectos STEAM, matemáticas, ciencias naturales, lectoescritura y competencias socioemocionales. El eje transversal de esta propuesta fue el Proyecto de Aplicación Escolar en sus tres fases: Diagnóstica y planeación, Aplicación y Evaluación de resultados e impacto, en el siguiente tema se describirán cada una de sus fases para la intervención educativa a distancia.

La modalidad de formación del curso en línea integró dos componentes: el primero consistió en las sesiones virtuales transmitidas en vivo favoreciendo la interacción de los participantes (docentes) con el especialista para el estudio, análisis, reflexión de la práctica docente y desarrollo de actividades de aprendizaje orientadas al Proyecto de Aplicación Escolar (PAE). El segundo componente de autoestudio a través la plataforma educativa o LMS donde se concentró lo siguiente: el acceso a las sesiones virtuales (primer componente), recursos y actividades a través de rincones de aprendizaje, evidencias e impacto por medio del PAE, con el acompañamiento de figuras educativas.

En el rincón Ambientes educativos para la inclusión y la equidad se revisaron diversos temas entre los que destacan: Marco legal y contextual de la inclusión y la equidad en la educación, Inclusión y equidad frente a la calidad educativa en el aula multigrado, Estrategias didácticas para la inclusión y la equidad en el aula multigrado y Ambientes de aprendizaje centrados en quien aprende y el diagnóstico para el PAE.

Metodología de proyectos STEAM, en este rincón se presentó a los docentes fundamentos teóricos y metodológicos desde el marco de referencia STEAM para favorecer el trabajo multidisciplinario en el aula, para esto, se proporcionaron tutoriales para el diseño de proyectos, textos que invitaron a la reflexión y a redescubrir conceptos, por ejemplo ¿Cuál es la relación entre imaginación y creatividad?, además se compartieron tarjetas con estructuras cooperativas y colaborativas, videos de charlas STEAM, entre otros recursos didácticos.

Estrategias para fortalecer las Matemáticas, es el tercer rincón de la propuesta, se enfocó en proveer recursos actitudinales para que los docentes reconectaran con su “yo estudiante de primaria”, conceptuales en relación con la metodología de trabajo Aprendizaje Basados en Problemas y pragmáticos, considerando que muchas veces lo que se requiere es un ejemplo de cómo ha-

cer las cosas, qué estrategias didácticas se puede implementar, cómo trabajar en el aula con los estudiantes de distintos grados el aprendizaje de las matemáticas.

Didáctica de las ciencias experimentales, en este rincón se presentó como estrategia para ciencias naturales el desarrollo de experimentos con el fin favorecer la comprensión de ciertos fenómenos de la naturaleza; conocer causas, consecuencias y comportamientos, permitiendo entender un poco más el funcionamiento de nuestro mundo. Se compartieron recursos diversos, principalmente videos tutoriales para realizar experimentos.

En el rincón cinco denominado Actividades Lúdicas para fortalecer la lectoescritura, se propusieron estrategias lúdicas para promover y acompañar los procesos de adquisición de la lectura y la escritura en la primaria, con énfasis en las necesidades de las escuelas multigrado. Para ello, se propusieron proyectos que pueden ser implementados con los estudiantes de diversos grados y diseñados para aprendizajes esperados de Lengua materna (español). Estos proyectos consideraron el trabajo en aula como a distancia, así como la participación de los padres o familiares.

Educación socioemocional en el aula multigrado, en este rincón, se proporcionaron orientaciones didácticas para gestionar actividades prácticas en el desarrollo de habilidades socioemocionales en las aulas multigrado; con las que se promueva la creación de ambientes favorables y alternativas de solución de conflictos en los diferentes niveles educativos. Lo anterior, a partir del planteamiento de situaciones de aprendizaje

que propicien el manejo emocional personal y el de los alumnos, al incorporar recursos digitales que posibiliten la incorporación de estrategias de intervención en el aula y contexto sociocultural, con el propósito de incidir en su mejor aprovechamiento académico y personal.

*El Proyecto de Aplicación Escolar (PAE), para la
intervención educativa a distancia*

El Proyecto de Aplicación Escolar (PAE), fue la estrategia que se solicitó por parte de la Coordinación de formación Docente de SEP Puebla, dado que es el documento en donde se describen y se integran las acciones didácticas concretas que son posibles de realizar a distancia por los alumnos en su casa y su comunidad. Considerando las condiciones de conectividad, e infraestructura.

El objetivo del PAE, fue fortalecer los aprendizajes del alumnado y de la comunidad educativa con actividades interdisciplinarias e integradoras que se desarrollan en el ámbito escolar de manera presencial y, a distancia, para reforzar las habilidades cognitivas y emocionales de los estudiantes (SEP, 2019).

De acuerdo a este objetivo, se consideraron tres Fases de entrega del PAE a lo largo del curso. Que consistieron en: 1. Diagnóstico y planeación para identifi-

car las características del grupo, y con base a ello, elaborar la planeación didáctica. 2. Aplicación (a distancia) para mejorar los procesos de aprendizaje que fueron detectados en la fase de necesidades educativas detectadas. 3. Evaluación de resultados e impacto.

Cada una de estas fases, requería de la metodología de intervención pedagógica situada, de acuerdo a F. Díaz Barriga (2016), para mejorar los procesos de aprendizaje detectados con fallas, deficiencias o alguna situación problemática durante el confinamiento.

El propósito general del curso fue: contribuir en la práctica de docentes de primaria multigrado a partir de fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos para fortalecer sus habilidades profesionales necesarias en el diseño de situaciones de aprendizaje que faciliten aprendizajes esperados en sus estudiantes.

La evaluación del curso fue de acuerdo al avance de intervención educativa en el Proyecto de Aplicación Escolar, considerando cada una de las etapas del PAE. Por lo tanto, se diseñaron listas de cotejo para cada una de las actividades y entregables semanales, con el acuerdo de la Dirección de Formación Docente de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. El resultado final del PAE fue la adaptación y aplicación de estrategias didácticas pertinentes al contexto, para lograr el aprendizaje de los alumnos, en confinamiento debido al Covid-19.

Implementación de la estrategia de capacitación a distancia para docentes de primaria multigrado

La implementación de la propuesta de capacitación a distancia, como se ha mencionado en los temas previos, requirió de 40 horas de trabajo en línea para los docentes y equipo académico, distribuidas de la siguiente manera: el desarrollo de los temas principales del curso, así como las orientaciones y reflexiones de resultados e impacto del PAE se realizó en 20 horas. La revisión de recursos y materiales por parte de los docentes en los rincones de aprendizaje de la plataforma educativa para realizar el PAE en sus diferentes fases requirió de 20 horas adicionales.

En este recorrido los docentes estuvieron acompañados de figuras educativas y tecnológicas (Especialistas facilitadores, Tutores en línea, Moderadores académicos y Moderadores tecnológicos) quienes guiaron el proceso formativo para la intervención educativa a distancia. En el siguiente esquema se identifican las principales figuras involucradas en la impartición del curso.

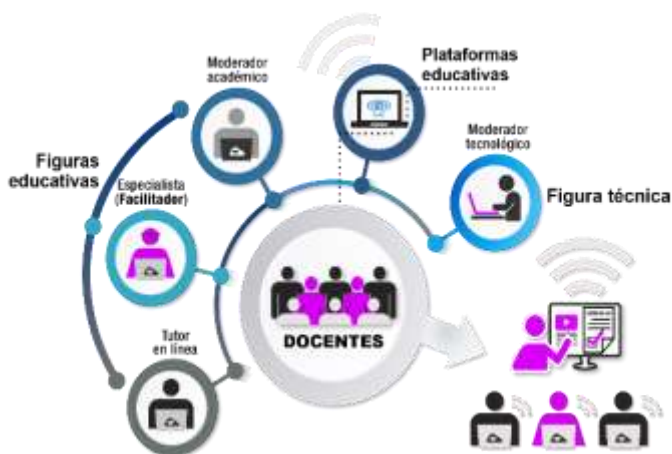


FIGURA 3. FIGURAS EDUCATIVAS Y TECNOLÓGICAS DEL CURSO.

Es importante destacar el rol del Tutor en línea en el acompañamiento de los docentes durante las sesiones virtuales (sincrónicas) y las actividades asincrónicas en la plataforma educativa (LMS), principalmente en la elaboración del Proyecto de Aplicación Escolar a través de las principales funciones que desempeñaron en el curso: académicas, técnicas y administrativas, de las cuales se derivan actividades diversas, antes, durante y después de la implementación de la propuesta educativa.

A continuación, se describe de manera general las semanas que integraron el curso, en cada una se realizó una sesión virtual, es importante mencionar que, durante estos encuentros virtuales, se dedicó tiempo para revisar, sugerir y orientar las fases del Proyecto de Aplicación Escolar.

Semana 1

En la primera semana del curso, se inició el diálogo con los Retos y desafíos de la educación multigrado en México, se presentaron resultados del diagnóstico realizado con docentes del Estado de Puebla para situar el contexto de trabajo del curso.

Se compartió la Metodología o marco de referencia STEAM, con énfasis en estrategias cooperativas y colaborativas para el aula multigrado. Adicional, en esta semana se presentó el Proyecto de Aplicación Escolar, se explicaron las fases, las actividades, los entregables, la evaluación y las listas de cotejo. Se brindaron ejemplos a través de evidencias en imágenes de las fases del PAE.

El enfoque en derechos humanos que se ha mencionado en este documento, se presentó con el tema Ambientes educativos para la inclusión y la equidad en multigrado, este fue un momento de análisis y reflexión entre docentes.

Semana 2

En esta semana se desarrollaron tres temas, el primero relacionado con Didáctica de las ciencias experimentales, durante estas horas de trabajo virtual, los docentes realizaron prácticas con materiales concretos para el estudio, experimentación de fenómenos, estas actividades promovieron la reflexión de los docentes acerca de la importancia de la experimentación en el aprendizaje de los estudiantes.

El segundo tema se dedicó al Proyecto de Aplicación Escolar, se realizó un recordatorio de las fases del PAE, la especialista explicó el Plan de intervención educativa (Planeación didáctica), se presentaron orientaciones, ejemplos y una guía para diseñar el proyecto.

El último tema se dedicó a las Estrategias para fortalecer las Matemáticas, en su intervención la especialista abordó la metodología Aprendizaje basado en problemas, aprendizajes clave y se concentró en compartir con los docentes diversas e interesantes estrategias para multigrado.

Semana 3

En esta semana se desarrollaron tres temas, el primero relacionado con Actividades lúdicas para fortalecer la lectoescritura, en estas horas de trabajo, el especialista se enfocó en estrategias para promover la lectura y escritura en la vida cotidiana, en particular para estudiantes en etapa de adquisición. Compartió estrategias para usar la lectura de relatos breves como base para la escritura de versiones modificadas por los estudiantes, además de utilizar imágenes de personajes y funciones narrativas recurrentes en los mitos, leyendas, relatos maravillosos y cuentos en general para promover la escritura de relatos propios de los estudiantes.

El segundo tema fue Educación socioemocional en el aula multigrado para la educación. Se revisaron conceptos como: emoción, autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía, colaboración, entre

otros. La importancia de desarrollar habilidades socio-emocionales en el aula. Se proporcionaron algunas técnicas y estrategias para desarrollar habilidades socio-emocionales tales como: el arte, la relajación, las técnicas para gestionar las emociones y algunas estrategias didácticas.

El tercer tema se orientó al Proyecto de Aplicación Escolar, principalmente se trabajó en la fase 2 del PAE, que corresponde a la aplicación del Plan didáctico, se compartieron ejemplos de evidencias de aplicación, así como de resultados e impacto. Se orientó a los docentes acerca de cómo realizar la intervención y recuperar sus evidencias. Se explicó a los docentes las bases de la intervención en el Encuentro de Experiencias PAE, última sesión virtual del curso, que se describe en las siguientes páginas de este documento.

El encuentro de experiencias PAE: un intercambio de reflexiones para fortalecer la práctica docente

El cierre del curso fue una sesión plenaria virtual, llamada: “Encuentro de experiencias PAE”, en donde participaron 900 docentes, divididos en 8 grupos. Los participantes compartieron sus experiencias y expusieron o, leyeron sus reflexiones, dieron voz a las vivencias que atravesaron a lo largo de siete meses de pandemia. Re-

cordaron los avatares de la vida cotidiana, que los llevaron a mejorar no sólo sus estrategias didácticas a distancia, también consolidaron y validaron las emociones que habían experimentado como “personas” y como docentes. Su Proyecto de Aplicación Escolar dio cuenta de su trabajo educativo, no sólo con sus alumnos, sino que trascendió a las familias y la comunidad.

Los puntos de reflexión abordados por los docentes en la plenaria, fueron: Detección de necesidades educativas descritas en el diagnóstico; Estrategias de intervención didáctica y de comunicación a Distancia; y proceso de evaluación y retroalimentación de su práctica docente. Desde una percepción situada y auténtica, que les permitió explorar nuevas opciones de intervención educativa.

Los resultados de la intervención educativa a distancia en la Fase 1, Diagnóstico del PAE, que los docentes realizaron con sus alumnos en sus comunidades, son los siguientes:

Las necesidades educativas detectaron y distinguieron las coincidencias reportadas por los maestros, como problemas recurrentes mostrados en sus comunidades al inicio del ciclo escolar: Falta internet, dificultades de acceso y conexión, dificultades económicas y familiares como el desempleo, que limitaron el pago del servicio telefónico móvil. Así como el uso de su primera lengua (totonaco) con su familia, que se convirtió en una limitante para el proceso del aprendizaje del español y de las matemáticas.



