

Educación a distancia y pandemia. Experiencias en educación básica en zonas rurales y urbanas

*Lucia Paredes Rojas y Alejandra Navarrete Quezada **

Resumen

Las condiciones pandémicas han obligado a introducir el avance tecnológico para continuar con el acto educativo. Se priorizó la educación a distancia en las prácticas docentes de educación básica. Esta investigación rescata las experiencias de docentes, estudiantes y madres de familia involucrados con la escuela una vez que éstas fueron cerradas a consecuencia de la COVID-19 y se estableció el trabajo a distancia. Es un estudio cualitativo desde una indagación biográfica-narrativa a través de entrevistas en profundidad. El análisis narrativo temático fue el procedimiento para tratar la información. Los hallazgos manifiestan tres ejes temáticos como aspectos relevantes: el avance desigual de la digitalización, los efectos de la continuidad de la jornada escolar y el lugar incómodo de la incertidumbre por no saber qué va a suceder con la escuela.

Palabras clave

Educación básica ¶ Tecnología educativa ¶ Digitalización ¶ Brecha digital

Abstract

The pandemic conditions have forced the introduction of technological advances to continue the educational act. Distance education was prioritized in basic education teaching practices. This research rescues the experiences of teachers, students and mothers involved with the school once they were closed because of COVID-19 and remote work was established. It is a qualitative study from a biographical-narrative inquiry through in-depth interviews. The thematic narrative analysis was the procedure to treat the information. The findings show three thematic axes as relevant aspects: the uneven progress of digitization, the effects of the continuity of the school day, and the uncomfortable place of uncertainty due to not knowing what is going to happen with the school.

Key words

Basic education ¶ Educational technology ¶ Digitization ¶ Digital divide

* Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco (UAM-X), México (lucyparedesipn@gmail.com) ¶ Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, UAM-X, México (libertas.nava@gmail.com).

Introducción

TRAS LA COVID-19 se optó por la educación a distancia (EaD) sostenida en gran medida por herramientas digitales. Hernández (2015) distingue que los aparatos digitales funcionan como medios o fines en sí mismos. Como medio facilita la interacción en procesos de aprendizaje, como fin, afronta la paradoja de que los usuarios se vean limitados a la capacitación técnica para su uso. En este trabajo se entiende a la digitalización como el proceso de incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la escuela, más como un fin que como una herramienta, que no responde a las cuestiones pedagógicas que demanda el ejercicio educativo. Afronta la falta de disponibilidad, las dificultades de uso y falta de trascendencia a procesos de aprendizaje. Lo último implicaría la creación de contenido a través de dispositivos inteligentes, la manipulación de funciones de las distintas plataformas no sólo por parte del docente, sino por el estudiante. Además del uso de *software* para crear o editar contenidos (Hernández y Peñalosa, 2015).

La EaD tiene una larga trayectoria en los sistemas educativos. García (2020) señala que es un concepto rodeado por una acumulación de significados a raíz de los avances tecnológicos en los últimos años. En consecuencia, se ha fortalecido un bosque semántico de propuestas no presenciales. Esto dificulta la acción pedagógica porque no hay consenso ni descripción clara sobre qué, cómo y por qué enseñar y aprender a distancia. El autor sostiene que la diferencia entre educación presencial, a distancia o mixta radica en el tipo de relación entre los sujetos principales (educador y educando), su frecuencia y sistematicidad. Hay un acercamiento físico diferente porque la EaD se logra mediante el uso de las TIC.

Los docentes de cualquier modalidad deben privilegiar el acercamiento pedagógico con los educandos. Esta intención reconoce que la “EaD se basa en un diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacios diferentes al de aquellos, pueden aprender de forma independiente o grupal” (García, 2001, p. 41). Hacer posible estos significados conlleva a considerar tres dimensiones: la pedagógica, refiere al componente didáctico para lograr aprendizajes valiosos; la social, focaliza el proceso educativo en el diálogo con el fin de potenciar la interacción educativa y, por último, la tecnológica, facilita el acercamiento físico entre los sujetos para que se produzca el acto educativo. Es decir, es a distancia porque abarca las distintas realidades en que los sujetos están separados tanto en espacio como, en la mayoría de las ocasiones, en tiempo (García, 2020).

En México, la EaD es una modalidad sin precedentes en las prácticas docentes de educación básica. Directores, docentes, estudiantes, madres y padres de familia han tenido experiencias formativas presenciales. A lo largo de los últimos años se

han implementado programas y proyectos para incorporar el uso de las TIC, pero ha ocurrido de forma esporádica e inconclusa en cada periodo de gobierno. Navarrete, Manzanilla y Ocaña (2020) así lo describen. De 2003 a 2011, con la *Reforma Integral de Educación Básica*, se implementó el *Programa Enciclomedia* con el fin de fomentar y usar materiales audiovisuales e informáticos en 5° y 6° de primaria. De 2009 a 2012 se incorporó el programa *Habilidades Digitales para Todos* con el propósito de desarrollar destrezas en estudiantes de primaria y secundaria. Del 2013 a 2014 se estableció el programa *Mi compu.mx* que entregó *laptops* a estudiantes de 5° y 6° de primaria, docentes y supervisores de los grados correspondientes. De 2013 a 2015 el *Programa Piloto de Inclusión Digital* tuvo como finalidad identificar elementos para diseñar una política pública que impulsara el uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje. La última propuesta fue el programa *@prende* de 2014 a 2015. Se enfocó en la entrega de dispositivos tecnológicos móviles a 5° de primaria.

Si bien las distintas iniciativas promovieron el uso de las TIC, las características en el diseño e implementación fueron insuficientes para su institucionalización. Las decisiones establecidas en las políticas no lograron ser parte de la operación rutinaria en el espacio local a través de la incorporación de nuevas prácticas (Aguilar, 1993). Por eso, Navarrete, Manzanilla y Ocaña (2020) concluyen “que existe una escasa cultura en Tecnologías de la Información y la Comunicación por parte de la población escolar” (p. 143). Además de la lentitud en la implementación de políticas y reformas educativas para su atención.

