



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES
EDUCATIVAS

**Condiciones docentes desiguales y procesos de
inclusión/exclusión: efectos de las políticas en la práctica**

Tesis que presenta

Mariana Gerardo Antonio

para obtener el grado de

Maestra en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directoras de Tesis

Dra. Elsie Rockwell Richmond

Dra. María Esther Tapia Álvarez

Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una Beca de Consejo
Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)

A mi mamá

A Shasta y a Lobo dondequiera que se encuentren

Agradecimientos

Agradezco a las siguientes personas por su enorme apoyo en este trabajo.

A los maestros y maestras de este estudio quienes me permitieron conocer su trabajo y el corazón implicado en su labor diaria, con algunos de los cuales la amistad y el gusto por la docencia nos acompaña desde el CONAFE.

A los directores y directoras que facilitaron y apoyaron mi acceso a los espacios escolares.

A Vero y su familia por su amistad, hospitalidad y por enseñarme a conocer Cuetzalan y acercarme a docentes y directores de diferentes localidades.

A mis directoras Elsie Rockwell y Esther Tapia por acompañarme hasta el final del proceso y comprender mis condiciones de existencia.

A mis amigos y amigas que conocí en el DIE por su amistad, aprendizajes y comprensión.

A mis amigos y amigas que me acompañaron a la distancia.

A mis profesoras del DIE, por invitarme a desafiar y cuestionar lo que sabía y lo que aprendía.

Resumen

El argumento de esta tesis es que, durante el periodo de este estudio, de diciembre de 2020 a enero de 2022, consignas educativas derivadas de las políticas educativas en curso llegaron de distintas maneras a los espacios escolares y a los maestros y maestras. Algunas de ellas implicaban que los docentes contaran con una serie de condiciones laborales y materiales que no eran accesibles o iguales para todos, lo que les generó diversas reacciones que evidenciaron tensiones entre ellos, sus directores y supervisores. En particular, el periodo del cierre de sus centros de trabajo, la distancia entre las consignas educativas y su puesta en práctica, se debía a las desiguales condiciones laborales y materiales de trabajo de los docentes.

Desde las perspectivas conceptuales del trabajo cotidiano de los maestros y maestras y los efectos de las políticas en la práctica, en esta tesis estudio las desigualdades existentes en esas condiciones, así como las que generaron algunas políticas en los maestros y maestras. La metodología para este estudio combina el análisis de documentos, entrevistas, observaciones etnográficas y acceso a información por medios digitales. En el segundo capítulo, se revisan las condiciones laborales en las que trabajaron los maestros y maestras en tres escuelas de la sierra de Puebla y como incidieron en su trabajo. Se examinan también los cambios en sus condiciones materiales de trabajo por el cierre de las escuelas durante la pandemia, así como por el regreso híbrido en el ciclo 2021-2022. Muestro que sus condiciones laborales no son solo diferentes sino desiguales, y tienen puntos de encuentro e influencia en sus condiciones materiales de trabajo. En el tercer capítulo, se dan cuenta de algunas de las consignas educativas, es decir, las indicaciones específicas de lo que tenían que hacer en su trabajo, propuestas por sus autoridades educativas en los Consejos Técnicos Escolares mensuales, así como por otros medios. Señalo que las políticas llegaron de diversas maneras, por la selección y traducción que de ellas hacían los directores y supervisores, además de la superposición de consignas derivadas de iniciativas estatales y locales. La llegada de algunas consignas educativas implicó que contaran con una serie de condiciones laborales y materiales que no eran accesible o iguales para todos, lo que generó en ellos diversas reacciones que evidenciaron tensiones. Por otra parte, encontré que, dadas sus condiciones desiguales, experimentaron y resolvieron de forma desigual el trabajo docente que emprendieron durante este periodo. En el análisis explico que los docentes además de

rechazar y/o asumir las consignas educativas, retomaron algunas y las adaptaron a sus condiciones y generaron alternativas.

A partir del trabajo y experiencias de los maestros y maestras que participaron en este estudio concluyo que en ocasiones ellos lograron evitar y/o aminorar algunas de las desigualdades que se hubieran generado en caso de cumplir, al pie de la letra, las consignas educativas. Sin embargo, sus desiguales condiciones laborales y materiales no siempre les permitieron evitar la exclusión de sus estudiantes o incluso ser ellos mismos excluidos de la puesta en práctica de las políticas educativas. En algunas ocasiones, tuvieron que cumplir con consignas que contribuyeron a generar desigualdades y afectar así la inclusión/exclusión entre ellos, sus estudiantes y las familias.

Palabras clave: Políticas en la práctica, Escuelas durante la Pandemia, Desigualdad, Trabajo docente, Exclusión-inclusión.

Abstract

The argument of this thesis is that, during the period of this study, from December 2020 to January 2022, educational instructions derived from current educational policies reached school spaces and teachers in different ways. Some of them implied that teachers had to have a series of work and material conditions that were not accessible or equal for all. This generated various reactions that evidenced tensions between them, their principals and supervisors. In particular, the period of the closure of their schools as workplaces, during the sanitary contingency, increased the distance between the educational instructions and their implementation, due to their unequal work and material conditions.

From the conceptual perspectives of teachers' work and the effects of policies in practice, in this thesis I study the existing inequalities in those conditions, as well as those that some policies generated among teachers. The methodology for this study combines documentary analysis, interviews, ethnographic observation, and access to information through digital media. In the second chapter, we review the working conditions in which teachers taught in three schools in the highlands of Puebla and how they affected their work. It also examines the changes in their material working conditions due to the closure of the schools during the pandemic, as well as the hybrid return to classes in the 2021-2022 schoolyear. I show that their labor conditions (such as, contracts, workday and assigned

schools) are not only different but also unequal and that they converge and influence their material working conditions. In the third chapter, I give an account of some of the instructions proposed by their educational authorities during the monthly online School Council Meetings, as well as by other means, that is, the specific indications of what they had to do in working at a distance with the students. I point out that the policies arrived in different ways, through their selection and translation by principals and supervisors, in addition to the superimposition of instructions derived from state and local initiatives. Many educational instructions implied that teachers had to rely on a series of working and material conditions that were not accessible or equal for all, and this generated in them diverse reactions and tensions. On the other hand, I found that, given their unequal conditions, they experienced and resolved unequally the teaching load they undertook during this period. In the analysis I explain that the teachers, in addition to rejecting and/or assuming the educational instructions, took up some of them and adapted them to their conditions and generated alternatives.

Based on the work and experiences of the teachers who participated in this study, I conclude that sometimes they were able to avoid and/or reduce some of the inequalities that would have been generated if they had complied exactly with the educational instructions. However, their unequal working and material conditions did not always allow them to avoid excluding students, or even being excluded themselves, from the implementation of educational policies. On some occasions, they had to comply with orders that contributed to generate further inequality and affect the inclusion/exclusion among themselves, their students and families.

Keywords: Policies in practice, Schooling during the Pandemic, Inequality, Teachers' work, Exclusion-inclusion.

ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos	IV
Resumen.....	V
Abstract	VI
Capítulo 1. Introducción	1
1.1 Planteamiento del problema	3
1.2 Cómo surge esta investigación	5
1.3 Contexto del estudio/trabajo de campo	6
1.4 Enfoque teórico	9
1.5 Estructura de la tesis	27
Capítulo 2. La diversidad y desigualdad de las condiciones materiales de las escuelas y sus implicaciones para los docentes.....	29
2.1 Las desigualdades entre escuelas	30
<i>2.1.1 Estructura administrativa de las escuelas. Regiones y zonas escolares</i>	<i>30</i>
<i>2.1.2 La organización particular de las escuelas del estudio</i>	<i>32</i>
<i>2.1.3 La ubicación de las escuelas y la población que atienden</i>	<i>39</i>
<i>2.1.4 Conectividad para el trabajo escolar durante la pandemia</i>	<i>40</i>
2.2 Las condiciones laborales de los docentes y su influencia en su trabajo	44
<i>2.2.1 La asignación de los docentes a los centros de trabajo</i>	<i>45</i>
<i>2.2.2 Tiempos y formas de traslado a los centros de trabajo</i>	<i>48</i>
<i>2.2.3 Opciones de alimentación para los docentes en los centros de trabajo</i>	<i>50</i>
<i>2.2.4 La jornada laboral y los tiempos desiguales de trabajo docente</i>	<i>53</i>
2.3. Reflexiones del capítulo	56
Capítulo 3. La llegada de las políticas educativas a las escuelas y las respuestas y adaptaciones de los docentes	59
3.1 Los Consejos Técnicos Escolares (CTE): Espacios y tiempos virtuales y presenciales para la llegada de las políticas educativas a las escuelas.....	60
<i>3.1.1 La organización de los CTE virtuales en la escuela de Cuetzalan</i>	<i>61</i>
<i>3.1.2 El regreso a los CTE presenciales en la nueva dinámica</i>	<i>64</i>
<i>3.1.3 Las consignas educativas en las Guías de trabajo de trabajo de los CTE. De lo federal a lo local.</i>	<i>66</i>
3.2 Las reacciones y tensiones de los docentes ante las políticas educativas en los CTE.....	72

3.2.1 <i>Debate entre directores, directoras y docentes sobre innovación educativa</i>	73
3.2.2 <i>La exigencia a los docentes de rendir evidencias</i>	78
3.2.3 <i>Habilidades socioemocionales. Un tema recurrente en las Guías de trabajo de los CTE</i> 85	
3.3 Cambios, adaptaciones e innovaciones de los docentes para la atención a las consignas educativas	91
3.3.1 <i>El envío de copias y cuadernillos para mantener el contacto con las familias, frente a la ausencia de conectividad</i>	91
3.3.2. <i>Cambios, adaptaciones e innovaciones. Abrir la propia casa al trabajo con los alumnos más vulnerables</i>	98
3.4 Reflexiones del capítulo	103
Conclusiones	106
Referencias	109
Anexos	113
Anexo 1 Trabajo de campo	113
Anexo 2 Ubicación geográfica de la investigación	115
Anexo 3 Oficio de jefatura	118
Anexo 4 Evaluación Diagnóstica de los Aprendientes de Educación Primaria del estado de Puebla	119
Anexo 5 Contenidos de las Guías de trabajo de Consejos Técnicos Escolares virtuales y presenciales de diciembre 2020 a enero 2022	121
Anexo 6 Medios de llegada de políticas educativas en los CTE virtuales. Archivos, presentaciones y materiales.	123
Anexo 7. Cuaderno del estudiante y formato institucional para la elaboración de cuadernillos durante la contingencia.	124
Anexo 8 Triángulo cognitivo para la autorregulación emocional	126
Anexo 9 Cuadernillos de trabajo elaborado por los docentes	127
Anexo 10. Medios de llegada de consignas educativas a los CTE presenciales	128

Capítulo 1. Introducción

En México, en los primeros días y semanas de la contingencia sanitaria por SARS-Covid, en el año 2020, las escuelas cerraron sus instalaciones físicas y los docentes tuvieron que explicar cómo iban a trabajar y tratar de mantener contacto con las familias de sus estudiantes pues, aunque no se sabía con claridad lo que sucedía, ellos debían continuar con el trabajo y con las actividades escolares. Lo que sucedía en torno a las escuelas era un referente sobre el estado de la pandemia.

El cierre de las escuelas (03/2020 a 08/21) en México y el posterior regreso a clases presenciales generó cambios en las condiciones del espacio, el tiempo laboral y los recursos necesarios para que los docentes continuaran con su trabajo. El trabajo docente, si bien se enmarcaba en nuestro país en una serie de políticas educativas nacionales de larga data que impactaban en sus condiciones laborales y materiales, con la contingencia llegaron nuevas políticas educativas, en forma de consignas educativas, que los docentes debían atender y cumplir en su trabajo diario.

Una de las consignas educativas para los docentes por parte de sus autoridades educativas fue mantener comunicación con todos sus estudiantes, incluirlos en el proceso educativo y evitar su deserción. Estas consignas se reforzaron a lo largo del cierre de las escuelas con campañas como la de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el estado de Puebla llamada “Nadie afuera, nadie atrás” en enero de 2021. Sin embargo, poco se habla de las desiguales condiciones laborales y materiales que tenían los docentes para cumplir con su trabajo, y que la pandemia evidenció aún más, y de las nuevas desigualdades que generó la llegada de algunas políticas educativas, en forma de consignas.

El trabajo de los docentes que participaron en este estudio, realizado entre diciembre de 2020 y enero de 2022 en tres escuelas de la Sierra Nororiental y la Sierra Negra del estado de Puebla, me llevó a cuestionar ¿cuáles eran las desigualdades entre las condiciones de trabajo de los docentes? Y ¿cuáles eran las desigualdades que los docentes experimentaban en su trabajo cotidiano a partir de algunas políticas educativas en forma de consignas educativas? Me pregunté también ¿qué hacían los docentes para tomar decisiones, apropiarse, asumir, rechazar, proponer soluciones y acciones ante consignas educativas que no contemplaban sus desiguales condiciones laborales y materiales? Otras preguntas iniciales fueron: ¿De qué condiciones laborales y materiales dependían los docentes para que pudieran

desempeñarse cómo lo mandataba la norma federal? ¿Cómo incidían estas diferencias en el principio explícito de la política educativa actual, mundial, de garantizar la inclusión en el proceso educativo?

El análisis del trabajo de los docentes que colaboraron con este estudio muestra las desigualdades en sus condiciones laborales y materiales desde las diferentes características de las zonas escolares, localidades y escuelas donde laboraban. Señala también la llegada desigual de algunas políticas educativas a los docentes, a través de Consejos Técnicos Escolares virtuales y presenciales, que no consideraban la diversidad y desigualdad de sus condiciones materiales y laborales lo que generaba distintas tensiones y reacciones entre ellos. Una forma de identificar aquellas consignas que generaban tensiones entre los docentes fue a través del análisis de las tensiones que éstas generaban entre los docentes y los diferentes actores involucrados, como directivos y supervisores.

Al mismo tiempo, fue posible constatar cómo algunos docentes hacían ajustes y elaboraban sus propias alternativas, según sus propias condiciones laborales y materiales, para hacer frente a las consignas educativas solicitadas por sus autoridades educativas. Algunas de ellas consistieron en adecuar espacios comunes de su hogar para recibir a sus estudiantes de manera presencial, contratar internet en sus casas, comprar dispositivos electrónicos más actualizados, generar material extra para atender a sus estudiantes en ambas modalidades y extender sus tiempos laborales sin límites claros.

Dada la dinámica generada entre las sucesivas consignas que llegaban a las escuelas y las posibilidades de ponerlas en práctica, así como las iniciativas que los propios docentes emprendían, el resultado fue una constante tensión entre ser incluidos y ser excluidos. Aunque esto fue evidente en el caso de los estudiantes, muchos de los cuales no tuvieron acceso a educación, argumento en esta tesis que también sucedió entre los docentes, cuya conexión con las políticas oficiales fue filtrada por toda una cadena de mando que en ocasiones los excluía de condiciones de trabajo estables, justas e iguales. También ocurría esta tensión entre inclusión/exclusión por el nivel de reconocimiento o devaluación de su quehacer cotidiano por parte de autoridades educativas. A la vez ellos y ellas buscaban formas de incluirse, pese a sus limitadas condiciones, en el proceso de trabajo y sostenimiento de un servicio educativo que es derecho de todos.

Las desigualdades generadas por las consignas se vuelven complejas de identificar y reconstruir, ya que se relacionan las acciones del momento, del día a día. Portan además las huellas de los procesos de larga duración, de políticas educativas anteriores que han sido empleadas, modificadas y/o rechazadas por los diferentes actores educativos de cada escuela, a nivel escolar y en cada una de sus trayectorias profesionales y que se evidenciaron durante la pandemia.

1.1 Planteamiento del problema

La presente investigación tuvo distintos cambios debido a los avances en el trabajo de campo y la reconstrucción del objeto de estudio. En un inicio, la investigación se centró en analizar cómo era el trabajo cotidiano de algunos de los docentes de educación primaria del estado de Puebla. Buscaba conocer cómo los docentes vivían y expresaban, en su trabajo cotidiano, políticas educativas como la Reforma Educativa (2013-2018), que rige parcialmente a las escuelas y la reforma en curso (2019-2022), llamada Nueva Escuela Mexicana, sobre todo durante el largo periodo de trabajo “a distancia” (03/2020 a 08/2021). Interesaba comprender cómo se desenvolvía la “política en la práctica” (Levinson, Winstead y Sutton 2009) y como una política educativa, aparentemente estática, puede llevar a un proceso político en movimiento con un complejo conjunto de prácticas socioculturales de diferentes actores y a diferentes niveles de la estructura.

Durante el trabajo de campo de esta investigación observé que existían distintas personas, formas y medios a través de los cuales las autoridades educativas comunicaban a los docentes consignas, para la gestión escolar, que podían tener origen o formar parte de una política educativa, estuviera o no escrita. Entre estas personas estuvieron los directores¹. Las formas o medios más utilizadas fueron los documentos oficiales de las políticas educativas, las Guías de trabajo para los Consejos Técnicos Escolares (CTE), los correos electrónicos y los mensajes de texto a través de aplicaciones de mensajería instantánea para teléfonos móviles. En ciertas ocasiones, también se sostuvieron reuniones y juntas extraordinarias

¹ La palabra “directores” hace referencia a directoras y directores. Si bien, en el trabajo etnográfico participaron 3 directoras y 2 directores, Andrea, Alejandra y Moisés fueron los directores de las 3 escuelas que se mencionan en este estudio.

virtuales o presenciales. En esta investigación muestro cómo se involucraron diferentes actores educativos en la puesta en práctica cada una de las consignas que se emitían.

Mientras identificaba políticas y consignas educativas y laborales y las formas en las que llegaban a los docentes en su trabajo cotidiano, noté que algunas de ellas ocasionaban en los docentes tensiones (preocupaciones, silencios, conflictos y desacuerdos) que incidían en las relaciones que ellos entablaban con sus pares, con sus estudiantes y sus familias, con sus autoridades educativas inmediatas y con la localidad en la que trabajaban. Algunas de estas consignas educativas y laborales traían implícitos distintos significados sobre la inclusión y exclusión que la contingencia sanitaria y el cierre de escuelas por COVID-19 colocó en el centro del discurso, pero que son y han sido parte de la vida escolar desde antes de la contingencia. También advertí que no solo algunas de las consignas educativas causaban desigualdades que los docentes experimentaban, también lo hacían características relacionadas a sus condiciones laborales.

De acuerdo con los hallazgos de este trabajo, las tensiones que los docentes que participaron en este estudio experimentaron en su trabajo cotidiano (Rockwell y Mercado, 1988) los llevaba a apropiarse, asumir, negociar o rechazar consignas educativas (lineamientos, acuerdos, acciones y solicitudes) de manera diferencial y a proponer soluciones y acciones que contribuyeron a reducir las desigualdades entre ellos y/o que tuvieron un impacto en sus intentos por disminuir las desigualdades en el acceso a la educación de sus estudiantes. Sin embargo, los docentes no siempre pudieron contener o disminuir las desigualdades ocasionadas por algunas consignas educativas y laborales que provenían de políticas educativas. Las posturas que los docentes tomaron frente a las tensiones ocasionadas por algunas consignas educativas se entrelazaron con sus condiciones laborales y materiales, con sus propias experiencias laborales, profesionales, académicas y personales y con las condiciones materiales de sus pares, de sus estudiantes y sus familias, sus autoridades educativas y las localidades de las escuelas.

Al constatar estas realidades en el trabajo de campo, esta investigación se centra en mostrar que “no son las personas las que son iguales sino las condiciones que permiten o no estar en estado de igualdad” (Blanca Estela Zardel, citada en Mónica Leticia Campos, 2020, s/p). Por lo que las políticas educativas han de contemplar la diversidad de condiciones laborales y materiales de los docentes, sus estudiantes y familias y promover mejores

condiciones laborales y materiales para los docentes sin trasladar su responsabilidad a los “problemas socioeconómicos” de las localidades y actores educativos involucrados.

1.2 Cómo surge esta investigación

Este problema de investigación surge de mi propia experiencia en educación primaria. Entre 2010 y 2011, después de cursar el bachillerato, participé, por una beca, como instructora comunitaria del CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) en una primaria multigrado de una comunidad de la Mixteca poblana. Durante este periodo pude conocer algunas de las implicaciones que tenía dedicarse a la enseñanza y me surgió la inquietud por saber cómo era el trabajo, las comunidades, los estudiantes y los retos a los que se enfrentaban otros instructores comunitarios. Fue así que entre 2011 y 2012 me desempeñé como capacitadora tutora del CONAFE en el municipio de Cañada Morelos y en parte de la región conocida como Sierra Negra, en el estado de Puebla. Durante este periodo fui acompañante y observadora del trabajo de diez instructores comunitarios con quienes conocí la heterogeneidad y coincidencias que existía entre ellos como instructores, en las escuelas y comunidades donde se desenvolvían y en los retos que enfrentaban. Pensé que solo los instructores afrontaban desigualdades, que extendían su labor fuera del aula y que estaban atravesados por relaciones que entablaban con las comunidades, con sus estudiantes y sus familias, dada su inserción y permanencia en las localidades.

Después de estudiar la licenciatura en Procesos educativos, obtuve un empleo en una ONG, entre 2019 y 2020, para dar clases de inglés y huerto escolar en una primaria del municipio de Cuetzalan del Progreso, en la Sierra Nororiental de Puebla. En este periodo conocí algunas comunidades y escuelas del municipio, así como el trabajo de algunos docentes, directores y directoras. Esta labor me llevó a observar que también los docentes, con una formación universitaria y adscritos a la SEP, tenían desiguales condiciones, que más tarde reconocimos como laborales y materiales, su trabajo no se acotaba al aula y entablaban relaciones similares a las de los instructores.

A lo largo de la investigación, con el trabajo de campo y los diálogos, reflexiones y orientaciones de los docentes y mis directoras de tesis, surgieron nuevas preguntas acerca de la llegada de políticas, en forma de consignas educativas, a los maestros y maestras, en los diferentes espacios escolares, presenciales y a distancia.

Entre los aspectos que sobresalieron de la llegada de las políticas fueron las nuevas desigualdades que generaban cuando éstas no contemplaban las desiguales condiciones laborales y materiales que existían entre los docentes. Así como las acciones que los docentes realizaban para hacer frente a dichas desigualdades. Observamos que, esas nuevas desigualdades afectaban también la inclusión/exclusión de los docentes.

Esta tesis intenta ser una invitación a repensar en la complejidad del trabajo cotidiano de los maestros y maestras y contribuir a la reflexión de los efectos de algunas de las políticas que llegan a los espacios escolares.

1.3 Contexto del estudio/trabajo de campo

En el periodo de este estudio las políticas educativas se englobaron bajo la “Reforma Educativa” del gobierno en turno, llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM), que comenzó su vigencia con un cambio constitucional en 2019 y continuó con su puesta en marcha durante el periodo que abarcó este estudio. El primer ciclo escolar que abarcó este estudio, 2020-2021, estuvo enmarcado dentro de la contingencia sanitaria por COVID-19 misma que llevó al cierre oficial de las escuelas. Durante este ciclo escolar, en materia de política educativa, continuó la puesta en marcha de La Nueva Escuela Mexicana, Reforma propuesta por el gobierno en turno. Una política implementada durante la contingencia fue el programa “Aprende en casa”. Este programa consistió en transmitir clases grabadas de educación básica a través de televisión y posteriormente a través de internet. Sin embargo, en las tres escuelas que participaron en este estudio, no fue posible emplear dicha estrategia pues no todas las familias contaban con luz, señal, televisión, celular y/o internet para acceder a dichos programas. De forma estatal, Puebla implementó su propia estrategia de televisión y radio llamada “Puebla en casa” (SET, Gobierno de Puebla, 2020). Sin embargo, esta estrategia tampoco fue empleada por las escuelas de este estudio debido a las condiciones antes descritas. Las autoridades apostaban a que los medios masivos llegarían a todos los hogares, aunque también transmitían los programas por internet.

Como en otros países, pronto aparecieron iniciativas locales, particularmente en las zonas rurales, que favorecían el uso de cuadernillos impresos o digitales para el trabajo a distancia. Estos cuadernillos eran un conjunto de actividades que los docentes diseñaban para que los estudiantes trabajaran desde casa que como estrategia se institucionalizó al inicio del

ciclo escolar 2020-2021, cuando las autoridades federales enviaron consignas para los cuadernillos. En el estado de Puebla, los directores y supervisores rechazaron el formato federal, y exigieron a los docentes un nuevo formato para elaborar sus cuadernillos.

Durante el segundo ciclo escolar que abarcó este estudio, 2021-2022, continuó la implementación de la Nueva Escuela Mexicana iniciada en el año 2019, aunque tanto en el ciclo escolar anterior como en éste los planes y programas empleados fueron los de la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica) del año 2011, junto con los Aprendizajes Claves para una Educación Integral del Modelo educativo de 2017 para 1° y 2° grado. Junto a estos lineamientos, en julio de 2021, la SEP anunció en su portal el Boletín No.196, mismo en el que el secretario de educación pública anunciaba la implementación del nuevo Modelo Híbrido para el regreso a clases presenciales paulatino (SEP, 2021 c). Este boletín estuvo acompañado de otros documentos como la *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica* (SEP, 2021 d), firmado por la nueva secretaria de educación. Durante este mismo mes de julio de 2021, la Secretaría de Educación del Gobierno de Puebla también dio a conocer su propio documento sobre el Modelo Híbrido llamado *Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla Educación Básica y Media Superior. Ciclo Escolar 2021-2022* (Secretaría de Educación, Gobierno de Puebla, 2021), firmado por el secretario del estado.

El Modelo Híbrido consistía en dar clases a los estudiantes en tres grupos. Un grupo deberían asistir los lunes y miércoles, otro grupo los martes y jueves y el debería conformarse un tercer grupo con aquellos estudiantes con “mayor rezago” quienes habrían de volver a asistir los días viernes. Sin embargo, este modelo, más allá de la explicación de la disposición de estudiantes, no contemplaba el doble trabajo que implicaba atender al mismo tiempo a los estudiantes que estaban en las aulas de forma presencial y a los estudiantes que se encontraban en casa con las actividades acordadas y que al igual que los estudiantes que ya estaban en las aulas requerían acompañamiento por parte de sus docentes. De forma estatal este modelo tuvo sus particularidades como su propio formato administrativo y la implementación de la estrategia ABP, Aprendizajes Basado en Proyectos, que, según las autoridades estatales, complementarían dicho modelo.

Cabe mencionar que además de las políticas educativas federales y estatales, se desprendieron consignas educativas y laborales de forma local, muchas veces alineadas o

desprendidas de las políticas federales y estatales y otras construidas y generadas en cada zona escolar o incluso en cada escuela. Es así que cada escuela y docente vive las políticas y consignas educativas de diferentes maneras y tienen también espacios de encuentro provenientes de lineamientos más generales que enmarcan su labor.

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo y la perspectiva etnográfica de Elsie Rockwell para acercarse al saber y al trabajo cotidiano de los docentes. Rockwell menciona que “a diferencia del saber pedagógico, el saber docente rara vez se documenta y por lo tanto la etnografía ofrece una manera de hacerla visible y audible. Se expresa en aquellos momentos en que los maestros comparten una reflexión sobre su quehacer, un discurso que refleja los saberes propios y las concepciones del trabajo docente” (2009, p.28). Por saber, podemos entender al conocimiento que “implica el ensayo y construcción de soluciones a los problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en que se presentan” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 70).

Desde este enfoque etnográfico, la construcción de datos y el trabajo de campo de esta investigación se formó por distintos materiales de campo como la observación participante de CTE virtuales y presenciales, la revisión de Guías de trabajo de los CTE y documentos oficiales, entrevistas semiestructuradas virtuales y presenciales, estancias en algunas de las localidades, visitas a algunas de las escuelas, seguimiento a algunos de los docentes y directores a través de aplicaciones de mensajería instantánea y notas en cuadernos y el celular.

Las escuelas que participaron en esta investigación se encuentran en los municipios de Cuetzalan del Progreso, ubicado en la Sierra Nororiental, así como en los municipios de Vicente Guerrero y Zoquitlán localizados en la Sierra Negra, del estado de Puebla. Las tres localidades presentan características que las distinguen y en las que coinciden. Esta investigación si bien se realizó desde una perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009), tuvo que tomar en cuenta modalidades de acceso a la información de campo virtuales (Hine, 2004), particularmente, el seguimiento de los CTE virtuales y la realización de entrevistas a distancia durante la contingencia. No obstante, también fue posible realizar tres periodos de trabajo de campo presenciales: la primera de un mes, en la Sierra Norte de Puebla, y otras dos, de una semana cada uno, en las escuelas de la Sierra Negra. El trabajo de campo se realizó así tanto por medios virtuales como estancias presenciales, durante el ciclo 2020-2021

e inicios del ciclo 2021-2022 (Anexo 1). Los materiales de campo, en su conjunto permitieron contar con información y con una visión más amplia.

Para acceder a las escuelas y CTE virtuales y presenciales conté con el apoyo de un director y docentes que conocía con anterioridad. Solicité permiso a los directores, maestras y maestros para poder grabar parte de los CTE virtuales y presenciales y pedí consentimiento para realizar las charlas, entrevistas y estancias presenciales en las escuelas. Las tres escuelas primarias ubicadas en estos municipios, y que formaron parte de esta investigación, se localizan en zonas rurales que se encontraban a cuatro, cinco y siete horas de la capital del estado. Sus condiciones materiales, eran, no obstante, muy diversas, y había una marcada diferencia entre la edad y experiencia de los docentes que atendían cada escuela. En esta tesis, los nombres tanto de las escuelas como de los docentes, directivos y estudiantes son ficticios para mantener el anonimato propio del enfoque etnográfico.

Posteriormente, para el análisis de la información y la redacción de los capítulos fueron necesarias transcripciones, revisión de documentos oficiales y mensajes en aplicaciones de mensajería instantánea, comparaciones y relaciones entre ellas, las notas que tenía en mis cuadernos de trabajo de campo y los referentes que conforman el enfoque teórico de este estudio, además del constante diálogo con mis directoras de tesis.

1.4 Enfoque teórico

El trabajo de los docentes se enmarca dentro de pautas y condiciones laborales que se encuentran definidas en los reglamentos y leyes que rigen jurídica y administrativamente sus derechos y responsabilidades. En estos reglamentos y leyes se encuentran plasmadas las concepciones dominantes sobre cómo debe ser la labor educativa en un determinado momento histórico. Sin embargo, ese nivel normativo no alcanza a regir todo lo que sucede en la labor diaria y cotidiana de los docentes. Por el contrario, la visión normativa de la labor docente tiende a devaluar y negar prácticas que no forman parte de los reglamentos, leyes y modelos modernos del momento (Rockwell, 1995).

Ser docente en condiciones laborales y materiales desiguales

El trabajo docente se realiza dentro de las instituciones escolares, que no son solo espacios físicos, sino un entramado complejo de relaciones jerárquicas y sociales que influyen en ese trabajo. En las escuelas se llevan a cabo distintos procesos institucionales y prácticas sociales

de enseñanza y aprendizaje, pero también de organización de la vida cotidiana con actividades que guardan diversos sentidos para los actores educativos involucrados. Estos espacios presentan condiciones materiales distintas, aun cuando se ubiquen dentro de una misma zona escolar. Las condiciones laborales de cada maestro o maestra y las condiciones materiales de su ubicación como docentes influyen en su práctica y su vida personal. Éstas varían y se modifican, incluso entre los docentes de una misma institución, y también varían según las políticas educativas en turno, los contextos sociales y las diversas contingencias por las que pasa la vida escolar, como fue el caso de la pandemia.

Al preguntarnos sobre quiénes son los maestros y maestras encontramos diversas acepciones y asociaciones que se hacen en torno a la profesión, las personas que la ejercen y las problemáticas sociales. La respuesta varía de acuerdo a quién se le pregunte o el tema que se aborde. Justa Ezpeleta nos explica que “los gobiernos han intentado políticas para elevar la retención, signadas por una concepción pedagógica del problema y centradas en la capacitación docente y del currículum” (2004, p. 27). Por lo que, desde esta perspectiva, “los maestros solo son vistos como personas que enseñan, y, en consecuencia, se trata de apoyar su mejor apropiación del oficio” (Ezpeleta, 2004, p.27). Esta forma de ver a los docentes, además de asociarlos, a ellos y a su trabajo, con al menos parte de la causa del fracaso escolar, centra dicha problemática en lo pedagógico y el cumplimiento de currículum por parte de los docentes.

Elsie Rockwell nos recuerda que “ser maestro es, primero que nada, un trabajo, y que como tal depende en gran medida de las condiciones dentro de las cuales se desarrolla, de las restricciones materiales y de la estructura institucional que delimita su ámbito propio” (1985, p.9). Además, Ezpeleta señala que “las condiciones de trabajo son inseparables de las condiciones de enseñanza y ambas sostienen una diferencialidad institucionalmente conformada” (1992, p. 27). Esta relación entre las condiciones de trabajo y las condiciones de enseñanza, las restricciones materiales y de la estructura institucional, diferentes en cada institución, permite analizar las experiencias que narran los docentes en las que se entrelazan ambas condiciones y complejiza las problemáticas sociales en las que la práctica docente se ve involucrada.

Para Rockwell y Ruth Mercado (1988) las condiciones materiales de la escuela son esenciales para analizar la práctica docente. Las autoras explican que, “la idea de condiciones

materiales abarca más que los locales e implementos físicos de los que disponen los maestros. Son también condiciones materiales las pautas de organización del espacio y del tiempo en cada escuela, así como los controles efectivos sobre su uso” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 69). Ambas autoras explican también que “algunas de estas condiciones materiales operan como restricciones al trabajo docente” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 69), como las relaciones específicas que se mantienen con la supervisión y con los padres de familia o el número de alumnos que tengan.

En este estudio hago énfasis en reconocer las desiguales condiciones laborales y materiales de los docentes que posibilitan u obstaculizan su labor cotidiana y no solo en los aspectos estrictamente pedagógicos de su trabajo. Además, en esta investigación, contemplo al maestro y maestra como un trabajador quien “es a la vez sujeto; es un ser humano que ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente, cotidianamente, a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer” (Rockwell, 1985, p.9). Es así que cada docente experimenta su trabajo de diferente manera. Frente al conjunto de condiciones materiales del trabajo docente, que varía mucho de una escuela a otra, y de un docente a otro, “el maestro tiene márgenes de autonomía, también variables, para decidir prácticas propias” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 69). Sin embargo, las autoras agregan que “existen límites para la autonomía docente, tanto por las condiciones materiales de cada escuela como por los procesos de control efectivos que se ejercen sobre los maestros” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 69).

Entre los docentes que participaron en esta investigación, en algunas ocasiones, la autonomía se vio limitada al tener que cumplir con consignas que les llegaban mientras laboraban bajo determinadas condiciones materiales. En este estudio, una consigna es la forma puntual en la que llega una política educativa a los docentes, transformada al ámbito laboral, casi siempre en forma de solicitud de entrega de informes. Mientras algunos docentes tuvieron autonomía y la posibilidad de ser flexibles y recibir trabajos de sus estudiantes en diferentes días y horarios, también tuvieron que reportar y entregar evidencias en los tiempos destinados por los directores y supervisores. En algunas ocasiones, dichos tiempos eran diferentes por lo que los docentes buscaron las formas y estrategias de conciliarlos. En otras ocasiones, dicha conciliación de tiempos no fue posible.

Si bien, las concepciones de las autoras nos permiten analizar condiciones laborales y materiales de los maestros en espacios físicos, el cierre de las escuelas en marzo de 2020, por la pandemia trajo para los docentes modificaciones en la forma de vivir dichas condiciones laborales y materiales. Durante la pandemia, la organización del espacio y del tiempo y las restricciones para el trabajo se hicieron presentes de formas variadas en cada una de las escuelas que participaron en esta investigación. El espacio también se virtualizó a través de mensajes intercambiados en las aplicaciones de mensajería instantánea, con sus respectivas restricciones. Este contexto generó diversas tensiones, entre ellas, como Inés Dussel explica, aquella relacionada con “que la desaparición física de las aulas, es estas condiciones sociotécnicas donde no hay garantizados espacios comunes que permitan interacciones sincrónicas, está generando una mayor individualización del trabajo pedagógico” (2020, p.6). Además de dejar al margen de las actividades escolares a aquellos estudiantes que no lograban formar parte de los nuevos espacios que comunes, principalmente digitales. Ante esta tensión, algunos docentes encontraron otros espacios y horarios para existir y generar espacios comunes accesibles a aquellos estudiantes que quedaban fuera como las casas de algunos maestros y maestras.

Aunadas a las condiciones materiales de las escuelas, y los controles efectivos que existieron en ellas, los docentes también contaron con condiciones laborales específicas que se tradujeron en otras condiciones materiales que posibilitaron y/o dificultaron su labor. Por ejemplo, algunos de ellos contaron con un contrato laboral asegurado por una plaza o base y vivían dentro de la misma localidad en donde se encontraba su centro de trabajo. Otros, en cambio, solo obtuvieron un contrato laboral por tres o seis meses, con pago al final de su contrato o después de los primeros tres meses, y fueron asignados por las autoridades educativas a un centro de trabajo que se encontraba a horas de su lugar de origen o residencia. Estas condiciones laborales variaron entre docentes, aun cuando se encontraran en una misma escuela. Los propios directores también tenían condiciones disímiles. Algunos, como Moisés tenían varios años en el puesto, mientras que Alejandra y Andrea ingresaron a su primer año como directoras, incluso Andrea provenía de otro estado.

