

**INFANCIA Y TELE-ESCUELA EN PREESCOLARES RURALES:  
REFLEXIONES A PARTIR DE EXPERIENCIAS DOCENTES  
PREVIAS A LA PANDEMIA**

**CHILDHOOD AND TELE-SCHOOL IN RURAL PRESCHOOLERS:  
REFLECTIONS BASED ON TEACHING EXPERIENCES  
PRIOR TO THE PANDEMIC**

Martin **Plascencia-González**<sup>1</sup>

**Resumen**

La emergencia sanitaria mundial por Covid-19 ha suscitado propuestas de distanciamiento social que implican la disminución de contacto físico entre personas, medida que tuvo efectos directos en los ámbitos sociales de concurrencia continua, como son las escuelas. En general a nivel mundial se optó por el cierre de las escuelas en prácticamente todos los niveles educativos y se decidió transferir las funciones asignadas a la escuela de forma presencial a formas de enseñanza remota, denominada tele-educación. Ante el privilegio de una política para la prevención de la salud, el confinamiento ha provocado cambios tempestuosos en la forma de desarrollar los procesos de mediación de aprendizajes, remitiendo a los hogares la responsabilidad de co-tutorar el proceso formal de aprendizaje. Aquí exponemos experiencias y reflexiones en torno a lo que está suponiendo el despliegue de decisiones de tele-educación con infancias, y para ello, atraemos referencias a estudios sobre la temática, engranados a resultados específicos de un proyecto ejecutado en una zona rural de Chiapas,

México, que nos ayuda a cavilar la posición que enfrentan las instituciones y los actores educativos en contextos con alta marginación social previa a la pandemia, y cómo hacer frente a la propuesta de modelos educativos de educación a distancia.

**Palabras clave:** educación a distancia, escuelas rurales, niñas y niños, profesorado, Covid-19

**Abstract**

The global health emergency due to Covid-19 has raised proposals for social distancing that imply the reduction of physical contact between people, a measure that had direct effects in social areas of continuous concurrence, such as schools. In general, worldwide, it was decided to close schools at practically all educational levels and it was decided to transfer the functions assigned to the school in person to forms of remote teaching, called tele-education. Given the privilege of a policy for health prevention, confinement has caused stormy

---

<sup>1</sup> Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad Autónoma de Chiapas, Presidente Obregón S/N, Revolución Mexicana, 29200 San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.

changes in the way of developing learning mediation processes, transferring to households the responsibility of co-tutoring the formal learning process. Here we present experiences and reflections on what the deployment of tele-education decisions with childhood is implying, and for this, we attract references to studies on the subject, geared to specific results of a project carried out in a rural area of Chiapas. Mexico, which helps us

to ponder the position faced by educational institutions and actors in contexts with high social marginalization prior to the pandemic, and how to deal with the proposal of educational models of distance education.

**Keywords:** distance education, rural schools, children, teachers, Covid-19

## INTRODUCCIÓN

La educación formal a nivel mundial está siendo revisada y repensada, hay estudios emergentes y reflexiones en tono a la situación educativa que guardan los centros escolares a nivel mundial, a partir de la pandemia por COVID-19 y su consecuente estrategia de cierre de las escuelas y adopción de modelos de tele-educación (Plascencia, 2020; Viner et al., 2020), o más específicamente la propuesta de tele-escuela. Se denomina tele-escuela a la continuidad axiológica y teleológica pretendida por actores institucionales y personales de extender la docencia y guiar el aprendizaje, a partir de una extensión de la actividad escolar basada en la presencialidad física, a actividades de presencialidad virtual. Se usa el concepto de presencialidad tanto para referirse a actividades físicas, cara a cara, como a las desarrolladas por medios digitales o a distancia. La pandemia ha requerido la integración de las tecnologías digitales y de información de una forma en la que no había precedentes (Doyle y Conboy, 2020). Hay coincidencias de que la pandemia es un gran desafío para la educación formal en general, y en particular para los sistemas educativos (Daniel, 2020).

Las investigaciones preliminares sobre las escuelas desentrañan y develan condiciones y recursos educativos pre-pandémicos que se tenían en las escuelas, lo cual, para el contexto mexicano no son favorables. Es decir, pareciera ser que la adopción de recursos a distancia para la continuidad del proceso educativo es una condición multiforme y multimodal, afectando diferenciadamente según los estratos económicos, y en general de las condiciones socioculturales, pues no hay equidad en el modelo de atención (Lloyd, 2020), y esto es tan cierto para Latinoamérica, como para otras partes del mundo; incluso para la unión europea. En un revelador estudio, se observó las discrepancias entre países europeos en el uso de tecnologías (Vuorikari, Velicu, Chaudron, Cachia y Di Gioia, 2020). No sólo por la cobertura de telecomunicaciones y la presencia de recursos y dispositivos tecnológicos, sino porque los actores educativos institucionales (Secretaría de Educación Pública, Secretarías Estatales, Supervisoría) y escolares (profesoras, profesores, niñas y niños, padres y madres de familia), no estaban preparados para desarrollar esta modalidad educativa de forma continua y como forma preferencial. Sabemos que la educación a distancia y online no es nueva, como lo dicen Williamson, Eynon y Potter (2020, p. 108): “La educación a distancia, la enseñanza a distancia y la instrucción en línea no son enfoques nuevos de la pedagogía o diseño curricular, pero han adquirido una relevancia renovada”.

Si bien el currículum contribuye a la organización escolar, cada profesor y profesora organiza su práctica con base en los elementos contextuales, de formación, curriculares y de funciones preestablecidas en la normatividad, en planes y programas y en la planeación oficial. La educación postcovid implicará repensar y visitar el currículum (Cahapay, 2020).

Un requerimiento constante de la investigación educativa es conocer cómo se lleva a cabo esa organización y las adecuaciones curriculares que los docentes llevan a cabo. Dado que sabemos que niñas y niños son institucionalizados desde pequeños, resguardados en instituciones (estancias infantiles, preescolares), interesa saber qué se hace con ellos y qué tipo de intervenciones se tienen. La educación preescolar en México es escolarizada, considerada dentro de la educación básica y según el tipo hay preescolares generales, indígenas y comunitarios.

De acuerdo al informe “Principales cifras nacionales. Educación básica y media superior Inicio del ciclo escolar 2016-2017”, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), las escuelas preescolares en México eran 88 939, con 234,635 docentes y en las cuales cursan 4,931 986 niñas y niños, de los cuales 85.7 % son del sector público y el resto privado. Para Chiapas la cantidad de escuelas era de 7,207, cuya matrícula era de 299,950 niñas y niños, atendidos por 13,429 docentes (INEE, 2018ab). El sostenimiento de los planteles en Chiapas es mayormente público (6,997; 97.1% escuelas, 12, 778; 95.2% docentes, 288,269, 96.1% niñas y niños) frente al privado (210; 2.9% escuelas, 651; 4.8% profesores, 11, 681; 3.9% niñas y niños).

La mitad de las escuelas de preescolar en México tiene al menos un grupo multigrado, y esta condición difiere por tipo de servicio: preescolares generales 35.7%, preescolares indígenas 76.5 y comunitarias 83.5%, según reporta el INEE (2018). Si se atrae el grado de marginación según el tipo de sostenimiento, se observa que para preescolar general la marginación “muy alta y alta” es de 73.4% (alumnos) y 80.7% (escuelas), pero para preescolares indígenas en ese rubro es de 96.9% (alumnos) 96.2% (escuelas) y el preescolar comunitario es de 93.6% (alumnos) y 91.5% (escuelas), respectivamente, lo que indica la gravísima situación de marginación en que se encuentran escuelas y alumnos. Estos datos sugieren que deben investigarse continuamente cuáles son las condiciones de trabajo cuando existe tal grado de marginación en un contexto multilingüe y diverso.