Las estrategias de intervención educativa en la Fase 2, Aplicación del PAE, que fueron planeadas por los docentes, se basaron en las siguientes actividades escolares: Proyectos, carteles, textos, lecturas y ejercicios de matemáticas, entre otros. Emplearon diversos apoyos didácticos como cuadernillos que fueron entregados a los padres de familia en sus comunidades; textos y ejercicios enviados por *WhatsApp*.



FIGURA 5. ACTIVIDADES REALIZADAS EN LA FASE 2, DE APLICACIÓN DEL PAE.

Las sugerencias para la mejora de la práctica docente en la Fase 3, Impacto de resultados del PAE, que comentaron con más frecuencia los profesores en el Encuentro, fueron:

- Implementar estrategias y actividades de aprendizaje que involucren a los padres de familia
- Considerar actividades de participación en la comunidad
- Utilizar estrategias de aprendizaje en familia (lectura y escritura en español)
- Uso de tecnología para el proceso de aprendizaje
- Cursos de nuevas tecnologías
- Apoyo para la retroalimentación de estudiantes
- Detección de la necesidad de seguir aplicando los proyectos a largo plazo para beneficiar a la comunidad.

“...Ha sido un reto muy grande, el trabajo a distancia con los niños pero también me ha llevado a generar más empatía y ha sido muy satisfactorio ver la colaboración de los padres de familia en cuanto al apoyo con sus hijos tal vez no todos están participando de la misma forma, porque es muy difícil para ellos esta nueva normalidad y esta modalidad de trabajo pues también tienen actividades que realizar para poder llevar el sustento a sus hogares, aunque esto no es sido un inconveniente para que no apoyen a sus hijos; sin embargo para algunos es más complicado por el problema de no saber leer, pero aun así he buscado la forma de poder ayudarlos...”

Alba Allamillo García

“...Entonces mi principal problema es cómo lograr que los alumnos se apropien del conocimiento, para eso decidí aplicar experimentos donde tomé como el principal objetivo el agua, ya que el agua es muy importante para ellos, ellos tienen que recorrer como mínimo, 2 km. o, hasta 5 km., para ir a un depósito y poder dotarse de este valioso líquido...”

Jaime Romero Soriano

“En mi diagnóstico detecté necesidades no solo de una asignatura sino también de conocimientos que le son útiles en su vida cotidiana y prácticas económicas de la comunidad de

manera que estas les permitan desarrollar mejor sus actividades y ampliar sus posibilidades de empleo.

Retomo la realidad de las personas, teniendo como principal actividad económica la albañilería, pero las personas solo llegan a permanecer como ayudantes por sus faltas de conocimientos para sacar áreas, medir, trazar una casa...”

Ana Yuridia Orea Saldívar

Las narrativas dan voz a los actores principales de este estudio, por lo tanto, en el apartado de Anexos de este capítulo, encontrará más testimonios docentes, que visibilizan la problemática de los docentes de escuelas multigrado.

Conclusiones

El proceso llevado a cabo durante la Capacitación Docente a Distancia, impartido por el ILCE y bajo la orientación de las autoridades de la Dirección de Formación Docente de Puebla, para profesores de Escuelas Multigrado de Educación Básica del Estado, permitió identificar los problemas y necesidades educativas a las que se enfrentan profesores, alumnos, directivos y familias

involucradas en el acto educativo durante el confinamiento. A partir de ello, se planearon, adaptaron y adecuaron, las estrategias de aprendizaje a distancia, que involucran no sólo a los alumnos, sino también a sus familias, en un proceso educativo integrado, cuidando y respetando el ambiente familiar, las costumbres, el lenguaje y la cultura, ya que muchos de ellos pertenecen a comunidades rurales de habla totonaca.

Durante las cuatro semanas que duró el curso, los docentes de escuelas multigrado plantearon estrategias de intervención didáctica a distancia, basadas en el aprendizaje situado, considerando las características de sus comunidades. El medio de comunicación a distancia más utilizado por los padres de familia, alumnos y maestros fueron llamadas y video llamadas por *WhatsApp*.

Las limitaciones para la educación a distancia que refirieron los docentes, fueron: La lengua totonaca (lengua materna) con la que se comunican los alumnos con su familia, genera disonancia cognitiva en la enseñanza del español y de las matemáticas, pues los padres de familia no manejan en su totalidad el habla, la escritura y la lectura del español; asignaturas que tradicionalmente los niños aprendían en la escuela con sus profesores.

La lecto-escritura, la comprensión lectora y el razonamiento matemático, son áreas de oportunidad que se tienen que atender prioritariamente con los alumnos; y para ello, se puede solicitar a los padres de familia que participen en la alfabetización del hogar (en el caso de los estudiantes más pequeños), con carteles y dibujos

sencillos en ambas lenguas. De esta manera, se alfabetizará a otros integrantes del seno familiar, como los abuelos, por ejemplo.

Uno de los puntos que los docentes resaltaron durante el Encuentro PAE, y reconocido a lo largo del curso fue: -" Se pudo reflexionar en la práctica docente y en las estrategias utilizadas para mejorar el desempeño a largo plazo-".

Fuentes de información

- ARRIAGA HERNÁNDEZ, M. (2015). EL DIAGNÓSTICO EDUCATIVO, UNA IMPORTANTE HERRAMIENTA PARA ELEVAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN MANOS DE LOS DOCENTES. 3(31), 63-74.
- CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO, SEP. (2019). SECUENCIAS DE APRENDIZAJE A PARTIR DE DESAFÍOS.
- CARRILLO, T. (2001). EL PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA. EDUCERE 5(15). PP. 335-344. EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE AULA (REDALYC.ORG)
- DÍAZ BARRIGA, F., LÓPEZ, E., HEREDIA, A. Y PÉREZ, M. (2017). UNA EXPERIENCIA DE DISEÑO TECNOPEDAGÓGICO DE RELATOS DIGITALES PERSONALES (RDP) CON FINES EDUCATIVOS. UNAM.
- DÍAZ BARRIGA, F., LÓPEZ, E., HEREDIA, A. Y PÉREZ, M. (2017). "CONSTRUCCIÓN DE UN SITIO WEB CON RELATOS DIGITALES PERSONALES (RDP) CON FINES PEDAGÓGICOS" EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN EN MÉXICO. APROXIMACIONES TEÓRICAS, EXPERIENCIAS APLICADAS Y PERSPECTIVA DE FUTURO. UNAM.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006). APRENDIZAJE SITUADO. MC HILL. INTERAMERICANA.
- DÍAZ BARRIGA, F. Y HERNÁNDEZ, G. (2010). ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. MCGRAW-HILL.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006). ENSEÑANZA SITUADA: VÍNCULO ENTRE LA ESCUELA Y LA VIDA. MCGRAW-HILL.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2012). PENSAR LA DIDÁCTICA. AMORRORTU.

- FULLAN, M. Y HARGREAVES, A. (2000). LA INTENCIÓN DEL DOCENTE, LA ESCUELA QUE QUEREMOS. AMORRORTU/SEP.
- GONZÁLEZ, A. (2019). RESEÑA DEL LIBRO PANORAMA DE LA EDUCACIÓN MULTIGRADO. "LA EDUCACIÓN MULTIGRADO EN MÉXICO". S.S. Y ÁGUILA, G. (COORD). REVISTA DE EDUCACIÓN, COOPERACIÓN Y BIENESTAR SOCIAL. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO. PP. 75-78.
- HERNÁNDEZ, V. Y SOSA J. (2006). EL ASESORAMIENTO EN EL PROCESO DE IMPLANTACIÓN DE LAS TIC EN LAS ESCUELAS. FUNCIONES Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DE LOS ASESORES ESPECIALISTAS. RELATEC. 15(1). PP. 31-43. [HTTP://RELATEC.UNEX.ES/ARTICLE/VIEW/2240](http://relatec.unex.es/article/view/2240)
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO. (2019). DIRECTRICES PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN MULTIGRADO.
- LORETO CORREDOIRA Y ALFONSO. (2012). MENORES Y ALFABETIZACIÓN DIGITAL TELECLIP IV: CUATRO AÑOS DE APROPIACIÓN INFANTIL Y TELEVISIÓN POR INTERNET. REVISTA LATINOAMERICANA DE COMUNICACIÓN. CHASQUI. 117. PP.20-24.
- MARTINEZ-FIGUEIRA, M., DOVAL, I. Y RAPOSO, M. (2013). LA VOZ DE SUS OJOS: LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESCOLARES MEDIANTE FOTOVOZ. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, 11 (3), PP. 150-171. [HTTP://WEBS.UVIGO.ES/REINED](http://webs.uvigo.es/reined)
- MERINO, I. (2014). BLOG Y WEBINAR COMO UNA ALTERNATIVA DE FORMACIÓN DOCENTE A DISTANCIA: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO CON TIC.
- PINTADO, J. (2010). T-LEARNING EL POTENCIAL EDUCATIVO DE LA TELEVISIÓN DIGITAL INTERACTIVA. CONGRESO EURO-IBEROAMERICANO DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y CULTURAS DIGITALES. UNIVERSIDAD DE SEVILLA.
- PRIEGO, L. Y CASTRO, M. (2020). RLEE NUEVA ÉPOCA. EQUIDAD Y ESCUELAS MULTIGRADO: ¿RUPTURA O CONTINUIDAD DE LA POLÍTICA EDUCATIVA?. 1(1), 144-204.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2020). EL PROYECTO DE APLICACIÓN ESCOLAR, ESTRUCTURA. HACIA UN BUEN TRATO EN LA ESCUELA. ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS. 4,(1,A6). SEP.
- SCHMELKES, S. Y ÁGUILA, G. (COORD.). (2019). PANORAMA DE LA EDUCACIÓN MULTIGRADO "LA EDUCACIÓN MULTIGRADO EN MÉXICO". INEE. [HTTPS://WWW.INEE.EDU.MX/WP-CONTENT/UPLOADED/2019/01/LA-EDUCACION%CC%81N-MULTIGRADO_BIS.PDF](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/LA-EDUCACION%CC%81N-MULTIGRADO_BIS.PDF)
- TORRES, G. (2011). ¿QUÉ ES UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN?. FACULTAD AUTÓNOMA ENTRE RÍOS.
- TORRES, D. Y CARRILLO ZAMBRANO. (S.F.). IMPLEMENTACIÓN Y DEFINICIÓN DE ESTRATEGIAS DE INCORPORACIÓN DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN, EN INSTITUCIONES Y COMUNIDADES EDUCATIVAS CON NATURALEZA INCLUSIVA QUE PERMITA LA CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA DE CONOCIMIENTO. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA.

Sala1

Profesora Alba Alamillo García

“La comprensión lectora es sin duda un pilar esencial en el que se base la mayor parte de las actividades cotidianas de aprendizaje y enseñanza en los medios escolares, si hay deficiencia en el terreno de la adecuada comprensión del texto tendremos un problema también en la redacción.

El problema detectado es precisamente la falta de comprensión lectora ya que a los niños se les dificulta mucho realizar sus propios textos con base a lo que leen por tal motivo he utilizado las siguientes estrategias para aminorar el problema. Junto con los padres de familia lleve a cabo círculos de lectura y un café literario para posteriormente continuar con los reportes de lectura que los niños realizaban en sus cuadernos. Los textos fueron desde literarios, narrativos, poéticos, descriptivos y científicos rescatando en ellos alguna enseñanza o valor.

Ha sido un reto muy grande, el trabajo a distancia con los niños pero también me ha llevado a generar más empatía y ha sido muy satisfactorio ver la colaboración de los padres de familia en cuanto al apoyo con sus hijos tal vez no todos están participando de la

misma forma, porque es muy difícil para ellos esta nueva normalidad y esta modalidad de trabajo pues también tienen actividades que realizar para poder llevar el sustento a sus hogares, aunque esto no es sido un inconveniente para que no apoyen a sus hijos sin embargo para algunos es más complicado por el problema de no saber leer pero aun así he buscado la forma de poder ayudarlos.

Ha sido muy importante las estrategias que nos han compartido en estas sesiones virtuales de mi parte pondré en práctica algunos de ellas otras ya han sido consideradas dentro de nuestras actividades realizadas en ciclos anteriores, a pesar de las circunstancias siempre tratamos como docentes de dar lo mejor de nosotros para sacar el trabajo delante buscando la forma de hacerles llegar los materiales cuadernillos para llevar a cabo sus tareas escolares siempre tratando de apoyar a todos pero en especial a los niños que presentan mayores problemas para realizar sus actividades.

Cada semana se lleva a cabo la revisión de las actividades y de los reportes de lectura, si durante la semana se presenta alguna duda los padres de familia se comunican por medio del grupo de WhatsApp y allí se resuelven dichas dudas, si es muy complicado entonces se cita a cierto número de padres tomando en cuenta la sana distancia y el uso de cubrebocas es así como doy la retroalimentación de las actividades más complejas.”

“En el diagnóstico que se realizó preguntando a los padres, la mayoría ha terminado la primaria o es trunca, en otra encuesta que se realizó se observó que el 80 % de los padres cuentan con un celular, pero no tienen Internet y solo el 20 % cuentan con *WhatsApp*, de ahí se decidió trabajar con *WhatsApp* porque los padres como son una comunidad se ayudan entre sí para poder mandar la información aparte que por el teléfono mantienen una comunicación constante conmigo.

El principal problema que se detectó es que los alumnos no profundizan su conocimiento un ejemplo, hoy les enseñamos algo o hoy aprenden algo y pasan dos o tres días y al tratar de recuperar ese conocimiento previo no lo recuerdan o no saben de qué estamos hablando, eso pasa porque la mayoría de los alumnos tiene que trabajar, tienen que ir al campo, tienen que hacer actividades domésticas, tienen que ayudar a su papá y cuando hacen el trabajo pues lo hacen rápido y no tienen el apoyo al 100% de su padre por esa carga excesiva de trabajo.