Otra herramienta de apoyo para analizar las condiciones laborales y materiales de los docentes en esta investigación es la propuesta de Susan Moore Johnson (2006) sobre las definiciones y dimensiones del trabajo docente, basadas en las condiciones de escuelas en los

Estados Unidos. La autora contempló estas definiciones y dimensiones en escuelas con un espacio físico establecido y reconocido como escuela. Sin embargo, retomé y adapté aquellas que guardaron relación con las condiciones laborales y materiales de los docentes que participaron durante el periodo de este estudio, quienes trabajaron tanto en espacios físicos como virtuales.

Respecto a la definición de condiciones de trabajo y lo que éstas incluyen retomé de Johnson cuatro elementos, aunque en cada caso hubo que traducirlas a las condiciones de las escuelas del estudio (Johnson, 2006, p.4. Traducción de E. Rockwell). El primero de ellos fue “las características físicas de los edificios, los equipos y recursos, que sirven de plataforma para trabajo de los profesores”. Durante el periodo de trabajo de campo de esta investigación, entre diciembre de 2020 y enero de 2022, las características físicas de las escuelas, los equipos y recursos disponibles cambiaron y la responsabilidad de contar con recursos, particularmente los equipos digitales, se trasladó, en la mayoría de las ocasiones, a los maestros, maestras y familias. De igual forma, con el regreso a clases presenciales, los docentes y las familias contribuyeron, desde sus posibilidades, a reestablecer y acondicionar el espacio físico que antes del cierre de las escuelas, por pandemia, era conocido como escuela.

El segundo elemento que retomé de Johnson fue “las estructuras organizativas que definen las posiciones formales de los docentes y sus relaciones con otros en la escuela, como las líneas de autoridad, la carga de trabajo, la autonomía y la supervisión” (Johnson, 2006, p.4.). Durante el periodo de esta investigación, la carga de trabajo fue distinta entre los docentes de una escuela y otra, en parte debido a que las consignas llegaban de formas desiguales, aun cuando fueran emitidas por la misma autoridad estatal. La carga de trabajo tuvo variaciones; la autonomía también se tradujo en mayor responsabilidad y la supervisión existió aun en la virtualidad, sin la presencia física de los directores y supervisores.

Un tercer elemento que retomé de Johnson fue “las características culturales de la escuela como 'lugar de trabajo' que influyen en la interpretación de los docentes de lo que hacen y de su compromiso, como valores, tradiciones y normas” (Johnson, 2006, p.4.), pues estas variaron de una escuela a otra. En algunas, los docentes con mayores años de experiencia eran reconocidos y respetados por la localidad, por pertenecer a ella y participar

en las festividades mientras que en otras la relación con la localidad era casi nula, lo que a su vez impactó en su práctica docente.

El último elemento que retomé de Johnson sobre lo que puede incluir la definición de condiciones de trabajo docente fue “las características educativas, como el plan de estudios y las políticas de exámenes, que pueden mejorar o limitar lo que los profesores pueden enseñar” (Johnson, 2006, p.4.). Estas características, como parte de las condiciones laborales de los docentes, llegaron en forma de consignas para los docentes e influyeron de diferentes maneras en las decisiones que tomaron en su trabajo como docentes durante el cierre de las escuelas y el regreso a las aulas.

Además de la propuesta sobre los elementos que pueden formar parte de las condiciones de trabajo, Johnson también ofrece una lista de las dimensiones que afectan el desempeño del trabajo docente, algunas de las cuáles fueron importantes para este estudio (Johnson 2006, p.4). La primera dimensión que retomé para este estudio fue “Relaciones de trabajo entre los docentes” debido a que en esta investigación algunas de estas relaciones, y en particular las diferencias entre sus trayectorias, influyeron en el trabajo que los docentes realizaron. La segunda dimensión que retomé fue el “Apoyo a estudiantes”, pues dentro de esta dimensión se contemplan las acciones que realizaron los docentes, pero también sus familiares, para trabajar con sus estudiantes. La tercera dimensión fueron los “Recursos y materiales docentes”, los cuales, en esta investigación, cambiaron y en gran parte fueron solventados por los docentes. La última dimensión, y la más importante según la autora, fue “Liderazgo del director (la dimensión esencial para lograr lo anterior)”, pues el papel de los directores y su relación con las condiciones de trabajo para su plantilla docente estuvo presente a lo largo de este estudio.

Tanto las condiciones como las dimensiones del trabajo docente que nos ofrece Johnson han sido un apoyo para el análisis de esta investigación pues nos brindan orientaciones espaciales, temporales y relacionales sobre hasta dónde abarcan o qué podemos contemplar dentro de las condiciones del trabajo docente. Las aportaciones que han realizado Rockwell, Mercado, Ezpeleta sobre las condiciones de trabajo que ofrecen las instituciones a los maestros y la relación con su práctica docente en las escuelas guían esta investigación y resultan de apoyo para repensar las condiciones laborales y materiales de los docentes en espacios y tiempos virtuales, a distancia y/o físicos durante el periodo de este estudio.

Para ofrecer mayor claridad, en este estudio se entiende por condiciones laborales y materiales, así como consignas lo siguiente:

Las condiciones laborales son aquellos factores que dan cuenta de las situaciones laborales particulares de los maestros y maestras, y que inciden en su estabilidad, ingresos, tiempo de trabajo, seguridad, salud y bienestar. En este estudio, ejemplos de condiciones laborales son las formas y tiempos de contratación, el proceso de asignación de los docentes a centros de trabajo y a ciertos grados o puestos, el tiempo de traslado a esos centros y a reuniones como las de los CTE por zona. Incluyen también el acceso a alimentos durante la jornada de trabajo, los riesgos laborales y la seguridad. Una condición laboral central es la duración de la jornada laboral, cuyos términos contractuales se controlan, pero que se suele ampliar por la obligación de hacer y cumplir con determinadas consignas, cursos de capacitación, informes y encuestas.

Autoras como Rockwell y Ruth Mercado (1988) explican que las condiciones materiales de las escuelas son, además de los locales y los implementos físicos que éstas tienen, “las pautas de organización de espacio y del tiempo en cada escuela, así como los controles efectivos sobre su uso” (Rockwell y Mercado, 1988, pp. 69). Al retomar dicho concepto, en este estudio, por condiciones materiales de los docentes se entienden aquellas condiciones del espacio, el tiempo laboral, los recursos de los que disponen los docentes para su trabajo (Rockwell y Mercado, 1988) y los controles efectivos sobre su uso. Agregaría que incluyen las relaciones que entablaron con sus autoridades educativas, como directores y supervisores. Las condiciones materiales pueden incluir el tamaño de los grupos que les asignan a los maestros y maestras, el tiempo del que disponen para enseñar al grupo, las herramientas de trabajo necesarias como libros de texto y lectura, fotocopiadora o impresora, la luz, el internet y los equipos digitales necesarios en los diferentes espacios escolares, algunas veces costeados por ellos mismos y las relaciones entre los docentes y sus autoridades educativas. Es decir, se contemplan aquellas condiciones que se requieren para realizar su trabajo, sean o no físicos que son diferentes para cada maestro y maestra. Durante la pandemia, las condiciones materiales pues los docentes tuvieron que adecuar espacios de trabajo en sus hogares, extender sus jornadas laborales y costear recursos tecnológicos como equipos de cómputo e internet.

En este estudio, una consigna educativa hace referencia a las formas en que una política educativa llega a los espacios escolares y a los maestros y maestras. Es una indicación específica de lo que los maestros y maestras tenían que hacer según autoridades educativas como directores, directoras y supervisores. Las consignas oficiales llegan a través de distintos medios como las Guías de trabajo explicadas por los directores y directoras, videos, diapositivas, correos, documentos oficiales físicos y digitales y/o indicaciones en aplicaciones de mensajería instantánea, Generalmente durante las reuniones mensuales de CTE, pero también se les reparten en reuniones extraordinarias o con la inmediatez que brinda un mensaje instantáneo por teléfono con datos o wifi (Dussel, 2020) Requirieron intentar trasladar la escuela a los hogares.

Las políticas en la práctica y su llegada a las escuelas

La búsqueda de apoyo conceptuales para trabajar la relación entre las políticas educativas de un régimen y su llegada y realización en las escuelas me llevó a revisar a varios autores. Respecto a las reformas, Antonio Viñao (2012) distingue entre reformas e innovaciones. Para Viñao, las reformas “parecen identificarse más con los cambios globales en el marco legislativo o estructural del sistema educativo, y las innovaciones con cambios, también intencionales, más concretos y limitados al currículum” (Viñao, 2012. p. 23) como “contenidos, metodología y estrategias de enseñanza, aprendizaje, materiales, formas de evaluación” (Pedro y Puig, 198, p. 40-43 en Viñao, 2012, p. 23). En este estudio, la experiencia otorgada por el trabajo de campo me permitió observar que la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la reforma del sexenio, estuvo presente en algunos de los discursos que llegaban a las escuelas y los docentes. Sin embargo, las innovaciones realizadas por los docentes para adaptar el trabajo presencial a otros espacios y tiempos, durante la pandemia y a su regreso, fueron diversas y en muchos casos fueron estas acciones las que permitieron que la educación brindada a los estudiantes fuera posible. Los lineamientos de la NEM mostraron cambios en el marco legislativo al inicio de ciclo escolar 2019-2020, y generaron una serie de acuerdos y acciones de parte de la SEP y de las autoridades estatales a lo largo del periodo 2020-2022. Así considero, a partir de lo investigado, que las innovaciones generadas por los docentes fueron las que dieron respuesta a las necesidades inmediatas y

específicas en las escuelas. Por ello retomo esta distinción entre reforma e innovación de Viñao para analizar los datos del estudio.

El discurso cultural normativo, generado por las políticas, puede estar o no fortificado y codificado, puede ser declarado o no, explícito o implícito, de jure o de facto y puede existir en forma “no escrita”, a través de la memoria y la práctica institucional. Esta postura sobre las políticas educativas nos permite retomar, para esta investigación, tanto las políticas escritas y explícitas en los documentos oficiales como aquellas políticas que no aparecen en ningún documento pero que funcionan como acuerdos orales, de tradición y que organiza a las escuelas. Entre las políticas no escritas, pero que tienen vigencia por tradición, se encuentran aquellas aprendidas, cuestionadas y/o cumplidas por los docentes, incluidos los de nuevo ingreso o que llegan a una escuela nueva para ellos. Generalmente, quienes les comparten dichas políticas son los directores y/o docentes con mayor experiencia /o mayores años en la institución.

Bradley A. Levinson, Teresa Winstead y Margaret Sutton (2009) proponen un enfoque antropológico para analizar políticas educativas a lo largo de su gestión o “puesta en práctica”. Este enfoque invita a examinar constantemente nuestros supuestos sobre lo que es o hace la “política”, a “descentrar la aparente naturalidad y "normalidad" de la política en el momento histórico actual, así como a analizar los modismos aparentemente "objetivos, neutrales y jurídico-rationales" (Shore y Wright, 1997, citado en Levinson, Winstead y Sutton, 2009, p. 768) de las políticas públicas. Para los autores la política “es una práctica social compleja y continua de producción cultural normativa constituida por diversos actores en diversos contextos” (Levinson, Winstead y Sutton, 2009, p. 769). La presente investigación se apoyó de este enfoque para reflexionar en torno a las políticas públicas propuestas por las autoridades educativas durante parte del cierre de las escuelas y el regreso presencial a las mismas, entre diciembre de 2020 y enero de 2022. Durante este periodo fue importante cuestionar la exigencia de las autoridades educativas por dar continuidad a una escuela, como hasta antes de la pandemia la conocíamos, con evaluaciones, entrega de evidencias, puesta en marcha de una nueva “Reforma educativa”, pero en condiciones de contingencia sanitaria, a través de distintos tiempos y espacios escolares y en condiciones laborales y materiales docentes que cambiaron a lo largo de dicho periodo.

La importancia de analizar la política educativa en la práctica, desde una visión antropológica, también se encuentra en ofrecer otra lectura sobre ella además de aquellas realizadas desde las ciencias políticas y económicas que se centran en condiciones estratégicas para la formación y aplicación de políticas y en los métodos para analizar su impacto. Esta visión permite desdoblarse el funcionamiento del estado y las instituciones relacionadas con las escuelas. Retomando a Michel-Rolph Trouillot, la materialidad del Estado “reside mucho menos en las instituciones que en el discurrir de los procesos y relaciones de poder” (Trouillot, 2002, p. 5). Una visión antropológica propone “poner en primer plano la práctica social que conlleva la formación, la negociación y la apropiación de las políticas” (Levinson, Winstead y Sutton, 2009, p. 771). Este enfoque de la práctica procesal, según los autores, da menos por sentado la supuesta racionalidad de la "identificación del problema" en la formación de la política autorizada.

Levinson, Winstead y Sutton (2009) explican que para analizar políticas educativas desde un enfoque procesal se debe destacar el sentido sociocultural de la negociación como una forma de dar cuenta de los procesos de creación de significado. Por lo que, “además de negociar un "acuerdo", los responsables políticos autorizados negocian un campo complejo de significados y entendimientos” (p. 771). Esta negociación del significado siempre se presenta en la formación de políticas, independientemente de que haya habido o no una negociación política real. Es así que el proceso de producción cultural normativa requiere una negociación activa del significado.

Según los autores, esta negociación se produce a través y dentro de los diversos lugares institucionales y organizativos en los que la política fluye y toma forma. Además, en lugar de utilizar el término implementación para analizar este proceso, los autores proponen el concepto de “apropiación” que “hace hincapié en cómo los actores sociales toman algo inicialmente externo a su contexto social y le dan sentido” (Levinson, Winstead y Sutton, 2009, p. 771). En esta misma línea, la apropiación se refiere a la “forma en que los agentes creativos interpretan y "asumen" elementos de la política, incorporando así estos recursos discursivos a sus propios esquemas de interés, motivación y acción, sus propios "mundos figurados"” (Dorothy Holland et al. 1998, citada en Levinson, Winstead y Sutton, 2009, p. 773). Esta metodología procesal fue retomada para la presente investigación lo que implicó reconocer los diferentes y desiguales medios y vías en que las políticas llegan a los docentes

y el entramado que se generó entre la formación, negociación y aprobación de las políticas educativas por parte de los docentes, en relación a sus propias condiciones laborales y materiales y las de sus estudiantes y sus familias durante su trabajo cotidiano.

Para analizar a las políticas, en toda su complejidad, en la misma línea de una visión antropológica, es necesario observarlas a lo largo de la gestión, hasta su “puesta en práctica” diaria, y en relación a las condiciones materiales de las escuelas y los docentes que se generan en la vida cotidiana. Uno de los problemas de la gestión y de la representación del mundo escolar, según explica Ezpeleta (1992), ha sido asociar la gestión, mayormente, a lo “administrativo”, siendo lo administrativo un aspecto que no llega a rozar el campo del currículo. Sin embargo, según explica la autora, en el trabajo cotidiano de los docentes, ambos aspectos coinciden. En el caso de esta investigación, los maestros cumplieron con las consignas, de diversas índoles, que los directores y supervisores les solicitaron en la vida cotidiana, aun cuando algunas de sus condiciones materiales fueran adversas. La autora agrega que “es en el ámbito de la vida cotidiana donde se encuentra el “acto”, la relación entre sujeto e institución, entre el maestro trabajador y la escuela” (Ezpeleta, 1992, pp. 28). Dado que la vida cotidiana en las escuelas transcurre de formas distintas entre unas y otras, al igual que sus condiciones materiales y las de sus docentes, es necesario dejar de lado la idea de una escuela homogénea y buscar en las escuelas singulares, como propone Ezpeleta (1992) algunos rasgos que den cuenta de su particularidad y diferencia institucional.

Al hablar de gestión en las escuelas es necesario remitirse también al trabajo que realizan los directores, como insiste Johnson (2006). En esta investigación se hacen presentes, pues son quienes de manera directa dan y/o solicitan a los docentes consignas educativas, en la mayoría de las ocasiones, provenientes de políticas educativas y organizan las actividades en las escuelas. La relación entre docentes y directores suele presentar tensiones dado que “las expectativas sobre el trabajo de los directores como enlace entre las reformas y los profesores, y como facilitadores de las reformas, crea condiciones para potenciales desencuentros y fricciones entre directores y profesores” (Gary L. Anderson y Sergio Saldivia, 2015, p. 60). En esta investigación retomé el papel de los directores para organizar las actividades en las escuelas y solicitar consignas educativas a los docentes ya que las decisiones de los directores y directoras, como autoridades educativas inmediatas, también generaron condiciones laborales y materiales para los docentes.

Tensiones entre las consignas educativas y los docentes

Mientras identificaba las desiguales condiciones laborales y materiales y las diferentes formas en que llegaban políticas y consignas educativas a los docentes en su trabajo cotidiano, y en los diferentes espacios escolares, reconocí que algunas de ellas ocasionaban en los docentes preocupaciones, silencios, conflictos y desacuerdos, a las que se han reconocido como “tensiones” (Philippe Meirieu, 2004, Flavia Terigi y Roxana Perazza, 2006, entre otros). Las condiciones materiales de las escuelas y las condiciones laborales de los docentes generan situaciones de trabajo distintas para cada uno de ellos. Esto, a su vez, implica que el trabajo con sus estudiantes y sus familias también presente particularidades y diferencias.

Autores como Meirieu hacen una interpretación del concepto de tensión y lo relacionan con las condiciones de la acción pedagógica. El autor expone que la tensión describe el “estado de un educador que debe hacer frente a exigencias contradictorias y no puede, sin ser incoherente, abandonar ninguna” (2004, p. 87). En el trabajo docente, parte de las tensiones que se generan se producen al hacer frente a exigencias escolares que se contradicen con sus condiciones laborales y materiales, y las de sus estudiantes y sus familias, y que no puede simplemente abandonar pues son a su vez condiciones de posibilidad para desempeñar su trabajo y responsabilidades que debe asumir.

Meirieu (2004) propone que el educador tiene diferentes posibilidades para hacer frente a las tensiones que se le presentan: “1) dejar una de las dos posibilidades de forma arbitraria; 2) oscilar de una a otra según los momentos, 3) asumir las contradicciones en forma de una tensión interna fecunda, capaz de contribuir a la invención de dispositivos que permitan integrar y, si es posible, superar los dos polos” (Meirieu, 2004, pp. 88). Estas diferentes posibilidades que Meirieu presenta me invitaron a reflexionar sobre las elecciones que tomaron los docentes que participaron en este estudio frente a una tensión y los saberes que movilizaron en cada una de ellas.

Lo que Terigi y Perazza (2006) observan sobre la tensión entre ciertos rasgos del formato escolar, como la estabilidad de un espacio y un horario propios, en la cual los niños y niñas están a cargo de adultos especializados, separados de sus familias, es sugerente para el análisis de las condiciones de trabajo escolar en las primarias durante el periodo de cierre de las escuelas por la pandemia. Durante este periodo los espacios y horarios cambiaron de

acuerdo a las posibilidades de las familias y también de los docentes. Los estudiantes de los docentes de este estudio no siempre se encontraron a cargo de adultos especializados que pudieran orientarlos en sus actividades escolares, no todos podían estar en casa con sus familias y/o contar con un espacio destinado al estudio. Esto último, como explica Dussel (2020), aun cuando la pandemia llevó a la des-especificación de lugares pensados como escuelas “se pone de manifiesto que los encuadres y las territorialidades, aunque sean digitales, son importantes” (2020, p.7). Algunos estudiantes podían contar con estos encuadres y territorialidades, pero no todos, situación que también impactaba, dificultaba o facilitaba el trabajo que los docentes podían realizar con sus estudiantes.

Además de las posibilidades para hacer frente a las tensiones, propuestas por Meirieu, y la tensión entre ciertos rasgos del formato escolar que mencionan Terigi y Perazza, Ezpeleta (1992) analiza las tensiones que se generan entre lo administrativo y el currículo. Ezpeleta insiste en que en las escuelas lo administrativo y el currículo son dos elementos que coinciden. Este encuentro “no sucede en el plano abstracto de la armonía normativa, sino en las tensiones que surgen de actores y relaciones que, en circunstancias precisas y condiciones materiales diversas, organizan y desarrollan su actividad” (Ezpeleta, pp. 105). Desde esta perspectiva, en la presente investigación se buscó identificar dichas tensiones y desdoblar las circunstancias y condiciones materiales de los docentes y los actores educativos involucrados en ellas, a través de las diferentes actividades de la gestión escolar de cada escuela. Además, se analizaron las estrategias y negociaciones que tuvieron los docentes, entre ellos y con sus autoridades inmediatas, ante dichas tensiones. Como menciona Ezpeleta, “es en esta dinámica [de las tensiones] donde necesariamente se construyen estrategias para la acción porque la realidad introduce la dificultad o el conflicto y obliga a las opciones y donde, por lo mismo, los acuerdos, la negociación o las diversas formas de imposición abonan el curso del movimiento institucional” (1992, pp. 105).

Ante las tensiones, los docentes actúan, con el apoyo de sus saberes, frente a la contingencia y el cambio, en condiciones materiales desiguales y en un tiempo discontinuo. Para entender cómo sucede esta dinámica retomé algunas de las propuestas abordadas por Frederick Erickson. Para Erickson, el *bricoleur* “es aquel que actúa de maneras efectivas y oportunistas, al hacer lo adecuado en el momento adecuado” (2004, p.48). “Las adaptaciones del bricoleur se llevan a cabo dentro del tiempo real de la acción de realizar el trabajo

inmediato, en el momento presente y con información limitada”. Actuar como bricoleur “no significa que no se lleve a cabo reflexión consciente alguna [...]. En el momento en el que el bricoleur se enfrenta a algo que no encaja del todo –un bache operativo en el camino- requiere de cierta deliberación” (2004, p.50). Aplicado a este estudio, el concepto de bricoleur capta la habilidad de los docentes para generar innovaciones, en el sentido de Viñao (2012), apoyadas y combinadas con tradiciones escolares con las que ya trabajaban antes del cierre de las escuelas. Y así, hacían frente al tiempo discontinuo generado por el cierre de las escuelas por pandemia y su regreso a ellas.

Ante algunas tensiones, los docentes buscaron estrategias que les permitieran incluir a todos sus estudiantes y/o tomar en cuenta las condiciones que presentaban y que los diferenciaban entre ellos mismos. Fue así que las decisiones que los docentes tomaron frente a dichas tensiones contribuyeron a promover y/o mitigar las brechas de desigualdad y las inclusiones/exclusiones que pudieron generarse en su práctica docente.

Diferencias o desigualdades: el problema conceptual

Uno de los desafíos del estudio ha sido dar cuenta de la desigualdad, un fenómeno que impacta en la vida cotidiana de los espacios escolares y en el trabajo docente. Analizar las desiguales condiciones laborales y materiales de los docentes ha sido fundamental para entender cómo influyen en la vida cotidiana escolar. Para este estudio, fue central comprender como determinadas consignas y políticas educativas que no contemplan las condiciones reales de los docentes, pueden llegar a profundizar las desigualdades dentro de los espacios escolares, entre los docentes, estudiantes, familias y directores y generar a su vez, inclusiones/exclusiones.

Las desigualdades observadas en los casos estudiados se vivieron no solo en los espacios escolares sino en espacios fuera de la escuela pero que acaban por entrar a ella. Un ejemplo de ello son las situaciones económicas que generan las formas desiguales de extracción del excedente capitalista en los trabajos, particularmente en las regiones consideradas rurales. Las desigualdades y tensiones que experimentaron las familias en sus empleos terminaron por impactar en el tiempo, el apoyo y las formas en que podían dar seguimiento a sus hijos e hijas con las actividades escolares. El apoyo que las familias podían brindar resulta esencial para los docentes, sin embargo, las familias también se enfrentaron a

condiciones laborales que terminaron por acrecentar sus propias desigualdades e impactar en lo que acontecía en los espacios escolares de sus hijos e hijas. Esta dimensión socioeconómica de la desigualdad ha recibido mucha atención, y ha sido considerada como factor determinante del fracaso escolar y de la exclusión de los sectores desfavorecidos del sistema escolar. No obstante, en esta tesis nos interesa abordar otro tipo de desigualdad, aquella que caracteriza al propio sistema educativo, en particular las condiciones materiales de los docentes y sus efectos en el trabajo. Describo a continuación algunos de los referentes teóricos que guiaron las reflexiones sobre desigualdad e inclusión/exclusión en esta investigación.

Un autor que aborda este concepto y que retomé para esta investigación fue Néstor García Canclini (2004), quien discute la relación entre tres elementos clave en su trabajo que resultaron pertinentes en esta investigación: diferencia, desigualdad y desconexión. El autor se pregunta cómo reconocer y distinguir las diferencias que pueden generar desigualdades. Pasando esto a nuestro tema, en el trabajo docente, algunos procesos de diferenciación que generan desigualdad en sus condiciones materiales suceden a través de la carrera de cada docente, desde su ingreso al magisterio y su asignación a determinada escuela, pero también con las dinámicas que se generan en el trabajo cotidiano, las consignas institucionales y las condiciones laborales de permanencia cada vez más precarias.

Canclini (2004) también invita a no reducir la problemática de la desigualdad a desigualdad socioeconómica. Pensar la desigualdad de esta manera en esta investigación nos invita a reconocer los procesos históricos que tienen lugar en las condiciones materiales de las escuelas y los docentes en determinados momentos, condiciones que cambian en el tiempo y que complejizan las desigualdades que tienen lugar en el trabajo cotidiano de los docentes. Es decir, no basta reconocer a los docentes como un “gremio”, para hablar de las desigualdades que enfrentan en sus condiciones frente a otros trabajadores, pues se requiere situar a cada docente en una dimensión sociohistórica que lo ha llevado a experimentar diversas condiciones laborales y materiales.

Esta posición contrasta con quienes tienden a concebir una “cultura magisterial homogénea”. Como Canclini argumenta, “quienes suponen que en las diferencias culturales está su mayor fuerza, tienden a absolutizarlas” (Canclini, 2004, p. 116). Canclini explica que esta absolutización se presenta en dos movimientos como: “valores” exclusivos de ciertos

grupos y como elementos inalterables. Esta absolutización, aplicada al trabajo docente, suele ver a los maestros como personas que siempre trabajan con su comunidad, en equipo, con vocación, o, al contrario, tiende a condenar a todo el gremio y responsabilizarlo del “fracaso”. Sin embargo, cada docente vive y conforma su trabajo de manera distinta, según el momento sociohistórico y personal en el que se encuentre.

Canclini (2004) también nos ofrece pensar en la “desconexión del mundo digital” como una problemática vinculada a la diferencia y la desigualdad. Hablar de desconexión tiene sus propias complejidades como el que “los medios de comunicación y las industrias culturales creen la ilusión de conectividad global” (Canclini, 2004, p. 130), en lugar de indagar las implicaciones de “los desconectados”. Lo anterior, aplicado a esta investigación, nos permite reflexionar sobre lo sucedido con estrategias nacionales empleadas durante el cierre de escuelas, que dieron una ilusión de la existencia de una conectividad nacional, por la señal televisiva, e incluso por internet. Lo que no se reconoció fueron las condiciones laborales y materiales que hicieron posible o no, contar con dicha conexión.

Para pensar en las formas de legitimación de la desigualdad, autores como Luis Reygadas afirman que “en las sociedades modernas una de las principales maneras de legitimar las desigualdades es mediante argumentos de tipo meritocrático: los que tienen más se lo merecen porque se han esforzado, han estudiado más, trabajan mucho, son más capaces, toman más riesgos” (Reygadas, 2013, p. 293). En este estudio, en relación a los docentes, serían conveniente pensar que solo aquellos que no luchan y buscan ascender en las promociones horizontales o verticales tienen las peores condiciones laborales. Sin embargo, centrar las causas de la desigualdad en los niveles de meritocracia de un docente desvanece los momentos sociohistóricos que Canclini (2004) propone contemplar al querer analizar las desigualdades. Tal es el caso de lo observado en este estudio, pues algunos de los docentes que participaron en los procesos de promoción horizontal no pudieron obtener dicha promoción, según las características del proceso de selección vigente durante el estudio.

Reygadas (2013) también explica que, por lo general, las desigualdades duraderas requieren de algún tipo de consenso y legitimidad. Dichos argumentos distinguen los reclamos válidos de los arbitrarios, establecen distintos criterios de equidad y clasifican las desigualdades como legítimas e ilegítimas, justificadas e injustificadas, aceptables e inaceptables. En este estudio, algunos consensos y legitimidades que existían en las zonas

escolares, entre supervisores, directores y docentes, a pesar de ser aceptadas por años, generaron tensiones, sobre todo entre los docentes de nuevo ingreso que llegaban a la zona escolar, aun cuando existieran justificaciones como “atender las necesidades del servicio escolar”. Es así que “la meritocracia tiene efectos legitimadores cuando a los ojos de la mayoría hay desigualdad de oportunidades a lo largo de toda la vida. Pero pierde eficacia si hay la percepción de que existieron privilegios, corrupción, discriminación o exclusión” (Reygadas, 2013, p. 295).

Margarita Martínez y María de Ibarrola (2018) hacen énfasis en otro tipo de condiciones que limitan o vuelven más accesible la labor de las y los docentes. Por ejemplo, el proceso de selección y el tipo de contrato bajo el que ellas y ellos son contratados si configura su relación con la actividad. Los docentes noveles que participaron en esta investigación, durante el periodo de esta investigación, diciembre 2020 a enero 2022, habían entrado hacía pocos años al magisterio y su proceso de selección y posterior ingreso les generaron condiciones laborales y materiales distintas y en ocasiones desiguales respecto a los docentes veteranos o con mayores años de experiencia laboral. Varios solo tenían contratos como interinos, de tres meses. Sin embargo, las políticas y consignas educativas que llegaban a los docentes, a través de distintas autoridades educativas, no contemplaban estas diferencias pues dichas autoridades esperaban que éstas fueran puestas en marcha por todos los docentes de la misma forma.

En relación con el concepto de inclusión, nos enfrentamos a una variedad de posturas. Para autores como Tony Booth y Mel Ainscow (2011) la inclusión guarda relación con la educación de todos los niños, niñas y jóvenes, sus familias y el personal de las escuelas están tan relacionados con las familias y con el personal en los centros escolares. Así que la inclusión es un tema que interesa a todos y que contempla a los diferentes actores involucrados en los procesos educativos que suceden y se relacionan con las escuelas. Adicionalmente, para Booth y Ainscow (2011), entre las implicaciones para la inclusión se encuentra el aumentar la participación de todos y todas en las culturas, las comunidades y el currículum, así como la reducción de todas las formas de exclusión, discriminación y barreras que hemos creado los distintos actores educativos. Sin embargo, la inclusión no es efecto o consecuencia de los esfuerzos puestos para aumentar la “participación” de todos y todas en las escuelas. Centrar el foco de la inclusión en la participación no brinda suficiente atención

a las condiciones de desigualdad que viven las diferentes personas involucradas en los procesos educativos escolares. Las condiciones de desigualdad hacen que las personas partan de diferentes puntos y lugares al momento de querer o tener que participar en las diversas actividades escolares. Incluso, en ocasiones, les resulta más conveniente no participar.

Magdalena Jiménez (2008) explica que, el estudio de la lógica de la exclusión remite a determinar la ubicación de las personas en uno u otro lado de la línea que enmarca la inclusión o la exclusión. Desde esta lógica, los excluidos están al margen de los procesos vinculados con la ciudadanía social, es decir, con aquellos derechos y deberes del ciudadano que tienen que ver con el bienestar de la persona tales como un trabajo estable, relaciones sólidas, convicciones, estilo de vida. Esta perspectiva se podría traducir, en el caso de los docentes, hacia las distinciones que se relacionan con derechos y deberes laborales, Sin embargo, estos derechos y deberes no son dados de una vez y para siempre, fluctúan entre inclusiones y exclusiones a lo largo de su carrera como docentes. Además, las formas de exclusión en el trabajo cotidiano de los docentes suelen tener formas más sutiles que su acceso o no al empleo. Los docentes pueden tener contemplados estos derechos y obligaciones, pero las formas en las que se viven, se garantizan o no, implican procesos de inclusión y exclusión que son difíciles de identificar, y que a veces se expresan en silencios. Habría que matizar la idea de una línea divisoria nítida que enmarca inclusión y exclusión, para analizar las condiciones en los que los docentes realizan su trabajo en determinados contextos y momentos, como ha sido el caso de la pandemia.

Así, las nociones de exclusión o de inclusión tal como la plantea Jiménez (2008), aluden a un proceso multidimensional y multifactorial, y no a una situación estable, en distintos momentos de los ciclos vitales y que aplica para todo tipo de personas y colectivos. No se pueden reducir a números y porcentajes de quienes están dentro o fuera de la escolaridad, como presumirían algunos de los instrumentos de evaluación del sistema.

Cada una de las herramientas teóricas, hasta ahora presentadas, me permitieron mirar las desiguales condiciones materiales de las escuelas y los docentes y algunos de los efectos de la llegada de políticas educativas, en formas de consignas, sus lugares de trabajo, como la generación de desigualdades y procesos de inclusión/exclusión.

1.5 Estructura de la tesis

En el Capítulo 1 expongo el planteamiento del problema de esta investigación, cómo surge esta investigación, el contexto del estudio y trabajo de campo. Desgloso también el enfoque teórico en cuatro apartados: ser docente en condiciones laborales y materiales desiguales, las políticas en la práctica y su llegada a las escuelas, las tensiones entre las consignas educativas y los docentes y el problema de las diferencias o desigualdades que terminan en exclusiones. Éstos forman la trama conceptual en que se apoya esta investigación y la estructura de la tesis.

En el Capítulo 2 desarrollo un análisis sobre la diversidad y desigualdad de las condiciones materiales de las escuelas y sus implicaciones para los docentes. Comienzo por mostrar las desigualdades entre las escuelas; describo su estructura administrativa respecto a las regiones y zonas escolares a las que pertenecen, la organización particular de cada escuela de este estudio, su ubicación y la población a la que atendían, así como la conectividad que tuvieron para el trabajo escolar durante la pandemia. Continuo con la exposición de las condiciones laborales de los docentes y su influencia en su trabajo que pude observar en los contrastes de la organización de las escuelas que participaron en el estudio. Abordo la asignación de los maestros y maestras a los centros del trabajo, tiempos y formas de traslado a los centros de trabajo, sus opciones de alimentación en las escuelas y la jornada laboral y los tiempos desiguales de trabajo docente. Concluyo con reflexiones sobre el capítulo.

En el Capítulo 3 me enfoco en analizar la llegada de las políticas educativas a las escuelas y las respuestas y adaptaciones de los docentes. Abordo a los Consejos Técnicos Escolares (CTE) como espacios y tiempos virtuales y presenciales para la llegada de las políticas educativas a las escuelas. Incluyo la organización de los CTE virtuales en la escuela de Cuetzalan, el regreso a los CTE presenciales en la nueva dinámica y el contenido de las consignas en las Guías de trabajo de los CTE. De lo federal a lo local. Continuo con las reacciones y tensiones de los docentes ante las políticas educativas en los CTE como el debate entre directores, directoras y docentes sobre innovación educativa, la exigencia a docentes de rendir evidencias y las habilidades socioemocionales. Un tema recurrente en las Guías de trabajo de los CTE. Posteriormente, muestro los cambios, adaptaciones e innovaciones de los docentes para la atención de las consignas educativas. Me centro en el envío de copias y cuadernillos para mantener el contacto con las familias, frente a la ausencia de conectividad,

así como en los cambios, adaptaciones e innovaciones, como abrir la propia casa al trabajo con los estudiantes más vulnerables. Concluyo con reflexiones sobre el capítulo.

Finalmente, en las conclusiones generales hago un recuento de los hallazgos principales de este estudio, así como de las perspectivas y posibles líneas de indagación que se abren con esta investigación. Abordo como conclusión, lo que considero un proceso de construcción o de profundización de las desigualdades a partir de las propias políticas y gestiones educativas.

Capítulo 2. La diversidad y desigualdad de las condiciones materiales de las escuelas y sus implicaciones para los docentes

Los docentes tienen un conjunto de condiciones laborales que influyen en sus condiciones materiales de trabajo. Como se aclaró en el capítulo anterior, “la idea de condiciones materiales abarca más que los locales e implementos físicos de los que disponen los maestros. Son también condiciones materiales las pautas de organización del espacio y del tiempo en cada escuela, así como los controles efectivos sobre su uso” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 69). Y, como ambas autoras explican, “algunas de estas condiciones materiales operan como restricciones al trabajo docente” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 69). En este capítulo enfatizo las desiguales condiciones laborales y materiales de los docentes que posibilitan u obstaculizan su labor cotidiana, no solo en los aspectos estrictamente pedagógicos de su trabajo. Estas condiciones varían mucho de una escuela a otra, y de un docente a otro y conocerlas contribuye a comprender como las desigualdades que existen llegan a ampliarse con la llegada de algunas políticas educativas en forma de consignas, aspecto que se aborda en el capítulo tres de este estudio.

