

Educación y *pandemia:*

el reto del saber docente



La presente obra es resultado de una investigación en la que se examina la importancia de los saberes docentes y la gestión del conocimiento en el seno de los centros escolares en el marco de la pandemia por COVID-19. La relevancia del tema reside en analizar las implicaciones educativas que dejó el confinamiento a causa de la enfermedad, y mediante qué perspectivas de acción escolar se busca reconstruir las inclinaciones al aprendizaje en medio de un clima cargado de incertidumbre, inseguridad, angustia y temor que afecta las disposiciones de las y los estudiantes de educación básica. Mediante una aproximación que combina lo cuantitativo y lo cualitativo, el trabajo da cuenta de los efectos estructurales y microsociales que la pandemia ha dejado a su paso; destacándose, por un lado, la acentuación de los desequilibrios en las oportunidades educativas que impacta en las posibilidades de formación de un amplio sector de la sociedad, tanto en México como en otros países de América Latina; y, por otro lado, la particularidad de las orientaciones pedagógicas que se han emprendido para manejar el regreso a las clases presenciales una vez superado el aislamiento producto de la crisis sanitaria. A nivel general, se destaca que la pandemia, más allá de los evidentes estragos o vicisitudes que supuso y que marcaron a la sociedad entera, propició un tipo de aprendizaje social en materia del cuidado de sí con repercusiones en los saberes docentes como parte de una experiencia vital y moralmente compartida. De ello se desprende la oportunidad de alentar otras rutas de proximidad en la práctica educativa que favorezcan un mejor desempeño académico, no sin antes prestar atención a ciertos pendientes e inercias culturales e institucionales que rigen los comportamientos en el interior de las escuelas.

**Educación y pandemia:
el reto del saber docente**

Educación y pandemia: el reto del saber docente

Abel Pérez Ruiz

Educación y pandemia: el reto del saber docente

Abel Pérez Ruiz

Primera edición, 12 de junio de 2024

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Talpan, CP 14200, Ciudad de México.

www.upn.mx

ISBN 978-607-413-532-9

Nombres: Pérez Ruiz, Abel

Título: Educación y pandemia: el reto del saber docente

Descripción: Primera edición. | Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2024. | Serie: Horizontes educativos

Identificadores: ISBN 978-607-413-532-9

Temas: Distanciamiento social (Salud pública) y educación – México |
Distanciamiento social (Salud pública) y educación – América Latina | Pandemia de
COVID-19, 2020 – Aspectos sociales – México | Pandemia de COVID-19, 2020 –
Aspectos sociales – América Latina

Clasificación: LCC LC191.8 M6 P47 2024e

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y SABERES DOCENTES	17
CAPÍTULO 2. LA PANDEMIA POR COVID-19 Y SUS EFECTOS EDUCATIVOS	49
CAPÍTULO 3. EL RETO DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO DOCENTE EN EL MARCO DEL POSCONFINAMIENTO POR COVID-19	79
ANEXOS	123
REFERENCIAS	131
Sobre el autor	139

PRÓLOGO

La presente obra es resultado de una investigación en la que se examina la importancia de los saberes docentes y la gestión del conocimiento en el seno de los centros escolares en el marco de la pandemia por COVID-19. La relevancia del tema reside en analizar las implicaciones educativas que dejó el confinamiento a causa de la enfermedad, y mediante qué perspectivas de acción escolar se busca reconstruir las inclinaciones al aprendizaje en medio de un clima cargado de incertidumbre, inseguridad, angustia y temor que afecta las disposiciones de las y los estudiantes de educación básica. Mediante una aproximación que combina lo cuantitativo y lo cualitativo, el trabajo da cuenta de los efectos estructurales y micro-sociales que la pandemia ha dejado a su paso; destacándose, por un lado, la acentuación de los desequilibrios en las oportunidades educativas que impacta en las posibilidades de formación de un amplio sector de la sociedad, tanto en México como en otros países de América Latina; y, por otro lado, la particularidad de las orientaciones pedagógicas que se han emprendido para manejar el regreso a las clases presenciales una vez superado el aislamiento producto de la crisis sanitaria. A nivel general, se destaca que la pandemia, más allá de los evidentes estragos o vicisitudes que supuso y que marcaron a la sociedad entera, propició un tipo de aprendizaje social en

materia del cuidado de sí con repercusiones en los saberes docentes como parte de una experiencia vital y moralmente compartida. De ello se desprende la oportunidad de alentar otras rutas de proximidad en la práctica educativa que favorezcan un mejor desempeño académico, no sin antes prestar atención a ciertos pendientes e inercias culturales e institucionales que rigen los comportamientos en el interior de las escuelas.

INTRODUCCIÓN

A partir del año 2020, la vida social en general y especialmente la escolar, dejó de ser la misma en varios sentidos, ya que la irrupción de la pandemia por la presencia del virus SARS-CoV2, causante de la enfermedad conocida como COVID-19, fracturó y desdibujó las dinámicas cotidianas debido al confinamiento, las restricciones, las angustias, los decesos, los temores y las incertidumbres que trajo consigo. En la historia reciente, la educación no había experimentado un *impasse* global en todos los niveles debido a la suspensión de las actividades presenciales con el fin de evitar los contagios y salvaguardar el bienestar de millones de estudiantes alrededor del mundo. En este proceso, la práctica educativa pasó de la congregación organizada en entornos institucionales al aislamiento relativo en el interior de los espacios domésticos. El trabajo a distancia, mediado en lo fundamental por el componente tecnológico, se convirtió en la alternativa emergente a través de la cual se reorganizaron los mecanismos de aprendizaje, se resignificó la idea de escuela y se trastocaron las condiciones de operación para cumplir con los logros educativos.

Las implicaciones de la pandemia pusieron en evidencia ciertos vacíos y pendientes que han afectado, a lo largo del tiempo, el desarrollo educativo de millones de estudiantes alrededor del

planeta. Particularmente en regiones como América Latina, este suceso ha venido a recrudecer las inequidades en cuanto a las oportunidades de aprendizaje como resultado de la persistencia estructural de las desigualdades sociales, el abandono de zonas o áreas alejadas de las grandes urbes en materia de infraestructura educativa, así como la segregación o exclusión de grupos minoritarios de los beneficios tecnológicos asociados a la generación y transmisión de los saberes. Como en el resto del mundo, la crisis sanitaria tomó por sorpresa a nuestros países quienes trataron de sortear la magnitud del evento en condiciones y con resultados muy diversos.

En este marco, un asunto de particular interés estriba en explorar las consecuencias educativas que trajo la pandemia y la forma en que las escuelas de educación básica pueden favorecer la gestión del conocimiento docente para cubrir las expectativas de formación de la población estudiantil, especialmente después de haber experimentado un período prolongado de confinamiento. En el caso de nuestro país, desde antes de la pandemia, hemos sido testigos de una serie de propuestas educativas para hacer de las escuelas los referentes efectivos que demanda hoy en día la denominada *sociedad del conocimiento*. En materia de funcionamiento institucional, este proceso ha buscado dotar de una autonomía relativa a los establecimientos para, entre otras cosas, identificar necesidades o situaciones de aprendizaje que conduzcan a acciones planificadas de manera colectiva entre directivos y docentes a través de los Consejos Técnicos Escolares. De esta forma se han impulsado las reuniones de colegio en los centros como un mecanismo de interlocución que incrementa el desarrollo docente, así como la generación de estrategias institucionales para guiar y acompañar el trabajo pedagógico del profesorado con el objetivo de asegurar la obtención de los conocimientos planteados en la currícula oficial.

Así, por ejemplo en el año 2015 sale a la luz el documento *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión* por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP),

en el que se enlista un conjunto de atributos deseables alrededor de las actividades de acompañamiento o seguimiento docente, tales como: I) tener un conocimiento del currículo y de los aprendizajes esperados; II) utilizar estrategias de estudio y de aprendizaje para su desarrollo profesional; III) asegurar que el cuerpo docente diseñe estrategias adecuadas para la atención integral de los alumnos; IV) desarrollar acciones para garantizar la inclusión de todos los alumnos en clase; V) gestionar mecanismos para la mejora de la práctica pedagógica de los maestros; y VI) organizar y dar seguimiento al aprendizaje de los alumnos; entre otros aspectos (SEP, 2015).

Posteriormente, en el año 2019 se promueve la llamada “Nueva Escuela Mexicana”, cuyo eje fundamental reside en la transformación de los centros a través del compromiso por la inclusión, la equidad, la participación y la excelencia; categorías que se insertan dentro de un marco de acción general para un cambio sustancial de la sociedad. Para lograr esta pretensión se introduce el “Programa Escolar de Mejora Continua” (PEMC), en el cual se promueve que los colectivos docentes, por medio de los Consejos Técnicos, lleven a cabo al interior de sus respectivas escuelas medidas que orienten, guíen, apliquen y materialicen los aprendizajes bajo los principios antes descritos (SEP, 2019).

Conviene destacar, desde luego, que estas expectativas de conducción escolar adquieren singulares manifestaciones cuando se trasladan al terreno de la acción concreta, ya que los propósitos educativos incursionan dentro de una pluralidad de circunstancias, disposiciones, prácticas y saberes entre los agentes intervinientes. Esto hace que la gestión del conocimiento al interior de las escuelas para lograr determinados fines no sea un proceso infalible, certero y transparente, antes bien constituye un camino intrincado, ambivalente y sujeto a contingencias de distinto orden.

En esta perspectiva, la posibilidad de mejorar la labor educativa pasa por revisar el papel de los saberes docentes y los desafíos que acompañan la adquisición de ciertas cualidades profesionales para

alcanzar un entendimiento pedagógico compartido al interior de las escuelas. Esta inquietud se inscribe en un contexto en el que las exigencias de aprendizaje en curso motivadas por la interdependencia económica global, la diversificación de las prácticas culturales, el uso extendido de las nuevas tecnologías, la flexibilidad de los mercados de trabajo y la recomposición de los conocimientos, entre otros aspectos, demandan un replanteamiento de la forma de abordar la enseñanza; es decir, reparar en su sentido y sus alcances desde una visión crítica y reflexiva que redunde en un mayor aprovechamiento educativo dentro del colectivo estudiantil.

En el actuar docente es común ubicar el desarrollo de la enseñanza como un saber esencialmente práctico, de ahí que una preocupación constante sea cómo los contenidos de conocimiento pueden traducirse pedagógicamente en criterios de acción. Pero el análisis del conocimiento del profesorado también debe contemplar la labor educativa como parte de un tipo especial de saberes para atender o resolver diferentes situaciones en el salón de clases, y cuyo tratamiento parta de elementos más de orden teórico-conceptual derivados de la formación inicial. Esto es lo que puede ayudar a transitar de una concepción intuitiva, funcional y técnica de la enseñanza a una visión más enfocada en el análisis, la reflexión y el diálogo como insumos necesarios de un conocimiento profesional.

Para lograr ese estado, un primer obstáculo es superar la tajante separación entre teoría y práctica, ya que se piensa erróneamente que la segunda es consecuencia natural de la primera, sin comprender que entre ambas existe una relación permanente de ida y vuelta. Un segundo obstáculo es mantener la idea de ver al profesorado solo como ejecutante de planes diseñados o pensados por otros, lo cual alimenta la invalidación hacia el propio conocimiento docente en el terreno propositivo. Un tercer obstáculo es la inercia de una cultura institucional dentro del magisterio que favorece el aislamiento docente como metodología de trabajo áulico, a pesar de los esfuerzos por incorporar procesos de comunicación colectiva como medio de socialización de las experiencias (Imbernon y Canto, 2013).

Un último obstáculo, pero no menos importante, es la escasa atención al desarrollo docente como programa permanente dentro de las escuelas que incida en la contextualización, la idoneidad, la relevancia y la reflexión del conocimiento curricular como fundamento del mejoramiento educativo.

Estas formulaciones, más que un lamento, son un llamado a la acción sobre la base de entender el proceso educativo como algo dinámico y contingente. La circunstancia histórica, que como humanidad hemos atravesado a raíz de la pandemia, es una excelente oportunidad para hacer un alto en el camino y repensar el tipo de intervención docente de cara a una realidad cada vez más adversa, incierta y fragmentada. Si bien es en la figura de las profesoras y profesores donde recaen frecuentemente las observaciones o críticas hacia su modo de entender y ejercer la práctica, también es verdad que desde su compromiso y acción se pueden resolver los pendientes que afectan el pleno desenvolvimiento de las nuevas generaciones en materia de formación.

En función de lo expresado, el propósito general de la presente obra es examinar, en un primer plano de análisis, los efectos de la COVID-19 en materia de aprovechamiento educativo y, en un segundo plano, la forma en que las escuelas pueden favorecer la gestión del conocimiento docente como medio para reconstruir las expectativas de formación en estudiantes de educación básica frente a un escenario inestable, adverso e incierto. Con ello se busca poner de relieve los impactos de la emergencia sanitaria en la organización del trabajo de profesoras y profesores, prestando especial interés a los desafíos educativos en curso y a sus posibles vías de superación desde la perspectiva del profesorado y del cuerpo directivo. Algunas preguntas que sirven de guía a la premisa anterior se establecen de la siguiente manera: ¿Cuál ha sido la magnitud a nivel macro de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 desde un punto de vista educativo? ¿Sobre qué bases de acción escolar, en medio de un escenario de emergencia sanitaria, las escuelas están en condición de favorecer procesos de gestión del conocimiento? ¿Qué relevancia se da a los

saberes docentes para hacer frente a un ambiente de riesgo? ¿Qué lecturas se ponen en juego en torno a la labor pedagógica de los maestros y a la posibilidad de compartir sus conocimientos en un contexto de posconfinamiento?

Para abordar estos cuestionamientos, el trabajo se basa en una investigación de corte cuantitativo y cualitativo, es decir, del primero se recupera –a nivel macro– información de fuentes secundarias provenientes de encuestas e informes de naturaleza educativa a la luz de la pandemia, tanto en el contexto de América Latina como en el caso de nuestro país; mientras que de la segunda se retoman –a nivel micro– las percepciones y testimonios de agentes educativos de cinco escuelas primarias ubicadas en la alcaldía Iztapalapa de la Ciudad de México. Esto último con la intención de explorar, mediante un estudio de caso, las condiciones y posibilidades de cada centro por recuperar los ritmos e intensidades del trabajo educativo una vez superado el período de confinamiento, teniendo como principal unidad de análisis a docentes, directivas y directivos.¹ En ambos tratamientos metodológicos, la estrategia de análisis es de tipo descriptivo-analítico, esto quiere decir que, se da cuenta de un conjunto de elementos mediante el uso de estadísticos y narrativas, así como su articulación con el contexto y con los presupuestos teóricos de partida.

En términos expositivos, la obra se divide en tres capítulos: el primero consiste en una revisión teórica sobre la gestión del conocimiento, el aprendizaje y los saberes docentes en un marco de cambios sociales que ha resignificado las orientaciones y finalidades educativas en el siglo XXI. El segundo aborda el contexto de la pandemia por COVID-19 y sus consecuencias educativas; en primer término, en la región latinoamericana y en segundo lugar en nuestro país; esto con el fin de dimensionar las secuelas de esta emergencia

¹ En el capítulo correspondiente, se describe la estrategia de acercamiento, el criterio de selección, así como la técnica y los instrumentos empleados para la obtención de la información.

sanitaria en materia de aprovechamiento escolar a nivel regional y local. Finalmente, el tercero se centra en referir las valoraciones y discursos de algunos agentes educativos de escuelas de educación primaria con el objetivo de analizar los desafíos presentes para re-encauzar las expectativas de aprendizaje de las y los estudiantes.

CAPÍTULO I.
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO, ORGANIZACIÓN
ESCOLAR Y SABERES DOCENTES

La escuela,² como toda organización, supone un *lugar de conocimiento* no solo por la finalidad misma sobre la que reposa su presencia en la vida pública; es decir, ser un espacio para la generación de aprendizajes idóneos o deseables para las generaciones futuras, sino además porque en su interior confluyen diversas experiencias y saberes a través de sus agentes para hacer comprensible y funcional un proceso educativo. Cada participante incorpora, retoma, transfiere o genera determinados conocimientos que sirven de base para ordenar sus acciones en función de un conjunto de requerimientos escolares. Sobra decir que esto último no es solo expresión de actos voluntarios, sino también forma parte de un esquema de regulación orientado al logro de ciertos propósitos que le dan sentido a la escuela como un todo complejo y dinámico. Bajo este reconocimiento, un asunto de interés radica en descubrir de qué manera la organización escolar incide en la posibilidad del conocimiento compartido para armonizar distintas voluntades hacia

² En el presente trabajo, cuando se hable de “escuela” nos vamos a referir exclusivamente a las instituciones educativas de nivel básico.

una intención educativa trascendente. Desde este planteamiento, el propósito del presente capítulo es analizar la relevancia del conocimiento como insumo fundamental para el funcionamiento de la organización en general, y de la escolar en particular, y con ello enmarcar teórica y contextualmente nuestro objeto de preocupación.

EL CONOCIMIENTO DENTRO DE LA ORGANIZACIÓN

Uno de los aspectos clave que definen, al tiempo que desafían, a toda organización productiva se expresa en cómo utiliza determinados recursos, principalmente humanos, para alcanzar los fines sobre los cuales reposa el propósito de su existencia. Al amparo de esta condición, se ha abierto a lo largo del tiempo una veta de aproximaciones descriptivas, explicativas y prescriptivas sobre la forma en que las organizaciones buscan ajustar las voluntades individuales con los requerimientos del conjunto. En la era de la gran industria, este problema se trató de resolver mediante una razón estrictamente técnica; es decir, a través de la esquematización de los individuos y sus relaciones por medio de objetivos impersonales y organizados en procedimientos unitarios de categorización jerárquica, control y supervisión estrecha de los procesos (Perdomo, 2010); siendo el taylorismo-fordismo su expresión más acabada en buena parte del siglo XX.³

Con la llegada de la globalización y la diversificación de los mercados, como respuesta a la crisis del fordismo de los años setenta del siglo pasado, adquirió mayor relevancia el peso de los bienes intensivos en conocimiento asociados con la acumulación de saberes y aprendizajes como eje impulsor del crecimiento

³ El taylorismo-fordismo es una forma de organización del trabajo que fue predominante en buena parte del siglo XX, cuyos principios se desprenden del tipo de racionalidad administrativa inaugurada por Frederick Taylor [1856-1915] que consistente en la separación entre planeación y ejecución y la fragmentación de las tareas, entre otros aspectos.

económico (Casalet, 2012). La innovación, en este escenario, se concibe más como la posibilidad de establecer intercambios permanentes de conocimiento entre individuos, organizaciones y regiones para responder a contextos cambiantes y variados, que como meras transformaciones técnicas en la producción de bienes y servicios. Para algunos autores, la naturaleza de los cambios en la sociedad contemporánea ha impactado en los sistemas productivos a nivel global de tal modo que las formas de producir ya no se definen por su resultado tangible, sino por el grado o escala en que emplean sus recursos humanos a través de la gestión del conocimiento. Esto significa que la creciente flexibilización productiva marca la ruta de los flujos de intercambio de bienes y servicios en función de la asimilación y utilización del conocimiento como condición actual de competitividad (Dabat y Rodríguez, 2009). Es de esta manera como se considera que la producción, transferencia y aplicación de conocimientos, es mayormente útil en la toma de decisiones, en prever escenarios, en dar cuenta de las diferentes posibilidades de actuación, en analizar condiciones, en dar seguimiento a los procesos, entre muchas otras de sus capacidades como forma de comprensión y actuación sobre la realidad (Drucker y Pino, 2012).

Desde fines del siglo XX, autores como Druker (1996) advertían en el conocimiento el insumo fundamental para la generación de la riqueza social en las sociedades de principios del presente siglo, lo cual implicaba replantear el funcionamiento organizacional dirigiendo los esfuerzos hacia la gestión del recurso humano. Bajo este principio, las organizaciones actualmente requieren favorecer cursos de acción abiertos a la actualización y el aprendizaje para responder con eficacia a las transformaciones continuas del entorno. A este esfuerzo Senge (2006), lo concibe como parte fundamental de la “organización inteligente”; es decir, aquella que basa su planificación en el aprendizaje grupal mediante visiones sistémicas de conjunto. Con este proceso se pretende que los miembros expandan sus capacidades creativas para otorgarle valor añadido a

su intervención dentro del colectivo. Senge basa su concepción en la teoría de sistemas a partir de autores como Alvin Toffler, Ludwig von Bertalanffy; entre otros, quienes consideran a las organizaciones como sistemas abiertos y la comunicación entre sus miembros como una red de interdependencias que afectan el funcionamiento del colectivo pensado como un todo. Bajo esta perspectiva, Senge (2006) considera al equipo de personas como la unidad fundamental de aprendizaje, de tal modo que el aporte de conocimiento individual tiene importancia solo en la medida en que se suma a la construcción de un pensamiento en común.

Hablar de una organización abierta al aprendizaje implica la revisión de diferentes enfoques y tratamientos. En este marco, Argote y Spektor (2011) nos refieren que la relación continua entre la experiencia organizacional y el contexto constituyen un insumo fundamental para favorecer el aprendizaje entre los miembros de la organización. En función de cómo esta última mantenga un flujo de comunicación constante con los requerimientos y exigencias del exterior, podrá hacer que sus formas de operación sean permeables a los cambios, logrando con ello transformaciones importantes en los conocimientos y prácticas de sus integrantes. Este elemento es el mecanismo primario a través del cual el aprendizaje y el conocimiento pueden concurrir, retenerse y transferirse colectivamente. Con base en este principio, el aprendizaje organizacional se concibe como un proceso diacrónico de cambio en lo cognitivo y en lo conductual a medida que la organización adquiere experiencia; de tal suerte que los miembros confían entre sí y comparten una identidad que se refleja en el uso óptimo de los medios disponibles y en la calidad de las tareas desplegadas.

En la misma vertiente, Solf Zárate (2007) señala que las organizaciones requieren respuestas a las exigencias del medio, y en este esfuerzo un elemento clave es generar condiciones para la transferencia de aprendizaje debido a que propicia la aportación y capacidad creativa de los individuos para el desempeño óptimo de la organización. Se dice que las organizaciones aprenden cuando sus

sistemas y su cultura conservan los conocimientos de los distintos miembros y se ordenan bajo el principio de un esfuerzo colectivo. Ello supone motivar el involucramiento de las partes a fin de apropiarse e implementar una visión conjunta que permita dar seguimiento y atención al medio para hacer ajustes permanentes en la práctica laboral.

En torno a la relevancia de la información en el aprendizaje organizacional, el trabajo de Kimble (2013) destaca que el manejo adecuado de la misma permite reducir la incertidumbre y, para que una fracción de ella sea realmente útil para la organización, se debe conocer el contexto en el que será empleada. Desde un esquema de racionalidad costo-beneficio, el autor advierte que no toda la información de la que pueda disponer una organización es conveniente o provechosa; de ahí que sólo se hable de porciones o fragmentos con los cuales los miembros asignen significados o “codifiquen” situaciones que les permitan crear, innovar y potencializar el conocimiento; de esta suerte se podrán trascender los esquemas obsoletos de funcionamiento organizacional marcados por la convención o la rutina.

En materia de asimilación y aprovechamiento del conocimiento organizacional, el estudio de Hanaki y Owan (2013) ofrece resultados sugerentes frente al problema de cómo potencializar los aprendizajes de los miembros en favor de la organización. En principio, consideran que la gerencia debe asegurar procesos de exploración o búsqueda permanente de información entre los participantes a partir de una cultura centrada en la autonomía, para en un segundo momento aprovecharla o explotarla lo suficiente a través de una estructura de aprendizajes compartidos. Con base en su modelo de análisis, los autores encuentran tres aspectos relevantes: I) el conocimiento que se comparte de manera frecuente tiene efectos positivos en el funcionamiento de la organización; II) no existe una relación unidireccional o monolítica entre grado de autonomía individual y desempeño organizacional; y III) ya sea cuando las tareas son complejas o cuando el ambiente es turbulento, el éxito de las firmas

tiende a bifurcarse en dos tipos: aquellas que promueven las iniciativas individuales y aquellas que asimilan el conocimiento de los miembros y lo aprovechan colectivamente.

Wellman (2009), por su parte, considera que las organizaciones, al igual que los individuos, llegan a poseer más conocimiento del que realmente pueden aplicar en situaciones concretas. Por ello advierte que el "saber cómo proceder" no significa necesariamente tener claridad de cómo ejecutar operativamente dicho saber. De este modo, el problema a enfrentar no es la ausencia de conocimiento como tal dentro de la organización, sino cómo utilizarlo, retenerlo y compartirlo entre los distintos agentes. En consecuencia, se requiere trabajar en la generación de voluntades para distribuir efectivamente el conocimiento y, de esa forma, garantizar un aprendizaje colectivo que contribuya al logro de los propósitos de la organización.

Por otro lado, Argyris y Schön (1997) indican que el aprendizaje dentro de la organización supone una relación interdependiente entre individuo y sistema, de tal forma que lo aprendido por el primero puede ser recuperado por el segundo y viceversa. Además, dicho aprendizaje no solo parte de criterios transparentes, certeros o funcionales, sino también de elementos contrarios como inseguridades, desaciertos o tropiezos. En ello basan la importancia de que las organizaciones enfrenten sus dilemas internos como base fundamental del conocimiento, debido a que la incertidumbre o la indeterminación no son necesariamente aspectos por rehuir o erradicar, sino más bien deben constituir el desafío mediante el cual se incentive la actualización y el cambio.