Las condiciones de pandemia han obligado a que todos los sujetos que concurren y dan vida a la escuela, cambien y se apropien de habilidades digitales para garantizar el derecho a la educación. No es sencillo, tan sólo el acceso a la tecnología ha sido desigual. La población de bajos recursos se obliga a costear, por sí misma la conectividad y equipos tecnológicos (Buitrago, 2015). Esto incrementa la brecha digital, según la UNESCO (2020) la mitad del total de alumnos que se han mantenido fuera del aula no tiene acceso a un ordenador doméstico y el 43% no tiene internet en casa. Además, enfrentan la apropiación pedagógica de su uso. Esto no significa que la EaD responde de manera unilateral al manejo de las TIC, aprender sobre tecnologías, sino que es una herramienta que permite ofrecer educación y construir conocimientos, aprender con tecnologías, más allá del carácter técnico. Por ello se vincula desde tres dimensiones del currículum: contenido a desarrollarse, planificación de las actividades y la realidad interactiva que explicita la acción y experiencia educativa (Iriondo y Gallego, 2013).

Aunque la EaD está mediada por la tecnología, en tanto requiere equipamiento y habilidades para su uso, presenta el desafío de responder a la dimensión pedagógica.

A saber, cómo las TIC se incorporan al entorno pedagógico y qué implicaciones generan.

La presente investigación busca comprender cómo han vivido la EaD algunos actores involucrados en la escuela de nivel básico a partir de la pandemia. El estudio se aleja de las generalizaciones estadísticas y se inserta en las subjetividades de la experiencia vivida (Conelly y Clandinin, 1995). Para tal cometido, el texto se organiza en tres apartados. El primero contextualiza la propuesta oficial de EaD ideada por el gobierno federal. El segundo describe el diseño metodológico que permitió indagar las experiencias de los participantes. Por último, se presentan las reflexiones suscitadas por las narrativas en tres puntos relevantes que constituyen los ejes temáticos identificados.

Contextualización

La pandemia puso a prueba la capacidad de respuesta de todos los países en términos de salud, educación y economía. Al mismo tiempo, situó en graves aprietos a los más vulnerables, según su estrato socioeconómico, género, etapa del ciclo de vida, condición étnico-racial, territorio, discapacidad, estatus migratorio o situación de calle (CEPAL, 2020a). América Latina enfrenta un antiguo lastre: la desigualdad social. Lo que se tradujo de manera inmediata en falta de acceso a las TIC y cobertura de internet. Los países recurrieron a distintas estrategias para irse adaptando con más o menos conflictos.

En México, la suspensión oficial de clases ocurrió el 23 de marzo de 2020 sustentado en el Acuerdo número 02/03/2020. Se manifestó la necesidad de esta acción derivado de la COVID-19, pero las recomendaciones pedagógicas fueron insuficientes (SEP, 2020a). Las escuelas tomaron decisiones según sus posibilidades. En medio del caos social, el informe presidencial del 16 de abril comunicó la extensión de la suspensión presencial de clases hasta mayo y junio (Gobierno de México, 2020). El 30 de abril la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció el Acuerdo número 09/04/20 por el que se amplía el periodo suspensivo del 23 de marzo al 30 de mayo de 2020 (SEP, 2020b). En este tiempo se establecieron estrategias como el programa *Aprende en Casa* (AC) destinado a educación básica y media superior. Se dispuso de recursos radiofónicos para comunidades y pueblos indígenas. También, el programa de *Telesecundaria* que ya se manejaba tiempo atrás en zonas rurales. *Verano divertido* fue una propuesta durante el receso de clases que transmitió contenidos lúdicos y formativos durante el aislamiento. En suma, las pocas precisiones para evaluar, la dificultad para comunicarse con los estudiantes y las carencias de recursos tecnológicos para uso educativo fueron factores que contribuyeron a terminar el ciclo

escolar 2019-2020 de manera caótica. Además, imperó la incertidumbre de la fecha de regreso. No se sabía si se iniciaría el ciclo escolar en los meses habituales.

El ciclo escolar 2020-2021 se inició de manera insólita, sin escuelas. Se convocó a docentes y directivos para desarrollar el taller intensivo de capacitación en línea y llevar a cabo el Consejo Técnico Escolar en su fase extraordinaria. Se idearon las primeras semanas de trabajo junto con la incertidumbre del regreso presencial, tal como se indicó en el calendario escolar (SEP, 2020c). Para entonces, inició el programa AC II, se entregaron libros de texto gratuitos impresos y se promovieron recursos digitales que la página *web* del programa federal reunió. Todo ello, en medio de un desarrollo contradictorio entre el discurso triunfalista del anterior secretario de educación pública, Esteban Moctezuma Barragán, y la práctica cotidiana de la EaD.¹

Durante este trayecto surgió la estrategia digital Aprende 2.0 que busca fomentar el desarrollo de habilidades digitales de acuerdo con las exigencias del siglo XXI según el *Informe preliminar de políticas educativas en el contexto internacional* (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020). Sin embargo, no basta saber el discurso oficial, es indispensable comprender qué sucede en la vida escolar cotidiana porque las consecuencias económicas y de salud se presentan inseparables en diferentes sectores de la población a consecuencia de la COVID-19.

Metodología

Es un estudio cualitativo que recoge narrativas de experiencias de docentes, estudiantes y madres de familia sobre cómo han vivido la educación a partir de la pandemia. Es cualitativa porque permite “estudiar las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 47). Rescata, desde el contexto social de los participantes, la manera en que vivencian la escuela a partir de que éstas fueron cerradas y continuaron operando en los hogares. La experiencia se piensa desde una dimensión subjetiva: aquello que les pasa a las personas según sus propias reflexiones (Larrosa, 2011).

Es un diseño narrativo entendido como una forma de indagar lo que cuentan los individuos alrededor de su propia experiencia vivida (Connelly y Clandinin, 1995). Esta investigación biográfica-narrativa rescata, mediante relatos orales, la trayectoria temporal del modo en que los individuos dan sentido a lo que viven, aunado a cómo se interpretan a sí mismos y al mundo (Bolívar, 2012). La intención es saber cómo los actores educativos se adaptan a las distintas circunstancias que la escuela en el contexto de pandemia ha impuesto sobre sus vidas.

Las personas fueron seleccionadas a través de un muestreo de cadena o bola de nieve, se pasó de un caso al siguiente por recomendación y al considerarse un informante valioso sobre el tema (Flick, 2015) a partir de dos criterios: dificultades en el uso de la tecnología y función variada en la escuela (sobre todo en docentes). La comunicación se logró mediante correo electrónico y por teléfono. Se explicó la finalidad del estudio y la forma de colaborar. Se incluyeron estudiantes, madres de familia y docentes con distintas funciones que voluntariamente quisieron participar, tal como se muestra en el Cuadro 1.