¿Qué hacen las profesoras y profesores de preescolar durante una jornada escolar? Aunque en México niñas y niños asisten a educación formal obligatoria desde los tres años, nos interesa saber qué actividades reportan que hacen los agentes educativos que atienden preescolar en distintos servicios educativos. Dado que la educación preescolar es considerada con un gran valor para el desarrollo humano en tiempos actuales, ésta sólo es funcional si hay condiciones materiales, humanas y organizativas, y en general condiciones de aprendizaje adecuadas (Pérez, Zúñiga, Ruiz y López, 2010). Por tanto, la investigación sobre esas condiciones debe estar presente. De hecho, justamente ahora que nos encontramos en la pandemia la investigación sobre esas condiciones es básica, pues parte de las inferencias que se hacen provienen de datos investigados con anterioridad. Conscientes de la necesidad de investigación desarrollamos un proyecto para evaluar integralmente preescolares de la zona costa de Chiapas (Plascencia y Núñez, 2020; Plascencia, 2018). La investigación citada se desarrolló en una zona rural de Chiapas, México, previo a la pandemia (2018-2019). Se exponen resultados generales que se articulan con la reflexión emergente y contemporánea sobre cómo se dan los procesos educativos en condiciones de escuelas reales. Particularmente, sobre escuelas comunitarias administradas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

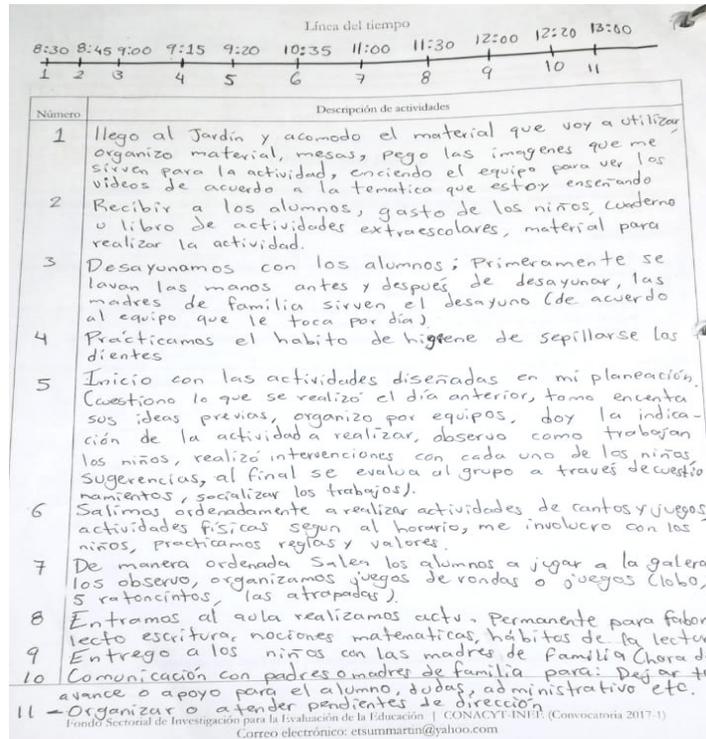
Se hizo una evaluación integral de centros donde se atiende a infancia con el fin de conocer lo que sucede en dichas instituciones, principalmente las referencias que brindan actores educativos respecto a la situación que guardan las instituciones (Plascencia y Núñez, 2020). La investigación implicó participación de docentes y directivos en una entrevista, lista de chequeo y una línea de tiempo que buscaba recuperar cómo organizan su jornada temporalmente, indicando el tipo de actividades que hacen.

## MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Se hizo una aproximación con profesorado y quienes apoyan la formación en CONAFE, a fin de conocer desde sus experiencias, cómo se encontraban las condiciones de los centros preescolares en donde estaban adscritos. La intención no es de ningún modo hacer una generalización de resultados, más bien la comprensión de contextos específicos. Para ello, entrevistamos a profesoras y profesores quienes apoyaron dando su percepción a partir de su propio centro. Por lo tanto, lo que hablan es desde su conocimiento explícito. La información proviene de 39 centros preescolares de la zona costa de Chiapas. Los preescolares tienen el siguiente tipo de servicio: Comunitaria (29), Indígena unitaria (1), Rural unitaria (3), Rural no unitario, (2), Urbana pública (3) y Centros de Desarrollo Infantil (1). La recolección de información se hizo considerando el consentimiento informado y la garantía de confidencialidad, la cual se comentaba verbalmente antes de la aplicación. Una vez que aceptaban verbalmente, y dado que son adultos, se procedía a realizar la entrevista y aplicación de instrumentos. A fin de garantizar el anonimato se utilizaron claves en lugar de datos personales. La recolección de información se realizó durante el verano de 2018 principalmente, y a inicios del año de 2019.

Puesto que la investigación se buscó conocer la situación que guardan instituciones que atienden a la infancia (Plascencia y Núñez, 2020; Plascencia, 2018), diseñamos una aproximación que permitiera realizar una evaluación que consideramos integral, centrándonos en la perspectiva de profesores y directivos. Para ello, diseñamos *ex profeso* para esta investigación instrumentos para la recolección: entrevista, lista de chequeo y línea de tiempo.

*Línea del tiempo.* Nos enfocaremos en los elementos que tienen que ver con la organización escolar de la jornada expresados en el instrumento de investigación *línea del tiempo*. Solicitamos que, considerando la organización temporal de la jornada, actores escolares (profesores, directivos, líderes para la educación comunitaria [LEC]), expresaran por escrito las actividades que realizan durante el día, tanto dentro de la institución como fuera de las instalaciones, pero relacionadas a su trabajo.



**Figura 1.** Ejemplo de elaboración de Línea del tiempo por profesora de 28 años, en un Preescolar unitario de una pequeña localidad.

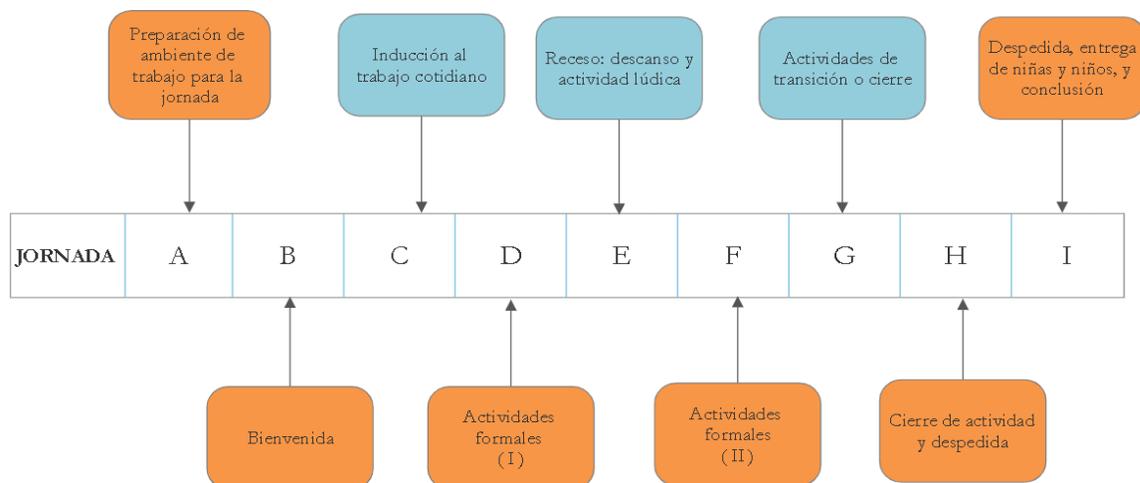
*Entrevista.* Se creó una guía de entrevista que integraba preguntas entorno a varias áreas de la actividad de los profesores y LEC (Plascencia, 2018, pp. 130-131) y puede verse detalle más adelante en los resultados y discusión.

*Lista de chequeo.* La lista de chequeo supuso la integración de ítems de las áreas de infraestructura, financiación y equipamiento, aspectos legales, prácticas de atención y formación docente (Plascencia y Núñez, 2020).

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Organización escolar de la actividad diaria de profesores y profesoras de escuelas preescolares

El profesorado y LEC dedican más tiempo del oficial a las actividades escolares, tanto antes como después de la jornada. La forma de organizar la jornada (Figura 2) incluye preparación previa y acondicionamiento del ambiente escolar para la jornada, la bienvenida, actividades de inducción al trabajo cotidiano, situación de aprendizaje o seguimiento formal al currículum, descanso y actividad lúdica, aprendizaje o seguimiento formal, actividad lúdica, de descanso o de cierre, y despedida y entrega de niñas y niños. Demarcamos con dos colores dos categorías generales, las actividades formales de directividad adulta para abordaje de contenidos curriculares y establecimiento de normatividad y disciplina escolar, y la actividad lúdica, ya sea mediada por el/la adulta o mediante juego libre.



**Figura 2.** Organización temporal de la jornada escolar de profesoras y facilitadoras de preescolar.

Una parte inicial del trabajo docente incluye la preparación de materiales, insumos y acondicionamiento de recursos para desarrollar la jornada. A. *Preparación de ambiente de trabajo para la jornada escolar.* También incluye actividades de aseo del local y acomodo de muebles y materiales para mantener las condiciones donde ocurrirán las actividades. En los locales de los preescolares rurales esta actividad es básica puesto que no se cuenta con personal auxiliar para la limpieza del local y acomodo de materiales.

En la línea de tiempo de la participante 3, anota “8:20 a 8:45 acomodar material para el trabajo didáctico” y la participante 11 lo narra así: “llego al jardín y organizo el aula, mesas, sillas y material”. Adicional a la organización que se expresa en el enunciado anterior, vale la pena atraer que suelen usarse a menudo indistintamente ciertos conceptos para referirse tanto al local como al concepto “nivel de educación preescolar”, tales como jardín, kínder, preescolar, o simplemente escuela.