Entonces mi principal problema es cómo lograr que los alumnos se apropien del conocimiento, para eso decidí aplicar experimentos donde tomé como el principal objetivo el agua, ya que el agua es muy importante para ellos, ellos tienen que recorrer como mínimo 2 km. o hasta 5 km. para ir a un depósito y poder dotarse de este valioso líquido.

Lo que hice fue que comparan las propiedades del agua dulce y el agua salada que es un tema de cuarto

y también se aborda en quinto, y para no dejar de lado los aprendizajes de sexto agregué que pudieran utilizar el método científico, para eso decidí el experimento de que compararan dos tipos de agua y ver sus propiedades. Decidí que hicieran notas como si fueran unos científicos y que cada momento estuvieran revisando y haciendo sus notas, pedí que lo hicieran por escrito y si querían por audio.

Al terminar noté una gran participación de los alumnos ya que la mayoría decidió hacerlo por audio y fue mucho más fácil para mi evaluarlos y a ellos mismo expresarse y me di cuenta de que no solamente podía evaluar lo que yo quería, sino que podía poner más enfoque en lo que ellos me decían y evaluar más cosas. Las evidencias en audio o por escrito me permitieron vincular de manera más sencilla otros aprendizajes esperados de otras materias, y tanto para ellos como para mí fue mucho más fácil hacer la retroalimentación ya que yo también por medio de audios les daba la retroalimentación, o aquellos que no tenían *WhatsApp* les hablaba directamente por teléfono y les daba la retroalimentación.

Evalúe la forma de expresar sus notas, como las hicieron, cómo tomaron en cuenta lo que compartieron sus demás compañeros y cómo participaron los padres ya que vi que los padres participaron dándole soporte a sus hijos facilitando con las preguntas haciéndoles pequeñas anotaciones cómo te faltó decir esto, se escuchaba en el audio, me gustó mucho usar este tipo de audio más que las fotografías porque me presentaron más evidencias para poder hacer una evaluación.

Aún existen pequeñas dificultades que noté al aplicar mis actividades como una pregunta: “¿Cómo lograr que el alumno amplíe su conocimiento de manera autónoma?” ya que las únicas fuentes de información es el docente y el padre y de ahí lo que uno dice es lo que es, y el alumno no tiene manera de compararlo contrastarlo por su contexto con otro tipo de información, ya que ellos están acostumbrados de que si lo dice papá o lo dice el docente es verdad y no hay otra forma, entonces me nació esta pregunta: “¿Cómo lograr que el alumno valore y cuestione la información que recibe?” porque al comparar su información con la de sus notas y con las notas sus compañeros y sus hipótesis realmente no valoraban y no tomaban en cuenta las notas que hacían sus compañeros para hacer sus aportaciones o para tomarlo en cuenta y saber si lo que estaban haciendo estaba bien o estaba mal.

A pesar de ellos es algo que me gustó mucho, he notado que me han salido muchos más temas de donde generar más aprendizajes y como como el alumno profundizó sus propios conocimientos y valoró y se dio cuenta de que él también es parte de su conocimiento y que él también puede lograrlo y siento que se volvieron un poco más autónomos porque muchos de ellos hicieron sus audios ellos solos y eso de los audios y permitió ahorrarse mucho tiempo esa es toda mi participación gracias”

Sala 2

Profesora Ana Yuridia Orea Saldivar

“En mi diagnóstico detecté necesidades no solo de una asignatura sino también de conocimientos que le son útiles en su vida cotidiana y prácticas económicas de la comunidad de manera que estas les permitan desarrollar mejor sus actividades y ampliar sus posibilidades de empleo. Retomo la realidad de las personas, teniendo como principal actividad económica la albañilería, pero las personas solo llegan a permanecer como ayudantes por sus faltas de conocimientos para sacar áreas, medir, trazar una casa.

Por lo que planteo en un primer tema la medición de ángulos y para una siguiente semana trabajar los metros cuadrados y esto les sea útil en su realidad próxima, pues la mayoría de los jóvenes truncan sus estudios en el nivel secundaria y se inician en la ayudantía de este oficio. Por lo que planteo actividades que los inicien en la comprensión de qué es un ángulo, su medición, su apropiación y cómo aplicarlo en su oficio empleando materiales de su contexto incluso el uso del círculo para comprender qué es, cómo se mide y cómo aplicarlo y a su vez promuevo la participación de los tutores en este caso de los papás con quien se desarrolla esta actividad.

Abriendo la oportunidad que ellos también aprendan a usar los instrumentos y facilitar su trabajo.

Cada sesión la concluyo con una hoja de trabajo por la situación porque en este momento es muy complicado verificar lo aprendido a distancia, en este caso lo hice con actividades concretas, con las cuales me fue posible medir el nivel de logro del contenido y a su vez se les permitió compartir los resultados y promover la socialización de estos a través del *WhatsApp* medio a través del cual nos estamos comunicando.

De los resultados se dio la retroalimentación de los resultados directa en sus hojas de trabajo ya que con quienes no nos comunicamos por *WhatsApp* acudo a hacer la revisión o retroalimentación. Se recogieron y regresaron antes de la siguiente semana para que ellos tengan la oportunidad de conocer sus fallas y aciertos, una devolución completa que aporte a su mejora. Esto es lo que les puedo compartir, mi idea fue más allá del momento, que sea un aprendizaje de vida que les sirva ya que lamentablemente la zona no tiene un nivel escolar muy alto”

Profesora Samantha Romero

“Soy docente del Centro de Atención Múltiple de Acatlán de Osorio, trabajo con pequeños con discapacidad múltiple, la escuela atiende desde nivel inicial hasta el área laboral, yo atiendo a los grupos de preescolar y primero de primaria. Mi proyecto se basó en la necesidad de los pequeños de volver a tener confianza en sí mismos ya que el confinamiento los ha afectado bastante, sobre todo en el área emocional, ellos trabajan muchísimo con rutinas y esto es importante seguirlas al pie de

la letra porque si no es un descontrol total para ellos y bueno el confinamiento les ha traído muchos problemas en el área socioemocional, de autoconfianza y regulación de emociones y de ahí partimos para trabajar con los pequeños y con los papás.

Elaboré el proyecto que se llama el botiquín de los sentimientos vs. el confinamiento donde son estrategias de autorregulación de emociones para calmar rabietas, para mejorar la autoestima, y para contención de miedos, mediante un cuadernillo que se deja en una papelería de conveniencia para los papás, también se manda por vía *WhatsApp* y algunos por llamadas.

Hay actividades relacionadas con lo emocional, también les mando videos a los papás acerca de las guías de cómo se deben realizar las actividades, de cómo las van a desarrollar, después sus papás las aplican con los pequeños, después compartimos nuestras experiencias a través del *WhatsApp*, algunos les tengo que llamar, así mismo algunos dan estrategias que les han funcionado para implementar en su botiquín de las emociones.

Mi experiencia se centró en dos pequeños que retomé para el proyecto, una pequeña de 4 años de autismo no verbal y un pequeño de 10 años con discapacidad intelectual, los dos fueron casos exitosos ya que se logró disminuir los miedos que enfrentaban sobre todo a volver a convivir con más personas después del confinamiento y sobre todo que los papás comentaban que las estrategias se pueden aplicar con toda la familia”.

Sala 3

Profesora Elvira Fuentes cruz

“A través del diagnóstico se identificaron necesidades educativas como la falta de comprensión lectora, no sólo en el ámbito de la asignatura sino a nivel general, sin embargo, la principal problemática encontrada en el grupo es que se apreciaba un mayor interés por entregar las actividades que por aprender de manera autónoma, así como intolerancia y poca aceptación de las sugerencias de sus familiares para realizar las actividades escolares.

Ante tal situación se planteó en el PAE la estrategia de aprendizaje activo, cuya finalidad está centrada en el alumno promoviendo la reflexión continua, este tipo de estrategia busca la participación activa de los alumnos a través de actividades que fomenten la colaboración, el diálogo y la creación, con la intención de fomentar el interés y compromiso por aprender de manera atractiva y autónoma reforzando los lazos en la familia se realiza la secuencia didáctica yo y los otros en tiempos de pandemia cuyo objetivo principal es motivar a involucrar a la familia en el aprendizaje de sus hijos, y a los alumnos a ser tolerantes y dejarse ayudar.

Para poder aplicar el PAE a distancia se dio la comunicación a través de un cuadernillo de aprendizaje de los alumnos así como videollamadas y comunicación con los padres de familia a través del grupo de WhatsApp la evaluación del PAE se dio a través de las técnicas de evaluación desempeño de los alumnos y análisis del desempeño, así como la estrategia SQA qué

es una forma eficaz para enseñar a los alumnos a construir significados conectando su conocimiento previo del tema con el nuevo conocimiento.

La retroalimentación se efectuó de manera individual por medio de mensajes de voz y correcciones vía WhatsApp es importante decir que la evaluación y retroalimentación no sólo fue para el alumno y su familia sino también para mí ya que por cada duda o ajuste en la planeación me hacía pensar en la mejor manera de plantear y valorar la situación o de buscar alguna alternativa de solución. Por todo lo anterior concluyó que los resultados fueron muy buenos de gran aprendizaje en lo académico, pero también el aspecto humanista que conocer a mis alumnos me hace sentir más empática y me compromete a considerar más en mi práctica docente los intereses de los alumnos.”

Profesora Berta Leticia Vázquez Román

“Me encuentro frente al grupo de cuarto con 10 alumnos, 5 en quinto y 5 en sexto.

A partir del diagnóstico se detectaron algunos problemas de conectividad, pocos recursos económicos, familias desintegradas y todo esto influye en su aprendizaje. En el aspecto educativo se detectaron problemas de lectura y la resolución de problemas. Sin embargo, a partir del diagnóstico que se aplicó, se detectó que el confinamiento generó el sedentarismo y una mala alimentación en los alumnos y han experimentado una serie de cambios en sus hábitos alimenticios afectando su salud, por lo que las estrategias de intervención fueron

encaminadas a la aplicación de un proyecto escolar que se tituló Practicando una alimentación nutritiva. En la comunidad se cuenta con varios recursos como el brócoli, la lechuga y la zanahoria.

Las actividades didácticas se desarrollaron bajo una metodología de la enseñanza a distancia, se estuvieron mandando las planeaciones por vía *WhatsApp* y se estuvieron dando asesorías por llamadas telefónicas y en ocasiones se fue a la comunidad.

Mis acciones estuvieron destinadas a las estrategias didácticas que los motivaran a practicar una alimentación correcta. Propuse que los alumnos y los demás miembros de la comunidad que por un lado se reconocieran los factores que conllevan a una mala alimentación y por la otra que identificarán alternativas para mejorar su alimentación habitual con el fin de alcanzar y mantener su salud con los recursos con los que cuenta la misma comunidad y al mismo tiempo buscando la transversalidad de las asignaturas.

Mi propósito general fue desarrollar estilos de vida saludable al adquirir hábitos alimenticios equilibrados a fin de que se promueva en el entorno familiar y comunitario aplicando una metodología del aprendizaje situado donde el alumno aprendiera a dar solución a los problemas de salud integrando recetas gastronómicas de la región. Así mismo dar solución a los problemas lógico-matemáticos que implica el uso de las fracciones y la redacción de textos como son las recetas de cocina.

Las actividades que se llevaron a cabo fue realizar recetas en español, en matemáticas el uso de las fracciones y se estuvieron apoyando a través de vídeos en mi caso los bajaba de internet los transformaba y los mandaba a los alumnos. Los resultados fueron muy favorables ya que los alumnos al realizar recetas con su familia y fueron identificando aquellos alimentos saludables y los fueron incluyen en su dieta y además se vinculó y se hizo la transversalidad de todas las asignaturas como matemáticas.”

Sala 4

Profesora Ingrid Carolina García

“Atiendo tercero y cuarto grado de primaria el día de hoy puedo compartir que mi experiencia en la realización del PAE fue muy grata independientemente de algunas dificultades en la entrega de las evidencias he aprendido mucho durante este curso desde cómo realicé mi diagnóstico, la planeación de acuerdo a las sugerencias metodológicas y estrategias didácticas y hasta desarrollar mi reflexión sobre la realización de mi trabajo.

Tuve la oportunidad de arriesgarme en la implementación de actividades, principalmente en la realización de experimentos con respecto a la nutrición, de las plantas en tercer grado, y sobre la forma de reproducción en cuarto grado. Al final de la reflexión o análisis que los alumnos fueron realizando de este tema, realizaron como cierre un cartel sobre la importancia de cuidar las plantas tomando en cuenta la fotosíntesis y la

polinización respectivamente. Los carteles fueron pegados en la comunidad, en su casa o cerca de su casa tomando obviamente las medidas preventivas, para que toda la comunidad se fuera sabedora sobre esta importancia del cuidado de las plantas, pero sobre todo iba con esta intención de que los alumnos tuvieran ese dominio de los conceptos científicos y que hicieran la reflexión del porque cuidar las plantas, dar esta información de la fotosíntesis y la importancia de la polinización. En este sentido los alumnos me mandaron algunos carteles y pude constatar esa información y me siento satisfecha porque no solamente es cuidar las plantas sino invitar a la reflexión en la comunidad.

También implemente una actividad en español, estamos viendo poemas en tercer grado, y en cuarto grado refranes. Se tuvo la oportunidad de ellos leyeran y analizarán e identificarán la interpretación, las rimas y algunos recursos literarios, encontraron el mensaje implícito explícito que estamos viendo durante este tiempo del proyecto.