Se utilizó la entrevista en profundidad, técnica que se aleja de una representación estadística y toma pocos casos (Patton, 2015) pues, se buscaban respuestas

Cuadro 1. Características de los participantes

Participante	Estado donde vive	Edad	Descripción general
Estudiante	Puebla (zona rural)	12	Cuando inició la pandemia no contaba con un celular adecuado para seguir las clases en línea, ni computadora, ni internet. Tampoco le fue posible seguir las clases por televisión, ya que donde vive los canales no se ven más que por televisión por paga. Trabajaba a través de cuadernillos que el profesor le proporcionaba.
Estudiante	Estado de México (zona urbana)	11	Cuando inició la pandemia no contaba con computadora, ni internet. Utilizó el celular de su mamá para continuar con las clases. Al principio enviaba las tareas por <i>WhatsApp</i> , después tuvo que verse en la necesidad de contratar internet, ya que, los datos móviles no le alcanzaban para todas las clases a las que debía ingresar por <i>Meet</i> .
Madre de familia	Puebla (zona rural)	43	Tiene tres hijos, el más pequeño en segundo de primaria, otro en primero y uno más en segundo de secundaria. La EaD le ha demandado mucho tiempo para entregar las tareas. Su rutina ha sido cada vez más saturada de actividades y tiene la sensación de cansancio continuo.
Madre de familia	Estado de México (zona urbana)	33	Tiene dos hijos, el más pequeño en segundo de primaria y el grande en primero de secundaria. Cuando inició la pandemia no contaba con computadora ni internet, en el trayecto tuvo que contratar al menos internet, porque gastaba mucho en recargas para que su hijo tomara las clases en línea.
Docente con funciones de dirección	Ciudad de México	53	La responsabilidad ante el funcionamiento de la biblioteca escolar es la actividad que desempeñaba antes de la pandemia. Con la EaD suplió sus actividades por las actividades administrativas desde la dirección escolar. Reconoce que los docentes siempre han salido adelante frente a distintas circunstancias.

Cuadro 1. Características de los participantes (continuación)

Participante	Estado donde vive	Edad	Descripción general
Docente de grupo	Querétaro	52	Es profesora de grupo con 12 años de servicio. Por su desarrollo profesional tuvo experiencia previa con las tecnologías en el acto educativo. No obstante, fue limitante para trabajar de forma directa con sus estudiantes. Su dedicación y compromiso ha derivado en un proceso cansado, complicado y en soledad.
Docente de grupo	Ciudad de México	No indicó edad	Es pedagoga con amplia experiencia docente en distintos niveles educativos. La EaD la ha llevado a enfrentar múltiples desafíos, desde obtener infraestructura tecnológica hasta desarrollar habilidades digitales. La consigna que ha guiado su experiencia es aprender y desaprender junto a sus estudiantes.
Docente de grupo	Ciudad de México	58	Es titular de un grupo de segundo grado. Es egresada de la escuela normal básica y con 27 años de servicio. Su amplia experiencia en educación presencial no la ha limitado en usar e incorporar las TIC a sus prácticas de enseñanza. Narra un escenario angustiante y de constantes desafíos.
Director de escuela primaria	Ciudad de México	63	Cuando inició la pandemia tenía 40 años de servicio. Le costó mucho trabajo adaptarse al uso de la tecnología. Se ha sentido frustrado y reflexiona en torno a la incertidumbre del regreso a clases presenciales.

Fuente: Elaboración propia.

abiertas con elementos más detallados sobre las experiencias y significados (Steiner, 2011). Se empleó un guion de entrevista con una pregunta guía: *¿cómo ha vivido la EaD derivada de la pandemia?* A partir de ahí, se orientó la entrevista hacia la reflexión en torno a tres aspectos medulares: los retos que les había implicado, los problemas de aprendizaje que detectan y cómo ha impactado en su sentir.

El tratamiento de la información se realizó mediante el Análisis narrativo temático, se enfocó en qué dicen los entrevistados en lugar de cómo lo dicen. Del contenido se obtuvieron ejes temáticos que respondían al objeto de estudio (Riessman, 2008). Se obtuvieron tres principales: el avance desigual de la digitalización, los efectos que la continuidad de la jornada escolar y el lugar incómodo de la incertidumbre que todavía sienten al no saber qué es lo que va a suceder con respecto a la escuela. Su interpretación y análisis se presentan en los siguientes apartados, son los resultados del estudio y se ilustran con citas textuales que son fragmentos de las narrativas de los participantes, retomando los más distintivos. Los códigos de identificación aluden a la inicial de la función que desempeñan, el número de entrevista y la fecha de realización.

El avance desigual de la digitalización

Ante el cierre de las escuelas (derivado de la pandemia) se implementaron prácticas emergentes para dar continuidad a la educación bajo el supuesto, dice Casanova, “de que habrá un televisor y una computadora con acceso a internet, así como las capacidades humanas necesarias para asesorar en temas científicos, humanísticos y artísticos” (2020, p. 12). Sin embargo, se olvidó que la escuela pública ha padecido de manera importante la precariedad. Puiggrós señala que “la pandemia del COVID-19 encontró a los sistemas educativos latinoamericanos heridos o mortalmente dañados. Las políticas de privatización del mercado educativo habían actuado a fondo en la mayor parte de América Latina” (2020b, p. 12). De acuerdo con la CEPAL (2020b), en América Latina y el Caribe una tercera parte de la población hace uso de internet limitado o nulo debido a su condición económica, 33% de los hogares urbanos y 77% de los rurales no está conectado, 42% de los menores de 25 años y 54% de los mayores de 66 años no tiene conexión.

A la falta de insumos tecnológicos para la EaD, se añade el arrebato del espacio escolar que ha dado paso a una clara disrupción de la vida cotidiana a la que estábamos acostumbrados (Díaz-Barriga, 2020). La pandemia llegó de manera repentina en un momento en que no se contaba con lo necesario ni en lo estructural, ni en lo organizacional. Las siguientes narrativas muestran la reacción de no saber cómo será el escenario futuro de la escuela, sus sentires se movilizan en el “no saber qué pasa”.

Docente de 52 años (Querétaro):

[...] yo lo que hice fue llegar a mi salón de clases y empecé a llenar todo el pizarrón de actividades para que los niños copiaran lo que iban hacer durante ese mes. Entonces, me acuerdo de que todos los niños copiaron y dijeron ¡Ay es mucho! ¡es mucho! ¡es exagerado lo que está pidiendo! Pero yo presentía que no nada más iba hacer un mes, sino que a lo mejor sería otro (E6P/27-02-2021).