En una línea de análisis cercana al problema de la innovación dentro de las organizaciones, los trabajos de Orengo *et al.* (2002) y González (2000) abordan los diversos enfoques relacionados con la manera en que las firmas llevan a cabo ajustes para enfrentar la incertidumbre y el cambio social. En el primer grupo de autores se destaca que el aprendizaje, como recurso para generar procesos de mejora, está ligado estrechamente con la discusión sobre si la innovación

debe verse como producto o como proceso. Los defensores de la primera vertiente consideran que aquella solo es posible si de por medio hay un resultado tangible, expresado en un programa, una herramienta o una técnica que represente un rasgo significativo que ponga a la vanguardia una forma efectiva de hacer las cosas. Por el contrario, para quienes defienden la innovación como proceso sostienen que la implantación de nuevos conocimientos, ideas, aplicaciones técnicas y disposiciones personales constituyen cursos de acción que se remodelan a lo largo del tiempo. Por otro lado, en González (2000), el énfasis está en ver la innovación más allá de un orden estrictamente técnico o mecanicista, destacándose su relación con la creatividad y el avance de conocimiento que surge de las experiencias interpersonales donde los individuos tienen la posibilidad de intercambiar, contrastar o imaginar distintas alternativas de mejoramiento en un entorno de comunicación vivo y fluido.

A partir de estas ideas generales, se destaca la importancia analítica del aprendizaje y el conocimiento como dos insumos básicos sobre los cuales las organizaciones están en posibilidad de responder a los cambios del entorno. Sin embargo, conviene plantearse si ambos elementos pueden considerarse como *constantes organizacionales*; esto es, como composiciones invariantes y ahistóricas que actúan independientemente del ambiente social, del grado de tecnología, de las formas de comunicación, de los repertorios culturales, del contexto situado, del tipo de transacción externa, así como de las relaciones de fuerza que acompañan y estructuran las acciones dentro de este tipo de entornos.⁴

Dicho en otros términos, si se concede que la capacidad de cambio o adaptación de una organización a las exigencias del exterior está en relación directa con la posibilidad de generar, retener, compartir, aplicar y transferir el conocimiento entre sus integrantes,

⁴ La posibilidad de hacer una discusión amplia y exhaustiva sobre dicho planteamiento rebasa los límites del presente documento, además de no ser el propósito sustantivo que estructura la reflexión que nos ocupa.

cabría entonces preguntar si estos elementos se pueden concebir al margen de los procesos de clasificación, jerarquización, imposición, negociación o divergencia de las preferencias en función del sector, del contexto histórico y de la actividad primordial por la que la organización justifica su presencia en la vida social.

Desde este planteamiento general, resulta importante trasladar ahora la reflexión sobre los componentes del aprendizaje organizacional al terreno educativo y, más específicamente, a los ambientes escolares donde tienen cabida distintas expresiones acerca del conocimiento y sus posibilidades de apropiación.

LA ESCUELA Y EL CONOCIMIENTO COMPARTIDO

La escuela, como institución encargada de brindar un servicio educativo acorde a ciertos marcos de formación, no es ajena a los sucesos de cambio que se gestan dentro de las sociedades. Esta circunstancia alienta la necesidad de revisar las formas de funcionamiento escolar para enfrentar los desafíos presentes en la actualidad en materia de conocimiento y aprendizaje. En lo relativo a la organización del trabajo docente, las recientes reformas educativas a nivel básico, auspiciadas por agencias internacionales e implementadas en distintas regiones del mundo, enfatizan la mejora continua de los procesos escolares, al tiempo que destacan la importancia de la profesionalización docente para la actualización, el aprendizaje continuo y la toma de acuerdos en torno a las exigencias curriculares. Sobre el particular: ¿cómo pensar la posibilidad de hacer de las escuelas escenarios de conocimiento compartido y qué condiciones serían pertinentes a ese sentido?

Una vía es la propuesta por Lee y Roth (2009), a través de la cual se advierte que en las instituciones educativas la gestión del conocimiento es más factible cuando el recurso humano está orientado a estrategias de aprendizaje en común, por lo que es importante desarrollar cuatro elementos: 1) el *liderazgo* como expresión de una

habilidad para alinear el manejo del conocimiento con las estrategias de la organización escolar; II) la *cultura* por cuanto refiere el ambiente social por medio del cual se puede facilitar el aprendizaje en conjunto; III) la *tecnología* al servir como un medio de acceso y distribución del conocimiento al interior del centro educativo; y IV) la *medición* pensada como un mecanismo de evaluación para conocer los impactos y su relación con el desempeño deseable de la organización. En este proceso, los líderes educativos necesitan asumir el papel de guías en la identificación y habilitación de mecanismos integrales para la adquisición, integración y creación del conocimiento.

En la misma vertiente Mohan (2005) refiere que: es necesario vincular los objetivos institucionales con las prácticas escolares tanto de corto como de largo plazo, para lo cual se requiere desarrollar una cultura de apertura, promover el trabajo en equipo, motivar y comprometer a los miembros y plasmar la gestión del conocimiento en las operaciones del día a día. Esto último requiere seguir un proceso sistemático que desarrolle, capture, comparta y analice los saberes colectivos de tal forma que mejore el funcionamiento global de la organización escolar. En consonancia con este principio, propone la conjunción de seis componentes: I) *identificación*, relativa al rastreo de información; II) *adquisición*, vinculada con la apropiación de conocimiento de los miembros; III) *retención*, entendida como la capacidad de elegir, mantener y revisar el conocimiento; IV) *utilización*, referida al aseguramiento de que el saber generado posee relevancia y utilidad; V) *distribución*, orientada a socializar el conocimiento entre el colectivo; y VI) *desarrollo*, expresado en el esfuerzo por mejorar el entendimiento y aprendizaje de los participantes en una variedad de formas.

Por su parte, McComish y Parsons (2013) recuperan el principio de *aprendizaje transformacional* de Mezirow en el que se pone de relieve que las expectativas y presunciones de las y los docentes sobre sus métodos de enseñanza pueden cambiar solo después de una reflexión continua, crítica y dialogada. En la perspectiva de

Jack Mezirow, se parte del principio de que el aprendizaje transformador solo es posible cuando se adquiere un nuevo concepto que suponga un replanteamiento de las ideas o creencias asumidas, o cuando se llega a una nueva visión de las cosas en términos más flexibles y abiertos. En ambas posibilidades, el proceso implica despertar el interés por el aprendizaje, fijar los nuevos conocimientos y transformar modos de pensamiento y acción a través del debate y el juicio crítico (Prado, 2021). Para ello es necesario explorar nuevos marcos de referencia para la redefinición de roles que reorienten los dilemas presentes al interior de las escuelas. En este ambiente, el conflicto o las desavenencias son inevitables, además de saludables, ya que pueden servir de aliciente para el magisterio a fin de incrementar sus conocimientos y habilidades; por tanto, una meta desde el ámbito directivo no es evadir los conflictos sino usarlos para la discusión, el intercambio y la transformación de las prácticas pedagógicas. Así, mientras maestras y maestros tengan oportunidad de contrastar sus comprensiones y sus respectivos roles en materia de enseñanza, podrán tener más apertura a las alternativas de cambio.

Para otra línea de trabajos el acento está más bien en la naturaleza del conocimiento y sus implicaciones en el funcionamiento de los centros. Zhang (2008), por ejemplo, retoma la distinción clásica hecha por Polanyi (2015), entre el conocimiento explícito y el tácito; destacando de este último su dificultad de ser sistematizado y enunciado en términos formales por ser parte constitutiva de la experiencia, lo cual lejos de ser un elemento en contra de la mejora escolar, por el contrario, constituye un referente necesario para promover la innovación de las instituciones educativas.

En tal medida, una buena parte del saber movilizado por las y los docentes es implícito, construido a través de la práctica continuada y difícil de imitar o transferir; no obstante, debe ser aprovechado a partir de procesos de intercambio comunicativo para ampliar la comprensión de la enseñanza. Desde un plano directivo, para lograr que profesoras y profesores compartan sus saberes tácitos deben existir garantías institucionales orientadas a la recuperación

sistemática de las experiencias como fundamento de un aprendizaje organizacional.

Otros autores como Sajna y Verghis (2015) retoman el modelo de Nonaka y Takeuchi (citado en Sabrina y Torres, 2017) sobre la creación dinámica del conocimiento organizacional, en el que resulta crucial la articulación entre lo explícito y lo tácito debido a que tanto el “saber qué” (conocimiento explícito), como el “saber cómo” (conocimiento tácito) son igualmente valiosos para generar ambientes de aprendizaje colectivo. Para ello recuperan la relación de cuatro dimensiones: I) la *socialización* como vía privilegiada para compartir experiencias; II) la *externalización* que supone la conversión de lo tácito a lo explícito; III) la *combinación* expresada en el intercambio continuo de información entre los miembros; y IV) la *internalización* como la apropiación de experiencias de aprendizaje compartidas mediante la forma de modelos mentales.

En lo referente a las formas de transferir el conocimiento entre docentes, los análisis de Cosner (2014); Cheng y Chen (2008); Shahadan y Oliver (2016) y Stein (2017), comparten la relevancia que tienen la colaboración y la confianza entre directivos y maestros como condición indispensable para generar escenarios de producción, apropiación y socialización del conocimiento encaminados a incrementar el aprovechamiento de los estudiantes. Esto supone desarrollar al interior de las escuelas proyectos curriculares y favorecer entre el cuerpo docente mecanismos para identificar situaciones, intercambiar y contraponer opiniones, así como plasmar en documentos las mejores prácticas pedagógicas para referencia del conjunto.

Aquí la transferencia de aprendizaje es resultado de acciones intencionales en el seno de la organización educativa; circunstancia que para otros autores fundamenta el principio de las *organizaciones que aprenden*. Así, por ejemplo, Bolívar (2000) considera que una organización educativa “aprende” cuando se optimiza el potencial formativo de los procesos internos al tiempo que se está atento a las demandas y cambios externos, lo cual conlleva a nuevos

métodos de trabajo docente, así como a un crecimiento de las expectativas profesionales de los integrantes.

Dentro de esta revisión, un último cuerpo de trabajos está asociado a la noción de *acompañamiento escolar*; un término que de acuerdo con Ghouali (2007) refiere unirse o coaligarse con alguien en un espacio determinado y dentro de un horizonte temporal específico. Para este autor, el acompañamiento en los centros educativos surge de dos preocupaciones centrales que dan muestra de una crisis social: a) la cada vez más creciente desorientación del alumnado en materia curricular; y b) el imperativo institucional por alcanzar mejores aprovechamientos escolares entre las y los estudiantes. Bajo tal fundamento, la necesidad de resolver dichos pendientes implica una coparticipación decidida entre docente y estudiante a través de una vinculación adaptada y personalizada, la cual si bien parte de una posición asimétrica, eso no excluye la posibilidad de alcanzar un resultado de interés común.

En la región de América Latina, también se han desarrollado acercamientos alrededor de esta preocupación en el marco de un conjunto de reformas educativas emergentes. La orientación de dichas reformas sigue dos cauces principales: una postura enfatiza el peso del factor económico en la definición de las currículas como resultado de la influencia ideológica del neoliberalismo y el neoconservadurismo, cuyo impacto se expresa en políticas públicas que buscan armonizar los procesos de formación con las demandas del mercado en un entorno globalizado (Apple, 2004; Ball y Deborah, 2007; Hargreaves, 2003). Frente a esto hay visiones que, sin desconocer la incidencia de los mercados, intentan no asumir un determinismo económico en la redefinición de los sistemas educativos; más bien refieren una intrincada red de aspectos del orden político, económico, institucional, social y cultural que impacta en las finalidades de la educación en los albores del presente siglo (Morin *et al.*, 2003; Tedesco, 2000; Pérez Lindo, 2010).

En este marco, la visión del acompañamiento presenta dos líneas básicas de interés: la primera resalta el acompañamiento en

Tabla 1.1 Dimensiones de la gestión del conocimiento

Dimensión	Descripción
Liderazgo Lee y Roth (2009)	Tipo de movilización ejercida en el interior de la escuela para propiciar el conocimiento colectivo y ajustarlo hacia los fines de la organización escolar.
Socialización Sajna y Verghis (2015)	Proceso por el cual se intercambian y contrastan las experiencias y saberes de los miembros de la organización como medio para difundir el conocimiento.
Transferencia del conocimiento Cheng y Chen (2008) Shahadan y Oliver (2016)	Método por el cual se produce, integra y transmite el conocimiento encaminado a incrementar el aprovechamiento de los estudiantes.
Saber docente Sajna y Verghis (2015)	Expresión de la forma en que se articulan los conocimientos tácitos y los conocimientos explícitos, dentro del cuerpo docente, encaminados a generar ambientes de aprendizaje colectivo.
Aprendizaje compartido Stein (2017) Cosner (2014)	Proceso para favorecer mecanismos de identificación de necesidades en los que se busque información, se propongan situaciones, se contrasten opiniones y se plasme en documentos las mejores prácticas pedagógicas para referencia del conjunto.
Acompañamiento docente Vezub y Alliaud (2012)	Seguimiento, control y evaluación de las prácticas pedagógicas como un proceso integrador de la formación y profesionalización docente.

Fuente: Elaboración propia con base en lo desarrollado por los autores

función de un mayor énfasis en la profesionalización del magisterio (Castro y Martínez, 2015; Martínez y González, 2010; Salazar y Márquez, 2012; Ventura, 2008); y la segunda destaca, desde ciertas bases prescriptivas, una serie de orientaciones para perfeccionar las acciones educativas como parte fundamental de la formación docente (García, 2012; Huayta *et al.*, 2008; Vezub y Alliaud, 2012). Ambas perspectivas parten del reconocimiento de generar compromisos colegiados al interior de los centros a fin de enriquecer y transformar la experiencia educativa. Esto mediante la realización de actividades construidas y apropiadas en conjunto bajo la mediación de un asesor, un tutor, un directivo, un supervisor o alguna otra figura, a fin de hacer frente a las demandas actuales del cambio

educativo. Del mismo modo, en dichas orientaciones se pone en relieve la reflexión compartida para alentar procesos de cambio, cuya instrumentación conlleve a alejarse del control burocrático basado en la supervisión de las acciones bajo criterios verticales de conducción institucional. En lugar de esto, se promueve más bien la convergencia de las intenciones educativas a partir de la socialización de las necesidades o intereses del colectivo escolar para un mejor funcionamiento de la organización. La Tabla 1.1 resume todo lo anteriormente expuesto.

EL MARCO DE ANÁLISIS: LA ESCUELA, EL ENTORNO Y LA PRODUCCIÓN DE SABERES

De las anteriores formulaciones se desprende que la gestión del conocimiento dentro de las escuelas no actúa sobre condiciones dadas de aprendizaje colectivo, sino que se tienen que construir a través de determinadas acciones manifiestas. Por otra parte, se destaca también que el conocimiento presenta múltiples variantes en su composición, y esto tiene implicaciones en la forma en cómo se llevan a cabo las prácticas educativas y su posibilidad de ser reflexionadas, interpretadas y transferidas entre los participantes. Sin embargo, para fines analíticos es necesario incorporar algunos otros elementos que nos ayuden a enmarcar teórica y contextualmente nuestro objeto de preocupación.

La escuela como configuración sistémica

Situar analíticamente la vida de una organización escolar supone articular un conjunto de elementos que inciden, en diferentes grados y formas, en el sentido de una labor educativa pensada para producir aprendizajes y conocimientos en un grupo de estudiantes. Los implicados dentro de la misma entablan determinadas

relaciones que configuran un escenario regular de intercambios comunicativos ligados a un ideal de formación. Es así como se inscriben diversos contenidos que, en un plano formal, se organizan en torno al qué enseñar, de qué manera y cómo evaluar lo aprendido.

Con base en lo anterior, y para efectos del presente encuadre analítico, se parte de considerar a la institución escolar como una entidad dinámica, compuesta de prácticas, relaciones sociales y procesos interrelacionados entre sí que la afectan en su desenvolvimiento cotidiano. Desde esta perspectiva, la escuela es un *todo complejo* organizado alrededor de determinados propósitos educativos que forman parte de un contexto histórico sobre el cual se construyen expectativas de formación para que las nuevas generaciones participen productivamente en sociedad. Esto conlleva la necesidad de ubicar a la institución escolar desde una mirada “sistémica”, es decir, desde un enfoque integral que dé cuenta de la interdependencia de sus distintos elementos constituyentes que le dan una ordenación específica para atender las demandas educativas actualmente en curso.

En esta parte, recuperamos la concepción de sistema hecha por Niklas Luhmann quien la refiere en los siguientes términos:

...por sistema no entendemos un particular tipo de *objetos*, sino una particular *distinción*; a saber, la distinción entre sistema y entorno [...] Un sistema es la forma de una distinción, por lo que tiene dos caras: el sistema (como el interior de la forma) y el entorno (como exterior a la forma). Solo las dos caras juntas constituyen la distinción, la forma, el concepto. Por tanto, el entorno es para esta forma tan importante, tan indispensable, como el sistema mismo (Luhmann, 1998, p. 54).

Bajo esta lógica de acercamiento, la escuela es una organización sistémica con la capacidad de condicionar la membresía de sus integrantes a partir de un conjunto de acciones, procesos y regulaciones institucionales que organizan su vida interna mediante un esquema de dualidades y oposiciones; esto es, pautado por ideales educativos a perseguir y prácticas escolares manifiestas. Entre

ambos terrenos se hace presente un cúmulo de mediaciones expresado en flujos de información, círculos de poder, agrupaciones informales, formas de control y vigilancia, racionalidades y posiciones diversas, así como fuerzas centrífugas y centrípetas que se entretajan dentro de la institución.

Como toda organización, la escuela existe en un entorno; es decir, la sociedad, la política, la economía, la normatividad jurídica, la comunidad, otras escuelas, etc., cuya presencia se entrelaza de múltiples formas con el funcionamiento escolar, implicándose mutuamente y estructurando un tipo de acontecer cotidiano. El planteamiento básico que se desprende de esta aproximación es romper con la fragmentación de las formas de entender y acercarse al conocimiento de las organizaciones educativas. De ahí el imperativo de contar con miradas múltiples al momento de adentrarse a la complejidad de los sistemas a partir de una perspectiva holística que permita identificar las diferentes conexiones y su tratamiento metodológico correspondiente. Bajo esta condición se evitan las visiones parciales sobre el funcionamiento de la organización, reconociendo que la escuela forma parte de un todo más amplio.

Es la conjunción dinámica de los elementos, tanto internos como externos al sistema, la que hace posible un ritmo de vida escolar particular cargado de regularidades fijas marcadas por lo institucional, pero al mismo tiempo de situaciones inestables o difusas trazadas por actos contingentes; y en este proceso dialéctico entre lo programado y lo ejecutado, los contenidos educativos se articulan, se comprenden y se estructuran desde una pluralidad de perspectivas en función de las experiencias que los distintos agentes incorporan y recrean en su acción regular. Esta circunstancia evita concebir la escuela como una totalidad esencialista o lógicamente acoplada a partir de una óptima articulación funcional entre sus distintas unidades.

A partir de este referente, podemos retomar la formulación de Ezpeleta que plantea aproximarnos a la escuela a partir de su

cotidianidad imbricada en particulares procesos de acción social. Es sobre este principio teórico que la autora trata de ubicar la gestión como una práctica cotidiana en la cual se estructuran modos de existencia escolar, no condicionados necesariamente por lo normativo, sino a través de la coexistencia de tres ordenamientos: 1) el técnico-pedagógico; 2) el administrativo y 3) el laboral. La interrelación de estos componentes configura una *modalidad institucional*; una categoría que describe “la confluencia y combinación de características significativas determinadas por la administración y la organización escolares” (Ezpeleta, 2004, pp. 112, 113).

Vista así, la *modalidad institucional* no es un modelo de gestión, sino más bien la forma en cómo los centros escolares articulan, procesan y ordenan un tipo particular de funcionamiento con base en sus propias condiciones, los recursos con los que disponen y las características del contexto desde el cual atienden los requerimientos educativos. De esta forma, la posibilidad del “cambio educativo” no es una consecuencia natural del dominio de una retórica basada en la mejora continua, el aprendizaje permanente y la calidad del resultado; categorías que se alientan y organizan desde la gestión *managerial* replicados en diferentes puntos de la esfera pública, y cuyos alcances parecieran depender exclusivamente de cómo las escuelas hacen suyo y llevan a la práctica un listado de acciones concebidas como deseables. Al definir la organización escolar en los términos antes referidos, se concede valor heurístico al carácter multifacético, diferenciado, difuso y ambivalente que se entreteje en su interior y que da cuenta de particulares procesos educativos.

Todo lo anterior conlleva a visualizar los procesos de decisión como parte de un agregado disperso de ideas e intenciones que propician comprensiones fragmentarias o ambiguas sobre las finalidades educativas. Por ende, la búsqueda por favorecer un clima de aprendizaje compartido al interior de las escuelas requiere considerar la constelación de intereses, orientaciones y razonamientos que se derivan de las situaciones particulares referidas a cómo se asumen los propósitos de la educación.

La escuela como depositaria de las prescripciones educativas

Otro elemento íntimamente asociado a las escuelas de nivel básico es su relación con las aspiraciones educativas condensadas en determinadas formulaciones que guían sus cursos de acción. En esta perspectiva, los centros escolares, a diferencia de otras organizaciones, son parte constitutiva de un sistema educativo regulado predominantemente por el Estado mediante criterios de conducción política-administrativa, lo cual los convierte en entidades altamente regladas y normativas (Ruiz, 2002). El papel del Estado en los proyectos educativos es un tema que ha adquirido en los últimos años una relevancia analítica importante, ya que la crisis de los Estados de bienestar ha conllevado a un replanteamiento de las funciones del aparato estatal para resolver el problema de la conciliación entre la acumulación capitalista –bajo un esquema neoliberal– con la legitimación del sistema político. En este proceso, la educación no puede considerarse exenta de las relaciones de poder entre grupos de interés que interactúan con el Estado o que bien forman parte de él, y que tienen injerencia directa en la definición de la política educativa. (Bresser-Pereira y Cunil, 1998; Fernández-García, 2012).

Esta circunstancia hace que los procesos escolares no sean plenamente autónomos, sino más bien dependan sustantivamente de directrices institucionales diseñadas por las autoridades educativas correspondientes. En consecuencia, los fines o propósitos que guían el funcionamiento de estas instituciones son concebidos, en buena medida, por fuera de la propia organización como parte de un sistema centralizado y altamente jerárquico. De ahí que la posibilidad de acción conjunta entre directivos y docentes no se pueda sustraer fácilmente de ciertos ordenamientos de carácter extraescolar.

Ahora bien, la forma en cómo el Estado entra en diálogo con las aspiraciones sociales en materia de formación para las nuevas generaciones es a través de las políticas educativas. Son estas las que gobiernan un conjunto de formulaciones en los planos normativo,

curricular, institucional, ideológico y profesional para garantizar que la educación impartida cumpla con las exigencias sociales y laborales que se demandan en función de un contexto histórico particular. A nivel global, dichas políticas son parte de un proceso en el que organismos internacionales, tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han adquirido un mayor protagonismo en lo referente a recomendaciones de índole educativa, para los distintos países, con el fin de introducir mejoras en la enseñanza y en la profesionalización magisterial (Namo de Mello y Da Silva, 2004).

En una de estas vertientes de política pública, se insiste en escalar de una noción que demanda un sentido de *vocación* por parte del profesorado con la finalidad de alcanzar un ideal educativo trascendente, a una centrada en un actuar *profesional* que esté en correspondencia con un esquema de resultados de aprendizaje tangibles y comparables (Dubet, 2008; Tenti, 2008). En este proceso, a las instituciones escolares se les exige alcanzar determinadas metas a partir de la ampliación de las responsabilidades docentes con el fin de mejorar sustantivamente los aprendizajes.

En el caso de nuestro país, desde finales del siglo XX, se han establecido programas orientados a modernizar diferentes aspectos relacionados con la enseñanza, el equipamiento, la infraestructura, la formación docente y los contenidos curriculares que organizan a todo el sistema educativo. Citar, dentro de los más importantes, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, del año de 1992, que fue un mecanismo institucional para promover la descentralización educativa al tiempo de reorientar la certificación profesional de los maestros mediante la creación del programa de Carrera Magisterial.⁵

⁵ Este fue un programa que buscó la actualización del magisterio, así como reconocer el esfuerzo individual a través de un esquema de recompensas económicas para otorgarle un mayor valor al trabajo desempeñado por el colectivo docente.

Otro programa, creado en el año 2008, fue la Alianza por la Calidad de la Educación en la que se puso énfasis en la profesionalización del magisterio a través de la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, un plan para renovar los conocimientos pedagógicos al amparo de una reforma curricular que articuló los tres niveles de la educación básica junto con la aplicación de pruebas estandarizadas con el objetivo de evaluar el aprovechamiento educativo de los estudiantes. Por su parte, la Ley General del Servicio Profesional Docente, del año 2013, impuso la obligatoriedad constitucional de la evaluación de la enseñanza con efectos vinculantes en el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de las profesoras y profesores dentro del sistema educativo (Pérez Ruiz, 2014).

