

**PRÁCTICAS EDUCATIVAS
EN LA PANDEMIA**
LOS EFECTOS DE LA DISTANCIA



ALICIA AVILA
CON EFRAÍN ALCALÁ



TABERNA LIBRERÍA EDITORES

Primera edición 2023

Prácticas educativas en la pandemia
Los efectos de la distancia

DR © Alicia Avila

DR © Efraín Alcalá

DR © Taberna Librería Editores

Calle Fernando Villalpando 206
98000 Zacatecas, Zacatecas
tabernalibrariaeditores@gmail.com

Edición y diseño: Juan José Macías

Corrección de estilo: Sara Margarita Esparza R.

ISBN: 978-607-59982-0-6

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización de las titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por la ley, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Impreso y hecho en México

PRÁCTICAS EDUCATIVAS
EN LA PANDEMIA
Los efectos de la distancia

ALICIA AVILA
EFRAÍN ALCALÁ

MMXXIII



PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	15
PANDEMIA Y DESIGUALDAD EDUCATIVA EN MÉXICO.	
DE LAS PANTALLAS Y LAS PLATAFORMAS A LOS CUADERNILLOS Y EL WHATSAPP	17
Introducción: la llegada del coronavirus	17
Acerca de la desigualdad	18
Metodología de investigación: lo posible en medio del confinamiento	20
Primeras respuestas de la SEP al reconocimiento de que el coronavirus permanecería mucho tiempo entre nosotros	22
Respuestas educativas desiguales: su relación con el nivel socioeconómico y la tecnología disponible	24
Arreglos materiales y organizacionales necesarios para continuar con las clases en casa	25
Distintas modalidades de enseñanza al interior de las familias: persistencia de las desigualdades socioeconómicas y de conectividad	30
Otro elemento de desigualdad: el apoyo diferenciado que padres y madres de familia podían dar a sus hijos	34
¿Cuánto se aprende vía remota?	35
Un regreso confuso y desigual a las aulas	36
Discusión	37
Conclusiones	38
Referencias	39
EDUCACIÓN MATEMÁTICA EN PANDEMIA: LOS EFECTOS DE LA DISTANCIA	43
Introducción	43
Estrategia de indagación: lo posible en medio del confinamiento	45
Elementos para el análisis de la enseñanza	46
Resultados	48
<i>Estrategias de comunicación configuradas por los medios disponibles</i>	48
<i>La enseñanza a través de la pantalla: introducción ostensiva de los contenidos como estrategia dominante</i>	49

<i>Introducción del pizarrón y una mejor vinculación con el contenido</i>	51
La actividad con los más pequeños: la aritmética en la pantalla	53
Conclusiones	62
Reflexiones adicionales	66
Referencias	67
INTRODUCIR A LA LENGUA ESCRITA EN PANDEMIA: UNA PROEZA DE TODOS	69
Introducción	69
Los enfoques propuestos por la SEP para la enseñanza de la lengua materna (español) en los primeros grados	70
Programas de 1960: período de los métodos sintéticos	70
Programas de 1972: introducción de los métodos analíticos	71
La reforma de 1993: el enfoque comunicativo y funcional.	72
La Reforma de 2011: prácticas sociales del lenguaje y el trabajo por proyectos	72
La reforma de 2017: aprendizajes clave y nuevas modalidades de trabajo	73
¿Cómo se inició entonces a la lectura y la escritura en el aislamiento?	74
Algunos antecedentes	75
Unas notas desde Argentina	75
El contexto mexicano: profesores de Guanajuato sugieren.	76
Un reporte desde Chihuahua	77
¿Cómo realizamos la indagación?	78
Introducir a la lengua escrita en pandemia. Lo que los maestros nos contaron	79
Introducción a la lengua escrita: una acción mediada por las madres de familia	80
Estrategias utilizadas en la preparación de las madres para apoyar la iniciación a la lengua escrita	80
El contenido de la preparación: las actividades que se realizarán con los niños	83
Evaluación y resultados del aprendizaje: la percepción de los profesores.	87
Discusión y conclusiones	89
Referencias	92

PRÓLOGO

*El mundo es azul
como una naranja.*

PAUL ÉLUARD

¿Qué pasó con las familias durante el confinamiento decretado en México en el período álgido de la pandemia? ¿Cómo vivieron las familias estas circunstancias excepcionales que las obligó a realizar en casa diversas actividades comúnmente ejecutadas en diferentes lugares y en otros horarios? ¿Cómo se trató de armonizar, entre el cúmulo de actividades, las que correspondían a la escolaridad de los niños?

Las situaciones vividas se han estudiado con cierta amplitud a partir de indicadores que involucran condiciones de vida diferentes: tamaño de la vivienda, número de niños en el hogar, región geográfica, ocupación de los padres, etc. A partir de esos estudios sabemos que los entornos de vida del confinamiento han sido diferentes, pero poco sabemos acerca de cómo se vivió y qué significó para las familias y sus integrantes o de cómo se reorganizó la vida laboral y el cuidado de los niños. El libro *Prácticas educativas en la pandemia. Los efectos de la distancia* revisa estas preguntas y a través de tres capítulos nos informa lo que sucedió con la enseñanza de las matemáticas y la lengua escrita.

Los objetivos encomiables de la propuesta gubernamental ante las situaciones urgentes que se vivieron durante la pandemia se enfrentaron a las circunstancias humanas que vivieron los ciudadanos específicos. Imaginábamos el mundo de otra manera, pero resultó ser *azul como una naranja*. La idealidad de la política gubernamental se enfrentó a lo inesperado, lo que suponían las autoridades educativas y sanitarias se habría de manifestar de otra manera porque en realidad tuvo obstáculos mayores a los previstos: lugares sin conexión a internet o funcionamiento intermitente; limitaciones del WhatsApp; familias con hijos de varios grados escolares y clases simultáneas. ¿No son estas las imágenes reiterada o múltiplemente vividas e intuitas? Sí, pero Alicia Avila y Efraín Alcalá nos muestran los detalles específicos

de esta realidad, la ponen ante nuestros ojos para hacernos reflexionar, aunque también consiguen en muchos sentidos incomodarnos porque se refieren a circunstancias que duelen y que tendrían que haber sido consideradas.

Había tantos deseos de recuperar la nueva normalidad que todos nos hemos reincorporado al ajetreo de la vida cotidiana sin detenernos a reflexionar lo que vivimos durante esos períodos de encierro obligado. Los efectos todavía se dejan sentir: niños de grados superiores con problemas en la lectura; alumnos de 6º grado a quienes se les dificultan las operaciones básicas; razonamiento matemático incompleto; niveles imperceptibles a simple vista de angustia o estrés; dificultades para la socialización o la sana convivencia; actitudes de aislacionismo o autosegregación. Las prisas del vaivén cotidiano nos han impedido detenernos a pensar en el significado de lo vivido, pero el libro de Alicia Avila y Efraín Alcalá contribuye a cubrir ese vacío.

Lo que sucedió con las matemáticas y la lectura en escuelas privadas, rurales, indígenas o urbanas marginales revela una multiplicidad de significados, pero conectados por relaciones externas como la desigual oportunidad de acceso a la tecnología. El libro *Prácticas educativas en la pandemia. Los efectos de la distancia* incluye argumentos sólidos, rigurosos y minuciosos que se refieren a una realidad que a los autores les interesa diseccionar, lo cual conlleva un compromiso ético y un anhelo porque las cosas fuesen de otra manera.

Prácticas educativas en la pandemia. Los efectos de la distancia es un libro con sentido analítico que entrevera un compromiso ético con el análisis de la realidad para tratar de hacerla mejor o menos agobiante. Los acontecimientos analizados nos muestran que no sólo la escuela fue puesta a prueba, también las habilidades docentes, las formas de colaborar en las familias, la política gubernamental, la inequidad social inherente a los modelos económicos, las medidas sanitarias, el sentido de solidaridad y el valor de la convivencia.

Los resultados obtenidos tras arduas, pero bien ordenadas disquisiciones sobre los dilemas vividos en las casas-escuela durante la pandemia dan cuenta de un esfuerzo encomiable por entender *al mundo y su circunstancia*, en estos momentos en que algunos especialistas han optado por el disimulo y se han abocado a evadir la realidad. Para los autores de este libro hacer investigación significa también construir humanidad y para ello combinan la audacia metodológica (la “bola de nieve” no sólo fue una opción inevitable, sino que resultó por demás pertinente), la argumentación provocadora y el ánimo de persuasión. Aunque debe decirse que el

libro no pretende agotar el tema, esto queda claro desde la introducción, que más bien aspira a desbordarlo, a trascender sus límites para convertirlo tan solo en una estación de paso que permita la emergencia de otros proyectos.

Las evidencias recopiladas (más de 40 entrevistas) abarcaron ciudades del centro del país –Aguascalientes, Ciudad de México, Guadalajara y Querétaro –y de algunas zonas indígenas del este y sureste de México: Chiapas, Oaxaca y San Luis Potosí. Las evidencias son variadas y reflejan las situaciones que vivimos muchos maestros durante esos meses de confinamiento obligado. En ese sentido los argumentos de los autores del libro no aspiran a la representatividad sino a la verosimilitud.

Este libro pone a los lectores frente a un pasado reciente, que no se ha ido del todo porque las consecuencias aún se advierten en los salones de clase, específicamente en los aprendizajes de los niños. En la misma ruta de Bourdieu, Passeron y Bonnéry, el libro problematiza la cuestión de la desigualdad porque la pandemia agudizó las desigualdades económicas, sociales y culturales. Además, las dificultades de ingreso a la escolaridad se extienden a la continuidad educativa, miles de niños del nivel primaria abandonaron las aulas porque la continuidad educativa también es desigual y se relaciona con los distintos orígenes sociales.

Los profesores se encontraron confundidos para actuar ante una problemática que les demandaba habilidades tecnológicas y didácticas que no poseían. Hasta entonces considerados competentes para realizar su labor, se convirtieron en profesionales sin preparación para gestionar el nuevo formato de enseñanza al que los obligó la pandemia. ¿Qué pasaría entonces con las relaciones didácticas preexistentes?, ¿cómo se haría llegar el conocimiento a los alumnos? (p.38)

Los profesores –tanto de primaria como de secundaria– intentaron replicar lo que hacían en su salón de clase: exponían los temas, en general apoyados en diapositivas que contenían definiciones y procedimientos, y luego se enviaban a los estudiantes ejercicios por WhatsApp o Classroom para aplicar o practicar el contenido recién comunicado (p.40)

En cada una de las evidencias recopiladas es posible identificar el cúmulo de dificultades que experimentaron docentes, alumnos, padres y madres de familia. ¿Qué papel ocuparon las *maestras sombra* en los procesos de aprendizaje? ¿De qué forma operaron las prácticas de escuelas denominadas activas que incluían intercambios durante el “recreo” y juegos virtuales en el “patio”? ¿Qué sucedió con las clases gra-

badas que se enviaban por WhatsApp o el uso de diapositivas en sustitución del pizarrón? El lector podrá encontrar algunas respuestas a estas cuestiones en este libro.

Dadas las desigualdades culturales de los alumnos, la educación en distancia implicó un inmenso trabajo de los padres, por lo regular asumido por las madres. ¿Dónde quedaron las actividades propias de la infancia como los juegos o el diálogo con los amigos? ¿Qué decir de los paseos por la calle, las visitas al parque o las idas al cine? Por otra parte, los niños regresaron a las escuelas, pero lo hicieron en condiciones aún más desiguales que las previas a la pandemia. Miles de niños no regresaron, quienes sí lo hicieron tuvieron que vivir otra experiencia inédita: la sana distancia y el rostro semioculto por el cubrebocas.

Más que el ideal de la igualdad de oportunidades, el libro nos muestra las desigualdades en la adquisición de los aprendizajes. Un cambio de perspectiva nada desdeñable, incluso para el campo de la sociología, en ese sentido el libro constituye un esfuerzo por superar la indiferencia hacia las diferencias. De su lectura no puede uno salir indiferente, los enormes desafíos que implica la realidad mostrada nos superan en lo individual y en lo colectivo, advertir esto nos inquieta y tendría que llevarnos a la acción.

El libro también nos lleva a pensar en el papel de las matemáticas en la formación de las personas y en la necesidad de ver la lectura como una forma de incursionar en otros mundos, acercarse a los textos para luego alejarse y verlos desde una posición crítica, leer como una forma de indagar en la realidad. La lectura como un camino para adquirir carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita, tal como lo han propuesto Emilia Ferreiro o Delia Lerner. Pero este es otro rasgo ideal que el libro pone en cuestión.

El caso de la alfabetización inicial tuvo dificultades quizá mayores. Los autores documentan el abandono o la presencia parcial del enfoque psicogenético de la lengua escrita que fue sustituido por un *método fonético* que sugiere un orden en las letras y un énfasis en los sonidos, algunos maestros prepararon a las madres de familia para trabajar este método con la recomendación de no trabajar letras aisladas. De la manera como los maestros entrevistados se refieren a las actividades iniciales del proceso de adquisición de la lengua escrita, uno puede suponer que los niños tuvieron un avance incipiente en sus aprendizajes.

El capítulo sobre la lectura nos permite entender la presencia de niños en grados superiores con problemas para leer y escribir, con esas precarias actividades de “enseñanza” es predecible que los aprendizajes logrados fueran insuficientes. Las

evidencias sustentan un argumento central del libro: los más afectados por la educación a distancia fueron los niños más pequeños, lo que genera que en los grados siguientes haya una cantidad considerable de alumnos con dificultades en la lectura y en la escritura. Y esto nos lleva al problema de la desigualdad social como problema didáctico ¿Cómo están siendo atendidos en las aulas y en las familias los niños que requieren más apoyo?

Ante esta realidad compleja, los maestros precisan de aprender a trabajar con la diversidad en la que, desde luego, se incluyen los alumnos que más han resentido los *efectos de la distancia* por la *educación en pandemia* ¿Cómo resuelven los docentes estos dilemas que la urgencia les presenta? Quizá este sea el tema de otra investigación que los mismos autores u otros docentes podrían emprender porque los desafíos señalados en el libro nos incluyen a todos.

JESÚS MANUEL MENDOZA
LUIS MANUEL AGUAYO
noviembre de 2023

INTRODUCCIÓN

Este pequeño libro trata de la educación en el largo periodo de confinamiento definido por la llegada del SARS-CoV-2 a México. En él se exponen experiencias de familias y profesores de educación básica recogidas mediante entrevistas a través de la plataforma Zoom en el tiempo en que el confinamiento fue radical. En dichas entrevistas hablan profesores, padres de familia y estudiantes de escuelas privadas, públicas urbanas y de zonas indígenas sobre los procesos educativos generados en el período.

En el inicio, una cuestión difícil de resolver fue «¿cómo acceder a las personas que podrían aportar conocimiento sobre el tema en medio del confinamiento?» Entonces decidí dos cuestiones, la primera de ellas: realizar entrevistas a distancia, utilizando la plataforma Zoom. La segunda fue seguir la metodología llamada «bola de nieve», la cual conocí gracias a la lectura de algunos etnógrafos latinoamericanos. Esta metodología permitió establecer nuevos contactos a partir de los iniciales, ampliándose así la muestra hasta que, como dicen los teóricos de la técnica, consideré que había algo relevante que decir sobre el tema que buscaba entender.

El tema, por cierto, resultó de una gran complejidad, a medida que avanzaba en las entrevistas, aparecían nuevos elementos que me parecían dignos de analizar y comunicar. He de decir que mi intención inicial era saber qué ocurría con las matemáticas en este tiempo de encierro, pero las charlas me llevaban hacia vertientes distintas. En parte porque en mi interés como investigadora, muchos aspectos me resultaban relevantes, y en parte porque la vehemencia con la que mis interlocutores hablaban de sus disímolas vivencias me arrastraba hacia lo que me contaban.

La primera vertiente de análisis surgió de datos que pronto se hicieron evidentes durante las conversaciones: el tipo de estrategias de contacto, enseñanza y apoyo al aprendizaje que fueron utilizadas en las distintas familias, conforme a sus posibilidades socioeconómicas y culturales; las enormes diferencias en tal sentido se reflejaban en las estrategias y posibilidades de apoyo a los estudiantes, dadas por las familias y escuelas cuyos recursos económicos, de espacio, educativos y tecnológicos eran favorables y aquéllas donde había carencias de todo tipo. Por eso, el

primer capítulo se dedica a analizar esa condición de desigualdad prevaleciente y las formas específicas que tomó durante el confinamiento.

Una segunda vertiente se conformó con los datos que los y las entrevistadas proporcionaron sobre los procesos que se daban en torno a la matemática escolar, objetivo inicial de la investigación que sirve de base a este texto. El capítulo dedicado a este tema muestra cómo la enseñanza de las matemáticas se vio reconfigurada con la distancia, haciéndose evidente el abandono, casi generalizado del constructivismo y la enseñanza problémica así como el afianzamiento de la enseñanza ostensiva y el surgimiento de una figura esencial en general representada por la madre de familia: *la maestra-sombra*.

Una tercera vertiente de análisis surgió al entrevistar profesores de primer grado, quienes en nuestra conversación comenzaron a hacer recuentos de lo que estaban haciendo para enseñar a leer y a escribir a sus alumnos a distancia, ya fuera en la pantalla o basándose en envíos por WhatsApp. He de decir que las narraciones de los dos primeros profesores de primer grado que entrevisté me resultaron totalmente sorprendentes, hasta inimaginables. Es por ello que tomé nuevas decisiones: aumentar el número de entrevistas a profesores de primer grado e invitar al Prof. Efraín Alcalá para que su conocimiento sobre el tema permitiese hacer un análisis digno de lo sucedido en el período de confinamiento.

Un último aspecto que quiero destacar es la complejidad del tiempo. Lo que comenzamos a analizar en presente, pronto se convertía en pasado. Hoy los escritos pueden leerse como documentos que cuentan una historia pasada pero que, cuando se recogieron eran presente.

En síntesis, este pequeño libro está constituido por tres capítulos que surgieron como escritos independientes, todos ellos tratando de analizar una de tantas vertientes posibles respecto de los procesos educativos que la voz de estudiantes, padres y madres de familia, así como maestros, nos permitieron conocer. Pero ni el tema ni nuestros datos se agotan con eso, otros análisis serían posibles y complementarios. Es decir que los procesos de enseñanza y apoyo al aprendizaje en las familias, durante la pandemia, son un tema que no se ha documentado con suficiencia. Este pequeño libro pretende ser una contribución a la memoria del periodo de confinamiento definido por la llegada del SARS-CoV-2 a México.

ALICIA AVILA

PANDEMIA Y DESIGUALDAD EDUCATIVA EN MÉXICO. DE LAS PANTALLAS Y LAS PLATAFORMAS A LOS CUADERNILLOS Y EL WHATSAPP

ALICIA AVILA

INTRODUCCIÓN: LA LLEGADA DEL CORONAVIRUS

El coronavirus que apareció por primera vez en China a finales de 2019 llegó a México con el nombre oficial de SARS-CoV-2, al finalizar febrero de 2020.

Inicialmente, en las esferas gubernamentales se creyó que el virus no llegaría con fuerza a México, y con base en tal creencia se expidieron boletines y acuerdos que consideraban unas cuantas semanas de suspensión de clases. Pero el confinamiento se fue prolongando y quince meses después, ya para concluir el ciclo escolar 2020–2021, seguíamos confinados y enseñando y aprendiendo vía remota. Fue hasta el 20 de agosto de 2021 –después de más de un año de confinamiento –que la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021) publicó un boletín según el cual en educación básica habrían de regresar a clases el 30 de ese mes y de manera presencial todos los estados cuyo «semáforo epidemiológico estuviera en verde».

Conforme al boletín, el regreso a las aulas no sería obligatorio, y lo que distinguiría al ciclo escolar iniciado al finalizar agosto de 2021 fue la predominancia del trabajo híbrido, consistente en que la mitad de cada uno de los grupos escolares asistía unos días a la escuela y la otra mitad lo hacía en otros días, de manera alternada.

En medio de esta circunstancia, «México se constituyó en el país de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico que cerró por más tiempo sus escuelas, alcanzando 214 días al finalizar el ciclo 2020–2021» (OECD, 2021a, p. 4), mientras que países como Francia y Corea no rebasaron los 50 y España o Noruega no alcanzaron ese número.

En lo que sigue, y con el interés de contribuir a la memoria del tiempo en que México estuvo en confinamiento total, abordaré el periodo previo al regreso

híbrido y escalonado con el fin de documentar –con base en 27 entrevistas –los procesos organizacionales y de apoyo al estudio generados en las familias, cuando las escuelas estaban totalmente cerradas.

A partir de tal objetivo, en este capítulo se exponen: algunos conceptos sobre la desigualdad educativa; la metodología de realización del estudio y las preguntas que lo orientaron; las primeras respuestas de la SEP ante el problema; los arreglos materiales y organizacionales para continuar las clases en casa; las desiguales respuestas educativas y, vinculadas con lo anterior, las distintas modalidades de enseñanza generadas en las familias; la ponderación que los actores hacen de los aprendizajes logrados y, finalmente, la discusión y las conclusiones.

ACERCA DE LA DESIGUALDAD

Una cuestión que, durante los diálogos sostenidos con maestros y padres de familia, pronto se me hizo evidente, fue la disparidad en las respuestas educativas dadas durante el confinamiento y la enorme desigualdad socioeconómica y cultural subyacente en ellas. En lo que sigue expongo algunas notas sobre el tema con el fin de dar contexto a un aspecto del servicio educativo agudizado durante el encierro.

Al iniciar la década de 1990, se comenzó a estudiar la desigualdad educativa en México. Muñoz y Ulloa (1992) expusieron las que llamaron «Cuatro tesis sobre el origen de la desigualdad educativa». En el escrito, analizaban las corrientes desde las cuales se reconocía la existencia de dicha desigualdad en esa época. Para los fines de este escrito, dos tesis resultan especialmente relevantes.

- *Primera tesis. Las desigualdades educativas son originadas por un conjunto de factores externos a los sistemas educativos; por lo que tales desigualdades se derivan de las que ya existen entre los distintos estratos integrantes de la formación social en la que los sistemas educativos están inmersos. (p. 13)*
- *Segunda tesis. Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que la educación que se ofrece a los estratos sociales de menores recursos está pauperizada [...] y por ende refuerza las desigualdades sociales existentes. (p. 17)*

En continuación de su línea de trabajo, los autores recopilaron diversas investigaciones sobre la pauperización escolar y con base en dichos estudios concluyen: «los recursos —maestros, escuelas, apoyos administrativos, etc.— asignados a los

sectores más pobres han sido de menor calidad que los de los grupos socioeconómicamente más favorecidos» (Muñoz y Ulloa, 1992, p. 19).

Dichas tesis conservan su vigencia para explicar la desigualdad, pero actualmente se enfatiza el hecho de que no son independientes, sino que ambas se conjugan para contribuir a las enormes desigualdades educativas existentes (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2007).

Más recientemente, Muñoz Izquierdo (2013, citado en Morán-Martínez, 2019) anota como elementos para lograr la igualdad educativa los siguientes: a) dar a todos las mismas oportunidades de ingresar al servicio educativo independientemente del estrato socioeconómico al que se pertenezca y la zona geográfica donde se viva; b) generar, al interior del sistema educativo, las condiciones que permitan igualar los aprendizajes de todos aquellos que dediquen igual esfuerzo y tiempo para lograrlos.