Estudiante de 12 años (Puebla):

Antes de la pandemia iba en primero de secundaria, en esos días me estaba preparando para un concurso académico a nivel zona. La profesora nos comunicó días antes que íbamos a trabajar desde casa debido a lo de la pandemia. Al principio me dio gusto iba a tener unos días descanso, pero al mismo tiempo me entró la preocupación, bueno tenía infinidad de dudas, qué pasaba, por qué cerraban la escuela (E2E/08-04-2021).

De momento la EaD aparece como una posibilidad para dar continuidad a la escuela. Se instaura el desafío de nuevas formas de enseñar y aprender para salvaguardar la vida. Docentes y estudiantes adquirieron poco a poco habilidades para hacer frente a las tareas escolares a distancia, integrando nuevas rutinas como aulas virtuales, videoconferencias y una serie de recursos que hicieron posible continuar con el contacto entre los diferentes actores de la escuela (Puiggrós, 2020a). Aparecen nuevas exigencias y necesidades. Así se observa en el siguiente relato de una profesora que se reconoce con la posibilidad de introducir nuevos saberes a su práctica cotidiana vinculados al uso de la tecnología.

Docente de 58 años (Ciudad de México):

Nunca me imaginé usar y depender de la computadora y el internet, apenas usaba el *WhatsApp* para comunicarme. Ya soy una persona grande y con la pandemia me preocupaba cómo enfrentarme a las tecnologías. Con el tiempo, aprendí a usar el correo electrónico, el *Classroom* y hacer video llamadas por *Meet*. Escuché que al ser maestros de gran edad no íbamos a poder [...] los papás y mamás de mis alumnos, la mayoría jóvenes, pensé que para ellos sería fácil, pero no es así. Muchos me han pedido ayuda, dicen que sólo saben usar *WhatsApp* y tienen problemas con la plataforma y las videollamadas que usamos, yo trato de ayudarles (E8P/14-03-2021).

Responder a estas demandas requiere de condiciones materiales que no todos los sectores de la población pueden sostener. Algunos encaran con desigualdad los procesos de digitalización y existen sectores para quienes contar con los recursos se convierte en una travesía de supervivencia. El gasto del internet se suma a la cuenta corriente, haciendo que el acceso a la educación se convierta en un bien mediado por la obtención de tecnologías. Los que no pueden pagarla ven aminoradas las oportunidades de aprendizaje (Miranda y Mendieta, 2021).

Quienes participan en este estudio asumen el problema de los insumos tecnológicos con mucha dificultad. Se impone su uso para que puedan continuar con las labores escolares, esto deriva en una situación de mercado. Se promueve la adquisición de equipos e internet con la finalidad de mantener la comunicación con la escuela.

Madre de familia de 43 años (Puebla):

En la escuela, al principio se intentó que tuviéramos clases virtuales, pero la mayoría de las familias no contaban con celular, por lo que, el maestro mejor nos dio unos cuaderni-

llos [...] cuando llegó lo de la televisión [la participante se refiere al programa de AC que es una alternativa de contenidos educativos para poblaciones sin acceso a herramientas digitales] hubo maestros que nos dijeron que si podíamos ver los programas, pero aquí no entra la señal, sólo se puede ver a través de televisión por paga y bueno pues, pagarlo está difícil. Si ya en ocasiones para meterle saldo al celular a veces se tiene que dejar de comprar algunas cosas de la despensa [...] yo no contaba con celular, tuvimos que sacar uno a crédito, cada pago se reembolsa a través de megas y es como estamos sosteniendo la comunicación, tratamos de usarlo de manera limitada para que alcance, pero me preocupa qué vamos a hacer una vez que terminemos de pagar, si ya no pudiera echarle crédito qué vamos a hacer (E1M/22-02-2021).

Madre de familia de 33 años (Estado de México):

Cuando llegó la pandemia yo no contaba con internet, le metía crédito al celular de vez en cuando, sólo para que el maestro me enviara las tareas, en ese entonces mi hijo iba en la primaria, pero cuando entró a la secundaria ya no fue suficiente, la organización de la escuela estableció un horario de clases virtuales de las diferentes asignaturas, son alrededor de tres clases diarias, algunos días cuatro. Al principio mi hijo entraba a unas clases y a otras no, pero conforme avanzó el tiempo le fue más difícil porque luego no entendía lo que habían dejado los maestros, o no les entendía a los ejercicios, tuvimos que hacer el esfuerzo por contratar internet. La verdad, no resulta nada sencillo, sobre todo ahora que hay menos trabajo (E2M/08-04-2021).

Docente (Ciudad de México):

La situación es que, cuando inicias es ver primero que no tienes a todos tus alumnos. Segundo, que no tenía un internet adecuado. Tuve que ir a la empresa a darlo de baja y contratar otro porque no me funcionaba ese internet. Mis alumnos se vieron en la misma situación [...] No tenía un aparato, me regalaron otro y ya podía conectarme en dos computadoras para poder dar mis clases (E7P/03-03-2021).

Docente de 58 años (Ciudad de México):

No tengo una computadora para mi uso exclusivo, la comparto con mis hijos que también estudian. Tenemos que hacer horarios para usarlo, siempre tengo que trabajar rápido porque otros están esperando que lo desocupe. Eso me limita y me genera estrés para desarrollar mi trabajo [...] Hablé con una mamá, tiene cinco hijos y da prioridad para usar el celular a su hija que va en la prepa, un poco a los de secundaria, pero los de

primaria no trabajan porque no alcanza para todos [...] ella tuvo que sacar una computadora en pagos (E8P/14-03-2021).

Los relatos exponen que al buscar una posible continuidad con la escuela se abre una ventana a la brecha digital. La tecnología aparece como una necesidad en una población que difícilmente puede costearla. Al mismo tiempo revela el modo en que se teje la relación tecnología-escuela ¿cómo se establece el tiempo de conexión de los docentes con los estudiantes?, ¿cómo se usa ese tiempo y para qué?, ¿qué costo social tiene para las familias sostener el gasto? Cada familia afronta sus propias batallas para dar continuidad a las labores escolares.