Lamentablemente no pude implementar con más asignaturas por el tiempo y también por las circunstancias en las que están los alumnos en el trabajo a distancia, los papás no tienen mucho tiempo para realizar las actividades entonces intenté que no fuera muy cargado para realizarlas.

He realizado videollamadas con ellos, las hago personalizadas, no cuentan con internet fijo, estoy consciente de que utilizan datos entonces las videollamadas que realizó con honorarios durante la semana trato de que sean cortas y concisas.

Agradezco a todos los maestros que durante este curso todo lo que nos han brindado, las estrategias, métodos y sobre todo que pensaron en los de la escuela multigrado porque siempre he tenido la idea de que hemos sido abandonados dentro de los programas que han implementado pues multigrado es como que el lado que no todo mundo habla pero estamos ahí vigentes y tratamos de adecuarnos a las nuevas tendencias a las nuevas actualizaciones y me pareció muy enriquecedor, es el primer curso que tomo con referencia a la modalidad en la que trabajo y la verdad me voy muy contenta con los resultados y con el apoyo que nos brindaron durante este tiempo y sobre todo pues me llevo esta forma de trabajo para seguir implementando en los siguientes años como docente.

Sala 5

Juan Mateo Gutiérrez

“A todos es un gusto poder mirarlos y escucharlos en este espacio, espero poder darles a conocer un panorama sobre el Proyecto de Aplicación Escolar Con el apoyo de instrumentos y actividades que apliqué al inicio del ciclo escolar es que pude identificar algunos elementos que me permitieron construir el diagnóstico de grupo. Es imprescindible que, al tratarse de personas, el grupo es diverso a partir de ello se puede identificar que académicamente los estudiantes en la materia que menos se probaron fue el de ciencias por otra parte se observó que existen actitudes individualistas en los

estudiantes al no colaborar en el trabajo escolar con sus demás compañeros de eso también se puede observar a los padres de familia esto se ha visto en el transcurso de estos meses.

Asimismo se observa que no tienen un comportamiento adecuado con los desechos en la comunidad hay mucha basura en espacios públicos a partir de este diagnóstico lo que se hizo fue diseñar actividades para los estudiantes con aprendizaje basado en proyectos y también se permitió integrar a los padres de familia en las sesiones de ciencias donde experimentaron con materiales de su entorno, también se les propuso hacer juegos de cooperación en formación cívica y ética donde no se promueve la competitividad en el trabajo en equipo, esto con la intención de integrar a otras personas en el mismo proyecto. Presentaron sus conclusiones con un guion de radio y utilizaron la materia de español, en ésta la familia se integró para su realización. Toda la intención fue atender las problemáticas que se pudieron identificar a partir de las actividades de proyecto.

Las actividades del proyecto se les hizo llegar de manera digital vía *WhatsApp*, así como otros recursos que eran necesarios como videos, manuales entre otros.

Considero que el proyecto me permitió tener una percepción mucho más profunda sobre las materias que abordamos en el día a día, comprender que el aprendizaje puede fluir mucho mejor cuando existe interacción entre los estudiantes y sobre todo el compartirlo con la participación de la familia en las actividades

y bueno estas solo son evidencias en el corto plazo, pero para mí es el primer paso para reconfigurar la práctica.

Gracias por hacer posible este espacio de aprendizaje”.

Sala 6

Maura Yolanda Morales

“Atiendo el grupo de quinto con 30 alumnos 11 niñas y 19 niños, desde el inicio de la pandemia me enfrente a diversas problemáticas, principalmente de contacto con los alumnos sin embargo con el paso de los días y diferentes capacitaciones se fue facilitando el trabajo a distancia.

Un factor que favoreció mi trabajo a distancia fue que volví a quedarme con el mismo grupo y eso significó que ya los conocía a ellos y el contexto en el que viven, así como las principales necesidades que tienen cada uno de los niños y niñas como lo son deficiencias en la lectura, la escritura, y la resolución de problemas, el aspecto de la conectividad fue una limitante para poder desarrollar de manera completa y satisfactoria el trabajo a distancia. Desde un inicio y hasta ahorita ya mismo realizando diferentes adecuaciones y ajustes para lograr que los alumnos adquieran los aprendizajes esperados ya que otra problemática es respecto a aquellos alumnos que no cuentan con el apoyo en casa puesto que la mayoría de los padres trabajan y algunos se encuentran a cargo de los abuelitos.

En el proyecto de aplicación escolar se tomaron como estrategias principales el aprendizaje situado y el trabajo colaborativo con la familia para poder llevar a efecto las actividades, la realización de experimentos que son actividades que les agradan a los alumnos y les brindan grandes aprendizajes fueron el Punto de partida de la planeación la forma en que pude hacer llegar el proyecto fue mediante el diseño de un cuadernillo de aprendizaje para el alumno que hizo que las actividades fueran más comprensibles y asequibles para los alumnos, enviándolos vía *WhatsApp* para los que tienen la posibilidad y de manera impresa mediante visitas domiciliarias a los que no cuentan con la economía para imprimirlo o recibirlo.

La evaluación se llevó a cabo mediante una autoevaluación que realizan los alumnos y el seguimiento con una lista de cotejo llevada por mí donde se valoran los trabajos y actividades de los niños y niñas los cuales envían al grupo de *WhatsApp* y algunos entregan el cuadernillo de manera impresa donde se les hacen comentarios se registran sus actividades y se les regresa de manera particular a cada alumno. También se realiza una retroalimentación por *Google Meet* los fines de semana y a inicio de semana se hace una revisión del cuadernillo para identificar algunas dudas.

El aprendizaje y la formación de un docente es permanente y nunca dejamos de aprender por lo que las capacitaciones nos brindan más herramientas para ejercer cada día mejor nuestra profesión gracias.”

“Trabajó con 33 alumnos en primer año, son 17 hombres y 16 mujeres, para recabar información antes este diagnóstico se realizó una encuesta a través de un horario establecido donde los niños mencionan el interés y la preocupación por qué no van a la escuela, también se observó y detectó que los padres de familia no son responsables ante el cuidado de esta pandemia y evitando las medidas de seguridad para protegerse.

Ante este diagnóstico el impacto fue muy grande para los niños puesto que no los conozco, están iniciando un escalón más que es su educación primaria. Este proyecto se basó en la problemática detectada, esta incertidumbre en los niños y en las niñas de primer año a causa de la pandemia, del conocimiento y la importancia de los cuidados que deben aprender para no enfermarse y cuidar su salud para evitar contagiarse de Covid 19.

El plan y la estrategia está basado en el aprendizaje cooperativo y situado, basándonos en las materias del conocimiento del medio, lengua materna y educación artística. Los alumnos con el apoyo de los padres de familia investigaron acerca del covid 19, incluso se les envió textos acerca del tema. Los niños al estar en el proceso de la lecto escritura ilustraron cómo se lo imaginan y de esta manera nos lo explican, también elaboraron un cartel donde presentan una infografía donde se muestra la forma correcta de lavado de las manos, ilustraron el plato del buen comer con los alimentos que

hay en su comunidad y para una forma de cuidar el ambiente de esta comunidad elaboraron un cubrebocas con material que se tiene en casa. El objetivo se cumplió, los niños comprendieron el porqué de la ausencia de clases en las escuelas y aprendieron los cuidados que se deben tener para no enfermarse.

La experiencia que yo me llevo ante este curso más que nada es aprender las estrategias que me van a servir para mí práctica docente y lo más importante es que cada día me voy y no voy aprendiendo de otros compañeros gracias “

Sala 7

Profesora Gabriela Vázquez

“La pandemia covid-19 nos movilizó como maestros para fortalecer nuestras capacidades y habilidades creativas e innovadoras afortunadamente nos han ofrecido diplomados y cursos gratuitos como lo es el presente taller. El diagnóstico es la herramienta fundamental para realizar una planeación, este diagnóstico lo realice desde inicio del ciclo escolar y lo he ido enriqueciendo con el paso de los días donde hablé de la conectividad, el estudio socioeconómico, emocional, de aprendizaje, familiar y de gustos e intereses de los alumnos.

El principal problema que detecto es la adquisición de la lectoescritura, tengo los grupos de primero, segundo y tercer grado. En base a esta problemática y una de la comunidad qué es el cuidado del medio am-

biente vinculé las materias de lengua materna, matemáticas y conocimiento del medio, así como también artes. Sólo mencionaré algunas actividades que realicé en primer grado a partir de preguntas generadoras, también pedí la observación, los alumnos salieron a observar su entorno y hacer una lista de lo que observaban en la calle, hicieron una lista de la clasificación de la basura y realizaron actividades de clase clasificación basura dentro de la casa y también hicieron una organización junto con los vecinos de la localidad para hacer limpieza e hicieron un calendario donde se organizaron para que cada día diferente una familia o un grupo de vecinos se encargará de la limpieza de las calles y así poder recolectar la basura. Tienen su calendario del día que pasa el camión de la basura, cabe mencionar que estas mismas actividades las realizó segundo y tercer grado, pero con un nivel de dificultad mayor, segundo enfocado a escribir un poco más, tercero a realizar actividad más extensa de textos.

La principal vía de comunicación y de valoraciones es el WhatsApp hay señal lamentablemente la señal a veces en la noche, por eso no podemos hacer las clases en línea, sin embargo, el WhatsApp me ha funcionado bastante porque los papás en cuanto tienen señal me mandan las evidencias yo las reviso, los evalúo, les mando las felicitaciones o las cosas que deban corregir. Asisto cada 15 días a la comunidad a entregar los cuadernillos ellos me regresan el trabajo que hay en físico lo reviso, lo califico y se los regreso. Entonces yo hice este proyecto que fue una semana y que concluyó precisamente el día de ayer sus productos finales fueron

diferentes en el caso del primero pues me realizaron un cartel, en segundo fue un calendario de limpieza que mencioné y en tercero me hicieron un folleto sobre el cuidado del medio ambiente, eso es todo maestra.”

José Luis García Pérez

“Buenas tardes a todos es bueno conocer las opiniones de nuestros pares ya que uno nunca dejamos de aprender, en este ciclo escolar 2020-2021 hay una matrícula de 142 alumnos de primero a sexto grado que son atendidos por 5 docentes de los cuales 26 se encuentran en sexto grado y grupo al cual doy atención. Deseo expresar mi amplio reconocimiento a las y los coordinadores y especialistas de las diferentes sesiones de este curso, para mí fue muy fructífero, pues fui aprendiendo más y mejores estrategias de enseñanza aprendizaje, mejores técnicas y métodos para el desempeño docente.

Para quienes nos encontramos presentes tenemos la firme convicción de estar a la vanguardia de las necesidades que requiere la sociedad en estos tiempos de pandemia nos vemos en la necesidad de hacer uso de la tecnología, que se había implementado desde hace varios años, pero no a la magnitud, como a la que hoy se requiere.

Existen varios repositorios y estrategias de las actividades de las cuales podemos apoyarnos para la enseñanza de calidad y que tanto docentes como padres y alumnos requieren explorar para un uso adecuado.

Como docente he puesto todo mi empeño para dar atención a esta nueva modalidad de educación a

distancia, primeramente, al realizar un diagnóstico del contexto familiar en el que se desenvuelven las y los alumnos y conocer los medios de comunicación con los que se cuentan.

Como resultado de ese diagnóstico se tomó la decisión de que: la mejor manera de continuar con la enseñanza-aprendizaje es el uso de cuadernillos, manera más idónea para hacer llegar a los alumnos las actividades, las cuales se envían a su casa cada semana. Así como se envían, también se reciben para su valoración y observar aquellos contenidos que no fueron logrados, que no se logró su objetivo, para posteriormente implementar otras actividades como retroalimentación.

Para la evaluación se califican los cuadernillos y se hace uso de las evidencias enviadas por los padres de familia ya sea fotografías o vídeos por la vía que más se les facilita o sea por el *WhatsApp*. También se da atención, apoyo e indicaciones por medio de llamadas telefónicas, aunque en ocasiones se les dificulta a los padres de familia sobre todo afectando la economía familiar ya que para tener dicha comunicación primero debe tener un teléfono celular al que le tienen que ingresar saldo para poder contar con datos y hacer uso de internet y así poder cumplir con envío de vivencias y trabajos.

Como reflexión final les comparto una frase que dice así los alumnos no pueden esperar a que los maestros aprendan gracias.”