En este retorno a su trabajo, Muñoz Izquierdo (2013, citado en Morán-Martínez, 2019) hace además explícita su adhesión a la idea de interacción mutua entre medio sociocultural y servicio educativo al enfatizar la necesidad de:

Lograr que quienes pertenecen a los diferentes estratos sociales, adquieran las mismas habilidades para el aprendizaje, mediante el acceso a insumos educativos de calidad inversamente proporcional a las habilidades con que ingresen a cada curso, y así puedan obtener los mismos resultados al final de éste. (p. 3)

En síntesis, como Morán-Martínez (2019) reitera: «la igualdad de oportunidades en educación implica no sólo igualdad en el acceso, sino y sobre todo, igualdad en la calidad de la educación que se brinda y en los logros de aprendizaje que alcanzan los alumnos en los ámbitos cognitivo, afectivo y social» (p. 4).

A inicios de este siglo, la noción de desigualdad ocupó un espacio central en las políticas públicas y los estudios sobre el Sistema Educativo Mexicano pusieron de manifiesto que su rasgo más distintivo es precisamente la desigualdad (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2007). Dichos estudios mostraron el peso que tienen en esta desigualdad las condiciones del contexto que rodea a los alumnos, destacando la influencia de la familia, particularmente de la madre, y sus condiciones socioeconómicas y culturales. Pero también se ha puesto en evidencia la enorme influencia que tienen sobre oportunidades, trayectorias, permanencia y logros las condiciones y factores constitutivos del servicio educativo que se ofrece

a los diferentes sectores de la sociedad: maestros, organización escolar, infraestructura, equipamiento, materiales y recursos didácticos disponibles, así como el compromiso de los docentes con el proyecto educativo. Aún más allá: «se observa que una estrecha conjugación tiende a establecerse entre los factores contextuales y los escolares» (INEE, 2007, p. 17 y 18).

La desigual distribución del servicio educativo mexicano –conforme a estudios globales de la OECD (2021a, 2021c) –se mantuvo e incluso se amplió durante la pandemia. Desde los primeros momentos de nuestro acercamiento al problema, identificamos que: mientras las escuelas privadas desplegaron estrategias para salvar la crisis, las escuelas públicas, especialmente las ubicadas en barrios desfavorecidos y zonas rurales e indígenas, se vieron en graves problemas para seguir ofreciendo el servicio educativo ante el descuido del Gobierno, que no buscó paliar las desventajosas condiciones en que franjas importantes de estudiantes se vinculaban a la escuela. Es por eso que en este capítulo se trata de dar elementos de respuesta a las preguntas siguientes: ¿cómo hicieron maestros y familias para responder educativamente en las condiciones específicas que planteó el confinamiento por la llegada del SARS-CoV-2?, ¿qué elementos del servicio educativo y de las familias contribuyeron a configurar las respuestas?, ¿se observa en dichas respuestas la desigualdad señalada por la OECD? De ser así, ¿qué formas específicas tomó la desigualdad durante ese período y qué elementos contribuyeron a agudizarla? Con base en estas interrogantes, en lo que sigue se documentan las formas que tomó y en que se agudizó la desigualdad educativa durante el confinamiento provocado por la pandemia de SARS-CoV-2 en México.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: LO POSIBLE EN MEDIO DEL CONFINAMIENTO

El confinamiento total debido a la pandemia producida por el SARS-CoV-2, convirtió a profesores, padres y madres de familia, así como a estudiantes, en una población de muy difícil acceso. Gracias a la técnica denominada Snow Ball sampling (muestreo por «bola de nieve») (Goodman, 1961, p. 148) logré conversar con 27 de ellos. «Esta técnica proporciona formas de contacto con grupos o poblaciones caracterizadas como difícilmente accesibles o conocidas en la literatura como *hard-to-reach populations*» (Alloatti, 2014, p. 2).

Dadas las condiciones de aislamiento, la técnica «bola de nieve» posibilitó que un contacto nos llevara a otros, de manera tal que, si al inicio se tenía acceso a unos cuantos participantes, éstos contribuyen contactando a nuevos participantes que

accedían a colaborar en el trabajo y de este modo se amplió el grupo de estudio hasta resultar conveniente para los objetivos de la indagación (Martínez-Salgado, 2012), es decir, «hasta el momento en el que [el investigador] considere que puede decir algo importante y novedoso sobre el fenómeno que lo ocupa» (Martínez-Salgado, 2012, p. 617).

Con base en esa metodología, lo que aquí se presenta se basa en 27 conversaciones realizadas vía Zoom, con una duración de entre 60 y 80 minutos cada una. Los participantes en el estudio residen en ciudades del centro del país –Aguascalientes, Ciudad de México, Guadalajara y Querétaro –y en algunas zonas indígenas del este y sureste de México: Chiapas, Oaxaca y San Luis Potosí. Es decir que las conversaciones corresponden a actores de distintos contextos sociales, económicos y geográficos contactados en medio del confinamiento. Se identificaron casos de interés a partir de «alguien que conozca a alguien» que puede resultar buen candidato para conversar sobre el tema (Martínez-Salgado, 2012), a saber: madres y padres de familia de clase media, la mayoría con sus hijos en escuelas privadas; padres con sus hijos en escuelas públicas; profesores de escuelas públicas urbanas ubicadas en zonas desfavorecidas y no desfavorecidas y de escuelas de zonas indígenas, así como alumnos de escuelas privadas. En total, se entrevistó a 6 madres y 2 padres de familia; 3 alumnos y 3 alumnas de primaria y secundaria; 4 profesores y 9 profesoras.

Se trata, entonces, de una muestra que no busca representatividad, sino aportar conocimiento en torno a los aprestos para la enseñanza y el aprendizaje en el período de confinamiento y las formas que tomaron los procesos educativos generados en tal circunstancia. No sobra enfatizar que el confinamiento total –prolongado por más de 200 días en México –constituyó una situación extraordinaria que sólo de esta manera fue posible captar.

Una parte de las conversaciones tuvo lugar entre julio y septiembre de 2020, otra parte fue realizada entre septiembre y diciembre de 2021. Esto permitió captar dos momentos distintos del confinamiento: las inquietudes y sorpresas de los primeros meses y las experiencias vividas durante un año de tal circunstancia. Adicionalmente, recuperé y reinterpreté datos arrojados por otras investigaciones, como una encuesta realizada en línea en escuelas privadas de la ciudad de Aguascalientes (Priego, 2020).

Respecto del medio indígena, además de las entrevistas llevadas a cabo, retomé los datos de una encuesta realizada con estudiantes universitarios del medio indí-

gena (Autor, 2021), así como conversaciones de profesores indígenas participantes en el *Seminario de Formación de Profesionales en Educación Indígena* que se desarrolla en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco (Salinas et al., Coords., 2021a) y del libro *Relatos de docentes indígenas en tiempos de COVID* (Salinas et al., Coords., 2021b) también producido por la UPN.¹

Sin que fuese la intención inicial, pronto el conjunto de las narraciones puso de relieve las formas profundamente desiguales con que se respondió a la pandemia en cada uno de los espacios mencionados.

En cuanto a la metodología de investigación, finalmente deseo enfatizar que, como se verá, las narrativas colectadas en cada sector de población en mucho son similares y en algo son diferentes. Cada una parece contar una historia única, pero, miradas en el conjunto, todas tienen un «aire de familia». Metodológicamente, podría afirmarse que se cubrió el criterio de saturación, conforme al cual se considera que el levantamiento de datos en una indagación puede detenerse cuando los datos nuevos ya no dan información significativamente distinta a la previamente colectada (Martínez-Salgado, 2012).

PRIMERAS RESPUESTAS DE LA SEP AL RECONOCIMIENTO DE QUE EL CORONAVIRUS PERMANECERÍA MUCHO TIEMPO ENTRE NOSOTROS

Cuando la SEP, después de los titubeos iniciales, tomó conciencia de la incertidumbre del retorno a las aulas, actuó en dos vías. Mediante la dotación a las escuelas de las plataformas *Google-Meet* y *Classroom* y la elaboración del programa *Aprende en casa I*, ofreciéndolo con la intención de que se trabajaran vía remota los contenidos escolares incluidos en los programas de estudio. *Aprende en Casa* se transmitió por radio y televisión a partir del 23 de marzo de 2020, posteriormente se transmitió también por internet (Subsecretaría de Educación Básica, 2021). La primera versión del programa se utilizó hasta concluir el ciclo escolar 2019-2020 y tendría continuidad con *Aprende en casa II* transmitido durante todo el ciclo escolar 2020-2021.

El funcionamiento de Aprende en casa

Aprende en casa, en sus distintas versiones, fue televisado en canales y horarios diversos con la finalidad de llegar a todos los hogares del país donde se contase con

¹ Las referencias específicas a las entrevistas se harán con nombres ficticios seguidos de los datos correspondientes al papel del entrevistado, al nivel escolar y su tipo, así como a la ciudad de residencia.

una televisión. La decisión parecía muy atinada, porque, en 2020, alrededor de 96% de las casas-habitación del país contaban con uno de estos aparatos (Instituto Nacional de Estadística y Geografía/Instituto Federal de Telecomunicaciones, 2021). Mientras que, con conexión a internet sólo contaba 72% de la población de 6 años o más, pero el servicio estaba distribuido de una manera muy desigual, ya que en la población rural únicamente 50.4% contaba con él (INEGI, 2020).

Según el informe de la Subsecretaría de Educación Básica ya mencionado (SEB, 2021), se elaboraron miles de programas televisivos y de radio en español y en lenguas indígenas para las dos primeras versiones del programa; se informó también que 1.2 millones de docentes y poco más de 25.6 millones de alumnos junto con sus familias, se incorporaron a la enseñanza a distancia a través de *Aprende en casa*.

La utilidad de Aprende en Casa

No obstante la energía institucional consumida para ofrecer el *Aprende en casa*, y las optimistas cifras de las que se informó, no todo fue éxito. Una encuesta realizada con 2,779 maestros –de preescolar, primaria, secundaria general y telesecundaria– reveló que 75% de los profesores consideró el WhatsApp como el recurso más efectivo para favorecer los aprendizajes, y sólo 22% se inclinó por la televisión (Navarro et al., 2020).

Los datos recogidos en este trabajo coinciden con los de esta encuesta: *Aprende en casa* en sus distintas versiones fue poco útil para promover o apoyar el aprendizaje escolar. En las escuelas privadas el programa no se utilizó y, en general, las afirmaciones y adjetivos expresados por los profesores de escuelas públicas de distintos tipos y regiones no son positivos: «Sinceramente, ¡no era muy útil!», «*Aprende en casa* no era acorde con el contexto de los niños; aquí no es funcional», «Traía muy pocas actividades de cada tema», «A los niños no les gustaba», «La televisión yo no la usé, yo utilicé el WhatsApp».

Un profesor de secundaria explica: El problema con *Aprende en Casa* es que no era suficiente, por ejemplo, de álgebra, traía dos actividades y no era suficiente con eso, entonces optamos por agregar actividades. Las elaborábamos en PDF y las mandábamos por WhatsApp (José Arturo, Secundaria en zona desfavorecida, Ciudad de México).

Únicamente hay dos menciones de uso frecuente del programa: algunos de los profesores de una escuela pública lo siguieron como eje para el estudio, según nos

informa su director (Eduardo, escuela primaria, ciudad de Aguascalientes). Y en la Ciudad de México un profesor de sexto grado narra haber utilizado sistemáticamente el programa por exigencias de su directora: «el uso del *Aprende en Casa* se dio porque, en cuanto salió el primero, la directora dijo que teníamos que verlo, y que a partir de ahí íbamos a mandarles actividades a los niños» (profesor Julio, escuela primaria, Ciudad de México).

En el extremo, en algunas zonas indígenas el problema era mayor, pues, como dijeron varias profesoras de Oaxaca: «¡A las comunidades ni siquiera llega la señal de televisión!» (Salinas et al, 2021a).

Puesto que *Aprende en casa* no tuvo la aceptación prevista, fueron otros los procesos de enseñanza y aprendizaje que tuvieron lugar durante el confinamiento.

RESPUESTAS EDUCATIVAS DESIGUALES: SU RELACIÓN CON EL NIVEL SOCIOECONÓMICO Y LA TECNOLOGÍA DISPONIBLE

Lo que hicieron o pudieron hacer las madres y padres de familia y los maestros para que las clases continuaran fue muy contrastante, muy desigual. En tales contrastes vemos implicados cuatro factores relevantes: a) el lugar o región geográfica donde se vive, b) la condición socioeconómica y cultural de las familias y, vinculados a los anteriores, c) los espacios disponibles para estudiar y d) la tecnología y conectividad con que se contaba.

Una encuesta en escuelas particulares

El nivel socioeconómico de las familias como elemento influyente en los procesos educativos generados durante el confinamiento, se sistematizó tempranamente en una encuesta realizada a finales del ciclo escolar 2019-2020 en colegios privados de la ciudad de Aguascalientes. A estos colegios asistían alrededor de 17,000 niños, esto es, aproximadamente 11% de los que asisten a primaria en el estado (Priego, 2020). La pregunta planteada en la encuesta, a través de Facebook, fue la siguiente:

Estamos haciendo una nota sobre los colegios de cara al ciclo escolar entrante, ¿han considerado cambiar a sus hijos a una institución de menor costo o a una pública?

En sus respuestas los padres de familia hacían referencia a la condición económica, pues muchos vieron mermados sus ingresos con el cierre de sus negocios. Hubo quienes expresaron que: o bien decidieron no inscribir a sus hijos para el ciclo

2020-2021 (especialmente a los de preescolar), o bien cambiarlos a algún colegio más económico, aunque muchos de estos colegios se saturaron y hubo padres que ya no encontraron lugar.

Las razones anteriores también fueron motivo para que algunos llevaran a sus hijos a una escuela pública («porque, con esta forma de enseñanza, la diferencia entre uno y otro sistema no es mucha»), mientras que la mayoría decidió dejarlos en la misma escuela, aunque tuvieran que hacer un esfuerzo importante en lo económico (Priego, 2020).

Circunstancias parecidas se vivieron en la ciudad de Querétaro, Guadalajara y Ciudad de México, donde varias madres de familia refieren con pesar que algunos niños salieron del colegio al que asistían sus hijos porque los negocios de los padres «se vinieron abajo» (entrevista a Giovana y Alejandra, ciudad de Querétaro; Adriana, Guadalajara); incluso se narra el cierre de una escuela en la Ciudad de México por falta de alumnos (entrevista a Emmanuel, padre de familia, Ciudad de México).

Es excepcional el caso de algunos padres o madres que, para que sus hijos aprendieran lo más posible, contrataron un maestro o maestra que les ayudara en las tardes. Aún más allá: algunas madres de familia organizaron un club, donde una profesora daba clases a un grupo de niños de modo presencial, con estrictas medidas sanitarias, como trabajar en una terraza al aire libre (entrevista a Gabriela, madre de familia, ciudad de Aguascalientes).

Es obvio que quienes adoptaron estas modalidades, no resintieron alguna afectación económica importante que impidiera a sus hijos mantenerse en una escuela privada. En cambio, como se anota en uno de los apartados siguientes, quienes sí resultaron afectadas fueron las familias que tenían menos recursos económicos, tecnológicos y culturales para enfrentar la nueva situación.

ARREGLOS MATERIALES Y ORGANIZACIONALES NECESARIOS PARA CONTINUAR CON LAS CLASES EN CASA

Convertir la casa en un espacio adecuado para realizar actividades de estudio, hizo necesario pensar cómo y en qué lugar podría desarrollarse el trabajo escolar, además de considerar los alcances de la conectividad disponible. Por ello, estos elementos se convirtieron en condicionantes del desarrollo de dicha actividad.

Haciendo un espacio para la escuela: opción para las familias con buenas condiciones económicas

Fueron las familias cuyos hijos iban a escuelas privadas las que pudieron hacer más ajustes para continuar lo mejor posible las clases:

- Contratar o ampliar el servicio de *internet*,
- *Comprar laptops*, tabletas, o celulares, o conseguirlos en préstamo con los familiares;
- Organizar espacios adecuados para el estudio
- Adquirir los materiales necesarios para apoyar el proceso de estudio.

El aspecto material y organizacional fue muy importante para un relativo éxito en el cumplimiento de las tareas escolares. Alejandra (ciudad de Querétaro), narra detalladamente los ajustes realizados para responder a las exigencias educativas del momento. En un comienzo trabajaban ella y sus dos hijos en la mesa del comedor. Alejandra les prestaba a ratos la *laptop* que utilizaba como profesora universitaria, pero pronto surgieron problemas de horario, porque para los niños se volvió obligatorio estar conectados por *Zoom*. Afortunadamente unos familiares ayudaron a resolver el problema:

Al principio, en marzo, no era obligatorio conectarse, porque en la escuela tampoco se habían organizado muy bien con esto de la enseñanza en línea. Entonces, los niños se conectaban muy poquito tiempo, y con esta computadora, «Pues mira Salvador (imposta la voz, como dirigiéndose a sus hijos) en esta clase nada más mandas la tarea», «En ésta, Valeria, te conectas un ratito», «En esta hora me conecto yo, porque tengo que dar clase». Pero eso fue al inicio, luego mi mamá me ofreció: «Aquí tengo una laptop que no uso, te la presto». Y ya los niños «se hacían bolas» con esa, y yo ya tenía la mía para mis clases. (Alejandra, madre de familia, ciudad de Querétaro)

Poco después, otro familiar proporcionó una segunda *laptop*. Pero quedaba por resolver lo necesario para la concentración y el silencio. Al respecto Salvador, hijo de Alejandra dice:

Eso de concentrarme fue difícil ... de hecho creo que aún no lo logro, aprender a concentrarme, tampoco en mi cuarto... es difícil, porque sólo tengo mi cama, y estoy un

poco incómodo ... mejor me bajo al comedor, está bien, pero los distractores son más, porque el perro pasa, los gatos llegan... y así, como que no puedo concentrarme totalmente ... sí uso audífonos, son con los que juego en mi consola, y así ya no oigo, pero igual pasa el gato y me dan ganas de acariciarlo, ¡la verdad sí me distraigo! (se sonríe). (Salvador, estudiante, primer grado de secundaria, ciudad de Querétaro)

Otras familias de clase media de la misma zona geográfica actuaron de manera similar. Gabriela, con cuatro hijos y todos en primaria –residente en la ciudad de Aguascalientes – comenta haber contratado un servicio de internet con más potencia, y haber comprado unas tabletas para sus cuatro hijos. Aquí el problema del silencio y la concentración era en cierto sentido distinto del recién descrito y había que resolverlo de otra manera: había que supervisar el trabajo de cuatro niños, la más pequeña en primer grado, por lo que el aislamiento inicial no fue la mejor opción. «¡Corría de un cuarto al otro, viendo que hicieran los trabajos!», dice Gabriela. La solución para que los cuatro niños estuvieran juntos –y bajo supervisión materna –fue comprarles audífonos y que todos trabajaran en el comedor lo más separados posible. Sólo la mayor, de sexto grado, estuvo autorizada a trabajar en su recámara, una vez que mostró su capacidad de hacer lo que le solicitaban en la escuela sin necesitar supervisión. Pero lo más difícil era lograr que la niña de primero pusiera atención e hiciera los trabajos solicitados.

Entre más grandes menos ayuda necesitan, por ejemplo, Ana Laura, ella ve su correo porque ahí le mandan las claves y las tareas y ella se sabe meter. Y si hay alguna falla en internet, no pasa nada porque ella ya sabe salirse y entrar a Zoom. [...] Mayte es con la que batallo, porque ella es como muy hiperactiva (tiene 7 años), sí está chiquita, pero yo creo que es la edad, pero también su temperamento.²

En la Ciudad de México, para las familias cuyos hijos iban a escuelas privadas, las cosas fueron parecidas: se acondicionaron y mejoraron los espacios para que los niños pudieran estudiar cómodamente (entrevista a Carola, madre de familia). Para uno de los pocos padres que acompañó los procesos de aprendizaje escolar de sus hijos, la organización consistió, además de disponer el espacio para el estudio y controlar a la mascota, en la compra de un escritorio y una silla tamaño infantil para

² Gabriela hace referencia a un aspecto que será reiterado en las entrevistas: la diferencia de atención conforme a la edad de los niños. Este tema merece un análisis particular que aquí no realizamos.

su hija de 8 años, y en la instalación de cables –para eliminar el sistema inalámbrico– con el fin de lograr más estabilidad en el internet recién ampliado (Emmanuel, especialista en informática).

Las familias hasta aquí referidas tenían una casa con comedor como espacio central para el trabajo escolar y con recámaras donde eventualmente algunos miembros se podían aislar, también contaban con capacidad de contratar o ampliar servicios de internet, de comprar o conseguir computadoras, tabletas y muebles apropiados. Adicionalmente, había una madre o un padre (todos profesionistas) con preparación suficiente para supervisar y apoyar la actividad de los niños.

En las familias con menos posibilidades socioeconómicas: organización y adquisición de recursos tecnológicos mucho más limitadas

En las familias con menos recursos de todo tipo (cuyos hijos asistían a escuelas urbanas ubicadas en zonas desfavorecidas o en zonas indígenas), la organización y adquisición de aparatos, materiales o muebles para continuar con las clases fue mucho más limitada: se enfocó básicamente a comprar o conseguir un teléfono celular.

En relación con la conectividad y el espacio disponibles, no entrevisté madres o padres de familia en zonas indígenas, pero mediante una encuesta realizada con un grupo de 18 estudiantes provenientes del medio indígena en un plantel de la Universidad Pedagógica Nacional, la respuesta de 15 de ellos fue que la conexión para fines escolares se hacía exclusivamente por celular. La mayor parte de las veces el aparato era compartido con los hermanos pequeños y, con mucha frecuencia, era necesario salir a espacios donde llegara la señal de la antena (de Wi-Fi) para lograr conexión. En estos casos, no había espacios que reorganizar para estudiar, tampoco había computadoras o mamás con posibilidades de dar apoyo pedagógico. La comunicación entre profesores, madres y estudiantes se dio básicamente utilizando el WhatsApp y no siempre fue buena.

En las escuelas públicas urbanas de zonas desfavorecidas, nos dice un director, la situación no era muy diferente: «Sus casas son muy pequeñas, de interés social, los niños trabajan en la cocina, o en la estancia, no tienen un lugar apartado y acondicionado para el estudio», situación a la que se agrega que aproximadamente 30% de los niños nunca se conectó. (Eduardo, director de escuela pública, ciudad de Aguascalientes)

Contar con un poco más de recursos no siempre es suficiente, se hace necesario además un ambiente adecuado y una persona adulta apoyando las actividades

escolares para que éstas marchen bien. Un ejemplo de esta situación es una secundaria pública ubicada en un barrio desfavorecido de la Ciudad de México donde alrededor de 50% de los alumnos tenían computadora e internet y, aproximadamente, otro 30% tenía tabletas o celular. De este modo, una vez pasado el desconcierto inicial, enfrentaron el período de pandemia trabajando con estos recursos. Sin embargo, la condición familiar de los alumnos se tradujo en falta de supervisión en casa, y en que menos de 50% entregara evidencias de trabajo realizado:

Los grupos son más o menos de 40, y de cada grupo, sólo se conectaban unos 17, además, había que enviar *link* para las *sesiones presenciales*, y había personas mal intencionadas que se metían y empezaban a rayar la pantalla o hacer mal uso de ella. Entonces el director decidió suspender este trabajo. (Prof. Arturo, Secundaria pública, zona marginada, Ciudad de México)

Fue así como la intención inicial de tener *sesiones presenciales* (es decir, en pantalla)³ no duró, por lo que se tomaron otras opciones con el uso de WhatsApp:

Entonces en mi escuela –continúa el profesor– se ha optado por generar documentos, en matemáticas y en español, en el PDF se compilan actividades y las enviamos a los padres vía WhatsApp, y ellos [los alumnos] lo van contestando. (Prof. Arturo, Secundaria pública, zona marginada, Ciudad de México)

Esta forma de vinculación –como hoy sabemos por diversas encuestas (por ejemplo INEGI/IFETEL, 2021, INEGI, 2021) –permitió a la gran mayoría de escuelas públicas continuar el contacto con los estudiantes para realizar actividades de apoyo al aprendizaje, incluso durante todo el ciclo escolar 2020–2021. Pero conforme a nuestros datos, un porcentaje importante de los estudiantes asistentes a escuelas de barrios desfavorecidos no se conectaba.