La brecha digital no sólo se sostiene en la falta de insumos, también se refleja en el dominio del uso, en la incorporación que la gente tiene mediante un capital cultural que se adquiere según el contexto. Una propiedad nacida del bien social que se obtiene por las condiciones que una cultura heredada le permiten (Bourdieu y Passeron, 1995). Esto cuestiona la dicotomía entre nativo e inmigrante digital porque no sólo depende de un margen generacional o rango de edad particular “sino a sus prácticas sociales y sus disposiciones para usar y saber utilizar las tecnologías” (Reyes y Veytia, 2017, p. 250). Por eso, se observan narrativas de personas adultas que usan o han incorporado las TIC en el proceso educativo, así como personas jóvenes a quienes se les dificulta porque han tenido un limitado acceso. Es importante señalar que, en algunos sectores de la población, las prácticas cotidianas con las TIC se han enfocado en el uso de redes sociales que no necesita mayor esfuerzo de aprendizaje por los usuarios, diferente a su vinculación con las actividades educativas (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020). Los participantes del estudio mostraron dificultades al inicio, precisamente por las desigualdades en el acceso y el manejo de las TIC. Algunos con la práctica han utilizado la tecnología, otros no lo han conseguido y les genera frustración. En los siguientes testimonios se explicitan.

Director de primaria de 63 años (Ciudad de México):

Esto de la tecnología me cayó bastante mal, yo tengo 40 años de servicio [...] me siento cómodo en el trabajo de la escuela, tengo un equipo muy solidario y siempre estamos haciendo proyectos [...]. Pero cuando llegó la pandemia fue como si me quitaran el trabajo y me dieran otro. De pronto era un novato en algo que había hecho durante toda mi vida. Adaptarme fue muy difícil. Yo no manejo bien la tecnología, hacer una reunión por *Zoom* me costaba mucho trabajo, no entendía ni donde tenía que presionar para activar el sonido. Al principio la situación la fuimos sobrellevando con *WhatsApp*. Los

maestros hicieron su grupo y les iban enviando las tareas a los niños, pero después nos dieron el correo institucional. Tan solo para hacerles llegar el correo a los papás tuvimos muchos inconvenientes, hay varios con los que perdimos el contacto y no tenemos su teléfono, ni forma de comunicarnos con ellos. En otros casos los papás no entendían como cambiar las contraseñas, muchos de ellos nunca habían abierto un correo electrónico y no sabían cómo ingresar a *Classroom* para ver las tareas [...] Yo estoy igual, no he acabado de entenderlo, no sé cómo abrir los grupos, mi hija es la que me ayuda a preparar las presentaciones para el Consejo Técnico y también me ayuda con lo del *Classroom*, porque yo todavía no le entiendo muy bien [...] Es difícil porque dependes de los demás, luego ella tiene trabajo también y a veces no puede estar conmigo en las reuniones y ando sufriendo porque no sé qué debo presionar (E9D/24-02-2021).

Docente de 58 años (Ciudad de México):

Al inicio me sentía confundida y estresada porque no sabía ni como encender la computadora, veía tantos botones y no sabía cuál aplastar. Yo nunca había agarrado una computadora estaba acostumbrada a dar mis clases en el pizarrón y desconocía todas las funciones de una computadora. Se me complicó mucho y mis hijas me ayudaban. Sabía que ellas tenían trabajo así que anotaba las indicaciones, en mi cuaderno, para enviar un correo, entrar a *Classroom* o usar el *Meet*, así lo podía hacer solita, sin ayuda. Ya no me siento como al inicio, ya estoy independizándome [...] Ahorita ya me siento más relajada, no en cien por ciento, pero lo esencial ya lo sé hacer (E8P/14-03-2021).

Los docentes, al no contar con el capital incorporado de la tecnología, se perciben dependientes de otras personas. Se sienten despojados de lo que sabían hacer y pasan a ser novatos. Atraviesan una difícil adaptación a las circunstancias que el uso de la tecnología impone. Empero, a pesar de la edad y la experiencia en la educación presencial, no se sienten derrotados y buscan la manera de continuar, así se expresa.

Docente de 53 años (Ciudad de México):

[...] esa situación de que los maestros grandes se largaron, se fueron, se jubilaron porque no le podían entrar a la computadora ¡no es cierto! Esa situación de ¡perro viejo no aprende trucos nuevos! ¡no es cierto! [...] la tecnología no nos da miedo [...] Y ahora con la pandemia [...] la tecnología nos agarró de golpe, hemos seguido dando las clases [...] con pandemia o sin pandemia orgullosamente te puedo decir que el magisterio ha cumplido (E5P/26-02-2021).

La permanencia del uso e incorporación progresiva de las TIC deja ver, por un lado, el buen ánimo por aprender y continuar con el ejercicio educativo y, por otro, expone las carencias formativas en habilidades digitales. Se profundiza la brecha digital entre los que pueden acceder a la educación mediada por la tecnología y los que no tienen posibilidades estructurales de sostenerla (Lloyd, 2020). Empero, la ausencia de competencias requeridas para su práctica es evidente. Hay escasez de conocimientos y habilidades de uso, también para implementarla de manera pedagógica. Un cúmulo de circunstancias que limitan y provocan conflictos cognitivo-socio-efectivos en todos los implicados que hacen funcionar a la escuela. Es una cuestión donde influyen las habilidades, posiciones y disposiciones para definir un tipo de uso y apropiación de las tecnologías (Reyes y Veytia, 2017).

Esto desvanece la esperanza de que la tecnología podría resolver el problema mediato de hacer llegar la educación a todos los rincones. Al contrario, se expresa una honda desigualdad con que se adopta, convirtiendo a una pequeña minoría en beneficiarios y una gran mayoría en afectados tecnológicos pues, impide su pleno derecho a la educación. Como puede notarse en los testimonios recabados, para quienes la digitalización ha caído como una camisa de fuerza que regula las posibilidades de enseñanza y aprendizaje.

Los efectos de la continuidad de la jornada escolar

La continuidad de la escuela atraviesa la condición de subalternidad, la cual se expresa en actitudes de dependencia y obediencia a las estructuras burocráticas y laborales. Ahí, la decisión de los docentes se margina a cumplir funciones de intermediación para reproducir la racionalidad instrumental (Saavedra, 2005). El derecho a la educación se convierte en la persecución del cumplimiento de la jornada escolar, de horarios que resultan complicados de seguir. Se acecha la continuación del orden de la educación presencial, donde la falta de insumos hace difícil sostener el acto educativo en igualdad de condiciones. Hay una notable demanda de energía para atender todas las tareas pues, se preocupa por la visión rígida y el seguimiento del currículum formal presencial. La escuela pretende seguir dejando de lado las condiciones sociales que, de manera general, la sociedad está atravesando (Díaz-Barriga, 2020).

Plá (2020) destaca que la escuela y sus rutinas asientan cierta regulación social y que al tratar de conservar dicho papel a través de la inserción de las tareas escolares, entran en una ficción didáctica. Se aparenta seguir con el aprendizaje, pero lo que se hace es una continuidad de actividades escolares mezclada con la esperanza de que se vuelva la normalidad y la opresión de una estructura pesada y autoritaria

que trata de imponer la escuela en la casa. En consecuencia, niños y adultos se encuentran confinados, sumidos en rutinas de largas horas de trabajo; se evidencia, pues, que la digitalización solo se preocupa de replicar la jornada presencia, tal como se indica en la siguiente narrativa.