Para mostrar las desiguales condiciones laborales y materiales que afectan el trabajo de los docentes retomé los cuatro de los elementos propuestos por Susan Moore Johnson (2006) sobre las definiciones y dimensiones del trabajo docente descritos en el capítulo 1, adaptadas en algunos casos. Es así que este capítulo muestra las condiciones laborales y materiales desiguales de los docentes en dos apartados: las desigualdades entre las escuelas y las condiciones laborales de los docentes y su influencia en su trabajo. Finalmente, desarrollo algunas reflexiones del capítulo.

Parte de la información que se muestra en este capítulo viene de la comunicación que mantuve con los docentes durante la pandemia y el cierre de escuelas. Durante este periodo mi comunicación con los docentes de la primaria Justo Sierra fue a través de los CTE virtuales y mensajería instantánea, mientras que con docentes como Alfonso, Antonio, las directoras de las primarias Leona Vicario y Margarita Neri, además de la mensajería instantánea, otra parte de los datos que aquí se muestran provinieron del conocimiento previo que tenía de las dos regiones. Finalmente, la mayor parte de la información viene trabajo de campo que realicé en las tres escuelas con visitas a las escuelas y localidades, asistencia a CTE, entrevistas, charlas y observaciones presenciales.

2.1 Las desigualdades entre escuelas

Para analizar las desigualdades en las condiciones materiales de las tres escuelas de este estudio se comienza por mostrar su estructura administrativa como el tipo de sostenimiento y algunas características de las regiones y zonas escolares en las que se encuentran ubicadas. Enseguida, se muestra la organización particular de las escuelas del estudio como algunas características de sus directores y el número de docentes que había en cada plantel. Posteriormente, se describe la ubicación de las escuelas y la población que atienden. Finalmente, se aborda la conectividad en las escuelas, condición material que era desigual entre docentes y familias desde antes de la pandemia pero que tuvo una influencia mayor, en el trabajo de los docentes durante la pandemia.

2.1.1 Estructura administrativa de las escuelas. Regiones y zonas escolares

La escolaridad en la Sierra Nororiental de Puebla tiene una larga historia, que data por lo menos de los inicios del siglo XX. Esto se nota en la actualidad, por la relativa consolidación de las zonas y las escuelas, desde el preescolar hasta el nivel universitario, en toda esa región. En el municipio de Cuetzalan del Progreso, ubicado en la Sierra Nororiental de Puebla, coexisten Escuelas Primarias Generales de control y sostenimiento administrativo federal, estatal y privado, Escuelas de Educación Primaria Indígena, bilingües, y Escuelas de Educación Primaria Comunitaria ubicadas en las diferentes localidades del municipio. Entre estas escuelas se encontraba la Escuela Primaria Federal Justo Sierra, en *el centro*, es decir la cabecera del municipio. Esta primaria, con seis grupos y director técnico, pertenecía a la zona escolar 136, que, como cada zona, se encontraba a cargo de un supervisor y cada escuela contaba con un director técnico o comisionado. Cabe mencionar que *el centro* de este municipio era considerado “Pueblo mágico” y recibía a turistas nacionales y extranjeros.

En cambio, en la Sierra Negra de Puebla, al oriente de la ciudad de Tehuacán, la zona escolar se caracteriza por una organización escolar más reciente y marginal, notablemente por la dispersión de la población rural. Es una región marcada por población rural dispersa, y existe una mayor precariedad en los servicios educativos y una movilidad continua de docentes y directores.

En el municipio de Vicente Guerrero, ubicado en esta Sierra, coexisten Escuelas Primarias Generales de control y sostenimiento administrativo federal, estatal y privado (una

escuela a cargo de mujeres religiosas o monjas), Escuelas de Educación Primaria Indígena, bilingües, Escuelas de Educación Primaria Comunitaria (CONAFE), secundarias, telesecundarias y bachilleratos ubicados en las diferentes localidades del municipio.

Los docentes del municipio de Vicente Guerrero, que participaron en esta investigación, laboraban en la Escuela Primaria Federal Leona Vicario, en la localidad de Santa María del Monte. Esta escuela, según refirió Andrea, era de sostenimiento federal y pertenecía a la zona escolar 130 San Bernardino Lagunas. Esta zona escolar se encontraba a cargo de un supervisor escolar y cada escuela de la zona escolar contaba con un director técnico o comisionado (a cargo de un grupo). Esta zona contaba con 14 escuelas.

En el municipio de Zoquitlán, ubicado en la Sierra Negra, también coexisten varias zonas, con escuelas Primarias Generales de control y sostenimiento administrativo federal, estatal y privado, escuelas de Educación Primaria Indígena, escuelas de Educación Primaria Comunitaria, secundarias, telesecundarias y bachilleratos ubicados en las diferentes localidades del municipio. Cada zona también contaba con un supervisor escolar y cada escuela de la zona con un director técnico o comisionado. Algunas de las escuelas eran multigrado, así que contaban con uno o dos docentes y alguno de ellos era a su vez director comisionado. Los docentes que visité en la Escuela Primaria Federal Margarita Neri, en la localidad de Coyolapa, expresaron que la escuela pertenecía a la zona 157 y que estaba conformada por 13 escuelas primarias.

El número de zonas que conforman un municipio, así como el número de escuelas en cada zona escolar varía entre un municipio y otro. Estas variaciones traen consigo diferentes formas en las que los supervisores, los directores y los docentes se relacionan entre ellos. Así, el hecho de contar con menos o más escuelas dentro de una zona escolar, y las distancias entre cada escuela y las oficinas de la supervisión escolar, favorecen que los supervisores visiten con mayor o menor frecuencia a las escuelas, las mantengan vigiladas y/o conozcan las características y necesidades de las escuelas y sus docentes.

La ubicación geográfica de los municipios y las escuelas se muestra en el Anexo 2.

2.1.2 La organización particular de las escuelas del estudio

Aunque las políticas educativas establecen una normatividad uniforme para las escuelas primarias y sus zonas, es un hecho que cada escuela tiene una organización propia, que la distingue de las demás. En esta sección, describiré algunas de las diferencias en la organización de las tres escuelas de este estudio.

Primaria Justo Sierra

La escuela ubicada en *el centro* de Cuetzalan en la Sierra Nororiental tenía, hasta el ciclo escolar 2020-2021, 25 años de existir. Jaime, uno de los docentes con mayor antigüedad en la primaria Justo Sierra, expresó durante una entrevista que él formó parte de la fundación de esta escuela. Explicó que la escuela inició en las instalaciones del salón de eventos del sindicato de la delegación y él, junto con otro compañero, comenzaron las clases de la primaria Justo Sierra. Entre ambos docentes atendieron a todos los grados escolares en los primeros años de esta escuela. Mencionó también que la escuela creció con el apoyo de los padres de familia y tutores, el ayuntamiento y otras personas de la localidad. Al inicio de la pandemia, en el ciclo escolar 2019-2020, tenía a su cargo 6° grado y durante el ciclo escolar 2020-2021 tuvo el reto de atender a estudiantes de 1° grado.

Durante el ciclo escolar 2020-2021, la escuela contaba con cuatro maestras de grupo con base: las maestras Silvia, Mariela, Lucía y Jessica, con Jaime, también con base, y Abigail, una maestra de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Moisés era el director técnico, de la escuela. Además, en este ciclo escolar llegaron dos maestros interinos: la maestra Elena, quien laboró durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2020 y el maestro Luis, quien estuvo de febrero de 2021 a julio de ese mismo año. Moisés me explicó que, antes de la llegada de Elena, durante los meses de agosto y septiembre del año 2020, él se hizo cargo del grupo de quinto grado, pues no contaban con un docente para el grupo. También se volvió a hacer cargo del grupo, en enero y la primera semana de febrero de 2021, pues Elena había concluido su interinato y Luis se incorporó como docente en la segunda semana del mes de febrero.

Los docentes de esta escuela, a excepción de los interinos, tenían entre 14 y 30 años de experiencia docente y más de 10 años en esta institución. Los docentes con mayor experiencia vivían a una distancia, a pie, de entre cinco y 20 minutos de la escuela. La asignación de los docentes a sus grupos solía seguir la pauta, de que cada uno continuara con

su grupo durante dos años. Durante la pandemia, esta pauta continuó y para el ciclo escolar 2020-2021, los docentes continuaron con el grupo que tuvieron en el ciclo escolar anterior, 2019-2020, en el grado al que pasaron. De esta forma, según expresó Moisés, podrían conocer mejor a su grupo y familias y así dar un mayor seguimiento.

Silvia contaba con una amplia experiencia docente en esta primaria. Al inicio de la contingencia, Silvia tenía al grupo de 1° y continuo el mismo grupo para el ciclo escolar 2020-2021, pero ahora en 2° grado. Durante el cierre de escuelas, Silvia estuvo agregada al grupo de mensajería instantánea de la escuela conformado por docentes. Su esposo, Jaime, también estaba en el grupo de mensajería, sin embargo, era ella quien solía recibir y contestar los mensajes y avisos que Moisés y los docentes compartían en el grupo de mensajería y los compartía con su esposo. Durante una entrevista con Silvia, me compartió que hablaba náhuatl y se comunicaba en este idioma con algunos de sus estudiantes y familias y tutores y tutores.

Por su parte, Mariela contaba con una amplia experiencia docente y con 14 años de servicio en esta primaria. Durante el ciclo escolar 2020-2021, la maestra también continuó con su grupo anterior, así que estuvo a cargo del 3° grado. Mariela regularmente presentaba problemas de conexión a internet, aun cuando vivía en la misma zona donde vivían la mayoría de los demás docentes.

Hasta el ciclo 2020-2021, Moisés había laborado menos años en esta primaria en relación con el resto de los docentes. Él era originario de una localidad de un municipio cercano a una hora y media de distancia de la escuela. Antes de la pandemia, viajaba todos los días. por lo que había solicitado su cambio a un lugar más cercano a su lugar de origen. Este trámite continuó durante la pandemia. Durante una charla con el director de esta primaria, éste refirió la admiración que sentía hacia una supervisora que tuvo en años anteriores por la dedicación y esfuerzo que demostraba al visitar constantemente cada una de las escuelas de la zona escolar. De esta forma, la supervisora podía conocer y mejorar el apoyo que podía brindar a los docentes de la zona. Sin embargo, el supervisor que trabajaba en el ciclo escolar 2020-21, orientaba más su labor a la atención de asuntos administrativos y era poco frecuente que visitara o se comunicara con las escuelas de la zona escolar. Moisés se hizo cargo del grupo de 4° grado al inicio de la pandemia, mientras finalizaba el ciclo escolar 2019-2020. También se hizo cargo de este grupo, como 5° grado, al inicio del ciclo

escolar 2020-2021, durante los meses de agosto y septiembre, mientras llegaba a cubrir su interinato la maestra Elena. Volvió a hacerse cargo de este grupo durante los meses de enero y principios de febrero de 2021, en lo que llegaba un nuevo maestro, pues la maestra Elena había terminado su interinato. Luis fue contratado para cubrir este lugar y a atender a este grupo hasta terminar el ciclo escolar.

Para el ciclo escolar 2020-2021, todos los docentes titulares, de esta escuela, conservaron a su grupo anterior, así que Lucía atendió a 6° grado y Jessica a 4° grado. Ambas maestras contaban con una amplia experiencia en esta escuela y vivían a 5 y 20 minutos de la escuela en transporte, respectivamente. El lugar en el que vivía Jessica pertenecía a una localidad del municipio, vecina al *centro* de Cuetzalan. En ocasiones llegó a comentar en los CTE virtuales que la señal de internet era inestable.

Durante el ciclo escolar 2020-2021, Abigail continuo con la atención de los estudiantes que estaban canalizados con ella desde antes de la pandemia y sumo a un estudiante de primer grado. Abigail comentó que conocía a la familia de este estudiante pues tenía hermanos en la escuela, sin embargo, para enero de 2020, aún no lo había podido conocer y atender en persona. Lo que sabía sobre él era a través de su mamá y las maestras que conocían a la familia.

La escuela Justo Sierra, desde mi experiencia como docente, hasta el ciclo escolar 2020-2021, además de contar con seis grupos, uno para cada grado, estaba organizado con un comité de padres de familia encargado de ser un enlace entre el director, los padres de familia y organizaciones exteriores a la escuela. Este comité se encargaba de recolectar el dinero de las inscripciones, mantener la escuela limpia, acompañar y apoyar al director en las peticiones al municipio y colaborar en la organización de los insumos que recibían del programa de Desayunos fríos del DIF (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia) municipal. Además del comité escolar, cada salón tenía diferentes comisionados para tareas internas. Por ejemplo, cada aula contaba con un padre o madre de familia encargado de recolectar el dinero de los desayunos calientes que se servían en el comedor. Par tomar decisiones, Moisés solía reunir y consultar a los docentes, así como realizar juntas con el presidente y tesoreras del comité de padres de familia.

Durante el cierre de las escuelas por pandemia, la organización de las escuelas fue más difusa pues en el grupo de mensajería instantánea de la escuela, lugar en dónde el director

se organizaba con los docentes, no estaban presentes los integrantes del comité de padres de familia. Así que Moisés se comunicaba con ellos por mensaje o por llamada telefónica para atender actividades que debían resolverse como organizar las faenas para ir a cortar el pasto de la escuela que crecía muy rápido o continuar con la organización de los alimentos de desayunos fríos del DIF, pues, aunque ya no estuviera en uso el comedor, los insumos debían repartirse entre las familias. Los docentes, por su parte, se comunicaban y organizaban con las madres y padres de familia en su propio grupo de mensajería instantánea. En estos grupos acordaban, además de actividades referentes a tareas, cuadernillos y entregas, asuntos generales como organización de faenas y/o avisos que el director diera como solicitud de documentos o formatos a llenar. Esta información la pude conocer por lo que Moisés me explicó y en entrevistas con los docentes Jaime, Silvia y Mariela.

Escuela Leona Vicario

La Primaria Leona Vicario se encontraba ubicada en la Sierra Negra, en la localidad de Santa María del Monte, cabecera municipal de Vicente Guerrero. Hasta el ciclo escolar 2021-2022, la escuela contaba con docentes cuyos primeros años de trabajo los realizan en estas zonas, al ser de las más alejadas. Cuando pregunté a los docentes acerca de la historia de la escuela Leona Vicario, entre risas, comentaron que desconocían la historia de la escuela porque tenían entre uno y tres años de servicio en la escuela y que debía preguntarle a la “sabia anciana” quien era la docente con mayores años de servicio en la escuela, un total de cuatro.

El personal de esta escuela estaba conformado, en el ciclo 2020-2021, por cuatro maestras y tres maestros, entre ellos Antonio y una directora técnica, Andrea. La mayoría de los docentes de esta escuela tenían entre 23 y 30 años y entre uno y cuatro años en esta primaria. A Antonio lo conocía con anterioridad y a los docentes de esta escuela y a su directora los conocí durante una primera visita a la escuela, después del regreso a clases presenciales, a finales del mes de octubre de 2021 y pude charlar con ellos durante la observación que realicé en uno de sus CTE presenciales, en noviembre de 2021.

En esta primaria, pude darle mayor seguimiento, a través de entrevistas y pláticas al maestro Antonio. Antonio era de los docentes con mayor experiencia debido a que trabajó por cinco años en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) antes de ingresar al magisterio de la SEP. Él comentó que, con el regreso a clases presenciales, había

implementado el trabajo por proyectos con el apoyo de materiales que había seleccionado a lo largo de su experiencia en el CONAFE. Sin embargo, el docente comentaba que Andrea cuestionaba esta forma de trabajo y había tenido dificultades para aceptar estas innovaciones que el maestro hacía en su trabajo como docente. Sin embargo, el maestro comentó que, al ver que sus estrategias le daban resultados, poco a poco Andrea aceptó dichas innovaciones y Antonio compartió sus estrategias con el resto de sus compañeros.

Andrea me explicó que había sido docente por varios años en el municipio de Orizaba, Veracruz. Durante el ciclo escolar 2021-2022, la directora transitó en su primer año en este puesto y enfrentaba el reto de ser aceptada por los docentes como su autoridad educativa. Andrea me compartió que su esposo laboraba en otro centro de trabajo y había tenido que dejar a su niño de dos años con familiares en la ciudad de Orizaba, situación que le causaba preocupación continua.

A partir del regreso a clases presenciales, en agosto de 2021, el supervisor de la zona hizo adecuaciones para llevar a cabo los CTE. Hasta antes de la pandemia, éstos se llevaban a cabo en cada escuela, sin embargo, dado que la mayoría de los docentes de la zona eran de Tehuacán, con el regreso a clases presenciales los CTE se llevaron a cabo en una escuela de esta ciudad. Los docentes refieren que eran poco frecuentes las visitas del supervisor a las escuelas, aunque sí se hacía presente en los CTE presenciales. Comentaron también que quien apoyaba al director, tanto de forma administrativa como pedagógica, era una maestra que laboraba en oficinas, aunque su asignación fuera como docente.

Esta primaria también contaba con un comité de padres de familia desde antes de la pandemia, durante la misma y continuó con esta forma de organización al regresar a clases presenciales. Las observaciones y visitas presenciales, así como las charlas y entrevistas con la directora y docentes me permitieron observar que los docentes, al contar con más años de experiencia en la escuela, al menos un año más, dialogaban sobre las posibles soluciones ante problemáticas o necesidades que surgían. Durante el CTE presencial del mes de noviembre de 2021 pude observar cómo los docentes conocían mucho más al comité de padres de familia y formas de organización de la escuela que la nueva directora; ella buscaba integrarse, pero había momentos en los que prefería que el diálogo solo fuera entre los docentes.

Una característica en su organización y que noté que causaba molestias entre los docentes, era la falta de un o una docente en la escuela. De manera administrativa y oficial,

un docente más estaba asignado a dicha escuela, sin embargo, desde hacía al menos cinco años, según refirió uno de los maestros, el supervisor de la zona había decidido emplear a dicho “recurso” (forma de nombrar a un docente cuando llega a un centro de trabajo o se requiere en una escuela) como su asistente. Así que, en esta primaria, cada año, uno de los docentes recibía una carga laboral doble, es decir, recibía un grupo de estudiantes numeroso que correspondería a dos docentes, situación que inconformaba a los maestros y maestras y que podía aminorarse según las decisiones de asignación que tomaran los directores en turno. Durante el ciclo escolar 2021-2022, Andrea asignó a la maestra Luz, de nuevo ingreso y sin experiencia en primer grado, al grupo de primer grado, con cuarenta estudiantes. Esa situación, según lo expresado por Luz y sus compañeros, en el CTE de noviembre de 2021, le generaba problemas para trabajar de manera adecuada con sus estudiantes.

En situaciones como la de Luz, docente de nuevo ingreso y sin experiencia en primer grado, las condiciones laborales relacionadas a su asignación eran desiguales respecto a las de sus demás compañeros. Como Johnson insiste, entre los elementos que definen las condiciones de trabajo de los docentes se encuentran “las estructuras organizativas que definen las posiciones formales de los docentes y sus relaciones con otros en la escuela, como las líneas de autoridad [y] las cargas de trabajo” (2006, p.4), en el caso de Luz, su asignación a este centro de trabajo y grupo y no a otro. Y, como agrega, también existen dimensiones que afectan el desempeño como las “Relaciones de trabajo entre los docentes” (2006, p.4). El apoyo que Luz recibía de sus compañeros, al estar al tanto de su situación, darle estrategias y poner sobre la mesa del CTE su problema, era un impulso para seguir con el grupo y una acción que los docentes realizaban para tratar de incluirla en condiciones laborales similares a las de ellos. Sabían la desigualdad en la carga de trabajo que se le generaba respecto a ellos cuando una consigna educativa llegaba, como evaluar, llenar encuestas o enviar reportes.

Primaria Margarita Neri

La primaria Margarita Neri también se ubicaba en la Sierra Negra de Puebla, en el municipio de Zoquitlán, en la localidad de Coyolapa. El maestro Alfonso y el maestro Raúl, quien era del estado de Veracruz, eran dos de los docentes con mayor antigüedad en esta escuela con cuatro y tres años de servicio respectivamente. Ambos habían trabajado en escuelas del CONAFE en la región de Tehuacán y en una región del estado de Veracruz, respectivamente,

antes de ingresar al magisterio. Ellos comentaron en conversaciones que los padres de familia les habían contado que, anteriormente, la escuela había pertenecido al CONAFE, pero que con el aumento de la matrícula la escuela se convirtió en Federal.

Durante el ciclo escolar 2021-2022, la primaria contaba con los dos maestros: Alfonso y Raúl, y cuatro maestras, de base, Sonia, Socorro, Beatriz y Esmeralda. Tenía también una directora técnica, Alejandra. Todos tenían pocos años de antigüedad e incluso para la directora y dos maestras era su primer ciclo escolar. Esta localidad se distinguía por ser una de los lugares a donde enviaban a los docentes que se iniciaban en el servicio.

A partir del regreso a clases presenciales, en agosto de 2021, el supervisor de esta zona también propuso un cambio en la organización de los CTE. Sin embargo, a diferencia de la zona escolar a la que pertenecía la primaria Leona Vicario, el supervisor decidió que los CTE se llevaran a cabo en una de las escuelas de la zona escolar, a pesar de que la mayoría de los docentes vivían en Tehuacán o localidades aledañas. Los docentes comentaron que esta forma de trabajo la tenían desde el inicio del ciclo escolar y que, para llegar a estas escuelas, algunos de los docentes de la zona escolar debían pagar motocicletas que los llevaran. Raúl me explicó que los costos variaban hasta los \$700 pesos, más los \$100 pesos de traslado a la ciudad de Tehuacán. Alfonso trasladaba a los CTE a los docentes de esta primaria.

Sonia me explicó que antes de la pandemia contaban con un comité de padres de familia que medianamente se encargaba de atender las necesidades y asuntos relacionados a la escuela junto con la directora. Mencionó que el comité más organizado era el comité del comedor pues se encargaba de toda su logística. Incluso, estaban organizados para “poner” comida durante los eventos de la escuela. Por ejemplo, ponían las tortillas, los frijoles, las salsas y/o el arroz en eventos como el día del niño y de la niña, del maestro o el 10 de mayo. Este comité se financiaba con el programa de Escuelas de Tiempo Completo. Sin embargo, durante la pandemia, con el término de este programa, el comité deshizo su organización, pues el desayunador y el apoyo con comida que brindaban en los eventos escolares desapareció. El comité que quedó fue el comité de padres de familia general con nuevas funciones.

2.1.3 La ubicación de las escuelas y la población que atienden

La ubicación de las escuelas dentro de las regiones o localidades también es diferente y en ocasiones genera desigualdades en el tiempo de traslado de sus estudiantes y sus familias. Esta situación influye en el trabajo de los docentes, por afectar el tiempo que los estudiantes pueden dedicar a actividades después del horario escolar, el cansancio que genera el traslado para realizar actividades antes y después de clases, y la disposición de las familias, principalmente las madres, de participar en actividades escolares que impliquen trasladarse a la escuela. Con ello afecta el cumplimiento de los docentes de lineamientos y acciones que deben implementar con sus estudiantes.

La mayoría de los estudiantes que asisten a la Primaria Justo Sierra, ubicada en el centro de Cuetzalan, viven en los alrededores de la escuela. Desde mi experiencia como ex docente en esta escuela, en el ciclo escolar 2019-2020, sabía que también existían algunas familias que se trasladaban de comunidades aledañas. Una de estas familias enviaba a dos de sus hijos a esta escuela, aunque tuvieran que caminar una hora de ida y otra de regreso. Para el ciclo 2021-2022, los docentes a los que entrevisté me compartieron que uno de estos hermanos se había graduado de sexto año y el hermano menor continuaba asistiendo a la escuela. Hasta el ciclo escolar 2021-2022 coexistían en *el centro* de Cuetzalan, docentes que hablaban náhuatl y se comunicaban en este idioma con algunos padres de familia, docentes como Mariela que comentaban que entendían a quién hablaba náhuatl pero no podían hablarlo o docentes de otras regiones y nuevo ingreso, como los docentes interinos, que no hablaban náhuatl. Algo similar sucedía con la población que vivía y transitaba por *el centro* de Cuetzalan. Había personas que hablaban náhuatl y español, o solo náhuatl, o solo español o también inglés, por las personas turistas que visitaban el municipio.

En la Sierra Negra de Puebla observé algunas diferencias. En la primaria Leona Vicario, ubicada en la localidad de Santa María del Monte, pude observar durante mi visita a la escuela, que muchos estudiantes vivían al alrededor de la escuela, en un radio de 300 metros, salían de sus casas y se trasladaban a pie a la escuela. Al platicar con Antonio me compartió que la mayoría de sus estudiantes viven dentro de la misma cabecera municipal, a excepción de un estudiante que vivía en una comunidad aledaña y se trasladaba todos los días, al menos una hora de camino. Este estudiante y su familia habían decidido asistir a la

primaria Leona Vicario ya que consideraban que podía recibir una mejor educación que en una escuela del CONAFE que le quedaba más cercana.

Al visitar la escuela primaria Margarita Neri, en la localidad de Coyolapa, en enero 2022, durante el ciclo escolar 2021-2022, pude observar y constatar con los docentes que, si bien, algunos estudiantes que asisten a la escuela son de la localidad, la mayoría de sus estudiantes se trasladan desde dos comunidades aledañas. Aunque se encontraba la opción de contratar motocicletas para trasladarse, los docentes de la escuela comentaban que era difícil para las familias pagar todos los días un traslado de ida y otro de vuelta en motocicleta. Además, muchas familias tenían más de un hijo o hija en la escuela. Por lo que preferían caminar una hora de ida y otra de regreso. Raúl me compartió que, según los cálculos realizados por los docentes, el 70% de la población que asistió a esta primaria provenía de estas dos localidades.

Durante mi visita en enero de 2022, Sonia me explicó que, antes de la suspensión de clases presenciales debido a la contingencia sanitaria por COVID 19, los estudiantes de las dos localidades aledañas vivían en el albergue que se ubicaba a aproximadamente cinco minutos de las instalaciones escolares. Sin embargo, con la suspensión de clases presenciales, las autoridades educativas decidieron emplear el tiempo de ausencia de los estudiantes para acondicionar un nuevo albergue, dentro de la misma localidad, pues el albergue anterior se había comenzado a hundir y lo habían tenido que desalojar. Sin embargo, al regreso a clases presenciales, en agosto de 2021, las instalaciones del nuevo albergue continuaban sin estar listas, por lo que los estudiantes caminaban dos horas diarias para ir a la escuela y regresar a sus casas. Para enero de 2022, las instalaciones de este albergue continuaban sin estar listas y los estudiantes continuaban con su traslado de dos horas.

2.1.4 Conectividad para el trabajo escolar durante la pandemia

Durante los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, casi todas las escuelas del país se vieron obligadas a cerrar sus instalaciones y continuar su labor a distancia. El trabajo de los docentes que participaron en esta investigación fue desigual y dependió de la conectividad de las escuelas y las localidades donde estas se encontraban las escuelas, así como de la ubicación de los docentes respecto a los centros de trabajo.

Se ha comentado mucho sobre la desigualdad de acceso al internet entre las escuelas urbanas y las rurales en general durante el periodo de la pandemia. En este caso, encontré también, mucha desigualdad entre la zona de la Sierra de Puebla, especialmente el centro de Cuetzalan, y las dos escuelas ubicadas en la Sierra Negra. La conectividad telefónica, el acceso a internet y a señal de radio y televisión abierta variaba entre un municipio a otro, incluso entre una localidad y otra.

Desde mi experiencia como docente en el municipio de Cuetzalan, durante el ciclo escolar 2019-2020, pude constatar que en el centro se contaba con recepción y servicio de telefonía móvil. En este punto del municipio existían tres servicios pequeños negocios dedicados a la renta de computadoras con servicio de internet, copias e impresiones, conocidos como “cibers”. No era común que las familias contaran con internet en sus hogares, ni que siempre contaran con datos móviles y señal para sus celulares. Algunos restaurantes y hoteles contaban con servicio de internet para los turistas y demás personas que asistían a sus instalaciones. Respecto a la señal de televisión abierta, los docentes mencionaron que era continua en la mayor parte del centro de Cuetzalan, pero no en las localidades aledañas. Existían también familias, en el centro de Cuetzalan, que contaban con la contratación de algún servicio de televisión de paga, pero no era una generalidad.

Algunas de las localidades que se alejaban del centro de Cuetzalan no contaban con recepción y servicio de telefonía móvil, ni internet, tampoco señal para televisión abierta. Era conocido por muchos de los habitantes que a partir de la desviación a San Miguel Tzinacapan, a quince minutos del centro, la recepción y servicio de los teléfonos móviles desaparecía, así que había que aprovechar y enviar los mensajes o llamadas antes de pasar esa desviación. Además, en este municipio eran muy comunes las lluvias intensas y los huracanes así que constantemente había fallas en el servicio de energía eléctrica.

No todos los docentes, familias y estudiantes pudieron contar con el mismo tiempo de conectividad dado el gasto que implicaba. El internet que los habitantes utilizaban, hasta al menos el año 2021, en lugares como la cabecera del municipio de Cuetzalan y algunas de sus localidades como Ayotzinapan, Puebla, provenían de un servicio local llamado Semanauak que ofrecía internet satelital, ya que no todas las poblaciones contaban con servicio y recepción de la señal requerida. Las lluvias intensas, los huracanes y las fallas en

la energía eléctrica continuaban, hasta al menos enero 2022, y con ello el servicio de internet seguía con intermitencias.

La situación en la Sierra Negra no era mejor. Con la experiencia que tenía de conocer previamente este municipio y las visitas que realicé, pude constatar que, en la localidad de Santa María del Monte, centro del municipio de Vicente Guerrero, hasta el ciclo escolar 2021-2022, se contaba con recepción y servicio de telefonía móvil. Las localidades que se alejaban cinco minutos del centro ya no contaban con estos servicios, ni internet, tampoco señal para televisión abierta; incluso eran escasos los restaurantes o negocios que contaban con este servicio. En el centro existían algunos cibers, no era común que las familias contaran con internet en sus casas, aunque sí había empresas convencionales que ofrecían el servicio.

Los docentes de la primaria Leona Vicario, del municipio de Vicente Guerrero, en la localidad de Santa María del Monte, refirieron que, a partir del ciclo escolar 2020-2021, aumentó el número de familias que contrataron el servicio de internet en empresas convencionales, principalmente en la cabecera municipal, sin embargo, era muy común que este internet fuera intermitente. Incluso, con el regreso a clases presenciales, el internet seguía presentando fallas.

En el municipio de Zoquitlán, en la localidad de Coyolapa, los docentes de la escuela primaria Margarita Neri expresaron que desde su llegada a trabajar en esta escuela la localidad no contaba con servicio y recepción de telefonía, pero ya se ofrecía un tipo de internet que era satelital. Este servicio se vendía en algunas tiendas de la localidad, en forma de fichas de una hora, dos horas, medio día o un día con un costo de \$30 pesos por día y \$5 pesos por dos o tres horas. Una de estas tiendas se encontraba al lado de la escuela.

En esta misma primaria, con la suspensión de clases presenciales por COVID 19, en el ciclo escolar 2020-2021, una de las estrategias que implementaron los docentes y las familias de los estudiantes fue contratar internet para la escuela, con una de las familias que vendía fichas de internet, y así los estudiantes que no tuvieran internet pudieran ir a la escuela físicamente a conectarse. Mencionaron también que el costo de este internet era elevado pues el precio era de \$800 pesos mensuales por lo que se repartieron este gasto entre los docentes y los padres de familia. El internet les serviría para hacer videollamadas con los docentes de esa escuela. Los docentes de esta escuela comentaron que estas videollamadas fueron difíciles de llevar a cabo dado que implicaba que las familias tuvieran conocimientos

sobre el manejo de las computadoras y uso de internet. La mala recepción del internet impidió continuar con esta estrategia. Además, la mayoría de los estudiantes vivían a una hora de la escuela.

Los docentes de esta escuela comentaron también que, con el regreso a clases presenciales, en el ciclo escolar 2021-2022, decidieron conservar el servicio de internet en la escuela con la diferencia de que ahora ellos cubrían el monto total del servicio junto Alejandra. Una de las razones fue que los docentes vivían en la escuela durante toda la semana así que emplean el internet para su trabajo y para mantenerse comunicados con sus familias. Durante mi visita a la escuela, en enero de 2022 pude observar que este internet era intermitente y presentaba muchas fallas. Alfonso me comentó que en ocasiones tenían mala recepción de este internet pero que generalmente podían hacer uso de él. Así que durante la semana que estuve en esta escuela, cada uno de los docentes tuvo que comprar algunas fichas por horas para recibir correos, mantenerse comunicados, descargar materiales que su directora les enviaba o en el caso de Socorro, de recién ingreso, poder entrar a las videollamadas que tenía como parte de un programa de tutoría de SEP.

Las desigualdades en el acceso a la conectividad entre una escuela y otra se debían a las condiciones de las localidades donde se sitúan las escuelas. Estas condiciones desiguales de conectividad estaban dadas de forma independiente del desempeño docente en una escuela, sin embargo, tuvieron injerencia en su trabajo.

Si bien, antes de la pandemia, las condiciones de conectividad influían en el trabajo de los docentes, las desigualdades de conectividad se hicieron evidentes y tomaron mayor fuerza con la exigencia de trabajar a distancia, dada la contingencia sanitaria. Este hecho hizo que los docentes y las familias buscaran formas de contratar el servicio de internet, trasladarse a un ciber café o comprando datos móviles.

En la primaria Justo Sierra, Moisés, los docentes y padres de familia intentaron llevar a cabo la iniciativa del gobierno federal “Aprende en casa”, que suponía que todos podían hacer uso de la televisión y contar con una buena recepción de señal, sin embargo, no fue viable su implementación. Las directoras Andrea y Alejandra, docentes y padres de familia de las escuelas del municipio de Vicente Guerrero y Zoquitlán que participan en esta investigación no pudieron implementar esta estrategia desde sus inicios.

Las desigualdades de conectividad que presentaban las escuelas precedían a la contingencia sanitaria. Sin embargo, la exigencia en el cumplimiento de ciertos lineamientos y acciones de algunas “políticas de inclusión” durante la contingencia sanitaria obligaron a los docentes y familias a garantizar su conectividad para continuar dentro de la escuela.

Algunos docentes, principalmente aquellos con mayores años de servicio y experiencia, que vivían cerca de las escuelas, pudieron revertir las deficiencias en la conectividad con trabajo presencial o intermediarios que acotaran la distancia, como centros de copiado, encargados de imprimir cuadernillos de trabajo para los estudiantes. Sin embargo, los docentes que vivían más alejados de las localidades donde se ubicaban las escuelas, como los docentes interinos o de nuevo ingreso, con condiciones laborales más precarias respecto a los docentes de mayor antigüedad, dependían más de la conectividad para realizar su trabajo, como el empleo constante de aplicaciones de mensajería instantánea, aun cuando también enviaran cuadernillos, condición que no era posible para todos sus estudiantes.

Además, la comunicación y trabajo de los docentes con sus autoridades educativas se desarrolló en un espacio con una tangibilidad distinta a la presencial, el espacio llamado virtual o “a distancia”. Esto implicaba aprender a manejar una de varias plataformas para videollamadas, por pantalla de computadora o bien por celular. En general, usaban las plataformas gratuitas, y el costo se reflejaba en el acceso limitado a internet, o bien en el gasto de “datos”.

La desigualdad entre escuelas ocasionada por la estructura administrativa y la organización de cada escuela, intervienen múltiples actores, tanto aquellos que en las SEP y la Secretaría de Educación del Estado disponen de acción, como de las decisiones de los directores y supervisores locales (directores y supervisores). En dichos procesos se generan encadenamientos de mediación en la administración y gestión escolar que imposibilitan señalar a un solo responsable de las desigualdades que se generan entre los docentes.

2.2 Las condiciones laborales de los docentes y su influencia en su trabajo

La heterogeneidad es un aspecto que caracteriza a los docentes. Cada docente tiene una serie de características y una historia personal y de formación profesional distinta con la que llega a trabajar a las escuelas. Las localidades en las que los docentes laboran son diversas y

presentan desigualdades entre unas y otras. Y, como vimos en el apartado anterior, las condiciones materiales de las escuelas también suelen ser desiguales entre unas y otras. Sin embargo, las desigualdades que se generan o intensifican por las condiciones laborales y trabajo de los docentes no es responsabilidad de la heterogeneidad de los docentes. Dichas condiciones laborales y de trabajo, en ocasiones se construyen a través de políticas educativas, en forma de consignas educativas y decisiones administrativas que generan procesos de diferenciación y desigualdades que impactan en sus condiciones materiales, en su día a día, en su vida. Las condiciones laborales incluyen las formas en que han sido asignados a determinado centro de trabajo, así como las características de su contratación.

Además, entre las desigualdades en las condiciones de trabajo y vida de los docentes con los que trabajé, incluyo el tiempo de traslado y la alimentación en sus centros de trabajo. Me enfoco también en el tiempo desigual que tuvieron que dedicar los docentes a las tareas que exigieron las autoridades educativas, desde los recursos y protocolos con los que contaban.