³ Con la expresión *clases presenciales*, el profesor se refiere a las sesiones en las que se conectaban y el maestro estaba en la pantalla frente a los alumnos, quienes utilizaban tabletas, computadora o celular para el efecto.

DISTINTAS MODALIDADES DE ENSEÑANZA AL INTERIOR DE LAS FAMILIAS: PERSISTENCIA DE LAS DESIGUALDADES SOCIOECONÓMICAS Y DE CONECTIVIDAD

En las escuelas privadas: uso de plataformas y clases en pantalla

En las escuelas privadas, en general, el trabajo se realizaba mediante sesiones en pantalla («presenciales», dicen los maestros) a través de alguna plataforma, especialmente *Zoom* o *Google Meet*. También se utilizaban algunas otras aplicaciones o programas consideradas más *ad-hoc* para el aprendizaje contratadas por las escuelas privadas (entrevista a Alejandra y Giovana, madres de familia, ciudad de Querétaro; Adriana, Guadalajara).

En general, las plataformas y aplicaciones se usaban para que los docentes expusieran las clases, guiaran la actividad que los niños realizaban desde casa, o mostraran los ejercicios que les enviarían para su realización como tarea. Posteriormente, los niños trabajaban en lo solicitado y «subían» las tareas a alguna plataforma, principalmente *Classroom*, para hacer constar el cumplimiento del deber y recibir retroalimentación.

Una profesora de la materia *Lengua materna. Español* de secundaria expone su forma de trabajo a través de la pantalla:

Uno de los temas que trabajé en línea fue la literatura del Renacimiento, la presenté en Power Point y les estuve platicando, ellos hacían comentarios y, si tenían alguna duda, también comentaban, si se necesitaba les explicaba más, y la siguiente clase le asignaba a cada uno un tema, por ejemplo, de un autor italiano ... Ellos investigaban, yo los estaba viendo en Zoom investigar, es que a veces los dividía en salas, para que trabajaran en equipo, y luego me entregaban lo que habían conseguido y también lo presentaban a sus compañeros. (Mariana, profesora de *Lengua materna. Español*, secundaria, ciudad de Aguascalientes)

Un uso excepcional de la pantalla

Un caso que resulta excepcional por el enfoque de trabajo es el de una primaria activa de la Ciudad de México que aprovechó las posibilidades de la pantalla de manera notable. En esta escuela se trabajaba con Zoom y había «patio» y «salones de clase», a los que se entraba cuando sonaba el timbre de entrada; también había «recreo» y se realizaban asambleas de estudiantes donde se discutían asuntos académicos y organizacionales.

Primero fue un relajo, pero pronto se pusieron las pilas y usaron Zoom, [...] había salas. Había una sala general que le llamaban *el patio*, y entonces todo el mundo llegaba a *la escuela, al patio* (se ríe) y ya después, a la hora de la entrada, mandaban a todos los niños a su salón ... Y ya nada más cuando se cumplía cierto horario cambiaban de maestro, venía otro profesor a su salón (ríe de nuevo). (Entrevista a Carolina, madre de familia de esta escuela, mamá de Leonor)

Para prever posibles limitaciones en el manejo de la tecnología de algunos docentes, y para que las clases fueran dinámicas, por lo general había dos profesores en pantalla, por si el que llevaba la clase necesitaba apoyo:

Lo que creo que fue muy acertado, es que había dos maestros en la pantalla, por si algo fallaba, también porque si había algún niño pidiendo la palabra y el maestro no lo veía, entonces el otro [se lo hacía notar] y eso ayudó mucho a que fluyera la clase. (Carolina, mamá de Leonor)

Y en «el salón de clase» los niños –todos conectados a su computadora o *laptop* –entre otras cosas, escuchaban la lectura de cuentos, hacían experimentos, en matemáticas jugaban al «banquito», hacían viajes virtuales a museos de arte, o a ciudades extraordinarias, como Venecia y Florencia, y de estas visitas derivaban elaboración de historias, pinturas o dibujos que después compartían con los compañeros a través de la pantalla. Así lo cuenta una alumna de esa escuela:

Inv.: Cuéntame algo que te haya gustado mucho ...

Leonor: Bueno (se ríe) una vez hubo una pintura... después que habíamos ido en una visita virtual a Venecia, el maestro dijo que pintáramos algo de Venecia, nos puso en el *Google Maps* y nos estaba enseñando toda Venecia cuando de pronto subimos a la torre de San Marcos y todos «¡Aaay nos vamos a caer!» y dice: «No, es *Google Maps*, no nos vamos a caer», pero de pronto quién sabe a qué le picó el maestro y nos caemos (cuenta todo muy entusiasmada, como recordando todos los detalles del hecho).

Inv.: ¿Y sí se cayeron?

Leonor: ¡Sí! (emocionada) y yo hasta dibujé eso (sigue muy entusiasmada)

Inv.: ¿Entonces eso te gustó mucho?

Leonor: Sí, ¡ese incidente creo que no lo voy a olvidar! (Entrevista a Leonor, 8 años, tercer grado, hija de Carolina, Ciudad de México)

Sin duda, este tipo de experiencias –cuyo recuerdo provoca emociones tan positivas– contrasta con lo que ocurría en escuelas públicas de zonas desfavorecidas o comunidades indígenas, cuyo vínculo con la escuela fue sumamente débil.

Los Cuadernillos y el WhatsApp: medios para el trabajo y la comunicación en escuelas públicas de zonas desfavorecidas e indígenas

Ante la falta de acompañamiento o supervisión, la deficiente conectividad y la falta de disponibilidad de recursos tecnológicos en estas familias, según informaron nuestros entrevistados, la acción fundamental para la comunicación entre maestros y alumnos y, en general, para el trabajo escolar, fue la elaboración y distribución de *cuadernillos* confeccionados por los docentes sobre los temas a tratar.

Esos cuadernillos incluían contenidos curriculares, definiciones y ejercicios que los docentes consideraron relevantes para el aprendizaje de los temas y fueron profusamente utilizados en escuelas públicas urbanas y de zonas indígenas.

Hay cuadernillos de 4 o 5 páginas, hasta de 12 o 15, hay cuadernillos que incluyen todas las materias, otros sólo lengua materna y matemáticas, los hay que se distribuyen cada 15 días mientras que otros se distribuyen semanalmente. También los hay consistentes en antologías de lecturas tomadas de varios libros, recurso especialmente útil ¡para enseñar a leer en primer grado por vía remota!

La distribución de cuadernillos: muchas veces por caminos intrincados

La distribución de los cuadernillos era distinta conforme a la ubicación de la escuela y a la capacidad de conexión de las familias. Podía hacerse por dos vías:

- a) *Mediante WhatsApp* a los padres de familia para que los estudiantes los contesten, y los regresen contestados al profesor como evidencia del trabajo realizado. Esto puede hacerse resolviendo sobre el mismo celular, o copiando en una hoja el ejercicio para realizarlo y luego utilizar el WhatsApp para enviar al profesor o profesora una foto del trabajo;
- b) *Mediante distribución física* (ejemplares en papel), dejándolos cada semana o cada quince días en la tienda, la tortillería, la papelería o la panadería más cercanas a la escuela, para que los padres de familia o los propios niños los recojan una vez pagado el costo correspondiente a las fotocopias.

Esta forma de distribución llegó a ser muy intrincada, lo que abonó a una clara merma de la participación educativa, o de plano a su extinción, principalmente en las zonas con conectividad muy deficiente, o en las familias donde no había posibilidades o interés suficiente para apoyar la continuidad de los estudios o supervisar a los estudiantes. Un profesor de una primaria indígena contó:

Tratando de no afectar tanto el bolsillo de ellos, recurrí a actividades un poco más simples [que pudieran presentarse en pocas hojas] pero que cumplieran el objetivo señalado en los *aprendizajes esperados*. [...] Hacía una secuencia de actividades que abarcaba todas las materias, cada semana, y las mandaba a la presidenta del grupo y ella sacaba las fotocopias y las demás mamás iban a casa de ella a recogerlas y ya los niños las trabajaban en casa. Yo mandaba los sábados y la señora fotocopiaba ese mismo día, y el domingo entregaba y ya los lunes todos tenían las fotocopias correspondientes a la semana y los viernes en el ejido yo las recogía. Me trasladaba en camión [del pueblo donde vivo a la comunidad donde está la escuela], es un trayecto de unas dos horas, recogía el trabajo y lo revisaba en la casa; el viernes en la noche preparaba las nuevas fotocopias, y el sábado en la mañana otra vez entregaba... esa era la forma en que yo trabajaba. (Prof. Fermín, cuarto grado, Primaria Indígena)

Un relato parecido es el del Prof. Añorve Polanco (citado en Salinas et al., 2021b) quien sustentaba su docencia en «hojas de trabajo» (cuadernillos) y en la recepción de llamadas al celular para resolver dudas.

Durante los primeros meses logré diseñar cinco paquetes de hojas de trabajo, cuyo tiempo de realización establecí de dos semanas por paquete [...] Las tutoras [personas al cuidado de los niños] me llamaban en el momento que ellas requerían hacerlo, no establecimos horarios de atención, me acoplé a sus tiempos. (p.18-19)

Como se ve, el camino para hacer llegar los cuadernillos a sus destinatarios no resultaba fácil, en muchos casos la posibilidad de hacer llegar las tareas a los niños implicaba una red de colaboración entre profesores, madres o padres de familia y algún comerciante local. En un trabajo reciente (Marín Che & Pinto Sosa, 2021), se narra lo que me parece el extremo de esta complicada forma de poner frente a los estudiantes los deberes escolares; se trata de un profesor de telesecundaria cuyo

lugar de residencia y su escuela tenían en medio los límites de Yucatán y Campeche, cerrados en esos días para evitar los contagios:

[Hacia llegar los cuadernillos] a través de mi hermano, que vive en el municipio, le pedía el favor de vernos en la frontera y allí, en la reja que nos pusieron, le entregaba mis paquetes de actividades y él venía a la comunidad, pedía permiso para pasar, porque también les pusieron su valla y, se las entregaba a una alumna para que ella los distribuyera. (p. 236)

Estos intrincados trayectos proliferaron en las comunidades donde no todos los alumnos o padres de familia contaban con celular, o donde la recepción de ondas de Wifi era muy deficiente. Se trataba de zonas rurales apartadas y, especialmente, de zonas indígenas.

OTRO ELEMENTO DE DESIGUALDAD: EL APOYO DIFERENCIADO QUE PADRES Y MADRES DE FAMILIA PODÍAN DAR A SUS HIJOS

Las familias de clase media con una madre o padre con formación suficiente para apoyar los aprendizajes escolares estuvieron en posibilidad de hacerlo. En otros medios con menos recursos de todo tipo, los relatos hacen evidente cómo las limitaciones de los padres para ayudar académicamente a sus hijos se constituyeron en otro factor de desigualdad:

No todos podían ayudar, había quien me decía, sobre todo al principio: «Si yo no sé, ¿cómo le voy a ayudar a mi niño?», entonces yo les daba libertad de que me marcaran al celular en el momento en que lo necesitaran. Y ya en el teléfono íbamos resolviendo (se sonríe), yo ponía en mi computadora el ejercicio y más o menos los iba guiando, y a veces sí se resolvía la situación, otras veces parece que se confundían más, entonces les decía que esa actividad la dejaran pendiente, y cuando recogía las copias ahí les explicaba un poco más. (Prof. Fermín. Primaria Indígena)

Narraciones de este tipo se repiten en las escuelas indígenas: «debido a la precaria formación escolar [...] Algunas tutoras, cuando dialogamos por teléfono, se quejan porque no logran entender las actividades de los libros y por consiguiente no pueden explicarles a sus hijos e hijas». (Añorve Polanco, citado en Salinas et al., 2021b, p. 18)

En las escuelas urbanas desfavorecidas, la situación era similar: «algunos padres no tenían manera de ayudar a sus hijos y eso complicaba más el proceso» (Prof. Arturo, secundaria, zona desfavorecida, Ciudad de México). Sin embargo, aunque pocos, también hubo momentos provechosos y estimulantes: «[en una ocasión] cuando mandé un cuadernillo con el tema de proporcionalidad, hubo varios padres que me mandaron mensajes de agradecimiento porque ellos también aprendieron». (Prof. Arturo, secundaria, zona desfavorecida, Ciudad de México)

Lo anteriormente narrado refleja la importancia de un factor identificado hace tiempo como elemento de desigualdad educativa: la formación de la madre, que tomó un lugar fundamental durante la pandemia, registrándose la falta de capacidad técnica o pedagógica de las madres, padres o tutores como una desventaja importante de la enseñanza remota (INEGI, 2021).

¿CUÁNTO SE APRENDE VÍA REMOTA?

Hay una percepción generalizada sobre el punto: se aprende menos, se aprende poco. Es claro que las formas acostumbradas de enseñanza se alteraron con el confinamiento; en algunos casos, de manera radical. Particularmente cuando la actividad docente consistía sólo en enviar cuadernillos y, en lo posible, retroalimentar a los estudiantes con base en las respuestas dadas, aunque esta retroalimentación fue en general muy limitada y diferida.

Uno de los poquísimos profesores de escuela pública que utilizó la pantalla porque su escuela tenía «mejores condiciones», menciona haber abandonado el constructivismo propuesto por la SEP:

Con la educación a distancia es trasmisión, no hay constructivismo, porque lo que yo hacía era explicar [exponer] en la pantalla, por el Google-Meet; me ayudaba de Powers Point [...] Les ponía definiciones, procedimientos, no problemas ni preguntas como piden los programas y así era como aprendían. (Prof. Julio, escuela primaria, Ciudad de México)

En zonas urbanas desfavorecidas o en zonas indígenas las experiencias reflejan déficits mayores, ya que los *aprendizajes esperados* se trivializaban o se minimizaban: «Les pongo cosas sencillas, que ya sé que van a poder resolver» (Prof. Fermín, primaria indígena), «Hay que mandarles cosas donde no te vayan a necesitar, porque muchos padres no les pueden ayudar» (Prof. Arturo, Secundaria en zona desfavo-

recida, Ciudad de México). Aún más allá, hay quienes recibieron de sus directivos la indicación de enviar tareas exclusivamente de lo ya conocido: «Van a poner temas de repaso, de lo que ellos ya saben» (Prof. Julio, primaria ciudad de México). Sin duda relacionado con lo anterior, la mamá de un chico de secundaria pública comentó en una plática incidental: «Les ponen puras actividades ¡francamente de trámite!» (Madre de familia de la Ciudad de México, en conversación incidental con el investigador)

La OECD, en su recuento para los países miembros 2021 (OECD, 2021a) y el INEGI (2021) para el caso de México, afirman que hubo muchos aprendizajes perdidos en el período en que las escuelas permanecieron cerradas, siendo la calidad de las soluciones para continuar las clases y la falta de contacto con los maestros las causas principales de la pérdida (OECD, 2023). Conforme a nuestro estudio, *el «se aprende menos»* alcanzó también a las escuelas privadas. Los estudiantes de este tipo de instituciones confirman su percepción sobre el descenso en el aprendizaje: «estuvo fácil, porque casi no vimos temas nuevos, por si no se entendía, fue más bien como repaso y un poquito de nuevo, pero no mucho». (Manolo, 13 años, segundo de secundaria, escuela privada, ciudad de Aguascalientes)

Haciendo una aproximación en porcentajes, la mayoría de los docentes y los estudiantes estima que «se aprendió un 60 o 70%» de lo que debería aprenderse. Quizás los porcentajes son lo de menos, lo que es de más, es que hay una percepción generalizada de la baja en los aprendizajes.

UN REGRESO CONFUSO Y DESIGUAL A LAS AULAS

El regreso a clases presenciales también reflejó enormes desigualdades entre las familias cuyos hijos asistían a escuelas privadas y las que mandaban a sus hijos a escuelas más desfavorecidas. Aquéllas regresaron mucho antes, conforme a su propio semáforo epidemiológico, y con cuidados extremos en las aulas: desinfección profunda, protecciones entre los mesabancos, integración de sistemas de ventilación avanzados, profesores adicionales para dividir los grupos, excelentes condiciones de conectividad y recursos didácticos ad-hoc.

En contraste, la gran mayoría de las escuelas públicas, incluidas las indígenas, regresó en condiciones de poca seguridad sanitaria, sólo paliada por la acción voluntaria de profesores y padres de familia que se esforzaron –aportando recursos materiales para la higiene y apoyos directos en la limpieza de los planteles –por librar a sus hijos del contagio.

DISCUSIÓN

La Secretaría de Educación no instrumentó durante la pandemia alguna política específica para paliar la desigualdad educativa ya existente. Su compromiso principal consistió en lanzar la estrategia llamada *Aprende en casa*, bajo el supuesto de que 96% de los hogares mexicanos contaba con un televisor. Pero este supuesto se vio vulnerado ante la situación de una gran cantidad de comunidades dispersas donde no había antena de televisión para recibir las transmisiones. Sin embargo, de manera distinta a como ocurrió en otros países de la OECD (2021b), en México no hubo apoyos adicionales a las escuelas o dotación de recursos tecnológicos a los niños que no contaban con ellos.

En este escrito documentamos cómo las condiciones socioeconómicas y culturales de los niños –de por sí desventajosas para muchos– se imbricaron con la calidad del servicio educativo recibido durante la pandemia provocando un ensanchamiento de grandes dimensiones en la brecha educativa existente.

Las narraciones recogidas ponen en evidencia que la pantalla no es igual que una escuela. Pero hay que ir más allá: si la pantalla no ofrece las condiciones para una relación educativa plena, entre otras cosas porque no permite la cercanía física, la improvisación ni la ayuda o la retroalimentación inmediata, mucho más empobrecida es la relación que puede establecerse a través de la asincronía que implica el trabajo mediante cuadernillos semanales o quincenales, cuya recepción es incierta y en muchísimas ocasiones ni siquiera hay un real destinatario recibéndolos. Eso es lo que reflejan las narraciones de los profesores, a quienes agobia que un alto porcentaje de sus alumnos no da muestra de haberlos recibido, hecho que se da especialmente en los medios más desfavorecidos.

Sin duda estos rasgos del servicio educativo ofrecido por los distintos tipos de escuelas generaron relaciones de enseñanza y aprendizaje desiguales, más desiguales aún por los factores del contexto: madres de escuelas privadas con estudios de licenciatura y madres que difícilmente fueron a la escuela como coadyuvantes en el proceso de aprendizaje en las zonas urbanas marginadas y en las escuelas indígenas. A esto se agregó otro elemento convertido en factor de desigualdad: contar, o no, con un lugar apropiadamente amueblado, aislado y silencioso, versus falta de un espacio específico para trabajar.

Los resultados de este estudio son coincidentes en muchos sentidos con las afirmaciones de la OECD (2021c y 2023) respecto de la situación mundial, y del INEGI (2021) en el caso de México. Específicamente, respecto de que el déficit

educativo producido por la pandemia afectó más fuertemente a niños y jóvenes de las franjas más vulnerables de la población. La aportación de este trabajo es que, mediante las narraciones recogidas, se arroja luz sobre las condiciones y los elementos específicos que configuraron la disparidad de experiencias en los distintos tipos de escuelas y cómo padres, estudiantes y maestros respondieron, en circunstancias particulares al compromiso educativo en el seno de esa desigualdad.

CONCLUSIONES

La pandemia provocada por el SARS-CoV2 obligó al mundo al confinamiento con el fin de detener su transmisión. Este confinamiento en México –prolongado más que en ningún otro país –marcó un período extremadamente difícil para la educación, lleno de hechos inimaginados, de retos y de limitaciones, también de aprendizajes y experiencias inéditas.

El cierre de las escuelas desdibujó la frontera entre aquéllas y la vida familiar. Trastocados los límites, las familias se vieron obligadas a responder a las nuevas circunstancias apoyando a los hijos en la prosecución de sus estudios. La participación de las madres, y eventualmente de los padres, fue fundamental.

La Secretaría de Educación propuso una estrategia de alcance nacional basada en la transmisión del programa *Aprende en casa* (I, II y III), para apoyar el aprendizaje durante el confinamiento. Pero el programa fue poco utilizado. Y puesto que la estrategia gubernamental no alcanzó la aceptación ni la penetración previstas, familias y maestros construyeron otras respuestas para apoyar el aprendizaje escolar de los estudiantes.

Al tratar de responder a las necesidades educativas de los hijos, se crearon dos mundos contrastantes: el de quienes cuentan con recursos económicos, tecnológicos y académicos suficientes, y el de quienes tienen carencias en todos ellos. Los primeros, adaptaron y crearon espacios adecuados para el estudio, adquirieron computadoras, muebles para niños, ampliaron la potencia del internet, instalaron cables, contaron con profesores dando clase diariamente en la pantalla y hasta contrataron asesorías y apoyos especializados para sus hijos.

Las familias con carencias disminuyeron o perdieron el contacto con la escuela, en general se conformaron con recibir cuadernillos semanales o quincenales enviados a la panadería, o a la papelería, o por WhatsApp, y habrían de pagar las fotocopias para luego continuar la espera una o dos semanas más para recibir retroalimentación y nuevas tareas escolares. En estos casos, además, pocas veces había

madres o padres asesorando o supervisando a los hijos para que realizaran los trabajos escolares. Una política generalizada de «poner cosas sencillas en los cuadernillos para que se pueda prescindir de los maestros» vino a agudizar la ya de por sí débil relación con el conocimiento escolar.

Los aprendizajes escolares, aún entre los más favorecidos, se vieron disminuidos. En general, madres, profesores y estudiantes (sin importar condición económica y tipo de escuela) creen que se lograron menos que asistiendo a las escuelas. Pero esto se dice desde los dos mundos creados durante la pandemia: el mundo de pantallas, plataformas, aplicaciones y docentes, y el mundo dependiente de los cuadernillos y el WhatsApp. Estos dos mundos ponen de manifiesto la gran desigualdad socioeconómica y educativa imperante en el país. En uno y otro hay aprendizajes perdidos, pero las pérdidas fueron tremendamente diferenciadas. En virtud de tales circunstancias continúa vigente la advertencia de Rodríguez (2002) respecto de que la justicia educativa sigue siendo un tema pendiente en México.

El ciclo escolar 2021-2022 concluyó con una modalidad híbrida o presencial, aún afectada por las olas de contagios que reiteraban su presencia. El ciclo 2022-2023 se enfrentó a una situación donde se reconoce la escasez de aprendizajes logrados los dos últimos años, y sus posibles devastadoras consecuencias en el mediano y largo plazo (OECD, 2023). Habrá que convertir en retos las pérdidas, los aprendizajes y las desigualdades puestas de manifiesto durante el confinamiento. Muchos maestros lo están intentando. Pero es un imperativo que la Secretaría de Educación asuma de manera decidida el compromiso que le corresponde para paliar los efectos devastadores de la pandemia. En lugar de eso, desafortunadamente, ha centrado sus energías en elaborar planes de estudio controversiales, como si no hubiese ocurrido nada. Los resultados de esta política, hará imprescindibles nuevos análisis.