Director de 63 años (Ciudad de México):

Cuando empezó esto de las clases en línea, yo estaba empeñado en que los docentes estuvieran dando clase las cuatro horas de su jornada laboral [...] para asemejar el horario que teníamos en la escuela. Pero tuve que replantear esto [...] mi nieta vive con nosotros y ella también toma clases todos los días. Ella está en el turno matutino y su jornada es de 8:00 a 12:00, vi cómo es que cada día se quejaba más de las clases, ya no quería entrar y lloraba por las mañanas cuando la despertaban para que se prepara para su clase. Le fastidiaban todas esas horas frente a la computadora, estaba cansada y aburrida, más porque tenía que entregar las tareas el mismo día que se las dejaban, después de tomar la clase tenía que estar trabajando, había días en los que se ponía a llorar y ya no quería hacer nada [...] mi esposa que es quien la ayuda siempre estaba estresada, primero porque todos los que estamos en la casa estamos frente a la computadora la mayoría del tiempo, mi hija la más chica también tiene que tomar sus clases de la universidad y yo me la paso revisando las clases y las cosas que nos piden de supervisión. Así que, mi esposa es la que nos ayuda con lo de la comida y además tiene que ayudarle a la niña a entregar las tareas, pero había días en el que las dos estaban hartas. Esto fue lo que me hizo pensar en lo difícil que es para los niños estar estáticos frente a la computadora tanto tiempo, y lo que las mamás pasan al estar con sus hijos para hacerlos que entren a la clase atendiendo además sus propias labores. Así que, tuve que replantear el asunto de las clases. En lo que compete a mi nieta decidimos que ya no iba a entrar a todas las clases y con respecto al trabajo les comenté a los docentes lo del asunto del tiempo, decidimos en lo colectivo disminuir las horas. Cuando se los comenté también se quejaron de que para ellos era muy cansado conectarse todos los días en ese horario [de 2pm a 5:30 pm], sobre todo para aquellos que tienen doble plaza. Por ahora se conectan dos horas, tres días a la semana. Yo le dije a mis profes: miren traten de hacer lo más que puedan en esas dos horas y platiquen con los alumnos, denles espacio para que socialicen, para que platiquen. Esto nos bajó un poco el estrés a todos, pero esto lo entendí porque vi a mi nieta, de otra forma tal vez seguiría en la misma necesidad de continuar con toda la jornada escolar (E9D/24-02-2021).

Una docente hace lo posible por continuar su labor de enseñanza. No obstante, sufre de agotamiento físico y es señalada por sus compañeros, augura que su dedicación, pese a la pandemia, es para el bien formativo de sus estudiantes.

Docente de 52 años (Querétaro):

[...] yo les dije a los papás va a hacer como si estuviéramos en la escuela nada más que por ahora en videollamada. Tengo 33 alumnos y solo 3 niñas no se conectan porque dos de ellas se fueron a otro sistema [...] Así he estado trabajando hasta la fecha. Trabajo todos los días de ocho de la mañana a doce y media de la tarde. Posteriormente, los niños toman fotos y los suben a *Classroom* y bueno yo ya en la tarde empiezo a calificar todos los trabajos [...] Es muy pesado, es muy pesado porque calificar a uno por uno y a darle comentarios todavía de que tuvimos la clase, o sea, tenemos la clase y yo a cada uno le comento si tienen algún error, qué fallas tuvo, una retroalimentación [...] Y bueno la vista se gasta mucho, de verdad hay días que, ya el fin de semana tengo los ojos muy irritados de tanto estar frente a la pantalla. Entonces, es bien pesado [...] A pesar de eso, estoy segura de que este granito de arena que estoy poniendo en mis alumnos, va a dar frutos, yo estoy segura de que va a dar frutos (E6P/27-02-2021).

En los relatos se nota que la pandemia desestabilizó sus rutinas, se sobrecargaron de trabajo al querer integrar prácticas escolares presenciales a las condiciones de trabajo en casa. Pasaron por el no saber, no entenderse en ese mundo digitalizado, que se instala de manera acelerada, al miedo de no cumplir con tareas designadas. Por un lado, explicitan una persecución de continuidad haciendo que la experiencia derive en el aburrimiento y el cansancio. No se trata de replicar la práctica pedagógica presencial, porque las TIC “modifican la forma en cómo las personas estudian y construyen su conocimiento [...] indican la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas” (Iriondo y Gallego, 2013, p. 128). Por otro, se funda el compromiso de seguir el ritmo presencial y cumplir con la labor profesional. Lo anterior, sin tener claridad de cómo hacerlo en medio de la inestabilidad social que trajo consigo la COVID-19, como la desaceleración en la actividad económica y sus consecuencias en el desempleo (Esquivel, 2020), la desigualdad de género en los hogares de menor ingreso, la sobrecarga de actividades del hogar en las mujeres (CEPAL, 2020c) y los efectos psicosociales como la sensación de pánico, preocupación e incertidumbre (Ribot, Chang y González, 2020). Como resultado, se puso en marcha un aparente seguimiento de la rutina escolar como una manera ilusa de perseguir la estabilidad en un mundo inestable.

En ambos casos, se explicita la réplica de una interacción pedagógica presencial en una modalidad que requiere de otras exigencias. Un aspecto importante, pero diferente cuando el educando y educador están separados físicamente (García, 2020). La EaD privilegia una interacción asincrónica no sólo entre el estudiante y el profesor, sino, estudiante y material de estudio, así como estudiante y sus pares.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje que se planeen deben beneficiarse de las diversas interacciones que brindan las TIC. Así, los encuentros asincrónicos dan oportunidad a desarrollar habilidades de reflexión, atender las diversas formas de aprender de los alumnos y el estudio autónomo (Iriondo y Gallego, 2013). Dussel (2020) señala la necesidad de generar trabajos asincrónicos para dialogar y construir conocimientos de forma colectiva. Es decir, desarrollar un diálogo didáctico mediado por la tecnología sin caer en replicar lo presencial, más bien, enseñar y aprender desde espacios y tiempos diferentes (García, 2020). Sin embargo, en las narrativas puede verse que los actores están inmersos en replicar la jornada laboral presencial, es una continuidad escolar montada en un estado de excepción.