B. *Bienvenida o Recepción.* Incluye la recepción de niñas y niños, lo cual puede incluir alguna comunicación breve con madres y padres, y supervisar a partir de este momento a niñas y niños. Depende cómo se organice el centro, podrán recibirse a niñas y niños en el acceso principal o en el salón de clases. Para los preescolares comunitarios, y en general los rurales, la recepción se da en las inmediaciones de la escuela. La recepción implica permitir y delegar actividades informales mientras llegan todos los niños y las niñas: jugar, recibir dinero y materiales que niñas y niños traen consigo. La participante 6 narra así este proceso “Recibir a los alumnos, gasto de los niños, cuaderno o libro de actividades extraescolares, material para realizar la actividad”. A ese proceso de recepción de niñas y niños algunas docentes y por política del centro educativo lo conocen como filtro (Participante 107 “Recepción de los niños [filtro]”), que implica recibir a niñas y niños de una manera cuidadosa, revisando a su ingreso detalles como higiene, limpieza, aspectos generales de la presencia del infante y de materiales solicitados para esa jornada. En algunos centros educativos se hacen *honorés a la bandera* si es lunes, y posteriormente tienen actividad de desayuno, antes de iniciar actividades pedagógicas.

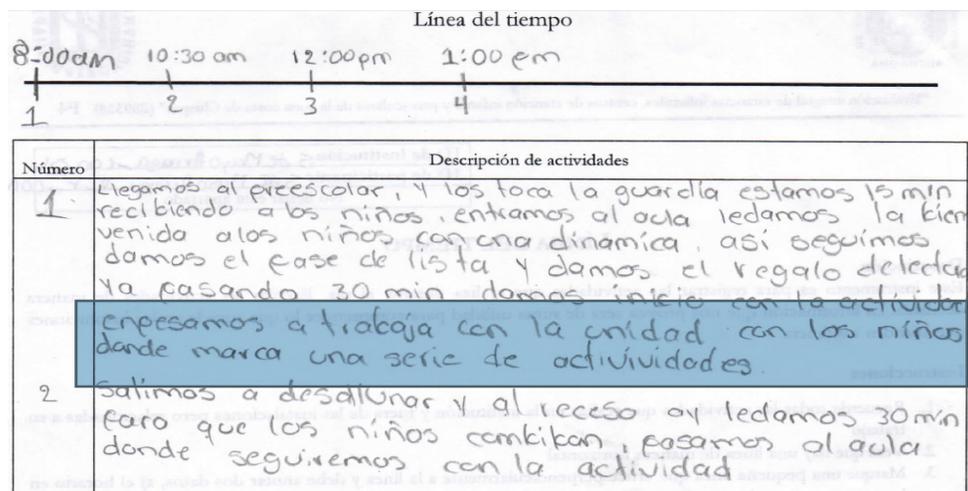
C. *Actividades de inducción al trabajo cotidiano.* Si bien algunas docentes hacen la introducción al trabajo desde la bienvenida, parece haber un momento especial en que las docentes

hacen el encuadre de lo que será el trabajo ‘formal’ o la actividad inicial. La participante 46 lo expresa así: “Realizo una dinámica para pasar a los niños a poner asistencia”.

D. *Actividades formales I.* Las actividades formales pueden incluir procesos de lectura, escritura, cuento.

En la participante 71 (Figura 3), podemos ver la secuencia revisada hasta ahora:

- A. Llegamos al preescolar, y los (nos) toca la guardia
- B. estamos 15 min recibiendo a los niños
- C. entramos al aula le damos la bienvenida a los niños con una dinámica así seguimos el pase de lista y damos el regalo de lectura
- D. ya pasado 30 minutos damos inicio con la actividad empezamos a trabajar en la unidad con los niños donde marca una serie de actividades.



**Figura 3.** Momentos A, B, C y D (Participante 71, mujer, 26 años).

Nótese cómo se organizan las actividades inicialmente hasta recaer en las actividades académicas, curriculares, que la participante comenta como “donde marca una serie de actividades”, refiriéndose evidentemente al programa. Una vez desarrolladas actividades curriculares, hay una transición, que exponemos a continuación. E. *Descanso y actividad lúdica.* Generalmente dentro de la jornada está establecido un tiempo para desayunar, para descansar o para jugar, propiamente lo que se conoce como recreo o receso. La actividad desarrollada aquí es eminentemente lúdica. En esta organización temporal, se permite juego libre a niñas y niños y hay disminución de control adulto. La participante 84 comenta al respecto “Se trabaja un contenido temático acorde al programa de estudios vigente para el logro de los aprendizajes y propósitos de educ. preesc. (sic)” [Actividades formales], y en el siguiente punto continúa “Se da espacio para la toma de refrigerios y un breve receso de los alumnos”. El horario de descanso también es un momento propicio para comer. En las escuelas rurales existe la posibilidad de que niñas y niños vayan a comer a sus casas, debido a la cercanía y a la percepción de seguridad para poder salir, por parte de madres y padres, profesores, directivos y los propios niños y niñas.

F. *Actividades formales II.* Una vez que se ha descansado y se permitió a niñas y niños estar en receso, adviene o retomar los contenidos programáticos previos al receso o introducir

nuevos contenidos. Se considera un aspecto formal porque atiende a una planeación, a un programa preestablecido y es el que tiene que cumplirse, demarcado principalmente por la SEP.

G. *Actividades de transición o cierre*. Como una forma de finalizar la jornada, y en cierta manera para cerrar la actividad formal, se da un espacio de juego. Aquí se mostraron variaciones. Algunas docentes o LEC dejan libre para que niñas y niños jueguen a lo que les apetezca, y otras preparan actividades lúdicas y facilitan el juego grupal. Pero en general coinciden en articular esta transición a actividades lúdicas. H. *Cierre de actividad y despedida*. Este momento de despedida suele ser de utilidad pues sirve de recordatorio a niñas y niños sobre posibles tareas, materiales o actividades que harán en casa o traerán a la escuela. Este cierre se da con el grupo, con niñas y niños. I. *Despedida, entrega de niñas y niños y conclusión*. Este momento, más frecuentemente que al inicio, es ocasión para provocar el diálogo entre las profesoras y las madres de familia. Aquí se revisan conductas, actitudes y ejecuciones de niñas y niños durante la jornada. Además, es la ocasión para dar mensajes a madres y padres. En esta fase también implica que una vez retiradas las niñas y los niños, las profesoras se quedan acondicionando el local, ordenando los materiales y almacenando y ordenando los objetos que se usaron en la jornada. La participante 24 comenta “levantamos todas las cosas, realizamos el aseo y después nos vamos a casita”.

Profesoras y profesores tienen una rutina diaria de atención de niñas y niños en aspectos académicos formales, como la ejecución de actividades. Su actividad implica actividades de coordinación con padres y madres de familia, docentes, administrativas, atención de requerimientos de equipamiento e infraestructura, de higiene y de vinculación comunidad-escuela. De hecho, algunas actividades rutinarias identificadas en otros sitios aluden a “la activación física, la bienvenida o saludo, el pase de lista, el lavado de manos, el refrigerio y la despedida” (Pérez et al., 2010, p. 205). Estos elementos rutinarios, integrados en un sistema nos ayudan a entender el ambiente de aprendizaje, que para García-Chato (2014), es como un sistema que integra elementos, los cuales mantienen relación y organización “que posibilitan generar circunstancias estimulantes para aprendizaje. Se fundamenta en la planeación, diseño y disposición de todos los elementos que lo propician y corresponde al contexto en que el niño se desenvuelve, y a su proceso de aprendizaje” (p. 71).

## **Tópicos para la investigación educativa emergentes de la conversación con una Líder para la educación comunitaria de un preescolar del CONAFE**

Aquí, presentamos información en dos sentidos. Primero, presentamos el caso de los resultados de una entrevistada y posteriormente observaremos las referencias que hacen profesoras y LEC sobre la infraestructura y su formación docente, relativa a tecnologías, dispositivos, infraestructura y equipamiento. Se presenta la entrevista a una Líder para la educación comunitaria (LEC), de un Preescolar del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y a partir del diálogo, se identifica la emergencia de tópicos que contribuyen a reflexionar una agenda de investigación educativa, donde se muestra una abundante gama de tópicos emergentes desde la actora respecto a la atención y el cuidado, relativos a la formación docente, a las condiciones de aprendizaje, atención en la diversidad (cultural, escuelas multigrado, discapacidad) y otros. Sostenemos que los participantes en la investigación, más que simples informantes, son actores que reflexionan sus contextos, y su experiencia puede ser una parte sustancial para la resolución de problemas (Denzin y Lincoln, 2005; Böttcher, Núñez y Plascencia, 2018). El CONAFE

ofrece educación preescolar comunitaria de 3 a 5 años 11 meses de edad, cuenta con las modalidades de atención comunitaria, indígena y migrante. Tiene un modelo pedagógico denominado Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD), y dentro de los contenidos curriculares se encuentra lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo personal y social, expresión y apreciación artística y desarrollo físico y salud (CONAFE, 2016). Los Líderes para la educación comunitaria son jóvenes entre 16 y 29 años, provenientes de zonas rurales (CONAFE, 2018a).