Sala 8

Maritza Jiménez Pacheco

“Atiendo a un grupo de segundo año con 38 alumnos 21 hombres y 17 mujeres de los cuales tienen 5 problemas de conducta 1 problema de lenguaje y dos con problemas cognitivos, con el diagnóstico me pude dar cuenta que un 90% de los alumnos les cuesta comprender textos e instrucciones y problemas matemáticos aplicando las operaciones básicas como suma resta y multiplicación y este fue el tema que escogí como área de oportunidad para mi PAE. Una de las estrategias de intervención didáctica fue utilizar el aula virtual la cual diseñe de manera que fuera atractiva e interactiva para los pequeños. En esta aula maneje los libros de texto digitales audios con mi voz aplicando cálculo mental con sumas restas y multiplicaciones, así como dictado de palabras también se agregaron videos para la explicación de la tabla pitagórica y pudieran entender mejor las tablas de multiplicar. Se utilizaron juegos lúdicos como el memorama de las tablas de multiplicar la tiendita y la venta de comida durante la resolución de problemas planteados en la práctica se utilizaron diferentes materiales que estuvieron en casa como frijoles, maíz, sopa, palitos, cucharas, vasos, etcétera. También doy clase virtual los días jueves de cada semana de 2 a 3 horas para explicar los temas y contenidos que estamos viendo, en la clase planteó uno o dos problemas que se resuelvan con suma resta o multiplicación y los niños participan diciéndome qué operación pueden utilizar para resolver y cuál es el resultado. Los días viernes les

pregunto las tablas de multiplicar de manera descendente o salteadas así como también les dictó cálculo mental con dichas operaciones básicas antes mencionadas por medio de videollamada personal al evaluar a los pequeños pues me di cuenta que sí funcionó mi proyecto para abatir a esta problemática ya que un 70% de mis alumnos mejoró en la resolución de problemas y aplicando las operaciones básicas, también son más rápidos para contestar el cálculo mental y se aprendieron las tablas de multiplicar desde la del 2 hasta la del 7. Con el resto del grupo seguiremos trabajando esta área de oportunidad ya que no logramos avanzar mucho por diferentes circunstancias y pues pienso que puedo mejorar en mi práctica docente con estos pequeños, pero pues sí necesito más tiempo Muchas gracias”

Lucía Morales Serrano

“Atiendo el grupo de segundo de primaria conformado por niños con discapacidad visual discapacidad múltiple discapacidad intelectual y un niño con trastorno del espectro autista. La problemática encontrada después de hacer mi diagnóstico es que los padres perdieron su trabajo, o estuvieron enfermos de covid-19 esto casi ocasionó que su economía no alcanzará para cubrir las necesidades básicas ni para ingresar crédito a su celular y poder comunicarnos cómo lo realizábamos en el ciclo anterior. Otro factor importante es que al estar enfermo dejaron de apoyar en las actividades a sus hijos. Las acciones que emprende al inicio del ciclo escolar fue visitarlos en su domicilio y sensibilizarlos de la importancia

de continuar con la educación de sus hijos. Establecimos acuerdos y compromisos, uno de ellos fue utilizar material del ciclo anterior y material reciclado que hay en casa como son hoja, revista, taparrosas etcétera. Llevó quincenalmente el cuadernillo de aprendizaje a los alumnos a sus casas con estrategias específicas como es el sistema braille, el sistema alternativo y aumentativo y de comunicación, así como el método Troncoso. Realismo adecuaciones altamente significativas al currículo de segundo grado respetando el estilo y ritmo del proceso de aprendizaje de los alumnos. La forma de evaluar es por medio de videollamadas con el apoyo de los padres, lo que se evalúa es lo que hemos visto.

En esta videollamada refuerzo algunos aprendizajes con ellos y orientó a los papás en el caso de alguna duda.

En todo momento pido a los padres reforzar actividades de la vida diaria cómo son sus rutinas y hábitos de higiene y alimentación.

Los resultados a mi parecer son buenos, tengo un alumno que ingresó a la lectura y escritura a pesar de estar a la distancia, y una alumna que está en proceso de lectura en el sistema braille y dos que van mejorando los hábitos de higiene y alimentación. ¿Qué necesito? Yo necesito continuar preparándome con el método y el manejo de la tecnología para brindar mejor atención a los alumnos y a los padres. Cabe mencionar que aquí algunos padres me rebasaron y ellos me explicaban cómo utilizar la tecnología y también le doy gracias al

ILCE que me ayudó a organizar y a sistematizar mi trabajo porque sí como que lo tenía un poquito está revuelto muchas Gracias”

DESAÍOS Y OPORTUNIDADES DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA. LA EXPERIENCIA DEL CONAFE EN CHIAPAS

José Humberto Trejo Catalán⁵
Centro Regional de Formación Docente
e Investigación Educativa
humberto.trejo@cretam.edu.mx

Resumen

En México, la pandemia es un enorme reto que se suma a la desigualdad, la dispersión y la pobreza como condicionantes que atraviesan su estructura económico-social. En el sistema educativo, el subsistema que brinda educación básica a las comunidades menos pobladas del país, en alta y muy alta marginación, está a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Las condiciones de rezago educativo, aislamiento y precariedad históricamente determinadas para estas comunidades, hacen aún mayor el reto de educar en medio de esta crisis sanitaria.

El presente artículo revisa la respuesta del Modelo de Educación Comunitaria tomando como ejemplo

⁵Agradezco la colaboración de la Maestra Marichelo Esteban Palacios, Técnico Académico Titular C de la UNACH en la recuperación de la información estadística y la revisión de este artículo.

su desempeño en Chiapas, la entidad con mayores indicadores de rezago educativo y dispersión del país y, en consecuencia, la que mayor número de servicios educativos comunitarios sostiene. El análisis de los retos y oportunidades que enfrenta el CONAFE para desarrollar su labor, nos arroja resultados hasta cierto punto sorprendentes, que reivindican el valor de la pedagogía, del compromiso docente y un uso estratégico de las tecnologías de la información y la comunicación, como elementos esperanzadores para lograr una educación más humana, significativa, pertinente y de calidad, aún en los difíciles contextos que enfrentan las escuelas comunitarias.

Palabras clave

CONAFE, Educación comunitaria, Educación en Chiapas, Educación y pandemia, Tecnologías educativas

Introducción

Al momento de redactar este documento el sistema educativo mexicano, particularmente las escuelas de educación básica, registran un ciclo escolar y medio con

los planteles cerrados. Esta medida ha puesto en crisis algunas de las principales convicciones que habíamos construido sobre la función social y educativa de los planteles escolares.

Nunca, como ahora, habíamos cobrado conciencia de la naturaleza esencialmente espacial de las escuelas, de la importancia que cobra su dimensión física, pero también de las limitaciones que esta misma naturaleza les impone. En otras palabras, el aula y los planteles escolares son importantes para gestionar la educación, pero también pueden ser prescindibles o sustituibles en alguna medida, como ha quedado demostrado en la coyuntura actual.

Sabemos ahora que, para avanzar en la misión de la educación básica, no es suficiente expandir la escuela pública con los materiales y docentes tradicionales, como lo hemos hecho los últimos sesenta años, desde “El Plan de once años” impulsado por Jaime Torres Bodet apoyado, sobre todo, en los libros de texto gratuitos y el papel instrumental del maestro, para generalizar un piso educativo mínimo común en una población escolar que se multiplicaba exponencialmente (Casamayor, E. 1960-1961).

Hoy el COVID 19 nos impone nuevas condiciones. Ahora, resulta imprescindible innovar la pedagogía, las tecnologías educativas y, más aún, los enfoques acerca de cómo y para qué educar. Más allá de la relevancia que tienen y mantendrán los fines básicos de la educación: i) el desarrollo personal de los educandos; ii) la formación de ciudadanos “para vivir en sociedad y

para hacer vivir la sociedad”, y iii) el desarrollo de capacidades productivas en las personas (García-Huidobro, J. y Falabella A. 2013).

La pandemia y sus efectos hacen necesario entender todos o cualesquiera de estos fines, privilegiando los derechos humanos y privilegiando el sentido humanizador de la educación.

En todo caso, resulta evidente que la educación es un proceso i) cada vez más complejo, ii) cada vez menos eficaz y, por ende, iii) cada vez más cuestionado, no sólo frente al resultado de los aprendizajes de los estudiantes, sino de una manera mucho más profunda: frente al modo de ser de la sociedad, a su estructura, a sus interacciones sociales, a su cultura y a sus valores. Todo ello y más, pasa por, se reproduce en y se genera desde la educación.

Educar en y para el ejercicio de los derechos humanos implica reconocer el principio de “igualdad en dignidad” como rasgo común entre todas las personas, lo que implica en términos de justicia distributiva asignar “lo mismo para todos”; sin embargo, nuestro sistema educativo está condicionado por la desigualdad y otras adversidades.

De hecho, es un sistema abierto que interactúa con otros más amplios como el económico, el social, el político y el cultural, los cuales generalmente no comparten el propósito de “igualar las oportunidades de desarrollo de las personas” y muchas veces lo combaten. Se trata de sistemas que se estructuran por y para la competencia.

Otra condición -hasta cierto punto paradójica- es que, aún para quienes las desigualdades no son deseables y ven en la expansión del sistema educativo una tarea de reivindicación, “igualar” suele confundirse con “igualdad”, de manera que se ha consolidado una tradición homogeneizante de la escuela pública, que pretende dar a todos y recibir de todos “lo mismo”, los mismos recursos para obtener de todos los mismos aprendizajes. Lo cual resulta tan impráctico como imposible.

A pesar de esto, el papel de la escuela pública parece tener que ver más con “normalizar” tradiciones y conductas, que con desarrollar capacidades y talentos.

La Educación ¿solución o problema?

Llegamos así a un punto donde las certezas se derrumban, o al menos pueden cuestionarse con severidad ¿es la educación pública una estrategia eficaz y eficiente para la igualdad social? ¿la educación pública normaliza o humaniza? Frente al propósito de la igualdad en dignidad, el respeto a los derechos humanos y las oportunidades de desarrollo individual y colectivo ¿cualquier educación es mejor que ninguna educación?

Son preguntas que hasta hace pocos años difícilmente habrían sido atendidas pero que ahora, y cada vez más a partir de esta pandemia, impulsan el debate educativo y deberán estar presentes en el diseño de las políticas públicas para la educación básica de nuestro país.

Veamos, la interacción del sistema educativo con otros sistemas como el económico, el político, el social y el cultural, ha introducido en la educación pública –en su currículo, en la escuela y en la práctica docente-

una racionalidad que tiene como propósito educar para la competencia o, al menos, no para la colaboración; normalizar la desigualdad de trato a las personas, en perjuicio de quienes son percibidos como minorías o, simplemente, como menos favorecidos por mera aporofobia, en palabras de Adela Cortina (2017).

En el espacio propio de la educación, el aula y la escuela, se institucionalizan acciones como seleccionar y reconocer “a los mejores alumnos” (en términos de ciertas características o resultados), así como excluir “a los menos aptos” o “a los menos esforzados” justificando las diferencias como “mérito” o “responsabilidad” exclusiva de los estudiantes.

Desde este modelo que llamaremos “tradicional” o “normalizante”, se organizan subsistemas diferenciados para las poblaciones que se identifican con estereotipos por su condición geográfica, étnica, lingüística o sus capacidades físicas o cognitivas, o simplemente por sus actitudes o, incluso, por su cultura familiar. Sin embargo, el papel de la educación pública es redistribuir conocimientos, capacidades, competencias, habilidades, actitudes y valores –entre otros bienes- con el propósito de hacer cada vez más justa y, por ende, más humana, la sociedad.

Por ello –y con toda razón- afirma Carli, S. (2009) que “[En] la educación pública ... se condensan un conjunto de demandas, promesas y sueños sociales del pasado... que permiten librar una lucha por mejores condiciones de existencia social”, De ahí que, con distintos

énfasis, ritmos y fortuna, en nuestro país se busque ampliar las oportunidades educativas de la población, hasta hacerlas efectivamente universales.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ADS) incorporó este sentido de cambio, admitiendo que, para superar el rezago educativo, no bastaba con universalizar la educación primaria y abatir el analfabetismo, como lo plantearon los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Ahora se propone, desde los sistemas educativos nacionales:

(...) la plena realización de la personalidad humana y promover el entendimiento mutuo, la tolerancia, la concordia y la paz (...) [para] (...) garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza de calidad a todos los niveles, desde una perspectiva de aprendizaje para toda la vida (Organización de las Naciones Unidas. Objetivos de Desarrollo Sostenible. ODS 4, 2015).

Lograrlo no es sencillo, y menos aún donde prevalece la dispersión de la población, la desigualdad económica, las carencias materiales y la discriminación por distintas causas. La crisis sanitaria generada por el COVID-19 y el enorme impacto que previsiblemente tendrá en México hace cada vez más urgente, pero también cada vez más desafiante, avanzar hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la perspectiva de educación humanista que proponen.

No sabemos cuánto ni en qué sentido cambiará el mundo, es probable que estemos en el umbral de una transformación mayor. Toca a los científicos sociales anticiparla y a los educadores prepararnos para entenderla, asumirla, modelarla y proyectarla como un futuro de oportunidades transitable para nuestros estudiantes y, desde luego, para nuestros hijos.

La educación tiene como base la confianza –confiamos en lo que sabemos, al punto que ansiamos compartirlo– pero se finca también en el optimismo –creemos que vale la pena compartir o construir en común el conocimiento–. De ahí que una de las principales tareas del sistema educativo sea, precisamente, preparar a la sociedad y particularmente a los futuros ciudadanos para entender, asimilar y conducir los contextos y sus cambios.

La pandemia de COVID-19 ha desnudado muchas de nuestras carencias como sociedad y la gravedad de sus consecuencias. Sin duda, la más notable es la desigualdad económica y de oportunidades de ascenso social. Por esta razón la experiencia del subsistema de educación comunitaria en México, a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) resulta de interés, en la medida que atiende a la población con mayores indicadores de dispersión y pobreza, pero también porque desde esos contextos ha emprendido una

propuesta educativa singular, que se distingue por su carácter humanista.

El presente trabajo indaga la respuesta del modelo educativo del CONAFE -basado en la habilitación de jóvenes estudiantes como docentes para la educación comunitaria-, y de su modelo pedagógico -basado en el desarrollo de redes de tutoría y otras estrategias asociadas al modelo denominado ABCD “Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo”, frente al impacto de la pandemia y las restricciones que este fenómeno impuso a la funcionalidad de las escuelas y del sistema educativo en su conjunto.

Para el desarrollo de la argumentación se analizan documentos, informes y estadísticas nacionales, estatales e institucionales de la educación comunitaria en Chiapas, entidad donde el CONAFE cuenta con el mayor número de escuelas, educadores y estudiantes. De igual forma, nos proponemos revisar algunas características de este subsistema que atiende la educación comunitaria: sus antecedentes, su modelo educativo y las innovaciones que realizaron para hacer frente a la pandemia, a fin de encontrar en ellos algunas pistas que permitan encontrar atajos transitables y pertinentes para apoyar la gestión y resultados de la educación comunitaria, para superar los efectos potencialmente sistémicos de la pandemia del Covid-19 en el Sistema Educativo Mexicano.