El lugar incómodo de la incertidumbre

La emergencia de salud por la COVID-19 derivó en cambios repentinos de prácticas para continuar con la escuela. La integración acelerada de las TIC colocó a los actores educativos en un lugar incómodo y plagado de extrañeza donde no saben qué hacer y tampoco qué esperar. Se despliega una incertidumbre de cuándo van a regresar a la escuela y en qué condiciones, como muestra el siguiente relato.

Director de primaria de 63 años (Ciudad de México):

Es muy frustrante estar tratando de lidiar con la máquina. Me ha costado mucho trabajo entenderle. Me siento incómodo teniendo que esperar que alguien me ayude. También me doy cuenta de lo difícil que ha sido para los papás y los niños, la mayoría ya están cansados. La mayoría creo que estamos en la incertidumbre. Al principio iban a regresar después de las vacaciones de abril, pero después esto se fue alargando y ahorita no sabemos cuándo y estamos en espera de cómo vamos a regresar. Estamos siempre a la expectativa y uno se siente en terreno incierto. Jamás en todos mis años de servicio había tenido que lidiar con una sensación así, en la espera permanente de cómo le vamos a hacer a cada paso, es extraño (E9D/24-02-2021).

El participante se moviliza de un terreno conocido a uno extraño. Plantea que la necesidad de continuar con la escuela en casa presenta una fisura donde aparece, de manera desprovista, una sensación incómoda que recuerda que en medio de la rutina y la digitalización forzada está la incertidumbre ¿cómo se interioriza la experiencia de EaD? ¿qué cimbra en la vida de las personas? ¿cómo se afronta en medio del esfuerzo voluntarioso y las dificultades derivadas de un contexto pandémico?

La digitalización ha avanzado en medio de sobrecarga laboral. Se demanda tiempo extraordinario para hacerse de saberes digitales, en el que los sujetos van reconstruyendo sus prácticas y reformulando sus conocimientos. La incertidumbre penetra la interacción cotidiana escolar. El cansancio y la frustración emergen por no poder controlar lo que sucede con la tecnología, los problemas con el internet generan sensación de angustia en la enseñanza.

Docente de 58 años (Ciudad de México):

Cuando inicié con las tecnologías en mi clase di por hecho que todo saldría de maravilla. Preparaba videos al inicio de las clases para motivar y conocer conocimientos previos sobre el tema. También, proyectaba diapositivas en *PowerPoint* con actividades individuales y grupales, como no tengo pizarrón usaba diapositivas con respuestas a los ejercicios o para explicar el tema [...] Cada clase fue diferente por las condiciones tecnológicas de los niños. Me ponía nerviosa cada vez que los niños decían: ¡maestra no veo el video!, ¡maestra no escucho! No sabía qué hacer en ese momento. Cada clase vivía con la angustia de cuántos niños iban a tener problemas con su celular o computadora. Traté de solucionarlo cambiando videos por audios, enviando los materiales antes de la clase, pero no resultó. Ahora trato de no proyectar y comencé a hacer materiales visuales que pego en mi pared para que los niños lo vean directamente, me ha funcionado, pero es muy cansado, muy cansado para mí. Paso mucho tiempo tratando de buscar formas para involucrar a los niños en la clase (E8P/14-03-2021).

La EaD ha recordado que los estudiantes no sólo van a la escuela para aprender. Sino que entre sus espacios se desarrollan trayectorias, se conforman identidades, se tejen historias en relación con otras personas (Guzmán y Saucedo, 2015). Como puede verse en la narrativa de un estudiante. Él tiene la ilusión de regresar con sus compañeros y amigos para jugar con ellos.

Estudiante 11 años (Estado de México):

En algunas ocasiones he soñado que estoy en clases, me imagino como si estuviera con mis compañeros, que estamos jugando en el patio [...] quién sabe para cuándo podamos regresar, sinceramente extraño la escuela y a mis amigos y jugar fútbol (E2E/08-04-2021).

El acto de imaginarse en la escuela, de nuevo, no deja de ser una aspiración para volver ¿cómo regresaremos a las aulas? ¿en qué condiciones? Después de la incomodidad que trajo la EaD, habría que reflexionar ¿qué se hace en la escuela? Si se

regresa pensando en recuperar lo no aprendido, en términos de no haber cubierto un currículum formal, se corre el riesgo de no recuperar lo que sí se aprendió: tolerar la frustración en medio de la voluntad de seguir enseñando y aprendiendo, re-pensar las prácticas pedagógicas según la modalidad educativa, formar en habilidades y conocimientos digitales para responder a las condiciones sociales. Es imprescindible pensar en las implicaciones que ha traído el contexto de la COVID-19 a la escuela, una de ellas ¿cómo afrontar la relación escuela-TIC-sociedad?

Reflexiones finales

Las narrativas expuestas muestran la necesidad de reflexionar la manera en que se instaure la digitalización en la escuela, la cual depende de un bien privado sobre un derecho educativo que es un bien público. El uso de la tecnología implanta valores, funda formas distintas de interacción, pero también promueve un modo de consumo y un modo de uso. Aquí, los más desfavorecidos se convierten en consumidores de servicios difícilmente costeables y que sólo se limitan al uso pasivo de ciertas plataformas. Es una especie de capacitación emergente para resolver tareas escolares, pero que todavía vislumbra de manera lejana el uso de las TIC como un bien social al que todos puedan acceder sin detrimento de sus condiciones económicas de origen.

Hoy más que nunca el precepto propuesto por Albert Camus en su discurso pronunciado al recibir el Premio Nobel de literatura en 1957 adquiere vigencia. Él menciona que “cada generación sin duda, se cree predestinada para rehacer el mundo. La mía sabe, sin embargo, que no lo rehará. Pero quizá su tarea sea mayor. Consiste en impedir que el mundo se deshaga” (Camus, 1962, p. 1114). La pandemia nos obliga a repensar el papel de la educación, más allá de si es presencial o a distancia, requiere debatir qué papel tiene en la sociedad actual para evitar, como dice Camus, que el mundo se deshaga. Ello implica repensar la importancia que tiene la escuela como un bien público, qué hacemos en ella y cómo hacemos para hacerla llegar sin atravesar el tamiz de la persecución del cumplimiento de un currículum que no toma en cuenta las condiciones actuales.

Notas

1. El entonces titular de la Secretaría de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, anunció a través de los mensajes emitidos para los Consejos Técnicos Escolares, el de junio y octubre (SEP, 2020d; SEP, 2020d) que AC I y II dio continuidad a la tarea educativa de forma incluyente y eficaz. Incluso que se produjo un gran salto tecnológico que salvó al sistema educativo nacional. Este

discurso dejaba de lado las condiciones materiales adversas y la falta de habilidades digitales que estudiantes y docentes tendrían que afrontar para seguir con la educación a distancia (Espinosa, 2020).