Finalmente, la “Nueva Escuela Mexicana” del año 2019, plantea la necesidad de mejorar las capacidades docentes a través de una capacitación o formación continua sin efectos directos en sus condiciones de contratación. Al mismo tiempo se propone, a nivel curricular, un enfoque humanista, centrado en las necesidades cognitivas, estéticas, emocionales, culturales, morales y afectivas de los estudiantes, priorizando la atención a aquella población más vulnerable o con mayores desventajas por su condición socioeconómica.

Esta secuencia de cambios en materia educativa nos habla, por un lado, del carácter transitorio y provisional de las estrategias de mejoramiento institucional para forjar, desde ciertos referentes programáticos e ideológicos, a las nuevas generaciones, y, por el otro, nos refiere la preocupación constante por repensar el sentido y alcance de los proyectos educativos ante una realidad cada vez más incierta y demandante. En este ambiente, los centros escolares mantienen el compromiso de cubrir en términos cognitivos, éticos, actitudinales y emocionales las expectativas de formación de la población estudiantil a partir del esfuerzo y compromiso de sus distintos agentes. Solo que, en este proceso, la escuela no puede verse solo como una instancia dependiente de las normativas educativas, ni como una unidad cerrada o ajena a las circunstancias del

entorno global que impactan en su organización y funcionamiento; de ahí la necesidad de revisar bajo qué condición de realidad, en el actual contexto, se pone en juego el ideario educativo para la generación de estudiantes en curso.

La escuela ante la complejidad y la incertidumbre

Los efectos de la modernización, entrado el nuevo siglo, como lo advierten entre otros autores: Beck (1998), Giddens (1994) y Luhmann (2006), han traído consigo algunas paradojas de carácter civilizatorio ya que, por un lado, la sociedad moderna ha abierto posibilidades cada vez mayores de comunicación e integración a gran escala, producto en buena medida del avance científico-técnico, al tiempo que ha hecho posible la extensión del confort como estilo de vida en diversos grupos humanos; pero, por el otro lado, esta condición se sostiene a partir de la destrucción sistemática del medio ambiente, de la erosión de las culturas originarias por intereses mercantiles, así como de un consumismo desaforado y de la pérdida de certeza y seguridad sobre el futuro.

En sociedades como la nuestra, con una historia en la que convergen el pasado indígena y el español, con una amplia diversidad cultural y con su propia complejidad como resultado de procesos estructurales en los que se articula lo tradicional con lo moderno, también se hacen presentes estas paradojas, aunque con sus particularidades y énfasis, las cuales inciden en las expectativas de desarrollo que buscan abrirse paso frente a una realidad donde se hacen evidentes fenómenos como la pobreza, la desigualdad, la violencia, la discriminación y la exclusión, entre otros.

En este escenario, una preocupación relevante, sin duda, es cómo puede la escuela cumplir con su misión social fundamental; es decir, proveer de los conocimientos idealmente requeridos en un contexto cargado de complejidad e incertidumbre. Esto lleva como derivación la importancia de replantear el sentido pedagógico que

se maneja en el salón de clases, ya que la dinámica del entorno presenta desafíos en la manera en que se generan, desarrollan y transmiten los saberes a fin de orientar las voluntades de realización de las nuevas generaciones.

Sobra decir, quizá, que vivimos en un contexto de profundos cambios, lo que es menos usual es establecer que la incertidumbre que los acompaña necesita abordarse pedagógicamente como un componente fundamental del quehacer humano y, por tanto, no es algo a evitar a toda costa, más bien es aceptar su presencia como un ingrediente para la reflexión y el pensamiento crítico. Visto desde esta perspectiva, lo educativo no puede sostenerse bajo un único principio a través de una sola ruta de acción, por más consenso cultural que exista alrededor suyo, debido a que las posibilidades del conocimiento son de naturaleza múltiple, cambiante y compleja.

En otros términos, la educación se desenvuelve en medio de discontinuidades y discordancias desde un sentido histórico, cognitivo y cultural; ante tal circunstancia la construcción del conocimiento demanda una perspectiva que contemple la existencia del caos, la crisis y la contingencia de las acciones humanas. Por ende, la incertidumbre —lejos de ser un obstáculo para la amplitud del pensamiento— es un aliciente para dotar de nuevos contenidos a la percepción y al tratamiento educativo sobre nuestra existencia dentro de un entorno vital. Un autor como Edgar Morin aporta algunas reflexiones sugerentes en esta dirección:

Si el conocimiento es radicalmente relativo e incierto, el conocimiento del conocimiento no puede escapar a esta relatividad y a esta incertidumbre. Pero la duda y la relatividad no son solo corrosión, también pueden llegar a ser estimulación. La necesidad de relacionar, relativizar e historizar el conocimiento no solo aporta constricciones y limitaciones, sino también impone exigencias cognitivas fecundas [...] La reforma del pensamiento permitiría el pleno empleo de la inteligencia para responder a estos desafíos y facilitaría la unión de las dos culturas separadas [ciencias y humanidades]. Se trata de una reforma, no programática, sino paradigmática, que

conciene a nuestra aptitud para organizar el conocimiento [de manera que] la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza (Morin como se citó en Campos, 2008, p. 7).

A partir de estas formulaciones, una orientación pedagógica que contemple el carácter incierto y fluctuante de la realidad invita al diálogo entre disciplinas desde una *ecología del aprendizaje*, esto es, a través de diferentes miradas donde lo escolar se articule con los contextos de vida que engloban la extensa red de relaciones en la que está inmersa la población de estudiantes. De este modo se podrá captar la diversa gama de fuentes u orígenes en la producción del saber, así como la pluralidad de perspectivas que, sobre un mismo objeto de interés educativo, se puede rescatar para ampliar los horizontes de comprensión y análisis de nuestra realidad circundante.

Desde el plano del aprendizaje formal, el valor central de la incertidumbre es que contribuye a situar a los sujetos educativos, ya sean estudiantes o docentes, en una condición en la que es necesario repensar o resignificar lo conocido como una manifestación del “ser” y del “estar” que organiza el vínculo que se tiene con el medio. El conocimiento, por ende, posee una naturaleza situada y transitoria que implica revisar los modos en los que es posible su apropiación, prestando atención a su desenvolvimiento en situaciones cambiantes y dinámicas. En términos educativos, lo anterior se traduce en “no dar las cosas por sentado”, lo que pedagógicamente podría plantearse como una mirada abierta al orden cambiante de la realidad desde criterios de aprendizaje flexibles, lo cual amerita una constante reflexión dialógica entre docentes y estudiantes.

Para las instituciones educativas, especialmente en un contexto como el latinoamericano, lo expresado anteriormente exige articularse con un esquema de problemas comunes que presentan los países de la región y que limitan la concreción de vidas más plenas. Desde ese ángulo, la misión educativa entraña sortear obstáculos de larga data como la inequidad, la pobreza o la marginación que

comprometen la posibilidad de alcanzar un estado pleno de justicia social. Solo con fines ilustrativos, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en la región el 20% más pobre vive del 4% del ingreso total de cada nación, presentándose una cifra de 160 millones de personas carentes de los insumos para cubrir sus necesidades más básicas. En este marco, aún con los avances que se han tenido en relación con la conclusión de la educación obligatoria, se presentan pendientes, ya que los jóvenes que logran concluir la instrucción secundaria, pertenecientes al quintil inferior de la escala social, representan el 35%, mientras que los ubicados en el quintil superior conforman el 82% (CEPAL, 2018).

La escuela, como lugar de conocimiento, abreva del entorno y eso le otorga también una particular configuración que determina sus alcances y posibilidades. En tal virtud, el orden de realidad que se vive en la región latinoamericana plantea como desafío constante pensar en una educación que, al tiempo de contemplar el carácter inevitable de la incertidumbre como parte constitutiva del quehacer humano en sus variadas expresiones, repare en las desigualdades estructurales que restringen las oportunidades de desarrollo social y favorecen las manifestaciones discriminatorias en razón del origen étnico, el género, el sistema de creencias y la condición socioeconómica.

La escuela como espacio privilegiado de los saberes docentes

Para efectos del presente análisis, el desarrollo educativo dentro de un entorno escolar no puede restringirse a la sola relación entre los campos de conocimiento oficial, organizados en un plan curricular desde ciertos imperativos de política educativa y sus consecuencias prácticas para la obtención de determinados fines. Es necesario incluir las intersecciones entre los modos de hacer escuela con los acervos de conocimiento presentes en los sujetos, los cuales se imbrican de múltiples formas dentro del colectivo escolar. En especial,

se requiere prestar atención al universo de los *saberes docentes* que configura las singulares formas de hacer inteligible y asequible el aprendizaje de los contenidos en una variedad de contextos.

La confluencia de saberes docentes permite distinguir las diferentes formas en que se pone en marcha el manejo de las ideas para alcanzar los aprendizajes deseados. Mediante este proceso, la educación es aprendizaje en el marco de una búsqueda de la verdad bajo condiciones específicas y bajo juicios pedagógicos en situación (Stenhouse, 2007). Sobre este punto, el cuerpo de conocimientos del que se valen los maestros para ejercer la enseñanza posee cierto grado de especialización e implica un especial dominio pedagógico-disciplinar para adaptarlo a los diferentes intereses y capacidades de la población estudiantil.

Para Shulman (2005), esta cualidad forma parte del *conocimiento base* del docente, cuyos componentes se organizan alrededor de siete ejes principales: I) el conocimiento del contenido; II) el manejo didáctico; III) la observancia curricular; IV) la comprensión didáctica del contenido; V) el conocimiento de los alumnos; VI) el entendimiento del contexto educativo; y VII) el conocimiento de los valores y las finalidades educativas. Sobre este fundamento, el profesor no sólo debe comprender la asignatura particular que enseña, sino también adquirir una visión humanista que le sirva como marco para la adquisición de nuevas comprensiones en materia de enseñanza.

Siguiendo con el autor, este conocimiento base procede de diferentes fuentes: la primera de ellas es la *formación académica* de la disciplina a enseñar; es decir, el conocimiento de los contenidos a través del estudio acumulado que le permite al docente comprender las estructuras de la materia asignada, los ejes ordenadores a nivel conceptual, así como las reglas, destrezas y procedimientos relevantes para la generación de aprendizajes. La segunda reside en los *materiales didácticos* los cuales constituyen las herramientas y mecanismos incorporados por el maestro para ejercer la enseñanza en términos operativos. La tercera es la *literatura especializada*

orientada a los procesos de escolarización y a los fundamentos normativos, éticos, filosóficos y pedagógicos de la educación. La última fuente es la *sabiduría dada por la práctica* compuesta de concepciones, códigos, estrategias y máximas utilizadas por los profesores para ordenar sus acciones pedagógicas.

Vista así, la enseñanza concentra un cúmulo de conocimientos producto de una formación amplia y continuada. De ahí la importancia de considerar su carácter profesional en tanto supone la prestación de un servicio de valor público. Para Tardiff (2000), el énfasis de la profesionalización de la enseñanza en nuestros días es parte de un movimiento prácticamente global y un horizonte común para distintos dirigentes en materia de política educativa. La naturaleza de lo profesional –para este autor– radica en el auxilio de una serie de conocimientos con un grado de formalización, y cuya intermediación se da por disciplinas científicas –no solo del ramo de las ciencias naturales o sociales– sino especialmente del campo de la educación.

Dichos saberes profesionales, además de ser resultado de un prolongado trayecto formativo, tienen la condición distintiva de ser esencialmente pragmáticos; esto es, modelados y orientados a la solución de variadas situaciones educativas. En este esfuerzo, las habilidades desplegadas también suponen grados de autonomía e improvisación por parte de los docentes, debido a la propia contingencia de las realidades escolares cuya atención exige reflexión y discernimiento para comprender las diferentes situaciones de aprendizaje y los medios para atenderlas de la mejor manera. De acuerdo con Tardiff (2000), este conjunto de rasgos hace que la *cualidad profesional* en el quehacer docente se rodee de una competencia y un derecho de uso de los conocimientos dirigidos hacia la enseñanza, lo cual significa por otra parte, que solamente los profesionales de la educación son capaces de avalarlo o refutarlo; es decir, la competencia o la incompetencia de un maestro solo puede ser acreditada por sus propios pares. Ello no evita que, en algunos contextos, los docentes sigan sin observar que su preparación pedagógica, junto

con las condiciones usuales de su labor práctica, les signifiquen un atractivo intelectual o les exija profesionalmente resolver problemas (Fullan y Hargreaves, 1996).

Desde otro plano de análisis, Gauthier (como se cita en Albieri de Almeida y Biajone, 2007) considera que en realidad se sabe muy poco acerca de la naturaleza de los saberes orientados a la enseñanza. Esto es así debido a que, a diferencia de otros oficios, no se ha reflexionado lo suficiente sobre sus aspectos constitutivos en virtud de dos obstáculos que históricamente acompañan a la pedagogía; a saber, ser un campo donde por un lado se presenta un *oficio sin saberes* y, por otro, un cuerpo de *saberes sin oficio*. En cuanto al primero, nos dice el autor, la actividad docente se ejerce sin revelar los saberes que le son inherentes, es decir, a pesar de ser la enseñanza una labor desarrollada desde la antigüedad, aún hoy en día se visualiza con ciertas ideas preconcebidas, tales como la de ser transmisora de contenidos, de requerir buen juicio, talento e intuición por parte del profesor, etc., que contribuyen a una ceguera conceptual. En relación con el segundo obstáculo, los conocimientos producidos en los ámbitos académicos, y que sirven de insumo para la formación de los maestros, no se corresponden plenamente con las condiciones reales donde se desenvuelve la acción magisterial; circunstancia que contribuye a una desprofesionalización de la práctica docente.

Por tanto, uno de los desafíos de la profesionalización docente consiste en evitar estos dos errores a través de la construcción de un oficio compuesto de saberes. De ahí que se conciba la enseñanza como una movilización de varios saberes que forman un reservorio para responder a las exigencias de las situaciones concretas dentro del salón de clases. Dichos saberes los clasifica de la siguiente forma: I) *saber disciplinar*, referido al conocimiento del contenido a ser enseñado; II) *saber curricular*, asociado con la transformación de la disciplina en un programa de enseñanza; III) *saber con base en las ciencias de la educación*, relativo al saber profesional específico que no está relacionado directamente con una acción pedagógica;

IV) *saber dado por la tradición pedagógica*, representado por aquel que permite adaptar o modificar una situación áulica en función de la experiencia o el saber práctico; V) *saber dado por la experiencia*, referente a los juicios privados responsables en la elaboración de una jurisprudencia particular; y VI) *saber por acción pedagógica*, relativo al saber experiencial que se torna en un saber público y probado en cuanto a sus alcances.

Ligado con lo anterior, el trabajo de Verloop *et al.* (2001) aborda el problema de los saberes como un elemento clave del desarrollo profesional de las profesoras y profesores, debido a que este último permite construir una idea de enseñanza bajo criterios de conducción pedagógica bien definidos. Por tanto, el aseguramiento de los aprendizajes está ligado fuertemente con los programas de desarrollo docente, lo cual implica prestar atención a los contextos concretos desde donde se emprenden las acciones educativas en función de los intereses, expectativas o necesidades de los distintos actores involucrados. Para estos autores, en el marco de los cambios educativos no basta con seguir fielmente el currículo, ni tampoco responsabilizar únicamente al cuerpo docente de la mejora en los desempeños escolares; antes bien es importante pensar a la escuela como un todo en el que se articulan creencias, conocimientos y razonamientos particulares alrededor de la enseñanza que deben ser el punto de partida para emprender proyectos de mejora en la labor educativa.

Diferentes tratamientos han expuesto la necesidad de concebir a la escuela como un espacio de producción de saberes a partir de lo que el profesorado puede generar, aportar y transferir colectivamente con miras a enriquecer o ampliar su conocimiento profesional. Así, por ejemplo, Day (1999) advierte que los procesos de colaboración colegiada, que tengan como interés primordial la formación académica de las alumnas y alumnos, son la vía fundamental para favorecer el desarrollo docente. En el mismo orden, autores como Adelman y Taylor (2018) consideran que un mejor desempeño escolar es insostenible sin una mejora sustantiva de la formación

docente que esté encaminada a la colaboración entre pares, la responsabilidad compartida y el diálogo continuado con implicaciones directas en la enseñanza. De igual manera, Dofour *et al.* (2005) expresan que el trabajo pedagógico en conjunto propicia mayores oportunidades de aprendizaje, ya que mediante este esquema es posible el intercambio de ideas, conocimientos e informaciones que pueden nutrir significativamente el desarrollo de las y los estudiantes. Rodgers y Skelton (2014), en la misma línea, observan que la creación de equipos docentes puede servir, entre otras cosas, para apoyar profesionalmente a quienes recién se incorporan al servicio educativo con el fin de garantizar la confianza, la seguridad y el crecimiento en las labores pedagógicas. Finalmente, Contreras (2016) también aboga por la creación de comunidades de aprendizaje al interior de los centros a través del intercambio colegiado de experiencias y modos específicos de desempeño escolar.

Como denominador común, estas miradas son un intento por romper con la imagen del cuerpo docente como una entidad aislada, desconectada y ensimismada en los límites que le demanda su actuar cotidiano dentro del salón de clases. Para lograr un mayor enriquecimiento en las labores de enseñanza es necesario pensar a la o al docente como un *sujeto colectivo* y, en consecuencia, con la capacidad de fortalecer su desempeño profesional como parte de una acción integral y conjunta. Sin esta condición, la práctica educativa –junto con la posibilidad de conocimiento en materia de formación– se reduce a una simple agregación de emprendimientos parciales con poco impacto en el desempeño global de los centros escolares. Al respecto, Fullan *et al.* (2015) plantean como un requisito indispensable, en materia de política educativa, favorecer más el diálogo, la deliberación y la reflexión compartida como una vía para mejorar eficazmente la labor pedagógica y, con ello, acrecentar el *capital profesional* de las y los docentes, el cual describen en los siguientes términos:

...del capital humano (la calidad del individuo), del capital social (la calidad del grupo) y el capital decisional (el desarrollo del juicio experto y

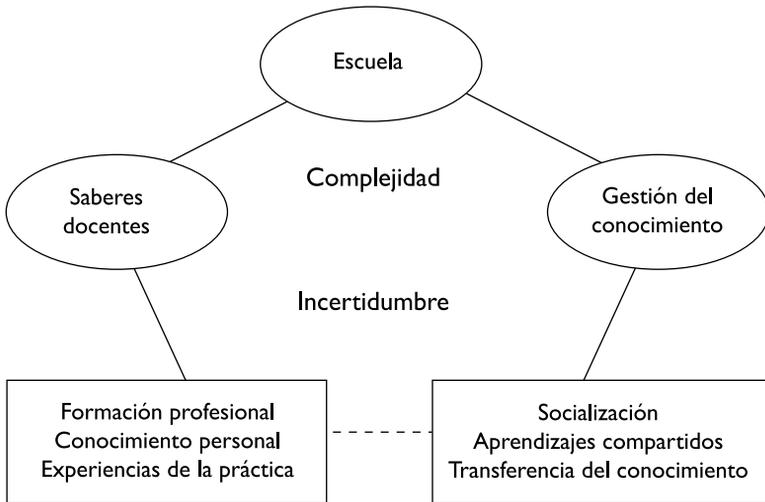
profesional de los individuos y grupos para hacer más efectivas las decisiones a lo largo del tiempo). Hay dos pilares para esta solución. La primera, el foco debe estar en crear las condiciones para el *aprendizaje social* [es decir] grupos con un compromiso y convicción moral actúan más responsablemente de manera recíproca que a partir de cualquier fuerza externa que se los requiera [...] La segunda, para que la gente se haga internamente más responsable, el enfoque de desarrollo o de crecimiento es crucial (Fullan *et al.*, 2015, p. 6).

Referente a lo mencionado, el fortalecimiento de las acciones pedagógicas se corresponde con los procesos de aprendizaje social al interior de los centros como una ruta de comprensión global de los problemas, necesidades y posibilidades asociadas con la enseñanza dentro de un esquema de intercambios comunicativos compartidos. Esto lleva a plantear que, en la generación de conocimiento con fines de aprovechamiento para la organización escolar, es primordial partir de una visión de *colectivo profesional* en el que la indagación, la deliberación, los flujos de información, el análisis y la sistematización de las experiencias educativas son parte esencial del crecimiento académico de los actores involucrados dentro de un proyecto educativo. Desde este referente, la enseñanza puede transitar de un modelo de réplica y transmisión mecánica de contenidos –como parte de un saber tradicional– a un proceso de construcción compartida producto de una transacción cotidiana de experiencias entre docentes y estudiantes desde un sentido crítico y reflexivo (Oliveira y Da Costa, 2016; Olson, 2000). La Figura 1.1 resume los aspectos abordados en el presente capítulo.

A MODO DE SÍNTESIS

A lo largo del presente capítulo se ha puesto al descubierto la relevancia del conocimiento como elemento clave para el desarrollo de las organizaciones. En el caso especial de lo educativo, la literatura

Figura 1.1 Marco analítico



existente ha puesto como centro de discusión las vías por las cuales las escuelas deben articular las expectativas de aprendizaje con las capacidades de búsqueda, selección, apropiación y distribución de los conocimientos docentes a fin de garantizar un desempeño deseable entre las y los estudiantes. En una primera vertiente de análisis, se destaca que en las instituciones escolares la gestión del conocimiento tiene mayores posibilidades de realización cuando el recurso humano está orientado a estrategias de aprendizaje en común. Para ello se requiere desarrollar mecanismos de colaboración colegiada, un liderazgo comprometido y una cultura de la indagación permanente con el objetivo de mejorar las prácticas pedagógicas. En otra línea de trabajos, el acento está colocado en la complementariedad funcional de los conocimientos formales y tácitos presentes en las maestras y maestros en términos de una recuperación del *expertise* docente para lograr un aprendizaje organizacional. Un último tipo de tratamiento ubica el "acompañamiento docente" como elemento organizador de la experiencia educativa a

través de la mediación de un guía que enarbole las demandas emergentes de cambio educativo al interior de las escuelas.

Desde esta perspectiva, un elemento a destacar es la relación de los saberes docentes, en un marco de complejidad e incertidumbre, con la gestión del conocimiento en las organizaciones educativas a partir de un esquema de análisis que contemple: I) el carácter sistémico del funcionamiento escolar en íntima vinculación con el entorno; II) las circunstancias sociales en que se persiguen las finalidades educativas; y III) la forma en cómo se producen, alienan y recuperan los saberes docentes para el mejoramiento global de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La pertinencia de este tratamiento reside en dar cuenta de un ordenamiento escolar y sus efectos en la posibilidad del conocimiento compartido. Ello implica identificar la escuela como una unidad en la que intervienen distintos procesos, tanto internos como externos, que llegan a condicionar las voluntades, las aspiraciones y posibilidades de realización de quienes comparten determinados principios educativos en común, los cuales sirven de elementos aglutinantes para lograr un sentido de compromiso colectivo. En tal perspectiva, las escuelas pueden ser explicadas a partir de sus elementos específicos, los cuales se arraigan en los usos y modos de establecer la acción escolar entre los distintos agentes implicados, circunstancia que impide visualizarlas simplemente como las depositarias incuestionables de las prescripciones educativas; convirtiéndolas más bien en entramados complejos con contenidos diversos acerca de la educación y sus efectos pedagógicos correspondientes.

CAPÍTULO 2.

LA PANDEMIA POR COVID-19 Y SUS EFECTOS EDUCATIVOS

Para fines expositivos, el estudio que se presenta a partir de este capítulo se ubica en el período de transición entre la etapa de confinamiento y el regreso a las clases presenciales; por lo que la información recabada responde a este momento coyuntural en el que se hace una retrospectiva de las implicaciones educativas dejadas por la pandemia y los desafíos que se avizoran una vez de regreso a las escuelas.

Dicho lo anterior, tenemos que el confinamiento, las restricciones, los temores y las incertidumbres se mezclaron para trazar una imagen de sociedad envuelta en una crisis no solo de orden sanitario, sino también en una crisis que afectó la condición emocional, económica y moral de millones de personas a nivel global.

En este marco, los sistemas educativos se han visto en la necesidad de reorganizar los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo ciertos mecanismos tendientes a brindar seguridad y protección a la población estudiantil para evitar la propagación de los contagios; en un primer momento a través del confinamiento en los hogares para después transitar a modelos mixtos que combinan el trabajo

a distancia, vía plataformas digitales y la asistencia presencial a las aulas con aforos reducidos.⁶

Para los centros escolares, esto último ha representado todo un desafío, tanto en lo técnico-pedagógico como en la organización del trabajo docente, ya que la pandemia ha reorientado las condiciones de operación, sociabilidad, convivencia, integración y transferencia de conocimientos a fin de darle continuidad a los trayectos formativos. La concepción de escuela, tal y como convencionalmente asumimos en tanto espacio en el que se acude para recibir una formación, está viéndose afectada, quizá como nunca. De esta suerte, las medidas de control sanitario en la mayoría de los países están haciendo que vida escolar y vida social se imbriquen de muy variadas formas, lo cual conduce a un replanteamiento en el manejo de los contenidos, las emociones, los vínculos, los afectos y los hábitos cotidianos.

Con base en lo anterior, el propósito del presente capítulo es dar cuenta de los efectos educativos que ha traído consigo la pandemia. En un primer bloque, se aborda el caso de los países latinoamericanos en lo general, y en un segundo, se destaca la forma en que nuestro país ha buscado sortear los inconvenientes provocados por la presencia de la COVID-19 en relación con el aprendizaje formal de las nuevas generaciones.