REFERENCIAS

- Alloatti, M. N. (27-29 de agosto de 2014). Una discusión sobre la técnica de bola de nieve a partir de la experiencia de investigación en migraciones internacionales [ponencia]. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Memoria Académica. Costa Rica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8286/ev.8286.pdf
- Avila, A. (2021). Encuesta realizada con jóvenes que estudian para enseñar en escuelas indígenas. México. Universidad Pedagógica Nacional.

- Goodman, L. A. (1961). Snowball Sampling. *The Annals of Mathematical Statistics* -JSTOR. [https://scholar.google.com.mx/scholar?q=Goodman,+L.A.+\(1961\)+Snowball+Sampling&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.com.mx/scholar?q=Goodman,+L.A.+(1961)+Snowball+Sampling&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *La educación para las poblaciones en contextos vulnerables. Informe Anual 2007*. México. Editorial INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D215.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020. Nota técnica. Publicada el 23 de junio de 2021. <http://www.Inegi.gob.mx/investigacion/ecovid/2020>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares, 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2020/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía/Instituto Federal de Telecomunicaciones(2021). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares, 2020. Nota técnica*. Publicada el 22 de junio de 2021. <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2020/#:~:text=A%20nivel%20nacional%20y%20para,y%20una%20proporci%C3%B3n%20de%201%25>.
- Marín Che, A.J. & Pinto Sosa, J. E. (2021). Escuelas cerradas, aulas abiertas: estrategias de enseñanza remota en una comunidad rural de Yucatán. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Segunda Época*. LI (Núm. Especial), 215-250. <https://rlee.iberro.mx/index.php/rlee/article/view/463>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva* 17, 613-619. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63023334008>
- Morán-Martínez, H. (2019). Factores que generan la desigualdad educativa en México. *Acta Educativa*, 5 (1) (Enero – junio 2019), 1-33. <https://revista.universidadabierta.edu.mx/vol-5-num-1-2/>
- Muñoz-Izquierdo, C. & Ulloa, M. (1992). Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas. Una reflexión apoyada en el caso de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXII, (2), 11-58. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-latinoamericana-de-estudios-educativos/articulo/cuatro-tesis-sobre-el-origen-de-las-desigualdades-educativas-una-reflexion-apoyada-en-el-caso-de-mexico>
- Navarro, R., Ruiz, G. & Ojeda, G. (2020). El programa aprende en casa ante el COVID-19: experiencias y reflexiones docentes. *Perspectivas Docentes*. 31 (74), 39-47. <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas>. DOI: 10.19136/pd.a31n74.4139

- OECD. (2023) *Educación y COVID – 19. Enfoque en el impacto a largo plazo del cierre de escuelas*. Editorial OECD. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=1177_1177315-3db5du266d&-title=Educacion-y-COVID-19-enfoque-en-el-impacto-a-largo-plazo-del-cierre-de-es-cuelas.
- OECD (2021a), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- OECD. (2021b). *The estate of global education: 18 months into the Pandemic*. Editorial OECD. https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-global-education_1a23bb23-en#page1
- OECD (2020), «Mexico», in *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/72fe79cd-en>.
- Priego, L. (2020). Tantas historias de colegios como familias hay en Aguascalientes. www.desdelared.com.mx. Consultado el 8 de agosto de 2020.
- Rodríguez, P. (2002). Editorial. De nuevo la justicia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXXII (4), 5-10. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27032401.pdf>
- Salinas, G., Czarny, G., y Navia, C. (Coords.). (24 de febrero de 2021). Docentes indígenas frente a la pandemia por COVID. *Seminario Docencia Universitaria y Formación de profesionales indígenas*, 18ª sesión. <http://blue.northcentralus.cloudapp.azure.com/fpei/index.php/24feb21>
- Salinas, G., Czarny, G. y Navia, C. (Coord.). (2021b). *Relatos de docentes de educación indígena en tiempos de Covid-19. México*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/1659/>
- Secretaría de Educación Pública. (2021, 20 de agosto). Boletín Número 181. www.gob.mx/sep/esarticulos/boletin-sep-no-181
- Subsecretaría de Educación Básica. (2021). *Estrategia Aprende en Casa. Informe de resultados 2020-2021*. <https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2021/09/crt-9so-2021-09-29-p2-a3.pdf>

EDUCACIÓN MATEMÁTICA EN PANDEMIA: LOS EFECTOS DE LA DISTANCIA⁴

ALICIA AVILA

Yo creo que mate fue la más difícil (se queda pensativo), sí, yo creo que sí, porque era como más complicado entenderle, por lo mismo que no sentías que alguien te esté explicando, y no te respondían dudas. Sientes como que estuvieras viendo otro video de YouTube y ya, sientes como que no hay una conexión. Por más mal que te caiga el maestro la necesitas.

JAIR, 14 años, segundo de secundaria

INTRODUCCIÓN

La enseñanza vía remota para enfrentar el confinamiento no fue algo planeado. En México, como en general en el mundo, fue una respuesta emergente a la crisis con todo lo que esto significó: profesores poco preparados o sin preparación para enfrentar el compromiso; sin políticas educativas claras y vigorosas para dar una formación pertinente a los maestros; estudiantes con escasos recursos tecnológicos al alcance y, por lo mismo, con poca o ninguna habilidad para utilizar con fines educativos aquellos con los que ya contaban.

Habría que preguntarse, entonces, si las formas que tomaron los procesos educativos sustentados en estos medios (los que se hayan utilizado) condujeron a diferentes matemáticas como afirma Borba, o si la pregunta es, simplemente, ¿a qué matemáticas condujeron? Esa es la pregunta que se trata de responder en este escrito. Es una cuestión fundamental para entender lo ocurrido y su impacto en la educación básica en países donde el confinamiento debido al SARS-Cov2, se prolongó por meses e incluso por años. Tal fue el caso de México, que se constituyó

⁴ Este capítulo apareció, con el mismo título, como artículo invitado en la revista *Educación Matemática*, Volumen 35 (1) de abril, 2023.

Agradezco a Juan Antonio Barrera Ángeles su colaboración en la investigación que dio pie al artículo.

en el país de la OCDE que cerró por más tiempo sus escuelas, alcanzando casi 250 días al finalizar el ciclo escolar 2020–2021 (OECD, 2021).

Borba (2021, p. 5) señaló recientemente la «urgente necesidad de estudiar cómo ocurre la educación matemática online en los niños». Engelbretch et al. (2021), reiteran la relevancia de analizar dicho fenómeno con los estudiantes de educación básica y los niños pequeños. Pero si el tema es esencial, es necesario considerar que la enseñanza durante la pandemia, como se señaló antes, fue una acción de emergencia, ni planeada ni impartida por expertos en tecnología educativa. Los autores recién mencionados incluso llegan a afirmar que en realidad solo se gestionó la crisis para sobrevivir. Si bien esta afirmación no tiene validez universal, sí la tiene para gran parte de las escuelas de México donde, como se verá adelante, las situaciones educativas se vieron «en el límite».

Engelbretch et al. (2021) consideran que el período de pandemia trajo algunos beneficios, como el rápido crecimiento de software y modelos de *blended learning*, de juegos y materiales para utilizar en línea y de planes de estudio útiles para apoyar el aprendizaje a distancia. Pero no todos comparten ese optimismo, por ejemplo, Oliver (2020) señala que: «El aprendizaje en línea autoguiado está condenado al fracaso». Las razones que Oliver esgrime, entre otras, son que «los estudiantes simplemente no tienen ningún incentivo para mantenerse en sus estudios sin presión del grupo, un profesor a mano o un ambiente de aprendizaje estructurado» (cit. por Engelbretch, et al. 2021, p. 822).

Sin duda son válidas las razones planteadas por unos y otros, pero conforme a lo que nos enseñó la pandemia en México, es importante considerar diversos factores para ponderar los alcances de las afirmaciones: ¿Qué condiciones para aprender los contenidos escolares tuvieron los estudiantes?, ¿Con qué apoyos contaron para hacerlo?, ¿Qué herramientas tecnológicas tenían para vincularse con la escuela?, ¿Qué calidad tenía la conectividad de la que dispusieron?, ¿Qué contenidos constituyeron la materia de aprendizaje?, ¿Cómo les enseñaron?, ¿Alguien acompañó su proceso?

En este artículo, sustentado en un estudio exploratorio realizado a través de entrevistas vía internet, y complementado con la revisión de trabajos realizados sobre el terreno en México, se busca aportar elementos para contribuir a colmar el vacío mencionado: la necesidad de entender qué ocurrió con la enseñanza y el aprendizaje de los niños y jóvenes de educación básica durante la pandemia, especialmente en matemáticas. Las condiciones del aislamiento – que hicieron de

estudiantes y maestros una población de muy difícil acceso - obligaron a una cierta metodología de indagación a la que dedico el siguiente apartado.

ESTRATEGIA DE INDAGACIÓN: LO POSIBLE EN MEDIO DEL CONFINAMIENTO

En México, el confinamiento total debido a la pandemia producida por el SARS-Cov2, convirtió a profesores, padres y madres de familia, así como a estudiantes, en una población de muy difícil acceso. Gracias a la técnica denominada Snow Ball sampling (muestreo por «bola de nieve») (Goodman, 1961) logré conversar con 28 de ellos. Esta técnica proporciona formas de contacto con grupos o poblaciones caracterizadas como difícilmente accesibles o, conocidas en la literatura como *hard-to-reach populations* (Alloatti, 2014).

La técnica «bola de nieve»- dadas las condiciones del confinamiento - permitió que un contacto llevara a otros, de manera tal que, si al inicio se tenía acceso a unos cuantos participantes, estos contribuyeron contactando a nuevos participantes que accedieron a colaborar en el trabajo. De este modo se amplió el grupo de estudio hasta resultar conveniente para los objetivos de la indagación, es decir, «hasta el momento en el que [el investigador] considere que puede decir algo importante y novedoso sobre el fenómeno que lo ocupa» (Martínez-Salgado, 2012, p. 617).

Con base en esa metodología, lo que aquí se presenta se basa en 18 conversaciones en las que se abordó el tema de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas con cierta amplitud. En general, las entrevistas tuvieron una duración de entre 60 y 80 minutos. Los participantes en el estudio residen en ciudades del centro del país: Aguascalientes, Ciudad de México, Guadalajara y Querétaro, así como en algunas zonas indígenas del este y sureste de México: Oaxaca, Chiapas y San Luis Potosí. Es decir que las conversaciones corresponden a actores de distintos contextos sociales, económicos y geográficos contactados vía remota en medio del confinamiento. Nuestros interlocutores fueron: madres y padres de familia de clase media y trabajadora; profesores de escuelas privadas, públicas urbanas ubicadas en zonas desfavorecidas y no desfavorecidas y de escuelas de zonas indígenas, así como alumnos de primaria y secundaria de escuelas privadas (el cuadro 1 muestra los datos específicos).

Se trata, entonces de una muestra que no intenta tener representatividad, pero sí aportar conocimiento en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática escolar en el período de confinamiento. Con ello, se espera contribuir

a la construcción de la historia de la educación matemática durante la pandemia provocada por el SARS-Cov2.

CUADRO 1. NÚMERO DE ACTORES ENTREVISTADOS QUE ABORDARON CON DETENIMIENTO PROCESOS VINCULADOS A LAS MATEMÁTICAS ESCOLARES DURANTE LA PANDEMIA.

<i>Rol de participación</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>
Profesores	4	4
Alumnos	3	3
Padres/madres de familia	3	1
Totales	10	8

Una parte de las conversaciones tuvo lugar entre julio y septiembre de 2020, otra parte fue realizada entre septiembre y diciembre de 2021; a fines de 2022 se agregó una entrevista más. Esta temporalidad permitió captar dos momentos distintos del confinamiento: las inquietudes y sorpresas de los primeros meses y las experiencias vividas durante un año de tal circunstancia.

Una cuestión constatada desde el inicio fueron las condiciones desiguales en que se realizaron las actividades escolares durante este período. Dichas condiciones están fuertemente vinculadas a la desigualdad económica y educativa existente en el país. Esta realidad se reflejó en la calidad de la interconexión, en los dispositivos electrónicos disponibles, en las condiciones materiales y de espacio en las que se trató de aprender; también en el apoyo de una persona adulta conocedora (o no) de los contenidos escolares (Ávila, 2022). Todo lo anterior, como también ha señalado Borba (2021) en referencia a Brasil, repercutió en el tipo de aprendizajes logrados en torno a las matemáticas escolares.

ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA

Para realizar el análisis de la información recogida, desde la perspectiva específica de la enseñanza, utilicé dos conceptos emanados de la didáctica francesa: el de triángulo didáctico y la noción de ostensión. Es de todos conocido que el triángulo esquematiza la relación didáctica mediante tres elementos: a) *el maestro*; b) *el alumno*; y c) *la saber escolar*, así como las interacciones que se dan entre ellos con el fin de hacer que los alumnos adquieran (o construyan) el conocimiento objeto

de la relación (Chevallard.1991). La noción de ostensión, en la formulación de Ratsimba-Rajohn (1977), alude a una presentación de los contenidos de enseñanza caracterizada porque: todos los elementos y relaciones constitutivos de la noción matemática prevista son proporcionados de un solo golpe por el profesor o el libro de texto. En la ostensión se utilizan apoyos objetivos, imágenes y ejemplos para lograr que los alumnos capten la idea deseada.

Para dimensionar la relevancia de estos conceptos, conviene recordar que la Secretaría de Educación Pública promueve, desde 1993, un enfoque de enseñanza de las matemáticas de tipo constructivista, conforme al cual el saber no es directamente transmitido por el profesor a través de imágenes, definiciones o ejemplos. Por el contrario, el alumno interactúa con dicho saber a través de las situaciones problemáticas que lo implican; lo hace en interacción con los compañeros, el intercambio de ideas y estrategias y la discusión de resultados (SEP, 2011a). Bajo esta orientación, contrapuesta a la comunicación directa de los saberes escolares, «el conocimiento de reglas, algoritmos, fórmulas y definiciones sólo es importante en la medida en que los alumnos lo puedan utilizar hábilmente para solucionar problemas y que lo puedan reconstruir en caso de olvido» (SEP, 2011b, p. 48). No obstante estas recomendaciones, que otorgan un lugar secundario a las reglas, algoritmos, fórmulas y definiciones, se sabe que muchos docentes aún privilegian la introducción ostensiva de las nociones y procedimientos como forma de enseñanza.

Por último, respecto de la ostensión cabe enfatizar que las exposiciones discursivas, las formulaciones y los ejercicios en el nivel simbólico son formas de ostensión que se ofrecen a los alumnos con cierta experiencia matemática. Se trata de poner ante su intelecto (que ya no ante sus ojos) los conceptos, los procedimientos, las fórmulas y las soluciones (Ávila, 2006, p. 63).

Ahora bien, era esperable que las relaciones didácticas establecidas en las escuelas – cualesquiera que éstas fueran – se alterarían debido a la distancia. En lo que sigue se da cuenta de cómo y en qué medida esto ocurrió.

En primer término, es necesario enfatizar que el contexto físico, socioeconómico y cultural del aprendizaje tomó una relevancia que en la escuela presencial no había tenido (Borba, 2021; Ávila, 2022). Esta relevancia se concretó en elementos que afectaban al estudiante y su relación con el conocimiento matemático escolar:

- El lugar físico donde se conectaba para realizar las tareas de aprendizaje.
- La calidad de la conexión.

- El tipo y número de recursos tecnológicos disponibles en la familia.
- El apoyo dado por la madre del estudiante o algún otro miembro de la familia.

Los profesores también se vieron afectados. Hasta entonces considerados competentes para realizar su labor, se convirtieron en profesionales sin preparación para gestionar el nuevo formato de enseñanza a que los obligó la pandemia. ¿Qué pasaría entonces con las relaciones didácticas preexistentes?, ¿cómo se haría llegar el conocimiento a los alumnos?

En México, las propuestas constructivistas, desde su introducción en 1993, han tenido dificultades para desplazar a la enseñanza ostensiva. Es razonable entonces preguntarse si tales dificultades se agudizaron con la distancia; si la resolución de problemas matemáticos, las búsquedas personales y la argumentación se mantuvieron en el período, aun con las dificultades que ya experimentaban; o si se dio paso franco a la ostensión de contenidos, procedimientos y definiciones que la SEP considera útiles solo como herramientas para la resolución de problemas.

En síntesis, teniendo como base lo hasta aquí dicho, a continuación se tratará de responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles fueron los efectos del contexto y de los medios en las relaciones didácticas y en los aprendizajes matemáticos logrados con la enseñanza remota?
- ¿Qué tipo de aprendizajes matemáticos se alcanzaron a la distancia?

RESULTADOS

Estrategias de comunicación configuradas por los medios disponibles

Durante el confinamiento, la actividad matemática escolar se dio a través de dos grandes modalidades de comunicación:

- a) *La enseñanza cara a cara*: sincrónica, a través de plataformas y computadoras o tabletas, con un profesor en la pantalla en tiempo real y la realización de sesiones de clase, una, dos o tres veces por semana.
- b) *La enseñanza diferida*, asincrónica, a través de hojas de trabajo, *cuadernillos* y tareas que los profesores hacían llegar con mayor o menor oportunidad a los alumnos, ya fuera físicamente, o bien por WhatsApp.

En el primer caso, el de la enseñanza con un profesor en la pantalla, estuvieron principalmente las escuelas privadas, cuyo estudiantado contaba con una computadora o una tableta, una plataforma para «correr» las actividades (Zoom o Meet como las principales) y un espacio para realizar las tareas escolares en relativo silencio (un estudio, una recámara, un comedor o una terraza). Se contaba también con el Classroom para recibir y entregar tareas y un profesor que intentaba, en los horarios habituales, que los alumnos aprendieran matemáticas en las nuevas circunstancias. Algunas escuelas públicas cuyos alumnos tenían buenas condiciones económicas tuvieron circunstancias, si no iguales porque generalmente los alumnos tenían celulares y no tabletas o computadoras, sí parecidas a las recién descritas.

En el caso en el que prevaleció el uso de hojas de trabajo y cuadernillos la relación educativa se volvió incierta. La comunicación (siempre diferida) generalmente era solo entre el profesor y un bajo porcentaje de sus alumnos, que además no contaban con un espacio aislado para trabajar y, la mayor parte de las veces, tampoco con una persona con conocimientos suficientes para apoyar el trabajo escolar en matemáticas o en cualquier otra materia (Ávila, 2022).

La realidad de esta desigual condición fue consignada por distintas instituciones y de distintas maneras; anoto dos de ellas:

- a) Con conexión a internet solo contaba 72% de la población de 6 años o más, pero el servicio estaba distribuido de una manera muy desigual, ya que en la población rural únicamente el 50.4% contaba con él (INEGI, 2020 y 2021);
- b) En algunas zonas indígenas el problema era mayor. Ahí se intentó subsanar la falta de internet mediante un programa televisivo de cobertura nacional titulado Aprende en casa, pero, según las quejas de algunas profesoras de escuelas indígenas de Oaxaca: «¡A las comunidades ni siquiera llega la señal de televisión!» (Salinas, G., Czarny, G., y Navia, C. 24.02.2021).

La enseñanza a través de la pantalla: introducción ostensiva de los contenidos como estrategia dominante

La estrategia más frecuente en esta modalidad fue que los profesores –tanto de primaria como de secundaria –intentaron replicar lo que hacían en su salón de clase: exponían los temas, en general apoyados en diapositivas que contenían definiciones y procedimientos, y luego se enviaban a los estudiantes ejercicios por

WhatsApp o Classroom para aplicar o practicar el contenido recién comunicado. Así lo contó un profesor de primaria:

«Hacía presentaciones en Power Point y con eso me guiaba, las sesiones que más trabajé fueron de matemáticas (...) los Powers me ayudaron mucho para dar la clase... Sí fue una enseñanza muy explicativa, sinceramente no se planteaban retos ni problemas como en la escuela con los *Desafíos Matemáticos*¹. (Maestro José Luis, primaria pública)

Una profesora de secundaria expuso su forma del trabajo durante la pandemia; se identifica en ella una estructura similar a la recién descrita:

En el tema veo, si necesito darles algo de teoría, yo lo resumo, les pongo un breve resumen de lo que necesito realmente que sepan, porque no me gusta decirles «vete a investigar», porque luego me ponen cosas que no... después ven el YouTube, hacen ejercicios y me los mandan. (Maestra Mónica, secundaria pública)

También los alumnos refieren esta forma de enseñanza:

El maestro explica en la pantalla los procedimientos, pone PDF's, casi nomás de álgebra, y deja tareas con base en las explicaciones que da basado en las diapositivas. (Santiago, 11 años, 1° de secundaria privada)

En general, los profesores completaban el ciclo enviando al Classroom o por WhatsApp ejercicios donde se aplicaba el conocimiento recién comunicado. Una vez hecha la tarea, se regresaba al maestro, por la misma vía, para su registro o su evaluación casi siempre superficial. Cabe señalar que, eventualmente, se incorporaron recursos visuales para presentar los números negativos, ya que existe una tradición de poner un color a los positivos y otro a los negativos. No obstante tal incorporación, la enseñanza conservaba el formato: los alumnos veían en la pantalla lo que su maestra hacía manipulando «stikers» y luego lo replicaban a la distancia.

¹ Desafíos Matemáticos es el nombre de los libros de matemáticas para los alumnos distribuidos por la Secretaría de Educación Pública para todos los niños que cursan educación primaria.

Introducción del pizarrón y una mejor vinculación con el contenido

Las diapositivas eran el medio más común para la presentación de las nociones a estudiar. Siempre eran presentadas con la idea ya formulada –básicamente algún algoritmo, fórmula o definición–. Su contenido expresaba un conocimiento institucionalizado y supuestamente libre de errores, ya que el profesor o profesora la habían elaborado. Eran finalmente, presentaciones ostensivas donde todos los elementos del concepto que se quería hacer aprender se presentaban a la vez y, si el maestro lo consideraba, se ejemplificaban varias veces para una mejor comprensión.

En algunos casos, las diapositivas fueron sustituidas por el desarrollo «paso por paso» de algún procedimiento de resolución escrito y oralizado en paralelo por el profesor. Esto fue posible al contar con un pizarrón frente a la pantalla.

Me detengo en esto porque, según los estudiantes entrevistados, el pizarrón introduce un cambio: si el profesor va mostrando paso a paso el desarrollo del procedimiento, y lo hace acompañado del discurso oral correspondiente, esta progresión le imprime cierto dinamismo y la ostensión resulta más amigable y comprensible. Así es como lo perciben los estudiantes de escuelas privadas y públicas:

No es lo mismo sus diapositivas a que te vayan explicando y apuntando en el pizarrón, como hacen en clase, ahí vas viendo en el pizarrón lo que el maestro hace. (Jair, alumno 2° de secundaria, escuela privada)

...

«Maestra: necesito que me lo escriba en el pizarrón, no que solamente me lo enseñe en diapositivas». (información proporcionada por la maestra Fernanda, de escuela pública, en entrevista)

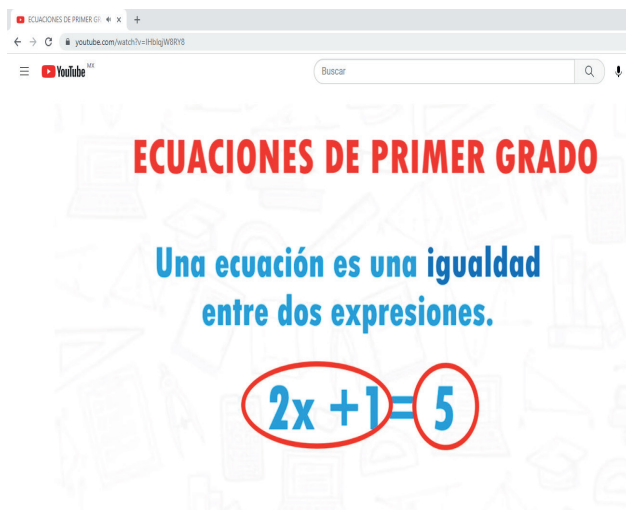
También las madres de familia reconocían la importancia de este recurso y se lo hacían saber a los profesores:

Los alumnos me agradecían el detalle del pizarrón, y yo dije: ¿por qué me agradecen? ... y las mamás me lo dijeron: maestra es que la única que tiene pizarrón es usted, las otras maestras nada más les ponen ahí los ejercicios, les dicen qué hacer y ya, el pizarrón les ayudó mucho (maestra Mónica, secundaria pública, en tono de orgullo).