Referencias

- Aguilar, L. F. (1993). *La implementación de las políticas*. Miguel Ángel Porrúa
- Bolivar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa. Recogida y análisis de datos*. Conference: V Congreso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica. Tomo I (pp. 27-69). Editora Universitaria da PUCRS (Pontificia Universidad Católica Rio Grande del Sur). https://www.researchgate.net/publication/282869436_Dimensiones_epistemologicas_y_metodologicas_de_la_investigacion_auto_biografica
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Buitrago, H. (2015). Educación virtual en América Latina: panorama y desafíos. *Revista Didac*, 66, (pág. 39-44). Jul-dic UIA. http://revistas.iberomexico.mx/didac/uploads/volumenes/20/pdf/Didac_66.pdf
- Camus, A. (1962). Discursos de Suecia. En A. Camus. *Albert Camus. Obras Completas*. Tomo II. Ensayos (pp. 1111-1140). Aguilar.
- Casanova, H. (2020). Presentación. En IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- CEPAL (mayo de 2020a). El desafío social en tiempos del COVID-19. *Informe Especial COVID-19*, Núm. 3. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45527/5/S2000325_es.pdf
- , (26 de Agosto de 2020b). CEPAL propone garantizar y universalizar la conectividad y asequibilidad a las tecnologías digitales para enfrentar los impactos del COVID-19. *Comunicado de prensa CEPAL*. <https://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-propone-garantizar-universalizar-la-conectividad-asequibilidad-tecnologias>
- , (abril de 2020c). La pandemia del COVID-19 profundiza la crisis de los cuidados en América Latina y el Caribe. *Informes COVID-19 CEPAL*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45335/S2000261_es.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Conelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de la Experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa, et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laerters.

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln, *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. I (pp. 43-102). Gedisa.
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Espinosa, A. (2020) Tensiones educativas en tiempos de cuarentena. Educación futura. <https://www.educacionfutura.org/49090-2/>
- Esquivel, G. (2020). Los impactos económicos de la pandemia en México. *Economía UNAM*, 17(51). <http://revistaeconomia.unam.mx/index.php/ecu/article/view/543>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. (Traductores Tomás del Amo y Carmen Blanco). Ediciones Morata.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Ariel.
- _____, (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA*, 23(1), 9-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3314/331462375001>
- Gobierno de México (2020, jueves 16 de abril). *Conferencia de prensa* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/c/gobiernodemexico/search?query=16%20DE%20ABRIL%20DE%202020>
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde la perspectiva de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>
- Hernández, G. (2015). La metáfora de las TIC como Herramientas educativas. *Revista Didac*, 66. UIA. https://www.researchgate.net/publication/312328702_La_metafora_de_las_tic_como_herramientas_educativas
- Hernández, G. y Peñalosa E. (2015). Las tecnologías digitales como herramientas de enseñanza-aprendizaje en la UAM Cuajimalpa. En C. Jaimez; K. Miranda; M. Moranchel; E. Vázquez y F. Vázquez (Eds.) *Innovación educativa y apropiación tecnológica: Experiencias docentes con el uso de las TIC*. UAM Cuajimalpa. https://www.researchgate.net/publication/322862616_Las_tecnologias_digitales_como_herramientas_de_ensenanza-aprendizaje
- Iriondo, W. R. y Gallego, D. J. (2013). El currículo y la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(1), 109–132. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2062>

- Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En *IISUE, Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Miranda, F. y Mendieta, G. (coords.) (2021). *Experiencias internacionales a la educación durante la emergencia sanitaria por COVID-19. Balance y aportes para México*. MEJORADU.
- Navarrete, Z.; Manzanilla, H. M. y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. L núm. especial, 143-172. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237025/index.html>
- Patton, M. (2015). *Qualitative research y evaluation methods*. Sage publications.
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En *IISUE, Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Puiggrós, A. (11 de junio de 2020b). Una educación humana, pese al coronavirus. *Página12*. <https://www.pagina12.com.ar/271650-una-educacion-humana-pese-al-coronavirus>
- , (2020a). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer, *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (págs. 33-42). UNIPE: editorial universitaria-Coelección Políticas Educativas.
- Reyes, C. E. y Veytia, M. G. (2017). Nativos e inmigrantes digitales, riesgo de la conceptualización simplista. En B. Chávez, R. González, y I. Lay (Coords.), *Desafíos de la cultura digital para la educación*. Universidad de Guadalajara. [udg-virtual](http://udg-virtual.com).
- Ribot, V., Chang, N. y González, A. (2020). Efectos de la COVID-19 en la salud mental de la población. *Revista habanera de ciencias médicas*, 19 (supl.). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2020000400008
- Riessman C. (2008) *Themantic analysis. Narrative methods for the human sciences* (pp. 80-114). SAGE publications.
- Saavedra, M. (2005). Exigencias epistemológicas y discurso pedagógico en la formación de docentes para la educación básica. En Marcela Gómez, y Hugo Zemelman, *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente* (pp. 33-60). Pax-México.

- Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020) *Informe preliminar: políticas educativas en el contexto internacional (evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/politicas_educativas_en_el_contexto_internacional.pdf
- SEP (2020a). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación (DOF)*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- , (2020b). Acuerdo número 09/04/20 por el que se amplía el periodo suspensivo del 23 de marzo al 30 de mayo del año en curso y se modifica el diverso número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación (DOF)*. http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/19413/3/images/a09_04_20.pdf
- , (2020c). Acuerdo número 15/08/20 por el que se establecen los calendarios escolares para el ciclo lectivo 2020-2021, aplicables en toda la República para la educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica. *Diario Oficial de la Federación (DOF)*. http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/19413/2/images/a15_08_20.pdf
- , [Esteban Moctezuma Barragán] (2020d). Consejos Técnicos Escolares Junio 2020. [Video Youtube]. https://www.youtube.com/watch?v=zZjPdKl_n6o&t=157s
- , [Esteban Moctezuma Barragán] (2020e). *Consejos Técnicos Escolares Octubre 2020*. [Video Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=MKEO-48jRog0&t=477s>
- Steiner, K. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. (Traductores, Tomás del Amo y Carmen Blanco). Ediciones Morata.
- UNESCO (2020). Surgen sorprendentes brechas digitales en la enseñanza a distancia. <https://cutt.ly/adH2SRS>