LO QUE NOS HA DEJADO LA PANDEMIA

La emergencia sanitaria, producto de la propagación global del virus SARS-CoV-2, ha sido un evento de alto impacto en diferentes órdenes, siendo el educativo uno de los que más ha resentido las implicaciones sociales que se mantienen vigentes hasta el día de

⁶ La modalidad mixta, es decir, presencial y virtual se incorporó hasta el segundo y tercer año de la incidencia de la pandemia (2021-2022) a medida que los casos graves que requerían hospitalización, así como los fallecimientos comenzaron a disminuir.

hoy.⁷ Desde el inicio de la pandemia⁸ las escuelas se vieron en la necesidad de cerrar sus instalaciones con el fin de aminorar los contagios y proteger la salud de millones de estudiantes alrededor del mundo. De acuerdo con datos de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en mayo del año 2020 poco más de 1,200 millones de alumnos de todos los niveles educativos habían dejado de recibir clases presenciales, de los cuales 160 millones eran de América Latina y el Caribe (CEPAL-UNESCO, 2020).

Al igual que en otros sectores de la sociedad, a los sistemas educativos les tomó por sorpresa el alcance y magnitud de la COVID-19. La ocurrencia de dicha enfermedad dejó ver la ausencia de previsión ante un escenario sanitario que puso a prueba la capacidad de respuesta de las instituciones, prácticamente de todo el mundo. En América Latina, de manera particular, no existió una preparación para enfrentar adecuadamente el desafío, pese a que, en algunas regiones del mundo, concretamente en China y en algunos países europeos, el virus –en el inicio del año 2020–, estaba causando severos estragos entre la población. En materia educativa, la respuesta fue la clausura de los centros y la incorporación de un conjunto de medidas, tales como el traslado de los procesos de enseñanza-aprendizaje al ámbito de lo doméstico, así como el uso de plataformas o dispositivos vía remota para asegurar el bienestar integral de la población estudiantil. Entre las modalidades más usuales llevadas a cabo por los países de la región, en los primeros meses de la pandemia, destaca el aprendizaje en línea y fuera de línea, la transmisión de programas educativos por TV o radio, y plataformas en línea de aprendizaje a distancia (CEPAL-UNESCO, 2020). Todo ello resignificó

⁷ Al momento de escribir estas líneas (febrero de 2022), la situación sanitaria en México seguía propiciando que se observasen protocolos muy estrictos de convivencia social en la mayor parte de las escuelas.

⁸ En marzo del año 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró a la enfermedad COVID-19 como una pandemia por la rápida propagación de los contagios en distintas regiones del mundo.

la función socializadora de las instituciones escolares, en razón de suspender los intercambios personales, los tratos informales y todo aquello que permite concebir a la escuela como un espacio de vida social (Billard, 2002; Tenti, 2007).

Al menos en una fase inicial, la modalidad virtual se convirtió en una de las salidas más generalizada e inmediata para enfrentar la contingencia, lo cual supuso valerse de la tecnología digital para organizar y desarrollar una serie de acciones educativas, pero sin un plan específico de adecuación curricular, ni tampoco una estrategia general de apoyo docente orientada al conocimiento y al dominio técnico de los recursos digitales pensados para la enseñanza. Esto a pesar de que, según un informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), desde el año 2007, varios países del área comenzaron a impulsar políticas orientadas a la creación de portales educativos. Países como Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Ecuador, México y Paraguay, entre otros, ya formaban parte de la Red Latinoamericana de Portales Educativos desde el año 2004, siendo uno de sus compromisos el proveer una computadora por cada estudiante (UNICEF, 2020). Algunas de estas naciones, favorecieron además políticas centradas en la ampliación de la cobertura digital, mientras que otros se centraron mayormente en la formación y en las prácticas educativas.

La situación de emergencia trasladó la responsabilidad del aprendizaje al ámbito de lo privado, bajo lógicas y dinámicas de funcionamiento completamente diferentes a las establecidas en las organizaciones educativas. La configuración del tiempo y del espacio, dedicada a las labores de enseñanza, se tuvo que someter a las posibilidades domésticas, a la disposición personal de los recursos y a la vinculación con los compromisos familiares. El imperativo de no interrumpir la escolarización de los estudiantes de todos los niveles, hizo que alumnos y profesores sortearan la incertidumbre con los medios puestos a su alcance en medio de informaciones y declaraciones difusas, diversas y contradictorias sobre la enfermedad, ya que a lo largo del período de la pandemia, la información

sobre la naturaleza del virus por parte de la Organización Mundial de la Salud competía con declaraciones, artículos, opiniones, noticias falsas y demás contenidos, especialmente a través de los medios de comunicación y las redes sociales, que solo acrecentaron los temores, discordancias e incertidumbre de la población acerca de la presencia de la enfermedad y su manejo sanitario correspondiente.

El funcionamiento escolar, bajo este escenario, discurrió esencialmente en la utilización de distintas plataformas a través de un proceso de conocimiento y familiarización desde la práctica, donde la propia recurrencia del medio posibilitaba el aprendizaje técnico necesario para el desarrollo de las clases. Aunque cabe decir que esto último varió en función del nivel educativo y del tipo de establecimiento escolar, debido a que algunas instituciones –tanto públicas como privadas–, previo a la pandemia, ya contaban dentro de su oferta educativa con sistemas digitales para el aprendizaje a distancia, sin embargo, a la luz de los alcances reportados, estas experiencias han sido las menos en comparación con el tipo de organización curricular del grueso de los centros escolares.

Adicionalmente, la pandemia puso al descubierto de manera nítida la desigualdad de oportunidades educativas a través del recurso tecnológico, lo cual se expresó, a su vez, en una desigual distribución de los recursos y las estrategias para garantizar la calidad de cobertura a todos los sectores de la población estudiantil. Algunos datos muestran que desde antes de la pandemia ya se presentaba una brecha importante en materia de acceso al mundo digital. De acuerdo con la CEPAL (2018), para el año 2016 en la región alrededor de un 42% de los habitantes de áreas urbanas tenían acceso a internet en sus hogares, en contraste con un 14% de aquellos que residían en zonas rurales.

Ya para el año 2018, cerca del 80% de estudiantes de 15 años que participaron en la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) tenía acceso a internet en sus hogares y solo un 61% contaba con una computadora. Así mismo, únicamente un tercio de los estudiantes disponían de un software educativo

en casa, en comparación con más de la mitad de los estudiantes, en promedio, pertenecientes a los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Las diferencias según la condición socioeconómica y cultural son todavía más significativas, ya que entre un 70 y 80% de la población estudiantil ubicada en el cuartil más alto cuenta con una computadora portátil en el hogar, frente a un 10 o un 20% de los estudiantes situados en el cuartil inferior (CEPAL-UNESCO, 2020).

Al ser el recurso tecnológico la ruta primordial de acción contingente frente al confinamiento provocado por la pandemia, se revisitaron los llamados a hacer de la tecnología digital el modelo de innovación aplicado a la educación en el siglo XXI (CAF-CEPAL, 2020; Sandoval, 2020). Dentro del imaginario social, es de uso frecuente pensar que los avances en materia tecnológica mejoran o hacen más eficientes los procesos educativos por cuanto favorecen renovadas formas de aprendizaje a través del recurso digital (Asín *et al.*, 2009; Kebckhove, 2008; Palamidessi, 2006; Prat y Foguet, 2012). Esto se relaciona directamente con la incursión a la llamada “sociedad del conocimiento” en la que la armonización entre educación, desarrollo, ciencia y tecnología son los puntales fundamentales de progreso para nuestras sociedades en un marco de interdependencia económica global y cambio acelerado. No es casual, por tanto, ver la incorporación tecnológica en las labores de enseñanza-aprendizaje como un “avance”, frente a una visión de escuela ligada fuertemente con lo ya conocido, lo convencional o lo típicamente esperado.

Conforme fueron avanzando los meses en un ambiente de restricción, se fueron creando e incorporando aplicaciones y recursos diversos, fundamentalmente a través de sitios web dedicados a ofrecer alternativas de trabajo a distancia para enriquecer los entornos de aprendizaje. Fue así como se difundió, con un impulso renovado, la necesidad de un dominio digital en materia de enseñanza sin contemplar suficientemente un conjunto de aspectos, tales como: I) la inexistencia de dispositivos únicos que solucionen la variedad de problemas educativos; II) la brecha social digital entre las y los

estudiantes de diferentes estratos; y III) los enormes intereses comerciales que están detrás de estas propuestas (Pini, 2021, p. 46).

Esta reordenación del sentido educativo demandó orientaciones prácticas que ofrecían disposiciones y respuestas divergentes entre algunos actores involucrados. Por una parte, la adecuación que supone pasar de un trato cara a cara y de socialización *in situ* del aprendizaje a un ambiente de aislamiento relativo mediado por dispositivos tecnológicos de naturaleza asincrónica y sincrónica, requiere de un tratamiento pedagógico sistemático y de cierto alcance, algo que por las obvias circunstancias estaba lejos de suceder. Por otro lado, la valoración de lo efectivamente aprendido dejaba razonables dudas, en especial entre los padres de familia por estar habituados a una cultura del aprovechamiento escolar convencionalmente instituida desde mucho tiempo atrás. En Perú, solo por citar un caso, a partir de una encuesta realizada en el año 2020 a más de 8 000 familias y llevada a cabo por el Ministerio de Educación con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo, se destaca que si bien los padres reconocen la importancia de la educación a distancia como medida para saldar la contingencia sanitaria, señalan también la necesidad de reparar en ciertos aspectos como la corta duración de las clases, la falta de interacción con el docente y la ausencia de información oportuna (BID, 2020).

Desde un plano curricular, el ajuste técnico obligado por la contingencia hizo necesario repensar la forma de abordar los contenidos y propósitos de aprendizaje con implicaciones directas en los modos de comunicar, generar y transferir los conocimientos. Ello implicó modular los ritmos y la secuencia de actividades, ya no únicamente por un criterio de planeación oficial de carácter escolar, sino además por las condiciones propias de la situación de emergencia que repercutían en las posibilidades de conectividad entre los estudiantes, en la autonomía docente para el manejo de la tecnología así como en la organización de las tareas domésticas dentro del entorno familiar; variables todas ellas que no estaban contempladas evidentemente en el diseño de las currículas.

Del mismo modo, esta reordenación hizo más evidentes los requerimientos específicos de aprendizaje de una población estudiantil bastante heterogénea, con notorios diferenciales de acceso y dominio de la tecnología y con grados de bienestar socioeconómico altamente desiguales. Bajo esta condición, la pandemia agudizó los desequilibrios estructurales que afectan a millones de estudiantes en la región latinoamericana en cuanto a la posibilidad de continuar con sus trayectos educativos. De ahí que, con justificada razón, una preocupación constante fuese cómo garantizar la cobertura curricular en los distintos niveles en medio de un escenario de prevención, incertidumbre e inseguridad que estaba asolando al mundo entero.

EL REZAGO PREVISIBLE

Uno de los efectos que trajo consigo la pandemia fue la disminución de los aprendizajes, así como la interrupción de los estudios que impidió la concreción efectiva de los ciclos escolares por parte de la población estudiantil. Si pensamos que la emergencia sanitaria trastocó con particular fuerza la dinámica social, sometiéndola a un conjunto de acciones para aislar y restringir, dentro de lo posible, la concentración de las personas; no es difícil suponer que muchos niños, adolescentes y jóvenes enfrentaron una variedad de problemas de orden económico, cognitivo, moral y emocional con efectos directos en sus expectativas educativas.

De acuerdo con un informe del Banco Mundial del año 2021, el cierre masivo de los centros escolares en América Latina provocó, entre otras cosas, una *pobreza de aprendizaje* estimada en términos de los aprendizajes que no se generaron durante el período de confinamiento, así como de aquellos que se pierden u olvidan a medida que las y los estudiantes se van desvinculando de la escuela. Así, por ejemplo, en materia de lectura y comprensión de textos simples, se estima que la disminución de aprendizaje pudo haber pasado de un

51 a un 62.5%, lo cual equivale a 7.6 millones de niñas y niños en educación primaria. Esta pérdida no se presenta por igual en todos los sectores, sino –a decir del propio organismo– afectó principalmente al quintil inferior en la escala de ingresos, ampliando en un 12% adicional la ya existente brecha socioeconómica en cuanto a resultados educativos (Banco Mundial, 2021).

En el mismo informe se advierte además que la caída de los aprendizajes supone un retraso en el ritmo y gradualidad del logro académico. A partir del empleo de un programa de simulación que estima la calidad de los aprendizajes en función de los años de escolarización, el organismo señala que el cierre prolongado de los centros escolares, hasta por 13 meses, propicia una pérdida de 1.7 años en promedio en la región. Entre países, las consecuencias de esta circunstancia se verían traducidas en una notoria desproporción de los rendimientos académicos, ya que, en aquellas naciones con bajos índices de aprovechamiento, de acuerdo con criterios de evaluación estándar como los llevados a cabo por la prueba PISA, los alumnos no podrían desarrollar habilidades básicas o fundamentales en ciertos campos del conocimiento (Banco Mundial, 2021).

Por lo anterior, el cierre prolongado de las escuelas se convirtió en un factor que contribuyó al rezago de los aprendizajes, en particular en aquella población de estudiantes que no tenía acceso a la educación a distancia, o bien que no contaba con las condiciones suficientes o apropiadas para ello. Un caso típico son aquellos alumnos que residen en comunidades indígenas o alejadas de la infraestructura requerida para el trabajo en línea. Según un representante de la UNICEF en Perú, poco más de un millón de estudiantes no tuvo acceso a internet durante el periodo de confinamiento para continuar con las clases (Basilio, 2021). Otro caso fue Bolivia, donde a partir de una encuesta nacional sobre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), se destaca que solo un 42% de la población contó con una computadora y un 10% con internet fijo, situación que fue mayormente grave en localidades rurales donde la cifra fue de 18 y 3%, respectivamente (UNICEF, 2021).

Por el lado del abandono escolar, de lo documentado por algunos países latinoamericanos, se tiene que en Argentina 600 mil estudiantes de educación básica no regresaron a clases para el año 2021; en Brasil el 8.4% de los estudiantes de 6 a 34 años matriculados hasta antes de la pandemia informaron que abandonaron los centros de enseñanza, siendo los problemas financieros y la falta de acceso a clases no presenciales las principales razones del abandono; en Bolivia se calcula que la tasa de deserción escolar rondó el 20%, situando al país como uno de los de mayor abandono escolar en América Latina y el Caribe; en Colombia se tiene que en 2020, un total de 243.801 estudiantes de colegios, tanto públicos como privados, desertaron del sistema educativo; en Chile más de 186 mil niños, niñas y jóvenes entre los 5 y 21 años abandonaron el sistema escolar; en Paraguay el abandono aumentó en un 0.3% con respecto al periodo previo a la pandemia; en Panamá la cifra fue aproximadamente de 80 mil estudiantes, entre niños, niñas y adolescentes; en Perú se estima que unos 300 mil alumnos dejaron de asistir durante al año 2020, afectando en mayor medida a estudiantes de zonas rurales, a aquellos que hablan lenguas originarias y a niñas y adolescentes mujeres; en Uruguay más de 13 mil niños se desvincularon de la escuela durante la pandemia; mientras que en México 5.2 millones de niños, adolescentes y jóvenes entre los 3 y los 29 años de edad, no se inscribieron al ciclo escolar 2020-2021 por motivos económicos y por causas de la COVID-19.⁹

Considerando este panorama, es natural asumir que el sector más afectado a corto y mediano plazo es el que se sitúa en los niveles inferiores de la escala social. La pandemia llegó a agravar la situación de vulnerabilidad de aquellos grupos que estructuralmente han padecido la pobreza, la marginación y la exclusión que les impide participar de los beneficios económicos. La desvinculación educativa y el abandono escolar pueden ser para muchos casos una

⁹ Datos proporcionados por los Ministerios de Educación de cada país a partir de sus páginas oficiales de internet.

respuesta forzada por el desempleo, el cierre de distintas actividades económicas y la disminución del ingreso familiar como consecuencia de la crisis sanitaria. Esto último, desde luego, aleja las posibilidades de afianzar una trayectoria académica y profesional como proyecto de vida para quienes la pandemia ha significado la postergación de una aspiración educativa. Para Emanuela Di Gropello, directora de la Práctica Regional de Educación del Banco Mundial, existen dos factores problemáticos en América Latina. El primero es el alto nivel de pobreza e inequidad de aprendizajes, que ya era alto en la región antes de la pandemia; y el segundo es el nivel de conectividad, el cual, si bien es superior al de otras regiones del planeta, está por debajo de la media mundial. Esto ha llevado, entre otras cosas, a que alrededor del 50% de la población de estudiantes no pueda leer de manera apropiada a la edad de 10 años y que, en un contexto donde menos del 60% de las personas usan internet, especialmente en los sectores más desfavorecidos, los riesgos de aprendizaje sean particularmente elevados (Banco Mundial, 2020).

EL MANEJO EDUCATIVO EN MÉXICO DURANTE LA PANDEMIA

La medida de cerrar los establecimientos escolares en nuestro país, a inicios de marzo del año 2020, fue, como en el resto del mundo, una salida obligada ante el panorama incierto que se reflejaba por la paulatina propagación del virus SARS-CoV-2. Esta suspensión temporal se anexó a una serie de acciones para mitigar los riesgos a la salud entre la población como la cancelación de eventos masivos, la adopción de filtros sanitarios en diferentes puntos, la difusión constante de prácticas preventivas, la restricción de actividades económicas, así como la contención de la movilidad con fines recreativos tanto al interior como al exterior del país. En este ambiente, el confinamiento forzado en materia educativa supuso proteger el bienestar de millones de estudiantes mediante la continuidad de la escolarización a través de la seguridad de los

hogares, lo cual demandaba a las autoridades implementar acciones tendientes a propagar los contenidos de formación a lo largo y ancho del territorio nacional. Fue así como en abril del año 2020 se dio paso al programa virtual “Aprende en Casa” (I, II y III), cuyo objetivo principal era difundir contenidos educativos a más de 30 millones de estudiantes de nivel básico y medio superior a través de bloques temáticos, los cuales podían ser consultados por medio de la televisión, la radio y el internet para los distintos grados.¹⁰

Esta alternativa ofrecía diversas actividades basadas fundamentalmente en los libros de texto y en las orientaciones curriculares de cada campo de formación. Con sus conocidas diferencias y excepciones en cada contexto escolar, el programa demandaba el seguimiento a distancia por parte de profesores, alumnos y padres de familia de cada una de las sesiones, dependiendo del grado y el nivel, para garantizar la continuidad de los aprendizajes esperados.

Así, durante los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, millones de estudiantes tuvieron que desarrollar su aprendizaje en un entorno restringido y de distanciamiento social motivado por las circunstancias excepcionales del momento. Pronto se dejó ver que la clausura de los centros traería consecuencias en el aprendizaje de la generación de estudiantes en curso, impactando de manera mucho más negativa a niñas, niños y jóvenes en situación de pobreza, quienes estructuralmente han visto limitadas sus oportunidades de aprovechamiento educativo a lo largo del tiempo.

Los saldos

De manera general, de acuerdo con informes y encuestas desarrolladas durante la etapa de confinamiento, tales como la Encuesta

¹⁰ Por las mismas fechas, el Ministerio de Educación de Perú introdujo también el programa “Aprendo en Casa”, con características similares a las de nuestro país para el aprendizaje a distancia.

para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID), hecha por el INEGI (2020), algunos resultados educativos presentes en nuestro país se pueden desglosar de la manera siguiente:

- En lo que respecta al uso de la tecnología como medio alterno para el desarrollo de los aprendizajes, para el periodo escolar 2019-2020, se tiene que, de la población de 3 a 29 años, inscrita en los diferentes niveles educativos, un 65.7% contó con teléfono inteligente, 18.2% con computadora portátil, 7.2% con computadora de escritorio, 5.3% con televisión digital y un 3.6% con Tablet. Como se puede apreciar, el celular (Smartphone) fue el recurso primordial utilizado entre los estudiantes para la labor educativa; en Primaria su incidencia fue del 72%, en Secundaria fue del 70.7% y en Media Superior fue del 58.8%; en el caso particular de la Educación Superior fue del 33.4% superada por la computadora portátil con el 52.4%, tal y como se refleja en la Tabla 2.1.

Tabla 2.1 Porcentaje de la población de estudiantes según dispositivo electrónico (Ciclo 2019-2020).

Nivel Educativo	Teléfono inteligente	Computadora portátil	Computadora de escritorio	Televisión digital	Tablet
Primaria	72%	9.6%	4.0%	8.8%	5.6%
Secundaria	70.7%	15.9%	8.2%	2.3%	2.8%
Media Superior	58.8%	26.5%	12.7%	0.2%	1.7%
Superior	33.4%	52.4%	12.9%	–	1.2%

Fuente: INEGI. ECOVID, 2020.

En todos los casos el recurso menos utilizado fue la televisión digital, con excepción del nivel de Primaria que tuvo una incidencia del 8.8%, lo cual puede deberse a que este dispositivo fue la vía principal de difusión entre niñas y niños del programa “Aprende en Casa.” Así lo confirma el informe de resultados hecho por la

Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, quien advierte que el promedio general de audiencia televisiva, durante 15 meses, fue de 8.5 millones de televidentes por semana, siendo el grupo de edad de 4 a 12 años con el mayor predominio, con el 52% (SEP, 2021b).

- De los 33.6 millones de estudiantes inscritos en el ciclo escolar 2019-2020, 738.4 mil no concluyeron sus estudios. Este abandono por cada nivel escolar representó para Preescolar una cifra de 98.2 mil, para Primaria 146.1 mil, para Secundaria 219.2 mil, para Media Superior 181.3 mil y para nivel Superior la cantidad fue de 89.9 mil estudiantes. Entre las razones de esta interrupción relacionadas directamente con la pandemia, se destaca que un 28.8% mencionó haber perdido el contacto con sus profesores o no haber cumplido con las tareas; un 22.4% porque alguien dentro del núcleo doméstico se quedó sin empleo o se redujeron sus ingresos; un 20% debido a que la escuela cerró definitivamente; un 17.7% porque carecía de dispositivo electrónico o de internet; un 16.6% por haber cerrado temporalmente la escuela; un 15.4% por considerar las clases a distancia poco funcionales para el aprendizaje y un 14.6% porque los padres o tutores no pudieron estar al pendiente de su proceso (INEGI, 2020). En la Tabla 2.2 se muestran los porcentajes por nivel educativo en función de su condición escolar.

Tabla 2.2 Distribución porcentual de la población de estudiantes por condición de conclusión escolar.¹¹ (Ciclo 2019-2020)

Condición	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior
Concluyó	97.8%	98.9%	96.8%	96.6%	97.5%
No concluyó	2.2%	1.1%	3.2%	3.4%	2.5%

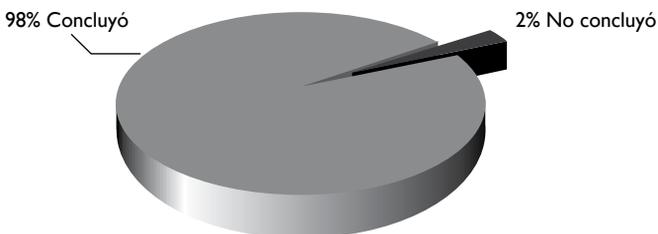
Fuente: INEGI. ECOVID, 2020.

¹¹ Incluye instituciones educativas públicas y privadas.

Estos datos dejan claro que la incidencia de la pandemia, y sus efectos colaterales, tuvieron una repercusión importante para un sector de estudiantes de todos los niveles, a tal punto que el abandono del trayecto escolar se convirtió en la salida extrema ante un panorama adverso. Los porcentajes por cada nivel educativo no son nada despreciables, dado que estamos hablando de miles de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que vieron truncada, ya sea temporal o definitivamente, su posibilidad de contar con un conjunto de aprendizajes para su desenvolvimiento personal y para hacerlos partícipes activamente de la vida en sociedad. La Figura 2.1 muestra el porcentaje de conclusión del ciclo escolar 2019-2020 para todos los niveles educativos en instituciones públicas.

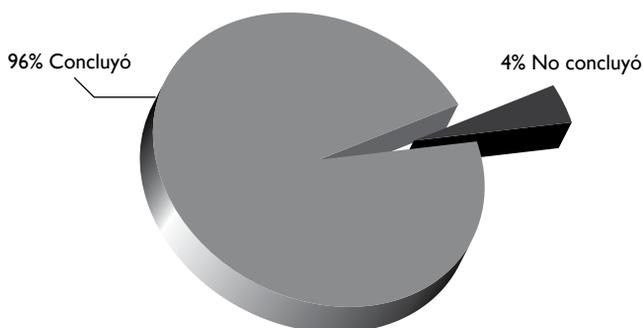
La circunstancia descrita también se dejó sentir para el caso de las instituciones educativas privadas, como se puede ver en la Figura 2.2, lo cual puede tener relación directa con la caída de la economía y la pérdida de ingresos, debido a que, según un informe, entre marzo y abril del año 2020 se perdieron 12.5 millones de puestos de trabajo, afectando prácticamente por igual a hombres y mujeres. De la pérdida inicial en el empleo, 10.4 millones eran parte de la informalidad y 2.1 millones de la formalidad. (Gobierno de México, 2021).

Figura 2.1 Distribución porcentual por condición de conclusión escolar en instituciones públicas. (Ciclo 2019-2020)



Fuente: INEGI, ECOVID, 2020.