2.2.1 La asignación de los docentes a los centros de trabajo

La asignación de los docentes a los centros de trabajo, ya sea por ingreso al sistema magisterial o por solicitud de cambio de centro de trabajo, se rige por políticas en forma de convocatorias que se muestran cómo iguales para todos. En la práctica, para los docentes que ingresan al magisterio y/o solicitan algún cambio de escuela no es suficiente participar en una convocatoria, que es aparentemente igual para todos, pues se enfrentan a desigualdades que son legitimadas con los argumentos meritocráticos, descritos por Reygadas (2013). Aunque en algunas ocasiones los docentes pueden elegir entre las posibilidades ofrecidas, esto no siempre sucede y en ocasiones, las posibilidades de elegir son solo sobre una elección de lugares que las autoridades educativas les dan, de acuerdo a sus sistemas de evaluación.

Para los casos que estudié, los docentes veteranos y noveles del estado de Puebla que participaron en esta investigación compartieron que al ingresar al sistema magisterial fueron enviados y/o tuvieron solo la oportunidad de elegir entre localidades de las zonas más alejadas, lejos de su lugar de origen. Esos lugares a veces llamados por ellos “de castigo” eran conocidos como lugares a los que “tienes que ir a sufrir” antes de ganarte un lugar con mayores comodidades, como acceso a servicios y mayor comunicación, y más cercano a su

lugar de origen. Según algunas entrevistas, como parte de las reglas de asignación, los docentes de nuevo ingreso y/o que se encuentran en los puntajes más bajos, son enviados generalmente a los lugares más alejados hasta que con el paso de los años logran acercarse a su lugar de origen. Algunos docentes como la maestra Mariela, del municipio de Cuetzalan, lograron acercarse a su lugar de origen después de 12 años en los que, en palabras de la maestra Mariela (2021) “uno hace méritos”.

Por otra parte, los docentes y directores también tomaban decisiones, dentro de las posibilidades ofrecidas. Algunas de las maestras que participaron en este estudio decidieron elegir un lugar para trabajar que formaba parte de las zonas alejadas y/o de castigo. Entre estas excepciones se encuentran dos maestras, Laura y Socorro, quienes eran originarias de la Sierra Negra y laboran, hasta el ciclo escolar 2021-2022, en los municipios de Yahualtzingo y Zoquitlán respectivamente. Durante entrevistas presenciales con ellas, me explicaron que decidieron elegir una localidad cerca de su lugar de origen pero que formaba parte de las zonas alejadas y/o de castigo. Laura comentó que no consideraba que las localidades rurales fueran de menor importancia o valor. Socorro, compartió que prefirió quedarse cerca de su lugar de origen mientras conocía un poco más sobre el proceso de asignación, pero comentó que le gustaría conocer otras localidades lejos del lugar de donde ella era. Sonia, quien también laboraba en el municipio de Zoquitlán, compartió que eligió una localidad alejada debido a que cerca de esta localidad laboraba su expareja. Sin embargo, mencionó que, buscaría un cambio de escuela y, dado que la relación concluyó, y que hubiera preferido haber tomado la oportunidad que tuvo de elegir una escuela más cercana.

Otros docentes, como Raúl, de la primaria Margarita Neri, habían tenido otros motivos para alejarse de su lugar de origen. Raúl, originario de Veracruz, había decidido concursar por un lugar en el estado de Puebla dado que ofrecía un mayor número de vacantes para maestros en cada proceso de selección a diferencia de su estado, aunque ello implicara alejarse de su lugar de origen. Raúl comentó que esperaba pronto obtener su cambio a su estado, aunque ello implicara volver a empezar y ser enviado a una localidad de Veracruz, pero aún lejos de su lugar de origen. Por su parte, Alejandra de la primaria Margarita Neri también decidió trabajar en una localidad alejada de su lugar de origen. Ella tomó la dirección del plantel escolar en el ciclo 2020-2021. Durante una entrevista, me comentó que había sido maestra en las zonas urbanas por nueve años, sin embargo, debido a que le “era muy difícil

trabajar con aquellos estudiantes con dificultades de conducta” (Entrevista con Alejandra, 2022), optó por concursar como directora para el medio rural, pues consideraba que los estudiantes eran más tranquilos que en la ciudad, aunque también mencionó que no pensó que la enviarían tan lejos. Alejandra no fue la única directora que también había decidido trabajar lejos de su lugar de origen. Andrea, de la primaria Leona Vicario, para el ciclo escolar 2021-2022, era de nuevo ingreso y venía del estado de Veracruz, así que llegó a rentar a la ciudad de Tehuacán mientras su familia residía en su estado de origen.

La asignación al lugar de trabajo a veces era arbitraria y no siempre era posible decidir. Algunos docentes que solicitaban cambio de centro de trabajo y lograban dicho cambio, mencionaban que sus autoridades educativas o supervisores escolares no les permitían laborar en la escuela a la que fueron asignados por el sistema y que también debían “hacer méritos”. Un ejemplo de esta situación fue Antonio, quien laboraba en el municipio de Vicente Guerrero, en la Sierra Negra. Él explicó que, en 2020 solicitó un cambio de escuela directamente a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Si bien la SEP asignó a Antonio a una escuela que se encontraba dentro de su zona escolar, más cerca de Tehuacán, su lugar de origen, el supervisor lo envió a una escuela que no le correspondía y que lo alejaba una hora de la escuela a la que había sido asignado. El maestro me compartió que fue así como supo que el supervisor enviaba a los docentes de nuevo ingreso o a los docentes con pocos años de servicio y que pedían un cambio, como era su caso, a comunidades que no les correspondían y que no habían elegido.

Reygadas expresa en ese sentido que “los argumentos meritocráticos se centran en las diferencias en el desempeño de las personas, las cuáles no son esenciales sino históricas. Ponen el acento en lo individual y contingente” (2013, pp. 293). Estos argumentos meritocráticos, aplicados a la justificación de la desigualdad en la asignación a los centros de trabajo, los observamos con los docentes de nuevo ingreso al magisterio. El sistema de asignación responde a factores contingentes, porque muchos cambios son repentinos, y los docentes no saben con exactitud quién pedirá un cambio y a qué escuela será enviado. No obstante, se inserta en una dinámica que existe, como mencionó Antonio, “quién sabe hace cuántos años”, y no responde a políticas educativas de determinado régimen. Esto influye a su vez en las condiciones materiales de vida de cada docente, por lo cual, la mayoría espera un cambio de escuela, para viajar menos tiempo y poder descansar. Esto ya lo habían logrado

la mayoría de los docentes de Cuetzalan, pero no era el caso de algunos de los docentes y directores de las escuelas de la Sierra Negra.

2.2.2 Tiempos y formas de traslado a los centros de trabajo

Cómo se ha mencionado, El traslado de los docentes a las tres escuelas que participaron durante este estudio era distinto, desigual entre ellos, aun cuando asistieran a laborar a una misma escuela. Las condiciones de traslado a su vez generaban distintas inclusiones/exclusiones relacionadas a la seguridad, comodidad y cercanía con sus estudiantes y familias.

En la primaria Justo Sierra, durante la pandemia, en el ciclo escolar 2020-2021, existieron algunos momentos en los que fue posible y necesario atender a los padres de familia en la escuela para recibir y enviar cuadernillos y explicarles las actividades. Los docentes con mayor experiencia, de esta primaria, como Jaime, Silvia y Mariela vivían a tres y cinco minutos a pie de su centro de trabajo. Lucía por su parte vivía a cinco minutos en auto de la escuela. Jessica vivía a 20 minutos en transporte y Moisés a una hora de traslado desde el municipio aledaño del que era originario. Estas condiciones les permitían asistir a la escuela con mayor facilidad. Sin embargo, para los docentes interinos fue más difícil trasladarse y asistir de manera presencial a la escuela.

Elena, la primera docente interina del ciclo escolar 2020-2021, quien cubrió un interinato de tres meses, vivía en un municipio de Puebla, a tres horas de este centro de trabajo, por lo que le era difícil trasladarse o vivir en la localidad como los demás maestros ya que ello implicaba que tuviera que rentar un lugar de vivienda. En tiempo de pandemia pudo trabajar la mayor parte de su interinato desde su casa, porque la escuela era “a distancia”. Sin embargo, tuvo que asistir en tres ocasiones a las instalaciones de las escuelas por temas administrativos o porque se daba las condiciones sanitarias para hablar con los padres de familia, recibir y entregar cuadernillos y/o explicar a los estudiantes algunas actividades de forma escalonada y por algunos minutos.

Una situación similar sucedió con Luis, quien fue el segundo interino durante este ciclo escolar, en la primaria Justo Sierra, después de Elena y cubrió un interinato de cinco meses. Él se encontraba aún más alejado pues era originario del estado de Veracruz. Además, ambos docentes interinos, según refirieron durante los CTE virtuales a los que asistí, tenían

la limitante de emplear dinero para sus traslados ya que su pago llegaría al finalizar sus interinatos o al menos tres meses después. Luis también tuvo que ir a la escuela. Desconozco el número de veces que asistió, pero el profesor Jaime me compartió que, él y su familia le brindaron hospedaje.

Durante la pandemia, en el ciclo escolar 2020-2021, los docentes de la Sierra Negra tenían supuestamente la opción de trabajar “a distancia”. No obstante, las condiciones de conectividad en esos municipios los obligó a ir a las escuelas de manera presencial frecuentemente; al inicio cada quince días y después cada semana, iban a dejar los cuadernillos de trabajo a las familias de sus estudiantes. Los docentes de la primaria Leona Vicario vivían al menos a dos horas de la localidad, mientras que los docentes de la primaria Margarita Neri, a excepción de Socorro, se trasladaban al menos cuatro horas o cinco en transporte público para llegar hasta la escuela.

Los docentes de ambas escuelas me explicaron que, con el regreso a clases presenciales, para el ciclo escolar 2021-2022, regresaron a laborar de manera presencial a las escuelas. Los docentes de la primaria Leona Vicario continuaron con su traslado de dos horas de Tehuacán a la Santa María del Monte, pero ya con el apoyo del servicio de transporte que tenían como docentes. Este transporte era solo para docentes, no tenía costo y les permitía llegar más rápido y seguros a sus escuelas. Sin embargo, durante la contingencia, no recibieron este servicio, aun cuando tuvieran que ir a sus escuelas.

En el caso de la escuela Margarita Neri, los docentes de esta zona escolar que vivían en Tehuacán, dada la lejanía de su centro de trabajo, al iniciar el ciclo a finales de 2021 y hasta enero 2022, fecha en la asistí a la escuela, vivían durante toda la semana en las instalaciones escolares.² Para llegar a la primaria Margarita Neri, los docentes se reunían en Tehuacán y Alfonso los trasladaba hasta la escuela. La reunión era los lunes a las 5:00 de la mañana para llegar a las 9:00 am. En caso de que Alfonso no realizara esta tarea, los docentes tendrían que trasladarse en el transporte público, sin embargo, era muy difícil conseguir

²En uno de los cuartos habitan dos maestras y la directora. En otro de los cuartos habitan dos maestras. Y en un último cuarto vivían Raúl y el maestro Alfonso. Las literas en las que dormían algunos de los docentes fueron prestados por el albergue de la comunidad y las colchonetas que ocupan algunos de los docentes para dormir formaban parte del equipo que la escuela compró para educación física. No había colchones para todos y algunos se encontraban deteriorados así que los docentes decidieron emplear solo las colchonetas necesarias para poder dormir en ellas.

asiento, por lo que estaba la alta probabilidad de viajar parado, además el recorrido era de cinco horas y no de cuatro, debido a las paradas continuas. El recorrido que los docentes realizaban cada semana era de alto riesgo, ya que los cerros tendían a deslavarse y provocar accidentes de carretera. Además, la inseguridad de la zona había aumentado dado que existían disputas entre los pobladores y una empresa canadiense que quería instalar una hidroeléctrica en la zona.

Entre los docentes de la escuela Margarita Neri, los docentes Alfonso y Raúl eran quienes más tardaban en trasladarse desde su lugar de origen. Raúl porque su familia estaba en Veracruz, aunque el rentaba en Tehuacán. Alfonso viajaba desde un municipio aledaño a Tehuacán, Zapotitlán Salinas, así que debía salir en su auto con al menos media hora de anticipación antes de llegar a las 5:00 am para llevar a sus compañeros a la primaria.

Alfonso también se encargaba de trasladarlos, cada viernes, de regreso a Tehuacán y solía llevarlos, cada fin de mes, de la escuela a la localidad en la que se llevaban a cabo el CTE presenciales de la zona escolar. Durante la semana solo existía una corrida de autobuses así que contar con el apoyo de Alfonso para trasladarse era una ventaja para los docentes. Sin embargo, los docentes de otras escuelas que no contaban con auto tenían que contratar un servicio particular de transporte, ya fueran taxis o camionetas. Según me explicaron los docentes este servicio solía ser caro y escaso.

2.2.3 Opciones de alimentación para los docentes en los centros de trabajo

La construcción de desigualdades entre los docentes de una escuela a otra también se genera en actividades cotidianas como alimentarse. En esta construcción tienen influencia algunas políticas educativas y laborales que enmarcan el trabajo cotidiano de los docentes y que, en ocasiones, los docentes median y/o generan estrategias para mejorar sus condiciones laborales relacionadas con su alimentación, que también terminan por impactar en su trabajo diario. En este apartado se muestran las desigualdades que se generan en torno a la alimentación de los docentes, en donde se involucra la economía y el tiempo.

En la escuela primaria Justo Sierra, en el centro del municipio de Cuetzalan del Progreso, antes de la pandemia, los docentes, el director y los padres de familia podían acceder al desayunador escolar por la cantidad de \$8.00 pesos por persona. Esta cantidad incluía un guisado, tortillas, agua de sabor o alguna bebida caliente y en ocasiones también

fruta. El comité de padres de familia estaba a cargo de la recolección del dinero y el pago de las dos personas que cocinaban en la escuela. También contaban con el programa de Desayunos calientes del DIF (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias). Los alimentos que recibían eran alimentos secos que se podían transportar como arroz, harinas y cereales. Antes de la pandemia, el director, con el apoyo del comité de padres de familia, contactó a la organización de Banco de Alimentos Cáritas Puebla para recibir apoyo. Al final decidieron finiquitar la relación con este tipo de apoyos ya que los alimentos que se recibían, aunque estaban en buen estado, llegaban próximos a caducarse, situación con la que no estuvieron de acuerdo algunos padres de familia.

En caso de no querer desayunar en el desayunador, los docentes, director y estudiantes también tenían la opción de traer su propia comida. En Cuetzalán existían comercios a cinco minutos, sin embargo, antes de la pandemia, todos los docentes desayunaban con su grupo de estudiantes y era una actividad para compartir y convivir. Algunos padres mandaban desayuno a sus hijos o iban a la hora del receso a dejarles de comer ya que la mayoría de los estudiantes vivían en los alrededores de la escuela y algunas mamás tenían la posibilidad de ir en el receso, aunque no todas.

Con la pandemia el desayunador cerró y esta actividad desapareció, aunque el programa de Desayunos calientes continuó su operación. Según Moisés, los alimentos que llegarían de este programa se repartirían entre los estudiantes. El cierre del desayunador por pandemia había implicado el despido de las dos personas que cocinaban pues no eran contratadas por la SEP, sino por los padres de familia, quienes ya no recolectaban dinero para el desayunador y por tanto ya no pudieron costear el pago para las personas de cocina. Con el regreso a clases presenciales, en agosto de 2021, según refirió el director, las actividades del desayunador tardarían en reestablecerse.

En la escuela Leona Vicario, Antonio me explicó que antes de la pandemia los docentes también contaban con desayunador al que podían acceder o traer sus propios alimentos ya que viajaban de manera diaria de su casa a la escuela. Tanto los docentes de la primaria Justo Sierra como los docentes de la primaria Leona Vicario, podían regresar a sus casas a comer después del horario escolar, al terminar su jornada laboral. Así que en la escuela solo desayunaban.

Por otro lado, en la escuela Margarita Neri, en la localidad de Coyolopa, en el municipio de Zoquitlán, durante mi visita a la escuela en enero de 2022, con el regreso a clases presenciales, Alfonso y Raúl mencionaron que la organización que tenían para comer era la misma que tenían antes de pandemia. Como he mencionado anteriormente, los docentes de esta escuela vivían en la escuela, así que desayunaban, comían y cenaban en ella. La escuela contaba con un pequeño cuarto que servía de cocina. Entre los docentes anteriores y algunos actuales habían comprado una estufa y algunos insumos básicos de cocina. Como mesa tenían algunas mesas naranjas para estudiantes que habían sobrado en la distribución y sillas de las pequeñas para estudiantes. Cada semana se organizaban de tal forma que cada día uno de los docentes estaba a cargo del desayuno y comida del resto de sus compañeros, incluida la directora, quién también participaba en la organización. Este docente también estaba a cargo de pagarle a la señora Pilar, quien tenía un nieto en la escuela y estaba a cargo de cocinar el desayuno y comida de los docentes. El docente a quien le tocara la comida del día debía comprar los insumos durante el fin de semana y traerlos desde Tehuacán ya que en la localidad todo era mucho más caro debido a su lejanía.

Durante mi estancia en esta escuela, en enero de 2022, participé de esta organización y me tocó llevar el desayuno y comida de un día, así que me presenté y puse de acuerdo con Carmelita para la comida del día. En esa ocasión había planeado comprar totopos para chilaquiles, pero como pensé que se romperían quise comprarlos hasta la localidad, pero no los encontré en ninguna de las dos tiendas de la localidad, solo conseguí tostadas. Los docentes me comentaron que les habían sucedido situaciones similares, así que preferían traer todo lo que necesitarían para cocinar de Tehuacán ya que era difícil encontrar alimentos de abarrotes en la localidad y alguno eran más caros.

Algunas tensiones que se generaba bajo esta organización de acuerdo con los docentes y lo que observé era la comparación entre los alimentos que cada uno aportaba al cocinar. Algunos de los docentes comentaban que no todos destinaban el mismo recurso económico o esmero para cocinar así que había días que comían “mejor” que otros. Les pregunté si ellos tenían acceso a dicho comedor antes de la pandemia. Ellos me explicaron que no y por ello ellos tenían su propia cocina y organización para comer. Refirieron que esta era una decisión que se había tomado en gestiones escolares anteriores.

Con el regreso a clases presenciales, si bien los docentes continuaron con su organización para comer, algo que les preocupaba y que me expresaron fue que los estudiantes que venían de las comunidades aledañas ya no tenían en dónde desayunar, debido al cierre del comedor escolar. Algunos de los estudiantes traían sus alimentos de su casa, pero muchos otros no. A los maestros les preocupaba que la mayoría de sus estudiantes, antes de llegar a la escuela caminaban dos horas y algunos venían sin desayunar. Durante mi estancia en la escuela, en una charla después de comer, Sonia me comentó que en ocasiones ella les compartía de su comida a algunos de sus estudiantes, pero esto no siempre le era posible.

2.2.4 La jornada laboral y los tiempos desiguales de trabajo docente

El tiempo que los docentes dedican a enseñar y atender consignas educativas no es igual para todos ya que los docentes deben cumplir con aquellas actividades federales programadas, como la impartición de clases y la evaluación de sus estudiantes, pero también con aquellas consignas contingentes y desiguales, estatales y locales que les solicitan sus autoridades educativas durante su trabajo diario. Por lo que la construcción de desigualdades en condiciones materiales relacionadas al tiempo que dedican a su trabajo tiene lugar en el día a día y se entreteje entre las consignas que les solicitan a los docentes y el tiempo del que disponen y dedican para atenderlas y para enseñar a sus estudiantes. En este apartado muestro algunas de las desigualdades que se crean en torno al tiempo que emplean, entre docentes de una escuela y otra, aun cuando sean del mismo estado

El tiempo de trabajo que cada docente dedica tanto a tareas pedagógicas como administrativas es desigual incluso en una misma escuela, y desde luego en una misma zona escolar o estado. Suele ser puesto en duda por diferentes autoridades educativas estatales y federales, así como por algunas familias, tutores, organizaciones y público en general. Durante el CTE virtual del mes de mayo, los docentes de la primaria Justo Sierra hablaron sobre un documento que el jefe del sector 14 les había enviado a los supervisores escolares el día 04 de mayo de 2021. En este documento, el jefe de sector instruía que, a más tardar al día siguiente, 05 de mayo, antes de las 11:00 horas, los supervisores debían remitir a la jefatura un expediente en donde informaran el tiempo destinado por cada una de las escuelas a su cargo, a clases en línea, formas de comunicación, intervención y/o atención académica a los alumnos. Este informe debía dirigirse a la directora del nivel. Este oficio hacía hincapié

en lo siguiente: “la falta de cumplimiento por parte de usted, generará la instrumentación del proceso administrativo correspondiente” (véase Anexo 3). Esta instrucción tuvo su origen en la necesidad de los directores y supervisores de dar respuesta a una nota periodística titulada “Solo dos horas de clases al día reciben los estudiantes de escuelas rurales e indígenas en el estado de Puebla: FENAPAF (Federación Nacional de Asociaciones de Familias y tutores y tutores)”. Esta nota apareció publicada el 19 de abril de 2021 por el periódico La Jornada de Oriente y al día siguiente por el periódico El sol de Puebla. Para dar respuesta a esta nota periodística, los directores y supervisores decidieron solicitar a los docentes nuevos datos estadísticos que dieran cuenta del trabajo que realizaban durante la suspensión de clases por la contingencia sanitaria. Cabe mencionar que los docentes ya entregaban un reporte semanal de monitoreo llamado MED (Modelo de Educación a Distancia).

Esta consigna contempló que los docentes reportaran el número de horas que dedicaban a la intervención/atención académica de los alumnos. Sin embargo, no contemplaba visibilizar aspectos cualitativos y no solo académicos que dan cuenta del trabajo que realizan los docentes, así como las actividades que los docentes desarrollaban con sus estudiantes fuera del horario laboral convencional. Esta consigna llegó de formas diferentes para los docentes de zonas rurales e indígenas del estado. Al menos para los docentes de la primaria Justo Sierra fue una consigna que tuvieron que cumplir y, por tanto, dedicar más tiempo a ello, mientras que a los docentes de las primarias Leona Vicario y Margarita Neri no les llegó ni les fue solicitada esta consigna a pesar de laborar en el estado de Puebla, pues fue una consigna implementada por autoridades educativas locales de al menos la zona escolar a la que pertenecía la primaria. Cabe mencionar que fue complejo rastrear con exactitud de quiénes o qué autoridad educativa se originaban algunas consignas como éstas pues si bien fue firmada por el jefe de sector, es posible que, a su vez, una autoridad superior le exigiera implementar dicha consigna.

Además del tiempo desigual dedicado a atender consignas para la rendición de cuentas, como las anteriores, los docentes también debían cumplir con otras consignas como la siguiente. En agosto del 2021, para el ciclo escolar 2021-2022, la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla publicó un documento titulado “Evaluación Diagnóstica Integral de los Aprendientes de Educación Básica y Media superior”. En este documento de 21 hojas menciona que esta evaluación diagnóstica es un aporte del Estado de Puebla en el

proceso de evaluación diagnóstica propuesto por la SEP federal. Esta evaluación se materializó en un cuestionario conformado por 73 preguntas que los estudiantes de segundo de primaria a tercero de secundaria debían contestar en las dos primeras semanas del regreso a clases presenciales. El cuestionario mencionaba que los estudiantes tardarían 15 minutos en responder dicho cuestionario. Las preguntas versaron en conocer la situación emocional, las condiciones ambientales, las capacidades y necesidades que experimentaron las niñas, niños y adolescentes para el aprendizaje. El objetivo de este cuestionario fue identificar las condiciones con las que contaban los estudiantes para aprender en la modalidad híbrida, para el regreso paulatino a clases presenciales. Es decir, para la puesta en marcha de un nuevo modelo, el Modelo Educativo Híbrido para el estado de Puebla. El cuestionario estaba pensado como si los docentes estuvieran en el aula con sus estudiantes, pero no era así.

Desde la SEP estatal, según las instrucciones generales, los directores debían compartir a los docentes un link que conduciría al cuestionario en línea. Posteriormente, los estudiantes, con su cuenta institucional, ingresarían al cuestionario en línea y con apoyo de sus padres, enviarían sus respuestas y automáticamente serían contabilizadas y enviadas a las autoridades educativas, por lo que los docentes no tendrían que dedicar más tiempo que enviar el link a su grupo de familias y tutores. Esta consigna estatal no contemplaba las condiciones desiguales de los docentes y las escuelas. Supervisores y directores, al intentar cumplir con su trabajo, hicieron llegar la consigna a los docentes de diferentes formas, de tal manera que tenía que cumplirse. Las horas de trabajo que implicó para los docentes cumplir con esta consigna fueron distintas.

En el caso de la escuela Leona Vicario, Antonio comentó que Andrea indicó a los docentes que el día viernes 27 de agosto de 2021 aplicaran el cuestionario de dicho diagnóstico. El maestro y sus demás compañeros enviaron el cuestionario de manera digital al grupo de mensajería instantánea que tenían con su grupo para que los estudiantes pudieran leer las indicaciones y las preguntas. Y les entregaron impresa solo la hoja de respuestas. Les pidieron que en casa llenaran la hoja de respuestas y la llevaran a la escuela el día viernes. Posteriormente, durante el fin de semana, cada docente pasó a una hoja de cálculo cada una de las 73 respuestas de sus estudiantes. Cada docente contaba con un promedio de 30 estudiantes por lo que cada docente pasó a una hoja de cálculo un promedio de 2,190 respuestas de sus estudiantes. Este archivo fue entregado a la directora de la escuela el

siguiente lunes y la directora, a su vez, entregó los archivos de todos los grupos a la supervisión escolar. Los docentes de las otras dos escuelas que participaron en este estudio también refirieron que trabajaron con sus estudiantes de forma similar. Por ello el tiempo casi cero contemplado por las autoridades educativas estatales para este informe, se convirtieron en un fin de semana de trabajo para algunos docentes del estado de Puebla.

Estas diferencias en el tiempo dedicado al cumplimiento de consignas educativas y la enseñanza estuvieron presentes tanto en la pandemia como en el regreso a clases presenciales. Las diferencias en el tiempo dedicado por los docentes a su trabajo también estuvieron relacionadas a las innovaciones que generaron para mantener contacto y trabajar con sus estudiantes. Pues si bien, generaron innovaciones para hacer frente al trabajo a distancia, estas innovaciones también requirieron tiempo de planeación, implementación y evaluación que fueron desiguales. En el Capítulo 3 de este estudio retomo los recursos y saberes que los docentes emplearon para hacer frente a las demandas de las autoridades educativas como el uso de celulares, de aplicaciones móviles, de programas en las computadoras y el manejo de un número de información, en forma de fotografías de los trabajos de sus estudiantes, que aumentó de forma considerable durante este periodo. Esto último evidenció la gran cantidad de información que los docentes debían manejar sobre cada uno de sus estudiantes y que también se traducía en tiempo empleado o dedicado.

2.3. Reflexiones del capítulo

La diversidad y desigualdad de las condiciones materiales de las escuelas tienen implicaciones en el trabajo que los docentes realizan. Las escuelas y las localidades en las que se encuentran se hacen más notorias o incluso se convierten en desigualdades para los docentes cuando intentan cumplir con consignas educativas o cuando los directores y supervisores intentan llevar a cabo una gestión escolar que no contempla dicha heterogeneidad y las necesidades que surgen.

Además de las desigualdades que puedan existir en las escuelas y las localidades a las que llegan los docentes, las condiciones laborales de los docentes influyen en su trabajo, en aspectos tan cotidianos como su traslado, su alimentación y el tiempo que dedican a la enseñanza.

Las contingencias, evidencia aún más las desigualdades existentes entre las escuelas, las localidades, los docentes, estudiantes, familias y tutores y autoridades educativas y aquellas que se generan al atender consignas educativas. Además, estas desigualdades, pueden generar inclusiones/exclusiones en los docentes en el quehacer diario del proceso educativo.

Capítulo 3. La llegada de las políticas educativas a las escuelas y las respuestas y adaptaciones de los docentes

Durante este estudio, fue posible conocer y contrastar cómo llegaron las distintas políticas educativas a los espacios escolares, desde la cotidianidad escolar, virtual y presencial. Estas políticas generaron distintas reacciones y acciones en los docentes que participaron. Durante el tiempo que abarcó este estudio, entre diciembre de 2020 y enero de 2022, las políticas educativas llegaron de formas diferentes y desiguales entre un espacio escolar y otro, en forma de consignas, en ocasiones, sin contemplar las desigualdades en las condiciones laborales y materiales de los docentes. Estas consignas llegaron a los espacios escolares a través de los CTE virtuales y presenciales y exigían a los maestros, como trabajadores, cumplir con distintas tareas educativas y rendir informes sobre ello.

Tuve acceso a esta información por la participación en los CTE mensuales y por otros medios, como las redes sociales, los mensajes y los correos electrónicos que me compartieron los docentes. Las tres estancias presenciales que realicé en las tres escuelas, dos de las cuales incluyeron sesiones de CTE, me permitieron además conversar con docentes sobre sus experiencias con las consignas educativas,

En este capítulo comienzo por mostrar cómo y qué llegó de las políticas educativas en ese periodo a cada escuela. La llegada de algunas consignas educativas a los espacios escolares generó en los docentes diversas reacciones que evidenciaron las tensiones que se produjeron cuando algunas de ellas no contemplaban las condiciones laborales y materiales de su trabajo. En este capítulo abordo también algunos debates generados entre los docentes con consignas relacionadas con temas como la innovación educativa, la exigencia a los docentes de rendir evidencias y la importancia que se dio a las habilidades socioemocionales. Relaciono algunas de las reacciones de los docentes con las diversas condiciones materiales en las que laboraban.

Finalmente, en este capítulo desarrollo algunas de las formas en las que los docentes, además de rechazar y/o asumir las consignas, retomaban algunas adaptándolas a sus condiciones. En ocasiones, los docentes lograron evitar y/o aminorar algunas de las desigualdades que se hubieran generado en caso de seguir al pie de la letra las consignas educativas propuestas por sus directores, como no atender de forma presencial a sus estudiantes durante la contingencia, excepto cuando las autoridades educativas lo

permitieran. Sin embargo, las desiguales condiciones laborales y materiales de los docentes no siempre les permitieron evitarlas o aminorarlas. Además, en algunas ocasiones, los maestros tuvieron que cumplir con consignas que contribuyeron a generar desigualdades entre ellos, sus estudiantes y las familias.

3.1 Los Consejos Técnicos Escolares (CTE): Espacios y tiempos virtuales y presenciales para la llegada de las políticas educativas a las escuelas.

Las escuelas que participaron en este estudio recibieron políticas educativas a través de diferentes y desiguales formas, espacios y tiempos, tanto virtuales como presenciales, y con diversos contenidos. La llegada de consignas educativas, las formas en las que los directores las daban a conocer a los docentes y cómo ellos podían recibirlas, fue diferente para cada docente y director o directora y según sus condiciones reales para participar y conducir los CTE virtuales.

Para analizar estas formas, espacios y tiempos parto de las reuniones de los Consejos Técnicos Escolares mensuales, uno de los medios a través de los cuales la SEP promovió y difundió políticas educativas para la gestión escolar de las primarias del país. Analizo también las consignas educativas en las sesiones de los CTE que provenían tanto de la agenda federal y estatal de la SEP como de algunas de las inquietudes que los docentes y directores tenían en cada una de sus escuelas. Estas últimas, en ocasiones, implicaron una lucha por tener un espacio y tiempo para plantear sus propias preocupaciones entre los contenidos de las agendas oficiales por cumplir.

El periodo de tiempo en el que se realizó este estudio me permitió observar reuniones de Consejos escolares. Comencé en diciembre, 2020, por observar los CTE virtuales de la primaria Justo Sierra, en el municipio de Cuetzalan del Progreso. Mi experiencia previa en esta primaria como docente, en el año 2019, me permitió conocer parte de la dinámica y organización que existía en los CTE presenciales antes de la pandemia y así, tener referentes de su organización respecto a los CTE de la pandemia. Esta misma cercanía me ayudó a establecer un intercambio con Moisés quien me permitió acceder a los CTE virtuales mensuales al tiempo que le apoyaba en algunas tareas técnicas, de diciembre de 2020 a junio de 2021. Algunas de estas tareas consistieron en apoyarlo a proyectar, desde mi computadora portátil, algunas de las Guías de trabajo de los CTE, sus archivos Word que él elaboraba para

conducir el CTE, videos y páginas propuestos por estas Guías de trabajo. En ocasiones también me tocaba llenar algunas listas y estadísticas mientras los docentes me dictaban algunos datos que les solicitaban. En las primeras sesiones, pude emplear la cuenta de videollamadas que me brindaba la institución donde estudiaba para poder acceder a sesiones virtuales sin límite de tiempo, dado que en los primeros meses de pandemia la SEP no ofrecía cuentas para videollamadas con tiempo ilimitado. Los CTE virtuales tuvieron lugar en la misma fecha y oficialmente en el mismo horario en las primarias del país, por lo que solo pude presenciar los CTE virtuales de esta primaria. Sin embargo, a través de mensajes de texto, por celular y una aplicación de mensajería instantánea, pude preguntarles a los docentes de las otras escuelas de este estudio sobre lo que ocurría en sus CTE virtuales.

Con el regreso a clases presenciales, en el ciclo 2020-2021, asistí a las reuniones de CTE de dos escuelas. La primera escuela fue la primaria Leona Vicario, en el municipio de Vicente Guerrero, en el mes de noviembre de 2021. La segunda escuela fue la primaria Margarita Neri, en el municipio de Zoquitlán, en enero de 2022. En ambas escuelas, fue gracias a dos docentes que conocía en cada una de las instituciones, que tuve el primer contacto con las directoras Andrea y Alejandra para solicitar permiso de acercarme a las escuelas, conocer a los docentes y asistir a los CTE presenciales.

3.1.1 La organización de los CTE virtuales en la escuela de Cuetzalan

Dado el confinamiento físico y social por el virus COVID-19, la primaria Justo Sierra, en el municipio de Cuetzalan del Progreso llevó a cabo sus CTE de forma virtual el último viernes de cada mes, desde abril de 2020 hasta junio de 2021. Las autoridades educativas federales habían pedido a los docentes y directores que la comunicación de consignas educativas se realizara a través de medios virtuales como mensajes en aplicaciones móviles, correos, llamadas telefónicas y Consejos Técnicos Escolares virtuales. Las consignas que llegaron a los CTE virtuales cambiaron tanto en la forma de llegar como en su contenido. Si bien, los CTE virtuales comenzaron en las escuelas desde los primeros meses de pandemia, pude asistir a los seis a los CTE virtuales programados de diciembre 2020 a junio de 2021. Los CTE virtuales exigían una serie de condiciones materiales para que pudieran llevarse a cabo, mismas con las que no todos los docentes y directores contaban dadas sus condiciones laborales. Entre estas condiciones estaban contar con un tipo de cuenta que les permitiera

tener reuniones a través de videollamadas que se mantuvieran por al menos cuatro horas, un internet de alta calidad para evitar que su red se cayera o fuera suficiente para poder descargar, abrir documentos, ver y escuchar videos, equipos actualizados y en buenas condiciones, etc., así como espacios sin ruidos visuales ni auditivos para facilitar la comunicación a distancia.

Durante el periodo de diciembre 2020 a junio 2021, pude observar, en primer lugar, las condiciones materiales necesarias para realizar la sesión de CTE y que correspondía cumplir a los directores y docentes de las escuelas. Entre las condiciones materiales que los CTE virtuales exigían a los docentes: contar con energía eléctrica, con un internet estable, tener una computadora para poder conectarse a las reuniones virtuales, contar con la aplicación de videoconferencia, destinar un espacio de trabajo propio que permitiera trabajar desde casa, sin ruido y que pareciera un espacio de trabajo aunque fuera la casa de cada uno, contar con la paquetería de office para poder trabajar en las actividades así como un sistema de audio adecuado que permitiera escuchar los CTE y participar en ellos.

Durante las reuniones de CTE que observé, Moisés y algunos de los docentes presentaron fallas en sus conexiones a internet, situación que generó distintas interrupciones desde el inicio de la sesión y a lo largo de ella. Los docentes se conectaban desde una laptop o desde su celular. La escuela solo tenía la cuenta básica y gratuita de la plataforma de videoconferencia que las autoridades educativas sugirieron utilizar para las sesiones de CTE. Moisés gestionó la apertura y manejo de la cuenta, pero ésta solo permitía utilizar la plataforma de videoconferencia por cuarenta minutos. Las reuniones de CTE duraban aproximadamente cuatro horas, así que cada cuarenta minutos la sesión se terminaba y todos los presentes en la reunión tenían que volver a conectarse a la plataforma. Esta operación se repetía seis veces durante el CTE, situación que generaba que algunos docentes se quedaran a la mitad en sus participaciones, que algunos tardaran en reconectarse más y otros menos y que tuvieran que retomar el diálogo que tenían antes de que se cortara la sesión en la plataforma de videoconferencia.