Los tutoriales, importante apoyo en la presentación del contenido

Varias de las docentes entrevistadas mencionan haber localizado y utilizado tutoriales de YouTube para presentar los contenidos. La inclinación por la ostensión de procedimientos y definiciones observada hasta aquí, se refleja en la preferencia por ciertas páginas de YouTube, cuya claridad (aplaudida por los docentes) se enfoca a una descripción paso a paso de los procedimientos aritméticos o algebraicos que se enseñan en secundaria y que los alumnos tanto valoran. Por ejemplo, la siguiente imagen (figura 3), tomada de un sitio muy apreciado por todos los docentes de secundaria entrevistados (<https://www.youtube.com/watch?v=8rT0DZbYGEs>) se va integrando renglón a renglón y cada renglón se introduce acompañado de la oralización anotada a la derecha:²

FIGURA 1. PÁGINA DE YOUTUBE DONDE SE INTRODUCE LA IDEA DE ECUACIÓN DE PRIMER GRADO MEDIANTE UN TUTORIAL



Qué onda?, espero que estén muy bien, hoy vamos a tratar uno de mis temas favoritos:

Ecuaciones de primer grado Pero antes vamos a repasar algunos conceptos básicos

Una ecuación es una igualdad entre dos expresiones

Eso quiere decir que esto de aquí (aparece la curva roja de la izquierda) vale lo mismo que esto de acá (aparece el círculo encerrando el 5)

Por eso en medio tienen un signo de igual

Además, tienen una variable o incógnita¹, que viene siendo una letra cuyo valor desconocemos (aparece una flecha verde señalando la X a la vez que desaparecen las curvas rojas).

² El personaje que aparece en el tutorial únicamente debería haber hecho mención a la incógnita, y no a la variable, ya que se trata de una ecuación.

Además, sus incógnitas estarán siempre elevadas a la primera potencia, esto quiere decir que no aparecerán términos cuadráticos o cúbicos. (Daniel Carreón. <https://www.youtube.com/watch?v=8rT0DZbYGEs>).

A continuación, el tutorial presenta bloques de ejercicios para practicar lo que se ha comunicado de forma escrita y oral. Otros tutoriales utilizados tienen la misma estructura. También la tienen diversas planeaciones a las que tuve acceso.

Es decir que, si bien en ocasiones complementadas con un tutorial tomado de internet, las clases de secundaria –cuando tienen como medio de transmisión la pantalla– se parecen. Se presentan diapositivas o un pizarrón con alguna definición, un resumen, o el desarrollo de un procedimiento. Luego se repasa lo comunicado, se asignan y resuelven ejercicios y, finalmente, se reenvían resueltos al profesor. Estas acciones giran casi siempre alrededor del álgebra. Y, en todos los casos, muestran la intención docente de hacer comprender, mediante la ostensión, el procedimiento de su interés.

Esta forma de enseñanza, sustentada en la ostensión de los contenidos, utilizada con el álgebra, se sirvió también para trabajar con la aritmética en primaria, aunque, con ciertas variaciones. Algunas relacionadas con la edad de los estudiantes.

LA ACTIVIDAD CON LOS MÁS PEQUEÑOS: LA ARITMÉTICA EN LA PANTALLA

Una similitud entre la enseñanza del álgebra y de la aritmética fue el modelo de comunicación basado en la ostensión. El profesor José Luis (al inicio de este acápite) nos habló de las formas explicativas utilizadas en la primaria. También los padres de familia las refieren:

La maestra hacía presentaciones en Power Point, las explicaba, después hacían ejercicios en sus cuadernos y al final la maestra tomaba evidencia fotográfica de las actividades que habían realizado los niños [...] Yo le ayudaba a mi hija sobre todo en matemáticas, que era lo que se le dificultaba. En segundo, a lo que más le dieron importancia fue a las tablas de multiplicar (Emmanuel, padre de una niña de segundo/tercer grado durante la pandemia, escuela privada).

En algunas escuelas públicas había conexión semanal para recibir clase de matemáticas; aunque la recepción era por celular y muchos alumnos no se conectaban. En estos casos, la guía de la actividad era el libro de texto.

De 30 niños se conectaban unos 16, con el celular. Lo que más les enseñaron en cuarto fueron las tablas de multiplicar, y las divisiones en sexto. Las maestras tenían el libro en la mano, iban página por página. La maestra explicaba, ponía el libro en la pantalla, leía y les pedía a los niños que lo contestaran. Los que sabían levantaban la mano para contestar, y les decían que lo enviaran contestado por WhatsApp. (Sr. Iván, padre de dos niños de primaria pública)

En otros casos, sobre todo con los niños más pequeños, la presentación de los contenidos se acompañó de actividades con imágenes o material manipulable que ayudaban a una mejor comunicación de la aritmética.

El juego como estrategia para practicar lo aprendido

Con la reforma a las matemáticas que tuvo lugar en 1993, el juego se incorporó a la actividad matemática en la escuela primaria, dicha innovación ha perdurado en algunos salones de clase. Una pequeña de tercer grado, de una *escuela activa* refiere también a la enseñanza de la aritmética. La situación que relata tiene por objetivo ejercitar la adición con dígitos y muestra una manera mucho más dinámica de hacerlo (mediante el juego), probablemente debido al enfoque *activo* de la escuela y a las excelentes condiciones que se ofrecían ahí para la actividad vía remota:

En matemáticas jugábamos a una cosa que a mí no me gusta que se llama el banco³... Sí me gustaba, pero es que Danilo mi compañero siempre hacía trampa para ganar [...] Es que jugábamos con dos dados y la maestra decía que tiráramos, y a Danilo por alguna razón (hace tono de sospecha) siempre le salía tirar doble y entonces no era divertido porque siempre sabías quién iba a ganar. (Leonor, 8 años, tercer grado en una escuela privada *activa*, ciudad de México)

Apertura a la geometría a través del Jamboard

Para muchos maestros, la medición y la geometría fueron temas difíciles (hasta imposibles) de trabajar por las dificultades de medición, de elaboración de trazos precisos, de falta de materiales para realizar las actividades y por la imposibilidad de ayudar o corregir lo que los niños hacían. Probablemente por ello es que, de entre

³ El banco, o banquito, como también se le llama, es un juego conocido en gran cantidad de países y popular en México para que los niños realicen agrupamientos recursivos de 10 con objetos que se ponen a su disposición y de este modo formen decenas, centenas o millares, conforme los dados indiquen una cantidad igual o mayor que 10.

nuestros entrevistados, sólo una profesora persistió en su enseñanza y, para poder hacerlo, aprendió a utilizar el *Jamboard*.⁴

Sí, porque mis hijos me enseñaron a rayar en la Tablet con ese Jamboard que al principio yo decía: ¿Qué es eso? Escribía como en un pizarrón: «Las fracciones comunes» (hace un ademán, como si escribiera la frase) y ya comenzaba a explicar [...] También hacía las figuras, las cuadrículaba, escribía las fórmulas. Pude trabajar geometría. (Maestra Miriam, sexto de primaria, escuela pública urbana)

Fue la ayuda de los hijos la que cambió tanto la forma inicial de enseñanza (a través de WhatsApp) como los contenidos posibles de trabajar. El cambio fue posible por la colaboración intergeneracional. Pero el caso muestra además cómo la preparación docente cambió sustancialmente los contenidos trabajados.

Como se ve hasta aquí, las actividades que maestros, padres y alumnos refieren en los distintos grados de primaria se centraron en cuestiones vinculadas al sistema decimal de numeración, a los algoritmos de las operaciones y a las tablas de multiplicar. En grados más avanzados, también se estudiaban las fracciones. En general, se trataba de presentar los conocimientos a través de explicaciones y ejemplos para que luego los alumnos los practicaran.

La forma de vincular a los alumnos con la aritmética fue similar a la utilizada con el álgebra en secundaria. Sin embargo, dos elementos diferencian la actividad en los grados iniciales de primaria: la incorporación de manipulables para hacer las presentaciones o para ejercitar lo aprendido. También el tinte lúdico que a veces se da a la actividad.

Solo en casos excepcionales, donde las maestras buscaron una preparación específica, se incluyeron temas de geometría.

La enseñanza diferida: a través de cuadernillos y WhatsApp

Los cuadernillos y el WhatsApp, recursos que salvaron del aislamiento

La estrategia de comunicación dominante durante el confinamiento fue el uso (exclusivo) del WhatsApp, implementado sobre todo (pero no únicamente) en escuelas primarias y secundarias de zonas desfavorecidas, tanto urbanas como rurales o indí-

⁴ Jamboard es una pizarra digital que permite colaborar en tiempo real por medio del propio dispositivo, un navegador web o la aplicación móvil. Si se usa Jamboard en un ordenador, se puede utilizar un navegador web para: escribir y dibujar con un ratón o un panel táctil y buscar en Google e insertar imágenes y arrastrar y cambiar el tamaño del texto y de las imágenes. <https://support.google.com/jamboard/answer/7424836?hl=es>

genas. Aun en las etapas más avanzadas del confinamiento, a través de este medio se hacían llegar a los estudiantes las tareas que habrían de realizar. Lo anterior, aunque un porcentaje importante de estudiantes de zonas desfavorecidas no se conectaba.

Un caso que ilustra dicha situación es el de una secundaria ubicada en una zona urbana desfavorecida. Ahí, la mayoría de los estudiantes contaba con tabletas o teléfonos inteligentes por lo que se intentó trabajar en pantalla. Sin embargo, la condición familiar de los alumnos (en su mayoría de familia monoparental) se tradujo en falta de supervisión en casa, y en que muy pocos entregaran evidencias del trabajo realizado. El subdirector lo contó de la siguiente manera:

Los grupos son más o menos de 40, y de cada grupo, solo se conectaban unos 17, además, había que enviar *link* para las *sesiones presenciales*, y había personas mal intencionadas que se metían y hacían mal uso de la pantalla por lo que el director decidió suspender este trabajo. Entonces –continúa el profesor– se ha optado por generar documentos, en matemáticas y en español, en el PDF se compilan actividades y las enviamos a los padres vía WhatsApp, y ellos [los alumnos] las van contestando. (Maestro Arturo, secundaria pública, zona marginada, Ciudad de México)

Esta forma de vinculación –con todos sus alcances y limitaciones– permitió a la gran mayoría de los profesores de escuelas públicas continuar el contacto con los estudiantes durante todo el ciclo escolar 2020–2021.

Actividades con tinte lúdico posibles por la participación de una maestra-sombra

En una primaria también de zona urbana desfavorecida, únicamente se tenía el WhatsApp para enviar los cuadernillos o las hojas de trabajo. Sin embargo, un docente de primer grado enviaba actividades que implicaban uso de materiales manipulables y un tinte lúdico en su realización, como los sugeridos para trabajar los agrupamientos recursivos que sustentan el sistema decimal de numeración:

Elaboré un juego con vasos [le tomé fotografía y la mandé a las mamás por WhatsApp], para que los niños se interesaran, que no fuera sólo como viene en el libro. Eran tres vasos: el de unidades, de decenas y de centenas, con fichas de colores, ahí los niños iban poniendo las fichas y haciendo los intercambios cuando era requerido, y estaban aprendiendo sin darse cuenta, jugando. (Maestro Juan, profesor de segundo grado en una escuela desfavorecida)

En casos como este, los maestros no hacían directamente las actividades con los niños ya que el único medio de comunicación con ellos eran los envíos por WhatsApp. Recurrían a las madres de familia para que ellas hicieran materiales y actividades y, mediante fotografía también vía WhatsApp, les mostraran que el niño había realizado la actividad.

Cuando los maestros sugerían este tipo de actividades, la participación de las madres de familia tomaba una relevancia mayor. De hecho, la madre se volvía imprescindible, a un grado tal que su inactividad impedía iniciar y desplegar el proceso de enseñanza y aprendizaje (esta cuestión la enfatiza la maestra Elena, 1° de primaria). Pero cuando las madres participaban, jugando el papel que llamaré *maestras-sombra* realizaron muchas tareas de enseñanza y acompañaron a los niños en su proceso de aprendizaje, de hecho, se corresponsabilizaron de él.

Una acción excepcional: enviar el contenido por WhatsApp para aprender en pantalla

La profesora que ideó y desarrolló esta estrategia trabajaba en una escuela pública con buenas condiciones socioeconómicas y nos explica: «preparaba mi clase, la grababa con el celular, si me equivocaba la volvía a grabar y la enviaba por el WhatsApp. Afortunadamente, cuando inició la pandemia, tenía materiales en casa (como cubos y regletas) con los que preparaba las clases que videogrababa». (Maestra Elena, 6° y 1° de primaria durante la pandemia)

La maestra no buscaba la conexión sincrónica, «Solo que tuvieran muchas dudas aceptaba llamadas por el celular, si no, nada más mensajitos».

La propuesta de los tutoriales, sin embargo, tuvo límites, principalmente con la geometría, como en una ocasión en la que se intentó explicar la relación Pi , y que no resultó por las dificultades de manipulación y medición implicadas.

Había temas más complejos, por ejemplo el círculo, recuerdo que tuve que explicar de dónde viene π (pi) ... lo traté de hacer a la distancia... pero no resultó, [...] se supone que el objetivo es que perciban que es 3.14 y me ponían hasta 4 trozos o pedazos de cuerda, o los dejaban separados, o decían ya no me cupo y yo dije ¡»híjole» esto como que no me salió!, ya cuando regresemos se los explico pero ¡pues ya no regresamos! (Maestra Elena)

Las escuelas indígenas: los problemas de conexión y apoyo a los estudiantes aumentan

En muchas escuelas indígenas había graves problemas de interconexión, pero las dificultades con la enseñanza remota se expresaban de diversas maneras. Un profesor de cuarto grado comentó las dificultades para trabajar con sus alumnos:

En los primeros meses del confinamiento, las autoridades no nos orientaron, el director no nos dio indicaciones, nos dijo: «A ver qué se les ocurre», y el colectivo docente convino en hacer cuadernillos que se dejaban semanal o quincenalmente en la papelería de la comunidad [...] Yo tenía cuarto año, y les ponía cosas fáciles, como de tercero, para que las pudieran hacer, porque las mamás me decían, sobre todo al principio, «¡Si yo no sé, ¿cómo le voy a ayudar a mi niño?!» (Maestro Nicolás, escuela primaria indígena)

A pesar de la previsión docente respecto de la dificultad, y que las madres de familia ayudaban a sus hijos como podían, hubo problemas de comunicación, por ejemplo confusiones con el sistema de numeración decimal o con las fracciones:

En la tabla de posiciones (se refiere a un cuadro con columnas y nombres de las posiciones correspondientes al sistema decimal), la habían aprendido por colores; cuando abordó el tema, pongo un cuadro y en ese cuadro los colores no coincidían con los que ellos sabían, y la mayoría tuvo una confusión tremenda, y las mamás: «¿Qué hago?, es que mi niño aprendió con otros colores», «¿Qué le digo, cuál color vale?» [...] También hubo problema en las fracciones, no las conocían del todo, y yo tenía la idea de que sí, pero no fue así, y fue muy difícil acompañar a las mamás para que les ayudaran a los niños en este tema.

Los problemas de comunicación y las dificultades para el asesoramiento a los niños y jóvenes por parte de las madres se reiteran en las escuelas indígenas.

Los profesores mencionan una y otra vez, no solo la mala conexión sino incluso la falta de esta, por lo que, lo más común era entregar los cuadernillos y tareas quincenalmente en las escuelas. En estos casos, a veces la relación didáctica se daba únicamente por el intercambio de ida y vuelta de cuadernillos sin que mediase palabra entre maestro y alumnos. A veces también había sesiones presenciales para revisar las tareas y dar las explicaciones más necesarias cada dos semanas. Los do-

centes llamaban en distintos horarios a grupos pequeños de niños, para protegerlos de los contagios, o trabajaban al aire libre. Los contenidos privilegiados para el trabajo son nuevamente: los números naturales, el sistema de numeración decimal y las operaciones aritméticas.

Una maestra de Chiapas relata:

Para los primeros grados preparamos actividades que ayuden a que niñas y niños desarrollen [...] el conteo, la lectura y escritura de los números naturales, la resolución de problemas matemáticos con grado de dificultad de acuerdo a su desarrollo. En mi caso, actualmente trabajo con los alumnos de segundo grado. Estos alumnos no culminaron primero, y no todos aprendieron a leer y escribir, entonces continué con el método que estaba utilizando de manera presencial, adaptando las actividades para que a madres y padres se les facilite entender y así poder ayudar a sus hijos. (Maestra Ramírez Rosalez, en Salinas, Czarny y Navia, 2021, p. 100)

Y no obstante la preocupación docente por trabajar los números en el primer grado, las dificultades de aprendizaje fueron muchas. Una profesora de Morelos cuenta hacia el final del ciclo escolar:

Los contenidos parten de la base de que todos los alumnos, sin excepción, ya supieran leer y escribir de manera convencional. Pero la realidad no es esta. Especialmente los alumnos de primer grado aún no identifican todas las letras del abecedario; con relación a los números, pocos son quienes ya identifican los números del 1 al 50. (Maestra Lourdes Ortiz, en Salinas, Czarny y Navia, 2021, p. 35)

En las secundarias no escapaban de estas dificultades. Marín-Che y Pinto-Sosa (2020) recuperan las experiencias de profesores de telesecundaria en el sureste del país, donde se vivían las dificultades ya descritas:

Algunas mamás nos decían: «No puedo hacer esa tarea», sobre todo en matemáticas, que es la materia que es el «coco» de los alumnos. Por lo consiguiente, tomamos la decisión de visitarlos en sus casas para darles asesorías o explicarles brevemente [...]. (Maestro Raúl, tercer grado, citado en Marín-Che y Pinto-Sosa, 2020, p. 233)

Testimonios como estos se repiten por parte de los profesores de escuelas indígenas. Se ve en ellos la falta de conectividad, de encuentros más frecuentes entre maestros y alumnos, así como la escasez de resultados a pesar de los esfuerzos.

La relación con los contenidos: interacción y retroalimentación (limitadas) al aprender matemáticas

La interacción y retroalimentación en el aprendizaje fue un punto especialmente débil en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas durante el confinamiento. Lo más común era que los profesores se conformaran con presentar los conceptos, definiciones y procedimientos y esperar que los alumnos los ejercitaran para lograr destreza y memorización. Con el tipo de enseñanza a la que empujó la distancia, la interacción entre los compañeros, el intercambio de respuestas y soluciones, o las argumentaciones no se hacían posibles. Ni siquiera el diálogo con el profesor era fácil.

La falta de retroalimentación se expresa de distintas maneras. Algunos padres afirman que a sus hijos «no les revisaban, no les decían si estaba bien o mal, solo contaban que lo hubieran mandado». Padres y madres de familia lamentan que esto haya ocurrido. Pero son los alumnos quienes parecen haberlo resentido más, ya sea por la lentitud del proceso, por su falta de oportunidad, porque nunca se les retroalimentó, o de plano porque esta situación dificultó explícitamente los aprendizajes. Hay voces que expresan todo esto.

Yo creo que aprendía más en el salón, porque le llevas tu trabajo a tu maestro e instantáneamente te puede decir qué tienes que volver a hacer y ahora tienes que esperar a que te conteste el mensaje, que te mande los errores... y volver a hacerlo si es con lápiz, y si no es con lápiz, hacerlo todo, y tomar de nuevo la foto, y volver a mandarla... y si no queda bien, te tienen que volver a contestar, ¡es un ciclo muchísimo más largo! (se ríe) (Valeria, alumna de sexto grado, con clases en pantalla)

...

No había mucha retroalimentación, más bien nos evaluaron con la participación y la entrega de tareas. La maestra nos decía que le mandáramos mensajes, pero los enviábamos de maneras diferentes (por Classroom, por WhatsApp, o por chat) y muchas veces ni se enteraba de que se los habíamos mandado. (Miguel, alumno de segundo de secundaria también con clases en pantalla)

...

A veces sucede que le decías «¡No entiendo cómo se resuelve esto!», pero el maestro en realidad no explicaba, sólo decía «Esto es lo que van a hacer», y presentaba el ejercicio, la ecuación, y decía que la había mandado por Classroom, pero si le decías que no habías entendido, te decía «Lee en el PDF, ya lo mandé» (Santiago, 1° de secundaria privada).

Estas opiniones denotan limitaciones (a veces enormes) en la retroalimentación que se dio (o que no se dio) en la distancia. También la molestia generada porque, a pesar de múltiples peticiones, el docente no respondía. En este contexto toma valor explicativo el comentario de Jair, el chico que citamos en el epígrafe, cuando nos dijo: «Sientes como que estuvieras viendo otro video de YouTube y ya, sientes como que no hay una conexión. Por más mal que te caiga el maestro la necesitas».

Una profesora de secundaria, que ve el problema «desde el otro lado» describe razones técnicas impuestas por la distancia que dificultaban la retroalimentación:

Sí fue más trabajo, era más complicado, [especialmente la retroalimentación] sobre todo estar abriendo imagen por imagen y editar... es mucho más trabajo que lo que hacemos en clase. Ahí vas cuaderno por cuaderno y ya. Y aquí, aparte de abrir la imagen, era editar la imagen, aumentar el tamaño de la imagen también, empezar a revisar con base en eso y luego cargar la imagen para volvérselas a mandar a ellos, y luego que me vuelvan a mandar su corrección... (Maestra Fernanda, secundaria pública).

Ciertamente se percibe en las palabras de la docente lo difícil que fue señalar a los alumnos sus avances y tropiezos al tratar de aprender. Algunos lo hicieron a pesar de la dificultad. Pero esos fueron pocos. La mayoría, como señaló un padre de familia, «nunca calificó» o únicamente registró la recepción de las tareas.

¿Con qué contenidos se relacionaron los alumnos durante el confinamiento?

Otro de los efectos de la distancia se dejó sentir en la cantidad y tipo de contenidos trabajados, así como en su nivel de dificultad. En secundaria, los contenidos estuvieron centrados en el eje titulado *Número, Álgebra y Variación* y que los maestros refieren simplemente como álgebra. Según los propios alumnos, y según las narraciones de los docentes, la centralidad la tuvieron algunos conceptos y procedimientos propios de este eje curricular: las ecuaciones de primer y segundo grado, los números negativos y la proporcionalidad directa entre los principales.

En la primaria, la enseñanza se orientó a la aritmética. El conteo, los números naturales, el sistema decimal, las operaciones y las tablas de multiplicar fueron temas recurrentes. En los últimos grados también se trató de que los niños aprendieran algo sobre las fracciones.

Los (escasos) logros de aprendizaje en matemáticas

La relación didáctica se establece con el fin de que los alumnos adquieran o construyan el conocimiento escolar que ha motivado la relación. La percepción de los estudiantes respecto de la enseñanza y el aprendizaje no siempre fue positiva ni refleja grandes logros.