La población en Chiapas atendida en preescolares por CONAFE es de 163, 303, atendida por 19, 392 LEC, en 18,430 servicios educativos (CONAFE, 2018b). Se supone que el modelo ABCD busca servicios educativos de calidad a comunidades marginadas, considerando modos de aprendizaje de niñas y niños. Se retoman en el modelo experiencias exitosas probadas, y que los estudiantes aprendan a aprender y a convivir; comprensión lectora, razonamiento matemático, lectoescritura y expresión oral. El ABCD busca atención personalizada, con confianza y colaboración, desplazando el modelo del profesor como la única figura. De acuerdo al modelo se pretende que la diversidad se convierta en ventaja, y se integren conocimientos locales al currículum y práctica educativa, aunque esta incorporación, uso de prácticas locales e interacción con la comunidad local no siempre se logra (véase para el caso maya a Herrera y Mijangos, 2019).

Utilizamos una guía de entrevista para valorar aspectos de atención y cuidado infantil (Plascencia, 2018), en personal que atiende infantes como objetivo central (preescolares, Cendi, estancias) o indirectamente (Centros de salud). La persona entrevistada es una mujer, de 20 años, Líder para la educación comunitaria (LEC) en una comunidad rural, de Tonalá, Chiapas. La entrevista se desarrolló en las instalaciones de la coordinación de su zona. Los tópicos se van exponiendo junto con la guía y ayudan a comprender la situación que guarda la práctica de atención de la LEC en el servicio educativo CONAFE. Para organizar el texto se presentan preguntas por el entrevistador (E) y respuestas (R) en cursivas, y luego observaciones sobre los tópicos.

Un desafío para la mediación de aprendizajes en un contexto escolar, es la atención multigrado. Esto toma relevancia considerando que los LEC son personas no profesionales que atenderán educación formal para tres grados escolares. *E: ¿qué funciones realiza usted dentro de la institución? R: Darles clases a niños de primero, segundo y tercer grado de preescolar.* Esta respuesta hace atraer nuevamente la necesidad de pensar los efectos pandémicos en términos de una educación de este tipo, la atención de diversas edades con diversos contenidos, y ahora, tener que hacerlos a la distancia. Luego, la siguiente pregunta evidencia las carencias en infraestructura de las escuelas rurales: *E: ¿qué opinas de las instalaciones de la institución? R: Donde estoy dando mi servicio no es tan adecuada para dar clases, porque el techo es de lámina, no está bien protegida.* En el texto anterior se observa las condiciones materiales del local y la ausencia de muebles básicos para la atención infantil. Pensar en recursos digitales en lugares donde no se cubren los servicios básicos y de seguridad, es atrevido.

*E: ¿cómo crees que aprende más un infante? R: un niño puede aprender dinámicas, con leerles un cuento, enseñarle lo que es el alfabeto.* Aunque la respuesta es breve, nos refiere el carácter lectoescritor y su función teleológica en el sistema educativo mexicano. Pero también, comenta la palabra “dinámicas”, referidas a estrategias y actividades didácticas. Esta LEC articula la definición de aprendizaje, como una función derivativa de las formas de enseñar. El siguiente texto, contiene información muy relevante para la comprensión de la educación rural comunitaria llevada a cabo por CONAFE; se sustenta en la participación voluntaria de egresados de prepa-

ratoria que tienen a su cargo la encomienda de facilitar el aprendizaje formal de niñas y niños. Esto también se dirige hacia la temporalidad en la cuestión de formación, y la acumulación de contenidos que se ven en un curso de capacitación breve con el fin de atención de la diversidad. *E: ¿qué capacitaciones cree que se necesitan para atender a los infantes? R: a nosotros nos capacitan un mes para que les demos clase a los niños y de ahí, en base a lo que ellos nos dan a conocer, se lo damos a conocer a los niños. E: y en esa capacitación, ¿qué les enseñan? R: nos enseñan cómo enseñar al niño. Hay niños que tienen capacidad y otros no; no a todos nos toca eso. [Para] Los niños que están discapacitados nos dan unas herramientas para que ellos puedan trabajar con nosotros, y los niños que están bien, pues enseñarles más de otra manera.* Llama la atención que la capacitación que refiere la LEC es de un mes. Este asunto atrae la discusión sobre la profesionalización del personal que atiende a infancia. Aquí, vale hacer precisión que, aunque no se preguntó sobre medios digitales o formación para este aspecto, la alusión a ellos es básicamente inexistente. *E: ¿tú crees que cualquiera puede enseñar a un niño? R: ... En mi forma de pensar es que sí, debería de estar preparado para enseñarle a un niño, porque no podríamos enseñarle algo que ni nosotros mismos sabemos qué es lo que debemos enseñar. E: ¿y esa persona que va a ir a enseñarles a los niños qué debe saber o qué habilidades debe tener? R: ... Saber cómo llevar a cabo una clase. Trabajar con los niños pequeños es un poco difícil, pero tenerles mucha paciencia porque ellos son niños que todavía no tienen esa capacidad de decir ya lo sabe todo, sino que enseñarle.* No refiere formas pedagógicas de atención. Asume que cualquiera puede enseñar en el sentido de que hay posibilidad de que cualquier persona lo haga- sin embargo, hace énfasis en la necesidad de formación. Sí pueden, pero formándose para ello. *E: ¿cómo crees que deberían ser atendidos los infantes? R: tratarlos con mucha paciencia y tratar de utilizar muchas estrategias para que ellos vayan aprendiendo día a día. E: ¿cómo cuáles? R: motivarlos, al niño no solamente ponerle a escribir o así, sino que ponerle animación a su tarea para que él vea que no solamente se trata de escribir sino de que se va a hacer dibujos y él pueda aprender más.* No obstante, a la falta de profesionalización, se pueden observar estrategias que pueden ser de utilidad para alentar el deseo del niño por las actividades escolares, como la motivación.

*E: ¿qué debe enseñárseles a los y las infantes? R: ... Cada vez que llegan a la escuela enseñarles día a día lo que sé. Darle a conocer lo que hace dentro de la escuela, dárselo a conocer a la comunidad para que otros niños tengan el interés de asistir a la escuela. E: ¿por qué consideras que es importante que ellos tengan interés por ir a la escuela? R: para mí, quiero que aprendan más, que ellos vayan avanzando día a día, para que en el día de mañana tengan un futuro mejor.* La LEC no hace mención a los aspectos curriculares sino a sus propios conocimientos y a la vinculación que debe haber entre la comunidad y el preescolar. Adicional, menciona al aspecto educativo como motor de cambio para un futuro mejor. Dentro de las intencionalidades educativas de la educación comunitaria, es precisamente afianzar la vinculación comunidad-escuela, integrando elementos contextuales a la práctica educativa.

*E: ¿qué debe saber la persona que atiende a infantes? R: pues yo digo que estar bien capacitados para que puedan atender a niños que son de menor edad y para que así no se le dificulte lo que van a realizar dentro de la escuela. E: ¿cómo es la mejor forma de educar a los infantes? R: Yo digo que la mejor forma de educar es que los niños lleguen constantemente a la escuela, porque día a día se va cambiando lo que son las tareas, las actividades, todo eso y yo digo que los niños no deberían de faltar a la clase para que ellos estén al corriente con todas sus actividades.* Dentro de lo que se resalta es el deber conocer el desarrollo de niñas y niños pequeños, así como que sean constantes en

su asistencia para que puedan aprender más. Es decir, la persistencia como factor indispensable. *E: ¿cuál es el problema más importante al que te has enfrentado al atender a los niños? R: el problema es que no me llegan todos, de que nada más he trabajado sólo con uno y casi toda la semana trabajo nada más con uno...* Otra vez, se entrevisté el problema del ausentismo. Es una escuela que atiende en promedio a un niño, y la maestra charlando con padres les solicita que motiven a sus hijos. Esto, recordemos, fue preguntado en un contexto prepandemia. Por ello, puede esbozarse la hipótesis de un ausentismo en procesos de tele-educación, difícilmente registrable, pero que es una zona donde debe prestarse particular interés.

*E: ¿qué actividades acostumbras hacer con los infantes que tienen necesidades especiales? R: La verdad hasta ahorita no me ha tocado ningún niño con ninguna necesidad, no sabría cómo trabajar con el niño porque la verdad no tengo ninguno con esa necesidad. E: y si llegara un niño con necesidades especiales ¿tú como actuarías para resolver su situación? R: no lo trataría diferente a los demás, sino que, agruparlo con los demás y que él vea que puede trabajar con ellos y ¡claro! Ponerle más atención, no solamente a él sino a todos para que se vaya acostumbrando, adaptando con ellos y a la clase.* Surge el tema de la ausencia de la educación especial como tópico de enseñanza básico del curso de formación para ser LEC, pero a la vez, se nota el esfuerzo de la entrevistada por exponer estrategias de inclusión. ¿Qué está pasando con niñas y niños con discapacidad en estos tiempos de pandemia?, ¿Cómo son atendidos? ¿Están recibiendo atención bajo modelos de educación a distancia las infancias en condición de discapacidad?