Figura 2.2 Distribución porcentual por condición de conclusión escolar en instituciones privadas. (Ciclo 2019-2020)



Fuente: INEGI. ECOVID 2020.

Ahora bien, si se hace una revisión de la tendencia en materia de deserción que venía experimentando nuestro país hasta antes de la pandemia, encontramos que este fenómeno es una constante dentro del sistema educativo a nivel básico (Véase Tabla 2.3). Así, por ejemplo, en un informe del año 2019 por parte del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Básica (INEE), se establece que en el ciclo escolar 2016-2017 la tasa de abandono escolar a nivel nacional en Primaria fue de 1.1%, en Secundaria fue de 5.3%, mientras que en Medio Superior fue de 15.2%. La población que más desertó en dicho período fue la de los hombres, sobre todo en la etapa de secundaria y en la de Media Superior, ya que la diferencia en la tasa de eficiencia terminal por sexo fue de 5.4% para el primer caso y de 8.6% para el segundo (INEE, 2020).

Del mismo modo, haciendo una revisión retrospectiva de la tasa de eficiencia terminal en los ciclos escolares previos y durante el período de confinamiento, encontramos una notoria caída en los últimos dos años, en particular para los niveles de Secundaria y Media Superior, tal y como se muestra en la Tabla 2.3. Esto, sin duda alguna, nos habla de que la incidencia de la pandemia tuvo serias repercusiones no solo en términos de salud pública, sino además en otras esferas que impactaron negativamente en la continuidad de

Tabla 2.3 Comparativo de la tasa de eficiencia terminal por nivel educativo, previo y durante el confinamiento por covid-19

Nivel	Previo al confinamiento		Durante el confinamiento	
	Ciclo (2016-2017)	Ciclo (2018-2019)	Ciclo (2019-2020)	Ciclo (2020-2021)
Primaria	98.9%	99.4%	95.6%	96.9%
Secundaria	94.7%	95.6%	86.5%	91.4%
Media Superior	84.8%	87%	66.1%	67.5%

Fuente: INNE (2020), SEP (2020; 2021a).

un trayecto formativo para un buen número de estudiantes, lo cual constituye todo un reto de atención en materia de política educativa que esté encaminado a recuperar este déficit educativo en los próximos años.

- En lo relativo al uso exclusivo de los dispositivos electrónicos para las labores educativas por nivel de escolaridad, se tiene que del total de estudiantes de Primaria, un 74.6% declaró que el dispositivo o aparato electrónico se compartía con otros miembros del núcleo doméstico, un 21% señaló que era exclusivamente para uso personal, un 1% tuvo que pedirlo a gente de otra vivienda, un 1.1% se vio en la necesidad de rentarlo o pagar por su uso, mientras que un 2.3% manifestó tener otra situación. En nivel Secundaria, los porcentajes fueron de 52.6, 43.2, 1.2, 1.2 y 1.9 por ciento, respectivamente. En el caso de Media Superior los datos fueron de 33.5, 61.1, 1.7, 2.6 y 1.1 por ciento, respectivamente. Finalmente, para el grado superior las cifras fueron de 28.5, 67.7, 2.7, 0.5 y 0.6 por ciento (INEGI, 2020).

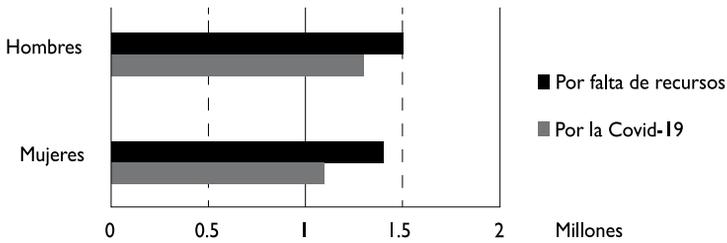
A partir de lo anterior, se destaca que la condición de compartir el dispositivo electrónico para el trabajo educativo a distancia entre otros miembros del ámbito doméstico tiene una incidencia mucho mayor en el caso de los estudiantes de Primaria que en cualquier

otro nivel de escolarización. Una posible razón esté en las condiciones socioeconómicas de las familias que, en ciertos casos, les impiden contar con varios dispositivos para las necesidades de cada uno de los integrantes que, por su situación ya sea escolar o laboral, requieren de este recurso para realizar sus actividades cotidianas. Otra razón probable es que a medida que avanza el nivel educativo, sobre todo en Media Superior y Superior, el estudiante cuenta con los medios o los recursos suficientes para tener un dispositivo, o bien porque se le concede el beneficio de hacerse más responsable de su uso.

- En el ciclo escolar 2020-2021, es decir, ya en el segundo año de confinamiento, 5.2 millones de estudiantes de entre 3 a 29 años no se matricularon, el 44% por motivo de la COVID-19 y el 56% restante por la falta de recursos. De ese total, 2.5 millones fueron mujeres (48.07%) y 2.8 millones (51.03%) fueron hombres. Para el caso del primer grupo, 1.1 millones fue debido a la enfermedad y 1.4 millones fue por la falta de recursos, mientras que para el segundo la proporción fue de 1.3 millones y 1.5 millones, respectivamente (Véase Figura 2.3). De manera más desglosada, del total de estudiantes, hombres y mujeres, que no se inscribieron por COVID-19 como causa principal, es decir, 2.3 millones, el 26.6% dio como motivo que las clases a distancia son poco funcionales, el 25.3% a que alguno de sus padres o tutores se quedaron sin empleo, el 21.9% dijo carecer de dispositivo o de conexión a internet, el 19.3% por haber cerrado la escuela definitivamente, el 4.4% porque el padre, madre o tutor no podían estar al pendiente, el 2.6% por fallecimiento de algún familiar a causa de la COVID-19 y el 2.3% por haberse contagiado de la enfermedad.

Estos datos reflejan la magnitud de la interrupción de los estudios como consecuencia directa o indirecta de la pandemia por COVID-19. Es importante destacar que, dentro de las razones de esta decisión, un porcentaje considerable lo remite a los efectos

Figura 2.3 Cantidad de no matriculados entre 3 y 29 años de edad por razón general y por sexo. (Ciclo 2020-2021)

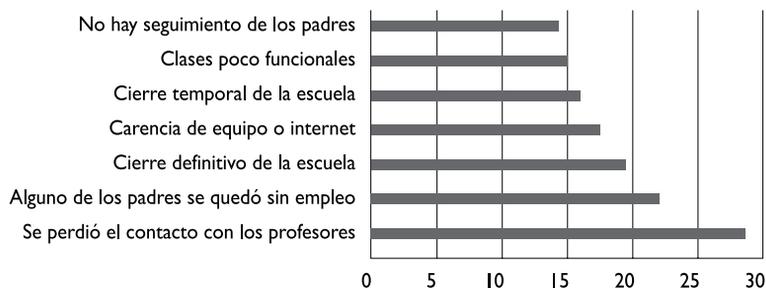


Fuente: INEGI. ECOVID, 2020

en materia laboral que trajo la pandemia, ya que algún miembro del núcleo familiar se quedó sin empleo debido al confinamiento y al cierre de varias fuentes de trabajo, lo cual, como es evidente, supuso una pérdida de ingresos. Al mismo tiempo, una buena cantidad de estudiantes tuvo que interrumpir su proceso debido a la carencia de equipo o de conexión a internet para cumplir con las actividades a distancia, situación que nos habla de una condición desigual en las oportunidades de acceso al recurso tecnológico para las labores educativas en el país. Lo anterior vale tanto para quienes interrumpieron el ciclo escolar 2019-2020 como para quienes lo hicieron en el ciclo 2020-2021, tal y como se presenta en las Figuras 2.4 y 2.5.

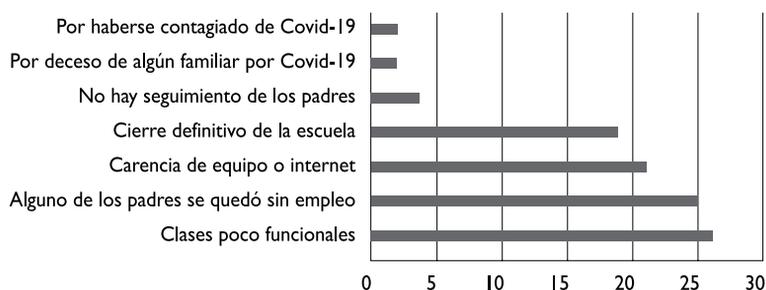
Un dato que llama la atención es que, en los dos ciclos escolares, un buen porcentaje de los que interrumpieron su proceso dio como razón principal el que las clases bajo la modalidad virtual son poco funcionales. Esto puede tener varias interpretaciones, por una parte, revela la forma en que se legitima un proceso de aprendizaje, es decir, un modo de aprender regido por la recurrencia de la socialización escolar y la transferencia *in situ* del conocimiento. Por otro lado, deja ver un distanciamiento hacia la viabilidad o pertinencia pedagógica de los dispositivos a distancia. Finalmente, pone al descubierto las inconveniencias de aislar a la población estudiantil mediante la reclusión del hogar.

Figura 2.4 Distribución porcentual de estudiantes que interrumpieron el ciclo escolar por razón principal. (Ciclo 2019-2020)



Fuente: INEGI. ECOVID, 2020

Figura 2.5 Distribución porcentual de estudiantes que ya no se inscribieron al ciclo escolar por razón principal. (Ciclo 2020-2021)



Fuente: INEGI. ECOVID, 2020

La importancia del ambiente social, entonces, es central en cuanto a logro educativo. Así lo hizo ver, de hecho, una encuesta hecha por el Sistema Nacional de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes de México, la cual destacó que: “a los menores de entre 3 y 5 años les producía tristeza no acudir a la escuela o jugar con sus amistades, mientras que en jóvenes de entre 12 y 17 años, tres de cada diez no tenían ganas de estar en casa, y ocho de cada diez advertían no haber recibido apoyo para sus actividades escolares” (Flores-Crespo *et al.*, 2021, p. 78).

Frente a todo este panorama educativo, resulta clara la necesidad de contar con mecanismos compensatorios que vayan encaminados a resolver el rezago producido por la pandemia. Un primer

nivel de atención, desde luego, reside en saber qué tipo de aprendizajes efectivos logró adquirir la población estudiantil en cada uno de los niveles de acuerdo con los respectivos planes curriculares. De modo que la diferencia entre lo que se esperaba aprender y lo que realmente se aprendió, sería parte de un diagnóstico primordial para resarcir los posibles pendientes educativos dejados por el período de confinamiento. Un segundo nivel de interés radica en la revisión de las condiciones operativas de los centros escolares después de un largo período de inactividad, lo cual supone trabajar en un plan de mantenimiento regular que evite el deterioro de los equipos y las instalaciones. Finalmente, un tercer nivel es la reorganización del trabajo docente en términos de adecuar los criterios de conducción pedagógica para garantizar intervenciones óptimas que ayuden al desarrollo moral, emocional, cognitivo y actitudinal de las y los estudiantes en una etapa pospandemia.

LA RESPUESTA DOCENTE

La situación de emergencia por la COVID-19 hizo notar algunos aspectos, previamente destacados, que nos hablan de los efectos que provocó el período de confinamiento en el país en materia de aprovechamiento educativo. Para dar cuenta de un panorama más amplio, es necesario ahora remitirnos a las experiencias del trabajo docente en este escenario de crisis, cuya incidencia ha sido importante en lo relativo a la continuidad de la labor escolar. Bajo ese propósito, las siguientes líneas describen, de forma general, las condiciones en que profesoras y profesores de educación básica desarrollaron su tarea, a partir de la encuesta llevada a cabo por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2020).¹²

¹² La encuesta de referencia se levantó en junio de 2020, y de acuerdo con la advertencia metodológica del organismo, el criterio muestral fue de tipo no probabilístico, por lo que los resultados son representativos sólo para quienes respondieron los cuestionarios.

Sobre el hacer docente durante la pandemia

Con base en la encuesta mencionada, las y los docentes buscaron cierto tipo de alternativas para sortear el desafío educativo que implicó sustituir el trato pedagógico presencial por una intervención mediada por el trabajo a distancia. Dentro de esta experiencia, una parte del magisterio desarrolló actividades con la población estudiantil que no contaba con internet, ni con señal de televisión, o bien, que presentaba alguna discapacidad. Esto es un asunto importante de remarcar, ya que este sector no podía dejar de ser atendido en términos educativos, por lo que las profesoras y profesores diseñaron fichas de trabajo y guías de aprendizaje en función de los programas de estudio de la SEP. En algunos otros casos, algunos docentes crearon su propio canal de YouTube para la difusión de los contenidos educativos, de la misma manera desarrollaron blogs o grupos en la red para impulsar proyectos situados e investigaciones especiales para enriquecer las exigencias de la asignatura.

De la población docente encuestada, una proporción relevante, el 61.9%, señaló haber recibido materiales y distintos recursos por parte del centro escolar para desarrollar el programa “Aprende en Casa”, y solo el 56.7% manifestó haber recurrido con cierta regularidad a las emisiones televisivas de dicha estrategia educativa. En cuanto a la percepción sobre la experiencia que tuvieron sus estudiantes en este proceso, las y los docentes advirtieron que los mecanismos de apoyo y seguimiento familiar se cumplieron solo para el 30% de los casos, lo cual indica que una buena parte del estudiantado no contó con el acompañamiento necesario por parte de algún familiar en casa. Del mismo modo, a decir de las maestras y maestros, el 57.3% de las alumnas y alumnos no contaron con algún dispositivo para el trabajo a distancia, para un 51.4% las actividades en línea y los programas de radio y televisión resultaban poco atractivos, mientras que para un 46.3% los contenidos del programa “Aprende en Casa” resultaron insuficientes para que las y los estudiantes siguieran aprendiendo (MEJOREDU, 2020).

Por otra parte, en cuanto a los obstáculos o retos enfrentados por el cuerpo docente, el 67.9% reportó dificultades en la atención de estudiantes con una condición de vulnerabilidad, siendo el caso de las primarias ubicadas en áreas con población indígena el que presentó el mayor desafío, según lo dicho por el 74.5% de las y los docentes. Un 57.4% advirtió inconvenientes para brindar retroalimentación oportuna a las y los estudiantes, situación que se acentuó en escuelas primarias ubicadas en zonas indígenas y en telesecundarias con el 66.5% y 65.5%, respectivamente. Más de la mitad de las maestras y maestros encuestados, es decir el 54.2%, tuvo contratiempos para orientar a las familias en lo relativo al seguimiento educativo de las y los estudiantes, mientras que un 53.2% reconoció que fue complicado ofrecer apoyo emocional a las alumnas y alumnos en el marco del confinamiento. En los centros de preescolar y escuelas primarias indígenas, así como en telesecundarias, se mencionó esta dificultad con mayor frecuencia con el 59.8, 62.8 y 56.5 por ciento, respectivamente (MEJOREDU, 2020).

Estos datos iniciales reflejan con nitidez lo complejo que resultó para el profesorado desarrollar con plenitud su labor académica durante la pandemia. Dejan constancia, por un lado, de que la crisis sanitaria hizo mucho más palpable las inequitativas oportunidades de acceso al aprendizaje entre la población de estudiantes, cuyas condiciones socioeconómicas, étnicas, culturales y regionales se convierten en variables que marcan diferencias en el aprovechamiento educativo. Por otro lado, hacen evidente los problemas que enfrentó el cuerpo docente para emprender sobre la marcha los ajustes curriculares y pedagógicos necesarios a fin de mantener la continuidad escolar, retos que no únicamente se remitieron al campo de lo cognitivo o procedimental, sino además se dejaron sentir en la parte emocional de las y los estudiantes, y cuyo tratamiento exige una preparación *ex profeso* que, dadas las circunstancias emergentes, no todos estaban en posibilidad de cubrir de manera satisfactoria.

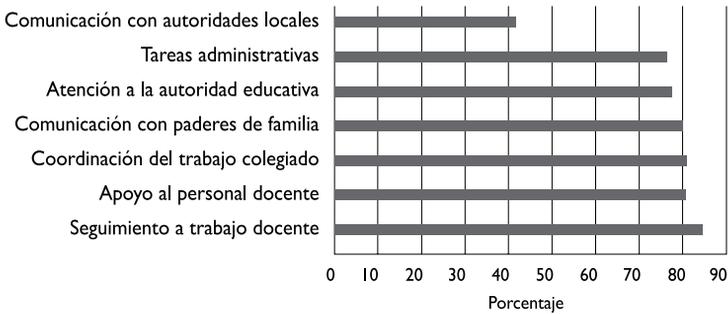
En lo referente al tiempo destinado para desarrollar cierto tipo de tareas escolares, tanto directivos como docentes señalaron que

este se incrementó sustantivamente en comparación con la etapa previa a la pandemia. Para los primeros, un aspecto que aumentó fue el tiempo dedicado a dar seguimiento al trabajo de los docentes, esto lo advirtió el 84.4% de los encuestados; otro asunto fue el apoyo a las y los docentes en sus labores (81.2%); seguido de la coordinación del trabajo colegiado (81.1%) y la comunicación con los padres de familia (80.1%) (Véase Figura 2.6). En el caso de las profesoras y profesores, el 87.4% señaló que aumentó la orientación a los padres de familia para el apoyo educativo a sus hijos e hijas, un 85.2% lo refirió con respecto a la retroalimentación directa a las y los estudiantes, un 83.2% en relación con la planeación y preparación de actividades de enseñanza-aprendizaje, y un 77.9% en lo relativo a la realización de tareas administrativas (Véase Figura 2.7).

De igual modo la contingencia hizo patente para el magisterio la necesidad de contar con ciertos apoyos técnicos y pedagógicos para organizar la enseñanza en las condiciones ya descritas, especialmente en materia de capacitación y cuidado de la salud. Dentro de los puntos prioritarios, un 54.4% de las y los docentes mencionó el uso de plataformas para el trabajo a distancia, un 41.9% el diseño de materiales electrónicos orientados a lo educativo, 40.8% el diseño de actividades para aquellos estudiantes que no disponían de internet, un 32.6% el diseño y planeación de actividades a distancia, y un 32.4% la evaluación de los aprendizajes del alumnado para medir con certeza el aprovechamiento tanto para quienes sí dispusieron de los recursos técnicos dentro de un entorno virtual, como para quienes no pudieron presentar carpetas de evidencias. Por su parte, docentes de asignaturas como Música o Educación Física manifestaron su inquietud por tener un tipo de acompañamiento a fin de adecuar la forma de impartir sus clases a un esquema a distancia (MEJOREDU, 2020).

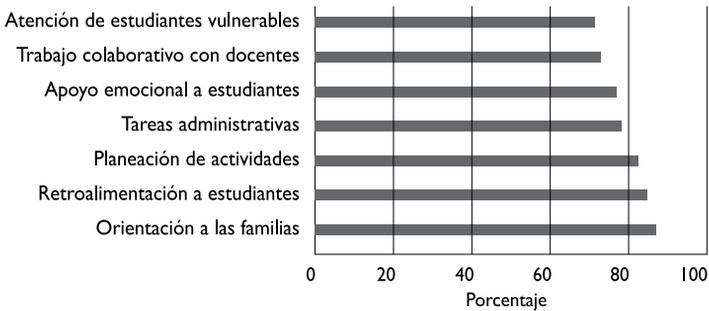
Referente a lo expuesto con anterioridad, se destaca que, tanto para estudiantes como para docentes, al igual que para los padres de familia, la crisis sanitaria provocó todo un desafío en términos educativos. La gestión de esta coyuntura, especialmente por parte

Figura 2.6 Distribución porcentual de los aspectos que demandaron mayor tiempo según directivos durante la pandemia



Fuente: MEJOREDU, 2020.

Figura 2.7 Distribución porcentual de los aspectos que demandaron mayor tiempo según docentes durante la pandemia



Fuente: MEJOREDU, 2020.

del profesorado, tuvo que sortear dificultades de toda índole con resultados no completamente satisfactorios. Pero en su descargo, la situación provocada por la pandemia tomó a todo mundo desprevenido; la realidad del virus SARS-CoV-2 rebasó la capacidad de las instituciones de varios órdenes en cuanto a su magnitud, contención y seguimiento correspondiente. Para las maestras y maestros, la experiencia exhibe ciertamente los déficits del sistema educativo, cuya incidencia no debe verse como algo meramente circunstancial o transitorio, sino como producto de descuidos de larga data, pero también muestra las posibles vías de atención para formular

políticas que vayan encaminadas a examinar los saldos de este proceso y su mejora respectiva.

A MODO DE COLOFÓN: EL REGRESO A LAS CLASES PRESENCIALES

Después de dos ciclos escolares, en febrero del año 2022 el Gobierno mexicano anuncia el retorno a las actividades áulicas, toda vez que el semáforo epidemiológico, en la mayoría de los estados del país, pasara a color verde, indicándose con ello la disminución del riesgo sanitario por la COVID-19 y, en consecuencia, la posibilidad de retomar gradualmente el trabajo educativo de forma presencial con aforos reducidos según las condiciones de operación de cada plantel educativo. La decisión se toma en medio de un escenario donde aún imperaba la incertidumbre y la falta de claridad sobre cómo recuperar, en términos pedagógicos, los vacíos producidos por el período de confinamiento en materia de aprendizaje.

Pese a ello, las autoridades educativas dispusieron que cada centro a lo largo y ancho del país se preparara, para lo cual se hizo valer de un decálogo a fin de garantizar un regreso seguro en las escuelas públicas de nivel básico. Desde nuestro punto de vista, entre los aspectos más importantes de este anuncio están: I) la creación de comités por cada escuela para acordar las pautas a seguir para el ingreso del alumnado así como para tener controles en caso de la existencia de contagios; II) llevar a cabo filtros sanitarios de acuerdo a lo dispuesto por la Secretaría de Salud; III) vigilar que el cubrebocas o mascarilla se use en todo momento al interior de los planteles; IV) utilizar preferentemente los espacios abiertos y áreas verdes para las labores educativas; V) suspender ceremonias o actos que impliquen la aglomeración de personas; y VI) capacitar al personal educativo en materia de apoyo socioemocional.

Las implicaciones de un retorno gradual a las escuelas pueden verse a diferentes niveles. Una primera recayó en el aspecto cognitivo, ya que después de un período de confinamiento forzado por dos

años, fue necesario registrar y atender posibles déficits de aprendizaje, ya fuera a través del reforzamiento de los conocimientos o bien a partir de estrategias de recuperación de lo que no se logró aprender en el marco de la pandemia. Una segunda implicación fue en términos de la salud física, la cual estuvo orientada a evitar entre el alumnado riesgos de contagio, más aún si tomamos en cuenta que el virus adquirió un carácter endémico según lo planteado por algunos especialistas. Finalmente, una tercera se remitió a lo socioemocional donde el desafío descansó en dar un tratamiento psicopedagógico pertinente a casos en el que los miedos, las inseguridades, las tristezas, las frustraciones o los malestares, creados o agudizados por la pandemia hicieron mella en la personalidad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

A MANERA DE SÍNTESIS

La pandemia producida por la propagación del virus SARS-CoV-2 ha sido un evento de gran impacto en nuestras vidas reflejado en la presencia de saturación hospitalaria, la muerte de millones de personas alrededor del mundo, así como la caída de las economías, la restricción de la vida pública y la reorganización de la dinámica laboral, familiar y escolar. En este último ámbito, en particular, el desplazamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje al espacio familiar a través del uso de plataformas o dispositivos vía remota, vino a suspender los intercambios personales, los tratos comunicativos dentro del espacio escolar y todo aquello que permite pensar la escuela como un lugar generador de vínculos y convivencia social.

Los efectos ocasionados por este confinamiento se han reflejado en una pobreza de aprendizajes, que tal y como se expuso a lo largo del capítulo, deja constancia de un conjunto de problemas en distintos planos al interior de los sistemas educativos para cubrir a una población estudiantil bastante heterogénea, con un acceso y dominio desigual de la tecnología y con grados de bienestar

socioeconómico altamente inequitativos. La crisis sanitaria vino a hacer mayormente patente los desequilibrios estructurales que impactan a millones de estudiantes en países como el nuestro en lo relativo a la continuidad de sus trayectos formativos. De ahí que un desafío importante en este escenario resida en cómo repensar la educación desde una visión que trascienda las salidas remediales enfocadas en la permanencia del trabajo en línea o el desarrollo de sistemas híbridos para garantizar la prolongación de la escolarización; es decir, plantear qué tipo de ser humano se quiere formar de aquí en adelante.

En este plano, debemos conceder que la educación parte de determinadas aspiraciones ideales para perfeccionar nuestra existencia a través del conocimiento de nosotros mismos y del universo que nos rodea. En el momento actual, resulta urgente hacer un alto en el camino y revisar hacia dónde dirigir los esfuerzos con el objeto de resignificar el compromiso educativo desde visiones integrales, humanistas y alejadas del simple pragmatismo basado en criterios de estandarización curricular. De manera específica, esta reflexión nos debe llevar a una mejor comprensión de nuestra condición vital, altamente vulnerable tal y como la pandemia se ha encargado de demostrar, y su estrecha relación con el entorno. Hoy quizá más que nunca la práctica educativa se ve en la imperiosa necesidad de incorporar mayores elementos de entendimiento científico, ético, ecológico, pedagógico y cultural encaminados a enriquecer nuestro pensamiento en torno al vínculo entre el ser humano y el conocimiento del mundo.