De matemáticas aprendí poquito porque nos ponían puras cosas fáciles, o que ya conocía (proporciones, áreas y perímetros, de álgebra ecuaciones fáciles). Pero, mi mamá tuvo que ayudarme en los temas de álgebra, porque a pesar de lo fácil, a veces no sabía (Miguel, segundo de secundaria, con clases en pantalla).

Los profesores, por su parte, reconocen la simplificación de los conocimientos que trataron de comunicar a sus alumnos.

Como subdirector académico les pedía a los maestros que fuéramos muy claros, que fuera muy fácil [lo que enviábamos], y por ejemplo en álgebra, colocábamos información [en la hoja de trabajo que enviábamos] para que ellos vieran cuál es el proceso. (Maestro Arturo, secundaria en zona desfavorecida)

...

[...] Tratando de no afectar tanto el bolsillo de ellos, recurrí a actividades un poco más simples [que pudieran presentarse en pocas hojas] pero que cumplieran el objetivo señalado en los *aprendizajes esperados*. (Maestro Nicolás, Primaria Indígena)

Estas opiniones y muchas otras similares, permiten pensar que tenía razón la madre de un chico de secundaria, que en una conversación incidental dijo: «¡Les ponen actividades francamente de puro trámite!»

CONCLUSIONES

La pandemia sorprendió a México sin preparación suficiente para trabajar a distancia. La infraestructura escolar, la capacitación de los docentes y las condiciones

para estudiar fuera de la escuela entraron en crisis. Durante los casi 250 días de confinamiento, en la mayoría de las escuelas se vivió al límite.

El contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes acrecentó su impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Este contexto, hasta hoy poco considerado en los estudios didácticos, tomó una relevancia que, desafortunadamente contribuyó a ampliar la brecha educativa preexistente. Los más favorecidos— en general asistentes a escuelas privadas —contaron con enseñanza sincrónica, un espacio adecuado para el estudio, exposiciones por parte de los profesores, acompañamiento de la madre o algún otro familiar y una retroalimentación mínimamente aceptable para el aprendizaje. En cambio, los más desfavorecidos tuvieron que conformarse con una enseñanza asincrónica basada en envíos por WhatsApp. Pero en muchas comunidades indígenas ni siquiera se pudo utilizar esta aplicación, condiciones extremas de aislamiento obligaron al uso exclusivo de cuadernillos en papel (distribuidos cada quince días) y a sesiones presenciales de asesoramiento y revisión, también cada dos semanas.

Las relaciones didácticas establecidas en torno a los contenidos matemáticos resintieron el fuerte efecto de la distancia. Las estrategias de enseñanza, cualquiera que fuese el medio de conexión, muestran la prevalencia de una relación en la que dominó la ostensión. El maestro ponía ante los estudiantes las definiciones, fórmulas y procedimientos usando ejemplos y explicaciones. La enseñanza constructiva propuesta por la Secretaría de Educación quedó prácticamente en el olvido.

El docente tuvo siempre el control de los contenidos matemáticos. Sin embargo, las actividades que seguían a su introducción ostensiva se hacían en casa y ese control se desvanecía. En tal contexto, los niños de primaria trabajaban apoyados por una maestra-sombra, quien jugó un papel fundamental en la relación con los contenidos que esos niños establecieron. Entre más pequeños eran, más relevante se tornaba el papel de la maestra-sombra.

Cuando la enseñanza era sincrónica, la maestra-sombra preparaba el escenario para el proceso (insertando claves y códigos, organizando un espacio para el estudio, asegurándose de que los materiales estuvieran disponibles). Una vez hecho lo anterior, vigilaba que se pusiese atención a la pantalla, ayudaba a aprender lo no aprendido, cuidaba que se realizaran los ejercicios previstos y que se enviaran al profesor las evidencias de aprendizaje. Cuando la enseñanza era asincrónica, había de recoger o imprimir cuadernillos, cuidar que se hiciese la tarea, que ésta estuviese bien hecha o, de no ser así, ayudar a corregirla. Tam-

bién tenía que regresar el cuadernillo ya resuelto, o tomar y enviar fotos como evidencias del trabajo al profesor.

Desafortunadamente hubo maestras-sombra poco preparadas, cuyo apoyo a los niños, en cuanto a la comprensión de las tareas era muy precaria. Así ocurrió en muchas escuelas indígenas, donde algunas madres no habían cursado ni la primaria completa y solían decir a los maestros: «¿Cómo le voy a ayudar a mi niño, si yo no sé?»

Un segundo «agente» que compartió el espacio con el profesor, fueron los videos tutoriales, casi siempre con un profesor simulado mediante animación en la pantalla. Y también organizados para transmitir procedimientos y definiciones, parecido a como hacía el docente frente a la pantalla. Estos videos tuvieron uso intenso en secundaria.

Los alumnos, bajo esta forma de enseñanza, vieron empobrecida su relación con el contenido matemático, con sus compañeros e incluso con el profesor. Las más de las veces tuvieron que conformarse con jugar el papel de receptores de los contenidos que el profesor les presentaba. Fue casi igual en la enseñanza sincrónica que en la asincrónica. Y es que la retroalimentación proporcionada durante el proceso constituyó un punto muy débil en las relaciones didácticas establecidas. En general la retroalimentación fue superficial, siempre diferida, no siempre oportuna, o simplemente no existió.

Durante la pandemia, se observó centralidad en la aritmética y el álgebra. Los docentes exponen dificultades técnicas para argumentar la ausencia de la geometría. Y, efectivamente, la enseñanza de esta rama de la matemática enfrenta dificultades de ese tipo que hacen necesarias ciertas aplicaciones y softwares. Pero su escasa presencia en realidad refleja la falta de preparación de los maestros para manejar recursos tecnológicos y enseñarla a distancia.

El nivel de dificultad de los contenidos programáticos también se vio afectado. Los cuadernillos y el WhatsApp fueron generalmente preparados con temas fáciles, correspondientes a grados escolares previos al que se cursaba. Aunque en las pantallas el problema fue menos agudo, el uso de este medio no escapó de tal afectación.

En mi opinión, tres criterios determinaron los contenidos matemáticos trabajados durante el confinamiento: a) los contenidos que los profesores consideran importantes para la formación de los alumnos; b) el tipo de contenidos que se pueden exponer y gestionar a la distancia, y c) los contenidos que resulten fáciles de aprender, para que los alumnos puedan prescindir del profesor.

Pero la distancia mostró sus efectos en dos sentidos más profundos:

- a) Al constreñir muchos elementos favorables al aprendizaje que formaban parte de la enseñanza presencial: la incorporación de problemas matemáticos, la interacción entre alumnos, las explicaciones dialogadas con los profesores, una retroalimentación más oportuna y precisa;
- b) Al amplificar otros elementos menos favorables al aprendizaje: la transmisión directa de los contenidos (la ostensión), la disminución y empobrecimiento de éstos, la memorización de lo aprendido y el trabajo exclusivamente individual.

La mirada de los estudiantes sobre lo ocurrido va mucho más allá de la queja por la escasa retroalimentación recibida o los pocos aprendizajes matemáticos logrados y arroja luz sobre cómo se vivió el período. Ellos hacen una diferencia entre la presencialidad y la vía remota en diversos sentidos: la falta de interacción con sus compañeros, la falta de explicaciones más amplias e interactivas por parte del profesor y la ausencia de una retroalimentación oportuna. Los chicos de secundaria también hablan de haber estudiado cosas demasiado simples y, por ello, haber aprendido poco.

Ahora bien, recuperando los objetivos y las preguntas principales que guiaron este trabajo, es posible afirmar que en México la distancia dejó sentir fuertes efectos (en general no benéficos) en la matemática escolar a la que se guio a los estudiantes durante la pandemia. Esta matemática fue limitada, tanto en términos de contenidos, como en términos del significado y la dificultad de las tareas propuestas. También se vio afectada la forma en que se vinculó a los estudiantes con la materia: básicamente a través de un modelo de comunicación directa, claramente ostensivo, aunque a veces apoyado en materiales manipulables y acompañado de actividades lúdicas que hacían agradables las tareas pero que no tocaban su sentido profundo. Las consecuencias de esta condición, vivida por un largo tiempo, se constatan hoy de distintas maneras. Puede afirmarse que hubo aprendizajes valiosos por parte de algunos docentes, y seguramente los chicos de secundaria avanzaron en su manejo de algunas herramientas tecnológicas. Empero, el deterioro de la relación con las matemáticas escolares se refleja en las pérdidas de aprendizaje que en el regreso a clases han identificado con preocupación los profesores.

REFLEXIONES ADICIONALES

A lo largo del escrito, puede entenderse que haber tenido la oportunidad de estudiar en pantalla traería muchas ventajas en el aprendizaje. Las condiciones que rodearon este tipo de conexión sin duda implicaron beneficios. No obstante, cabe preguntarse: ¿la enseñanza ostensiva que en general sustentó el acercamiento a las matemáticas trajo aprendizajes de calidad?, o, ¿qué tipo de aprendizajes conseguirían niños y jóvenes mediante las presentaciones ostensivas de sus profesores?, ¿realizar ejercicios aplicando el modelo o los modelos recién comunicados agregaría algo al aprendizaje adquirido frente a la pantalla?

Cualquiera que sea la respuesta a estas preguntas, hay otra que es válido plantear: ¿qué hará la Secretaría de Educación para enfrentar las consecuencias de la pandemia? Las posibilidades de acción son muchas. En Kenia, por ejemplo –según un artículo aparecido en la revista *Estado Abierto* (Katz, 2020, 25)– se tomó una postura radical pero probablemente sabia: todos los estudiantes estarán obligados a repetir el año escolar, hayan o no participado en el aprendizaje en línea.

México es tierra de contrastes, de desigualdades puestas en relieve con la enseñanza remota, pero no es tierra de decisiones radicales en educación. No habrá ninguna política ni remotamente parecida a la que definieron los kenianos. Sin embargo, quienes vemos lo educativo desde la investigación, podemos preguntarnos:

- ¿Acaso no sería deseable que la escuela considere que, en un futuro cercano, los medios serán herramientas esenciales en la relación didáctica y que la distancia no debería ser factor de empobrecimiento de las matemáticas que los alumnos puedan aprender?
- ¿No sería obligado que los profesores fueran preparados para gestionar una educación remota de calidad, que permitiera ir más allá de sobrevivir a la crisis provocada por la distancia?

Porque el encierro llevó a los alumnos hacia una matemática hiper-seleccionada y simplificada. El empobrecimiento es evidente y tal vez brutal. Muy probablemente, otra formación docente hubiese conducido a «otras matemáticas» a los niños y jóvenes que hoy ya resienten las limitaciones de la matemática a la que fueron guiados durante el confinamiento. Pero ya que esta preparación no se dio y las consecuencias están aquí, la Secretaría de Educación podría convertir en retos los argumentos que los trabajos de investigación le ofrecen para que los alumnos se

acerquen un poco más a las «matemáticas deseables», de las cuales se alejaron demasiado debido al encierro por el COVID.

REFERENCIAS

- Alloatti, M. N. (2014, 27-29 de agosto). Una discusión sobre la técnica de bola de nieve a partir de la experiencia de investigación en migraciones internacionales [ponencia]. *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Memoria Académica*. Costa Rica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8286/ev.8286.pdf
- Avila, A. (2022). *Pandemia y desigualdad educativa en México. De plataformas y pantallas a cuadernillos y WhatsApp*. México. Universidad Pedagógica Nacional
- Avila, A. (2006). *Transformaciones y costumbres en la matemática escolar*. México. Paidós.
- Borba, M. (2021). El futuro de la educación matemática a partir del Covid 19: Humanos con medios o humanos con cosas no vivientes. *Revista de Educación Matemática*. 36(3), 5-27
- Díaz Ortíz, L. (2021). Experiencia docente en una escuela CONAFE del estado de Morelos. En: *Relatos docentes de educación indígena en tiempos de COVID-19*. pp. 31-40. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Chevallard, Y (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina. Aique.
- Engelbrecht, J., Llinares, S., & Borba, M. C. (2020). Transformation of the mathematics classroom with the internet. *ZDM. Mathematics Education*. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01176-4>.
- Engelbrecht, J., Borba, M., Llinares, S. y Kaiser, G. (2020). Editorial. Will 2020 be remembered as the year in which education was changed. *ZDM. Mathematics Education* (2020) <https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-020-01185-3>
- Goodman, L. A. (1961). Snowball Sampling. *The Annals of Mathematical Statistics* -JSTOR. [https://scholar.google.com.mx/scholar?q=Goodman,+L.A.+\(1961\)+Snowball+Sampling&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.com.mx/scholar?q=Goodman,+L.A.+(1961)+Snowball+Sampling&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020*. Nota técnica. Publicada el 23 de junio de 2021. <http://www.Inegi.gob.mx/investigacion/ecovided/2020> .
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares, 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2020/>
- Katz, R. L. (2020). Impacto económico del covid-19 sobre la infraestructura digital. *Estado abierto*. Revista sobre el Estado, la administración y las políticas públicas. 4 (3),13-42. <https://www.argentina.gob.ar/inap/investigaciones/estadoabierto>

- Marín Che, A.J. & Pinto Sosa, J. E. (2021). Escuelas cerradas, aulas abiertas: estrategias de enseñanza remota en una comunidad rural de Yucatán. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Segunda Época*. LI (Núm. Especial), 215-250. <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/463>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva* 17, 613-619. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63023334008>
- OECD. (2021). *Education at a Glance México- Nota País*. Editorial OECD. https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2021_CN_MEX_ES
- Ratsima-Rajohn, (H). (1977). *Étude didactique de l'introduction ostensive des objets mathématiques*. Memoria del Diplomado de Estudios a Profundidad en Didáctica de Matemáticas. Francia. Université de Bourdeaux I.
- Ramírez -Rosalez, F. (2021). Mi experiencia como docente en tiempos de pandemia COVID 19. En: Salinas, G. Czarny, G. y Navia C. (coords.) 2021. *Relatos docentes de educación indígena en tiempos de COVID-19*. pp. 97-105. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Salinas, G., Czarny, G., y Navia, C. (Coords.). (24 de febrero de 2021). Docentes indígenas frente a la pandemia por COVID. *Seminario Docencia Universitaria y Formación de profesionales indígenas*, 18ª sesión. <http://blue.northcentralus.cloudapp.azure.com/fpei/index.php/24feb21>
- Salinas, G. Czarny, G. y Navia C. (Coords.) 2021. *Relatos docentes de educación indígena en tiempos de COVID-19*. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Secretaría de Educación Pública (2011a). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Primaria. Sexto Grado*. México
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México. México.

INTRODUCIR A LA LENGUA ESCRITA EN PANDEMIA: UNA PROEZA DE TODOS

ALICIA AVILA
EFRAÍN ALCALÁ

INTRODUCCIÓN

Las decisiones metodológicas implicadas en las situaciones de aprendizaje durante la contingencia provocada por el SARS-Cov2, estuvieron en una encrucijada cuando las condiciones espaciales, organizativas y tradicionales de la presencialidad, dejaron de ser las únicas y el hogar pasó a ser el centro de realización de las consignas didácticas proporcionadas por los docentes. En estas consignas (y su realización) influyeron tanto la disponibilidad tecnológica, como la pertinencia del acompañamiento de las madres, los padres o tutores, así como los aspectos socioemocionales, contextuales y socioeconómicos que constituían el entorno de cada estudiante. Ante esta realidad, considerando que se ha documentado poco la adquisición de la lengua escrita durante la pandemia y que resulta relevante aportar conocimiento sobre este tópico, este capítulo trata de los retos enfrentados para iniciar en la lectura y escritura a los niños pequeños en ese período. El escrito inicia con una revisión histórica a los enfoques propuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), hasta llegar al programa vigente en el confinamiento. La revisión de estos programas nos sirvió para el análisis de las decisiones tomadas para enfrentar el reto de enseñar y aprender vía remota. También será útil al lector como criterio de ponderación de las decisiones tomadas por los profesores durante el encierro.

Para acercarnos a lo ocurrido en esta época, realizamos entrevistas a profundidad a cinco docentes de Aguascalientes y de la Ciudad de México, buscando responder las preguntas siguientes:

- ¿qué retos se enfrentaron al trabajar con los niños pequeños en el periodo de la contingencia?;

- ¿cuáles fueron las prácticas y estrategias docentes utilizadas en la enseñanza de las lecto-escritura en el primer grado de educación primaria durante el confinamiento?,
- ¿los maestros orientaron su práctica con base en las propuestas de la SEP?,
- ¿qué tanto las madres y padres de familia apoyaron en esta tarea?, y
- ¿cómo valoran los participantes los aprendizajes logrados mediante los esfuerzos realizados?

LOS ENFOQUES PROPUESTOS POR LA SEP PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA (ESPAÑOL) EN LOS PRIMEROS GRADOS

Para entender mejor la lógica y el sentido de las decisiones tomadas en torno a la enseñanza de la asignatura *Lengua materna. Español I* (SEP, 2017) – cuya esencia en los primeros grados es la iniciación a la lectura y escritura – se exponen en seguida los programas y enfoques educativos emitidos por la SEP para trabajar este tema. En esta revisión se aprecian las concepciones teóricas que han logrado sostenerse y que se refrendan oficialmente, dada su valía, su solidez teórica, o el valor práctico que les encuentran los profesores.

PROGRAMAS DE 1960: PERÍODO DE LOS MÉTODOS SINTÉTICOS

De acuerdo con el análisis de Freeman (1988), la guía didáctica para la enseñanza de la lectura-escritura para primaria publicada por la SEP en 1968, asume un enfoque donde la lectura se inicia con el aprendizaje de las letras: se comienza con actividades para la enseñanza de las vocales, luego se pasa a las consonantes que se combinan en sílabas con aquéllas. Para asegurar el aprendizaje de las letras y su correspondiente sonido, se identifican letras aisladas y, posteriormente, se leen y repiten frases cortas para reforzar la enseñanza de las letras y las palabras que las contienen (Freeman, 1988). Es decir que el enfoque entonces propuesto consistía en un método de marcha sintética, donde la relación que se intentaba establecer era sonido-grafía (nombre de la letra). Llama la atención una página del libro del niño distribuido por la SEP en el período, donde, a manera de síntesis, después de haber presentado las letras una a una, expone todo el abecedario en minúsculas y cierra con las frases: «Estas letras son minúsculas. Con ellas se escriben los nombres de animales. Con ellas se escriben los nombres de cosas» (Domínguez y León, 1960, 42).

Esto no debe extrañar, como antes dijimos, en esta época la enseñanza de la lectura y la escritura se centraba, a decir de Braslavsky (1962) y Ferreiro y Tebe-

rosky (1987), precisamente en los métodos llamados *sintéticos*, que se enfocaban en la correspondencia entre el sonido y la grafía, en un proceso que iba de la parte al todo, y donde la unidad mínima de lo escrito-escuchado eran las letras.

Quienes introdujeran la reforma de los años 70 en México, señalaban el uso común del método fonético en las escuelas –que funcionaba más o menos como atrás se describió– y cuyo aprecio escolar se sustentaba en que llevaba con cierta rapidez a una lectura fluida. Pero, en opinión de estos autores, el método tenía también un problema importante: «los alumnos, preocupados por aprender y recordar el sonido que corresponde a cada letra, suelen no atender bien al sentido de lo que están leyendo. Los fonemas por sí mismos no significan nada [...] se corre el riesgo de que los alumnos al concentrar la atención en los fonemas dejen escapar la sustancia del discurso» (Berruecos et. al, 1972, p.34).

PROGRAMAS DE 1972: INTRODUCCIÓN DE LOS MÉTODOS ANALÍTICOS

En la década de los 70-80, con el Método Global de Análisis Estructural, introducido en nuestro país en 1972 con una nueva reforma educativa, se pasa de los métodos sintéticos a los métodos analíticos que, orientados por la intención de enfatizar el sentido de lo que se lee, inician con el reconocimiento global de las palabras u oraciones completas, y el análisis de sus componentes es una tarea posterior. El sustento de esta forma de pensar la lectura estaba relacionado, por una parte, con la idea de que el significado de lo escrito no estaba en las letras, sino en las ideas que se expresaban mediante palabras o frases y, por otra parte, en que los niños aprenderían a leer de la misma manera en que habían aprendido a hablar (Berruecos et. al, 1972).

La innovación en estos métodos, sin duda era relevante: implicaba una inversión en el sentido en que se pensaba el proceso de comprensión lectora. El método, en la versión aplicada en México, se caracterizó porque se presentaban frases (o al menos palabras) con un significado completo que se vinculaba a imágenes y experiencias previas de los niños y posteriormente éstas iban analizándose hasta llegar a la unidad lingüística con la que se podrían componer nuevas frases. Esta unidad, según sugerían los autores, era la sílaba, a la cual los niños llegaban intuitivamente al frecuentar las frases y las palabras (Berruecos et. al, 1972). Se buscaba, según los diseñadores de libros y programas, poner en primer término la comprensión desde el primer contacto con las palabras y las frases, al expresar ideas completas.

LA REFORMA DE 1993: EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y FUNCIONAL.

El plan y programa de estudio 1993 para la Educación primaria (SEP, 1993), evoluciona con respecto a los anteriores, al adoptar un *enfoque comunicativo y funcional*, donde al sujeto de aprendizaje se le da explícitamente un rol más activo, puesto que «leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos y escribir es organizar el contenido del pensamiento y utilizar un sistema de escritura para representarlo.» (SEP 1998 p. 7).

Este enfoque, sustentado en las aportaciones de la psicología genética, explicita dos etapas de adquisición de la lengua escrita: la adquisición del sistema de escritura, y la consolidación y desarrollo que se prolonga durante toda la vida (SEP, 1996, p. 18-19); así mismo, enfatiza la idea de un sujeto que interactúa con el texto desde su propia perspectiva y con sus propios fines, por lo anterior se considera la adquisición de la escritura y la lectura como un proceso constructivo que toma en cuenta las hipótesis que se plantea el alumno en torno a lo que está escrito.

Sin embargo, a pesar de los que parecerían ser argumentos contundentes generados por la propia SEP para justificar la aplicación de este enfoque, se acaba diciendo que, dada la creatividad y la existencia de múltiples métodos y estilos de trabajo docente, las propuestas didácticas eran abiertas y podían adaptarse a las formas de trabajo y condiciones específicas, intereses y dificultades de aprendizaje de los alumnos. Sólo se advertía a los maestros sobre la importancia de que – cualquiera que fuera el método utilizado – la enseñanza inicial de la lecto-escritura, no se redujera al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos, sino que se insistiera siempre en el significado de lo que se lee (SEP 1993).

Un rasgo más de este enfoque es que reconoce abiertamente la importancia del aprendizaje colectivo y colaborativo porque: un enfoque comunicativo necesariamente implica el contacto con otros, el intercambio de ideas, la confrontación de puntos de vista y la elaboración, revisión y corrección de textos en grupo (SEP, 1993).

LA REFORMA DE 2011: PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE Y EL TRABAJO POR PROYECTOS

El enfoque introducido en 2011 conserva el espíritu del que vino a sustituir: la lectura y la escritura tienen una función comunicativa, pero la propuesta curricular va más allá; toma de las ciencias antropológicas la noción de práctica cultural y con ella la de prácticas de lectura proponiéndose como elemento central del currículo.

lo las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2017). Carrasco (2014) considera que, efectivamente, la *práctica*, es el concepto articulador de la propuesta, y el *proyecto* es el recurso escolar para favorecer la recreación de prácticas sociales de lectura en la escuela.

El currículo pasó, entonces, a los denominados *ámbitos de estudio, literatura y participación social* vías propuestas para trabajar las prácticas sociales del lenguaje a través de proyectos porque: la intención, en este período, es que la lectura y la escritura en la escuela sean trabajadas y utilizadas tal como se usan en la vida social. Tal intención, para ser cubierta, hacía necesario plantear a los alumnos situaciones comunicativas donde descubran la funcionalidad de los textos y generen productos a partir de situaciones reales, con una intención comunicativa, dirigidos a interlocutores también reales (SEP 2011).