*E: ¿qué necesidades tiene la institución donde laboras? ... R: yo tengo cuatro niños, tres niños viven dentro donde doy clases y una niña vive como a un kilómetro, pero allá no hay transporte. Me refiero a que no hay ni colectivo ni nada; tenía que viajar diario a pie con su mamá y cruzar un río y así. Pues yo veo ahí la necesidad, de que no hay transporte. E: ¿Otra necesidad que tú veas en la institución? R: hay veces en las que los niños no llegan a la escuela casi toda la semana, nomás una vez, dos veces. Por ejemplo, la niña porque su mamá tiene otro niño y así no lo puede llevar del diario.* Estas respuestas refieren la ausencia de recursos físicos disponibles, tienen que ver con la ausencia de recursos para la asistencia a la escuela; y el tema del ausentismo escolar y su alta incidencia. Esto nos arroja la interrogante, ya en nuestra contemporaneidad, cómo puede estudiarse el ausentismo digital en los procesos de tele-educación formal. *E: ¿qué materiales te faltan? R: me faltan lo que son cuentos, juegos, cuadernos, colores, todo. E: ¿qué es lo que consideras que está bien? R: yo considero que sí está bien que a pesar de que no tiene la comunidad todo lo que es necesario, pues los niños podrían aprender de otra forma sin que los padres de familia digan "No pues no tiene los materiales suficientes para trabajar", pero sí podemos utilizar otras estrategias para que los niños puedan asistir a la escuela.* No obstante, a las carencias y aspectos que hacen vulnerables a los sujetos en entornos rurales, la facilitadora ve con optimismo la posibilidad de atender a niñas y niños usando 'otras' estrategias, aunque no específica y ahonda más en ellas. *E: ¿qué características debe tener una institución que atiende a infantes? R: Ser una institución más dinámica, más donde le ponga uno el empeño a ayudarlo a los niños que realmente lo van a necesitar más después.* No obstante, a que se había referido como aspecto importante la infraestructura, llama la atención que en las características que debe tener una institución se centra en los actores responsables de la atención.

*E: ... Hablando de género ¿la atención para niñas y para niños deber ser igual? R: Sí, porque yo siento que el niño y la niña tienen el mismo derecho de atenderlos. No diferenciar porque son niños y niñas, que quieren aprender y no importa el sexo. E: ¿tú has visto alguna situación en la*

*que se les discrimine a los niños de las niñas ahí en el entorno donde trabajas?* R: no. Usando como eje los derechos humanos, alude a ellos para establecer igualdad de condiciones por género. E: ¿consideras que tanto hombres como mujeres pueden atender a niños y a niñas pequeños? R: ... Yo digo que sí. E: ¿tanto hombres como mujeres? R: sí, porque en el caso de nosotros hay hombres y mujeres que están dando su servicio en la preescolar, no sé, cada quien tiene su forma de trabajar. E: digamos que a veces hay prejuicios que dicen 'sólo las mujeres deben atender a los niños, y los hombres no' ¿tú qué opinas de eso? R: pues yo digo que debe ser igual porque cada uno tenemos nuestro propio conocimiento de enseñarle a los niños, así sea hombre o mujer, pero el hecho de que debe de estar capacitado no tiene ningún detalle de que le enseñe al niño. No obstante, a que algunos otros participantes de la investigación consideraron que hombres no debían estar atendiendo niñas y niños pequeños, en el caso de esta participante comenta que siempre y cuando se tenga la capacitación cualquiera puede hacerlo. De hecho, en CONAFE es más común que haya hombres en servicio, que en preescolares fuera de ese subsistema. El coordinador de CONAFE de la zona costa comentó en entrevista informal que algunas comunidades le solicitan y exigen expresamente que no sean hombres los que atiendan el preescolar, a tal grado que se rehúsan o hasta rechazan el ingreso al LEC si es hombre. El argumento es por la posibilidad de abuso, y lo hacen como una estrategia de 'prevención'.

E: ¿cuáles son las situaciones de riesgo (o peligro) para niñas en la escuela?... R: en esta ocasión sería el baño, no hay baño en la escuela y hace que las niñas no podrían ir a allá afuera, una porque hay mucho monte y otra porque hay personas ahí, entonces tendrían que ir hasta su casa. Luego comenta que esa situación la resuelve llevando a cada niña a su casa, pero que a su vez esto es un problema dado que interrumpe las actividades constantemente. E: ¿cuáles son las situaciones que ponen en peligro a los niños también? R: de que haiga alguna distracción, puede ser que un niño se salga de la escuela o esté en la calle, o puede pasar alguien, o le puede pasar algo ahí. E: ¿tú crees que el lugar donde está ubicada la escuela los pone en peligro? R: no. El peligro potencial es que, al ser unas instalaciones abiertas, niñas y niños podrían retirarse y eso exponerlos a una situación peligrosa, aunque el ambiente mismo no se observa así. E: ¿cuáles son los principales problemas que tienen los infantes? R: bueno de que hay algunos niños que sí van con una energía, se podría decir así, llegan a la escuela con ganas de hacer tarea y otros que no, nada más llegan ahí a sentarse y ya, a veces pregunto qué está pasando con ellos. Y me dicen que, porque se duermen tarde, que porque no se quieren levantar temprano y cosas así. Al preguntarse sobre ¿qué se necesita para que las niñas y los niños crezcan sanos?, refiere aspectos de alimentación y de higiene diaria, y que debe haber comunicación con padres y madres para garantizar esos aspectos. E: ¿en qué situaciones sueles llamar a los padres de familia? R: cuando tenemos algún detalle, por ejemplo, de que algún niño se portó mal, que porque no hizo esto, que porque no hizo la tarea o algo que le esté sucediendo. Ya se da a conocer en una reunión que se hace para que los padres de familia tengan el conocimiento de lo que le esté pasando a cada niño. La participante dice que es infrecuente que llame a los padres. Aproximadamente sus reuniones son cada dos meses.

E: si usted diseñara un programa para atender a los niños ¿qué actividades propondrías? R: pues de lo que le estaba comentando que no tienen baños, con los padres de familia, planteamos lo que es una rifa, y lo que se recaude podemos comprar lo que son materiales, lo que haga falta en la escuela: en el caso del pizarrón, podría ser hacer igual una rifa para que los padres de familia ya no compren o algo así. Y lo que son los juegos porque hacen falta muchos, materiales, lo que son cuentos, juegos, materiales para trabajar, también lo que son cartulinas, hojas blancas y cosas así. La partici-

pante al preguntarle sobre un diseño de un programa, respondió más en término de búsqueda de materiales e infraestructura para su institución. Esto retumba nuevamente en relación a la discusión sobre dispositivos e infraestructura. También, porque no sólo se trata de la escuela en sentido abstracto y molecular, sino entendida en una geografía donde también están presentes esas ausencias a nivel comunitario y territorial. *E: algunas personas consideran que los niños pequeños de cero a seis años deberían estar en su casa con su familia, no en instituciones de preescolar, ¿tú qué opinas de eso? R: yo digo que no está bien. Porque los niños están en una etapa en la que van a ir aprendiendo y descubriendo cosas nuevas, entonces no es posible de quitarles esa libertad de que ellos asistan a la escuela. Aquí se observa a la escuela como un espacio para descubrir y aprender. E: si tú tuvieras la posibilidad de crear instituciones que atienden a infantes ¿cómo te gustaría que fuera esa institución? R: me gustaría que fuera segura, que tuviera todo lo necesario para que un niño pueda aprender bastante y que no le haga falta algo para que él tenga esa motivación de ir siempre a la escuela. E: ¿cómo tendría que ser ese espacio? R: un espacio donde los niños estén libres de estar jugando, donde haiga juegos, donde sea la clase, un espacio donde esté seguro y puedan tener la necesidad que ellos adquieren.* En cuanto a la institución ideal, se prevé una escuela segura, con material suficiente y donde puedan niñas y niños jugar y motivarse por estar en la escuela.