Ante tal reto, es imperativo que la educación, y especialmente el trabajo docente, incursionen en un proceso de replanteamiento sobre los principios del quehacer pedagógico como un medio para sortear los riesgos e incertidumbres, concibiendo la realidad como algo contingente y confuso, todo ello como parte de la inevitable necesidad de las personas por reafirmarse en situaciones constantes de fragilidad, complejidad e inestabilidad. En este sentido, la práctica educativa no debe perder una aspiración

fundamental que la caracteriza; a saber: la imaginación de una sociedad futura. En ella va incorporado un proyecto de ser humano que, ante las circunstancias por las cuales estamos atravesando, tendría que acompañarse de una evaluación de nuestro orden civilizatorio, es decir, en qué condición se encuentra, qué factores lo animan, qué hace que entre en crisis y sobre qué puntos de partida se puede mejorar.

CAPÍTULO 3.

EL RETO DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO DOCENTE EN EL MARCO DEL POSCONFINAMIENTO POR COVID-19

El retorno a las clases regulares, después de dos años de confinamiento forzado a causa de la pandemia, plantea una serie de interrogantes acerca de las condiciones y posibilidades de cada centro escolar por recuperar los ritmos e intensidades del trabajo educativo. Por ejemplo: ¿En qué situación de logro de los aprendizajes regresan las y los estudiantes? ¿Qué expectativas se están generando entre los distintos actores educativos frente al regreso a la escuela? ¿Cómo se está pensando la organización del trabajo docente una vez superado el confinamiento? ¿Cuáles son los mecanismos de desarrollo docente para readecuar los requerimientos de aprendizaje en el actual escenario?

La reapertura de los centros, por tanto, se inserta dentro de un cuerpo de preocupaciones que se desprende de las circunstancias propias del momento presente. Sin duda, la necesidad de reincorporarse a la dinámica escolar es algo que tarde o temprano debía suceder, no solo por la eventual relajación de las medidas de control sanitario en nuestro país y en muchas naciones del mundo ante el decaimiento del virus, sino además, por la facultad misma del

aprendizaje como un proceso social que demanda el encuentro próximo con los otros. No obstante, dicha situación exige la combinación de varios factores de índole institucional, académico y pedagógico a fin de garantizar que la labor educativa reemprenda la lógica de funcionamiento interrumpida por la crisis sanitaria.

Bajo tal consideración, las siguientes líneas están dedicadas a examinar las condiciones y posibilidades concretas que presentan algunas escuelas de educación básica para reencauzar los compromisos de aprendizaje, entendiendo que cada centro tiene una realidad particular, lo cual hace extremadamente difícil llegar a planteamientos comparativos o a conclusiones generalizables para todo el universo escolar del país. Debido a esto último, lo que se presenta a continuación es tan solo una aproximación a los principales retos que enfrentan los actores educativos de cinco escuelas de la Ciudad de México, en especial a lo relativo a la gestión del conocimiento docente en el contexto del posconfinamiento y, con ello, delinear las oportunidades que se abren en vías de una mejora en el aprovechamiento formativo de las nuevas generaciones.

EL PUNTO DE PARTIDA

Frente al panorama descrito en el capítulo precedente, es evidente plantearnos cómo la educación puede cubrir los vacíos y pendientes de los cuales está siendo objeto la niñez en nuestros días, y al mismo tiempo, si puede revitalizar a las y a los estudiantes a través de contenidos que les infundan expectativas de formación realmente idóneas, gratificantes y trascendentes. Ciertamente todo proyecto educativo contiene una determinada dosis de utopía, la cual es necesaria para emprender acciones relevantes que reinventen el quehacer de los actores involucrados, en especial de las y los docentes.

Por ende, es relevante partir de identificar sobre qué tipo de aprendizajes se piensa formar a los niños, niñas y jóvenes en el momento actual después de las implicaciones acaecidas por el

confinamiento y, de manera complementaria, bajo qué tipo de gestión es posible resignificar e incentivar el trabajo de los docentes en función de sus saberes, para enriquecer o potencializar sus prácticas de enseñanza, las cuales se deben dirigir a la motivación por la búsqueda del conocimiento y a la edificación de una sociedad más justa, equitativa y democrática. En este plano, la educación ha tenido –y sigue teniendo– un fuerte compromiso con el progreso social, por lo que una de sus finalidades primordiales es servir a la satisfacción de expectativas de desarrollo individual y colectivo, no solo a partir del componente material, sino también a través de principios, ideas y valores que redunden en una mejor convivencia entre los seres humanos en función de sus similitudes y diferencias dadas por la cultura, la ideología, la etnia, el género y el entorno social.

EL TRABAJO DOCENTE: UN ACTIVO CLAVE

Con base en lo expuesto con anterioridad y con fines de acercamiento analítico, en el presente apartado se busca destacar las valoraciones de un grupo de actores educativos de cinco escuelas de educación primaria de la zona de Iztapalapa en la Ciudad de México. La elección de las cinco escuelas fue por un criterio de conveniencia, ya que se encuentran ubicadas en el área de influencia de la Unidad UPN 098 Oriente, cuya población de estudiantes, en una buena proporción, pertenecen a esta zona de la Ciudad de México; y además se contó con la facilidad de la supervisión de la zona escolar, así como de los directivos de cada plantel, para llevar a cabo la indagación pese a las condiciones adversas, tanto en el transcurso de la pandemia como inmediatamente posterior a ella.

El interés estuvo puesto en identificar, en un primer nivel expositivo, el contexto socioeducativo de la alcaldía en que se encuentran los centros escolares; en un segundo, la forma en que el cuerpo docente percibe el valor de sus conocimientos educativos al interior

de la organización escolar, y cómo esto repercute en materia de coordinación del esfuerzo colectivo para alcanzar las finalidades educativas; y en un tercer nivel, el interés se centró en exponer la manera en que los directivos de estos planteles dan cuenta de los alcances y limitaciones que supone la reorganización de la labor pedagógica en el marco del retorno a las clases presenciales. El apartado cierra con un análisis de las condiciones y vías de oportunidad educativa que se perfilan a partir de los casos presentados.

El contexto

De acuerdo con datos del “Programa Provisional de Gobierno 2019-2020” de Iztapalapa (Alcaldía Iztapalapa, 2020), dicha alcaldía es la zona más poblada de la Ciudad de México con 1, 835, 486 habitantes, de los cuales el 51.6% son mujeres y el 48.4% son hombres. Es la alcaldía que concentra el 7.6% del territorio de la ciudad. Casi una tercera parte de su población tiene entre 15 y 34 años. El 35% vive en condiciones de pobreza, el 24% no tiene acceso a servicios de salud pública y el 0.25% no cuenta con agua entubada en sus hogares. En lo relativo a la condición educativa de los habitantes de la zona, cabe mencionar que el promedio de estudios cursados es de 10 años. Casi un tercio de la población de la alcaldía la integran jóvenes entre los 12 y 19 años, y aun cuando representan un sector importante, a decir del documento, no existen políticas públicas que logren evitar que una buena parte de ellos tengan carencias educativas, culturales y de salud. Se estima que 349 mil jóvenes se encuentran en una situación de desempleo acompañada de interrupción escolar, es decir, su condición social es que no estudian ni trabajan.

En ese orden, 25% de las alumnas y alumnos que ingresaron a Secundaria no continuaron sus estudios para tercer año, y de quienes continuaron solo el 73% pudo concluir. Solo el 39% que realiza el examen para ingresar a la educación Media Superior logra obtener un sitio. Esto habla del grave rezago educativo en el que se

encuentra la población más joven de esta zona de la ciudad. Aunado a ello, se presentan problemas de salud en un gran número de estos jóvenes como es el consumo de bebidas alcohólicas, cigarrillos y estupefacientes.

En esta alcaldía se encuentra la Zona Escolar 35 de donde se eligieron las cinco escuelas primarias. Está ubicada en la colonia Conjunto Urbano Popular Zaragoza, la cual abarca un área cercana a las 120 hectáreas. En dicha colonia habitan unas 30 mil personas, siendo una de las más pobladas de la Ciudad de México. De ese total, el 18% tiene menos de 14 años, otro 18% tiene entre 15 y 29, un 30% tiene entre 30 y 59, mientras que el 34% restante presenta más de 60 años. En este grupo de población, existe una escolaridad promedio de 9 años cursados (Centro de Integración Juvenil, 2019).

El perfil del profesorado

En este punto, se aplicó un instrumento de medición a un grupo de docentes para conocer una serie de valoraciones sobre sus saberes con base en su trayectoria profesional. El instrumento de referencia fue un cuestionario donde se utilizó una escala de Likert a partir de ciertos indicadores desprendidos de las dimensiones de análisis tratadas en el marco teórico (Véase Anexo). Dada la condición de confinamiento, dicho instrumento se convirtió a un formulario de Google y se envió a los correos personales de las y los docentes gracias a la intervención de la supervisora de la zona escolar.

Como ya se mencionó, las profesoras y profesores pertenecen a la Zona Escolar 35, ubicada en la alcaldía Iztapalapa, y están adscritos a cinco escuelas de educación primaria que, por razones de confidencialidad acordada con los propios actores, denominaremos escuelas A, B, C, D y E. En total, se encuestaron a 108 docentes, de los cuales el 80% fueron mujeres y el 20% restante hombres, con una edad promedio de 43 años para el primer grupo y de 41 para el segundo. Ambos grupos de docentes atienden

en promedio a un total de 45 estudiantes. En lo referente a su más reciente grado de estudios profesionales, el 30.59% mencionó la Normal Superior, el 40% Carrera Universitaria, el 20% Maestría, el 1.8% alguna especialización y un 8.24% otro tipo de estudios. En cuanto al número de años dentro del servicio educativo, el 45.8% dijo tener entre menos de un año y diez años, el 31.76% entre once y veinte, el 16.47% entre veintiuno y treinta, y el 5.88% más de treinta años.

El saber docente

Un primer elemento de interés residió en conocer la forma en que las y los docentes perciben el valor de sus saberes profesionales. Con ello se trató de identificar la evaluación que el profesorado hace de su propia capacidad en lo relativo al trabajo educativo, y cómo, a su vez, valora la repercusión de este conocimiento en un ambiente de integración colegiada. En este punto, se retoma el planteamiento hecho por Sajna y Verghis (2015), en el sentido de revisar el modo en que los conocimientos docentes se ponen de relieve entre lo explícito y lo tácito, así como su posibilidad de desencadenar procesos de aprendizaje colaborativo.

En función de esto, un primer acercamiento fue destacar el grado en que el profesorado valora la eficacia de su actuar educativo cotidiano en relación directa con lo recibido por su formación inicial. Al respecto, en la Figura 3.1 se muestran los resultados obtenidos.

Como se puede observar, en este grupo de docentes existe, en lo general, una estimación positiva con respecto a los alcances de su formación para resolver diversas situaciones en materia de aprendizaje. Del total que estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo con el ítem respectivo, un 36.7% tiene como último grado de estudios una Carrera Universitaria, un 31.6% la Normal Superior, un 21.6% Maestría y un 10% otro tipo de estudios. Este dato permite advertir la creencia en la autoeficacia, la cual hace referencia a los

sentimientos o juicios que hacen los individuos, en este caso el profesorado, en torno a sus facultades para desempeñar determinada tarea. Albert Bandura nos dice que: “las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para que esto suceda” (como se citó en Chacón, 2006). Para las y los docentes, por ende, resulta importante en términos de desempeño profesional contar con esa sensación de seguridad, ya que de eso depende la posibilidad de asegurar el control de los aprendizajes. Un asunto ligado a lo anterior es el relativo al tipo de conocimiento del cual se echa mano, con mayor frecuencia, para actuar frente a las situaciones educativas. La Figura 3.2 da cuenta de esta condición.

Figura 3.1 Lo recibido por mi formación inicial me permite resolver cualquier problema relacionado con el aprendizaje de mis alumnos

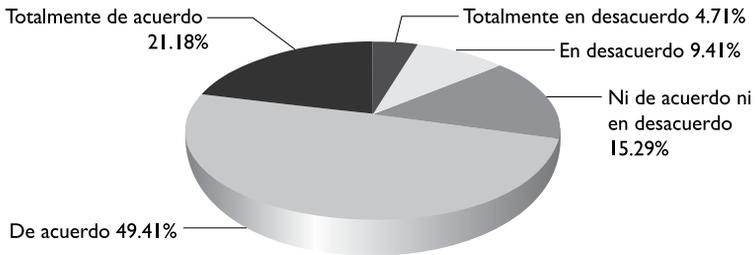
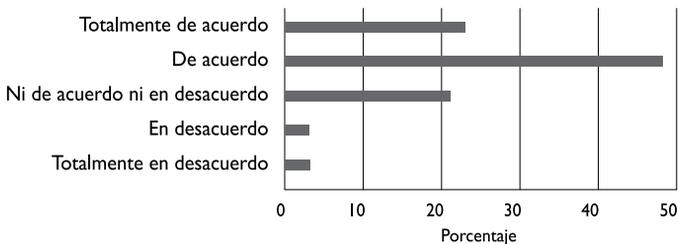


Figura 3.2 Son frecuentes las situaciones educativas en las que uso más mi experiencia que el conocimiento recibido en mi formación inicial

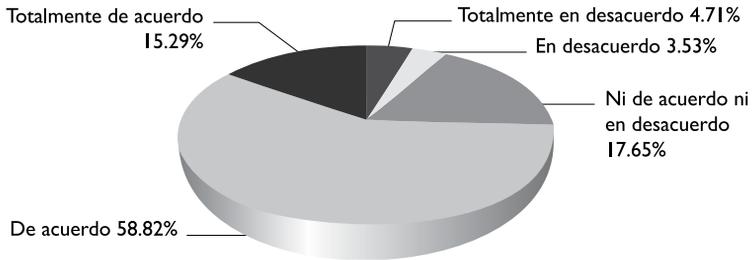


En este punto se pone en evidencia que el conocimiento experto, o el “saber tácito” de acuerdo con Polanyi (2015), representa en mayor medida el medio fundamental por el cual las y los docentes organizan su quehacer pedagógico. Esto sugiere que la confianza depositada en la experiencia posee un arraigo más fuerte al momento de desarrollar una práctica educativa que el saber brindado por la formación profesional. Lo interesante del dato es que del total de docentes que le dieron valor positivo al ítem, la mayoría, es decir un 44.26%, tiene entre menos de un año y diez años dentro del servicio educativo, el 31.15% entre once y veinte, el 19.67% entre veintiuno y treinta años y un 4.92% más de treinta; lo que significa que quienes más validaron el saber de la experiencia son los que comparativamente tienen menos años de servicio como docentes. De este mismo total sobresale, por otra parte, que el 41.67% tiene como último grado de estudios una Carrera Universitaria, el 33.33% la Normal Superior, el 18.33% una Maestría y el 1.67% otro tipo de estudios. A partir de esta información, se destaca que la recurrencia de la práctica como fortalecimiento de un “saber hacer” es algo que para el cuerpo docente define su modo de asumir la enseñanza, lo cual va en contra del supuesto deductivo-aplicacionista en materia profesional que sostiene el principio del poder de la teoría como necesario antecedente de la práctica (Tardiff, 2000).

Aquí se puede constatar que los conocimientos teóricos de corte pedagógico no son predominantes al momento de enfrentar o resolver determinadas situaciones en el salón de clases, sino lo que la propia o el propio docente creen saber, independientemente del grado de escolaridad que posean. Por extensión, este hecho confirma lo señalado por Gauthier en el entendido de que los conocimientos producidos en los ámbitos académicos, de los que se vale el profesorado en términos de su formación profesional, no se corresponden plenamente con las condiciones reales donde se desenvuelve la acción magisterial; circunstancia que contribuye a mantener la idea de un *oficio* más que de una profesión en la práctica docente (como se cita en Albieri de Almeida y Biajone, 2007).

En lo que respecta a la valoración docente sobre la relevancia del control del proceso de enseñanza-aprendizaje; la presente figura nos muestra lo siguiente:

Figura 3.3 Me gusta tener el control del proceso de enseñanza-aprendizaje



Estos datos dejan ver que para la mayoría de este grupo de profesoras y profesores el tema del control sobre lo que se enseña y aprende es primordial, lo cual nos sugiere, por una parte, una expresión de autoconfianza docente en relación con la manera de planear, situar y llevar a cabo los contenidos de conocimiento; y por la otra nos refiere también la forma en que el profesorado se siente más cómodo o seguro en su actuar cotidiano, es decir, teniendo la condición de dirigir bajo su propio criterio el proceso educativo. Pero desde otro plano de análisis, esta circunstancia puede estar ligada al tema del aislamiento que, como bien lo advierten Fullan y Hargreaves (1996, p. 30), suele tener una doble consecuencia: por un lado, hacer que las grandes acciones que las y los docentes hacen pasen inadvertidas y, por otro, que las prácticas erróneas no se pongan al descubierto sin posibilidad, por tanto, de ser corregidas.

El saber compartido

En función de lo señalado previamente, el siguiente bloque de temas se dirige a identificar las percepciones docentes sobre su proximidad

hacia el saber compartido entre pares, ya que una condición importante en materia de gestión del conocimiento al interior de los centros es que las capacidades, dominios y destrezas que acompañan a la labor educativa puedan socializarse en beneficio de la organización. Tal y como lo advierten Cosner (2014) y Stein (2017), esto último es relevante ya que supone un proceso para identificar necesidades compartidas en las que se busque información, se propongan situaciones, se contrasten opiniones y se plasmen en documentos las mejores prácticas pedagógicas para referencia del conjunto. Al respecto, los datos que se exponen en las Tablas 3.1, 3.2 y 3.3 presentan la valoración sobre cómo es percibida la posibilidad de compartir los saberes en un ambiente colegiado, así como la apertura y la ocurrencia del debate entre pares en materia de enseñanza, como un signo de intercambio dialógico y contrastación de las ideas.

Tabla 3.1 Percepción sobre la frecuencia de apertura al intercambio de ideas

Ítem	(+) Positivo			(-) Negativo	
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Entre los docentes se toman en cuenta todos los puntos de vista en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje	34.12%	34.12%	27.06%	3.53%	1.18%

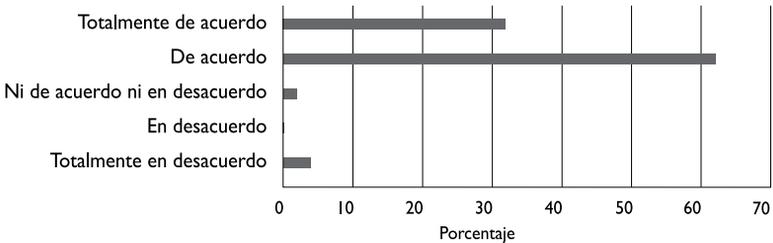
Tabla 3.2 Percepción sobre la frecuencia de discusión colegiada

Ítem	(+) Positivo			(-) Negativo	
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Se discuten colegiadamente en profundidad los contenidos de aprendizaje presentes en el Plan de Estudios.	25.88%	36.47%	27.06%	5.88%	4.71%

Tabla 3.3 Percepción sobre la frecuencia de compartir las experiencias

Ítem	(+) Positivo			(-) Negativo	
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Se comparten las experiencias exitosas entre el cuerpo docente en materia de enseñanza.	31.76%	30.59%	34.12%	2.35%	1.18%

A juzgar por los datos ofrecidos se presenta, en lo general, una valoración positiva a la importancia de compartir información o conocimientos, así como de ser receptivos a los puntos de vista, situación que se complementa con la percepción en torno a la posibilidad de debatir entre docentes, tal y como lo muestra la Figura 3.4.

Figura 3.4 Encuentro satisfactorio que exista el debate entre docentes sobre temas relativos a la enseñanza

Lo expuesto puede suponer que el intercambio y la contrastación de los puntos de vista sobre los modos de enseñar no representan inconveniente alguno entre el profesorado. No obstante, al medir su percepción sobre la defensa de sus puntos de vista frente a las compañeras y compañeros y de hacerles observaciones en el modo de ejercer la docencia, los resultados no guardan la misma ponderación, tal y como se muestra en la figura 3.5

Lo que se observa en las Figuras 3.5 y 3.6, es que, para el primer caso, un tercio de los encuestados admite mantener sus ideas sobre su forma de entender la enseñanza pese a lo que los demás hagan u opinen; mientras que, para el segundo, poco más de la mitad de

Figura 3.5 Suelo mantener mi idea de lo que debe ser la enseñanza pese a lo que los demás docentes hagan u opinen

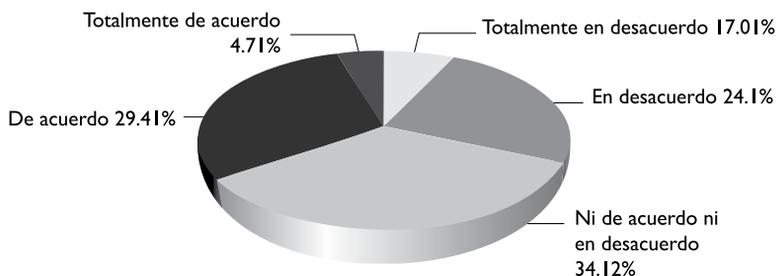
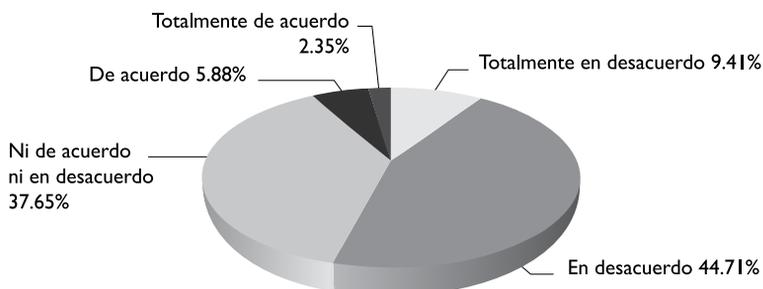


Figura 3.6 Encuentro satisfactorio hacerles observaciones a mis compañeros por no compartir sus puntos de vista acerca de la enseñanza



las y los docentes encuestados no encuentra satisfactorio hacerles observaciones a sus pares en lo relativo a la enseñanza; en tanto que un buen porcentaje (37.65%) prefirió no asumir una postura al respecto.

Esto nos advierte que no es una tarea sencilla generar al interior de los centros procesos que estén encaminados a lo que McComish y Parsons (2013) denominan el “aprendizaje transformacional”, concebido como un replanteamiento de las expectativas y presunciones de los docentes sobre sus métodos de enseñanza mediante una reflexión constante, crítica y dialogada. En parte esto es resultado de la misma cultura profesional docente, la cual –como bien lo anota

Moreno Olivos (2002)– se organiza a partir de una concepción del aprendizaje muy focalizada en la figura del profesor o profesora, quien define la situación educativa y quien decide cómo afrontarla dentro del dominio simbólico que supone su gestión en el salón de clases. Por otra parte, está la condición de verticalidad institucional presente en las escuelas de educación básica en lo que respecta a la regulación y observancia de los contenidos curriculares, cuya incidencia inhibe cualquier posibilidad de discusión colegiada acerca de la pertinencia, idoneidad o relevancia de lo que se debe de aprender en función de la diversidad de los contextos educativos (Ruiz, 2002).

LA MIRADA DIRECTIVA EN EL MARCO DEL POSCONFINAMIENTO

Lo desarrollado con antelación, sirve de base para examinar la manera en que el cuerpo directivo, de las cinco escuelas primarias elegidas, sitúan en perspectiva el regreso a las clases presenciales y sus implicaciones en la gestión del conocimiento docente. Como lo hemos señalado, a través de estas valoraciones se pueden analizar los desafíos que supone la reinserción de una población de estudiantes de este nivel educativo, así como las posibles estrategias para recuperar o reencauzar las dinámicas de aprendizaje.

La condición pedagógica, ¿sobre qué trabajar?

Desde la mirada directiva, el período de confinamiento motivado por la pandemia supuso una drástica ruptura en el logro de los aprendizajes; de ahí que una de las principales preocupaciones, una vez superada esta etapa, sea lograr resarcir los déficits en diferentes campos de acción curricular, siendo el más destacado y compartido por las directoras y directores de los cinco planteles el relacionado con la lecto-escritura y las matemáticas, especialmente para el

caso de los primeros grados. En general, de acuerdo con algunas valoraciones diagnósticas hechas por el personal docente, el trabajo pedagógico a distancia propició un rezago importante de conocimientos y habilidades entre la población estudiantil. Los factores que se mencionan como causantes de esta situación son, entre otros: I) la fragmentación del tiempo dedicado al aprendizaje debido a las inconsistencias en la conectividad, la presencia frecuente de distractores domésticos, así como la irregularidad de los hábitos de estudio; II) el relativo dominio técnico-didáctico para desarrollar los contenidos a través de la plataforma virtual, lo cual derivó en poca retención de lo revisado en las sesiones; III) la escasez o fragilidad de apoyo por parte del núcleo familiar en materia de seguimiento a las actividades educativas de las y los estudiantes; y IV) el decaimiento de las voluntades o actitudes hacia el aprendizaje en algunos estudiantes provocado por la ruptura del vínculo escolar o por la pérdida de un ser querido.

El siguiente par de testimonios de algunos directivos¹³ deja constancia de lo anteriormente mencionado:

...durante la pandemia no se pudo concretar todo el trabajo pedagógico de los programas, por tal motivo el rendimiento académico es deficiente, por eso la pregunta que nos hicimos fue: ¿qué vamos a hacer con todos esos aprendizajes que no se realizaron?, ¿qué vamos a hacer con todos esos aprendizajes que los niños no pudieron obtener? Por poner un ejemplo, los niños que, por lo general, pasan de primero a segundo grado ya saben leer y escribir, pero en este periodo no han consolidado ni un 80% el proceso de la lecto-escritura, y esto ya es un asunto grave de retroceso (EDA).