Sin embargo, al mismo tiempo, se indicaba al docente continuar trabajando aspectos vinculados al conocimiento del sistema de escritura y ortografía de manera sistemática, a lo largo de los proyectos didácticos, por ello, en el programa de estudio 2011 se señala que:

Se ha integrado un grupo de tres aspectos que se mantienen a lo largo de los proyectos didácticos en primero y segundo grados [...] [la] correspondencia entre escritura y oralidad, correspondencia grafofonética y valor sonoro convencional, directamente relacionados con el proceso de apropiación del sistema de escritura y [que] constituyen elementos fundamentales que deben desarrollarse durante el proceso de alfabetización inicial. (SEP, 2011, p. 50-51)

En síntesis, el trabajo de iniciación a la lengua escrita en esta propuesta curricular se orienta en dos vías: mediante la búsqueda de la comprensión y funcionalidad de los textos, que se aborda en el trabajo por proyectos y mediante situaciones que contribuyan a la apropiación del sistema de escritura.

LA REFORMA DE 2017: APRENDIZAJES CLAVE Y NUEVAS MODALIDADES DE TRABAJO

En 2017 se incorpora otra reforma educativa cuyo eje articulador, en el caso de la iniciación a la lectura y la escritura, sigue siendo las prácticas sociales del lenguaje sustentadas en el trabajo por proyectos didácticos. Se incorporan además modalidades de acción que, al parecer, tienen por objetivo sistematizar de alguna manera los procesos de enseñanza y aprendizaje en este espacio curricular: algunas que son

recurrentes y se repiten a lo largo del ciclo escolar (como visitas a la biblioteca escolar) y otras que se realizan una o dos veces al año, por ejemplo: una conferencia o una exposición acerca de un tema de ciencia.

No obstante lo anterior, en los propios documentos de la SEP se advierte sobre las dificultades metodológicas de llevar a la escuela una versión social de las prácticas de lectura, escritura y del intercambio oral; esto sin considerar las condiciones que se vivieron en el confinamiento:

En resumen, el bagaje teórico-metodológico introducido en 1972 constituyó una innovación importante con respecto a los anteriores al sustituir los métodos sintéticos por uno de tipo analítico; el instrumentado en 1993 introduce explícitamente el enfoque comunicativo y ha perdurado en lo esencial: el privilegio de la comprensión y el uso funcional del lenguaje con fines de comunicación hasta evolucionar a un enfoque centrado en prácticas sociales del lenguaje propuesto en 2011 y que actualmente se mantiene. Estas consideraciones teórico-metodológicas suponen el culmen del bagaje conceptual de los docentes de los primeros grados de primaria para promover la alfabetización inicial en los niños de este ciclo escolar.

¿CÓMO SE INICIÓ ENTONCES A LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL AISLAMIENTO?

El interés de la indagación que sustenta este capítulo fue conocer, a través de testimonios de docentes de primer grado, cómo se enfrentó el reto de continuar enseñando a leer y escribir a los alumnos durante la contingencia por COVID-19 en función del contexto específico de su práctica, afectada por la distancia, los factores tecnológicos, la dinámica familiar, la motivación y el nivel de implicación e interacción de padres y alumnos.

Diversos analistas han mencionado que el trabajo a distancia representó una enorme dificultad para los docentes en Educación Básica en general, ya que no se contó con un manual de instrucciones y se contó con escasos medios tecnológicos y muy poca formación en su uso didáctico; además, en general se contaba con escasa experiencia en educación digital.

Ahora bien, como en la revisión conceptual es visible, instrumentar el enfoque propuesto desde 1993 y refinado o ajustado en los subsiguientes planes de estudio para promover el aprendizaje de la lengua oral y escrita no es una tarea fácil, ni aun en condiciones de presencialidad. Las circunstancias del aislamiento y el distanciamiento entre docentes y alumnos que impuso la pandemia, entonces, hacían una tarea de muy difícil realización la puesta en acción del enfoque que considera

a la lengua escrita con fines comunicativos y como una práctica social. El que se enfrentó para iniciar a la lectura y la escritura fue sin duda un reto enorme.

ALGUNOS ANTECEDENTES

¿Qué ocurrió entonces en este periodo?, ¿qué respuestas tienen las preguntas que nos planteamos atrás?, veamos primero algunos antecedentes de lo ocurrido en ese tiempo.

En México, hasta el momento en que escribimos la primera versión de este texto, no se habían difundido trabajos que analizaran sistemáticamente y con profundidad los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna-español durante la pandemia. Las primeras noticias que tuvimos sobre el tema provenían de Argentina y, de una manera mucho más escueta, del estado de Guanajuato, en ningún caso se trataba de un trabajo de investigación.

UNAS NOTAS DESDE ARGENTINA

Un grupo de investigadores argentinos se preguntó qué hicieron los docentes para seguir enseñando lectura y escritura en estas circunstancias (Navarro et al, 2021) y destacan que éstos se vieron ante una nueva responsabilidad: preparar a las familias para acompañar a los niños en su proceso de introducción a la lectura y escritura y, a la vez, evitar actividades que no pudieran gestionarse en casa.

Las inquietudes de estos investigadores, referidas al contexto argentino, parecen haber sido escuchadas por padres de familia y profesores también argentinos reunidos en el espacio web *Periodismo humano* (Bin, 2020) que documentó cómo aquéllos se ingeniaban para enseñar a leer y escribir en casa, en un contexto en que los niños pequeños no vieron a sus maestros sino unos cuantos días, ya que la pandemia obligó al confinamiento y fueron los padres o los abuelos los encargados de enseñarlos a leer y a escribir, bajo la guía de sus profesores.

Bajo esta intención se produjeron afanes en distintas direcciones: elaboración de materiales y carteles –destacando los abecedarios de gran tamaño que se cuelgan en lugares visibles– adquisición de pizarrones, acompañamiento de madres y eventualmente de padres de familia, uso de videos, grabaciones de audio, y escrituras enviadas por WhatsApp a las profesoras como evidencia del trabajo realizado y los avances logrados.

«Cada familia ayuda como puede, conforme a su nivel de preparación» (Bin, 2020). Pero en medio de la diversidad hay actividades frecuentes: como la puesta en

los muros de alfabetos de gran tamaño; la elaboración de tarjetas con dibujos que han de asociarse a palabras; la pronunciación de palabras que inician con una cierta letra; el listado de nombres de los compañeros de grupo. En tanto, el papel de los y las docentes es explicar y guiar a las familias durante el proceso de aprendizaje de cada estudiante.

No obstante, los esfuerzos realizados, las familias reconocen que no se alcanzó lo que se lograba en la escuela presencial: hay quien, al comparar los avances de sus hijos, afirma que podía leer textos mucho más largos quien tuvo clases presenciales.

EL CONTEXTO MEXICANO: PROFESORES DE GUANAJUATO SUGIEREN

En la web de la Secretaría de Educación de Guanajuato se informó de un evento (realizado en agosto de 2020) donde 10 docentes de primer grado comunicaron al resto de sus colegas (300, según el reporte), «sus mejores estrategias» para favorecer el proceso de adquisición de la lectura y escritura del español mientras «la escuela esté en casa»:

- establecer un canal de comunicación con los padres de familia, y hacer equipo con ellos
- utilizar como canal fundamental el WhatsApp
- con ayuda de los padres crear ambientes alfabetizadores en la casa¹;
- grabar videos y audios de lectura por parte del docente, para que sirva a los niños como referente de un lector experto;
- crear un espacio para el estudio y para la lectura
- evaluar los avances permanentemente.

Lo hasta aquí dicho, independientemente de su referencia geográfica, se parece al menos en la forma, no sabemos si también en el fondo. Para los maestros, se trata de crear ambientes alfabetizadores con ayuda de los padres en la casa, vincularse con ellos a través del Whats App, enviar por ese medio las tareas que realizarán los niños y dar a los padres de familia instrucciones de acompañamiento y de evaluación de los avances.

¹ Flores y Medina (2011) señalan que el diseño de un ambiente impreso en el aula traspasa la barrera de lo meramente físico (letreros, carteles, etc). Incluye: la creación de rutinas diarias en las cuales se desarrollen actividades de alfabetismo (p.119). Esto mismo aplicaría para los diferentes materiales impresos existentes en casa, y los sugeridos por el docente, pero requiere de actividades y de interrogantes que le ayuden al alumno a superar sus hipótesis sobre lo escrito.

UN REPORTE DESDE CHIHUAHUA

Un trabajo más elaborado y sistemático sobre la lectura y escritura durante la pandemia, – que identificamos más tarde – refiere al estado de Chihuahua en México y a los conocimientos que los maestros dicen haber puesto en acción para continuar con ese compromiso.

El trabajo corresponde a Cervantes-Holguín y Rojas-Santos, (2021) que, con base en un estudio de tipo cualitativo realizado mediante entrevistas a docentes del estado de Chihuahua, señalan que éstos consideran haber fortalecido sus conocimientos mediante sus propias iniciativas, el trabajo colegiado con otros colegas y el apoyo de los padres de familia en los procesos educativos. Son interesantes los datos respecto del uso declarado de métodos diversos, especialmente el conocido como PALEM², impulsado por la SEP en los años 90, y que algunos maestros consideran exitoso, o el fonético, o «ningún método».

Cervantes-Holguín y Rojas-Santos (2021) afirman, por otra parte, que los docentes reconocen debilidades en la enseñanza de la lectura y escritura a distancia. Pero lo hasta aquí anotado no es suficiente para entender lo ocurrido durante la pandemia. Hace falta profundizar en el conocimiento de los procesos específicos que tuvieron lugar en el período. Por ello, consideramos fundamental el conocimiento que pudiera aportarse sobre lo ocurrido en ese período para que los niños inscritos en primer grado continuaran avanzando en sus procesos de adquisición de la lengua oral y escrita.

Sabemos que con el confinamiento la escuela se trasladó a la casa, y que con ello se transfirió a las familias la responsabilidad de acompañar a los niños en sus procesos de aprendizaje escolar. Sabemos también que las disparidades económicas y sociales se hicieron más evidentes en el período, expresándose claramente – entre otras cosas – en la calidad de la conectividad en los hogares y la capacidad de apoyo familiar para continuar con las enseñanzas escolares (INEGI, 2021; OECD, 2021).

Sabemos, por otra parte, que resultó más complejo acompañar a los niños pequeños que a los que cursaban los grados superiores de la primaria en sus procesos escolares (Avila, 2023). Las razones externadas para sostener lo anterior por las madres de familia cuyos hijos tenían clases a través de una pantalla (especialmente utilizadas por los que asistían a escuelas privadas), eran los lapsos cortos de atención

² La propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (PALEM) se presentó como una opción pedagógica para abordar la enseñanza aprendizaje de la lengua escrita. Se basa en el desarrollo de estrategias específicas para poder superar los obstáculos que los niños enfrentan en los niveles presilábico, silábico y alfabético. (Gómez Palacio, M. 1982).

que los niños pequeños pueden lograr sin tener un maestro cercano físicamente y, vinculado a lo anterior, la falta de tiempo para estar permanentemente en vigilancia de lo que aquéllos hacían.

Cuando las clases en la pantalla no eran posibles, y simplemente se usaba el WhatsApp para enviar tareas, la falta de conexión permanente o la insuficiente preparación de las familias para acompañar a los niños se volvieron problema principal.

El reto ante esta problemática era mayúsculo para quienes acompañaban a niños que contaban con una computadora y un maestro en pantalla. El desafío tomó otras formas, y fue aún mayor para quienes, ante las escasas posibilidades de conexión, tenían que conformarse con comunicarse a través de escritos, tareas y mensajes, todos enviados por WhatsApp y respecto de los cuales era frecuente la incertidumbre sobre su recepción (Ávila, en este libro).

En el siguiente apartado exponemos brevemente la forma en que realizamos esta indagación sobre la iniciación a la lectura y escritura para, posteriormente, exponer lo que ocurrió en los cinco casos cuyos protagonistas nos dejaron conocer, a través de sus narraciones, sus afanes para que sus alumnos aprendieran a leer y escribir en casa.

¿CÓMO REALIZAMOS LA INDAGACIÓN?

A continuación se reporta el análisis de las entrevistas a profundidad a cinco docentes de primer grado³ durante el período que duró el confinamiento por el SARS-Cov2; con dos de ellos sostuvimos una segunda entrevista. Dos de los docentes trabajaban en escuelas públicas ubicadas en zonas marginadas de la ciudad de Aguascalientes, lo que obligó a trabajar mediante cuadernillos o utilizando únicamente el WhatsApp. Las tres docentes restantes trabajaban en la ciudad de México en escuelas públicas con condiciones económicas tales que les permitieron utilizar la pantalla, aunque fuese a través del celular (y realizar sesiones cara a cara, al menos un día a la semana) durante el confinamiento. Una de estas docentes, era una profesora novel, razón probable de la relativa variación en la forma de promover la adquisición de la lengua escrita por sus alumnos. Estos profesores trabajaron con grupos de primer grado en el período marcado por la pandemia y los seleccionamos a través de contactos personales, con base en dos

3 Los nombres originales de los participantes fueron cambiados por pseudónimos.

criterios: tener cierta experiencia en el primer grado; trabajar en una escuela pública; estar trabajando ese grado en el momento de la pandemia. Sus narraciones constituyen el basamento de este capítulo.

Es importante señalar que el confinamiento instrumentado para detener la pandemia producida por el SARS-Cov2, convirtió a profesores, padres y madres de familia, así como a estudiantes, en una población de muy difícil acceso, por ello, además de ser relativamente escaso el número de docentes con las características mencionadas con los que pudimos tener contacto, se hizo necesario entrevistarlos utilizando la plataforma Zoom.

Estos profesores centraron sus narraciones en el desafío que implicó iniciar a la lectura y escritura del español a sus alumnos de primer grado. En lo que sigue, exponemos nuestro análisis de lo que estos profesores nos comunicaron sobre sus experiencias, sus afanes y su forma de trabajo para introducir a sus alumnos a la lengua escrita vía remota. Reiteramos que todos trabajaban en escuelas públicas, dos en la ciudad de Aguascalientes y tres en la ciudad de México. Las escuelas de los dos primeros estaban ubicadas en zonas urbanas desfavorecidas, por lo que los niños no contaban con computadoras o tabletas y la comunicación educativa se dio mediada de manera directa por las madres de familia o con el apoyo del WhatsApp, mientras que las segundas se encontraban en zonas con mejores condiciones socioeconómicas: «hay niños hijos de trabajadores, empleados de gobierno y también profesionistas», dijeron las maestras (Rosy, Elena y Victoria, Ciudad de México), lo que permitió las clases «cara a cara», a través de computadoras, tabletas o celulares. Por último conviene mencionar que las entrevistas a 4 de estos profesores se realizaron entre septiembre y diciembre de 2021, cuando ya el período de confinamiento había concluido o estaba por concluir. Se agregó una más en diciembre de 2022.

INTRODUCIR A LA LENGUA ESCRITA EN PANDEMIA. LO QUE LOS MAESTROS NOS CONTARON

¿Destellos del nuevo enfoque o adhesión a un método sintético?

Recuérdese que el enfoque actual de SEP para la alfabetización inicial considera a la lengua escrita como una práctica social, donde el carácter comunicativo y el significado de lo que se dice o escribe es fundamental. Por eso se advierte al maestro: escribir no significa trazar letras, sino producir textos completos con sentido, que respondan a una necesidad comunicativa y a un destinatario. Pero como comen-

tamos antes, en el enfoque se señala también que, además de introducir al niño a la cultura de la lengua escrita, paralelamente se debe adquirir el sistema alfabético.

Se pretende que los niños lean y produzcan textos para comunicarse con eficacia en distintos contextos y con distintos fines, lo que facilitará el descubrimiento paulatino de cómo funciona el sistema de escritura (SEP, 2019). Respecto de esto último, se dice:

Conforme se presentan oportunidades de explorar la lengua escrita, [los niños] se sensibilizan a los contextos en los que aparece una letra. Por ejemplo, cómo inicia su nombre escrito y el nombre de sus compañeros. Con esta información se les puede ayudar a establecer el valor sonoro de las letras (...) (SEP, 2019, p.9). Y este tipo de actividades [...] continúa hasta que los niños comprenden la lógica alfabética del sistema». (SEP, 2019, p. 10).

Este tipo de actividades fueron mencionadas por los cinco profesores entrevistados.

INTRODUCCIÓN A LA LENGUA ESCRITA: UNA ACCIÓN MEDIADA POR LAS MADRES DE FAMILIA⁴

En el trabajo realizado por los dos docentes cuyas escuelas estaban ubicadas en zonas desfavorecidas de la ciudad de Aguascalientes, los esfuerzos orientados a introducir en la lengua escrita fueron totalmente mediados por las madres de familia, quienes recibieron una preparación previa por parte de los profesores, la cual se realizó por vías distintas. Más adelante referiremos las vías empleadas por las docentes de la ciudad de México, quienes tomaron decisiones en función de las facilidades tecnológicas que tuvieron.

ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN LA PREPARACIÓN DE LAS MADRES PARA APOYAR LA INICIACIÓN A LA LENGUA ESCRITA

Preparación presencial

En un caso se realizó el trabajo inicial con las mamás de manera presencial y posteriormente se hizo un seguimiento en sesiones semanales. Quien trabajó de este modo, después de haber hecho un diagnóstico sobre los conocimientos de los niños

4 Conviene aclarar que fueron las madres de familia quienes apoyaron a los niños a lo largo del proceso, la participación de los padres fue excepcional. Sólo una profesora mencionó el trabajo sistemático de uno de ellos. Por eso nos referiremos genéricamente a las madres de familia.

en torno a la lengua escrita, clasificándolos de acuerdo a los niveles: presilábico, silábico y alfabético, explicó:

Temas como tal nos les di. Lo que hice fue lo siguiente:

Les enseñé a manejar el *método sonoro* con apoyo del abecedario.

Les entregué un abecedario para que lo pegaran en una pared de su casa.

Les expliqué el nombre y el sonido de cada letra.

Hice varios ejemplos con ellas, les dicté y señalé la letra y su sonido (Mtra. Patricia).

Posteriormente, las madres de familia asistían semanalmente a presentar a la maestra, tanto el trabajo realizado por sus hijos, como sus dudas respecto de la pertinencia de su acompañamiento.

Preparación por WhatsApp

Cuando la vinculación se dio exclusivamente mediante WhatsApp para continuar el trabajo el proceso de formación de madres y padres a la manera de elaboración y cumplimiento de una agenda:

[...] hago mi planeación y luego hago una agenda semanal, y es la que les envío a los papás. Esa agenda es como el resumen de mi planeación, con palabras muy sencillas donde se les indica lo que tienen que hacer [...] teníamos que trasladar el método a una actividad muy concreta: hacer esto y esto, de esta manera. Y aunque ellos no supieran todo, con seguir las indicaciones estaban contribuyendo al propósito de esa actividad (Mtro. Juan).

En ambos casos, se orientó a las mamás sin adentrarse en la explicación de en qué consiste el proceso de adquisición de la lengua escrita, el sentido que tienen las actividades propuestas para promoverlo, o el método para enseñar a leer y escribir que se utilizaría. En cambio, los maestros se interesaron en indicar qué actividades realizar y cómo realizarlas pues, como lo considera el maestro Juan: «Aunque no supieran todo, con seguir las indicaciones estaban contribuyendo al propósito de la actividad».

En los dos casos comentados, aunque la comunicación haya sido directa o por WhatsApp, el objetivo para que el proceso de iniciación a la lengua escrita continuara se basó en la formación de las madres (y algunos pocos padres) que

acompañaban a sus hijos. En especial las madres tendrían un papel esencial en la prosecución del proceso durante la pandemia.

Preparación mediante observación en la pantalla

En las escuelas con mejores condiciones económicas (en este caso ubicadas en la ciudad de México), la forma que tomó la preparación de las madres fue distinta; esto en virtud de la conectividad y los recursos tecnológicos con que se contaba. Las profesoras de esta entidad utilizaron semanalmente la pantalla para trabajar con sus alumnos de manera sincrónica ya que, como mencionamos antes, las condiciones socioeconómicas y de conexión de sus alumnos lo permitieron. De este modo, la preparación de las madres (y eventualmente de algún padre) se llevó a cabo básicamente mediante observación de lo que las maestras hacían en la pantalla. Lo que se esperaba, es que éstos luego imitaran las acciones de enseñanza vistas en la pantalla.

La profesora Elena, una vez a la semana se conectaba por Meet con los alumnos (y con las mamás o papás que estaban junto a los niños). Esta sesión era un momento importante en la comunicación educativa, tanto para niños como para la preparación de los padres. La maestra lo dice así:

Los padres estaban en mi clase que daba los lunes, ellos la observaban. Considero [entonces] que de manera indirecta les explicaba cómo hacerlo y las actividades que les mandaba al Classroom tenían la misma estructura, aunque dosificadas a lo largo de la semana [...] Planificaba ejercicios siguiendo un cronograma sobre las letras que iba a enseñar. «Subía» las instrucciones lo más detallado posible a Classroom y cada día subía un ejercicio de la letra correspondiente. (Mtra. Elena)

En su relato la profesora Rosy, también de la ciudad de México, expone una acción similar:

Al inicio de año tuve una reunión con las mamás, les dije que íbamos a usar la Guía Montenegro, les expliqué cómo era la Guía y cómo podían ayudar a sus hijos... También sabían cómo ayudar porque cuando daba la clase yo, ellos estaban viendo la clase junto a sus hijos (Mtra. Rosy).

La Guía utilizada por la maestra, veremos adelante con detalle, es un libro que sigue con todo cuidado los pasos de los métodos sintéticos, conforme a los cuales hay que comenzar enseñando las letras.

Por su parte, la maestra a quien hemos llamado Novel, probablemente por su poca experiencia, no realizó una actividad específica para formar a las madres y padres de familia, aunque, dice «Ellos estaban siempre por ahí, y yo les decía: ‘por favor ayúdenme’». (Mtra. Victoria).

EL CONTENIDO DE LA PREPARACIÓN: LAS ACTIVIDADES QUE SE REALIZARÁN CON LOS NIÑOS

Acción basada en el método fonético (o sonoro)

Los dos profesores de Aguascalientes coinciden en señalar que utilizaron el *Método sonoro*, o *por sonidos*, que, en su opinión, pone énfasis en el significado de lo que se lee y se escribe, más que en el trazo y el sonido de las letras, punto cuestionado de los métodos más tradicionales. La maestra Patricia dice: «Les digo *m*, no *eme* [...] la letra, además, siempre debe estar en una palabra». El profesor Juan nos provee de un ejemplo más detallado después de explicar que las letras siempre se asocian a palabras y nunca se presentan aisladas:

Volviendo al lápiz [dibujado en el pizarrón], me dicen: «¡lápiz!», y empiezo el análisis con la primera y última letra, y les digo «lápiz empieza con... y les digo «l», ... y así repito, de corrido: llllápiz!; no hay que detenerse, no se dice «l-ápiz», es todo corridito. Lo que sí se vale es alargar la palabra [en la letra que se quiere destacar].

Con base en la idea anterior, entre las actividades sugeridas a los padres y madres para que las realicen sus hijos están las siguientes:

[...] Ahí en la agenda de trabajo les pongo «Actividades para todos los días», que es seguir practicando las letras por su sonido, y que tengan a la vista su abecedario que les envié ... También [uso] los portadores, son los letreritos con los nombres de cosas como la puerta, la ventana... esos letreritos tienen que estar siempre ahí para que los niños relacionen el sonido [con las letras escritas], por ejemplo: «Ah, esto empieza igual: papá, puerta [...] Como le decía, el método que yo uso es por sonidos» (Mtro. Juan).