El CONAFE fue creado en el contexto de un conjunto de reformas impulsadas por el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) con el propósito de impartir educación primaria a las comunidades ubicadas en localidades dispersas, con escasa población, donde no podrían instalarse servicios educativos regulares (Jiménez Hidalgo, et. al. 2010:47-48).

Durante sus primeros años de operación, el CONAFE se propuso impartir Educación Primaria a través de jóvenes con estudios de secundaria o bachillerato concluidos, lo cual hacía sentido ya que la formación inicial de docentes en las Escuelas Normales se ubicaba en un nivel pre-universitario.

De acuerdo al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017), una proporción significativa las escuelas del CONAFE se ubica en localidades de Muy Alta Marginación: la quinta parte (19%) de 18 mil 654 centros de educación preescolar; la tercera parte (35%) de 10 mil 511 primarias; y la tercera parte (33%) de 3 mil 212 sus secundarias comunitarias. Lo que implica que la oportunidad para expandir este tipo de servicio educativo en los espacios para los que fue destinado, es aún muy amplia.

La misma fuente señala que en 2016, este subsistema contaba aproximadamente con 32 mil 377 escuelas comunitarias, 3 mil 197 LECs y 315 mil 892 estudiantes; cada LEC atiende en promedio 9 estudiantes; el 95% de

las escuelas cuenta sólo con un grupo; y, todas las escuelas CONAFE funcionan como centros multigrado, lo que incrementa la exigencia pedagógica y didáctica para los docentes comunitarios.

Las escuelas CONAFE enfrentan restricciones sociales, educativas e institucionales, muy severas:

... el origen contextual de sus alumnos; la baja escolaridad de las madres de familia, en quienes recae el apoyo familiar de los estudiantes y el subsidio y alojamiento de los instructores comunitarios, situación agravada por las restricciones propias del modelo de operación del Consejo, tales como la reducción del 77% en su presupuesto entre 2011 y 2014. (URRUTIA, Francisco, 2014, p.47)

Sin embargo, las escuelas CONAFE no se ubican sistemáticamente en los rangos de menor logro educativo, como podría esperarse. La siguiente Tabla compara el logro educativo de estudiantes de primaria de distintos subsistemas:

TABLA 1
 PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 6º DE PRIMARIA POR TIPO DE ESCUELA SEGÚN EL LOGRO EDUCATIVO ALCANZADO EN LAS PRUEBAS DE PLANEA-ELSEN (2015) Y PNEA-SEN (2018)

Tipo de escuela	Nivel de Logro					
	I (Insuficiente)		II		III y IV (Satisfactorio y Sobresaliente)	
LENGUAJE Y COMUNICACION						
	2015	2018	2015	2018	2015	2018
General Pública	51.6	50.7	34.1	33.9	14.3	15.4
Indígena (1)	80.0	79.0	16.0	17.0	3.9*	4.0*
Comunitaria	67.9	70.7	26.7	24.4	5.4**	4.8**
MATEMATICAS						
	2015	2018	2015	2018	2015	2018
General Pública	62.8	60.9	19.0	17.8	18.3	21.3
Indígena	83.3*	77.5*	9.7*	11.8*	7.0	10.7*
Comunitaria	69.2*	76.6	17.2	14.7	13.6	8.7*

(1) LAS ESTIMACIONES NO CUMPLEN CON EL CRITERIO DE TASA DE PARTICIPACIÓN, EN LA APLICACIÓN 2018.

*ESTADÍSTICAMENTE DIFERENTE DE LAS ESCUELAS GENERALES PÚBLICAS EN CADA GRADO UTILIZANDO PRUEBA

**ESTIMACIÓN CUYO COCIENTE DE VARIACIÓN ES SUPERIOR A20%

FUENTE: INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. PANORAMA EDUCATIVO 2018. INEE (2019), BASADO EN PLAN NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES (PLANEA) EN SU MODALIDAD EVALUACIÓN DEL LOGRO REFERIDA AL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL (ELSEN) Y AL SISTEMA DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA (SEN) PARA LOS ALUMNOS DE 6º DE PRIMARIA (BASES DE DATOS), INEE (2015 Y 2018)

El CONAFE en Chiapas no es ajeno al reto de educación desde el bilingüismo y la interculturalidad, durante el ciclo escolar 2020-2021 se atendió desde la educación comunitaria en preescolar a 8 mil 233 niñas y niños hablantes de alguna de las nueve lenguas indígenas reconocidas en la Constitución del estado, así como a 7 mil 709 en primaria y a 2 mil324 en educación secundaria (CONAFE-Chiapas, 2021).

Es un hecho que la dinámica poblacional en México dificulta la provisión de servicios educativos para la población económica y socialmente más vulnerable, lo cual complica extraordinariamente la gestión de una educación equitativa, inclusiva y de calidad, incluso probablemente más que la pobreza:

...brindar una buena educación a todos los ciudadanos es muy difícil en un país con la dispersión geográfica y la heterogeneidad cultural como la que registra México (y, preguntarse, enseguida) ¿Cómo debe el país educar a estudiantes que no hablan español, viven en pueblos inaccesibles donde no llega camino alguno o provienen de familias que no pueden costear los uniformes escolares? (Patrinos, Harry, et al 2005)

Dentro de la república mexicana, Chiapas se ubica siempre entre las tres entidades con mayor dispersión poblacional, mayor pobreza, mayor desigualdad, menor índice de desarrollo humano y menor escolaridad. Por ejemplo, en 2010 el 24% de la población mayor de 15 años que vivía en localidades con menos de 500 habitantes, carecía de escolaridad, mientras que este porcentaje se limitaba al 6% en el caso de la Ciudad de México (INEGI, 2015).

De acuerdo a la misma fuente (INEGI, 2015), el porcentaje de niñas, niños y adolescentes de entre 6 y 14 años que no asistía a la escuela en 2010 era del 18% en Chihuahua y 12.6% en Chiapas, mientras que en la Ciudad de México representó el 5.2% y en Hidalgo 4.1%, siendo esta la entidad con el menor porcentaje en este rubro.

El Censo de 2010 registró en Chiapas 18 mil 514 localidades con menos de 500 habitantes, con una población de 1 millón, 174 mil 921 personas, lo que equivale a la cuarta parte de la población total del estado. Asimismo, Chiapas registraba el doble del promedio de la población rural en el país en 1995 (Dávila, et. al 2002); diez años después, el 99% de las 19 mil 386 localidades registradas en el estado eran rurales, es decir, tenían menos de 2 mil 500 habitantes, en las que vivía poco más de la mitad de la población (52%).

El Censo del 2020 consigna que Chiapas es la única entidad del país en la que la mayor parte de su población (51%) vive en localidades rurales. Aún más, seis de cada 100 chiapanecos vive en localidades de menos de 100 habitantes...

Aunado a lo anterior se encuentra la accidentada orografía del estado, con lo que el panorama es más desalentador, porque la mayoría de las pequeñas localidades tienen accesos muy difíciles y están alejadas de las carreteras. De acuerdo al estudio "Distribución Territorial de la Población 2005", efectuado por el CONAPO, en Chiapas existían para ese año 10,002 localidades catalogadas como "aisladas",

donde residían un millón 195,808 habitantes (Chiapas/CEIEG, 2010)

En estas condiciones, no es extraño que el estado registre un importante rezago educativo con relación al promedio nacional, no digamos ya respecto de las entidades más aventajadas. El promedio de años de estudio de la población de 15 y más en Chiapas es de 7.8 años, mientras que el promedio nacional es de 9.7 grados.

Dos años de diferencia en el promedio de la escolaridad es una desventaja que, en términos de tiempo, puede representar el trabajo de 20 años, por lo que bajo estas condiciones la población chiapaneca está condenada a no alcanzar el promedio nacional a menos que ocurriera un cambio drástico y estructural en la gestión del sistema educativo nacional. Por ahora no hay indicios de que eso vaya a ocurrir. De ahí que hablemos del Modelo CONAFE no sólo como un estanco relativamente separado del subsistema de educación básica, sino también como una alternativa de innovación para el conjunto del sistema educativo.

En Chiapas de cada 100 personas: a) 14 no saben leer ni escribir, b) 55 tienen la educación básica terminada, c) 18 concluyeron la educación media superior, y d) 13 concluyeron la educación superior, por lo que es la entidad con mayores índices de rezago educativo del país. Sin embargo, entre la población no alfabetizada, poco más del 86% es mayor de 60 años, mientras que sólo el 4% tiene entre 15 y 29 años (INEGI, Censo de Población y Vivienda 2020).

Este panorama se refleja dramáticamente en el Índice de Desarrollo Humano (IDH) que promedia los años de escolaridad, la esperanza de vida y el ingreso. Nuevamente Chiapas registra el menor indicador de IDH del país con un promedio de 0.647, casi 0.200 puntos por debajo del registrado por la Ciudad de México (0.831) y a más de 0.100 puntos del promedio nacional (0.762) (datosmacro.expansion.com/idh/México)

Otro dato importante para el propósito que nos ocupa, es la tasa de conectividad. Al respecto, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2020) Mientras que el 80.5% de hogares en CDMX tiene acceso a Internet, en Chiapas **solo 27 de cada 100 hogares se conectó a internet en 2020**. Ello quiere decir que poco más de “dos de cada tres hogares en Chiapas **no tiene acceso a internet**.” (INEGI, 2020).

Estrategias y acciones del CONAFE

La respuesta que ha dado el Sistema Educativo Mexicano frente a condiciones de desigualdad, rezago y carencias descritas anteriormente, es atender la dispersión y algunas de sus consecuencias asociadas a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE.

Las características de este modelo han sido discutidas prolijamente. Por una parte, se ha dicho que es

un contrasentido ofrecer la educación de menor costo a la población con mayores carencias; sin embargo, por otro lado, se valora el desarrollo de una pedagogía sistemática y pertinente al contexto comunitario, particularmente desde aulas que atienden simultáneamente alumnos de diversas edades y cursan distintos grados (aulas multigrado), al respecto Mejía Botero y otros (2016) apuntan lo siguiente:

La educación de calidad en México es un derecho constitucional (...) Una condición sine qua non para lograrlo es que se atienda de manera equitativa, es decir, procurar la mejor educación a la población que está en condiciones socioeconómicas desfavorables, como lo es, sin lugar a dudas, la que atiende CONAFE.(...) (Por ello) se propone el sistema educativo nacional ponga mayor atención y brinde recursos de manera equitativa al CONAFE para que a su vez, esta institución que tiene una penetración geográfica sin igual, con un modelo educativo renovado y potencialmente muy poderoso para que el alumnado de los CEC (Centros de Educación Comunitaria) aprenda a aprender y lo hagan con interés (modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo, ABCD). No es el momento de escatimar recursos en estas poblaciones, la “eficiencia” en el presupuesto público no puede seguir menguando los recursos destinados a esta modalidad (Mejía Botero F, *et.al.* 2016).

De igual forma, se valora el entusiasmo de los jóvenes becarios como un impulso que contribuye a superar sus

carencias didácticas y pedagógicas (Zermeño, Georgina, et.al s/f)⁶, por lo cual la contratación de figuras educativas no profesionalizadas en la docencia, pero sí muy comprometidas con ésta tarea, no ha resultado una desventaja para el modelo CONAFE.

De hecho, en términos de continuidad en el servicio educativo, flexibilidad pedagógica, disposición didáctica e interacción con la comunidad, suelen reportarse mejores resultados para estos jóvenes LECs del CONAFE que para los docentes profesionales, aunque en una generalización tan amplia, sin duda caben numerosos matices y excepciones (Cfr. Mejía Botero, *et. al*, 2020; Villaseñor, K.2019; Patrinos; Harry, *et. al* 2005; y Zermeño, *et.al*, s/f;)

Durante el contexto de la pandemia el sistema de educación comunitaria enfrentó, más que ningún otro, el desafío de la precariedad tecnológica: muchas de las comunidades que le corresponde atender carecen de energía eléctrica, la gran mayoría carece de señal de radio y televisión, pocas reciben señal de telefonía móvil y prácticamente todas carecen de internet.

De acuerdo a las “Directrices para mejorar la educación rural”, publicadas por el INEE (2019) “el 90% de escuelas rurales... no cuentan con conexión alguna a Internet, ya sean bajo esquema multigrado, multinivel o comunitario”, de igual forma, los docentes de estos planteles están poco o nada familiarizados con el uso de

⁶ La beca CONAFE incluye un apoyo de aproximadamente 4 mil pesos (alrededor de 200 Dls) mensuales durante el o los ciclos escolares que desarrollan docencia comunitaria. Luego de un ciclo escolar completo (10 meses) se hacen acreedores de un apoyo mensual de 1 mil pesos (50 Dls) para continuar sus estudios y si participan en dos ciclos escolares la beca para estudiar se prolonga hasta por 60 meses y el monto se aumenta a 1 mil 200 pesos aproximadamente (60 Dls)

las tecnologías de la información y la comunicación (tics) y, naturalmente, su disposición a utilizarlas es escasa.

La pandemia forzó en buena medida el proceso de integración de las tics al bagaje profesional de los docentes de las escuelas rurales, multigrado y comunitarias. En este último caso, destaca el esfuerzo por dotar de teléfonos multifuncionales o “inteligentes” a los LEC’s del CONAFE, con un modelo de uso orientado a complementar los esfuerzos alternativos que se articularon para hacer frente a la pandemia, como los programas de TV y radio, los cuadernillos, el uso de redes sociales y de plataformas para la realización de videoconferencias.