En la primaria Justo Sierra, en el municipio de Cuetzalan del Progreso, Moisés solía utilizar su celular para conducir los CTE ya que solo contaba con una computadora portátil, misma que compartía con sus hijos, quienes eran estudiantes y tomaban clases virtuales, y con su esposa, quien también era maestra en otra escuela y asistía, de forma virtual a sus

CTE; al mismo tiempo que Moisés conducía su CTE. Además, al utilizar el celular podía hacer uso de sus datos móviles, en caso de que la señal de internet de su casa se alentara o se fuera dado que más de una persona utilizaba el internet de su casa. Las reuniones de CTE solían comenzar a las 9:00 de la mañana. En cada reunión de CTE Moisés enviaba las ligas de acceso al supervisor escolar y comentaba a los docentes que era posible que el supervisor o cualquier otra autoridad educativa, entrara a verificar que todos estuvieran en la sesión virtual de CTE y que realizaran las actividades marcadas en la Guía de CTE. Durante el periodo que observé, el supervisor nunca ingresó a los CTE virtuales, sin embargo, la advertencia de la posible presencia del supervisor en cualquier momento estuvo presente en todos los CTE observados.

En cada CTE Moisés solía emplear tanto la Guía de CTE como un archivo en Word con la selección de actividades que se debían entregar como evidencias. Sin embargo, desde el celular era difícil proyectar dichos archivos ya que para proyectar es necesario desplazarse entre las aplicaciones del celular además de que, al proyectar algún documento en la aplicación de videoconferencia se dejaba de ver al resto de los participantes, en este caso los docentes. Al no ver a las personas que participaban, Moisés no podría, al menos, mantener contacto visual con los maestros o saber si los docentes estaban prestando atención, incluso si seguían en la reunión. Así que hubo ocasiones en las que fue notoria la incomodidad de Moisés al presentar los contenidos, que no supiera con exactitud si todos podían ver lo que estaba proyectando y que pareciera que solo hablaba para sí mismo, pues no podía ver los rostros de los docentes. Además, cuando un archivo se proyectaba, los docentes solo podían ver a sus compañeros en una franja vertical a la derecha del archivo proyectado y si querían ver a todos sus compañeros tenía que desplazarse por dicha franja. De igual forma, Moisés resultaba difícil realizar anotaciones o escribir las opiniones de los docentes en cada actividad desde su celular.

Otro aspecto a considerar, era el tiempo que duraban las sesiones de la aplicación de videoconferencia. Desde que comenzaron los CTE virtuales, en el mes de abril de 2020, Moisés me explicó que la aplicación solo permitía sesiones gratuitas de 40 minutos, de lo contrario había que pagar un plan que permitiera más tiempo de uso. Moisés y los docentes de la Primaria Justo Sierra utilizaban las sesiones de 40 minutos. Sin embargo, una reunión de cuatro horas, tiempo que duraba el CTE, exigía a Moisés y los docentes desconectarse y

reconectarse al menos seis veces durante el CTE virtual. En cada reconexión Moisés y los docentes esperaban a que todos se reconectaran y se retomaban las actividades. Además, aunque la aplicación avisaba unos minutos antes que se cerraría, los docentes solían quedarse a la mitad de su participación y era complicado retomar el diálogo que se tenía al reconectarse a la sesión.

Fue así que, en algunos CTE, Moisés me pidió que lo apoyara a proyectar las Guías de trabajo de CTE, su archivo en Word y anotar las participaciones de los docentes, de esta forma Moisés podía mantener contacto virtual con los docentes y facilitar el diálogo entre ellos. También le ofrecí utilizar el plan de la institución para que las sesiones no se terminaran cada 40 minutos. Posteriormente, la aplicación de videoconferencia permitió a las cuentas educativas de la SEP tiempo ilimitado para las reuniones de CTE.

De igual forma, para los docentes, la llegada de consignas educativas implicaba contar con una serie de condiciones que no eran posibles o iguales para todos. En una ocasión, durante una reunión de CTE virtual, todos los docentes que vivían en Cuetzalan se desconectaron, por un apagón, y solo nos quedamos en la sala de la plataforma virtual Moisés, el maestro interino y yo por lo que Moisés decidió concluir la reunión de CTE y retomarla después. Las comunicaciones y la continuidad de las sesiones de las CTE estuvieron así afectadas por las condiciones materiales que eran distintas y desiguales para cada uno.

3.1.2 El regreso a los CTE presenciales en la nueva dinámica

Con el regreso presencial las autoridades educativas exigieron nuevas condiciones materiales a los docentes para que pudieran participar en los CTE. La organización de los CTE, propuesta por los directores y supervisores locales, como los supervisores, influyó en las formas en que las consignas educativas fueron recibidas por los docentes de las escuelas que participaron en este estudio.

El primer CTE presencial al que asistí fue al de la primaria Leona Vicario, del municipio de Vicente Guerrero, en noviembre de 2021, durante el ciclo escolar 2021-2022. El segundo CTE presencial que observé fue el de la primaria Margarita Neri, en el municipio de Zoquitlán. Ambas zonas escolares, ubicadas en la Sierra Negra, llevaron a cabo sus CTE presenciales en una misma primaria. Es decir, todos los docentes de la zona escolar se reunían

en una misma escuela y trabajaban su propia reunión de CTE en alguno de los salones de la institución anfitriona. Esta forma de trabajo permitía a los supervisores vigilar que los docentes estuvieran presentes, que los directores llevaran a cabo su CTE escolar y que abordaran los contenidos de la Guía de CTE, así como comunicar consignas estatales y locales durante los CTE. Los docentes Alfonso y Antonio me comentaron que esta forma de asistir a los CTE comenzó con el regreso a clases presenciales. Antes de la pandemia, cada escuela realizaba su CTE en sus instalaciones.

Antonio, de la primaria Leona Vicario, me explicó que, con el regreso a clases presenciales, los docentes de la zona escolar tenían la ventaja de que sus CTE se llevaran a cabo en una primaria del municipio de Tehuacán, así no tenían que trasladarse hasta el lugar en el que se encontraban sus escuelas. Los CTE se llevaban a cabo en un horario de 8:00 am a 1:00 pm. La mayoría de los docentes de la zona que laboraban en las escuelas del municipio de Vicente Guerrero, durante este estudio, eran de recién ingreso al magisterio y habitantes del municipio de Tehuacán. Por ello las autoridades educativas gestionaron el permiso para ocupar las instalaciones de una escuela de Tehuacán, aunque ésta no perteneciera a la zona escolar.

A lo largo del CTE de la primaria Leona Vicario, en el mes de noviembre de 2021, el supervisor ingresó al aula, en una ocasión, para recordar y solicitar un informe relacionada a la asistencia virtual de estudiantes a uno de los foros que las autoridades educativas estatales llevarían a cabo a la semana siguiente. En una ocasión más, durante el CTE, la maestra de Apoyo Técnico Pedagógico (ATP), ingresó al aula para solicitar a Andrea la entrega de documentos que se le habían solicitado. Por lo que los CTE también eran espacios empleados por autoridades educativas para hacer recordatorios sobre el cumplimiento de consignas y recolectar documentos.

Las condiciones laborales de los docentes de la primaria Margarita Neri para asistir a las reuniones presenciales de CTE eran distintas. Alfonso me explicó que, aunque la mayoría de los docentes de la zona escolar eran de Tehuacán, a diferencia de los docentes de Vicente Guerrero, tenían sus CTE en alguna de las escuelas de la zona escolar. Así que los viernes de CTE se trasladaban de su escuela a la escuela en dónde se llevaría a cabo el CTE. En ocasiones, la primaria a la que tenían que trasladarse les quedaba aún más lejos que la primaria en la que laboraban e implicaba mayores gastos de traslado. Además, Sonia me

explicó que los docentes y directores de la primaria anfitriona tenían la tensión de ser evaluados por sus instalaciones y tenían a su cargo más responsabilidades, como la organización del desayuno de los docentes con la cooperación monetaria que daban.

Para el CTE de la primaria Margarita Neri, en el mes de enero de 2022, Alfonso fue quien nos trasladó hasta dicha escuela, a pesar de que sentía enfermo desde la noche anterior, pues no había otra forma de trasladarnos y él también tenía que presentarse al CTE. La directora Alejandra ya se encontraba en la escuela anfitriona, pues un día antes, según me explicaron los docentes de la escuela, tuvo capacitación con los demás directores de la zona escolar para conducir el CTE del mes. Alejandra condujo la sesión con la presentación de diapositivas que había preparado y proyectado en el pizarrón, para que los docentes participaran. La participación de los docentes era más fluida ya que el intercambio de participaciones no dependía de la calidad del internet y la presencia física y la proyección del material invitaba a participar.

Durante este CTE pude observar que el supervisor escolar caminaba por los pasillos de la escuela anfitriona. Durante este tiempo, el supervisor entró al salón del CTE de esta primaria, corroboró qué era lo que trabajaban y habló a los docentes sobre la importancia de abordar el tema de la autorregulación emocional, uno de los contenidos de la Guía del CTE escolar del mes.

Aun cuando la mayoría de los docentes y directores de esta zona escolar vivían lejos de la escuela anfitriona, el CTE escolar se prolongó tres horas más del tiempo programado. Así que en lugar de terminar a la 1:00 pm, este CTE concluyó a las 4:00 pm., hora en la que, a excepción de una maestra que vivía cerca de la localidad, los docentes de la primaria Margarita Neri y yo emprendimos nuestro regreso a Tehuacán, viaje que duró cuatro horas y media. Alejandra tuvo que quedarse más tiempo para atender con el supervisor y los demás directores diversos pendientes relacionados a la zona escolar.

3.1.3 Las consignas educativas en las Guías de trabajo de trabajo de los CTE. De lo federal a lo local.

Durante este estudio, el contenido de las consignas que llegaron a las escuelas Justo Sierra, Leona Vicario y Margarita Neri, ubicadas en tres municipios distintos del estado de Puebla, estuvieron relacionadas con la solicitud, por parte de las autoridades educativas de acciones

que los docentes debían realizar con sus estudiantes y sus familias para dar continuidad a la escuela a distancia y el regreso en modalidad híbrida. Una solicitud recurrente fue la entrega de evidencias que dieran cuenta de dichas acciones realizadas y el número de estudiantes que había logrado incluir.

El contenido de estas consignas provenía de distintos lugares y personas, a nivel nacional o estatal; a veces se generaban a nivel zona y con variaciones y adaptaciones en cada una de las escuelas. El contenido de los CTE estuvo plasmado, principalmente, en las Guías de trabajo de los CTE de la SEP (Anexo 5). A nivel nacional, la política educativa se transmitía por medio de documentos que las autoridades educativas daban a conocer a los docentes principalmente a través de los directores, durante las reuniones de CTE mensuales de cada zona escolar. Las autoridades educativas esperaban que estas Guías de trabajo fueran empleadas por los directores y los docentes para conducir cada reunión mensual de CTE escolar y así los docentes estuvieran enterados de las solicitudes que se debían cumplir. Los directores debían transmitir estos materiales en los CTE de sus escuelas.

En el Anexo 5 se puede observar la política educativa que las autoridades educativas federales incluyeron en las Guías de trabajo de los CTE de la SEP y esperaban que los docentes conocieran y cumplieran, a través de distintos temas, en cada uno de los CTE de las escuelas durante el periodo de este estudio. Como se puede observar, los contenidos no siempre guardaban continuidad entre un mes y otro. Los contenidos provenientes de la SEP contemplaban la solicitud de acciones a los docentes que dieran cuenta del avance de los estudiantes, por lo que el tema de la evaluación fue recurrente. Otros temas más frecuentes que formaron parte de las consignas nacionales fue la insistencia en mantener comunicación con los estudiantes y sus familias, así como generar actividades “innovadoras”, lo cual se interpretaba como el uso de internet o de herramientas digitales para trabajar con sus estudiantes. Las autoridades educativas pretendían que estos contenidos llegaran a los docentes, a través de los CTE, sin contemplar las condiciones materiales que existían para que pudieran llegar a los docentes y ponerse en práctica. Por lo tanto, los contenidos de las consignas educativas, tanto de las Guías de trabajo como en los demás medios empleados para comunicarse con los docentes, también variaron en el tiempo que se les dedicaba, o incluso no se abordaron durante la sesión. Las consignas que casi siempre estuvieron presentes en los CTE fueron aquellas que exigían entregas o evidencias de trabajo.

Además de las Guías de trabajo de la SEP que se empleaban en cada CTE, la política federal se entretrejía con políticas estatales y locales, que también se abordaban en los CTE, y en el trabajo diario, virtual y presencial, a través de correos electrónicos con circulares oficiales, mensajes de texto, o reuniones cotidianas, en época presencial, y reuniones extraordinarias durante época virtual entre los directores y los docentes de cada escuela. En este proceso, la llegada de políticas educativas de diferentes niveles (federal, estatal, local) a través de diferentes medios y tiempos fue compleja, diferente y desigual en cada escuela y para cada docente.

Durante las sesiones virtuales y presenciales que pude observar en las escuelas, los contenidos de las consignas educativas, provenientes de las autoridades educativas federales, no fueron los únicos, pues también se hicieron presentes contenidos con consignas educativas que las autoridades educativas estatales solicitaron a los docentes. Junto con estos contenidos estatales y federales también se incluían en las reuniones contenidos locales, ya fuera de zona o de cada escuela. Los supervisores hacían llegar a través de los docentes distintas consignas relacionadas a la zona escolar y que variaban entre cada una de las tres escuelas que participaron en este estudio al encontrarse en municipios y zonas escolares diferentes. Además, durante las sesiones presenciales, sobre todo, dentro de cada escuela, los directores y docentes intentaban abordar problemáticas de sus espacios escolares, aunque después de todos los contenidos federales, estatales y de zona, el tiempo restante para ello fue muy reducido.

Adaptaciones de las consignas en los CTE virtuales

El director Moisés de la primaria Justo Sierra, y las dos directoras Alejandra y Andrea de las escuelas de la Sierra Negra, que participaron en este estudio tuvieron un papel primordial en la selección de contenidos de las políticas educativas que llegaban a los docentes. Ellos comentaron que eran capacitados por sus supervisores con algunos días de anticipación a los CTE, por medio virtual. Algunas veces, su capacitación concluía un día antes de los CTE para los docentes. Cada director planeaba su CTE de acuerdo con la capacitación previa que tuvieron y cada uno hacía adaptaciones distintas y presentaba de diferentes maneras los contenidos que debía abordar con su equipo de docentes.

Moisés de la primaria Justo Sierra de Cuetzalan se apoyaba de la agenda que presentaban las Guías de trabajo de CTE. En ocasiones, las Guías de trabajo de CTE abordaban una gran cantidad de temas y materiales para leer y escuchar durante las cuatro horas propuestas para los CTE y que no siempre guardaban continuidad con el mes anterior. Moisés sabía que no daba tiempo trabajar con toda la Guías de trabajo del CTE, pero se debían entregar evidencias que dieran muestra de que sí se había trabajado con ella. En algunas sesiones de CTE, las propias Guías de trabajo de trabajo solicitaban actividades que los docentes debían realizar en su casa con anterioridad. Así que Moisés pedía a los docentes que con anterioridad revisaran las Guías de trabajo del CTE, vieran y leyeran los materiales, e hicieran en sus casas las evidencias que se solicitaban. Para reunir las evidencias de todos los docentes, Moisés solía compartirles la Guía y además un archivo en Word. Este archivo contenía la selección de apartados de las Guías de trabajo de CTE en dónde se les pedía alguna actividad, que funcionaba como evidencia, para que los docentes llenaran dicho documento y llegar “listos” a las reuniones de CTE. El director pedía a los docentes que tuvieran listo dicho archivo en Word, antes de cada CTE para que llenaran y entregaran algunas de estas actividades antes de la reunión, y para asegurar que las tuvieran listas al momento en el que la Guía de CTE pidiera realizar dicha actividad. Así calculaba llevarse menos tiempo y solo compartir respuestas durante la sesión. Había también algunas actividades que se debían hacer entre todos los docentes, como llenar cuadros de Excel con los promedios por materia de cada grado escolar, así que esas actividades se concluían en los CTE.

Durante las reuniones de CTE Moisés tenía preparado el mismo archivo en Word que había enviado a los docentes con anterioridad y lo empleaba durante los CTE. Así que proyectaba tanto de la Guía de trabajo del CTE como del archivo en Word que había preparado. Moisés solía abordar la mayoría de los temas de la Guía de trabajo del CTE de forma rápida, dada la premura del tiempo, y se aseguraba de dejar en claro cuáles eran las evidencias que debían entregar o que les faltaba entregar para que los docentes le enviaran el archivo en Word por correo al concluir el CTE. Al final, Moisés reunía los archivos Word con las evidencias de todos sus docentes, armaba un solo archivo y lo enviaba a supervisión para dar muestra que él y sus docentes habían abordado lo propuesto en las Guías de trabajo de los CTE. Esta dinámica sucedía tanto en los CTE virtuales como presenciales en esta

escuela. Algunos de estos archivos, diapositivas y materiales pueden observarse en el Anexo número 6.

En los CTE virtuales, entre el contenido de las consignas educativas federales se encontraron aquellas que eran la versión estatal de iniciativas federales, como las pautas, al inicio de la contingencia sanitaria, por seguir la versión estatal de “Aprende en casa” y el programa de radio llamados “Puebla en casa” y “De la A la Z, Puebla en casa”, respectivamente. Jaime me explicó que, en el CTE de agosto del año 2020 también les dieron a conocer dos versiones para entregar, de forma institucional, los cuadernillos que trabajarían con sus estudiantes. Moisés les mostró el formato y los cuadernillos propuestos por la SEP federal (Anexo 7), pero les explicó que no trabajarían con ellos. Debían emplear el formato propuesto por la SEP de Puebla (Anexo 7) y crear sus propios cuadernillos. Mariela y Silvia me explicaron que ambos formatos estructuraban de diferente forma las actividades de aprendizaje. Además, el formato del estado que tuvieron que utilizar era poco amigable para los estudiantes pues era más cercano a un formato de planeación para docentes que un cuadernillo dirigido a estudiantes, sobre todo para los primeros grados escolares.

Cabe mencionar que este formato no fue obligatorio para docentes de otras zonas escolares. Por ejemplo, el maestro Antonio organizaba el contenido de sus cuadernillos de forma diferente y con un formato distinto al de los docentes de la Justo Sierra. Un ejemplo de su cuadernillo se puede observar en el Anexo 9.

Los contenidos en los CTE de la Sierra Norte en el regreso presencial

Con el regreso a clases, pude observar de forma presencial el CTE escolar del mes de noviembre de 2021 en la primaria Leona Vicario, en el municipio de Vicente Guerrero. Durante este CTE Andrea, de la escuela Leona Vicario, quien fungía como directora por primera vez ese año. Ella preparó una presentación en diapositivas proyectadas (Anexo 10) con los contenidos de la Guía de trabajo (SEP, noviembre 2021b) que abordaría con el grupo de docentes. Los contenidos que intentaba abordar con los docentes se combinaban con las consignas que el supervisor también solicitaba. Durante el CTE del mes de noviembre de 2021, el supervisor de la zona escolar llegó al aula en donde se llevaba a cabo el CTE y solicitó a los docentes una actividad, no contemplada en la Guía, que debían cumplir durante la siguiente semana. Esta consigna provenía de las autoridades educativas estatales y

consistía en solicitar a los docentes que reunieran a dos de sus “mejores estudiantes” para que se conectaran a un foro estatal. Él solo dio la consigna y se retiró del aula. Además de estas interrupciones con contenidos extraordinarios a los propuestos por la SEP federal, durante este CTE los docentes abordaron los temas que les inquietaban y que representaban problemáticas que debían resolver para poder trabajar el lunes siguiente.

Uno de estos temas fue el pensar cómo podían apoyar o qué podían hacer con una situación que Luz tenía. La preocupación era que Luz era de nuevo ingreso y aun no lograba que la mayoría de sus estudiantes aprendieran a leer y escribir dado que ya se encontraban en el mes de noviembre. Aun cuando era de recién ingreso, Andrea le asignó primer grado y estaba a cargo de 40 estudiantes. Además, como el regreso a clases era bajo el modelo llamado *híbrido*, es decir, un día de la semana asistía la mitad de los estudiantes, y al siguiente la otra mitad, la maestra no podía ver a todos, todos los días. Los docentes le dieron a Luz algunas opciones de cómo podía trabajar con sus estudiantes, aunque reconocían que el problema de fondo era la cantidad de estudiantes así que plantearon la posibilidad de decirle a los padres que contrataran una maestra con sus recursos y con recursos del municipio. Este tema no estaba dentro de los contenidos propuestos por la Guía de trabajo del CTE por lo que Andrea intentó ir a prisa para lograr abordar todos los contenidos.

Al final de la sesión no se abordaron todos los contenidos del CTE, pero Andrea les recordó a los docentes que mandaran todas sus evidencias. Así que, según me compartió Antonio de esa escuela, ellos enviaban su documento por correo con todas las evidencias solicitadas por las autoridades educativas federales siguiendo la Guía de trabajo del CTE, aun cuando no se hubieran visto todos los temas al pie de la letra durante la sesión.

En la escuela Margarita Neri, en el municipio de Zoquitlán, Alejandra también preparó una presentación en diapositivas con los contenidos que abordaría durante el CTE del mes de enero de 2022. Durante este CTE el supervisor constantemente pasaba por afuera de las aulas para vigilar que los docentes estuvieran atentos. También pasó a saludar y verificar que Alejandra trabajara los contenidos de la Guía de trabajo del CTE, además de que debía ir a la par de los demás salones. Dado que Alejandra intentaba abordar la mayoría de los contenidos de la Guía de trabajo del CTE, así como las consignas del supervisor, el CTE duró tres horas más de lo planeado. Las demás escuelas terminaron también alrededor

de la misma hora pues los docentes de las demás escuelas aún se encontraban en las instalaciones cuando salimos del salón de clases.

3.2 Las reacciones y tensiones de los docentes ante las políticas educativas en los CTE

Las desigualdades en las condiciones laborales y materiales de los docentes que participaron en este estudio, las formas y contenidos en que llegan algunas de las políticas educativas y las prácticas propias del trabajo docente nos permiten observar las relaciones que existen entre ellas. Es así que cuando alguna consigna educativa para la práctica docente llegaba a las escuelas y ponía en riesgo, duda o contradicción alguna de las condiciones laborales y materiales de los docentes, se generaban reacciones y tensiones que evidenciaban desigualdades y exclusiones en el trabajo docente.

Durante el cierre de las escuelas por COVID-19, los CTE virtuales fueron uno de los principales medios de comunicación entre las autoridades educativas y los maestros, mediados por los directores para comunicar a los docentes los nuevos requerimientos y consignas que, según las autoridades educativas, permitirían a los docentes, a sus estudiantes, sus familias y tutores tener una “educación a distancia” y así la escuela mantuviera su funcionamiento. Cómo ya se vio, las políticas llegaban ya filtradas por la cadena administrativa y delimitada por los tiempos y los recursos digitales disponibles, que eran desiguales. Además, se disponía de algún tiempo limitado, no sólo para contestar los formatos de las Guías de trabajo del CTE, sino también para atender los requerimientos adicionales del estado de Puebla, de los supervisores, y de las preocupaciones propias de cada escuela.

Los silencios formaron parte de las reacciones de los docentes de la primaria Justo Sierra durante los CTE virtuales. Cuando existía una tensión o desacuerdo se hacía evidente a través del silencio de los docentes, lo cual fue especialmente notorio por la modalidad virtual. Durante estas reuniones de CTE, en más de una ocasión, hubo momentos en los que Moisés reiteraba su pregunta acerca de que si alguien tenía algún comentario sobre la actividad o sobre la forma de trabajo que se solicitaba ya que se creaba un silencio en la pantalla. Moisés solía proseguir con la reunión de CTE cuando este tipo de situaciones sucedían. Los silencios se hacían presentes cuando se encontraban en la cuarta hora de trabajo pues ya estaban agotados físicamente, pero también cuando había alguna consigna educativa

que no tuviera relación con su práctica diaria como docentes y que fuera más una consigna que cumplir que un apoyo a su trabajo.

Además de estas formas grupales de hacer silencio también existieron distintos momentos en los que los docentes preferían participar de manera breve en sus respuestas, contestar solo las preguntas que se le solicitaron o no dar a conocer de manera amplia la diversidad de acciones emprendidas en el trabajo con sus estudiantes. Tal era el caso de Lucía quien no solía participar mucho durante las reuniones de CTE, sin embargo, cuando acudí a su domicilio para llevar a cabo una entrevista para este estudio, pudo compartirme la diversidad de acciones y adaptaciones que llevaba a cabo con sus estudiantes.

3.2.1 Debate entre directores, directoras y docentes sobre innovación educativa

El 11 diciembre del 2020 la primaria Justo Sierra llevó a cabo la Segunda Sesión Ordinaria de CTE, del ciclo escolar 2020-2021. La reunión de este CTE, según la Guía de trabajo elaborada por la SEP, tenía como propósito que los docentes reconocieran alternativas educativas que otros maestros y maestras hubieran implementado a distancia y exploraran “nuevos escenarios y posibilidades de aprender y trabajar colaborativamente con creatividad e innovación” (SEP, 2020, p.8). Se planteaban tres actividades: I. Recuperemos nuestra experiencia en la educación a distancia. II. Compartamos nuestras prácticas para enriquecerlas y III. Reconozcamos nuestros esfuerzos. No obstante, las TIC y la “innovación”, mencionadas en la Guía de trabajo, se convirtieron en el eje de una discusión.

Durante la reunión, Moisés le pidió a Silvia, maestra de 25 años de experiencia que vivía en Cuetzalan, que participara con las actividades 6 y 7 de la Guía de trabajo del CTE que le habían tocado. Estas actividades consistían en leer fragmentos en la Guía sobre innovación y aprendizaje colaborativo, conocer experiencias de docentes y directores, tomar notas y compartirlas en plenaria. Estos fragmentos en la Guía de trabajo del CTE hacían alusión a innovación, entendido principalmente como uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), lo que se puede apreciar en uno de los fragmentos de la Guía que a continuación se presenta:

EXPERIENCIA 4. Guanajuato.

“¿A dónde vamos a parar?”

Desarrollando las habilidades en las TIC´s, con una actitud proactiva, y buscando más respuestas que pretextos, fui conociendo las plataformas tecnológicas y cómo sacarles provecho. Logré establecer una idea concreta en las ventajas que ofrecía y las limitantes que se tenían y planeé la forma de “ofertarlas” a mi gente: docentes y papás. Los niños no me preocupaban, ellos de por sí ya vienen con un microchip integrado y la tecnología se les da de forma natural.

“Más mezcla maestro...”

Iniciamos el ciclo escolar diferente. Había que diagnosticar, acercarnos sin acercarnos a las familias. En ese intermedio capacité a los maestros. Los orienté en el uso de dos plataformas: Google Classroom y Microsoft Teams. Que a la postre serían las que la Secretaría de Educación puso a nuestra disposición y fue un acierto.

Con ese mismo compromiso se capacitó a los padres: Cómo sacarle provecho a sus celulares usando estas plataformas y la ventaja que tendrían por encima de WhatsApp (que es una excelente herramienta de comunicación, pero que no es específica en educación). Y al igual que mis maestros, les pedí que le perdieran el miedo.

“Y agarrando vuelo”

Los docentes estamos haciendo lo que nunca pensamos que haríamos: planeamos con adecuaciones y recursos que no habíamos empleado eficazmente, y menos a distancia. Nuestros padres están literalmente, aprendiendo con nuestros alumnos. Desde llevar la guía en el aprendizaje, conocer y dominar conocimientos que no estaban en sus bagajes educativos. Y nuestros niños están sacando a relucir habilidades que en el aula no lo habían hecho: exponen eficientemente, dibujan, pintan, bailan, etc., y desarrollan sus habilidades de aprendizaje: mejoran en lectura y escritura.

(Fragmento tomado de la Guía de trabajo del CTE del mes de diciembre de 2020, p. 14).

Después de leer varios fragmentos y las experiencias de docentes y directores que se proyectaban en la Guía de trabajo del CTE, Silvia expuso las siguientes ideas:

Tiempos atrás se ha venido escuchando la palabra innovación, pero la innovación en el presente, pues es la forma en la que se está trabajando ahorita, a distancia, es una innovación, tanto en el contexto familiar de cada uno de nuestros alumnos como para nosotros como docentes. Y bueno se está dando la respuesta, es un aprendizaje colaborativo porque al trasladar el aula a casa, las actividades a casa, pues esta innovación se está dando desde el acompañamiento, desde el diseño de las actividades, adaptándolas (Silvia, en CTE diciembre 2020).

La opinión de Silvia, desde su experiencia, refuta la idea de entender el cambio y la necesidad de innovación, ante la contingencia sanitaria y el cierre de escuelas, principalmente como el uso de las TIC. Silvia externó que para ella el verdadero cambio era trasladar el aula a casa. Y luego sigue:

La innovación, que como docentes hemos hecho, son las estrategias de cómo trasladar las actividades para que el aprendizaje se logre. No toda la innovación es tecnología, sino esa forma de convivir, esa forma de armonizar los aprendizajes. Y estos aprendizajes, como experiencia, los papás comentan: “bueno estoy

aprendiendo con él". He trasladado de lo que quizás a veces en aula solo se concretaba en tarea. Ahorita es ¿cómo encausar estos aprendizajes guiados por los cuadernillos que mandamos? Entonces, siento que la innovación se está dando desde el contexto familiar de cada uno de nuestros educandos (Silvia, en CTE diciembre 2020).

Al concluir la intervención de Silvia, Moisés comentó lo siguiente:

Y sí, como decía Silvia, la palabra innovación siempre ha estado presente, no es algo novedoso, pero sí podemos ver que, por ejemplo, cuando se introdujo Enciclopedia, fue algo nuevo, algo novedoso, teníamos que adaptar, y ¿ahora cómo se utiliza?, y ¿ahora cómo se maneja?, cuando comenzamos a ocupar los proyectores, los cañones en la escuela. También como que de repente nos da un poquito de nervios, pero poco a poquito vamos aprendiendo sobre el camino y hasta que nos volvemos expertos al utilizar esas herramientas (Moisés, en CTE diciembre, 2020).

Con la intervención anterior se puede observar cómo Moisés vuelve a los ejemplos tecnológicos como principal herramienta frente al cambio que vivían por la pandemia y no retoma el cambio radical de trasladar la escuela a la casa expuesto por Silvia. Además, refuerza esta idea al hablar de las clases en línea de Elena, como propuesta a Silvia. Elena se encontraba en condiciones distintas respecto a los demás docentes de la escuela pues era de recién ingreso y solo para cubrir un interinato de tres meses, mismo que se lo pagarían hasta finalizarlo y no conocía de manera física a sus estudiantes y familias. Elena me explicó después que solo podía dar clases en línea una vez a la semana y solo se conectaban alrededor de diez estudiantes por lo que había conocido a algunos estudiantes, pero no a todos. Aun cuando Elena era la más joven respecto al resto de docentes y pareciera que no tenía dificultad con estas clases, fue un ejemplo propuesto por el director ante los demás docentes. Cuando el director concluyó su intervención, Elena compartió su experiencia sobre las clases en línea y el uso de la plataforma de videoconferencia que empleaba en ellas:

Desde mi punto de vista fue muy complicado porque nunca habíamos trabajado de esa forma y fue algo nuevo para mí porque yo también no había manejado esas aplicaciones. A mí se me complicaba bastante, sobre todo, porque las cuentas no son duraderas. Las cuentas son muy limitadas y para que se hagan premium tenemos que hacer un gasto. Entonces, pues sí se me complicaba, bueno, se me sigue complicando. Por ejemplo, ahorita usted (Moisés) que regresó, regresamos rápidamente, yo ahí no le entiendo muy bien. Y bueno, son este tipo de cuestiones y luego los niños no entran a tiempo: "maestra no puedo entrar". Entonces, se aplazan más los tiempos y pues las actividades se van acortando, y luego otra vez (Elena, en CTE diciembre 2020).

Cuanto Elena finalizó su participación, el director volvió a intervenir para hacer énfasis en los beneficios de las clases en línea:

Son grandes dificultades, no es como estar en el aula, pero sí es una ayuda, es una herramienta que podemos utilizar y que sí nos ha estado apoyando. Al menos en el aspecto socioemocional, he visto que sí es favorable porque los niños, al ver a sus compañeros, entre ellos están platicándose. Lamentablemente, no es para todos y desafortunadamente también el internet no ayuda mucho, pero sí ha sido benéfico para, en nuestro caso, trabajar con los chicos (Moisés en CTE, diciembre 2020).

Este mismo CTE virtual siguió su curso y en una de las actividades de la Guía de trabajo del CTE se pregunta a los docentes: “¿Con qué recursos o apoyos contamos para incorporar tales elementos en nuestras prácticas?, ¿quiénes nos pueden apoyar?” (SEP, 2020, p.19). Los elementos a los que se refería la Guía de trabajo del CTE eran una serie de acciones que los docentes debían realizar en el trabajo a distancia llamados “Elementos para favorecer el aprendizaje colaborativo en el trabajo a distancia” (SEP, 2020, p.23). Estos elementos eran los siguientes:

“Creamos un ambiente que propicie el aprendizaje a través de relaciones positivas basadas en el respeto y la empatía [...] desarrollamos estrategias que permitan transitar de un proceso centrado en la enseñanza a uno centrado en el estudiante [...] diseñamos actividades de aprendizaje que vincularan temas y conocimientos de diferentes asignaturas [...] proponemos actividades abiertas, lúdicas y creativas [...] fomentamos actividades de aprendizaje que recuperaran la vida cotidiana del estudiante [...] estructuramos las actividades de aprendizaje según los intereses del alumnado [...] orientamos el trabajo a distancia a partir de explicaciones más detalladas que guíen al estudiante [...] brindamos acompañamiento constante al desarrollo de actividades y retroalimentación en momentos estratégicos [...] , propiciamos momentos de evaluación estableciendo parámetros claros y alcanzables [...] monitoreamos los aprendizajes a través de momentos de reflexión con las alumnas y alumnos” (SEP, 2020, p. 22-26).

A dicha pregunta Jaime, también con muchos años de servicio en la escuela, respondió lo siguiente:

También contamos con los materiales que se nos han ido aportando durante, no durante este consejo técnico, sino en los anteriores también, no durante este ciclo escolar sino también en los ciclos escolares anteriores. No hay que dejar de lado nuestra experiencia, la experiencia con la que hemos trabajado para las actividades. Es cierto, estamos viviendo ya una nueva forma de trabajo, pero al paso del tiempo hemos ido también encontrando, descubriendo, adaptando, adecuándonos a esta nueva realidad, hemos ido avanzando en ese sentido. (Jaime, CTE diciembre 2020).

Al responder esta pregunta, Jaime hizo énfasis en reivindicar la importancia de la experiencia para hacer frente a los retos de comunicación y trabajo que la pandemia, como cambio, había traído. Se puede observar que reconoce a la experiencia como uno de sus recursos más importantes para trabajar, incluso más que el apoyo que pudiera recibir de las autoridades educativas. Además, los elementos a los que alude la pregunta son acciones en las que los docentes ya trabajaban antes de la pandemia, a lo largo de sus años de servicio como docentes.

En estos elementos dispuestos en la Guía de trabajo del CTE, es posible observar que se presentan como consignas educativas y máximas a alcanzar. Sin embargo, éstas no consideraban las desigualdades que existían entre las condiciones materiales de los docentes para poder llevarlas a cabo con sus estudiantes y sus familias, aun cuando contaran con experiencia, o, por el contrario, fueran docentes de nuevo ingreso. Incluso, llegaban a generar nuevas desigualdades e inclusiones/exclusiones. Por ejemplo, algunos docentes contaban con habilidades digitales, en mayor o menor medida, para recibir trabajos, organizarlos, evaluarlos y mandar retroalimentaciones desde sus celulares y/o computadoras a sus estudiantes como Lucía, Mariela o Antonio. Algunos otros, como Jaime y Silvia, contaban con celulares, al inicio de la contingencia, que solo permitían llamar y enviar mensajes de texto. Eran docentes reconocidos por su buen desempeño antes de la pandemia y trabajaban con mayor destreza y facilidad sobre trabajos físicos, en papel, y no digitales. Sus revisiones y retroalimentaciones tomaban más tiempo y/o eran recibidas por los estudiantes cuando asistían a sus casas, por ejemplo, al día siguiente, o hasta que llegaba el día de entregas físicas semanales, según las condiciones sanitarias locales. Estas desigualdades, entre contar o no con habilidades digitales, en ocasiones, eran evaluadas por las familias, quienes, a partir del cumplimiento de las nuevas exigencias digitales hacia los docentes, los identificaban o no como “buenos” docentes.

En este intercambio, que se dio en una parte del CTE del mes de diciembre de 2020, es posible observar cómo algunas de las alternativas educativas propuestas por las autoridades educativas para incluir a los docentes y a sus estudiantes en el trabajo a distancia, llegaban a las escuelas en forma de consignas dadas en las Guías de trabajo de CTE. Aunque proponían un intercambio de experiencias y de innovaciones, marcaban también cierta pauta que orientaba hacia las tecnologías a usar durante la contingencia, pero no tocaban el fondo

del problema que enunció Silvia, cómo trasladar la escuela a la casa. Entre estas alternativas estaba la que apelaba a una innovación tecnológica como herramienta educativa que fomentaba el uso de distintos dispositivos electrónicos, redes sociales, plataformas digitales y programas como *Aprende en casa II* que utilizaban servicios de televisión y/o internet que no estaban disponibles para la mayoría de los alumnos, e incluso tampoco para todos los docentes.