Acción basada en ediciones comerciales

Las profesoras con mejores condiciones económicas (en este caso de la ciudad de México) explican que su método fonético lo combinan con las sugerencias de algún libro que siga ese método. Por ejemplo, la Mtra. Elena dice haberse guiado por el *Libro Mágico y Juguetes a leer*, (libros que provienen al menos de los años 60's).

Yo me guíé por el *método fonético*, combinándolo con *El libro Mágico* y el de *Juguemos a leer*. No me guíé por el programa de estudio. Las actividades que les mandaba tenían la misma estructura, aunque dosificadas a lo largo de la semana. Un día solo eran trazos, otro, sílabas, otro, palabras y para el viernes ya eran enunciados (Mtra. Elena).

Acción basada en la experiencia docente: de nuevo el método sonoro

La profesora Rosy, con 30 años de servicio y la mayoría de ellos en primer grado, dice con franqueza: No, yo no uso un método, yo uso de todo, lo que me sirve, con el tiempo probé diferentes cosas y voy tomando lo que veo que me es útil.

Desde tal postura, dice no utilizar la propuesta de la Secretaría, sino trabajar conforme a una guía comercial que ya mencionamos, siguiendo el orden de sus páginas.

El libro del niño es correspondiente a la guía que utiliza la maestra e instrumenta el método que los profesores llaman «sonoro», «por sonidos» o «fonético»; consiste en presentar una a una las letras, comenzando por las vocales, siempre asociadas a palabras y dibujos y destacadas con color, (por ejemplo, anillo, abeja, avión para la vocal **a**), para luego practicar su trazo sobre una plantilla incluida en el propio libro. Poco a poco, en éste se van incorporando frases y pequeños párrafos para, al final del texto incluirse pequeñas historias.

Acción basada en sitios o tutoriales de Internet

Con una idea similar sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, actúa la maestra novel: Victoria. Ella, al ser una profesora con apenas su segundo año de experiencia cuando inició el confinamiento, está a la vez en el grupo de edad (25-34 años) que tiene más interés y utiliza más intensamente el internet para distintas actividades (INEGI, 2022). En este caso, en lo que ofrece el internet para la labor de enseñanza, a través de sitios o tutoriales que le ayudarían en el proceso de iniciación a la lectura y la escritura. Con este interés, exploró la red

e identificó el sitio titulado *Mono-sílabo*. La maestra trabajaba de la siguiente manera:

Pues como le comento, cuando entras al grupo, empiezas a buscar cómo hacerle, qué actividades plantear, y yo en ese período, en el momento de lo virtual ya utilizaba *Me Divierto y Aprendo*, y allí ya te iban diciendo, te iban dando como paso por paso. Me guiaba mucho por los libros, pero en primer año también trabajaba mucho el dictado, «el dictado, el dictado», era mucho como el de todos los días. Y también veíamos mucho el *Mono-sílabo*... trabajábamos una semana una letra del abecedario, y veíamos el video de la sílaba del Mono-sílabo, y a los niños les encantaba estar viendo el video, y lo veían conmigo, y luego ya realizábamos nuestro dictado. Y además sí les pedía mucho el apoyo a los papás. Yo les decía: «Mire, su hijo está así, le falta esta parte, ¿me puede apoyar?» y sí les pedía mucho el apoyo para que estuvieran pendientes, ahí con los niños.

Es interesante que, en diversas cuestiones, como empezar con las vocales, luego formar sílabas, utilizar la Guía Montenegro, o cuestionar la propuesta de SEP «porque no se ve mucho orden en ella», la maestra Victoria actúa como el resto de sus colegas más experimentadas. Empero, su juventud la hace relativamente distinta: no tiene miedo a la tecnología, no le da temor explorar sus posibilidades e incluso es afecta a ella, y entonces incorpora actividades del sitio de YouTube «Mono-sílabo»⁵, que gusta mucho a los niños.

Mono-sílabo es un simpático changuito que, inicialmente enseña las vocales y, posteriormente, las combina para formar sílabas –por ejemplo sa-se-si-so-su–, en una asociación entre la grafía y el sonido. Cada una de las emisiones comienza de forma similar después del saludo inicial, se da una alegre cantinela:

Vamos a aprender cómo suena la letra «ese» si la unimos con las cinco vocales. La letra «ese» sola, suena a *ssss*, como el sonido que hacen las serpientes. La *ese* con la *a* suena *sa*, la *ese* con la *e* suena *se*, la *ese* con la *o* suena *so*... *so* como en la palabra *sopa*, *se*, como en la palabra *sello*, *si*, como en la palabra *silla* (y en cada caso se presenta la imagen correspondiente a la palabra).

5 <https://www.youtube.com/watch?v=xxitaGjPJag>

Cada emisión se dedica a sílabas que se forman con una cierta consonante. Una vez formadas y repetidas las sílabas, se combinan con otras para formar palabras, como masa, mesa, sala.

Como se ve, Monosílabo es portador de la misma idea sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita que utilizan en los hechos el resto de los profesores entrevistados: se trata de un método sintético que lleva a los niños (supuestamente con significado) a conocer las letras, inicialmente las vocales, para luego formar sílabas con las consonantes y, finalmente, palabras. Se trata de la transferencia del método sintético a un tutorial de Internet que incluye música y caricaturas por lo que entusiasma a los niños. Este es un método que la SEP se ha esforzado en eliminar de las prácticas docentes.

Las actividades propuestas por los cinco maestros para iniciar a los niños en la lengua escrita diferencian en algo a la Mtra. Victoria; además del uso del YouTube dice no haber necesitado el apoyo de los padres. Pero sus concepciones respecto a la introducción a la lectura y la escritura son similares a las de sus colegas experimentadas.

Ahora bien, de regreso al contenido de la preparación dada a las madres de familia, centrada en las actividades a realizar con los niños, hemos visto el tipo de acciones utilizadas para iniciarlos en la lectura y la escritura del español. A continuación, se hacen sólo algunas precisiones sobre las actividades predominantes en los cinco maestros con quienes conversamos, y que en gran medida coinciden con las sugerencias hechas por docentes en el reporte de Guanajuato:

- «alfabetizar la casa»: pegar el abecedario en una pared, hacer tarjetas con los nombres de objetos de la casa, los juguetes, y los nombres de los miembros de la familia y pegarlos donde sean visibles;
- enseñar los nombres de las letras asociadas a objetos e imágenes para que tengan significado;
- hacer dictados utilizando el método sonoro (o fonético, o por sonidos, según los nombran los maestros);
- leer ante los niños a la manera de «lectores expertos» y solicitarles reiterar la lectura imitando la del experto.

En todo ello, las madres de familia (y eventualmente algún padre) fueron «como sus practicantes» (Mtro. Juan). Es decir que los docentes proponían las tareas a realizar,

bajo la suposición de que serían replicadas como ellos las planearon, y las madres las realizaban tal como ellas las entendían o podían.⁶

EVALUACIÓN Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE: LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES

Como se señala a lo largo del capítulo, el contacto con las familias tanto si era a través de las madres, los padres, abuelos, u otro familiar, fue una dinámica central a lo largo de todo el confinamiento. Fue a la vez que el motor, «el talón de Aquiles» de la actividad educativa, por razones que de alguna manera ya hemos aludido, y que en seguida anotamos de manera más organizada.

La ruptura del vínculo educativo. Falta de compromiso de los padres de familia

La evaluación del aprendizaje implicó un reto no siempre enfrentado con éxito. Las razones son diversas.

Hubo quien afirma no recibir de muchos de sus alumnos, vía WhatsApp, las evidencias del trabajo realizado o, en ocasiones las fotografías tomadas para hacerlo constar no eran suficientemente claras «¡Pero no se podía decir a los papás que todo estaba mal!» nos dicen. Ocurrió también que, cuando la asesoría era presencial, muchas madres de familia dejaron de asistir a las sesiones de retroalimentación (Mtra. Patricia), lo cual derivó en que la comunicación educativa se cortara.

El uso de la pantalla, cuando se tenía acceso a ésta hizo menos frecuente la ruptura del vínculo educativo, las ausencias parecían más escasas. Sin embargo, en esta forma de interacción también surgieron problemas.

Dudas sobre la autoría de las tareas

En los casos en que se usó la pantalla para dar clases y el Classroom para enviar las tareas, resultaba difícil identificar la autenticidad del trabajo, pues «había papás que *les soplaban* a sus hijos y eso se notaba» (Mtra. Rosy), o trabajos «demasiado bonitos para creer que se hicieron sin ayuda» (Mtra. Elena).

Insatisfacción prevaleciente entre los docentes por los aprendizajes logrados

En cuanto a los resultados, hay un rasgo común en varios de los maestros: no quedaron satisfechos con lo logrado. La insatisfacción se expresa de distintas maneras.

⁶ Cabe hacer mención de que la plataforma de enseñanza por televisión *Aprende en casa*, al menos en los docentes participantes, al parecer no tuvo la acogida que se esperaba, en cuanto a que fuera la que orientara el desarrollo de contenidos y de secuencia programática.

Quienes sí trabajaron, quienes hicieron las actividades aprendieron todos juntos, los que no lo hicieron son los que ahora no saben leer ni escribir [...] pero hay una normatividad que dice que en primero y segundo no se reprueba, todos pasaron a segundo, y a tercero, ahí es donde estamos viendo la realidad. (Mtro. Juan).

También hay quien habla de resultados muy pobres y se explaya en expresar sus sentimientos.

Algunas veces me sentí muy frustrada, una vez hasta lloré en el Consejo Técnico [virtual] [...] Aparte de los 23 que estuvieron trabajando una buena parte del año, no supe qué fue de los otros 15 que nunca se conectaron. Pero, como no nos permitieron reprobar, a todos los tuve que pasar con 6, «Aunque ni siquiera hayan venido nunca, ni hayan mandado sus trabajos, ¡aunque ni siquiera los haya conocido!» (Mtra. Patricia).

Estos profesores ahora reciben noticias de los maestros de segundo grado: «¡los niños no saben leer!

La insatisfacción también alcanza a quien trabajó en pantalla; aquí un problema es que el trabajo con los niños pequeños depende del interés de los papás: primer grado es totalmente distinto del sexto, donde los niños son más autónomos. En primero, «dependen absolutamente de los papitos», lo cual puede llegar a ser frustrante si no asumen el compromiso.

[...] por ejemplo, con los chiquitos de primero he intentado grabar videos, [como hacía con los de sexto] y cuando llego a la clase con ellos les digo ¿vieron el video?, y no lo vieron, pero porque eso ya no depende de ellos sino de las mamás (Mtra. Elena).

Pero también hay muestras de optimismo. Ya sea porque la mayoría de los alumnos sí se conectaba a las sesiones en pantalla (a través de tabletas o celulares inteligentes) y considera que sí aprendieron y que el déficit está sólo en aquellos que no lo hicieron y que no fue un número importante (Mtra. Rosy).

Un optimismo mayor viene de la profesora novel, quien muestra un gran entusiasmo al hablar de su experiencia al enseñar a leer y escribir en la pandemia, especialmente del trabajo con YouTube (Mtra. Victoria).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el primer capítulo se mostró la heterogeneidad de contextos y formas en que los procesos educativos tuvieron lugar durante el confinamiento por la pandemia del SARS-Cov2 en México. Elementos que hicieron importantes diferencias en la calidad de los procesos generados fueron la disponibilidad de recursos tecnológicos, la calidad de la conexión a internet, la disponibilidad de un espacio propio para el estudio en los hogares y la calidad del apoyo otorgado por la madre, el padre o algún otro familiar. Con base en nuestro análisis de los esfuerzos en torno a lectura y la escritura, constatamos también que la calidad de conexión, los instrumentos tecnológicos disponibles y la participación de los padres tuvieron un importante efecto en los aprendizajes logrados. Identificamos además otro elemento que contribuyó de manera fundamental a configurar los procesos constituidos vía remota: las concepciones que fundamentan la práctica docente y su concreción en acciones de enseñanza.

Introducir a los niños pequeños en la lengua escrita a la distancia fue probablemente uno de los principales retos educativos enfrentados durante el confinamiento debido a la pandemia. Reconocemos que, al iniciar este trabajo, nos resultaba casi imposible imaginar cómo se habría enseñado a leer y a escribir en las condiciones que caracterizaron el período.

Hoy sabemos que, para responder al reto, participaron maestros y madres y padres de familia por igual. Destaca la participación fundamental de las madres como mediadoras del proceso, tarea para la cual los profesores asumieron una nueva función: la de prepararlas para desempeñar el rol.

Las ideas y las acciones en general se repiten en todos los participantes del estudio: mediar la enseñanza a través de las madres de familia, usar el WhatsApp como herramienta esencial de comunicación en las zonas marginadas. En los medios más favorecidos, realizar una vez a la semana una sesión sincrónica en pantalla y enviar las tareas correspondientes por Classroom. Casos en los que se esperaba que la madre u otro familiar esté atento para colaborar en el proceso cuando se haga necesario.

Se trata además de alfabetizar la casa – con grandes alfabetos y letreros que se pegan en lugares visibles – enseñar cada una de las letras siempre vinculadas a una palabra que les dé significado; leer frente a los niños para mostrar la lectura de un experto; hacer dictados de palabras que contengan la letra recién enseñada.

Pareciera como si se hubiera constituido una cultura magisterial conforme a la cual esas actividades son valiosas para introducir a los niños a la lectura y la

escritura, hecho que se hizo evidente en la acción didáctica de los profesores entrevistados, así como en la coincidencia con reportes provenientes de otros estados (Guanajuato) e incluso de otros países de habla hispana (Argentina).

En cuanto a las formas de enseñanza, es notable la frecuencia con que se utiliza el método que los profesores llaman «sonoro», «fonético», «por sonidos» o «de la experiencia», palabras todas que denominan una misma forma de enseñar. Sin que tengamos una explicación para este tipo de patrón, conviene señalar que dicho hallazgo ha sido parte de una discusión académica aún vigente. Recientemente, en Castellá *et al.* (2021) se discute: «parece ser, sin embargo, que en la docencia en línea emergen las concepciones profundas de algunos docentes, basada más en la enseñanza que el aprendizaje» (p.35). Esto parece ser lo que se constata en el discurso de los profesores con quienes conversamos.

Lo que nuestro estudio muestra es que en el período de confinamiento se puso en evidencia las concepciones de los docentes frente a la lectura y la escritura y cómo se concretizan esas ideas en acciones y actividades de enseñanza, aunque también mostró que la actividad se limitó a lo que era posible en el aislamiento en que estuvieron los niños. Fueron varios los elementos que hicieron especialmente compleja la tarea y que determinaron las acciones realizadas:

- a) la cuasi-imposibilidad de poner en acto un enfoque donde el español oral y escrito se conceptualizan como prácticas sociales y, por su propia naturaleza, se sustentan en la interacción y obedecen a fines comunicativos;
- b) para los maestros, el cumplimiento de una nueva función: preparar a las madres para apoyar su papel de mediadoras en el aprendizaje de la lengua escrita;
- c) la dependencia de los niños del apoyo de las madres de familia, por la falta de autonomía propia de la edad;
- d) la imposibilidad de realizar los trabajos sugeridos si no se cuenta con la voluntad y mediación de un adulto;
- e) la calidad del apoyo que los niños reciben de sus madres, calidad que depende, al menos parcialmente, de la preparación recibida para darlo.

Se ve que el enfoque o método propuesto por la Secretaría de Educación no fue utilizado, o fue utilizado muy parcialmente.

Lo que los profesores entrevistados afirman haber hecho para preparar a las mamás, y que luego éstas trabajaran con sus hijos, son actividades que, según la propuesta de la SEP (2017), corresponden a etapas iniciales de la lengua escrita y, básicamente al aspecto denominado apropiación del sistema de escritura. Ninguno de los docentes refirió haber realizado otro tipo de actividades didácticas, no obstante que las entrevistas fueron realizadas cuando un ciclo escolar había concluido.

Es llamativo el hecho de que las actividades propuestas bien pueden ubicarse en los métodos más tradicionales, como el que los maestros llaman sonoro y que constituye un método sintético, supuestamente sustituido al iniciar los años 70, con la introducción del *Método Global de Análisis Estructural*. Teóricamente, esas actividades ahora cambian su función y su significado porque supuestamente forman parte del proceso de adquisición de la lectura como práctica social, ya que así lo refiere un aspecto definido en el enfoque actual: *apropiación del sistema de escritura*. De ser éste el caso, conforme a lo que observamos, la propuesta SEP se redujo al trabajo con este aspecto, que sugiere actividades coincidentes con las propias de los métodos sintéticos.

Desde la perspectiva asumida, aun no siendo la propuesta por la SEP, los profesores coinciden en un punto: la preocupación de que lo que enseñan tenga sentido para los niños: no más letras aisladas, sin sentido, es importante unir las siempre a palabras que «les digan algo», de ahí la intención de «no separar la letra que se enseña de la palabra que la contiene», evitando esto mediante la prolongación del sonido de la letra, sin escindirlo de la unidad lingüística a la que pertenece.

Los afanes fueron muchos, tanto de profesores, como de madres de familia y seguramente también de los niños. Algunos mostraron un empeño y un ingenio notables. Desafortunadamente no siempre redundaron en aprendizajes satisfactorios. Las expresiones docentes muestran incluso frustración, pero casi siempre reconocimiento del escaso logro educativo, lamentan la mala conectividad de muchos hogares, la falta de interés y pérdida de contacto con algunas madres que, en su papel de mediadoras, bloqueaban el circuito educativo.-

Esta situación no es sólo un sentimiento, ni una suposición, la OECD (2021) informó de la baja general en los aprendizajes escolares debido a la pandemia y, para el caso de nuestro estudio, los profesores aquí participantes fueron informados de que en segundo grado muchos de los que fueron sus alumnos no sabían leer.

Tomando como referencia datos históricos pre y postpandemia de la *Olimpiada del conocimiento* presentados por Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA,

2023), se aprecia una drástica caída en los puntajes globales en el aprendizaje escolar, ya que, de obtener en 2019 un puntaje global de 40.19; para el 2022, -año en el que se reanuda la medición-, el resultado se redujo hasta 26.60; posteriormente, transcurrido un año en condiciones de normalidad en el año 2023, aunque el porcentaje se incrementa a 30.58, la cifra es aún inferior al puntaje logrado antes de la pandemia. Estas mediciones cuantitativas, aun con sus limitaciones, lo que dejan ver, son los efectos dañinos de la pandemia, pero también refrendan la importancia de la colaboración de los padres y corrobora la importancia de la escuela en su modalidad presencial.

En 2022, se regresó regularmente a las aulas, las acciones orientadas a iniciar a los niños en la lengua escrita sin duda se han modificado y se han enriquecido, pero lo aquí narrado queda como testimonio de lo que ocurrió en cinco escuelas públicas durante el período de confinamiento que, a pesar de los insatisfactorios resultados, constituyó sin duda ¡una proeza de todos!

REFERENCIAS

- Avila, A (en este libro). *Pandemia y desigualdad educativa en México. De las pantallas u plataformas a los cuadernillos y el WhatsApp*.
- Avila, A (2023). Reporte de investigación no publicado. UPN México.
- Berruecos, Paz, González, Elisa, Gonzáles de Tapia, Graciela, Velázquez, Elizabeth, Ávila, Raúl, Frenk, Margit, Garza Cuarón, Beatriz y De Bravo Ahuja, Gloria Ruiz (coord.) (1972). *Español. Primer Grado. Auxiliar Didáctico*. México. Secretaría de Educación Pública.
- Bin, Stella (2020). Enseñar a leer y escribir en casa: cómo se las ingenian las familias de un millón y medio de niños y niñas. <http://www.Periodismo humano. Redaccion.com.ar/author/Stellabin>. 27 de mayo de 2020.
- Braslavsky, Berta (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y su renovación actual*. Argentina. UNIPE: Editorial Universitaria/ Primera Edición 1962, Ed. Kapelusz.
- Cervantes-Holguín, E. y Rojas-Santos, B. (2021). Alfabetización inicial en tiempos de covid-19. Retos de la docencia a distancia. *Ciencia y Educación*, Vol. 5, No. 3, septiembre-diciembre, 2021 ISSN (impreso): 2613-8794 • ISSN (en línea): 2613-8808. DOI: <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i3.pp61-78>
- Carrasco, Alma (2014). Leer, escribir y desarrollar el lenguaje oral en la escuela secundaria. Re-

- flexiones en torno a la propuesta curricular mexicana. *Perfiles educativos* XXXVI (143), 6-15. Disponible en <https://www.scielo.org.mx/scielo>
- Domínguez-Aguirre, Carmen y León González, Enriqueta (1960). *Mi cuaderno de trabajo de primer año*. México. Comisión Nacional de Los Libros de texto Gratuitos.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1987) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo veintiuno editores. 8ª. edición.
- Ferreiro, E. (1999) *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México. FCE. (Espacios para la lectura).
- Flores, R y Medina M. (2011) Desarrollo de habilidades de escritura convencional a través de prácticas sociales evolutivamente. *Lenguajes*, 2011, 39 (I) 113-138.
- Freeman, Y. (1988), Métodos de lectura en español: ¿reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura? *Lectura y vida*. 9(3) 25 años. www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n3/09_03_Freeman.pdf/view
- Gómez Palacio, M. (1982) *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México. SEP. Disponible en: <https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/PROPUESTAPARAE-LAPRENDIZAJEDELALENGUAESCRITA.pdf>
- IEA (2023). *OCI-Histórico*. Presentación en Power Point. Documento interno. Aguascalientes.
- INEGI (2021). *Encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020*. Nota técnica. Publicada el 23 de junio de 2021. <http://www.Inegi.gob.mx/investigacion/ecovid/2020>
- INEGI (2022). Estadísticas a propósito del día mundial del internet (17 de mayo). Datos nacionales. Comunicado de prensa Núm. 258/22. 16 d mayo de 2022. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Internet22.pdf https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Internet22.pdf
- Navarro, F., Lerner, D., Meneses, A., López-Gil, K. S., Artal, R., & Otero, P. (2021). Enseñar a leer y escribir en pandemia. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 92, 57-62. Disponible en: <https://www.grao.com/es/producto/ensenar-a-leer-y-escribir-en-pandemia-tx092>
- OECD (2021). *Education at a Glance México- Nota País*. https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2021_CN_MEX_ES
- SEP (1993) *Plan y programas de estudio*. 1993. Primaria.
- SEP (1996) *Español. Sugerencias para su enseñanza. Primer grado*. México. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito
- SEP (1998) *Libro para el maestro. Español segundo grado*. México. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito.
- SEP (2000) *Programa de estudio de español. Educación primaria*. México.

- SEP (2011) *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado.*
- SEP (2017) *Aprendizajes Clave para la educación integral. Educación primaria 1º. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.* <https://www.planypogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria>
- SEP (2019). *Lengua materna. Español. Primer Grado. Libro del Maestro.*
- SEP (2022) *Avance del Contenido del Programa Sintético de la Fase 3. Ciclo escolar 2022-2023.* (Material en proceso de construcción).
- Video: <https://www.youtube.com/watch?v=xxitaGjPjag>



**Taberna Libraria
Editores**

**PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA PANDEMIA
LOS EFECTOS DE LA DISTANCIA**

de Alicia Avila

con Efraín Alcalá,

se terminó de imprimir en el mes de octubre de 2023,
en los talleres gráficos de Signo Imagen.

Email: conejo_ftc@hotmail.com

Tiraje: 500 ejemplares.