A pesar de estos esfuerzos, las condiciones para desarrollar el modelo de educación comunitaria de manera remota resultaban particularmente complejas, al menos en comparación con los entornos urbanos de clases medias y altas, donde comúnmente se utilizaron plataformas como *classroom* y *meet* para simular o recrear en lo posible, las dinámicas presenciales en el aula.

Por esta razón, el subsistema de educación comunitaria continuó funcionando en una medida importante presencialmente, en especial en las regiones con mayor dispersión y más aisladas del estado. En ellas el CONAFE desarrolló innovaciones pedagógicas que favorecieron y fortalecieron su gestión, allí logró enfrentar con mayor éxito que otros subsistemas, el desafío de educar en medio del confinamiento social y el cierre de las escuelas.

Algunas de las características del Modelo CONAFE, incluso de sus contextos, parecen operar a favor de implementar una presencialidad cuidadosa pero viable durante la pandemia. Al menos así ocurrió durante el ciclo escolar 2020-2021, donde una parte importante de las escuelas CONAFE continuaron atendiendo p0re-sencialmente a sus estudiantes al menos tres días por semana.

Algunas de estas condiciones son i) los grupos reducidos de entre 5 y 15 personas, ii) el que los LEC's viven en la misma comunidad donde prestan su servicio social educativo y frecuentemente son de dichas comunidades; iii) los alumnos viven cerca de la escuela y llegan a ella por sus propios medios; iv) los espacios donde se desarrollan las actividades escolares generalmente son abiertos, amplios y ventilados, v) la metodología permite a los LECs trabajar de manera personalizada "uno a uno" con sus alumnos, y vi) el modelo propicia la participación autogestiva de la comunidad, lo que les confiere un papel central en el autocuidado de la escuela y sus hijos (CONAFE, 2021).

Gestión de la educación comunitaria durante la pandemia

Debido a que estaban al alcance de la mayoría de la población, el CONAFE entregó a cada uno de los estudiantes "Cuadernillos de trabajo" para el seguimiento de las

transmisiones de los programas educativos de Televisión y Radio que se elaboraron específicamente para desarrollar el currículo de educación básica durante el Ciclo Escolar 2020-2021.

Se generalizó el envío de correos a las Figuras Educativas del CONAFE, invitándolos a acceder a la suite educativa de *Google (Workspace)*, de tal manera que las actividades de los cuadernillos se complementarían con las plataformas de *Google Classroom* y *Google Drive*, entre otras.

La estructura educativa del CONAFE en Chiapas durante el ciclo escolar 2020-2021 prestó servicios de educación básica –desde preescolar hasta secundaria- en 3 mil 456 comunidades a 59 mil 971 niñas, niños y jóvenes (NNJ), a través de 6 mil 568 figuras educativas, entre ellos 5 mil 834 Líderes para la Educación Comunitaria (LEC's).

En el contexto de la pandemia y frente a la necesidad de encontrar alternativas a la educación presencial, Chiapas presenta desafíos y oportunidades singulares: i) es la entidad con mayor dispersión poblacional, ii) mayor porcentaje de población rural, iii) mayor tasa de analfabetismo, iv) menor índice de desarrollo humano y v) menor tasa de conectividad en el país.

Estos datos tienen una lectura compleja frente a las características de la pandemia del COVID19, cuyo mayor impacto se ha presentado en las concentraciones urbanas. De ahí que la ruralidad y la dispersión parezcan haber funcionado como diques a la propagación de

la pandemia, sobre todo en los casos donde efectivamente las comunidades tienen una interacción escasa con el exterior.

También ha sido común en Chiapas que pequeñas comunidades se aislen a raíz de la pandemia, imponiendo restricciones severas a la salida de sus habitantes, a su reingreso y, más aún al ingreso de personas ajenas a la comunidad. En muchos casos, ello generó condiciones efectivas y eficaces para la reanudación de los servicios educativos comunitarios del CONAFE, en la medida que la comunidad asumió como parte de sí a las figuras educativas y éstas se apegaron a las normas impuestas por el colectivo.

El modelo del CONAFE se fortaleció con la entrega de equipos telefónicos precargados con aplicaciones educativas para todas las LEC's, asesores académicos y supervisores de los programas educativos. Esta decisión tuvo consecuencias favorables para responder en el contexto de la pandemia y fortalecer el modelo educativo comunitario i) en sus herramientas didácticas, ii) en su gestión educativa, y iii) en la formación de sus figuras educativas.

Los informes proporcionados por la Coordinación Territorial del CONAFE en Chiapas, particularmente de su Departamento de Programas Educativos, señalan que el 92% de los estudiantes trabajaron con el apoyo de las Guías Aprende en Casa, mientras que sólo el 2% lo hizo siguiendo la transmisión de televisión y el 6% lo hizo a través de ambos recursos. Es decir, el sólo el 8% de los estudiantes del CONAFE tuvieron acceso al principal recurso desarrollado por las autoridades

educativas para ofrecer una alternativa educativa frente a la pandemia (CONAFE-Chiapas, 2021).

Sin embargo, la presencia de los LEC's fue notable en las comunidades, así como el seguimiento del trabajo a distancia: el 53% de los LEC's acompañaron a sus alumnos "tres o más veces por semana", 13% "dos veces a la semana" y 34% "una vez a la semana". Es decir, poco más de la mitad de los docentes comunitarios continuó desarrollando su labor cerca de sus estudiantes y, en muchos casos, permanecieron en las comunidades como lo hacían cotidianamente.

Gracias a la integración de los teléfonos, dado que la gran mayoría de los LEC's carece de equipos de cómputo propios, la recuperación de evidencias de aprendizaje se realizó a través de Drive, 77% y de Classroom, 23%. Estas plataformas fueron también los principales medios utilizados para recuperar y compartir información por parte de las figuras educativas –Supervisores, Asesores de acompañamiento y LEC's-, quienes ocuparon para ello Drive, 87% y classroom, el 13% restante.

El modelo educativo del CONAFE

En cuanto al modelo educativo del CONAFE, cabe decir que está basado en el desarrollo de redes de tutoría, el Aprendizaje Basado en la Comunicación y el Diálogo

(ABCD) y la habilitación de jóvenes que deseen prestar un servicio social educativo en las comunidades como Líderes Educativos Comunitarios, es decir, como docentes comunitarios en aulas multigrado y cuenten con educación media, media superior o superior,

El recurso principal de este modelo es la interacción entre las personas que asumen roles de tutores y aprendices, en una dinámica que hace posible y deseable el intercambio de papeles a partir de tres convicciones: i) todos podemos y tenemos algo que aprender, ii) todos podemos y tenemos algo que enseñar y iii) sólo podemos aprender y enseñar a partir del diálogo y en comunidad.

Para que esto se cumpla, nos dice Santiago Rincón-Gallardo (2020: p.7-8) se “requiere que reemplacemos la gramática de la escolarización con el lenguaje del aprendizaje” entendiendo por ello, transitar:

i) De una pedagogía vertical y jerárquica, donde uno tiene el conocimiento y lo transmite a los demás, a otra “horizontal y dialógica” donde el conocimiento de todos se reconoce y se valora para “construir” un conocimiento nuevo con los demás, a partir del diálogo;

ii) De un enfoque orientado a la obediencia para alcanzar eficiencia, a otro orientado a lograr aprendizaje y que valora los resultados por encima de los procesos;

iii) De un currículo analítico que se desarrolla con el propósito de “ser cubierto” a un currículo sintético y significativo que se desarrolla

para ser comprendido, en los aspectos de mayor interés y pertinencia para cada educando;

iv) De una evaluación de los aprendizajes a través de exámenes, a otra que analiza los procesos que se desarrollaron para lograr estos aprendizajes (una evaluación metacognitiva) y que incluye, necesariamente, la demostración de los aprendizajes adquiridos, con la posibilidad de hacer del aprendiz experto y tutor;

v) De una organización del aula tradicional y rígida “tipo auditorio” con los estudiantes mirando al profesor, a otra flexible, dinámica, que alienta el trabajo grupal en diferentes modos y multiplica los centros de atención y diálogo en el aula; y

vi) De una escuela rígida en sus horarios y rutinas, orientada al control y que agrupa a los estudiantes por su edad y “habilidades” (saberes previos o supuestos sobre sus capacidades cognitivas, por ejemplo), a otro tipo de organización, flexible y con grupos mixtos en cuanto a sus edades y perfiles.

Para Santiago Rincón –Gallardo, esto implica transitar de una gramática escolar tradicional a una organización centrada en el aprendizaje, entendido este como un “aprendizaje liberador”, cuyas claves son: i) una visión clara de lo que se espera que los estudiantes aprendan y sean capaces de hacer; ii) dedicar largos bloques de

tiempo al estudio de los temas “para permitir la inmersión profunda en el buen aprendizaje”; iii) disponer tiempo y espacio para la colaboración entre maestros “centrada en el examen y la transformación de las prácticas pedagógicas para mejorar ... el aprendizaje de los estudiantes”; y iv) discutir con los padres de familia la dirección de la escuela (Rincón-Gallardo, S. 2019:74-75)

La relación tutora es una metodología que recupera mucho de lo mencionado anteriormente y se ubica en el centro del modelo educativo del CONAFE desde el ciclo escolar 2015-2016. Esta se complementa con el Modelo ABC, Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo, que también fue mencionado.

Lo relevante ahora es comentar que el modelo ha continuado y se fortalece a partir de la llegada del Dr. Gabriel Cámara y Cervera –un pedagogo pionero y líder en el tema-, así como mencionar que se trata de una propuesta sencilla, razonable, asequible y coherente, valorada como tal por la Fundación HundrED de Finlandia, que la incluyó entre las 100 innovaciones educativas más prometedoras en el mundo en 2017 y 2018 (<https://hundred.org/en/collections>).

En palabras del Dr. Cámara, “es una estrategia de aprender y enseñar en una manera personalizada, uno a uno, en un contrato (pedagógico) personal entre quien posee una competencia concreta y quien desea adquirirla” y agrega:

La relación artesanal es lo opuesto a la estandarización del servicio, porque ésta no puede tomar en cuenta lo que el maestro efectivamente sabe, ni menos todavía, conocer lo que cada estudiante está

interesado en aprender. Pero al no poder asegurar la coincidencia puntual de quien sabe con quién desea aprender, el servicio educativo cae en desperdicio y provoca insatisfacción en maestros y estudiantes. (Cámara G. 2005).

El maestro en la relación tutora ofrece apoyar a sus estudiantes “sólo en los temas que domina” y cada estudiante elije, entre ellos, el que más le interesa. Una vez hecha la elección, el estudiante se convierte en un investigador del tema escogido y el maestro en alguien que orienta, ayuda a reflexionar y anima a continuar la investigación de su tutorado.

El maestro-tutor, no da respuestas, pregunta; no conduce, sugiere; no dicta, dialoga; no guarda una posición fija de autoridad, desarrolla un juego de roles hasta hacer del tutorado un tutor y busca ubicarse él mismo como aprendiz de otros, dándose la oportunidad de aprender como parte de su compromiso ético profesional como maestro.

La relación tutora hace del conocimiento “un bien común” y, de hecho, lo construye y comparte en comunidades de aprendizaje, donde el juego de roles, el diálogo, la indagación y el placer de aprender y compartir los aprendizajes se realizan colectivamente y cobran sentido.

Sin duda, estas y otras experiencias recuperadas por el CONAFE a lo largo y ancho del país, así como por otros subsistemas y modalidades de educación básica contribuirán a encontrar alternativas para transitar a un modelo educativo distinto al que precedió a la pandemia. No es una afirmación de moda, sino la convicción de que un desafío del tamaño que hemos enfrentado como sociedad, como educadores y como parte de un sistema educativo institucionalizado, deben dejar y han dejado aprendizajes valiosos, atendibles y permanentes.

Aprendizajes de lo que se hizo bien, de lo que no se hizo bien y, simplemente, de lo que no se hizo. Veamos:

Se hizo bien al buscar alternativas de educación a distancia que protegieran la salud de las niñas, los niños y jóvenes, ante una amenaza potencialmente muy peligrosa de la que se desconocía cómo prevenirla con certeza y, en su caso, como combatirla una vez declarados los contagios y la enfermedad. Lamentablemente la realidad hizo evidente que el COVID 19 es una amenaza real, grave y que ha movilizado los recursos más avanzados de la ciencia para combatirla.

Se hizo bien en mantener la gestión educativa, así fuera en una intensidad reducida, pero continua, de manera que la institución escolar se mantuviera vigente, hasta el punto de ubicar su reapertura como aspiración y meta para los docentes, sus estudiantes y las

familias, por lo que implica en la generación de aprendizajes, socialización y el desarrollo personal de los alumnos.

Se hizo bien en reconocer el valor de las TIC's y desarrollar modelos de uso articulados a los distintos canales de transmisión de las actividades educativas que se desarrollaron, tanto en medios masivos, como en redes sociales y en medios físicos, como los cuadernillos.

Se hizo bien en empoderar a las comunidades escolares para que fueran ellas quienes decidieran cuándo y cómo mantener la gestión educativa, ya sea mediante la presencialidad, con modalidades mixtas o a distancia. Esta toma de decisiones puede ser un paso significativo para que las comunidades hagan suyo el destino de las escuelas, participen de su gobernanza y revisen la pertinencia de sus modelos educativos.

No se hizo bien en extrapolar las condiciones particulares (sean de planteles, de estados de la república, de municipios, de subsistemas o modalidades) a otros similares o, peor aún, a escuelas cuya realidad poco o nada tenían que ver con la experiencia que se pretendía replicar.