*E: ¿cómo ha sido tu experiencia atendiendo a infantes? R: um ((ríe)). La experiencia más bonita que pude haber tenido, la verdad. Es mi último año, pues la verdad fue algo muy bonito, nunca había tenido ese privilegio de trabajar con niños y la verdad me acostumbré, me encariñé mucho con los niños, fue una experiencia muy bonita. E: ¿qué consideras que te ha servido? R: sí, me sirvió mucho porque aprendí de ellos y ellos aprendieron de mí. E: y ahorita ¿ya no piensas seguir trabajando con ellos? R: a lo mejor y sí, estoy entre veremos. E: pero ¿por qué ya dices 'este es mi último año'? R: porque el día de hoy me liberé con todo lo que debía y ya están empezando lo que son las capacitaciones y todo eso; pues yo estoy ahí y quiero entrar como emergente, que quiere decir que si hay espacio me puedo meter a dar servicio. Me propusieron que ahí donde estaba yo en otro kínder dando clases, me dijo el presidente de padres de familia, que si yo quería continuar dando mi servicio ahí, que él iba a venir a hablar aquí para que me dieran otro año de servicio. E: tú decías 'he aprendido de ellos y ellos han aprendido de mí', ¿por qué decir que has aprendido de ellos o ellos que te han enseñado a ti? R: la verdad me han enseñado mucho lo que es la paciencia, de trabajar con ellos y la verdad, no sé, bueno para mí trabajar con ellos fue una experiencia muy bonita, nunca la voy a olvidar. Enseñarles con esa paciencia, enseñarles, quieres darle lo mejor que tú sabes a ellos para que puedan aprender y tengan ese conocimiento y esa idea de decir "aprendí eso" y lo digan con orgullo, que ellos se sientan felices de que hayan... porque hasta incluso me di cuenta de que hasta me alegré porque al momento de estar trabajando con niños ves un logro, por ejemplo, de que "¡Ay! Es que no podía hacer la A o la O y ya" y ya te alegras y te da esa, esa alegría de decir "No, pues sí, estoy haciendo las cosas bien" y los niños hasta ellos se alegran. E: es emocionante para ti también ¿verdad? R: sí ((ambas personas ríen)). Sí, la verdad sí.*

El texto anterior refiere la temporalidad de atención del LEC en los preescolares, limitada a dos años, también, cómo se aprende en la experiencia, y la inexperiencia de haber trabajado con niñas y niños de algún modo. También se observan los aspectos emotivos de la atención infantil.

*E: ¿algo más que quieras decirnos acerca de la atención a los infantes? R: deberían de motivar más a los niños, que los lleven más seguido a la escuela, que siempre estén con ellos, que no les dejen solos, que siempre estén ahí mamá y papá para que ellos vengan a la escuela siempre y no se sientan solos y así.*

La entrevista permite conocer aspectos específicos de la práctica docente y de atención, no obstante, a las dificultades que tienen las escuelas unitarias ahí ocurren también experiencias significativas que contribuyen a comprender los aspectos funcionales y los que hay que modificar, y los servicios que se ofrecen en espacios marginados y que pueden ser de calidad (Cruz y Juárez, 2018). La experiencia de una LEC de CONAFE contribuye a plantear tópicos de investigación educativa susceptibles de estudiarse, entretnejidos en la narración desde la experiencia:

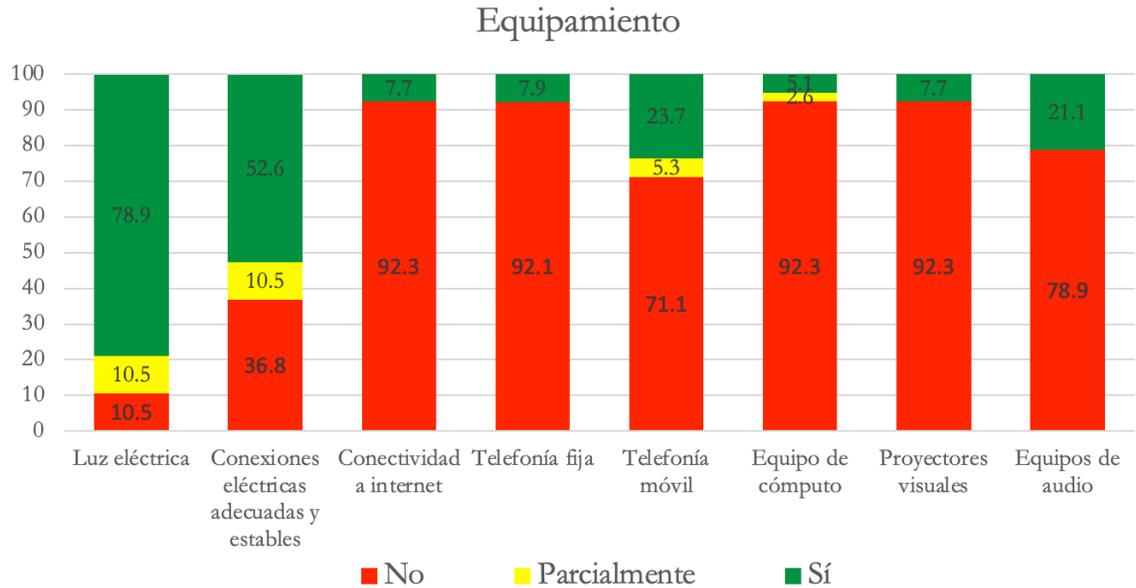
- Atención de educación multigrado por personas no habilitadas
- Temporalidad: duración breve del servicio (en CONAFE)
- Participación en la atención sin previa experiencia teórica o práctica en el ámbito infantil
- Limitación para la atención especial: debe atenderse diversidad/discapacidad, aunque no haya herramientas formativas para ello
- Emotividad docente y retroalimentación emocional del trabajo realizado
- Aprendizaje mutuo: LEC y niños y niñas.
- Condiciones de infraestructura básica y materiales deficientes o ausentes, y modos en que afecta el desarrollo de la jornada y su impacto en aprendizaje
- Vulnerabilidad de personas para la atención: distancias con centros poblacionales o educativos, ausencia de servicios públicos y recursos personales para facilitar la educación
- Ausentismo escolar debido a condiciones familiares
- Ausencia de contenidos específicos que deben atenderse, o los conocimientos y habilidades que debe tener un cuidador/docente
- Vinculación entre preescolar y comunidad

**Figura 4.** Tópicos emergentes del discurso de la LEC.

Por tanto, el guion da la posibilidad de exploración de aspectos organizativos y funcionales de la vida en un preescolar desde el punto de vista de una LEC en un ambiente rural (Figura 4). Evaluar si la propuesta CONAFE (capacitación inicial de un mes, y luego apoyos complementarios durante el servicio) contribuye al logro de objetivos de aprendizaje, y cómo ante ese panorama se está enfrentando la situación pandémica.

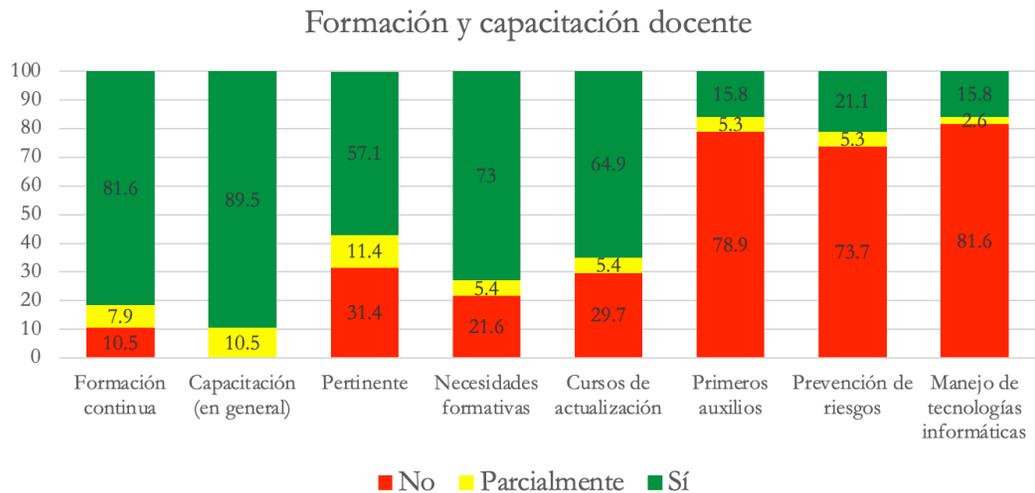
### **La situación que guardan centros educativos rurales en la costa chiapaneca**

Ahora bien, ¿qué tan equipados están en los centros educativos preescolares de la costa de Chiapas? Como se observa, a través de la lista de chequeo (Plascencia y Núñez, 2020), se preguntó sobre recursos materiales y de telecomunicaciones, que, vistos ahora desde el punto de vista de la necesidad derivada de la pandemia, se vuelven torales.



**Figura 5.** Equipamiento de centros educativos preescolares (n= 39).

La figura 5 evidencia las condiciones de precariedad en que se encuentran los centros educativos estudiados. Equipos de cómputo que son básicos para comenzar una habilitación de niñas y niños, y profesores, para la nueva normalidad, está ausente en 92.3%. En cuestión de mantenimiento correctivo sólo el 18.4 % opina que sí se realiza ese tipo de mantenimiento en su centro, y el mantenimiento preventivo el 21.6 %. Como se observa (Figura 6), en 8 de cada 10 centros escolares sí consideran que hay cursos de formación continua y capacitación en general. Sin embargo, cuando se pregunta si es pertinente o con base en necesidades formativas, ya hay diferencia por centro. En cambio, capacitaciones más específicas como primeros auxilios, prevención de riesgos y manejo de tecnologías, 8 de cada 10 consideran que no hay de esos tipos.