Las autoridades educativas, a través de sus ejemplos de innovación tecnológica, no mencionaban el costo de la instalación, uso y mantenimiento de dispositivos electrónicos e internet para las docentes y para las familias y tutores. Tampoco contemplaban las condiciones geográficas, climáticas y el acceso a servicios de luz e internet de los docentes, los estudiantes y sus familias y tutores. Omitían el proceso complejo que supone, para los docentes, los estudiantes y sus familias y tutores, el empleo de tecnología, herramientas e internet con fines educativos. Es decir, las autoridades educativas, con algunas de sus alternativas, partían de la idea de que todos los estudiantes, sus familias y tutores y los docentes se encuentran en una igualdad de condiciones que les permitiría hacer uso de este tipo de herramientas. Las autoridades educativas no cuestionaban lo que sucedía con aquellos estudiantes para quienes era difícil o no les era posible acceder a dispositivos electrónicos, herramientas que usan internet o señal como la televisión.

Desde el cierre de las escuelas, para docentes como Silvia y Jaime, la innovación comenzó desde el momento en el que se dio uno de los cambios educativos más significativos de sus vidas: trasladar el aula a la casa y buscar estrategias para brindar a sus estudiantes actividades que pudieran hacer en su casa y así lograr que los alumnos aprendieran. Docentes como Silvia conocían a sus estudiantes e identificaron que no todos partían de las mismas condiciones de igualdad, por lo que buscaban alternativas para que sus estudiantes pudieran participar en estas nuevas formas de ser y hacer de la escuela. Exploraron estrategias, basados en sus años de experiencia y conocimiento sobre sus estudiantes, familias y tutores y contexto, como veremos adelante.

3.2.2 La exigencia a los docentes de rendir evidencias

Durante la suspensión de clases presenciales por la contingencia sanitaria, las autoridades educativas continuaron con la solicitud a los docentes del reporte de datos estadísticos sobre

el desempeño de sus estudiantes. Las instrucciones para llevar a cabo esta tarea fueron dadas a conocer a través de diversos medios, entre ellos, los Consejos Técnicos Escolares virtuales. Sin embargo, lo largo del ciclo 2020-2021, algunas instrucciones fueron contradictorias y generaron confusión.

Durante el periodo de campo, la exigencia a los docentes de rendir datos por parte de diferentes autoridades educativas se realizó mediante distintas consignas educativas solicitadas principalmente a los directoras y directoras de las escuelas, pero que tenían que proveer los docentes. Esta rendición de datos fue concentrada en distintas tablas y cuadros que clasificaban a los estudiantes en diferentes categorías. Si bien, la clasificación de la población escolar es una actividad instalada en México desde el siglo XIX (Granja, 2009), los criterios y formatos han cambiado muchas veces. Durante este estudio, en la pandemia y el regreso presencial a clases, no hubo una pausa para ello. Por el contrario, gran parte de las consignas estuvieron dedicadas a generar evidencias y rendir datos que permitieran clasificar a los estudiantes en categorías según sus avances.

La rendición de datos para clasificar a los estudiantes generó en los docentes diversas reacciones que evidenciaron desacuerdos respecto a las formas y parámetros para categorizar a sus estudiantes. En este apartado se muestra algunas de las tensiones que generaron cuando las autoridades educativas pedían clasificar en categorías que no empataban con las formas cambiantes y dinámicas del trabajo de los docentes con sus estudiantes y sus familias. Las categorías no permitían mostrar las desigualdades que existían entre las familias, y orillaban a los docentes a ubicar a sus estudiantes en una y no en otra.

En ocasiones, categorizar a los estudiantes generó nuevas desigualdades y formas de exclusión tanto entre los docentes como entre sus estudiantes y familias. Algunos docentes que vivían en las localidades donde se ubicaban las escuelas, como Jaime, Lucía, Silvia o Mariela, tuvieron la flexibilidad y condiciones similares para atender a sus estudiantes en sus casas. De esta forma conocían y podían dar seguimiento, con mayor detalle, a las condiciones y formas de trabajo de sus estudiantes. Así que, cuando se les pedía clasificarlos contaban con mayores argumentos para ubicar a sus estudiantes o para defender sus inconformidades cuando no estaban de acuerdo en los criterios propuestos por las autoridades educativas. Sin embargo, docentes que vivían lejos de las localidades, cubrían un interinato y/o eran de nuevo ingreso como Luis y Elena, presentaban mayores dificultades para mantener la misma

cercanía que tenían los demás docentes con sus estudiantes y lograr la misma profundización en sus formas de evaluar y dar seguimiento. Cuando debían rendir reportes y clasificar a sus estudiantes, solían basarse en sus entregas y la información que el contacto a distancia les permitía. Por lo que, no podían acceder a las mismas formas de trabajo e información sobre sus estudiantes que tenían sus demás compañeros docentes.

La Tercera Sesión del CTE, del 07 de enero de 2021, se llevó a cabo de manera virtual, en la primaria Justo Sierra, a través de una plataforma. Su *Guía de trabajo* (SEP 2021 a), tuvo tres propósitos: analizar los aprendizajes obtenidos en el primer periodo de evaluación, diseñar un plan de reforzamiento y establecer estrategias de comunicación con las familias y tutores con los que no había tenido contacto continuo. Moisés explicó a los docentes que debían realizar las siguientes actividades relacionadas a reportar el nivel de apoyo que requerían sus estudiantes.

La primera actividad consistió en que los docentes utilizaran una lista de su grupo para concentrar las calificaciones. En las columnas de cada asignatura y en el promedio, debían colorear cada celda con los colores rojo, amarillo y verde, según los siguientes tres “criterios” (categorías): “requiere apoyo (rojo), en desarrollo (amarillo) y esperado (verde)”. Estos tres criterios también representaban un “semáforo” de evaluación (SEP, 2021 a, p. 10).

REQUIERE APOYO	EN DESARROLLO	ESPERADO
Menor o igual a 6.9	7 a 7.9	8 a 10

Pautas para la evaluación con los criterios propuestos por la Guía de trabajo del CTE del mes de enero, elaborada por la SEP, 2021 a p. 10.

Según esta Guía cada criterio significaba lo siguiente:

Tome en cuenta que el criterio “**requiere apoyo**” se refiere a aquellos estudiantes que no han alcanzado el nivel de logro esperado en los aprendizajes abordados y requieren un apoyo y reforzamiento de los aprendizajes, en un sentido más amplio, pues sus avances no les están permitiendo avanzar hacia contenidos más complejos.

Las alumnas o alumnos en el criterio “**en desarrollo**”, son estudiantes que no han logrado alcanzar en su totalidad los aprendizajes esperados, los han alcanzado parcialmente y requieren seguir trabajando en ellos. Requieren entonces un reforzamiento de estos aprendizajes a partir de lo que ya han alcanzado y lo que falta por lograr.

Las alumnas y alumnos en el **criterio “esperado”**, son estudiantes, que, de acuerdo a los aprendizajes esperados abordados, han dado muestras de que han alcanzado los conocimientos y habilidades involucrados. Aun cuando pueden considerarse como consolidados, es conveniente reforzar con actividades que les ayuden a profundizar sobre lo que ya saben (SEP, 2021 a, p. 10.).

La segunda actividad consistió en que los docentes hicieran una sumatoria, como a continuación se muestra, del total de alumnos de su grupo que se habían ubicado en cada criterio.

REQUIERE APOYO	EN DESARROLLO	ESPERADO	TOTAL EDUCANDOS DEL GRUPO
8	20	7	35

CUARTO GRADO. PRIMER PERIODO DE EVALUACIÓN DEL CICLO 2020-2021								
Educandos	Lengua materna	Matemáticas	Ciencias Naturales	Artes	Socio-emocional	Educ. física	Otros...	Promedio
Avila, Jorge	7	6	7	9	8	8	—	7.5
Bravo, Angélica	9	7	9	8	9	9	—	8.5
Casas, Mariana	6	6	6	7	7	7	—	6.5

(Tabla ejemplo de la sumatoria del total de estudiantes de cada grupo ubicados en cada criterio retomada de la Guía de trabajo del CTE del mes de enero de 2021, elaborada por la SEP, p. 10).

Después de que todos los docentes compartieron sus datos, ya recabados anteriormente, Moisés concentró, durante la sesión, la información y mencionó el número de estudiantes que la escuela tenía en cada criterio. En la sesión, él recordó, que como Elena había concluido su interinato, él mismo se hizo cargo de su grupo, a distancia. Luego, agregó lo siguiente sobre un caso que tenía que muestra cómo se generaban situaciones de relativa exclusión:

El detalle con Gisela es que no estaba entregando productos, por su situación familiar, no hay mucho apoyo en casa. Es una niña muy capaz, puede realizar sus actividades y está en el nivel de *desarrollo*, llegando a *esperado*, por su desempeño, pero lamentablemente no nos entregó trabajos hasta la última semana y, por lo tanto, la consideramos en los alumnos que requieren *apoyo*. Pues esta es la situación de quinto grado, no sé si alguien más quiera comentar la situación de su grupo (Moisés, CTE enero 2021).

Mariela tomó la palabra y mencionó algunos ejemplos y razones que daban muestra de su inconformidad para utilizar los criterios de evaluación propuestos, pues éstos requerían ubicar a los estudiantes en uno u otro criterio cuantitativo. Sin embargo, las entregas y desempeño de sus estudiantes eran desiguales, cambiantes y dependían de diversos factores.

En mi caso, requieren apoyo Leticia por la falta de entrega de trabajos, aunque ahora se va poniendo al corriente, pero con fechas tardías, aunque las entrega, pero bueno, ya demasiado tarde. En el caso de María tuvimos una situación de indecisión de traslado (de su familia) y bueno, en ese caso por esto salieron las dos que requieren *apoyo*. Entre los siete (en el nivel de *desarrollo*) están Juan, Adriana y Angélica y los que sí están alcanzando pues son todos los demás que están entregando en tiempo y forma sus trabajos. Vemos avances, vemos que realmente (algunos trabajos) son realizados por ellos también, aunque pudieran estar en desarrollo o requieren apoyo porque algunas veces ni siquiera lo hacen ellos, son por apoyo de los papás. Me refiero al caso de Michel, que muchas veces he detectado que las actividades son realizadas por la mamá, pudiera ser que requiere apoyo en el caso de ella.

Moisés: Gracias, maestra Mariela, ¿alguien más?

Mariela: Disculpe, es que es engañosa. En ese caso, le digo, sus trabajos están realizados supuestamente, pero yo ahí veo más actividad de la mamá. Bueno, le estoy dando clases a las dos, a la mamá y a la hija, pero para mí, esta pequeña se encontraría en que requiere apoyo, pero por los trabajos y todo eso, se encuentra en desarrollo.

La intervención de las madres llegó a ser un tema común entre docentes. Era difícil distinguir entre el apoyo que ellos mismos les pedían a las madres, y el hecho de que “les hicieran la tarea”. Docentes como el maestro Antonio, de la primaria Leona Vicario, también me compartieron durante entrevistas que eran las madres de familia sobre quienes mayormente recaía la responsabilidad de dar seguimiento a las tareas escolares de los estudiantes. La tarea de los docentes de distinguir si el trabajo era “hecho por mamá”, como en el ejemplo de Mariela, nos permite observar que, realmente, en ocasiones recaía en la mamá dar ese “apoyo” que requerían los alumnos. Esta forma de apoyo se debía a distintas situaciones como el que las madres no tuvieran ningún otro apoyo familiar y contaran con un horario de trabajo extendido que no les permitiera recibir el apoyo de los docentes. También era posible que para las madres fuera complicado realizar los trabajos escolares con sus hijos, pero se daba por hecho que ellas eran capaces de hacerlos. Así que algunas madres de familia pudieron brindar apoyo escolar a sus hijos, según lo esperado, pero otras por distintas razones, hacían los trabajos de sus hijos, de tal forma que las tareas fueran entregadas y

podieran cumplir con los requisitos de entrega de la escuela. En estos casos, los docentes quedaban un poco al margen de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, dada la complejidad que implicaba coincidir en tiempos y horarios virtuales con sus estudiantes y sus familias.

Docentes como Mariela conocían a profundidad las condiciones que vivían sus estudiantes y exponían las diversas situaciones por las que resultaba arbitrario o incongruente ubicar a algunos de sus estudiantes en una u otra categoría. Mariela hizo referencia, principalmente, a sus estudiantes que presentaban situaciones familiares complejas o que no recibían apoyo de sus padres para realizar las tareas que ella les solicitaba y terminaban hechas por los familiares o tutores. Sin embargo, los formatos de reporte de evaluación de calificaciones y de categorización de estudiantes no contaban con apartados en dónde los docentes como Mariela pudieran exponer la complejidad de desempeño y avance de sus estudiantes. Es así que las sistematizaciones que los docentes construyen sobre el desempeño de sus estudiantes y que contempla una compleja red de aspectos y situaciones no tiene lugar en el reporte que las autoridades solicitan para evaluar a los estudiantes, solo bajo esos criterios de clasificación en tres rubros.

Es así que algunas consignas como el uso de semáforos de evaluación terminaban por generar diferencias estigmatizadoras y promover nuevas desigualdades sobre desigualdades ya existentes. Esto también conllevaba a diversos niveles de inclusión/exclusión tanto de los docentes como de sus estudiantes y familias, pues si bien quedaban “registrados” en los cuadros, su inclusión en procesos de aprendizaje quedaba en duda.

En la entrevista posterior que le realicé a Jaime, al preguntarle por su experiencia en los CTE, especialmente en los aspectos administrativos como datos y estadísticas sobre los estudiantes, me compartió lo siguiente:

A veces, parece que a nuestras autoridades nos ven más que como maestros, como un funcionario, como un burócrata. Estás en un salón, sí, pero: “me tienes que cumplir con toda una serie de documentos, de informes, de estadísticas, datos, gráficas” y hay muchas y siento que muchas veces el trabajo del maestro difícilmente se refleja en una gráfica, difícilmente se puede reducir a un número. Estás trabajando con personas, con personas que tienen una realidad, que tienen sus propias necesidades y expectativas. He tenido 30 grupos y los 30 grupos han sido totalmente diferentes. Entonces, difícilmente puedo comparar un grupo con el otro grupo, de un ciclo escolar a otro escolar porque sus habilidades son distintas. No puedes quedarte nada más con puras gráficas. No puedes quedarte con puras tablas de concentración de datos. No puedes reducir a una persona así,

así tan fácil ¿no? Tienes que ubicarla por su nombre y al decirle por su nombre la estás ubicando en su realidad (Entrevista a Jaime, agosto 2021).

Al evaluar el desempeño de los estudiantes, los docentes contemplaban y ponían en juego los conocimientos que habían construido sobre sus estudiantes y sus familias y tutores respecto a sus formas de trabajo, condiciones familiares, económicas y emocionales. Ubicaban a sus estudiantes en su realidad. Una idea compartida por muchos maestros expresa que un número no refleja ni el desempeño y trabajo de los estudiantes ni el de los maestros.

Las tareas de evaluación continuaron por el resto del ciclo escolar 2020-2021. Una situación de tensión más que pude presenciar en el último CTE virtual al que asistí, en el mes de junio de 2021, evidenció parte del desenlace de todas estas consignas educativas de evaluación. Durante este CTE Moisés explicó a los docentes que la consigna de final del ciclo era que todos los estudiantes de cada grupo debían ser promovidos de grado, “pasar”, al siguiente ciclo escolar, independientemente del lugar en el que se encontraran en el cuadro de evaluación. De no hacerlo, tendrían que dar un seguimiento personalizado a los estudiantes que decidieran no aprobar, por lo que él recomendaba que promovieran a todos. Así que la consigna parecía ser obligatoria, pero en general se tomó como una indicación de pasar a todos los estudiantes al siguiente grado. Lo que no previó la consigna era que repitieran el grado, como era de costumbre. En opinión de Moisés, era altamente recomendable pasar a todos los estudiantes y así evitar mayor tiempo de trabajo extra con aquellos estudiantes no promovidos.

Docentes como Mariela, de la primaria Justo Sierra, mostraron su inconformidad ante dicha consigna. En la primaria Justo Sierra, durante el CTE virtual del mes de junio, a través de las ventanas virtuales de los docentes fue posible apreciar el disgusto y coraje que generó a los docentes la consigna de pasar a todos los estudiantes del año. Docentes como Mariela expresaron la complejidad de evaluar y que no era justo evaluar y promover a aquellos estudiantes y familias que habían sido constantes respecto a aquellos que solían desaparecer y no entregar trabajos ni tareas. Para docentes como Mariela, atender esta consigna representaba una forma de invalidar el trabajo que habían realizado a lo largo del ciclo escolar en respuesta a otras consignas, así como el de las familias y sus estudiantes pues pareciera que daba igual haberse esforzado detalladamente a simplemente enviar actividades y al final pasar a todos los estudiantes.

Esta inconformidad y tensión también estuvo presente entre otros docentes, como Antonio de la Leona Vicario y Lucía de la primaria Margarita Neri, quienes me expresaron su inconformidad durante charlas con ellos ya que, pasar a todos los estudiantes invalidaba parte de todo el esfuerzo que habían realizado para evaluar a detalle a sus estudiantes. Evaluar había implicado discernir si contar o no una tarea, trabajo con madres de familia, llenado de documentos administrativos, tareas que habían consumido una gran cantidad de tiempo.

El principal cambio y reto para los docentes durante el cierre de escuelas de trasladar la escuela al hogar supuso también el traslado de la escuela a la comunicación que los maestros y maestras lograran con las madres de familia, principales encargadas de la educación de sus hijos e hijas. La exigencia de las autoridades educativas por clasificar a los estudiantes y cumplir con ciertos niveles de desempeño ponía la responsabilidad sobre los docentes y sus estudiantes. Sin embargo, el conocimiento que las maestras y maestros tenían sobre ellos y el contacto que mantenían con las madres de familia contribuyó a visibilizar su esfuerzo y cuestionar las razones por las que en ocasiones no podían apoyar a sus hijos e hijas como los docentes y/o las autoridades educativas esperaban.

Si bien los datos estadísticos aportaron información, no alcanzaban a mostrar el abanico de situaciones, excepciones y desigualdades que los docentes y las estudiantes clasificados experimentaban al estar ubicados en una u otra categoría. Algunos docentes intentaron contener las desigualdades y exclusiones que suponía la necesidad de ir al ritmo para la entrega de evidencias y reportes sobre el desempeño de los estudiantes. Sin embargo, al final de cada uno de los tres periodos escolares los docentes tuvieron que reportar calificaciones y ubicar a los estudiantes en una categoría u otra, aun cuando existiera una serie de elementos cualitativos de evaluación que no tenían lugar en la asignación de una nota.

3.2.3 Habilidades socioemocionales. Un tema recurrente en las Guías de trabajo de los CTE

Uno de los temas que se trabajaban en las escuelas desde el sexenio anterior era el de habilidades socioemocionales. Este tema se enfatizó aún más con la pandemia y trajo consigo diversas tensiones que evidenciaron algunas formas superficiales de abordar las emociones, en ocasiones, debido a la complejidad que representó abordar este tipo de temas a distancia.

Con el regreso a clases presenciales, el tema de habilidades socioemocionales siguió presente en la agenda de los CTE. En el Anexo 5 se puede apreciar la presencia de este tipo de temas a lo largo de todo el tiempo que abarcó este estudio, desde parte de la pandemia hasta el regreso a clases presenciales, y sobre todo a partir de marzo, 2021. A continuación, se muestran algunas de las reacciones y tensiones que generaron algunas consignas relacionadas al tema de habilidades socioemocionales que se abordaron en los CTE virtuales y presenciales y que tuvieron relación en la vida laboral y cotidiana de los docentes.

Durante los CTE virtuales de la primaria Justo Sierra el tema de habilidades socioemocionales se hizo presente en las Guías de trabajo de los CTE con contenidos como: bienestar socioemocional, regulación emocional, gestión de emociones, empatía y resiliencia. Una de las formas más recurrentes en que las Guías de trabajo solían abordar estos temas con los docentes era preguntar qué hacían ellos para favorecer el bienestar socioemocional de sus alumnos, familias, colectivo docente y comunidad en el contexto de la pandemia. Las respuestas de los docentes a este tipo de preguntas solían mostrar su habilidad para indagar sobre las problemáticas sociales, las desigualdades y los procesos de inclusión/exclusión que existían detrás de las situaciones que presentaban y cómo influían en su trabajo cotidiano. Sin embargo, en muchas ocasiones, dada la complejidad de estos temas, la poca preparación que las Guías de trabajo ofrecían para abordar estos temas a profundidad y la premura del tiempo, las respuestas de los docentes solo eran leídas o escuchadas y, en ocasiones, agradecidas.

Durante el CTE virtual de diciembre de 2020, en la primaria Justo Sierra, el director Moisés hizo solicitó la siguiente actividad de la Guía de trabajo (SEP, 2020, p.17) a los docentes:

“Reflexione sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje que usted ha implementado en este ciclo escolar e identifique aquellas prácticas en las que ha favorecido el aprendizaje, *el bienestar emocional* y la colaboración entre alumnos, familias, colectivo docente y comunidad en el contexto del aprendizaje a distancia” (leído por Moisés, CTE diciembre 2020).

Ante esta actividad Mariela contestó lo siguiente:

Con las mamás, nos ha tocado, lo hemos comentado, nos sigue tocando, a veces, apoyar un poco a sus emociones por los diferentes roles que ellas desempeñan,

están asesorando, algunas trabajan, hacen su quehacer, todo eso va haciendo efectivo que tengan resultados sus hijos (Mariela en CTE, diciembre 2020).

Después de esta respuesta, Moisés agradeció la participación de Mariela y dio paso a la siguiente actividad de la Guía. Sin embargo, la respuesta de Mariela mostraba como las emociones formaban parte de su trabajo diario, incluso representaba un reto y requería estar preparada para apoyar a las madres de familia. En entrevistas y charlas posteriores con Mariela me explicó que de los 34 alumnos y familias que atendía, en 30 de ellas eran las madres quienes estaban como responsables del acompañamiento, seguimiento y entrega de las actividades escolares de sus hijos e hijas. Mariela conocía la mayoría de los contextos sociales y las situaciones emocionales en los que se encontraban las familias y analizaba su relación con el desempeño de sus estudiantes. Estas situaciones eran dados a conocer por las madres de familia a los docentes y los que vivían en la misma localidad que las familias solían enterarse por diversos medios. Mariela comentaba que el apoyo que podía darles era escucharlas y ser flexible con las fechas de entrega o con la calidad de las mismas para ser tomadas en cuenta, pero esto chocaba con las normas de evaluación. En los CTE, si bien se solía cuestionar a los docentes sobre qué era lo que hacían, no se ofrecía una formación para atender situaciones derivadas del tema de habilidades socioemocionales, como sucedió con Mariela.

Durante el trabajo a distancia, existieron también consignas propuestas por autoridades educativas como supervisores para que los docentes trabajaran el tema de habilidades socioemocionales con los estudiantes. Sin embargo, algunas de estas estrategias generaron tensiones entre los docentes, ya que les implicaba mayor carga de trabajo. Ejemplo de ello fue la estrategia llamada *El cartero*, solicitada por el supervisor a los docentes de la zona escolar a la que pertenecía la primaria Margarita Neri. Esta estrategia no aparecía en las Guías de trabajo de CTE, fue una consigna solicitada por el supervisor en el mes de febrero de 2021. Esta actividad consistía en que los docentes debían escribir una carta para cada uno de sus estudiantes, a mano o a computadora, y adornada, en la que motivaran a cada uno de sus estudiantes para seguir entregando sus cuadernillos y actividades escolares. Alfonso y Sonia me expresaron que esta actividad les generaba más trabajo pues además de revisar todos los cuadernillos, atender a los estudiantes por mensajería instantánea, diseñar su próximo cuadernillo y cumplir con actividades administrativas, debían elaborar dichas cartas.

Además, el mismo supervisor les hizo comprar una mochila especial por grado, que él vendió a la zona escolar para que con ella se entregaran las cartas, tomaran fotos y fuera una estrategia de la zona que pudiera dar a conocer con evidencias a los demás supervisores. Sin embargo, esa mochila solo servía para que se tomaran la foto que sirvieran como “evidencia” de la entrega. En la práctica, la organización por grupos no seguía la misma lógica en la distribución de las familias en las localidades, así que el comité de padres de familia se organizaba de tal forma que llevaban cartas y cuadernillos de diferentes grados a puntos estratégicos por donde vivían los estudiantes y no por grados. Así las mochilas no alcanzaban ni resultaban útiles para transportar las cartas hacia las casas o puntos de encuentro con las familias. Ellos comentaron que, en una ocasión, el supervisor llegó a la escuela, pues sabía los días en los que los docentes iban a dejar cuadernillos y cartas, y revisó que las cartas estuvieran completas y “bien hechas”. Sin embargo, la calidad de las cartas no le pareció y terminó llamándoles la atención. Fue así que una estrategia para fomentar habilidades socioemocionales en los estudiantes era también una forma de control, de mayor trabajo para los docentes y comités y de generación de evidencias para los reportes escolares.

A través de las Guías de trabajo de trabajo de los CTE virtuales, la SEP propuso algunas estrategias, mediante ligas a otros sitios de internet, para trabajar con los estudiantes contenidos sobre habilidades socioemocionales en la modalidad “a distancia”. Sin embargo, durante los CTE virtuales de primarias como la Justo Sierra, los docentes y el director tuvieron dificultades para acceder a la revisión de los materiales digitales propuestos por la SEP. Algunas de las ligas que dirigían a recursos en internet no fueron posibles de abrir debido a la calidad de la señal o el wifi, así que quedaban de “tarea” para que los docentes los revisaran más tarde. En otras ocasiones, los materiales eran compartidos y mencionados durante la sesión, pero dada la premura del tiempo cada docente debía revisarlos con mayor detenimiento después de los CTE.

Con el regreso a los CTE presenciales, el tema de habilidades socioemocionales continuó presente en la Guía de trabajo de las reuniones de CTE. En la primaria Margarita Neri, durante el CTE presencial del mes de enero del año 2022 fue posible observar algunas de las tensiones que, en ocasiones, generaba el tema socioemocional en los docentes. Durante una de las actividades de este CTE la directora de la primaria pidió a los docentes que leyeran un texto sobre la “autoregulación emocional” en la Guía para el CTE de este mes y trabajaran

la estrategia del *Triángulo Cognitivo*. Esta estrategia, según el texto, consistía en un esquema que ejemplificaba la influencia de los pensamientos, las emociones y las conductas y que podía servirles para identificar lo que sucedía con ellos en diversas situaciones y autorregular sus estados emocionales (SEP, enero 2022). El *Triángulo Cognitivo* aparece en el Anexo 8.

Para trabajar con este triángulo los docentes debían pensar en una situación confrontativa en la que no habían podido regular sus emociones y su conducta no fue asertiva. Posteriormente, debían escribir una alternativa de pensamiento más objetivo y empático, así como la conducta que pudiera haber tenido si hubiera pensado y sentido de forma diferente. Pues, según el texto de autoregulación, si “cuestionamos nuestros pensamientos disfuncionales, podemos cambiarlos por pensamientos funcionales y objetivos” (SEP, 2022, p. 10). Así las emociones que no nos ayudan disminuyen y si eso pasa, ya no existe conflicto.

Cuando la directora pidió la participación Alfonso en esta actividad, él explicó una situación que, hasta el momento, más había marcado su trabajo como docente. Contó que en una ocasión en que citó a los padres de familia a una junta escolar, después de clases, durante el trayecto a la escuela para la junta escolar, uno de los padres de familia fue asesinado. Esta situación lo había llevado a sentirse culpable por la muerte del padre de familia y se preguntaba si esto no hubiera sucedido de no haberlos citado a dicha junta. Con la participación Alfonso el resto de los docentes adquirió un semblante serio y preocupado. De los cinco docentes de esta primaria, dos eran de nuevo ingreso, pero tres de ellos habían estado presentes cuando esa situación ocurrió.

Para continuar con la actividad, la directora Alejandra le preguntó a Alfonso sobre qué había anotado en cada una de las tres partes del triángulo cognitivo y qué hubiera hecho ahora para no sentirse culpable. Alfonso contestó que con el tiempo había pensado que no debía sentirse culpable. Sonia lo animó diciéndole que no había sido su culpa. A pesar de la tensión en el salón, la directora agradeció la participación Alfonso, pero no ahondó más en el tema y prefirió pasar con la participación de otro docente. Cabe recordar que Alejandra también era de nuevo ingreso y no vivió esta situación con Alfonso. También tenía la presión de continuar a tiempo con las actividades de la Guía del CTE, dado que el supervisor pasaba por los salones a corroborar que se estuvieran abordando los contenidos en tiempo y forma.

Al terminar el CTE, en la camioneta Alfonso, mientras nos dirigíamos de regreso a Tehuacán, platicamos con los demás docentes sobre lo que había sucedido y lo que habían

sentido con la muerte del padre de familia que comentó Alfonso. Sonia compartió que en la misma escuela había pasado por algo similar y que los demás docentes lo sabían. Ella también había convocado a una madre de familia para el aseo del salón de clases pues las familias apoyaban en el aseo del aula por turnos. Sin embargo, la madre de familia nunca llegó a la escuela y horas más tarde supo que solo había aparecido la cubeta que ocuparía para hacer el aseo. Durante esta charla, los docentes Alfonso y Sonia expresaron la impotencia que sintieron ante esta situación y el sentimiento de culpa que aún experimentaban, aunque supieran que no habían sido responsables de ambos asesinatos.

Esta escuela se situaba en una región atravesada por la violencia y estas experiencias habían ocasionado temor a los docentes de la escuela Margarita Neri por lo que preferían no salir a pasear por la localidad, no llevarse con las demás personas de la localidad, viajar preferentemente juntos y no salir de la escuela durante la semana, aunque vivieran toda la semana en ella. Tiempo después, según me comentaron, supieron que el padre de familia había sido asesinado por formar parte del grupo de defensores del agua, pues en el municipio existe una disputa por la instalación de una hidroeléctrica que les quitaría acceso a fuentes de agua. Sobre la madre de familia no sabían con certeza qué era lo que había sucedido.

Algunas de las consignas educativas para trabajar las emociones en las CTE generaron tensiones entre los docentes y directores ya que no contemplaban las desigualdades que existían entre los docentes. Tampoco consideraban los posibles problemas sociales detrás de las emociones o incluso eran las propias consignas educativas las que les generaban diversas emociones en los docentes. Esto solía ocurrir ante consignas difíciles de cumplir, como brindar apoyo emocional no solo a los estudiantes sino a toda la comunidad escolar, como lo interpretaba Mariela, de la primaria Justo Sierra.

La orientación de algunas consignas educativas, como la actividad del CTE presencial del mes de enero de 2020, de la primaria Margarita Neri, en las que los docentes debían cambiar los pensamientos disfuncionales por funcionales, la premura de los tiempos, la experiencia de los directores y la vigilancia de los supervisores, hacía que los temas relacionados a emociones fueran abordados de manera superficial. Las problemáticas sociales que podían subyacer a las emociones que experimentaron los docentes fueron poco abordadas durante este CTE. Sin embargo, el diálogo que entre docentes entablaban, principalmente fuera de la reunión del CTE, y el apoyo que pudieran brindarse, incluso fuera

de la jornada laboral, fueron esenciales para continuar con su trabajo docente ante situaciones que demandaban en manejo de emociones.

3.3 Cambios, adaptaciones e innovaciones de los docentes para la atención a las consignas educativas

Es posible historizar las desigualdades que afectan el trabajo en las escuelas a través de la vida laboral de los docentes. Cómo se vio en el capítulo 2, esta vida laboral incluye sus condiciones laborales y sus condiciones materiales de trabajo, muchas veces, estas últimas, relacionadas a sus condiciones laborales, por ejemplo, por ser asignados lejos de sus lugares de residencia o ser contratados como interinos. Las experiencias que los docentes viven a lo largo de su vida laboral, con sus estudiantes, sus familias y demás personas involucradas, les permiten contar con saberes que emplean cuando se enfrentan a la toma de decisiones y acciones frente a situaciones en las que se presentan condiciones de desigualdad.

En este apartado muestro cómo los docentes se desempeñan, haciendo frente a las diversas consignas que reciben de sus superiores, en las sesiones de las CTE, o bien por otros medios, incluso presenciales. Describo algunas de las tareas que los docentes desempeñaban durante el periodo del estudio, así como las de condiciones en las que éstas se llevaban a cabo. Destaco las relaciones que los docentes entablaban con sus estudiantes, las familias de sus estudiantes, con los tutores y demás personas involucradas para hacer posible la escuela. Se observa cómo ellos retomaban sus experiencias y saberes pasados, pero también inventaban nuevas formas de resolver los dilemas de las nuevas modalidades de trabajo. Muestro también cómo estas tareas, condiciones y relaciones generaban tensiones que los docentes enfrentan, asumían o resolvían de distintas formas y que los llevan a experimentar o promover maneras de contener las desigualdades y las exclusiones que se generaban tanto entre ellos mismo como entre los estudiantes y sus familias.

3.3.1 El envío de copias y cuadernillos para mantener el contacto con las familias, frente a la ausencia de conectividad.

En su trabajo, los docentes entablaban relaciones y mantenían contacto con sus estudiantes, con diferentes integrantes de las familias de sus estudiantes, principalmente madres de familia, con tutores y con diferentes personas de las localidades donde llevan a cabo su

trabajo, como autoridades, vecinos e integrantes de diferentes organizaciones. El contacto que los docentes entablaban con estos actores, especialmente las mamás, se vinculaba con distintas tareas que los docentes desempeñaban, como la gestión y funcionamiento de lineamientos, acuerdos, acciones y programas provenientes de distintas políticas educativas relacionadas a su función de enseñar y a la atención de vacíos que presentan distintas políticas educativas. Este contacto también implicaba atender acciones e iniciativas provenientes de diversos actores y organismos, como organizaciones de la sociedad civil, o resolver necesidades de la vida escolar cotidiana o relacionadas a sus condiciones laborales y a con las condiciones de sus las familias de sus estudiantes. Las relaciones que los docentes entablaban con las familias, especialmente las mamás de sus estudiantes, hacían que la escuela existiera tanto de forma presencial como “a distancia” y que se aminoraran así algunas desigualdades que algunas políticas educativas generaban.

La escuela de Cuetzalan

En el caso de la Primaria Justo Sierra, al inicio de la pandemia, los docentes trabajaron con sus estudiantes a través de compilaciones de actividades en forma de copias que entregaban semanalmente a sus estudiantes. En un inicio, los docentes me explicaron que estas copias estaban conformadas por una compilación de actividades varias que ellos habían decidido elegir, según el trabajo con sus estudiantes. Posteriormente, a partir del mes de agosto de 2020, esta compilación de actividades, que empezó entre los docentes, se retomó y se institucionalizó como parte de una consigna dictada por las autoridades educativas, con el nombre de *cuadernillos*. El director Moisés explicó que, en el CTE virtual del mes de agosto de 2020, les aconsejó utilizar un formato para la elaboración de cuadernillos que se tenían que enviar a los estudiantes cada quince días, enviado por la SEP de Puebla (Anexo 7), y no el federal.

Respecto al trabajo con cuadernillos, en la primaria Justo Sierra, los docentes de mayor experiencia y años de servicio conocían muy bien la localidad junto con las familias de sus estudiantes, además la localidad contaba con al menos tres lugares para recibir, imprimir y entregar a las familias sus juegos de cuadernillos. Así que cada semana los docentes diseñaban sus propios cuadernillos, los llevaban a alguno de los centros de copiado y las familias pasaban a comprar un juego en los primeros días de la semana para que sus hijos trabajaran con las actividades propuestas por los docentes en dichos cuadernillos.

El diseño de cuadernillos variaba de docente a docente (ver Anexo 9), pero de manera general, planeaban actividades para las materias regulares, así como actividades para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Estos cuadernillos trataban de vincular actividades que involucraran a los familiares, remitían a los libros de texto y a recursos que los docentes buscaban en internet e incorporaban a su propio diseño de cuadernillo. Cada cuadernillo funcionaba con el seguimiento diario de los docentes a las madres de familia y/o estudiantes a través de mensajería instantánea. Según me explicaron los docentes de esta primaria, cada semana, generalmente en fin de semana, a través del grupo de mensajería instantánea, avisaban a las familias que ya se encontraba disponible el cuadernillo de trabajo en los centros de copiado. Cada día, los docentes recordaban las actividades que tenían que realizar, según la materia que les tocaba ver. Algunos de ellos, como Lucía, grababa videos en los que explicaba a sus estudiantes, con ayuda de un pizarrón, las actividades que tenían que realizar durante el día. Este video lo enviaban por el grupo de mensajería instantánea para que todas las familias del grupo pudieran verlo. Los docentes recibían las actividades propuestas al final del día, no al final del horario escolar, como sucedía en clases presenciales, pues muchas familias solo podían ayudar a sus hijos e hijas cuando volvían de trabajar. A lo largo del día, las actividades hechas por los estudiantes llegaban a los celulares de los docentes, en forma de fotografías. Los docentes revisaban dichas actividades y las regresaban a cada estudiante con alguna calificación aprobatoria, con la marca de revisado o con correcciones. Cuando había correcciones, los docentes llegaban a revisar una actividad más de tres veces, por estudiante.