No se hizo bien en diferir el equipamiento de las escuelas para estar en condiciones de ofrecer espacios y prácticas higiénicas y saludables a sus alumnos y maestros. Esto debería ser una acción cotidiana del Estado, dotar de agua potable, de jabón, de baños dignos, de salones espaciosos y ventilados, de mobiliario adecuado didácticamente, de botiquín, de material de limpieza. Es

sorprendente que esa habilitación -que debería ser permanente y cotidiana- se haya demorado hasta el inicio del siguiente ciclo escolar y sea una de las condiciones que dificultan la normalización del servicio educativo desde las escuelas.

Se dejó de hacer el equipamiento de conectividad en las escuelas. La pandemia reveló que tiene sentido hablar de la conectividad como un derecho humano, en la medida que es una condición indispensable para acceder al conocimiento en la tercera década del siglo XXI. Es impensable que se puedan alcanzar aprendizajes de calidad, pertinentes, significativos y diversos como los que requiere la construcción de la ciudadanía global, sin conectividad y equipos accesibles para los docentes y los alumnos.

Se dejaron de buscar oportunamente modelos de uso de las TIC's y otras tecnologías igualmente importantes para el desarrollo de la educación, que atendieran las necesidades de los alumnos, los maestros y las comunidades.

Particularmente en lugares como Chiapas, donde las carencias educativas de las comunidades -en ocasiones dramáticas-, tendrían que ser compensadas desde las escuelas como centros dispuestos para el desarrollo educativo de la comunidad en su conjunto, no sólo de quienes están en edad escolar. La educación es social y las tecnologías, un medio idóneo para socializarla e incrementar sus resultados.

Finalmente, la formación de los docentes, sean estos maestros en servicio o LEC's, debe considerar el

manejo de las TIC's como recursos educativos de primer orden, para sí mismos, para sus estudiantes y para la comunidad.

Fuentes de información

- CASAMAYOR, ENRIQUE (1960-1961) "UN PLAN DE ONCE AÑOS PARA LA EDUCACIÓN". REVISTA DE EDUCACIÓN- CRÓNICA, ESPAÑA. VOL. KINI—NTRM. 132 <[HTTPS://WWW.EDUCACIONYFP.GOB.ES/DCTM/REVISTA-DE-EDUCACION/1961-132/1961RE132CRONICA.PDF?DOCUMENTId=0901E72B8188FEC6](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1961-132/1961RE132CRONICA.PDF?DOCUMENTId=0901E72B8188FEC6)>
- CÁMARA, GABRIEL (2005) ENSEÑAR Y APRENDER CON INTERÉS. LOGROS Y TESTIMONIOS EN ESCUELAS PÚBLICAS. CONVIVENCIA EDUCATIVA, A.C. CORREO@CONVIVENCIAEDUCATIVA.ORG.MX MÉXICO, 2008
- CARLI, SANDRA (2009) LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN EL ESCENARIO GLOBAL REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, VOL. 14, NÚM. 40, ENERO-MARZO, 2009, PP. 69-91 CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C. DISTRITO FEDERAL, MÉXICO, VOL. 14, NÚM. 40, ENERO-MARZO, 2009, PP. 69-91 CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C. DISTRITO FEDERAL, MÉXICO <[HTTPS://WWW.RE-DALYC.ORG/PDF/140/14004005.PDF](https://www.re-dalyc.org/PDF/140/14004005.PDF)>
- CORTINA, ADELA (2017) APOROFOBIA, EL RECHAZO AL POBRE. MADRID, PAIDOS.
- CONAFE (2021) "PLAN DE REGRESO SEGURO A CLASES PRESENCIALES DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS DEL CONAFE" 03 DE AGOSTO 2021. DOCUMENTO DE TRABAJO.
- CONAFE-CHIAPAS (2021) INFORME DE TRABAJO. JEFATURA DE PROGRAMAS EDUCATIVOS. DOCUMENTO DE TRABAJO.
- GARCÍA-HUIDOBRO, JUAN EDUARDO Y ALEJANDRA FALABELLA (2013), LOS FINES DE LA EDUCACIÓN, SANTIAGO, CHILE: EDICIONES UC
- GÓMEZ ZERMEÑO, MARCELA. (2010). PROYECTO CONAFE - CHIAPAS ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LAS COMPETENCIAS DE INSTRUCTORES COMUNITARIOS Y FIGURAS EDUCATIVAS. [HTTPS://WWW.RESEARCHGATE.NET/PUBLICATION/270891029_PROYECTO_CONAFE_-_CHIAPAS_ESTRATEGIAS_PARA_FORTALECER_LAS_COMPETENCIAS_DE_INSTRUCTORES_COMUNITARIOS_Y_FIGURAS_EDUCATIVAS](https://www.researchgate.net/publication/270891029_PROYECTO_CONAFE_-_CHIAPAS_ESTRATEGIAS_PARA_FORTALECER_LAS_COMPETENCIAS_DE_INSTRUCTORES_COMUNITARIOS_Y_FIGURAS_EDUCATIVAS)

- JIMÉNEZ HIDALGO, JOSÉ DE JESÚS, ET.AL. (2010) LA TELESECUNDARIA EN MÉXICO: UN BREVE RECORRIDO HISTÓRICO POR SUS DATOS Y RELATOS. MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA/SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA. <[HTTP://WWW.SEPBCS.GOB.MX/CONTENIDO/DOCUMENTOS/EDUCATIVO/TELESECUNDARIAS/BREVE%20HISTORIA%20DE%20TELESECUNDARIA%20EN%20MEXICO.PDF](http://www.sep.bcs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf)>
- MEJÍA BOTERO, FERNANDO. DEL CAMPO MARTÍN, ADRIÁN FRAUSTO (2016). CO-NAFE: UNA APUESTA PARA LA COBERTURA ESCOLAR Y, ¿PARA LA CALIDAD EDUCATIVA? REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS (MÉXICO) VOL, XLVI, NÚM 4, PP. 51-64.
[HTTPS://WWW.REDALYC.ORG/JOURNAL/270/27049500003/MOVI/](https://www.redalyc.org/JOURNAL/270/27049500003/MOVI/)
- MÉXICO. INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2017) PANORAMA EDUCATIVO NACIONAL 2016. MÉXICO, INEE, 2017<[HTTPS://HISTORICO.MEJOREDU.GOB.MX/PUBLICACIONES/PANORAMA-EDUCATIVO-DE-MEXICO-INDICADORES-DEL-SISTEMA-EDUCATIVO-NACIONAL-2016-EDUCACION-BASICA-Y-MEDIA-SUPERIOR/](https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-mexico-indicadores-del-sistema-educativo-nacional-2016-educacion-basica-y-media-superior/)>
- MÉXICO, INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFÍA, ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2015) ENCUESTA INTERCENSAL. < [HTTPS://WWW.INEGI.ORG.MX/PROGRAMAS/INTERCENSAL/2015/](https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/)>
- MÉXICO, INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFÍA, ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2019) NÚMERO DE LOCALIDADES SEGÚN TAMAÑO
<[HTTPS://WWW.INEE.EDU.MX/WP-CONTENT/UPLOADS/2019/04/CS03-2006.PDF](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/CS03-2006.pdf)>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2015) OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE. <[HTTPS://WWW.UN.ORG/SUSTAINABLEDEVELOPMENT/ES/EDUCATION/](https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/)>
- PATRINOS, HARRY ANTHONY, JOSEPH SHAPIRO Y JORGE MORENO TREVINO. (ABRIL 2005). EDUCACIÓN COMPENSATORIA PARA ESTUDIANTES DESFAVORECIDOS: PRUEBAS DE UN ESTUDIO DE EVALUACIÓN DE IMPACTO LLEVADO A CABO EN MÉXICO. EN BREVE, 33205, 4. [HTTPS://DOCUMENTS1.WORLDBANK.ORG/CURATED/EN/842761468279334695/PDF/332050SPA-NISH010Box345628B01PUBLIC1.PDF](https://documents1.worldbank.org/curated/en/842761468279334695/pdf/332050SPA-NISH010Box345628B01PUBLIC1.pdf)
- RINCÓN-GALLARDO, SANTIAGO (2019) LIBERAR EL APRENDIZAJE: EL CAMBIO EDUCATIVO COMO MOVIMIENTO SOCIAL. MÉXICO, LIBROS GRANO DE SAL.
- RINCÓN –GALLARDO, SANTIAGO (2020) DESESCOLARIZAR EL BIENESTAR: HACIA UNA DEFINICIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE. ECNU REVIEW OF EDUCATION -2020
<[HTTPS://JOURNALS.SAGEPUB.COM/DOI/FULL/10.1177/2096531120935472](https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2096531120935472)>
- ROCKWELL, E. (1997). ESCUELAS COMUNITARIAS: UNA PRIMERA ALTERNATIVA PARA EL MEDIO RURAL. REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACIÓN, (34). [HTTPS://REVISTAS.PEDAGOGICA.EDU.CO/INDEX.PHP/RCE/ARTICLE/VIEW/5411/4438](https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5411/4438)

- URRUTIA DE LA TORRE, FRANCISCO (2014) ¿POR QUÉ LOS BAJOS RESULTADOS DEL CONAFE EN PRIMARIA? RESTRICCIONES PARA EL BUEN DESEMPEÑO DEL CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO. REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS (MÉXICO), VOL XLIV, NÚM1, 2014, PP. 47-70. CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, A.C. DISTRITO FEDERAL, MÉXICO.
- VILLASEÑOR, K. (2019). EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL NO ESCOLARIZADA DEL CONAFE: BUENAS PRÁCTICAS PARA CONTRARRESTAR LAS DESIGUALDADES SOCIALES. REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACIÓN, 76, 15-32. <[HTTPS://REVISTAS.PEDAGOGICA.EDU.CO/INDEX.PHP/RCE/ARTICLE/VIEW/3451](https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3451)>
- ZERMEÑO, GEORGINA M., G., ALEMÁN, L., LA GARZA, D., JANETT, N., & VÁZQUEZ, G. PROYECTO CONAFE-CHIAPAS: DIAGNÓSTICO DEL INSTRUCTOR COMUNITARIO Y ESTRATEGIAS PARA FORTALECER SU LABOR EDUCATIVA.

PÁGINAS WEB

- [HTTPS://WWW.INEGI.ORG.MX/CONTENIDOS/SALADEPRENSA/BOLETINES/2021/OTR-TEMECON/ENDUTIH_2020.PDF](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OTR-TEMECON/ENDUTIH_2020.PDF)
- [HTTPS://WWW.MX.UNDP.ORG/CONTENT/MEXICO/ES/HOME/PRESSCENTER/ARTICLES/2019/08/PRESENTAN-INFORME-DE-DESARROLLO-HUMANO-MUNICIPAL-EN-CHIAPAS-.HTML](https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/presscenter/articles/2019/08/presentan-informe-de-desarrollo-humano-municipal-en-chiapas-.html)
- [HTTPS://DATOSMACRO.EXPANSION.COM/IDH/MEXICO](https://datosmacro.expansion.com/idh/mexico)
- [HTTP://CUENTAME.INEGI.ORG.MX/MONOGRAFIAS/INFORMACION/CHIS/POBLACION/DISTRIBUCION.ASPX?TEMA=ME&E=07](http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/distribucion.aspx?tema=ME&E=07)
- [HTTP://CUENTAME.INEGI.ORG.MX/MONOGRAFIAS/INFORMACION/CHIS/POBLACION/EDUCACION.ASPX?TEMA=ME&E=07](http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/educacion.aspx?tema=ME&E=07)
- [HTTP://WWW.CEIEG.CHIAPAS.GOB.MX/PRODUCTOS/FILES/ASENHUM/IDP_CHIAPAS_2010.PDF](http://www.ceieg.chiapas.gob.mx/productos/files/asenhum/IDP_CHIAPAS_2010.PDF)
- [HTTP://WWW.CEIEG.CHIAPAS.GOB.MX/PRODUCTOS/FILES/ASENHUM/IDP_CHIAPAS_2010.PDF](http://www.ceieg.chiapas.gob.mx/productos/files/asenhum/IDP_CHIAPAS_2010.PDF)
- [HTTPS://OTRA-EDUCACION.BLOGSPOT.COM/2017/11/HUNDRED-100-INNOVACIONES-EDUCATIV](https://otra-educacion.blogspot.com/2017/11/hundred-100-innovaciones-educativ) [HTTPS://REDESDETUTORIA.COM/WPFD_FILE/OTRA-EDUCACION-BASICA-ES-POSIBLE-GABRIEL-CAMARA/AS.HTML](https://redesdetutoria.com/wpfd_file/otra-educacion-basica-es-posible-gabriel-camara/as.html)

La educación en tiempos de pandemia: Reflexiones sobre la enseñanza virtual en educación básica durante la pandemia de Covid-19, se publicó en agosto de 2021. El maquetado, diseño de portada y contraportada estuvo a cargo de Ernesto Terramar

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Reflexiones sobre la enseñanza virtual en nivel superior durante la pandemia de Covid-19

Aunque la pandemia ha traído consigo adversidad y dolor, desde el punto de vista de la investigación educativa también supone una inmejorable oportunidad de observar la reacción de los distintos actores implicados frente a un suceso de alcances globales para el que absolutamente nadie estaba preparado. Ese es el espíritu que nos animó a publicar “La educación en tiempos de pandemia”, serie de tres libros digitales cuyo objetivo es abarcar igual número de niveles educativos: básico, superior y posgrado. El presente volumen aborda experiencias en los Estados Mexicanos de Chiapas y Puebla.