Hay un enorme rezago académico al reanudar actividades presenciales... Tenemos un promedio de evaluaciones entre 6 y 7, y eso porque no se nos permitió reprobar, de lo contrario el nivel de aprendizajes esperados

¹³ Las entrevistas se codificaron mediante la siguiente abreviación: E (entrevista); D (director/a), y A, B, C, D o E (escuela correspondiente).

que tendrían que haber alcanzado los niños no hubiera sido suficiente para aprobarlos en al menos la mitad de la matrícula escolar (EDB).

El confinamiento no solo dejó rupturas o quiebres en los modos de entender y llevar a cabo un proceso educativo, sino además propició pérdidas en el logro de conocimientos y, especialmente, una pérdida de certeza en lo que se refiere al tratamiento curricular requerido para la obtención de resultados en el rendimiento estudiantil. Al verse interrumpido temporalmente el intercambio comunicativo cara a cara, como un elemento de aprendizaje de proximidad, se rompió con toda una gramática escolar organizada alrededor de los ritmos e intensidades de trabajo en el aula, en la ritualización de los comportamientos, en el acompañamiento de los aprendizajes, en la informalidad de los encuentros cotidianos y en el bullicio propio del ambiente comunal. Estas ausencias, sin duda, han propiciado inseguridad y desorientación en cuanto al alcance de la práctica educativa, ya que dejan más preguntas que respuestas, las cuales están afectando por igual tanto al estudiantado como al cuerpo docente.

Por otra parte, este rasgo de desconcierto e incertidumbre resumido en el “¿qué vamos a hacer?”, mostrado en el primer testimonio, refleja no únicamente un cierto grado de frustración ante el rezago presentado por un grupo de alumnos en lo que a lectura y escritura se refiere; sino además, a un nivel más general, expresa lo que es común encontrar en muchos centros una vez reabiertos, esto es, sobre qué bases gestionar los notorios diferenciales de aprovechamiento educativo como resultado de la reordenación técnica, pedagógica y comunicativa que supuso el distanciamiento forzado (CEPAL, 2021; Pérez García, 2021). Aunque previsible, dicha situación no resulta sencilla de resolver, porque implica repensar procesos que impacten significativamente en lo cognitivo, lo actitudinal y lo emocional. Como lo advierte Campos (2008): “más que un problema, la incertidumbre es un desafío, pero también una herida que sangra y nadie sabe qué hacer al respecto” (p. 2).

El otro gran vacío, a decir de estos agentes, es el relacionado con la parte actitudinal y socioemocional debido a que el regreso a las aulas ha implicado, para un sector de la población estudiantil, sensaciones de temor, desconfianza, inseguridad y tristeza, acompañadas de ciertas resistencias a la convivencia y la interacción social. La pandemia, como se ha insistido, provocó la desintegración de los vínculos educativos y la posibilidad de transferir el aprendizaje mediante los actos recíprocos entre estudiantes y docentes. Esto deja ver, sin duda, que la escuela, más allá de ser un espacio destinado a la apropiación gradual y progresiva de los contenidos curriculares como parte de un trayecto formativo, es un lugar privilegiado para el desarrollo del ser vital, es decir, del crecimiento humano basado en el bienestar (físico y mental), la felicidad y la identidad consigo mismo (León, 2012).

Esto permite ver al alumnado con necesidades múltiples y con expectativas de realización que requieren tratamientos pedagógicos específicos, cuyos efectos sobre el trabajo docente insinúan un acompañamiento dialógico y comprensivo. La directora de uno de los planteles lo enuncia de la siguiente forma:

Una necesidad que es recurrente es que el alumno tenga la seguridad de que las cosas van a mejorar paulatinamente, que alguien escuche a los alumnos acerca de sus vivencias durante la pandemia y que realmente se les cuestione acerca de sus intereses y sentir... es el momento de que ellos sean escuchados (EDC).

Quizá como nunca, la práctica educativa se ve en la imperiosa necesidad de centrar su atención en el estudiantado, y no por una cuestión retórica asociada con las visiones pedagógicas que insisten en darle protagonismo al alumnado en aras de potencializar su formación, sino por la consecuente experiencia personal y colectiva que dejó la crisis sanitaria alrededor del mundo. Desde un plano psicopedagógico, lo anterior conlleva a situar la importancia de la escucha activa como un elemento de proximidad y entendimiento de las representaciones hechas por las y los estudiantes en las que va

contenido un lenguaje emocional que modela pensamientos, sensaciones y vivencias (Aris Redó, 2010). Otro testimonio lo reafirma del siguiente modo:

...los chicos requieren socializar, compartir con otros sus sentimientos, emociones e ideas... todavía hay algunos alumnos que se resisten a interactuar por el temor de encontrarse con algún compañero que estuvo contagiado por COVID-19, o por el simple hecho de acostumbrarse a no hacer nada en el periodo de pandemia (EDD).

Por lo expuesto hasta aquí, el saldo de la pandemia en los casos abordados puede situarse a dos niveles: en el aspecto cognitivo y en el socioemocional. Uno y otro tienen relevancia en la medida en que representan parte de los insumos fundamentales para el desarrollo integral de la persona. El acto educativo, en función de la presente circunstancia, tiene ante sí el desafío, por un lado, de recobrar los aprendizajes que se fueron diluyendo, o bien que sencillamente no se lograron, con base en lo prescrito en el currículo oficial, particularmente en lo concerniente a las habilidades matemáticas y de lecto-escritura; y, por otro, de resarcir el daño provocado por el confinamiento traducido en una disminución de las capacidades comunicativas, integrativas y de socialización.

¿Cómo intervenir desde los saberes docentes?

El manejo de una situación educativa excepcional o atípica implica movilizar determinados recursos, los cuales se piensan en función de las condiciones en que estén organizados los sistemas educativos, así como de los modos concretos de operación en los que las escuelas fijan sus estrategias. En el caso del personal docente de cada uno de los centros escolares revisados, visto como un recurso humano fundamental, el carácter de su proceder, en este singular momento de posconfinamiento, viene precedido por el tipo de

saber construido que sirve como base de emprendimiento de los esfuerzos colectivos, así como por la forma en que se gestiona este conocimiento al interior de la organización escolar para alcanzar objetivos en común.

Un primer elemento por destacar, dentro de este proceso, está relacionado con el saber docente vinculado con el uso de las TIC en materia de aprendizaje. Como se ha expuesto a lo largo del presente trabajo, la educación a distancia tuvo en la tecnología digital su principal soporte, circunstancia que planteó como un punto imperativo el reordenamiento cognitivo y procedimental de los contenidos a partir de la movilización de destrezas digitales entre el conjunto del profesorado. Si bien la pandemia no hizo que las y los docentes descubrieran de repente la tecnología, sí propició un acercamiento bajo nuevos referentes que pusieron a prueba las capacidades de adaptación para la gestión del aprendizaje en entornos virtuales poco explorados hasta ese momento, tales como Zoom, Google Meet o Teams, así como diversas aplicaciones técnicas orientadas a favorecer el desarrollo de los contenidos.

El regreso a lo presencial no ha hecho que esta inercia de trabajo se abandone por completo; por una parte, porque dicho retorno ha sido escalonado y segmentado debido a las recomendaciones sanitarias, lo cual precisa de combinar la actividad a distancia a través de la plataforma digital y el trato educativo cara a cara; y, por la otra, porque el cuerpo docente ha encontrado en estos dispositivos tecnológicos un medio para mantenerse informados y una puerta de acceso al fortalecimiento de su desarrollo profesional en forma de *webinars*, talleres, cursos, conversatorios, etc. Y aunque esto último ha tenido una recepción parcial y fragmentaria entre el cuerpo de profesores, no demerita el hecho de encontrar en estas herramientas nuevas oportunidades de aprendizaje a fin de darle una resignificación al trabajo pedagógico. Así lo describe una de las directoras:

Se logró trabajar con los estudiantes mediante un blog escolar de la escuela [sic], en el cual se subían materiales y actividades, y se impartían clases

virtuales cada semana para que los alumnos realizaran sus tareas de manera electrónica y las reenviaran a sus respectivos maestros, de modo que sirvió de mucho la tecnología, ya que muchos chicos aprendieron cosas antes desconocidas para ellos, algo que también sucedió con los maestros (EDC).

Esta experiencia de trabajo académico representó, en efecto, para algunos docentes incorporarse a otras gramáticas de enseñanza que le dieron un particular carácter al sentido del encuentro educativo entre quien distribuye el conocimiento y quien se lo apropia para efectos de una formación. Así la condición de lo sincrónico y lo asincrónico, organizado a partir del distanciamiento virtual, se rigió no únicamente por una codificación técnica propia del lenguaje digital en el que las y los docentes tuvieron que adentrarse rápidamente, sino además por las creencias, los hábitos y las teorías en uso que se ponen en operación para validar una concepción de cómo ejercer la práctica educativa.

A decir de algunos directivos, lo anterior tuvo una doble consecuencia, esto es, para un segmento del personal docente le dio la posibilidad de explorar, de manera genuina, elementos del mundo digital para definir situaciones educativas con una cierta dosis de creatividad e inventiva, mientras que para otro grupo la recurrencia técnica sólo sirvió como almacenamiento de actividades meramente mecánicas, secuenciales, declarativas y ausentes de mayor significación. En el primer caso, el reencuentro con la tecnología educativa ha fungido como una extensión de los saberes docentes, cuya incorporación no estuvo mediada necesariamente por un procedimiento formal de acreditación profesional, sino por un ejercicio de continuidad práctica y por ser algo que informalmente podía ser compartido entre pares y alumnos. En el segundo caso, dicho acercamiento técnico impidió o restringió la movilización de estrategias de aprendizaje práctico, situado y demostrativo, características de un tipo de saber que solo permite el ambiente de proximidad espacio temporal, además de anular la posibilidad del compañerismo, la mutualidad y la participación.

Entre estos dos polos, hay una postura directiva que le apuesta a sacar provecho de la “inercia tecnológica” con la que regresan las y los docentes a lo presencial para ampliar y enriquecer sus métodos de enseñanza, pero también para generar mecanismos orientados a la promoción de la formación continua a través del recurso digital; mientras que otra postura le otorga un valor más apremiante al diseño de estrategias *in situ* para abatir el rezago educativo, más allá de cualquier tipo de intervención técnica. Así lo refiere testimonialmente el cuerpo directivo de las escuelas:

Tabla 3.4 Apreciaciones directivas sobre el uso de las TIC

Posición directiva	Testimonio
Aprovechamiento de las TIC	<p>Hemos estado trabajando con el apoyo de webinars [sic] que hablan sobre lo socioemocional y otros aspectos pedagógicos proporcionados por las Guías de los Consejos Técnicos... y esto ha sido fundamental después de haber pasado casi dos años de pandemia. (EDA)</p> <p>Se ha logrado que los maestros aprecien más la tecnología, sobre todo porque están viendo que son instrumentos [sic] que ofrecen respuestas rápidas y oportunas ante cualquier contingencia, sobre todo porque la pandemia no se ha acabado y eso nos obliga a estar alertas y buscar alternativas. (EDC)</p> <p>Las TIC han ayudado a descubrir otros métodos de trabajo y otras herramientas de aprendizaje, con sus bemoles claro, pero al menos han hecho que los profesores y alumnos entiendan lo importante que es tener una mayor comunicación entre ellos y acceder a la información y al conocimiento. (EDD)</p>
Al margen de las TIC	<p>La prioridad es focalizar las estrategias de apoyo a los estudiantes en las habilidades de lectura, escritura y matemáticas, sobre todo porque llegamos a duplicar las actividades debido a que todas las maestras y maestros en la escuela debemos brindar este apoyo... también idear instrumentos que permitan evaluar las actividades implementadas para brindar retroalimentación oportuna a nuestros alumnos. (EDB)</p> <p>...existe un rezago educativo en poco más de la mitad de nuestra población estudiantil, por eso necesitamos con cierta urgencia adoptar estrategias para mejorar el aspecto socioemocional y seguir con lo establecido en el Programa Escolar de Mejora Continua, así como de la Guía de los Aprendizajes Mínimos Fundamentales, adecuando, modificando y actualizando las acciones pertinentes para alcanzar y lograr las metas y los objetivos trazados... (EDE)</p>

Fuente: Elaboración con base en las entrevistas a directivos

Lo anterior deja constancia que, ante la situación extraordinaria por la cual atraviesa la educación en este momento, se ponen sobre la mesa criterios de acción acompañados de lo que Dawson (2003) llama “narrativas en competición”; esto es, códigos de interpretación que se enuncian desde una posición en particular, de cara a otras posturas, para influir o movilizar a un colectivo. En este caso, cada centro prioriza determinados objetivos en el marco de sus posibilidades, identificando los medios a su alcance y el tipo de conocimiento *ad hoc* que responda a la complejidad del contexto y a las necesidades concretas del alumnado.

El otro elemento que resaltó la pandemia está relacionado con el papel del personal docente en su trato con las y los estudiantes, es decir, ¿cuál es la visión del docente con la que se entabla un proceso de aprendizaje? En este punto, se parte de una creencia muy extendida, a saber: “el rol primordial –y casi único– del profesor o profesora es impartir clases”. Bajo este principio se valida la actuación docente como algo orientado a un fin sin prestar demasiada atención a la condición de necesidad que presenta cada estudiante. El retorno a la actividad presencial propició un cuestionamiento de la responsabilidad pedagógica en el sentido de cómo movilizar ciertos saberes para favorecer el bienestar del estudiantado, algo de lo cual, si bien se le concedía cierto grado de relevancia previo al confinamiento, ahora resulta fundamental para el pleno desarrollo físico, emocional, moral y espiritual de las y los estudiantes.

En este punto, los protocolos sanitarios, tanto de ingreso como de permanencia en los centros, han puesto de relieve no únicamente las condiciones en que asiste la población estudiantil para recibir las clases, sino también la intención educativa alrededor de sus requerimientos en materia de salud física y emocional. En los casos abordados, hay un reconocimiento por parte del cuerpo directivo de la importancia de reparar en cómo se puede procurar la integridad del alumnado, en paralelo a la necesidad de resarcir pedagógicamente la pérdida o ausencia de los aprendizajes como resultado

del confinamiento. Aunque, del mismo modo, se acepta que las comprensiones y los tratamientos prácticos han sido diferenciados, ya que, pese a la existencia de una *Guía para el regreso responsable y ordenado a las escuelas*,¹⁴ cada docente ha abordado el desafío bajo la impronta de la vivencia personal y profesional que sustenta su práctica educativa. De esta suerte, la atención por procurar el bienestar integral de las y los estudiantes se presenta como una respuesta ajustada a las tareas que convencionalmente se le mandatan al profesorado, sin contar con los suficientes elementos psicopedagógicos que definan y orienten sus acciones en este terreno.

En tal perspectiva, más allá de las labores de limpieza, de la procuración y optimización de los espacios, del respeto al distanciamiento y de los filtros de entrada a los centros, como parte de un nuevo ordenamiento escolar, la actual circunstancia educativa impone sustantivamente para el cuerpo docente el reto de *saberse apto* para gestionar las adversidades al interior de los grupos con resultados satisfactorios. En este marco, la forma en que se ha consolidado un esquema de pautas y rutinas docentes se enfrenta a la concepción del estudiante como *sujeto de vivencias* y, en consecuencia, susceptible de poseer experiencias múltiples y complejas que inciden en su desenvolvimiento cotidiano.

La situación de trabajo vivida en estos momentos por las y los docentes exige, por tanto, pensar el trato educativo no como un simple despliegue técnico, sustentado en la necesidad de contar con herramientas estratégicas para resolver cualquier eventualidad en el orden de la salud corporal o emocional, sino más bien en términos de un acercamiento humano que haga posible recuperar la confianza, la seguridad y la correspondencia en el encuentro colectivo. En función de esto último, las apreciaciones hechas por el personal directivo permiten trazar algunas líneas de

¹⁴ Esta guía es parte de un plan oficial para el regreso a las clases presenciales donde se aportan criterios de seguimiento y atención al cuidado sanitario y emocional de las y los estudiantes de educación básica.

advertencia sobre los efectos de la actual condición social en los saberes docentes:

- La aceptación de que el profesorado es vulnerable al igual que sus estudiantes, lo cual sitúa en un mismo estatus de riesgo a ambas partes, al tiempo que se comparten códigos de prevención y cuidado de sí como mecanismos de convivencia escolar. Derivado de esta circunstancia, el trabajo pedagógico es, con singular nitidez, un esfuerzo compartido entre docentes y estudiantes al margen de las posiciones relativas que asume cada parte dentro de la institucionalización de la enseñanza.
- Derivado de lo anterior, tomar en cuenta –con mucha mayor comprensión y sensibilidad por parte del cuerpo docente– la diversidad de condiciones sociales, familiares, emocionales, afectivas y cognitivas con las que el estudiantado enfrenta el reto del aprendizaje. La experiencia de la pandemia significó para muchos la fractura del ingreso en el hogar junto con la pérdida de algún ser querido, de modo que dicha situación exige ser considerada al momento de valorar el desempeño.
- La importancia de mantenerse informado e informada como un criterio de actuación pedagógica a fin de identificar los posibles escenarios como consecuencia de la situación sanitaria y, a partir de ello, emprender ajustes o cambios en el modo de organizar la enseñanza.
- El reconocimiento del impacto que tiene el medio social en el que socializa y se desenvuelve el estudiantado, ya que la posibilidad del cuidado de sí, como garantía de un bienestar individual, pasa necesariamente por el tipo de relación con el entorno a través de las pautas de interacción comunes en el lugar de residencia, así como del compartimiento visto en los otros.
- La comprensión de que, en el proceso de aprendizaje, la palabra del docente es una más dentro del tejido comunicativo

entablado al interior de los grupos; dicho en otros términos, que las y los estudiantes llegan a intercambiar más conocimientos, sobre todo de orden práctico, que lo que se pudiera esperar del primero hacia estos últimos.

- La necesidad de trabajar más estrechamente con los padres de familia en el seguimiento de los aprovechamientos educativos, especialmente en la observancia de las necesidades de las y los estudiantes tanto en la apropiación de los contenidos como en su actitud hacia el aprendizaje.
- En términos de una enseñanza, asumir que la vida en sí es algo problemático; sujeto a vaivenes, tensiones y pérdidas, algunas de estas irreparables que requieren voluntad y entereza moral para superarlas.

Como se puede advertir, las valoraciones expuestas en cuanto a los saberes docentes en el marco del posconfinamiento se remiten a lo que Tardiff cataloga como expresión de un *saber experiencial*, esto es, un saber específico ligado estrechamente con la experiencia del trabajo cotidiano y con el conocimiento de su medio. A partir de esta condición, el personal docente retoma lo que le afecta o acontece a su alrededor y lo traduce en un insumo más para el desarrollo de su saber práctico (Tardiff, 2000, p. 31). Del mismo modo se relaciona con lo planteado por Gurm (2013), en el sentido de que la enseñanza no es un sistema cerrado ni autorreferente, sino más bien un esquema expuesto a variados encuentros y posibilidades, en el que –además del saber formal– se incorporan conocimientos personales de corte subjetivo y existencial a través de los cuales se representa una idea del estudiante, del aprendizaje y del propio actuar docente.

De esta forma, la pandemia por el SARS-CoV-2 –lejos de ser un evento circunstancial o meramente anecdótico– se presenta como una condición de aprendizaje, cuya particularidad es haber transitado de un saber social a un saber escolar, dado que sus implicaciones sanitarias y sus mecanismos de prevención fundamentan un

tipo de conocimiento integrado a un quehacer profesional, en este caso el emprendido dentro de los espacios escolares.

HACIA UN PROYECTO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: RETOS Y POSIBILIDADES

La complejidad que se vive en la realidad actual, al margen de la situación extraordinaria que atravesamos a causa de la pandemia, exige desde un plano educativo reflexionar, cuestionar y reformular un conjunto de ideas o creencias en torno al aprendizaje. Para lograrlo, no basta simplemente el deseo declarativo que cada agente pueda desplegar en función de una premisa retórica; se requiere, ante todo, voluntad de acción dentro de un entramado de interacciones colectivas. En este esfuerzo, los saberes docentes constituyen la base sobre la cual se pueden favorecer procesos de generación y transformación del conocimiento con fines de mejoramiento en el desempeño de la organización escolar. Solo que en el camino surgen algunas preguntas, por ejemplo: ¿En qué condiciones de operación es posible alcanzar esta expectativa? ¿Qué tipo de liderazgo se necesita para movilizar dichas acciones? ¿Qué retos u obstáculos se tienen que superar? ¿Mediante qué orientaciones educativas se deben construir los horizontes de mejora, especialmente en el marco del posconfinamiento?

Las bases organizacionales en la toma de decisiones

En los cinco centros educativos revisados se comparte la importancia, a nivel directivo, de tomar decisiones en conjunto para lograr la misión educativa encomendada. Pero del mismo modo, se reconoce, con distintos énfasis, que dicha posibilidad se entreteje sobre la base de relaciones jerárquicas tradicionales. Un componente primordial relacionado con esta condición, lo representa el papel subordinado

de los centros escolares con respecto a la autoridad central, lo cual les otorga una relativa autonomía en asuntos fundamentales, tanto de la dinámica institucional como de la académica. Como consecuencia es usual que se restrinja su posibilidad de decisión organizacional a la incorporación de esquemas que les exigen procedimientos estándar, verticales y apegados a la normativa.

Tal es el caso del *Programa Escolar de Mejora Continua* (PEMC), un instrumento de gestión que todas las escuelas de educación básica deben implementar a su interior como parte de los criterios de acción de la Nueva Escuela Mexicana.¹⁵ En el papel, el PEMC les ofrece a las escuelas la oportunidad de elaborar diagnósticos sobre las condiciones en que realizan su quehacer y, a partir de ello, plantear propuestas de mejora para resolver las problemáticas de manera concertada y en los tiempos convenidos. En su intención formal, deja abierta la posibilidad de que sean los propios centros quienes emprendan las acciones requeridas para diagnosticar, planear, fijar objetivos y metas, implementar prácticas, evaluar, dar seguimiento y comunicar los resultados al colectivo escolar. Este criterio metodológico se presenta como una hoja de ruta sobre la cual cada escuela, acorde a su circunstancia, pueda reconocerse como un escenario de decisión para llevar a cabo estrategias que conduzcan a un mayor aprovechamiento educativo (SEP, 2019).

El contar con un esquema indicativo general, a manera de orientación metodológica, no tendría inconveniente si no fuera porque en más de las veces la agenda, sobre la cual se tienen que emprender las acciones escolares, no la determinan los propios centros, sino más bien la autoridad educativa a través de las políticas emanadas de la SEP, pasando por las instancias regionales, locales o seccionales, hasta llegar finalmente a las escuelas. Esto relativiza la idea de que estas últimas se conviertan en espacios autónomos de

¹⁵ El antecedente inmediato de este programa es la denominada “Ruta de Mejora Escolar” que, en esencia, parte de los mismos principios de gestión para un mejor funcionamiento de los centros educativos; es decir, el establecimiento de procesos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas.

decisión con base en una integración colegiada en la que se identifiquen las necesidades y se compartan los acuerdos.

De este modo, cada centro –más allá de las particularidades apremiantes o no que pudiesen tener– incorpora ciertos temas en el orden de sus preferencias y en sus mecanismos de gestión, de acuerdo con lo que para la visión de las autoridades centrales es prioritario atender. Es a través de los Consejos Técnicos Escolares¹⁶ que el cuerpo directivo y el personal docente deben planificar determinados procedimientos para alcanzar las finalidades educativas derivadas de una guía operativa,¹⁷ cuya consulta, revisión y seguimiento resulta ineludible. Al amparo de esta regulación, las escuelas tienen que dejar constancia del proceso mediante el cumplimiento regular de informes, lo cual hace que las acciones emprendidas no escapen de un fuerte tamiz burocrático.

Bajo este esquema, en los meses previos al confinamiento, la prioridad para las escuelas era consolidar el perfil de egreso por medio de los aprendizajes clave, es decir, garantizar la adquisición progresiva de conocimientos centrados, en lo fundamental, en las habilidades de lecto-escritura y la resolución de problemas matemáticos, con una especial dedicación a estudiantes con barreras de aprendizaje. De la misma forma, en materia de gestión del trabajo docente, la tarea se enfocaba en la selección de técnicas y estrategias para la realización de evaluaciones diagnósticas para identificar la diversidad de los grupos y, con ello, reconocer los distintos modos, procedimientos y tiempos que emplea el alumnado en las situaciones de aprendizaje con base en el plan curricular vigente.

¹⁶ Los Consejos Técnicos son órganos colegiados integrados por el colectivo académico y directivo de las escuelas, quienes una vez al mes deben reunirse para tomar y ejecutar decisiones con base en los lineamientos que al efecto promueva la autoridad educativa.

¹⁷ La guía operativa es un documento elaborado por la Autoridad Educativa Federal para el funcionamiento de los servicios de educación básica destinado a brindar orientación a las escuelas en materia de seguimiento de los planes y programas de estudio, así como en lo relativo a la organización y desempeño escolar.