Durante una charla, Mariela me comentó que, en una ocasión, una madre de familia le pidió que por favor dejara de mandarle correcciones a las actividades de su hija pues no estaba interesada en entregar tareas perfectas, solo quería entregar las tareas y que se las marcara como entregadas. La maestra me explicó que en un inicio le molestó que la madre de familia no quisiera que su hija trabajara en las actividades hasta que quedaran lo menor posible. Sin embargo, sabía también que era una mamá soltera a cargo de sus hijos y con horarios laborales extendidos que le dificultaban dar un seguimiento detallado a cada actividad de sus hijos, pues cada día los docentes como Mariela trabajaban al menos una actividad por asignatura del día.

En algunas semanas, según refería Mariela, llegaba a recibir más 1,200 imágenes semanales de sus 34 estudiantes. Ella comentaba que era difícil trabajar con tanta información en el celular pues el celular recibía y almacenaba las imágenes, pero no las separaba por estudiantes así que ella debía formar sus carpetas internas y respaldarlas en la computadora, así como reenviarlas con retroalimentación a sus estudiantes, por lo que cada imagen estaba repetida al menos dos veces. Además, la computadora portátil con la que trabajaba no era reciente, así que tardaba mucho en prender y trabajar con la cantidad de imágenes que le llegaban cada semana. Ella comentaba que, dado todo el trabajo que implicaba revisar actividades a distancia, prefería trabajar y revisar de manera presencial.

A los dos interinos que trabajaban en esta escuela, y que no vivían en Cuetzalan, se les dificultó mantener la misma dinámica de trabajo y comunicación con sus estudiantes y familias en comparación a los docentes con mayor experiencia, que vivían en la localidad y que además eran reconocidos por la gran cantidad de años que llevaban en servicio. Elena, quién fue la primera interina, vivía en un municipio del estado de Puebla a cuatro horas del municipio de Cuetzalan. Durante un periodo Elena trabajó con sus estudiantes principalmente a través del uso de la aplicación de mensajería instantánea. Esta forma de trabajo representó diversos retos para ella, ya que, a diferencia de los demás docentes de esta misma escuela, ella no conocía la localidad, tampoco había conocido a sus estudiantes y los padres de familia. Tampoco sabía la ubicación de los centros de copiado que mejor convenían a sus estudiantes y familias.

No obstante, Elena viajó algunas veces a la localidad, principalmente por petición de Moisés para entregar calificaciones. Sin embargo, no era una actividad que pudiera realizar con regularidad debido a los gastos y porque tampoco contaba con un espacio que no fuera la escuela para recibir a sus estudiantes, a diferencia de los demás docentes. Así que solo asistió cuando podía hacer uso de las instalaciones de la escuela, porque el Moisés se lo permitía como excepción.

Una situación similar sucedió con Luis quien llegó a cubrir otro interinato para el mismo grupo de estudiantes, por seis meses después de Elena. El maestro comentó que, al igual que Elena, él recibiría su pago hasta finalizar su interinato. Luis también tuvo que viajar a Cuetzalan, por orden de Moisés, sin embargo, los costos de su traslado eran aún más elevados que los de Elena, dado que él viajaba desde Veracruz. Supe por Jaime que él le daba

hospedaje a Luis cuando tenía que ir a la escuela. De esta forma no tendría que pagar hospedaje, el cual es elevado dado que la localidad en la que se encuentra la escuela está catalogada como “pueblo mágico”, situación que ha encarecido los servicios, como el de hospedaje.

Escuelas de la Sierra Negra

En el caso de la primaria Leona Vicario y Margarita Neri, durante una charla, Alfonso me explicó que la consigna para trabajar durante la pandemia fue que los docentes elaboraran sus cuadernillos, los fotocopiaran en Tehuacán y los llevaran cada 15 días a la escuela. Alfonso me explicó que había en la localidad una tienda que sacaba copias, pero era muy caro, pues cada hoja valía más de \$2 pesos y su impresora no siempre funcionaba. Además, no todas las familias contaban con celular y/o dinero para comprar fichas de internet por lo que no todas las familias podían recibir el cuadernillo de manera digital a través del grupo de mensajería instantánea. Así que la estrategia que les funcionó fue imprimir los cuadernillos por su cuenta, muchas veces con su dinero, y llevarlos a las familias.

Debido a la pandemia, los docentes se turnaban, cada 15 días, para que dos de ellos llevaran los cuadernillos de los alumnos de toda la escuela, de Tehuacán a Coyolapa, los entregaran al comité de padres de familia y este comité, a su vez, los entregara a las familias de los estudiantes, muchas veces, hasta sus casas o en algún punto cercano pues la escuela no podía permanecer abierta. Además de entregar cuadernillos nuevos, el comité de padres de familia recolectaba los cuadernillos pasados para entregárselos a los docentes y que éstos se los llevaran a Tehuacán, los entregaran a sus respectivos docentes y los revisaran para que, nuevamente, dentro de 15 días, enviaran tanto los cuadernillos revisados como los cuadernillos nuevos.

Alfonso me explicó que con algunas familias fue posible mantener contacto a través de mensajería instantánea durante los periodos de 15 días y así aclarar algunas dudas. Sin embargo, no todas las familias contaban con celular o con dinero para comprar fichas que les permitían comunicarse durante cierto periodo de tiempo. Estas fichas, hasta el mes de enero de 2022, fecha en que estuve en la localidad, se vendían por alguna de las tres familias de la localidad. Dichas fichas solo podían utilizarse en un rango aproximado de 100 metros alrededor de la tienda que funcionaba como punto de venta. Así que si las familias querían

comunicarse con los docentes debían comprar las fichas y permanecer cerca del punto de venta. Estas fichas no podían compartirse, por lo que solo funcionaban en un solo dispositivo. Había fichas de diferentes precios como \$5 pesos por tres horas.

A la par de esta estrategia, Alfonso me compartió que, en el mes de septiembre del año 2020, la consigna de la zona escolar, dada a conocer por el supervisor, para trabajar con los estudiantes a distancia fue que las familias y los docentes contrataran internet para la escuela, habilitaran una de las computadoras de la escuela y capacitaran a los padres de familia para que pudieran utilizar la computadora y las familias se turnaran y comunicaran con los docentes para aclarar sus dudas a distancia. Los docentes de esta primaria y las familias contrataron internet con una de las familias que vendía este servicio. Como este servicio se vendía en fichas por hora, los docentes llegaron a un acuerdo para que les pudieran rentar internet por \$800 pesos al mes. Así que, además de contratar y pagar el internet en sus casas, los docentes también tuvieron que cooperar para pagar el internet de la escuela. Al momento de intentar capacitar a las familias, los docentes se enfrentaron al hecho de que ellos no sabían hablar náhuatl, idioma que hablaban las familias y en el que mejor se comunicaban. Alfonso me contó que Laura, quien era originaria de una localidad aledaña, hablaba náhuatl, así que ella apoyó a los docentes y les explicó a los padres de familia el uso de la computadora y los organizó. Sin embargo, Alfonso me explicó que esta estrategia no funcionó pues el internet era demasiado lento y la mayoría de los estudiantes y sus familias vivían a una hora de la escuela, por lo que continuaron con la estrategia de entregar y recibir cuadernillos impresos.

En la primaria Leona Vicario, los docentes también diseñaron sus cuadernillos, los imprimieron en Tehuacán y los llevaron cada quince días y después cada semana a las instalaciones de la escuela, en dónde las repartían a los padres de familia. Al igual que en la primaria Margarita Neri, los docentes me explicaron que había un centro de copiado, pero era muy caro y no siempre funcionaba. Así que fue más útil para ellos imprimir los cuadernillos por su cuenta, con la cooperación de las familias, y llevarlos a las escuelas para que las familias pasaran por ellos y trajeran el cuadernillo anterior para revisar actividades. Además, este intercambio de cuadernillos era una forma de acercarse al avance de sus estudiantes, para preguntar cómo estaban, aunque fuera a través de sus padres, madres o

tutores pues con la aplicación de mensajería instantánea no siempre era posible una comunicación más cercana con los estudiantes y sus familias.

Antonio, quien laboraba en esta primaria, me explicó que él diseñaba sus cuadernillos con actividades de diferentes fuentes, tanto de los libros de texto, como de internet, de grupos de docentes en redes sociales y de actividades que había recopilado durante su anterior trabajo en el CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo). La forma en la que el maestro organizaba sus cuadernillos y materiales, así como un ejemplo de su cuadernillo puede observarse en el Anexo 8.

Antonio me compartió que para mantener contacto con sus estudiantes también tenía un grupo de mensajería instantánea con el que se comunicaba todos los días. Enviaba audios y videos explicativos a sus estudiantes y organizaba en su computadora todos los trabajos que le entregaban de manera diaria. Para ello, tuvo que emplear la aplicación de Google Drive que le daba su correo electrónico, pues el espacio en su celular era insuficiente. Comentó también que este era un trabajo arduo y que implicaba conocer un poco más de herramientas tecnológicas. Me explicó también que la mayoría de los familiares que estaban a cargo del seguimiento de los estudiantes eran madres de familia por lo que solía aceptar tareas en horarios por la tarde o noche, cuando las madres de familia regresaban de trabajar de la ciudad o el campo. Antonio dedicaba más del tiempo de la jornada escolar establecida por la SEP. Sin embargo, desconozco si esta flexibilidad fue posible para otros docentes que fueran madres de familia o contaran con una familia. En estas condiciones, ser más flexibles, comprender las desigualdades de las familias y tratar de minimizar exclusiones, implicaba trabajar más horas del tiempo estimado y pagado por la SEP.

Algunas consignas educativas para mantener contacto con las familias y los estudiantes podían generar mayores desigualdades entre los docentes, estudiantes y familias dadas las exigencias que solicitaban para poder pertenecer a la escuela que las autoridades educativas planteaban. Por ejemplo, las consignas suponían cierto tipo de participación, condiciones materiales en las casas de los estudiantes, tiempos adecuados a las escuelas, sin considerar el aspecto laboral de las familias, estudiantes autodidácticas y formados para una educación a distancia. Del lado de los docentes implicaban que tenían que estar disponibles en un horario extendido con las condiciones materiales necesarias para atender la diversidad de situaciones de los estudiantes. Fue así como cada docente, junto con su grupo de

estudiantes y familias hicieron escuela en las casas, con sus recursos económicos y de tiempo, estos últimos relacionados a sus condiciones laborales y materiales. Por las desigualdades preexistentes se generaban procesos de exclusión o de inclusión “simuladas” de los estudiantes que se reflejarían en el retorno híbrido.

3.3.2. Cambios, adaptaciones e innovaciones. Abrir la propia casa al trabajo con los alumnos más vulnerables

Una de las principales acciones que los docentes solían realizar para contemplar las actividades y formas de trabajo que llevaban a cabo era reconocer las condiciones de sus estudiantes. Estas condiciones contemplan tanto lo que las familias y tutores les comunican como lo que los estudiantes compartían, así como la experiencia con familiares y conocidos de sus estudiantes que los docentes habían tenido en ciclos escolares anteriores.

Durante el cierre de escuelas por Covid 19, una de las primeras tareas que realizaron los docentes con mayor experiencia y que conocían las localidades donde laboraban fue reconocer las condiciones de sus familias para así adecuar las formas de trabajo. Este conocimiento integró lo que otros docentes ya sabían de esas familias, pues habían trabajado con algunos de los estudiantes la mayor parte del ciclo escolar 2019-2020. Algunos docentes también conocían los cambios en sus condiciones y las de sus familias que habían surgido a raíz de la contingencia, por ejemplo, el traslado de algunas familias a otras localidades o a la capital del estado en busca de trabajo.

Para los docentes de mayor experiencia de la Primaria Justo Sierra que vivían en Cuetzalan, el trabajo a distancia con cuadernillos no fue la única opción, ni la más viable, que ellos encontraron para trabajar y tener contacto con sus estudiantes y sus familias. Docentes como Jaime y las maestras Silvia, Mariela y Lucía, tuvieron la flexibilidad de adaptar un espacio dentro de sus casas para recibir los cuadernillos de sus estudiantes y trabajar con ellos actividades que sus padres no podían explicarles o que no tenían tiempo y/o las habilidades escolares que se les pedía para apoyarlos. Además, para atender de forma personalizada a los estudiantes y atender la mayor cantidad de dudas que tuvieran era más viable revisarles de manera presencial, pues la saturación de información en la aplicación de mensajería instantánea rebasaba el tiempo que se podía destinar a trabajar directamente con los estudiantes. La organización de dicha información e incluso la capacidad de

almacenamiento de los celulares consumía horas. Por ello, estos docentes solían recibir a los estudiantes uno por uno, aunque a veces llegaban a coincidir dos o tres estudiantes. Atendían de forma presencial principalmente a aquellos con mayores dificultades, pero también a sus demás estudiantes.

En la primaria Justo Sierra, Silvia, expresó que, además del teléfono celular como herramienta de comunicación, ella había citado a algunos de sus estudiantes, sus familias y tutores en su casa para poder explicarles, en náhuatl, idioma que ella hablaba, y/o español, algunas de las actividades que debían hacer en casa. Algunos de sus estudiantes no estaban a cargo de sus padres o a éstos se les dificultaba explicarles a sus hijos las actividades que la maestra les enviaba, aun cuando contaran con un celular y acceso a internet. De igual manera, comentó que la aplicación de mensajería instantánea por celular dificultaba explicar y dar indicaciones, en náhuatl o español, a una mamá que no sabía leer ni escribir. Además, esta mamá no siempre contaba con datos para mantenerse comunicada con la maestra por su celular. Así que la maestra la citaba en su casa para explicarle lo que debían hacer con su hijo en las actividades que le mandaba. Durante el primer año de pandemia, Silvia me comentó que tenía como preocupación que sus estudiantes lograsen consolidar su proceso de aprender a leer y a escribir, al nivel esperado, ya que la pandemia había llegado a la mitad del ciclo escolar. En el segundo año de pandemia, Moisés optó por dejar el mismo grupo a los docentes, por lo que Silvia pudo continuar con su mismo grupo, en segundo grado, y consolidar procesos que ella consideraba pendientes con sus estudiantes. Durante uno de los CTE virtuales, Silvia también compartió que tenía familias, como la de su estudiante Karina, que aun cuando podían comunicarse por mensajería instantánea o asistir a su casa, desaparecían constantemente ya sea por problemas familiares o porque no tenían tiempo o paciencia para atender las actividades y dinámicas solicitadas por los docentes.

Esta alternativa, de abrir la propia casa para el contacto con los padres o los alumnos, no siempre resultaba la mejor opción. Durante los CTE (Consejos Técnicos Escolares) virtuales y mensuales, Mariela, docente en la primaria Justo Sierra, ubicada en el centro del municipio de Cuetzalan, refirió que Paulina era una de sus estudiantes con mayores dificultades para continuar con las actividades a distancia que les solicitaba a los estudiantes de su grupo. La maestra explicó que la madre de Paulina no contaba con un teléfono celular y con internet o datos que le permitieran mantenerse comunicada con ella y así recibir los

cuadernillos de trabajo semanales o atender los avisos y revisiones que ella enviaba en el grupo de mensajería instantánea que tenía con los demás familiares y tutores. Mariela también mencionó que la madre de Paulina no contaba con los recursos económicos necesarios para comprar semanalmente el cuadernillo de trabajo en el centro de copiado donde la maestra dejaba el cuadernillo. Además, la madre de Paulina estaba pasando por una situación de violencia intrafamiliar con su pareja, el padre de Paulina, situación que complicaba que la madre de Paulina pudiera apoyarla con las actividades escolares.

Ante esta situación, Mariela refirió en una entrevista que optó por decirle a la madre de Paulina que le llevara a su hija a su casa para que pudiera trabajar con ella actividades escolares con los cuadernos y libros que ya tenía. De esta forma, Mariela pudo continuar ofreciendo educación a Paulina, sustituir el cuadernillo por materiales que ya tenía y superar la falta de comunicación con la madre de Paulina por la ausencia de un teléfono celular. Así, en presencial podía explicar y apoyar a Paulina en la resolución de las actividades que le pedía, ya que en casa no podía contar con ese apoyo. Sin embargo, Mariela contó que en varias ocasiones la madre de Paulina comenzó a dejar a su hija en su casa o pasaba por ella por la noche. La maestra agregó que en estas ocasiones incluía a la niña en las actividades que hacía con sus hijos, comía con ellos y trabajaba en sus actividades escolares. Pero, dados los antecedentes de violencia que el padre de Paulina había presentado con su madre e incluso con Mariela, ella y su esposo decidieron decirle a la madre de Paulina que ya no podía traer a la niña a su casa, para evitar futuras acusaciones, como secuestro o retención de menores, por parte del padre de Paulina.

Mariela me explicó que fue muy difícil para ella tomar esta decisión, pues durante el tiempo que Paulina estuvo en su casa avanzó mucho en sus actividades escolares y desempeño, pero que tuvo que poner ese límite. Después de esta decisión, y la falta de condiciones necesarias para el estudio de Paulina en casa, Mariela contó que el desempeño, comunicación y constancia de Paulina volvió a bajar, aunque la madre buscó mantenerse en contacto con ella según sus posibilidades.

Mariela exponía casos de sus estudiantes y sus familias, como éste, cada vez que en los CTE virtuales las Guías de trabajo de trabajo o los directores y supervisores solicitaban a los docentes que reportaran las actividades semanales de sus estudiantes, aumentaran el nivel de comunicación con sus estudiantes con mayores dificultades o buscaran estrategias para

que sus estudiantes mejoraran su desempeño. Moisés solía comprender a la maestra, pues él también conocía casos de estudiantes como Paulina desde antes de la contingencia sanitaria y la forma en que estos casos se habían agudizado por las condiciones generadas por la contingencia. Sin embargo, Moisés también tenía la exigencia por parte de sus autoridades de entregar reportes y calificaciones que dieran cuenta de una mejora que fuera en aumento.

Mariela buscó incluir a Paulina en las actividades escolares a distancia al conocer y considerar las condiciones de desigualdad que presentaba su estudiante y su familia, principalmente su madre. Sin embargo, dadas las condiciones de violencia que no estaban dentro del control de la maestra, decidió concluir con esta estrategia.

Lucía comentó que también atendía a algunos de sus estudiantes en su casa, para recibir sus trabajos y explicarles actividades de manera personalizada, principalmente quienes presentaban mayores dificultades en sus procesos de aprendizaje o no podían recibir mucho apoyo en sus casas. Lucía refirió que había trabajado con este grupo desde hacía cuatro años lo que era una gran ventaja pues tanto ella, como los estudiantes y familias conocían sus formas de trabajo, sus debilidades y fortalezas. Aunado a ello, al ser estudiantes de sexto grado, realizaban la mayoría de sus actividades por su cuenta, producto de todo su proceso de educación primaria y formas de trabajo consolidadas que tenían con su maestra.

Con estos ejemplos se nota una aparente transgresión a la norma de la educación “a distancia”, pues los docentes hacían lo posible por conectarse con sus alumnos más necesitados de manera presencial y así reducir los índices de exclusión o rezago. No obstante, tanto las normas como la costumbre, al citar a alumnos a su propia casa a trabajar, o incluso a los espacios escolares como ocurría en otras escuelas de la Sierra, siempre representaban riesgos para los docentes.

3.3.3 Cambios y adaptaciones en el Modelo Híbrido

Con el regreso a clases presenciales para el ciclo escolar 2021-2022, bajo el modelo denominado *híbrido*, las autoridades educativas proponían organizar el trabajo con una combinación de trabajo presencial y a distancia. La estrategia del modelo híbrido consistía en que los docentes debían recibir a los estudiantes en las escuelas en tres grupos. El primer grupo debía asistir los días lunes y miércoles y el segundo grupo los martes y jueves. El tercer grupo debería estar conformado por aquellos estudiantes que en el semáforo de evaluación

estuvieran en la categoría de “requiere apoyo” y debían asistir los días viernes. Los alumnos de este grupo asistirían un día más a clases en comparación al resto de sus compañeros. Además, mientras un grupo de estudiantes se encontraba en el aula, el otro grupo debía trabajar, en casa, con las actividades correspondientes, enviadas por los docentes, a través de cuadernillos de trabajo. Así que los cuadernillos seguían presentes como medio de trabajo. Sin embargo, esta consigna, en la práctica, implicaba variaciones y requirió de adaptaciones hechas por los docentes para intentar atender y trabajar con todos sus estudiantes.

Antonio, de la primaria Leona Vicario, durante una entrevista, me explicó que la consigna para este modelo no contemplaba que los docentes debían atender, en horario escolar, tanto a los estudiantes que trabajaban desde su casa como a aquellos que tenían en sus aulas de manera presencial. Esta situación se debía a que, tal y como había sucedido en el trabajo a distancia, los estudiantes que trabajaban desde casa, con sus cuadernillos, requerían apoyo, orientación y retroalimentación por parte de sus maestros, aunque fuera por mensajería instantánea. Además, algunas madres de familia que trabajaban con sus estudiantes desde casa solicitaban información o aclaraciones sobre las actividades en horario escolar, mismo horario en el que los docentes atendían a los estudiantes de manera presencial en las aulas.

Antonio compartió que su estrategia para hacer cumplir con este modelo y atender a sus estudiantes que trabajaban desde casa, sin descuidar a sus estudiantes presenciales fue continuar con el diseño de un mismo cuadernillo para todos sus estudiantes. Este cuadernillo lo trabajaba tanto con los estudiantes que estaban en casa como con los estudiantes que estaban de forma presencial en su aula. Para que sus estudiantes pudieran trabajar con su cuadernillo desde casa, el maestro optó por grabar videos diarios con explicaciones sobre lo que harían durante el día en cada una de las actividades que había diseñado y se los enviaba todas las mañanas antes de comenzar con sus clases presenciales, a través del grupo de mensajería instantánea. Alfonso me explicó que, para el diseño de su cuadernillo, para el modelo híbrido, había decidido retomar actividades de los manuales del CONAFE y que había compartido con sus compañeros algunas de estas actividades. Comentó también que el modelo híbrido se había restringido a una consigna sobre la organización laboral, pero no daba pautas pedagógicas consistentes para realizar el trabajo docente.

En otras primarias, como la Margarita Neri, Raúl y Sonia, durante una charla, me compartieron que este modelo les generó mucha confusión debido a que sus autoridades educativas como el supervisor y Alejandra, no supieron explicarles con claridad en qué consistía esta modalidad, por lo que los docentes optaron por atender la consigna a su manera. Dividieron a sus estudiantes en los tres grupos, pero divididos según las necesidades que surgían y según la organización que tenían los estudiantes para viajar con sus hermanos mayores o menores de sus localidades a la escuela.

Después del periodo de este modelo híbrido, que oficialmente terminó en diciembre, durante mi visita a la primaria Margarita Neri en enero 2022, los docentes continuaron con sus cambios y adaptaciones. Beatriz me mostró la forma de trabajo que tenía con sus estudiantes durante mi visita a su aula. Me compartió que dos de sus estudiantes de quinto año no sabían leer ni escribir. Aunque el programa marcaba una serie de contenidos para dicho grado ella trabajaba ejercicios de lectura y de escritura con ellos. Sin embargo, sus estudiantes solían salir “mal” en las pruebas estandarizadas propuestas por su supervisor escolar mes con mes, así como en las pruebas estandarizadas de las autoridades educativas federales, pues estas evaluaban a sus estudiantes con conocimientos que venían en los programas pero que aún no eran trabajados por ellos.

3.4 Reflexiones del capítulo

Durante el periodo que abarcó este estudio, llegaron a la vida laboral y cotidiana de los docentes una serie de políticas educativas cuyos efectos fueron variados. Entre estas formas espacios y tiempos se encontraban los Consejos Técnicos Escolares, que debían seguir las instrucciones de las Guías de trabajo de trabajo emitidas por la SEP. Durante el cierre fueron virtuales, y al inicio del ciclo 2021-2022 volvieron a los presencial, pero con nuevas modalidades, como la concentración de todas las escuelas en un sola, para que el supervisor los pudiera vigilar. Los contenidos que provinieron tanto de las Guías de trabajo como de consignas estatales y locales, así como de inquietudes y necesidades de cada escuela. La llegada de estas consignas a los CTE no contemplaba la diversidad de condiciones laborales y materiales de los docentes como el tipo de equipos de cómputo, espacios destinados para el trabajo o la estabilidad en la energía eléctrica y el internet, situación que generó en los docentes distintas reacciones y tensiones entre ellos y con sus directores. Algunas de las

reacciones y tensiones estuvieron relacionadas al debate sobre innovación educativa, a la exigencia de las autoridades educativas para que los docentes rindieran evidencias o a la complejidad de abordar y experimentar habilidades socioemocionales con los estudiantes y en el trabajo cotidiano como docente.

No todas no todas las consignas se atendían o discutían, pues los tiempos y los problemas de conectividad en ocasiones lo impedían. Una de las consignas que más se hacía presente era la premura de entregar siempre las evidencias exigidas y mejorar el desempeño de los estudiantes. Y si estos no eran suficientes eran responsabilidad de las madres de familia, los estudiantes y los maestros y maestras que no hacían lo suficiente para mantener contacto con las familias y/o lograr aprendizajes en sus estudiantes. Como Guillermo Tanos explica, esta es una característica de las “escuelas excluyentes” en la que ““los culpables” de los fracasos escolares sean los estudiantes y a veces los padres, pero raras veces se cuestiona al sistema y la sociedad” (2013, p. 2). Durante el cierre de las escuelas estos culpables eran especialmente las madres de familia y también los maestros y maestras.

En los CTE contantemente se hablaba de aquellas cosas que les hacían falta a los estudiantes, a sus familias y a los docentes para alcanzar los estándares esperados. Como su falta de recursos económicas, falta de apoyo en casa, de desarrollo de habilidades digitales o académicas, de innovaciones, falta de tiempo, de organización, de resiliencia etc. Así que, en las Guías de trabajo de los CTE, las autoridades educativas sugerían que los docentes trabajaran, en ellos y con sus estudiantes, en el desarrollo de habilidades socioemocionales que les permitieran hacer frente a los cambios y exigencias generadas por la pandemia y en trabajo escolar. Tanos nos explica que, desde la visión de las “escuelas excluyentes”, “por una cuestión lógica, los que deben cambiar son siempre los alumnos y no la escuela, subrayando el déficit en las personas como única causa de sus problemas cognitivos y de aprendizajes. La ayuda psicológica es el remedio más frecuente en este modelo de pensamiento” (2013, p. 2). Tal como sucedía durante los CTE escolares.

Aquellas políticas educativas, en forma de consignas que se centran en responsabilizar a todos menos al sistema y a la sociedad, tienden a promover lo que Zardel (2012) llama “paradojas de la integración/exclusión” pues, como la autora explica, estar integrado no es ser incluido. Por ejemplo, los estudiantes, pueden aparecer en cuadros y bases de datos, pero no estar incluidos en el proceso de aprendizaje. Estudiantes y docentes pueden

estar agregados a grupos de mensajería instantánea de la escuela o del grado escolar, pero no poder recibir mensajes o descargar los documentos o videos que se mandan por falta de internet o de espacio en el celular. Los docentes pueden estar asignados a un centro de trabajo, pero no poder emplear las formas de trabajo de sus demás compañeros con más años de experiencia, dadas sus desiguales condiciones laborales y materiales.

Finalmente, la llegada de políticas educativa a través de consignas educativas y las reacciones y tensiones que provocaron condujeron a los docentes a generar cambios, adaptaciones e innovaciones para la atención de las consignas educativas. Estas acciones estuvieron presentes a lo largo de la contingencia sanitaria, pero muchas eran prácticas que los docentes ya realizaban antes de la pandemia y que continuó después de ella. La selección de los contenidos que los docentes hacían para trabajar con sus estudiantes, así como diversas formas de mantener contacto con sus estudiantes resultó fundamental para promover la disminución de desigualdades entre sus estudiantes. Empezar este tipo de acciones también dependió de las condiciones laborales y materiales, de cada docente, como su tipo de contrato, los tiempos y formas de traslado a sus centros de trabajo, la conectividad con la que contaban, el número de estudiantes a su cargo y los tiempos y espacios para realizar su trabajo.

Conclusiones

Durante el cierre de escuelas por COVID-19, dar continuidad al trabajo escolar fue posible en espacios distintos a las instalaciones físicas de la escuela como se conocía. La llegada de políticas a los espacios escolares continuó mediante sesiones virtuales de Consejos Técnicos Escolares, aunque también hubo llamadas telefónicas, mensajería instantánea, correos electrónicos, videollamadas, etc. Se esperaba que las TIC solucionaran la continuidad del trabajo escolar y la comunicación con los estudiantes. Sin embargo, desde los docentes, el desafío principal fue el “traslado del trabajo a los hogares”. Esto implicó mantener contacto y contar con el esfuerzo y dedicación, principalmente con las madres de familia de sus estudiantes, tanto como les era posible. Algunas de ellas no solo atendían las actividades escolares de sus hijos e hijas, también laboraban y realizaban trabajos de cuidado en medio de una pandemia. Tanto docentes como madres de familia buscaron diferentes formas de mantener comunicación y participación en las actividades escolares a distancia, así como cumplir con las consignas escolares emanadas de distintas autoridades educativas.

La llegada de algunas consignas educativas generó reacciones y tensiones entre los docentes que permitieron observar cómo dichas consignas no contemplaban sus desiguales condiciones laborales y materiales. Autores como Meirieu nos explican que, en las condiciones de la acción pedagógica, una tensión describe el “estado de un educador que debe hacer frente a exigencias contradictorias y no puede, sin ser incoherente, abandonar ninguna” (2004, p. 87). En el trabajo de los docentes de este estudio, parte de las tensiones que se generaron se produjeron al hacer frente a exigencias escolares que se contradecían con sus condiciones laborales y materiales, pero que debían cumplir o buscar formas de cumplirlas, pues formaban parte de su trabajo. Terigi y Perazza (2006) explican que en la tensión también existen ciertos rasgos del formato escolar, como la estabilidad de un espacio y un horario propios, rasgos que en pandemia fueron posibles de tener para algunos docentes y estudiantes, pero no para todos, situación que también desencadenó tensiones.

Durante este estudio, dos de las figuras educativas que mantuvieron una tensión constante fueron los docentes y los directores. Las tensiones entre los directores y docentes que participaron en este estudio se debían a que, como menciona Anderson y Saldivia, “las expectativas sobre el trabajo de los directores como enlace entre las reformas y los docentes,

y como facilitadores de las reformas, crea condiciones para potenciales desencuentros y fricciones entre directores y profesores” (2015, p. 60). Aunado a lo que se espera del trabajo de directores, la vigilancia constante hacia los directores y directoras por parte de autoridades como supervisores y jefes de sector para hacer cumplir consignas educativas también influyó en las tensiones que pudieron generarse. Sin embargo, también existieron momentos, acciones y situaciones en las que docentes y directores trabajaron de formas colaborativas para atender o aminorar las tensiones y disminuir las desigualdades y que pudiera generar el cumplimiento de algunas consignas educativas.

Los directores y supervisores continuaron con la exigencia hacia los docentes de cumplir con consignas educativas tales como entregar reportes del número de actividades semanales que los estudiantes hacían, así como aumentar el número de estudiantes en “desempeño esperado”, según las calificaciones que los estudiantes obtenían en cada parcial. Este tipo de exigencias no contemplaban que el “nivel de logro” de los aprendizajes esperados (SEP, 2020, p. 9) de los estudiantes podía no depender del desempeño de los docentes, ni de los estudiantes, incluso tampoco de sus familias. Sus avances dependían en gran medida de las condiciones de desigualdad que presentaban como presencia de violencia en casa y dificultades económicas. Esta exigencia de las autoridades educativas hacia los docentes por estandarizar y homogenizar desempeños medidos a partir de números de entregas y calificaciones de aprendizajes esperados invisibilizó el papel que la escuela y los docentes tuvieron en el apoyo emocional y escolar que brindaron a estudiantes, que más lo necesitaban.

Algunas otras consignas educativas orientadas a mantener el contacto entre docentes, familias y estudiantes podían generar mayores desigualdades entre ellos dadas las exigencias para poder pertenecer a la escuela que las autoridades educativas planteaban. Por ejemplo, la exigencia de participar en actividades escolares a determinadas horas y espacios, de contar con condiciones materiales en las casas de los estudiantes, destinar tiempos adecuados a las escuelas que no consideraban el aspecto laboral de las familias, contar con estudiantes autodidácticas y formados para una educación a distancia, etcétera. Del lado de los docentes implicaba que tenían que estar disponibles en un horario extendido con las condiciones laborales y materiales necesarias para atender la diversidad de condiciones de los estudiantes. Fue así como cada docente, junto con su grupo de estudiantes y familias, principalmente las

madres, hicieron escuela en las casas, con sus recursos económicos y de tiempo, en la medida en que sus condiciones laborales y materiales les permitían.

Además de enfrentar aquellas consignas que no contemplaban sus condiciones laborales y materiales, los docentes también rechazaban y adecuaban consignas y realizaban innovaciones que daban respuesta a las desigualdades y necesidades inmediatas y específicas que se generaban en su trabajo diario. Lo anterior me llevó a reflexionar que sus decisiones y las formas en las que resolvían los problemas a partir de sus condiciones laborales y materiales, generaban mayor o menor inclusión/exclusión de sus estudiantes en los procesos educativos. Por otro lado, fomentaba su propia inclusión/exclusión en las consignas educativas que recibía, y que se expresaban a través de acciones como búsqueda de alternativas de trabajo con sus estudiantes, silencios durante los CTE, inconformidades en la entrega de reportes, entre otros. También hubo consignas educativas ante las que no tuvieron mucho campo de acción, ante las que se acrecentaron sus desigualdades y fomentaron su exclusión de condiciones laborales y materiales (conectividad, asignaciones, tiempos y formas de traslado, opciones de alimentación, tiempos de trabajo) dignas e igualitarias.

Este estudio nos permite acercarnos a conocer las inclusiones/exclusiones que los docentes han experimentado, promovido y/o contenido en su transición por diferentes políticas educativas, en parte de su vida laboral. Así como comprender cómo las inclusiones/exclusiones ocurrían en distintos momentos como parte de los efectos de la política educativa en la práctica, durante el periodo que abarcó este estudio.

Referencias

- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. (3rd edition)*. Bristol, Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Dussel, Inés (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis educativa*, 15, 1-16.
- Erickson, Frederick (2004). Hacia una teoría más práctica de la práctica del habla. Traducción al español de Capítulo 7 de su libro, *Talk and Social Theory, año 2004*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Ezpeleta, Justa (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, 12 (42), 27-42.
- Ezpeleta, Justa (1992). Momentos de la investigación. Problemas y teorías a propósito de la gestión pedagógica. En Ezpeleta, J. & Furlán, A. (Eds.) *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 101-117). Santiago: UNESCO.
- Ezpeleta, Justa (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Investigación temática*, 9 (21), 403-424.
- García Canclini, Néstor (2004). Diferentes, desiguales o desconectados. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 66-67, (7), 113-133.
- Gary, L. Anderson y Sergio Saldivia (2015). Directores y docentes: ¿contrincantes o aliados? Repensando el profesionalismo. *Profesión docente*, 56, 58-68.
- Guillermo, Tanos (2013). *La escuela "excluyente". (Aportes para una cultura de la vida y la inclusión)*. Argentina: CONSUDEC.
- Hine, Christine (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Jiménez, Magdalena (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos X*, 34, (1), 173-186.
- Johnson, Susan Moore (2006). *The Workplace Matters: Teacher Quality, Retention, and Effectiveness*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Josefina Granja-Castro (2009). Contar y clasificar a la infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 217-254.

- Levinson, Bradley A., Winstead, Teresa y Sutton, Margaret (2009). Education Policy as a Practice of Power. *Educational Policy*, 23 (62), 364-376.
- Martínez, Margarita y de Ibarrola, María (2018). Conformación de una identidad docente entre profesionistas universitarios contratados por asignatura en el nivel medio superior. *Sinéctica*, 51, 1-21.
- Meirieu, Philippe (2004). El maestro: tensiones para una profesión, En Meirieu (Ed.) *En la escuela hoy* (pp. 87-95). Barcelona, Octaedro.
- Campos, Mónica Leticia (2020). *Tensiones entre educación y educación inclusiva. Desafíos a partir del COVID*. COMIE, s/p. Consultado en: <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/07/15/tensiones-entre-educacion-y-educacion-inclusiva-desafios-a-partir-del-covid/>
- Reygadas, Luis (2013). La desigualdad y su legitimación. México 2010. En Reina, L. y Pérez, R. (Coords). *Fin de siglos, ¿Fin de ciclos? 1810, 1910, 2010* (pp. 286-297). México: Siglo XXI.
- Rockwell, Elsie (1995). De huellas, bardas y veredas. una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Coord.) *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, Elsie (Coord.) (1985). *Ser maestro. Estudios sobre el Trabajo Docente*. México: SEP, El Caballito.
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Terigi, Flavia y Perazza, Roxana. (2006). Las Tensiones del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/ Comunidad/ Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires. *Journal of Education for International Development* 2(3), 1-15. Consultado en Portal Academia.edu (2023) en: <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Terigi-Jardines-comuniit-lasTensionesDelFormatoEscolar.pdf>
- Trouillot, Michel-Rolph (2001). La antropología del Estado en la era de la globalización. Encuentros cercanos de tipo engañoso. *Current Anthropology*, 42, (1), 1-15.

Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid: Ediciones Morata.

Zardel, Blanca Estela (2012). *Las paradojas de la integración-exclusión en las prácticas educativas: efectos de discriminación o lazo social*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Documentos oficiales citados

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011) *Plan de estudios 2011. Educación Básica*.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017) *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019) *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación. Educación Básica. Ciclo Escolar 2019-2020*.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020) *Aprende en casa. Orientaciones para fortalecer las estrategias de educación a distancia durante la emergencia por COVID-19*. Consultado en Portal SEP de Aprende en casa (2020), en:

[https://www.usebeq.edu.mx/PaginaWEB/Content/AprendeEnCasa/Docentes/05-Aprende-en-casa-Orientaciones-20-ABRIL-vf%20\(1\).pdf](https://www.usebeq.edu.mx/PaginaWEB/Content/AprendeEnCasa/Docentes/05-Aprende-en-casa-Orientaciones-20-ABRIL-vf%20(1).pdf)

Sistema Estatal de Telecomunicaciones (SET), Gobierno de Puebla (2020) *Puebla en casa*. Consultado en: <https://setpuebla.mx/television/delaaalaz/puebla-en-casa-clases/>
Tensiones entre educación y educación inclusiva. Desafíos a partir del COVID – COMIE

Secretaría de Educación Pública (SEP) (diciembre 2020) *Guía de trabajo. Consejo Técnico Escolar. 2da sesión ordinaria de CTE 2020-2021*.

Secretaría de Educación, Gobierno de Puebla (SEP) (2021) *Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla Educación Básica y Media Superior. Ciclo Escolar 2021-2022*. Consultado en: <https://sep.puebla.gob.mx/index.php/component/k2/prueba-2-2>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (enero 2021a) *Guía de trabajo. Consejo Técnico Escolar. 3ra sesión ordinaria de CTE 2020-2021*.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (noviembre 2021 b) *Guía de trabajo. Consejo Técnico Escolar. 2da sesión ordinaria de CTE 2021-2022*.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021c) *Boletín No.196 Convivirán, en el futuro, modelo de educación presencial y a distancia: Esteban Moctezuma Barragán.*

Consultado en Portal SEP (2021) en:

[https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-196-conviviran-en-el-futuro-modelo-de-educacion-presencial-y-a-distancia-esteban-moctezuma - barragan?idiom=es](https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-196-conviviran-en-el-futuro-modelo-de-educacion-presencial-y-a-distancia-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es)

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021d) *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica. Versión 2.0. Ciclo Escolar 2021-2022.*

Consultado en Portal SEP (2021) en:

https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202105/202105-RSC-Lz0fiisOtD-Estgia_Nac.pdf

Secretaría de Educación, Gobierno de Puebla (2021) *Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla Educación Básica y Media Superior. Ciclo Escolar 2021-2022.* Consultado en:

<https://sep.puebla.gob.mx/index.php/component/k2/prueba-2-2-2>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (enero 2022) *Guía de trabajo. Consejo Técnico Escolar. 3ra sesión ordinaria de CTE 2021-2022.*

Anexos

Anexo 1 Trabajo de campo

Lugar	Modalidad	Fecha	Tiempo	Actividades
Municipio de Cuetzalan del progreso Primaria Justo Sierra	Comunicación virtual	Diciembre 2020 a junio 2021	Siete meses	Observación participante de los CTE virtuales. Charlas con los docentes y director de la primaria por mensajería instantánea.
Municipio Cuetzalan: Localidades: Centro de Cuetzalan, Ayotzinapan y San Miguel Tzinacapan. Primaria: Justo Sierra	Estancia presencial	Julio-agosto 2021	Un mes	Entrevistas y charlas en espacios públicos y en sus casas con los docentes Mariela, Lucía, Jaime y Silvia. Entrevistas o pláticas con cuatro maestras y tres maestros de diferentes localidades del municipio. Entrevista a una directora de escuela rural indígena, y a un director de escuela rural fuera del centro.
Municipio de Vicente Guerrero Santa María del Monte Primaria: Leona Vicario	Comunicación virtual	Diciembre 2020 a enero 2022	Un año con un mes	Charlas por mensajería instantánea con el maestro Antonio sobre los CTE virtuales y formas de trabajar.
Municipio de Vicente Guerrero Santa María del Monte Primaria: Leona Vicario	Estancia presencial	Septiembre 2021	Dos días	Dos entrevistas al maestro Antonio y dos a la maestra Laura, que laboraban en dos escuelas del municipio.
		Octubre 2021	Un día	Visita y observación a la primaria Leona Vicario.
		26 de noviembre 2021	Un día	Observación del CTE de la Leona Vicario en una escuela de Tehuacán.
Municipio de Vicente Guerrero	Estancia presencial	Septiembre 2021	Un día	Visita con los docentes Antonio y Laura de escuelas en dos localidades del municipio y visita a casa de un estudiante de Lucía.
Municipio de Zoquitlán Coyolapa Primaria: Margarita Neri	Comunicación virtual	Octubre 2021 a enero 2022	Cuatro meses	Algunas charlas con el maestro Alfonso por mensajería instantánea sobre sus experiencias en el periodo de la pandemia.

Municipio de Zoquitlán Coyolapa Primaria: Margarita Neri	Estancia presencial	07 de enero de 2022	Un día	Entrevista presencial grupal en Tehuacán con los docentes y la directora Alejandra en una cafetería.
		24 al 27 de enero de 2022	Cuatro días	Estancia en la escuela. Los docentes vivían en la escuela así que viví con ellos durante esos días, y pude conversar ampliamente y participar en actividades escolares.
		10 de enero 2022.	Una tarde en Tehuacán	Entrevista a la maestra Margarita quien laboró por tres años en esta escuela antes del periodo que abarca este estudio.
		28 de enero de 2022	Un día	CTE presencial de la escuela M. Neri, en una localidad aledaña, citados por el supervisor.

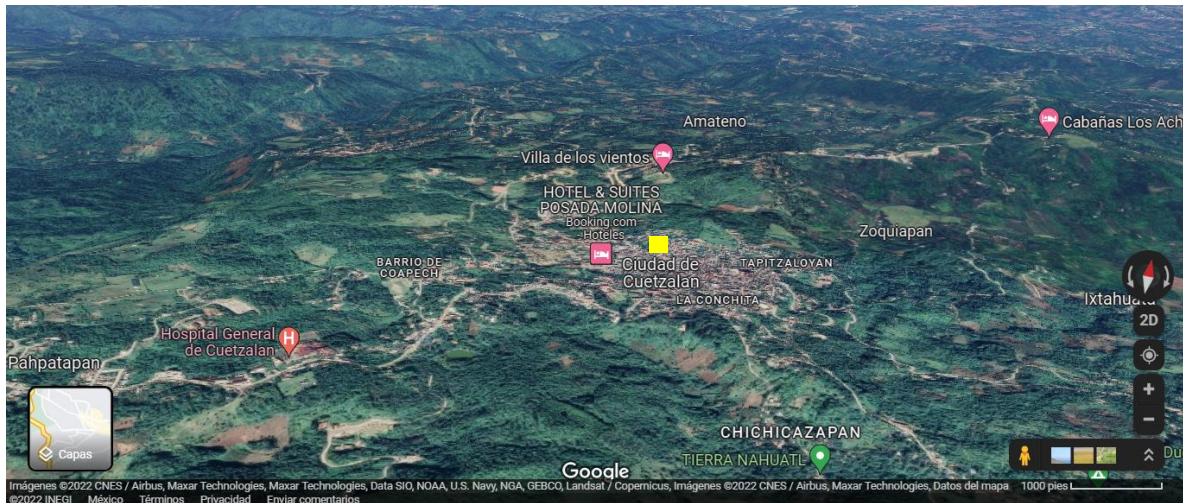
Anexo 2 Ubicación geográfica de la investigación

Figura 1

Ubicación de los municipios del estado de Puebla en donde realicé trabajo de campo para esta investigación

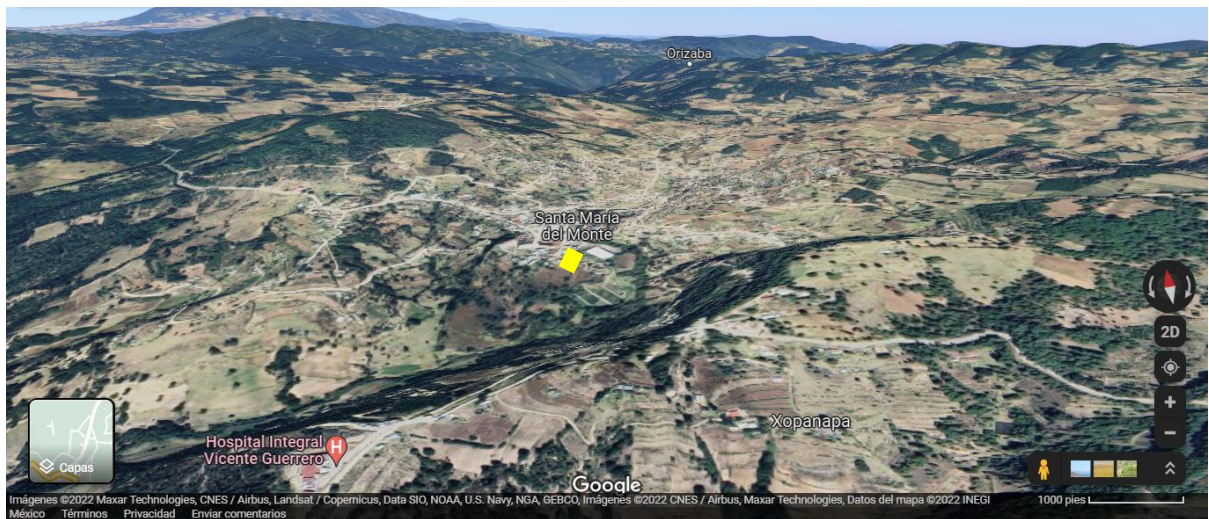


Ubicación de los municipios donde laboraban los maestros y maestras que participaron en el estudio (Adaptada de *Mapa del estado de Puebla* [mapa], Imágenes totales, enero 2021).

Figura 2**Localidad Ciudad de Cuetzalan, Cuetzalan del Progreso, Puebla**

Nota: El cuadro amarillo corresponde a la ubicación de la Ciudad de Cuetzalan (Adaptada de *Ciudad de Cuetzalan, Cuetzalan del Progreso, Puebla* [mapa], Google maps, julio 2022).

Link del mapa: <https://goo.gl/maps/neoJFh6HjAc9EXrAA>

Figura 3**Localidad Santa María del Monte, Vicente Guerrero, Puebla**

Nota: El cuadro amarillo corresponde a la ubicación de la localidad de Santa María del Monte (Adaptada de *Santa María del Monte, Vicente Guerrero, Puebla*. [mapa], Google maps, julio 2022). Link del mapa: <https://goo.gl/maps/6CcoZRn5fTG2Jpj26>

Figura 4**Localidad Coyolapa, Zoquitlán, Puebla**

El cuadro amarillo corresponde a la ubicación de la localidad de Coyolapa (Adaptada de *Coyolapa, Zoquitlán, Puebla* [mapa], Google maps, julio 2022). Link del mapa: <https://goo.gl/maps/eXp6duCYhz9CdeXa6>

Anexo 3 Oficio de jefatura

**Secretaría
de Educación**
GOBIERNO DEL ESTADO DE PUEBLA

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA
JEFATURA DE SECTOR 14
OFICIO 0705/2021
ASUNTO: SE INSTRUYE

"Zacapoetla, Pue", a 04 de mayo de 2021
2021, Año de la Independencia"

**C.C. SUPERVISORES ESCOLARES SECTOR 14 DE EDUCACIÓN PRIMARIA FEDERAL
PRESENTES:**

Con fundamento en los artículos 18 fracción I, II, III, VI, XII, XX y XXI, artículo 22 fracciones I, II y X del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública del Estado; en atención al oficio SEP-2.05_DEP/461/2021 de fecha 04 de mayo del presente año, suscrito por la Dirección de Educación Primaria, mediante el cual remite a esta Jefatura de Sector los oficios, SEP 1.4.2.1-DAC/1506/2021 y V2/004709 emitido por la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Puebla, donde da a conocer la queja derivada de la nota periodística titulada "Solo dos horas de clase al día reciben estudiantes de escuelas rurales e indígenas en Puebla: FENAPAF".

Se les instruye para que a más tardar el día de mañana 05 de mayo del 2021, antes de las 11:00 hrs, remitan a esta Jefatura, el expediente en relación a la problemática señalada e informen a detalle el tiempo destinado por cada una de las escuelas a su cargo:

Clases en línea, formas de comunicación, intervención y/o atención académica a los alumnos, etc.

Dicho informe ira dirigido a la Directora del Nivel.

No omito mencionar, que la falta de cumplimiento del presente por parte de usted, generará la instrumentación del proceso administrativo correspondiente.

Lo anterior, con la única intención de garantizar que se cumpla con la máxima diligencia del servicio que se nos ha encomendado.

Sin otro particular, aprovecho la ocasión para enviarles un cordial saludo.

Nota: Se recomienda que en el asunto o en el cuerpo del texto incluya : informe detallado en atención a la nota periodística.

ATENTAMENTE

OSCAR LEON GONZALEZ
JEFE DEL SECTOR 14

C.c.p. Archivo.

(Oficio del jefe de sector 14, 2021, s/p).

Anexo 4 Evaluación Diagnóstica de los Aprendientes de Educación Primaria del estado de Puebla

Evaluación Diagnóstica Integral de los Aprendientes de Educación Primaria del Estado de Puebla
Cuestionario para el Aprendiente

El objetivo de este cuestionario es identificar las condiciones con las que cuentas para aprender en la modalidad híbrida; para ello nos gustaría conocer las **estrategias de aprendizaje y de motivación que utilizas para aprender a distancia y para el aprendizaje autónomo.**

Queremos saber lo que realmente haces, no lo que deberías hacer, de esto dependerá la forma en que las y los docentes de tu escuela pueden diseñar acciones orientadas para acompañar de mejor manera en tu aprendizaje.

Para que tu maestra(o) pueda utilizar la información y ayudarte es muy importante que coloques correctamente la **clave de centro de trabajo (CCT)** de tu escuela y tu **NIA**. Si no las conoces pide ayuda a tus padres o maestra(o).


El cuestionario que a continuación se presenta consta de 73 reactivos, por lo que es importante que destines aproximadamente 15 minutos para responderlo.

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente cada una de las afirmaciones, **contesta en la hoja de respuestas** usando la escala que se encuentra al final de esta página.

Considera que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo te pedimos que contestes lo que a ti te sucede, de manera que tus respuestas reflejen realmente tu situación. Te invitamos a que respondas con toda honestidad.

En tu hoja de respuestas rellena el óvalo del número que corresponda a tu elección, este puede ir desde:

Nunca es cierto en mí (1) hasta Siempre es cierto en mí (5)



1	2	3	4	5
Nunca es cierto en mí	Raramente es cierto en mí	Ocasionalmente es cierto en mí	Frecuentemente es cierto	Siempre es cierto en mí

Instrucciones de la Evaluación Diagnóstica de los Aprendientes de Educación Primaria del estado de Puebla (Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla, 2021).

1	2	3	4	5
Nunca es cierto en mí	Raramente es cierto en mí	Ocasionalmente es cierto en mí	Frecuentemente es cierto	Siempre es cierto en mí
1.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
96.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
97.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
98.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
99.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
100.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hoja de respuestas del cuestionario de 73 preguntas de la Evaluación Diagnóstica de los Aprendientes de Educación Primaria del estado de Puebla (Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla, 2021).

Anexo 5 Contenidos de las Guías de trabajo de Consejos Técnicos Escolares virtuales y presenciales de diciembre 2020 a enero 2022

Los contenidos que a continuación se presentan fueron tomados textualmente de la Agenda de trabajo de las Guías de trabajo de cada uno de los CTE que observé, elaboradas por la SEP.

Virtuales: Ciclo escolar 2020-2021

Datos	Rubros de la Guía de Trabajo
<p>2da sesión ordinaria Justo Sierra, Cuetzalan 11/12/2020, 10:00 a 13:00</p>	<p>I. RECUPEREMOS NUESTRA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA • Revisión de los propósitos, materiales y productos. • Comentarios al video con el mensaje del C. Secretario de Educación Pública. • Caracterización de una práctica innovadora implementada en la educación a distancia.</p> <p>II. COMPARTAMOS NUESTRAS PRÁCTICAS PARA ENRIQUECERLAS • Revisión de experiencias de maestras y maestros del país. • Intercambio de prácticas del colectivo docente. • Definición de criterios que como colectivo incorporarán en sus intervenciones para favorecer el aprendizaje a distancia.</p> <p>III. RECONOZCAMOS NUESTROS ESFUERZOS • Valoración de cómo se sintieron en la sesión al intercambiar sus prácticas. VARIOS</p>
<p>3ra sesión ordinaria Justo Sierra, Cuetzalan 07/01/2021, 10:00 a 13:00</p>	<p>I ANALICEMOS LOS RESULTADOS DEL PRIMER PERIODO DE EVALUACIÓN • Revisión de los propósitos, materiales y productos. • Comentarios al video con el mensaje del C. Secretario de Educación Pública. • Análisis de los resultados del primer periodo.</p> <p>II. ELABOREMOS UN PLAN DE REFORZAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES • Selección de aprendizajes esperados a reforzar. • Diseño del plan de reforzamiento. • Presentación de resultados a nivel escuela de alumnos en riesgo. • Presentación de planes de reforzamiento por grado o asignatura. • Estrategias de comunicación para aquellos estudiantes con los que no se ha tenido contacto o la comunicación es intermitente.</p>
<p>4ta sesión ordinaria Justo Sierra, Cuetzalan 08/01/2021, 09:00 a 13:00</p>	<p>I. ACCIONES DE MEJORA: FAVORECER LAS HABILIDADES DE LECTURA, ESCRITURA Y CÁLCULO MENTAL • Revisión de los propósitos, materiales y productos. • La lectura, la escritura y el cálculo mental en el aprendizaje. • Beneficios de la lectura, la escritura y el cálculo mental en el aprendizaje. • Hacia la consolidación de las habilidades de lectura, la escritura y cálculo mental.</p> <p>II. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA ESCOLAR DE MEJORA CONTINUA • Valoración de acciones establecidas en el PEMC. • Ajuste a las acciones establecidas en el PEMC.</p>
<p>5ta sesión ordinaria Justo Sierra, Cuetzalan 19/02/2021, 09:00 a 13:00</p>	<p>I. EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL, ELEMENTO CLAVE PARA EL APRENDIZAJE • Nuestras emociones durante la pandemia. • Estrategia para favorecer la gestión de las emociones en la comunidad escolar.</p> <p>II. FORTALEZCAMOS NUESTRAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES. • La comunicación con nuestros estudiantes y la evaluación para el aprendizaje ¿qué debemos fortalecer? • Elementos de evaluación que debemos enriquecer.</p>

<p>6ta sesión ordinaria Justo Sierra, Cuetzalan 12/04/2021, 09:00 a 13:00</p>	<p>I. ¿CÓMO NOS SENTIMOS? SIGAMOS TRABAJANDO EN FAVOR DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones hemos realizado para favorecer la gestión de emociones y la empatía? • ¿Para qué la resiliencia? <p>II. FORTALEZCAMOS NUESTRAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES. • La comunicación con nuestros estudiantes y la evaluación para el aprendizaje ¿qué debemos fortalecer? • Elementos de evaluación que debemos enriquecer.</p> <p>III. RESULTADOS DEL SEGUNDO PERIODO DE EVALUACIÓN. ¿CÓMO CONTINUAR? • ¿Cómo van nuestros estudiantes? • ¿Qué podemos hacer para apoyarlos?</p>
<p>7ma sesión ordinaria Justo Sierra, Cuetzalan 21/05/2020, 09:00 a 13:00</p>	<p>I. CONTINUEMOS TRABAJANDO CON LAS EMOCIONES • Revisión de los propósitos, materiales y productos • Comentarios al video con el mensaje de la C. Secretaria de Educación Pública • Favorezcamos la regulación emocional para lograr bienestar.</p> <p>II. RUMBO AL CIERRE DEL CICLO ESCOLAR • Descripción de los avances y áreas de mejora de nuestras alumnas y alumnos.</p>
<p>8va sesión ordinaria Justo Sierra, Cuetzalan 25/06/2021, 10:00 a 13:00</p>	<p>I. BALANCE DE LA ESTRATEGIA PARA LA GESTIÓN DE EMOCIONES – Presentación de los propósitos, materiales y productos. • Comentarios al video con el mensaje de la C. Secretaria de Educación Pública. • Experiencias vividas derivadas de la estrategia para la gestión de las emociones, la empatía y la resiliencia • Importancia de las emociones en la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>II. ¿CÓMO CERRAMOS EL CICLO ESCOLAR? ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS FINALES • ¿Qué resultados obtuvieron mis alumnas y alumnos al finalizar el ciclo escolar? – Las fichas descriptivas – Resultados finales.</p> <p>III. EL PEMC COMO INSTRUMENTO DE MEJORA. ¿CUÁNTO AVANZAMOS EN NUESTRAS METAS Y OBJETIVOS? • Implementación del PEMC durante la contingencia • Objetivos y metas.</p>

Presenciales Ciclo escolar 2021-2022

Datos	Rubros de la Guía de trabajo
<p>2da sesión ordinaria Leona Vicario, Vicente Guerrero 10/11/2021, 09:00 a 13:00</p>	<p>I. Empiezo por mí • Pienso, luego siento y actúo</p> <p>II. Valoremos los aprendizajes alcanzados y tomemos decisiones para continuar • ¿Qué logramos en este primer periodo del ciclo escolar? • ¿Cómo continuar los procesos de enseñanza y aprendizaje? 50%</p> <p>III. Organización de la escuela • Abordemos los asuntos prioritarios que decidimos como colectivo para seguir mejorando nuestro servicio educativo 25%.</p>
<p>3ra sesión ordinaria Margarita Neri, Zoquitlán 24/01/2022, 09:00-16:00</p>	<p>I. Empiezo por mí • Duermo, me muevo y me alimento para mi bienestar</p> <p>II. Desarrollemos la comprensión lectora para favorecer la equidad y la excelencia. • ¿Qué significa leer? • ¿Cómo favorecer la comprensión lectora en el aula y la escuela?</p> <p>III. Organización de la escuela. • Abordemos los asuntos prioritarios que decidimos como colectivo para seguir mejorando nuestro servicio educativo.</p>

Anexo 6 Medios de llegada de políticas educativas en los CTE virtuales. Archivos, presentaciones y materiales.

Zoom Meeting 40-Minutes

You are viewing CESAR Z's screen

View Options

Speaker View

Secretaría de Educación
Estado de Puebla

Concentrado Estadístico de zona de comunicación con alumnado
Fecha de entrega: 14-12-2020 vía correo electrónico a Supervisión

GRADO	ESTADÍSTICA FINAL (2019-2020)	ESTADÍSTICA INICIAL (2020-2021)	NÚMERO DE ALUMNOS CON LOS QUE SE LOGRAN TENER COMUNICACIÓN CONSTANTE Y PERMANENTE	NÚMERO DE ALUMNOS CON COMUNICACIÓN INTERMITENTE Y BAJA PARTICIPACIÓN	NÚMERO DE ALUMNOS QUE NO TIENEN COMUNICACIÓN Y PARTICIPACIÓN	NÚMERO DE ALUMNOS QUE SE HAN DADO DE BAJA POR NO CONTINUAR SUS ESTUDIOS (NO APLICA PARA TRASLADOS O CAMBIOS DE RESIDENCIA O ESCUELA)
1º						
2º						
3º						
4º						
5º						
6º						

12:45 p. m.
11/12/2020

Diapositivas proyectadas para llenar el *Concentrado Estadístico de zona de comunicación con alumnado* solicitado por la SEP de Puebla, en el CTE virtual del 11 de enero de 2020. Este concentrado no aparecía en la Guía de trabajo del CTE elaborada por la SEP federal. Se desconoce si fue elaborado por el director o si le fue entregado por autoridades educativas estatales solo para su proyección.

CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR GTA Productos - Word

Mariana Gerardo Antonio

¿Qué desea hacer?

9. Observen los siguientes videos:

RESILIENCIA: EL DOLOR ES INEVITABLE, EL SUFRIMIENTO ES OPCIONAL, BORIS CYRULNIK

RESILIENCIA Y FRUSTRACIÓN | EL COMIENZO DE LA VIDA

Del inicio al minuto 5 con 10 segundos.
<https://www.youtube.com/watch?v=PwpsvY&t=510s>

<https://www.youtube.com/watch?v=jsorek837H4>

A partir de los videos, reflexionen sobre la importancia de la resiliencia como una forma de superar los estados aflictivos y de favorecer el desarrollo integral de NNA.

- ¿Cómo puede favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje el desarrollo de la capacidad de resiliencia en usted y en sus estudiantes?
- ¿De qué manera pueden contribuir ustedes a fortalecer la resiliencia de sus NNA?, ¿cómo pueden contribuir las familias? Consideren el siguiente fragmento:

Página 4 de 10 3050 palabras Español (México)

Accesibilidad: es necesario investigar

Selección y compilación de las actividades de las Guías de trabajo de trabajo de los CTE virtuales que los docentes debían entregar después de cada CTE. Estas actividades recibían el nombre de “productos”. Este archivo fue elaborado por Moisés para el CTE virtual del 12 de abril del 2021. La captura de pantalla fue realizada por mí.

Anexo 7. Cuaderno del estudiante y formato institucional para la elaboración de cuadernillos durante la contingencia.



Carátula del Cuaderno del estudiante propuesto por la SEP federal. Cuaderno del estudiante de 1° de primaria (SEP, 2021, p. 1).

Cuaderno del docente
1.º de primaria
Lenguaje y Comunicación

A Aprendizajes que se refuerzan

Oralidad - Conversación

- Repaso preescolar: expresa sus ideas. Participa y escucha las de sus compañeros.

Me desafío

Para comenzar esta sesión, pide a tus alumnos que tomen asiento y pongan mucha atención, porque les vas a contar un cuento que quizá ya conozcan, pero que seguramente les gustará.

Antes de iniciar la lectura, puedes proponer que canten una canción que los tranquilice y les permita concentrarse. Te sugerimos “El candadito”, que seguramente conocen porque se usa mucho en la educación preescolar. Usar elementos que ya conocen los alumnos facilita su transición al nuevo nivel educativo, pues da continuidad a la dinámica lúdica a la que estaban acostumbrados.

Recuerda leer pausadamente y hacer una voz distinta que represente al narrador de la historia y que te permita destacar los elementos más relevantes de la lectura.

La liebre y la tortuga Sesión **1**

La liebre y la tortuga

Discutían la liebre y la tortuga sobre cuál de las dos era más veloz. Fijaron un día y lugar para la prueba y empezaron. La liebre, confiando en su velocidad, no se dio prisa en partir y, acostándose al borde del camino, se quedó dormida. Pero la tortuga —consciente de su lentitud— no dejó de caminar desde el primer instante, con lo que le sacó una gran ventaja a la liebre dormida, llegó a la meta y ganó el premio.

Esopo

Secretaría de Educación Pública. *Lengua Materna. Español. Lecturas de primer grado*. Ciudad de México, 2018, p. 32.

Actividades

A Después de leer el cuento, permite que expresen sus ideas acerca de la lectura y pide que juntos reflexionen sobre lo siguiente:

1. Si fueran uno de los personajes, ¿cuál serían y por qué?
2. ¿Por qué creen que la liebre se quedó dormida?
3. ¿Cuál fue su parte favorita del cuento?

12

Ejemplo de actividades del Cuaderno del estudiante propuesto por la SEP federal. Cuaderno del estudiante de 1° de primaria (SEP, 2021, p. 6).

CUADERNILLO DE APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

TEMA: (Según las guías de la Fase compensatoria)

Sesión:	Propósito:	
Producto para la Carpeta de Experiencias		
Aprendizajes esperados:		
Fecha de actividad:	Fecha de entrega:	

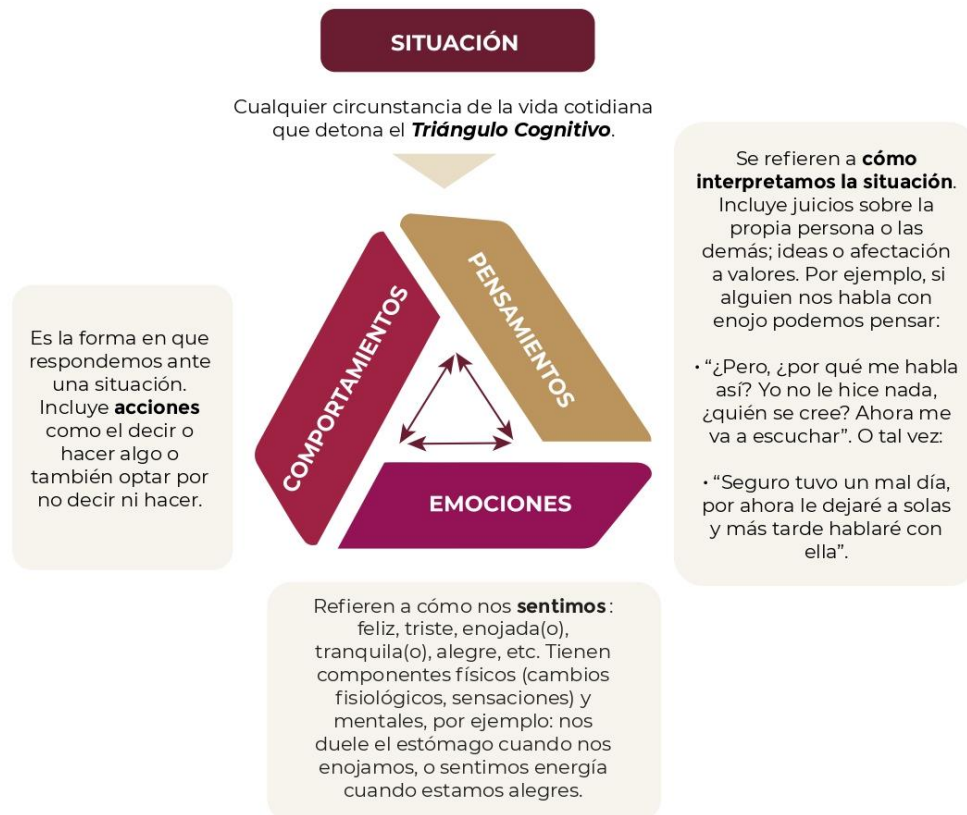
Momento	Actividades	Recursos
Partir de la Realidad		
Análisis y Reflexión		
Resolver en Común		
Comunicar y Transferir		
Sugerencias adecuaciones		
Materiales y recursos para la sesión		

Formato propuesto para la elaboración del *Cuadernillo de aprendizaje del estudiante*. Este formato formó parte del Anexo de la Guía para el fortalecimiento del Modelo de Educación a Distancia de Educación Básica del estado de Puebla y fue presentado por Moisés, en el CTE del mes de agosto de 2020 en la primaria Justo Sierra.

Anexo 8 Triángulo cognitivo para la autorregulación emocional

CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR

TERCERA SESIÓN ORDINARIA



4. **Dibujen**, de manera individual en una hoja el esquema del Triángulo Cognitivo y realicen el siguiente ejercicio:

- **Piense** en una situación confrontativa reciente en la que no logró regular sus emociones y donde su conducta no fue asertiva.
- **Escriba** en la parte del triángulo que corresponda, con el color que elija, la situación que vivió, qué pensó sobre esta, la emoción o las emociones que experimentó y la conducta presentada.

EDUCACIÓN PRIMARIA

11

Triángulo Cognitivo en Guía de trabajo del CTE de enero de 2022 (SEP, enero 2022, p. 10).

Anexo 9 Cuadernillos de trabajo elaborado por los docentes

06 de octubre de 2020. Martes. “Las mascotas de mi casa”

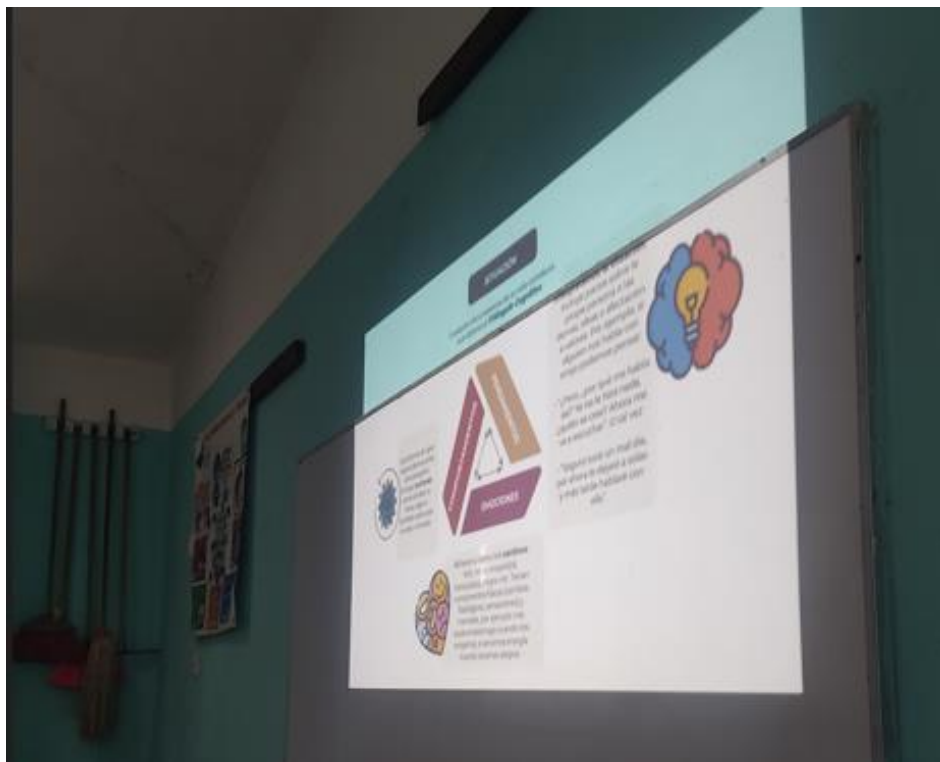
1. Busquen a la mascota que tienen en casa, platicuen sobre ella, ¿Cómo es físicamente? ¿Cómo decidieron adoptarla? ¿Qué cuidados necesita? Si no tienen mascota pueden platicar sobre alguna que les gustaría tener y las razones por las que no la han adoptado.
2. Separen con palmadas las sílabas del nombre del animal tengan como mascota o que les gustaría tener, **digán cuántas sílabas tiene cada palabra**
Ejemplo: ga---to 2 pe-----rro 2 co-----ne---jo 3 pa-----tos 2
3. Corten las piezas del tangram del material recortable 4 del libro de Matemáticas y coloque las piezas en los gatos. Página 27 y 28 del libro de texto. Pregunte a su hijo ¿Sabes cómo se llama cada figura del tangram? **Guarda tu tangram porque lo usarás en varias ocasiones durante el primer grado.**
4. Platique con su hijo sobre esas mascotas que llegan a la casa y que no siempre son bien vistas por los habitantes, como son: **cucarachas, moscas, arañas, ratones, ciempiés, termitas, hormigas**, etc. Separen de manera oral en sílabas (con palmadas) también los nombres de estas mascotas no deseadas **digán cuántas sílabas tiene cada palabra.**
5. Diga a su hijo que leerán un cuento que habla de mascotas deseadas y no tan deseadas. Revise con su hijo la página 18 del libro de texto de Lengua Materna, comenten sobre las ilustraciones, pregunte a su hijo ¿Qué dibujos ves? ¿Qué animales están ahí? ¿Cómo es el gato? ¿Cómo son los ratones? ¿Dónde está el gato? ¿Dónde están los ratones? ¿Qué hace el gato? ¿Qué hacen los ratones? ¿Qué es lo que el ratón más pequeño sostiene con las manos?

Actividad que formó parte de la asignatura de lengua materna del cuadernillo elaborado por el docente Antonio, de la primaria Leona Vicario, para 1° grado, durante el mes de octubre de 2020. Como podemos observar, el formato destinado por la SEP estatal no fue obligatorio para todos los docentes del estado.

Anexo 10. Medios de llegada de consignas educativas a los CTE presenciales



Proyección de estadísticas por parte de Andrea sobre el avance de los estudiantes de cada grado en las diferentes materias, de acuerdo al semáforo de evaluación. CTE presencial del mes de noviembre de 2021 de la primaria Leona Vicario.



Proyección del *Triángulo cognitivo* por Alejandra. CTE presencial del mes de enero de 2022 de la primaria Margarita Neri.