**Figura 6.** Formación y capacitación docente (n= 39).

Las tecnologías digitales fueron una autoimposición de los sistemas educativos para atender la emergencia. Sin embargo, la experiencia en el uso de dispositivos muy limitada, y no está integrada a los procesos educativos formales, tal cual ocurrió en la India, donde se reflexiona cómo se deben usar dispositivos que se desconocían (Jena, 2020). Es interesante, la narración que Tzifopoulos (2020) hace sobre la educación de Grecia, sobre el uso de celulares, donde eran prohibidos previos a la pandemia; esta situación podría extenderse al contexto mexicano. Además, comenta sobre una educación fragmentada, donde se tienen clases de computación, pero luego, los aprendizajes de ahí no eran integrados al repertorio de sus actividades de aprendizaje otras (fuera de lo computacional).

En México la disposición en las escuelas de aula de medios es escasa (según datos del 2014), apenas 30.9% en escuelas generales no multigrado, pero, es de 11.4 en escuelas indígenas no multigrado. Y si analizamos por multigrado, observamos que en el nivel indígena multigrado es de 2.9% y general multigrado de 6.5 % (Aguilera, Quezada y Camacho, 2019, p. 90). “En el ciclo escolar 2017-2018, 5 de cada 10 escuelas primarias y 2 de cada 10 escuelas secundarias carecían de al menos una computadora para uso educativo; en educación media superior (EMS), 6 de cada 10 planteles-escuelas no cumplían la meta de ocho alumnos por computadora para uso pedagógico” (Aguilera, Quezada y Camacho, 2019, p. 227).

### **Emergencia de estudios sobre COVID-19 y escuelas. Preocupaciones preliminares e intencionalidades en investigaciones**

El cierre de las escuelas como estrategia de contención de a pandemia se ha observado como una estrategia sanitaria de gran alcance, pero que evidencia desigualdades educativas de acuerdo a la condición socioeconómica preexistente (Chile, Salas, Santander, Precht, Scholten, Morretti, Hurtado, López-López, 2020), que implica que los actores educativos de diversos niveles atiendan y visibilicen esa situación (Cáceres-Muñoz y Martín Sánchez, 2020). Aunque se desconocen las circunstancias específicas de cómo están viviendo la pandemia en sí, y los procesos tele-educativos, lo cierto es que en escuelas con carencias preexistentes o que representaban complejidad previa mantienen o exacerban esas mismas condiciones ahora en el confinamiento (España en Fernández-Rodrigo, 2020). Aunque los procesos a distancia se están desarrollando desde los medios y recursos del profesorado, quizá más que de la misma escuela, se observa en las familias recursos digitales ausentes o insuficientes, o su disposición en casa es tal que únicamente se cuenta con un dispositivo de uso familiar, generalmente un Smartphone (Fernández-Rodrigo, 2020). Incluso, si está cubierto el asunto de los recursos físicos y de comunicación remota, tanto padres y madres, e incluso profesores carecen de competencias digitales (Fernández-Rodrigo, 2020), o al menos no son uniformes, y carece de competencias de mediación de procesos educativos formales como los que demandan teleológicamente los modelos a distancia adoptados por los gobiernos en general, y por las escuelas en particular.

En Latinoamérica parece haber un esquema de carencias sistemáticas en las escuelas, y de privaciones de recursos tecnológicos, realidad advertida por diversos estudios (Salas et al., 2020); esto ha conducido a que el sentido de varias decisiones en investigación educativa sea primero la caracterización de la situación en sí, es decir, cómo se está viviendo esta situación; basándose en estudios sobre condiciones educativas, generalmente a partir de encuestas de gran alcance. Este sentido es para describir y delimitar el fenómeno educativo emergente. Luego,

identificadas y descriptas las necesidades, se procede al planteamiento de estrategias apriorísticas sobre cómo deben ser los procesos educativos en estos tiempos, esto con base en la investigación previa sobre educación digital y mediación educativa a distancia.

La trasposición entre las funciones tradicionales atribuidas a las escuelas con las actividades del hogar, crea escenarios tensos; así lo observa De la Cruz Flores (2020), para quien esas tensiones entre actividades propias de la escuela y la casa, representan escenarios en ocasiones disímiles. Una de esas tensiones tiene que ver con la participación de padres y profesores, hasta dónde funcionan complementariamente y hasta dónde se contradicen. La autorregulación, un componente básico de la autonomía humana, es un proceso que desarrolla (no está dado). Ahora la evidencia de que en las escuelas se aborde este elemento es escasa. Las escuelas tradicionalmente no desarrollan, en general, modelos de autorregulación, sino más bien, una dependencia al control y la directividad adulta. Por tanto, niñas y niños, y los propios mediadores de su aprendizaje no contarían con los elementos suficientes para desarrollar actividades de manera autónoma y con guías menos estructuradas y de acompañamiento diferido. Así como hay diferencias en los contextos respecto a la disponibilidad de herramientas digitales, también, son distintos los lugares donde se están desarrollando esas prácticas. Por ello, un lugar que intenta normalizar la atención entre niñas y niños –como es la escuela-, se vuelca en una situación divergente, donde varias niñas y niños se beneficiarán en varios aspectos por estar en casa, y para otros representará una situación desventajosa.

Al revisar la situación de México, podremos trasladar lo que Azorín (2020, p. 381) dice sobre la vulnerabilidad en la que se encuentra el sistema educativo español:

A continuación, presentamos un conjunto de razones por las que el sistema educativo español es extremadamente vulnerable a las consecuencias que ocasiona el COVID-19, entre las que destacan: las altas tasas de segregación socioeconómica, de deserción escolar y de fracaso académico; mala cultura de trabajo en red y colaboración; aulas superpobladas que dificultan la educación de calidad; un plan de estudios obsoleto; la consideración de la educación como moneda política; la necesidad de fortalecer la educación bimodal; y la obligación de los profesores de actualizar sus competencias digitales.

Es importante trabajar con niñas y niños con contenidos que les habiliten y capaciten, es decir, les hagan desarrollar habilidades en el uso de herramientas digitales y de aprender a través del otro, a través de la presencialidad virtual (Iivari, Sharma y Ventä-Olkkonen, 2020). Por ello, no sólo importa cómo atender a través de medios digitales la educación actual (el currículum general de todas las materias), sino como integrar curricularmente contenidos que habiliten en el adecuado uso de las herramientas digitales. Debe evaluarse críticamente lo que se está haciendo en la educación a partir de la pandemia (Teräs, Suoranta, Teräs & Curcher, 2020), no es sólo una integración de los dispositivos y tecnología, sino todo lo que implica en términos educativos. Nos hace reflexionar sobre si el problema está en el dispositivo o cómo usarlo con fines de mediar el proceso de aprendizaje. El concepto de herramienta, en la teoría de la actividad, podría ayudarnos a entender el dispositivo como mediador, es decir, como un vehículo pedagógico para favorecer tanto entornos como procesos y productos de aprendizaje. Profesoras y profesores, en un estudio desarrollado por Güneş Korkmaz, Çetin Toraman (2020), han enfrentado problemas con el desarrollo de su práctica docente online. Esperan, que después del Covid-19 se generen mejores escenarios.

La singularidad de la pandemia también debe llevar a comprender que la educación remota no se limita a la existencia o no de acceso tecnológico, sino necesidad de involucrar la complejidad representada por profesores confinados, que tienen familias y que también se encuentran en condiciones de fragilidad en sus actividades. La novedad conduce a acciones que deben involucrar toda la complejidad de la que forma parte (Pimenta, 2020, p. 266).

Por ello, no debemos olvidar el proceso que describimos es humano, y mediado por herramientas, tecnologías, dispositivos e intereses generados en la interacción.

## CONCLUSIÓN

Como hemos visto, el mundo se ha sumergido en una gran empresa, modificando estilos de vida y de interacción social a partir de la presencia invisible e inevitable de un virus. Entre las diversas áreas de repercusión, se encuentra la educación escolar. Los diversos actores educativos se han implicado estrepitosamente en un modelo de educación a distancia para el que no estaban preparados, con medios insuficientes y con dispositivos de enseñanza aprendizaje que no se conocen muy bien. La pandemia supone una persistencia en la incertidumbre, puesto que particularmente esta pandemia de Covid-19 es “es una situación de cambio compleja, intensificada e impredecible” (Doyle y Conboy, 2020, p. 1), y dicha incertidumbre es referida por padres, estudiantes y profesores, creando incluso ansiedad (Daniel, 2020). Por una parte, se argumenta, de manera popular, que las generaciones actuales ya han nacido en la era digital. Esa concepción, que se refiere a la presencia de tecnologías y desarrollos de software y hardware, en realidad ha obnubilado su aplicabilidad en términos de ambientes escolares, pues ello no supone que usen esos dispositivos con fines educativos. Incluso, el uso de los recursos disponibles, como las bibliotecas, son usadas por familias con mejores recursos económicas que aquellos que están en peores circunstancias (Jægera y Blaabæk, 2020), lo que evidencia la inequidad en oportunidades según el nivel socioeconómico.

El tercer aspecto es una epidemia de acción. Demuestra cómo las instituciones educativas y los profesores de los sistemas educativos del mundo transfieren su trabajo de las aulas y las salas de conferencias a las plataformas digitales casi de la noche a la mañana. Esta rápida transición también ha revelado lagunas y deficiencias en la forma en que el aprendizaje en línea se ha adoptado o no en las instituciones educativas (Teräs, Suoranta, Teräs y Curcher, 2020, p. 864).

La situación actual, en realidad, es el desconocimiento de lo que se está haciendo en casa, las metodologías de atención de infancias en estos tiempos. Las políticas de integración de los dispositivos digitales a la educación, supondría necesariamente integrar a la familia, como elemento mediador de aprendizaje. ¿Qué implica esto para las poblaciones vulnerables?, ¿Qué representa esto para el destino presupuestario de las escuelas? Recordemos, que de acuerdo a lo dicho por profesoras y LEC el mantenimiento correctivo y preventivo era cercano a 20%, esto en condiciones sin pandemia. Por ello, se desconoce la inversión pública en tecnologías que, además, se actualizan constantemente ¿Qué se debe considerar en una investigación sobre Covid-19 en escuelas donde hay inequidad? ¿Niñas y niños, están aprendiendo en casa?, ¿profesores pueden mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia?

El tener la experiencia previa de LEC y profesorado de educación preescolar, nos ayuda a comprender la constancia de su práctica: aprendimos que es muy consistente cómo organizan su práctica docente. Esto, nos hace pensar cómo se establecen y conservan estas rutinas (tan útiles para la autorregulación de niñas y niños) a través de medios virtuales. Se observó, en los discursos de estas importantísimas actrices educativas, la fascinación que tienen por el trabajo con la infancia, a la vez que mostraron sus necesidades formativas, y el contexto de limitaciones estructurales, a nivel de centro educativo. También aprendimos, a través de estos valiosos testimonios, que hay varias áreas que la agenda educativa en tiempos de Covid-19 debe cubrir a cabalidad: la atención multigrado, los recursos técnicos y financieros para desarrollar propuestas tele-educativas, la integración en la formación docente de conocimientos y habilidades en el campo de las herramientas digitales, y también, del uso adecuado y con fines didácticos de esas herramientas en entornos de educación remota.

Así mismo, plantea cómo articular políticas específicas para la atención de la diversidad, la discapacidad y aquellas condiciones que exponen a niñas, niños a condiciones desventajosas para su apropiado desarrollo educativo formal. Un elemento más, es la investigación a profundidad de lo que ocurre en entornos a distancia y hacer evaluaciones múltiples para comprender bien ese proceso al que la humanidad ha ingresado, contra su voluntad, y en el cual debe reflexionar sus prácticas y la intencionalidad educativa que decantará en esos modelos de tele-escuela.

## LITERATURA CITADA

- Aguilera, M. A., Quezada, S. y Camacho, K. R. (2019). Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado. En S. Schmelkes y G. Aguila (Coords.), *La educación multigrado en México* (pp. 75-104). Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 381-390. <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2020-0019>
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), em0060. <https://doi.org/10.29333/pr/7937>
- Ben Williamson, Rebecca Eynon & John Potter (2020) Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency, *Learning, Media and Technology*, 45:2, 107-114, DOI: 10.1080/17439884.2020.1761641
- Böttcher, T., Núñez, K. y Plascencia, M. (2018). Diálogo entre teoría y actores: un marco para la reflexión sobre la pobreza en el desarrollo local. En K. Núñez y C. Alba (Coord.), *Actores sociales, cultura, poder y territorio en el desarrollo local* (pp. 105-137). Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Cáceres-Muñoz, J. y Jiménez, A. S. (2020). Miguel Martín-Sánchez Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>

- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S., & Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Cahapay, M. B. (2020). Rethinking Education in the New Normal Post-COVID-19 Era: A Curriculum Studies Perspective. *Aquademia*, 4(2), ep20018. <https://doi.org/10.29333/aquademia/8315>
- CONAFE (2016). Educación Básica del CONAFE. Consultado el día 09 de mayo en: <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-basica-del-conafe>
- CONAFE (2018a). Informe Estadístico Institucional-Cierre del ciclo escolar. Consultado el 08 de mayo en: <https://cnfsiinafe.conafe.gob.mx/CONAFEEEnCifras/Cifras/MostrarCifras/>
- CONAFE (2018b). *Educación Comunitaria del Conafe*. Consultado el día 09 de mayo en: <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-comunitaria-del-conafe>
- Cruz, M. C. y Juárez, D. (2018). Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 111-129.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- De la Cruz Flores, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 39-46). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). *The sage Handbook of qualitative research*, California, EEUU: Sage.
- Doyle, R. y Conboy, K. (2020). The role of IS in the covid-19 pandemic: A liquid-modern perspective. *International Journal of Information Management* 55, 102184. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102184>
- Fernández-Rodrigo, L. (2020). Alumnado que no sigue las actividades educativas: El caso de una escuela de alta complejidad durante el confinamiento por COVID-19. *Sociedad e Infancias*, 4, 185-288. <http://dx.doi.org/10.5209/soci.69266>
- García-Chato, G. I (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 63-72.
- Herrera, D. y Mijangos, J. C. (2019). Trayectorias y práctica educativa de Líderes para la Educación Comunitaria del CONAFE en Yucatán. *RLEEL*, 3(1), 47-58.
- Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management* 55,102183. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- INEE (2018). Informe Estadístico Institucional-Cierre del ciclo escolar 2018, disponible en: <https://cnfsiinafe.conafe.gob.mx/CONAFEEEnCifras/Cifras/MostrarCifras/>
- INEE (2018a). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. Autor.
- INEE (2018b). *Principales cifras nacionales. Educación básica y media superior Inicio del ciclo escolar 2016-2017*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Jæger, Mads Meier, and Ea Hoppe Blaabæk. “Inequality in learning opportunities during Covid-19: Evidence from library takeout.” *Research in social stratification and mobility* vol. 68 (2020): 100524. doi:10.1016/j.rssm.2020.100524

- Jena, P. (2020). Impact of pandemic covid-19 on education in india. *International Journal of Current Research*, 12(7), 12582-12586.
- Korkmaz, G. & Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 293-309.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación <https://doi.org/10.24941/ijcr.39209.07.2020>
- Pérez, M. G., Pedroza, L. H., Ruiz, G. y López, A. Y. (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México, Distrito Federal: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Pimenta, E. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede*, 7(1), 257-275.
- Plascencia, M. (2018). Infancia institucionalizada: perspectiva de cuidadores sobre atención infantil. En E. Pérez, M. Plascencia, C. Alba, y M. de J. Gutiérrez (Coords.), *Construyendo diálogos sobre derechos, políticas y participación* (pp. 125-142). Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Plascencia, M. (2020). La tele-educación como un desafío en una sociedad con alta desigualdad social: el caso de las infancias indígenas y rurales. *Sinergias Educativas*, 5(3).
- Plascencia, M., y Núñez, K. (2020). Infancia escolarizada en zonas rurales de la costa de Chiapas: Condiciones de centros educativos preescolares. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 18(1), 142-163.
- Robles, H. V y Pérez, M. G. (2019). *Panorama educativo de México 2018. Indicadores del sistema educativo nacional educación básica y media superior*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Salas, G. Santander, P. Precht, A., Scholten, H. Moretti, R., López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17 <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H., Curcher, M. (2020). Post-Covid-19 Education and Education Technology ‘Solutionism’: a Seller’s Market. *Postdigital Science and Education*, 2, 863–878. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>
- Tzifopoulos, M. (2020). In the shadow of Coronavirus. Distance education and digital literacy skills in Greece. *International Journal of Social Science and Technology*, 5(2), 1-14.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404.

Vuorikari, R., Velicu, A., Chaudron, S., Cachia, R., & Di Gioia, R. (2020). *How families handled emergency remote schooling during the Covid-19 lockdown in spring 2020. Summary of key findings from families with children in 11 European countries*. Publications Office of the European Union.

## AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma de Chiapas, y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología quien se financió el proyecto de investigación “Evaluación integral de estancias infantiles, centros de atención infantil y preescolares de la zona costa de Chiapas”, número 289338, aprobada en el Fondo Sectorial de Investigación para la Evaluación de la Educación, CONACYT-INEE (Convocatoria 2017-1).

## SÍNTESIS CURRICULAR

### **Martín Plascencia González**

Psicólogo y maestro en investigación educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, y Doctor en Desarrollo, Aprendizaje y Educación por la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Nacional de Educación a Distancia, con la tesis (Cum Laude): “Situaciones lúdicas y de daño en narraciones personales escritas por niñas y niños”, basada en estudio etnográfico en una escuela primaria bilingüe tojolabal, en Chiapas, México. Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias Sociales de la licenciatura en Antropología social, de la Especialidad en Procesos Culturales-Lectoescritores (PNPC-CONACYT) y de la Maestría en Desarrollo Local (PNPC-CONACYT). Líder y miembro del grupo de investigación “Infancia y juventud en contextos de diversidad.