En el marco del posconfinamiento la prioridad sigue siendo la misma, esto es, consolidar los aprendizajes previstos en el Plan de Estudios, solo que bajo un tratamiento que contemple la situación extraordinaria por la cual la población de estudiantes ha tenido que regresar a las aulas. En el camino cada escuela ha desplegado determinados criterios de procedimiento para sortear el desafío en función de las circunstancias, lo cual no evita que en algunos casos exista un cierto reclamo por la manera en cómo se ha manejado oficialmente la situación emergente, tal y como lo revelan los siguientes testimonios:

La información que requerimos, y que baja de la Administración Federal como de la Secretaría de Salud, hasta el momento llega a cuentagotas, no hay un apoyo que realmente nos direcciona, por eso el desconcierto de los maestros (EDB).

Los docentes requieren mucha más información, muchos materiales para saber cómo proceder, pero no se los han dado. Tenemos que estar haciendo las actividades que más o menos nos funcionan, pero no bajo un mecanismo bien institucionalizado que nos indique cuál es el camino a seguir (EDD).

Este par de expresiones denotan una renuencia a aceptar la incertidumbre como resorte para impulsar procesos de autogestión en las escuelas para atender o resolver contingencias como parte de un modelo y una cultura institucional desarrollados a lo largo de los años, que centralizan y prescriben las concepciones y comportamientos de los integrantes de los centros escolares. De ello se desprende que las decisiones sobre el “cómo proceder” frente a la coyuntura presente, estén mediadas por la naturaleza dependiente en la que los actores educativos, por lo general, trazan sus objetivos y establecen las acciones a seguir. No obstante, esto último contrasta con las siguientes percepciones, donde aflora una actitud mucho más proactiva:

Nos hemos apoyado del marco de los aprendizajes mínimos fundamentales,¹⁸ y con ello estamos tratando de dar pie a que se normalicen las clases de una forma generalizada, lo cual no ha sido sencillo porque no toda la población ha regresado a la escuela y eso limita lo que hacemos (EDC).

En el colectivo buscamos estrategias de enseñanza que permitan un ritmo de aprendizaje más rápido y efectivo mediante instrumentos de evaluación formativa. También hemos hablado de la necesidad de favorecer habilidades sociales para que los chicos vuelvan a relacionarse, y lograr el compromiso de los padres de familia (EDE).

Los márgenes de oportunidad

En situaciones sociales extraordinarias como las que se viven en la actualidad, las escuelas o bien pueden contribuir a darle continuidad al ritmo habitual de la vida cotidiana, o bien convertir el momento en una oportunidad para favorecer puntos de quiebre o cambios en el proceso educativo. En cualquier caso, los centros no se encuentran al margen de una realidad dinámica que exige orientaciones prácticas para cumplir con un mandato social alrededor de la formación de las personas. En tal perspectiva, el desafío escolar por delante consiste en darle viabilidad y credibilidad a un trayecto formativo que mantenga el carácter promisorio de la educación en un marco incierto, traumático y fragmentado como el que nos ha tocado vivir.

Bajo las condiciones organizacionales que presentan las escuelas –revisadas genéricamente en el apartado anterior– existen inquietudes o expectativas desde la mirada directiva que vislumbran determinadas lógicas de actuación encaminadas a ofrecer respuestas prontas

¹⁸ Como parte de un plan de acción ante la contingencia sanitaria, la SEP junto con el Instituto de Seguridad Social para los Trabajadores del Estado (ISSSTE), promovieron recomendaciones de bioseguridad para las actividades presenciales en las escuelas durante el ciclo escolar 2021-2022.

a las necesidades del estudiantado. Junto con las actividades canónicas demandadas al profesorado como lo es organizar su planeación didáctica, desarrollar los contenidos acordes a un plan de estudios, atender, orientar y dar seguimiento a los requerimientos de aprendizaje, evaluar conforme a los criterios curriculares establecidos, entre otros aspectos; se hacen presentes ahora otro tipo de exigencias que repercuten en el sentido de la gestión del trabajo docente.

Una de estas exigencias –como ya se ha advertido previamente– es abordar la complejidad del alumnado como “personas”, esto es, como seres multifacéticos, con necesidades socioemocionales particulares y diversas, las cuales requieren un acompañamiento que vaya más allá de una simple transmisión técnica de conocimientos prescritos, formales y acabados. El actual escenario ha abierto la posibilidad de darle un nuevo contenido a la práctica educativa, y no necesariamente por un mandato curricular, sino por la propia condición de realidad en la que se desenvuelven cotidianamente las y los estudiantes en el marco del posconfinamiento. El efecto de esto es considerar el momento presente como una lección de experiencia que puede reorganizar los saberes docentes y movilizar acciones conjuntas.

Para las escuelas elegidas en este estudio, esta posibilidad presenta diferentes vertientes con base en la postura directiva. En un par de ellas, la intención es lograr escalar de una actuación docente de tipo instruccional a una de corte más reflexivo, en el que las distintas experiencias relacionadas sobre cómo atender satisfactoriamente la contingencia educativa se compartan mediante el diálogo entre pares. En una de estas escuelas, dicha oportunidad se espera alcanzar a través de las mismas reuniones de Consejo Técnico mediante el intercambio de ideas, cuyo énfasis esté en revisar cómo ajustar lo requerido en el Plan de Estudios con la situación de aprendizaje real que presenta el estudiantado. En otra de las escuelas por medio de la creación de pequeños grupos informales, a manera de círculos de estudio, en los que se socialice información vía web acerca de técnicas o estrategias de atención psicopedagógica que han tenido

éxito en otros contextos educativos, sobre todo en casos que, por su particularidad, demandan un trato cuidadoso y responsable.

En las tres escuelas restantes, el común denominador es manejarse acorde a la normativa oficial, esto es, siguiendo los protocolos de atención presentes en la *Guía del Consejo Técnico Escolar*, en su fase intensiva, para el ciclo escolar 2021-2022, donde la prioridad sea evitar el riesgo de abandono escolar y reforzar los aprendizajes aún no consolidados.

En el primer conjunto de apreciaciones, se justifica la orientación docente en los siguientes términos:

Le estamos apostando por un proceso de análisis entre lo que dicta el Plan de Estudios y lo que realmente los alumnos están aprendiendo sobre la marcha, nuestro fin es que el maestro esté constantemente evaluando todo lo que están aprendiendo los chicos, que les dé retroalimentación y que esos resultados los comparta para de ahí saber qué acciones seguir tomando (EDA).

No se trata simplemente de cumplir, de que el aprendizaje sea momentáneo, sino que sea útil y significativo, que haya una construcción, que los maestros reflexionen más, porque de otra manera solo se atiborra de contenidos al alumno y lo que se busca es que analice y cuestione en qué le puede servir determinado aprendizaje (EDD).

Por su parte, en el segundo grupo de valoraciones directivas, el siguiente par de testimonios resumen el tipo de acción docente que se piensa es el más conveniente:

Yo eso es lo que estoy trabajando con mis maestros, que le den mayor prioridad al bienestar de los alumnos y trabajar dos ámbitos, que son Matemáticas y Español para consolidar los aprendizajes, porque con eso superamos muchos aspectos, no descartando que otras materias como Historia, Biología, etcétera, sean importantes, pero si le damos mayor peso a esas dos asignaturas, estoy seguro de que tendríamos un resultado positivo a largo plazo (EDC).

En este momento nos hemos enfocado al uso de las guías de trabajo para que los chicos aprueben el período escolar, lo cual además está en consonancia con las indicaciones normativas que recibimos de nuestras autoridades, donde nos insisten en aceptar cualquier evidencia de evaluación y no exigir que los alumnos asistan obligadamente al plantel, sino más bien convencerlos y comprenderlos (EDE).

En los dos primeros testimonios se muestra un interés por darle mayor iniciativa al cuerpo docente para organizar su reflexión y emprender cursos de acción acordados, mientras que en los dos últimos se presenta una orientación más cercana a lo que las autoridades educativas demandan de las escuelas a partir de la *Guía del Consejo Técnico Escolar*. En cualquier caso, la lectura directiva es advertir que la actual circunstancia es un tema que afecta a docentes y alumnos, lo cual motiva una comprensión grupal del problema y la búsqueda de estrategias mediadas por el tipo de información compartida, ya sea de orden institucional o de fuentes alternas.

La otra exigencia es la búsqueda de un trabajo conjunto con los padres de familia, no solo en términos de un seguimiento de los logros alcanzados por las y los estudiantes, sino sobre todo en lo relativo a la atención de su estado anímico y los posibles cambios de actitud que puedan afectar sus capacidades de aprendizaje. Ante la dificultad que significa retomar la tarea educativa por las condiciones sanitarias ya descritas una vez superado el confinamiento, las escuelas se ven obligadas, más que nunca, a buscar alianzas que permitan una mejor comprensión de lo que ocurre y actuar en consecuencia. De manera que el esfuerzo conjunto no puede quedarse solo a nivel de la escuela, también implica el compromiso social de los padres en las labores de cuidado, atención y mantenimiento al interior de los centros. Para el cuerpo directivo, el echar mano de otros actores es una condición de necesidad para ampliar las probabilidades de que no se abandonen los estudios y se cubran las metas educativas.

Es a través de las llamadas “comisiones de seguridad sanitaria”, integradas por gente de la comunidad, padres de familia y docentes

como se pretende aglutinar los esfuerzos para garantizar una convivencia escolar que transite gradualmente a la normalidad. En términos de un saber integrado, la ocasión brinda la oportunidad de intercambiar experiencias, información y prácticas que puedan ser convenientes para la organización escolar. Las siguientes apreciaciones directivas nos ofrecen algunas vías para sacar provecho de estos encuentros:

El que los padres estén cooperando con nosotros, puede ser bueno por dos razones: una porque a través de su ayuda podemos captar poco a poco la asistencia de los alumnos de manera presencial, y dos porque con ellos podemos hacer un seguimiento de la comunicación y los aprendizajes que se hacen desde casa, ya que los tiempos en clase se han reducido por recomendación de la autoridad (EDB).

Los dos años de pandemia generó [sic] lagunas fuertes en su aprendizaje, de modo que tenemos que atraer a los padres, convencerlos y orientarlos para que compartan la regularización de sus hijos (EDC).

En esto no podemos actuar solos, definitivamente; requerimos que los padres nos echen la mano, ¿cómo lograrlo? Pienso, y en eso están de acuerdo los maestros, que una forma es interactuar más con ellos, tomarlos más en cuenta y aprender también de ellos lo que entienden por educar a sus hijos (EDE).

Recuperar el propio saber de los padres da cuenta, al menos en su intención, que en la reparación de la confianza y seguridad por el aprendizaje no se puede escatimar en la búsqueda de alternativas, más allá de las condiciones institucionales en que se desenvuelven las escuelas. Constituye un paso en la creación de una *comunidad escolar* a partir de la existencia de preocupaciones comunes que generen cierto tipo de conocimientos para beneficio último del estudiantado. En este proceso, el intercambio de los puntos de vista y experiencias posibilita encontrar múltiples fuentes de información que, eventualmente, permitan ampliar el espectro de las estrategias de aprendizaje. De modo que, al amparo de las tareas y actividades motivadas por la emergencia sanitaria, puede aprovecharse

un sentido de cooperación grupal, cuyo objetivo sea sacar a flote las expectativas de realización entre la población estudiantil.

Los pendientes

Como todo proceso, hay situaciones inacabadas, parcialmente logradas o todavía por cubrir, en este caso lo relativo a la gestión del conocimiento docente. Para la figura directiva de los cinco centros escolares, la pandemia ha dejado lecciones que, bajo ciertas directrices de acción, pueden abrir nuevos caminos por transitar en favor de una mayor apropiación, análisis y transferencia de los saberes docentes en mejora del funcionamiento educativo. Como se ha advertido, si algo resulta crucial para restituir los aprendizajes y, por extensión, la viabilidad de la educación como proyecto de vida en el marco del posconfinamiento, es comprender la complejidad del alumnado en cuanto a su condición vivencial, lo cual exige replantear las formas de concebir y organizar la actuación magisterial. No obstante, se presentan ciertos retos que desde la gestión se deben poner sobre la mesa.

Uno de ellos es lograr una metodología de trabajo que sistematice los saberes docentes a fin de ser compartidos por el colectivo. El confinamiento provocó, entre otras cosas, que la posibilidad del encuentro y diálogo entre el profesorado disminuyera notablemente, a pesar de los esfuerzos por mantener la comunicación a través del recurso digital. Una vez de regreso a las aulas no ha resultado sencillo reemprender las reuniones de colegio y, por lo mismo, las oportunidades para recuperar las experiencias, socializarlas y darles un tratamiento educativo se han visto disminuidas, en parte por la propia circunstancia, pero además por los propios límites que impone la individualidad del trabajo docente.

El otro desafío es alcanzar un estado de reflexión crítica entre el colectivo que avance hacia una mejor comprensión de los fundamentos teóricos y prácticos que demanda la práctica pedagógica hoy en día. Los esfuerzos emprendidos en este ámbito se han

quedado en acciones fragmentarias y desarticuladas, ya que por inercia hay una mayor preocupación por cumplir con los requerimientos curriculares bajo una mirada netamente instruccional, lo cual aleja las posibilidades de acometer la práctica a partir de renovadas formas de enseñanza. Las creencias y las rutinas típicas de las y los docentes, los llevan a enfatizar los aspectos de procedimientos y comportamientos esperados con base en actos programados, circunstancia que deja poco margen a un entendimiento situado y compartido que problematice sobre las condiciones reales del aprendizaje y su manejo correspondiente. Y aunque se acepte la importancia del saber compartido entre docentes –tal y como se describió en el apartado anterior–, la posibilidad de discutir reflexivamente o contrastar ideas, con fines de generar nuevos o mayores conocimientos, es todavía lejana.

Entre los aspectos que, a juicio de los directores y directoras de las escuelas, se debe prestar especial atención para atender este problema, están:

1. Superar la simulación del trabajo colegiado, lo cual implica romper con la idea de la integración entre docentes y directivos como algo obligado, en especial por la observancia de las reuniones de Consejo Técnico Escolar. Es necesario, por tanto, generar mecanismos de diálogo como producto de la iniciativa del propio profesorado para compartir inquietudes, experiencias y problemas en común a través de equipos de trabajo permanente.
2. Que las y los docentes crean más en sí mismos; es decir, que no invaliden sus propias capacidades para mejorar los procesos educativos y la forma en que pueden recrearse a través de una reflexión compartida. Esto supone estrechar más la relación entre formación inicial y formación continua como un mecanismo que brinde mayor certeza y seguridad a su desarrollo profesional, en función del alcance de sus saberes teóricos y prácticos.

3. Trabajar más en el acompañamiento docente desde una perspectiva que se distancie de las medidas de control o vigilancia administrativa, enfatizando de manera sustantiva el logro de metas de aprendizaje como finalidad común, a partir de la retroalimentación constante de las prácticas de enseñanza.
4. Compartir las experiencias exitosas en materia de resultados educativos, ya sea las que se desprenden de los propios límites del centro escolar, o bien de las que se originan en otros escenarios escolares, situación que motiva la necesidad de alentar la indagación y la interlocución con otros grupos de pares.
5. Generar mayores lazos de confianza recíproca entre docentes y entre estos últimos y los directivos. Ello permitiría romper, entre otras cosas, con la apreciación de ser solo el profesorado el responsable de los conocimientos y los aprendizajes, mientras que a las autoridades del plantel les corresponde administrar las condiciones para que lo anterior tenga lugar.

A partir de estos elementos queda claro que una forma de emprender un proceso de transformación escolar es mediante la ruptura de ciertas inercias de distinta índole, las cuales impiden de manera plena la consumación de una comunidad de aprendizaje. Frente al desafío que supone la reorganización de las prácticas educativas, es necesario revisar la idea misma de *colectivo docente* pensada solamente en términos de un conjunto de individuos, cuya única orientación vinculante es impartir clases dentro de los límites que circunscriben su quehacer profesional. Desde un sentido de gestión del conocimiento, resulta fundamental cambiar esta noción por una que transite hacia la conformación de agrupamientos colegiados que sirvan para debatir, analizar, compartir, reflexionar y sistematizar distintos asuntos relacionados con la formación de las y los estudiantes.

En dicha pretensión, también es importante destacar la existencia de una valoración positiva por parte del cuerpo directivo en

cuanto a las posibilidades docentes; tal y como queda sintetizado en las líneas siguientes:

1. Las y los docentes no rehúyen a la necesidad de capacitarse y recibir información valiosa que les ayude a mejorar sus prácticas de enseñanza, lo que permite destacar su inclinación por la formación continua como medio para enriquecer sus saberes teóricos y prácticos.
2. Cuentan con experiencias personales, formativas y laborales amplias y diversas, lo cual resulta un insumo importante para avanzar en la construcción de saberes integrados que tengan impacto en el aprovechamiento efectivo de la población estudiantil y en el funcionamiento de la organización escolar.

Con base en estos visos de credibilidad y confianza hacia la labor docente, se puede incursionar en un proceso interactivo y dinámico de aprendizaje grupal que permita ampliar los saberes. Con ello la escuela, concebida como espacio de conocimiento, estaría en la posibilidad de reflexionar sobre sí misma como parte de una metodología de trabajo académico que revitalice la consecución de los fines educativos en el marco del posconfinamiento.

A MANERA DE SÍNTESIS

El regreso a las actividades presenciales en materia educativa, después de un periodo prolongado de confinamiento, ha tenido efectos en la forma de comprender el trato con la población estudiantil desde la complejidad de los saberes docentes. La “nueva normalidad,” en este plano, se ha acompañado de incertidumbres y respuestas diversas para darle una reordenación cognitiva y procedimental a los modos de enseñar y direccionar el bienestar físico, emocional y moral de las niñas y niños de educación básica. Para el grueso del profesorado esta circunstancia excepcional impone el desafío de

saberse apto o competente para manejar situaciones que vayan más allá de la formalidad curricular, es decir, desplegar cierto tipo de habilidades de proximidad que conduzcan a un manejo adecuado de las adversidades al interior de los grupos.

Esto último lleva a entender el proceso educativo como un acompañamiento “entre personas” que, ante la circunstancia de la pandemia y sus consabidas consecuencias, comparten experiencias de vida que actúan como lecciones para reorganizar las capacidades docentes y emprender acciones conjuntas. La emergencia sanitaria, por tanto, no puede verse simplemente como un evento anecdótico o meramente circunstancial, sino ante todo como una oportunidad de aprendizaje que permita transitar de un saber social a un saber escolar en el que se incorporen mecanismos de cuidado, atención, prevención y seguimiento de los distintos casos que puedan aún estar expuestos por la presencia del virus y, con ello, estar en condición de ampliar las competencias profesionales del magisterio.

En dicho desarrollo es fundamental la búsqueda de alternativas de acción a partir de la intervención de distintos agentes educativos, incluidos los padres de familia, a fin de abrir paso a la consumación de una comunidad escolar en la que se generen e intercambien conocimientos e informaciones de distinta índole para ampliar el espectro de las estrategias de aprendizaje en beneficio del estudiante. Sin embargo, en este camino es necesario poner de relieve las condiciones en que las escuelas están en posibilidad de reorientar los esfuerzos para lograr mejoras sustantivas ante el actual escenario. En el presente capítulo se destacaron algunos factores en materia de organización escolar que, desde la mirada directiva, exigen cierto tipo de respuestas; entre ellos romper con la simulación, en especial en lo concerniente al trabajo colegiado como vía de integración de las experiencias y saberes; el otro punto lo representa el reforzamiento del acompañamiento docente desde una mirada centrada mayormente en lo pedagógico; otro más está vinculado con favorecer la confianza mutua entre directivos y docentes que

conduzca al logro de metas compartidas a través de una visión horizontal de las decisiones; y finalmente el otro elemento es trabajar en el sentido de la autoafirmación del profesorado que nulifique la invalidación de sus capacidades creativas en favor del conocimiento de las nuevas generaciones.

CONCLUSIONES

Más allá de la situación extraordinaria sucedida a raíz de la pandemia por COVID-19, los sistemas escolares se encuentran en la necesidad de revisar sus mecanismos de funcionamiento para mantener vigente la promesa educativa en aras de la mejora social. Parte de este proceso consiste en poner de relieve los saberes docentes como un ingrediente fundamental para la generación, socialización y transferencia de conocimiento que dé pie a mayores oportunidades de aprendizaje colectivo al interior de la organización. Las condiciones variantes e inciertas del entorno, así como las propias expectativas de las nuevas generaciones de estudiantes, hacen impostergable la búsqueda de nuevas vías en materia de formación del profesorado, ya que de otra manera se puede aplazar el compromiso por una educación pertinente, significativa y acorde a la realidad contemporánea.

Ante tal cometido, la función docente dentro de las escuelas no puede visualizarse desde criterios uniformes o estrictamente formales, más bien su tratamiento exige una aproximación que contemple las múltiples aristas que modelan las perspectivas y prácticas educativas que organizan un determinado desempeño escolar. La relevancia de este énfasis reside en comprender el carácter situado y contingente de las voluntades que convergen alrededor de un propósito educativo. Esto permite, además, centrar el análisis de las organizaciones escolares a partir de cómo los propios actores evalúan o perciben su participación dentro de un esquema de compromisos en común. El repertorio de las experiencias, así como la diversidad

de las inclinaciones profesionales del profesorado, son parte de un conglomerado de definiciones e identificaciones por el que se construye cotidianamente una visión de escuela.

Uno de los grandes desafíos de nuestro tiempo es lograr que la noción de lo “escolar” –en lo concerniente a la educación básica– no se quede tan solo en los confines de la reproducción del conocimiento, sino que pueda escalar al nivel de su *construcción* con el objetivo de un enriquecimiento profesional compartido, por cuanto de ello depende una mejora sustantiva de los desempeños y los logros estudiantiles. Con base en lo desarrollado a lo largo de este trabajo, esta posibilidad está cargada de ambivalencias, ya que, por un lado, se presentan en el camino imponderables o asuntos por resolver, mientras que, por el otro, hay razonamientos e intenciones prácticas que buscan encontrarle nuevos sentidos a la labor educativa.

Acerca de esta última premisa podemos referir, en un primer plano, el estrecho vínculo entre la escuela y el entorno social, lo cual impacta de manera decisiva en la manera de organizar las voluntades de acción para asegurar los fines educativos. Es común situar los contenidos de conocimiento transmitidos en las escuelas desde los límites en que la propia sociedad avanza en su desarrollo histórico, pero por otra parte no es algo habitual reparar, desde un sentido pedagógico, en los factores que escapan del control de las instituciones escolares. La pandemia por COVID-19, ha sido un claro ejemplo de cómo un aspecto del medio social, imprevisible y ampliamente extendido llega a someter a la escuela a una reorganización técnica, funcional y pedagógica que cuestiona –o al menos pone a revisión– los *modos de hacer* ligados a la enseñanza-aprendizaje.

Al margen de las consecuencias sociosanitarias, la crisis por la cual atravesó la humanidad entera a causa de la pandemia, desnudó la fragilidad de nuestras sociedades en cuanto al poder de previsibilidad y control de las situaciones de gran impacto. En el terreno educativo, al igual que en otros ámbitos, se tuvo que sortear la emergencia con lo que la propia circunstancia permitía emprender

de manera perentoria, en este caso el trabajo a distancia respaldado, en buena medida, por los recursos tecnológicos. Si bien no era algo desconocido el uso del medio digital en las labores de enseñanza hasta antes de la pandemia, dicho recurso desafió las formas convencionales de proximidad y trato comunicativo en la relación docente-estudiante. El aprendizaje tuvo que garantizarse mediante la articulación entre un *conocimiento técnico*, ligado con un lenguaje propio del componente digital, con el *conocimiento didáctico-pedagógico* asociado a los saberes docentes. Esta necesidad histórica implicó redireccionar la labor de enseñanza de un escenario espacial y temporalmente compartido a un esquema codificado por la virtualidad, lo cual hizo posible la incorporación de nuevas gramáticas ligadas a la organización de las actividades, a la secuencia de los contenidos, al diseño de los ambientes, a la regulación de los tiempos, a la selección de los materiales y a la evaluación de los procesos. De este modo, un factor no directamente controlable por las escuelas (es decir la presencia del virus SARS-CoV-2) permitió destacar, entre otras cosas, la importancia de las “lecturas de situación” por parte del profesorado para hacer ajustes, pruebas o incursiones técnicas vinculadas a su práctica profesional.

Otro aspecto directamente relacionado con lo anterior, está marcado por la forma en que esta experiencia puede traducirse como parte de un saber pedagógico, en el que el elemento distintivo es la “comprensión del otro” desde su misma condición de realidad. Es en las situaciones micro de la enseñanza, a través de un contexto compartido, donde se advierte con mucha mayor claridad la complejidad de los intercambios comunicativos, la tensión entre un ideal formativo a lograr y las condiciones particulares del aprendizaje, así como la diversidad de las disposiciones individuales por el conocimiento.

Una vez superado el confinamiento por la pandemia, el regreso a las clases presenciales propició situar la relación entre docentes y estudiantes en términos de un trato de “persona a persona” modelado por las experiencias en común. Esto no es un asunto menor,

ya que la labor educativa se ha sostenido a lo largo del tiempo bajo el principio de la “autoridad docente”, cuya implicación práctica es oficializar la asimetría presente en el salón de clases. En función de los resultados del estudio de caso llevado a cabo en esta investigación, el trauma vivido por las consecuencias de la enfermedad por COVID-19, permitió una resignificación de la idea del estudiante con implicaciones en un saber integrado por parte del cuerpo docente. De esta suerte la procuración, la atención y el cuidado de sí se revisitaron de otros contenidos para formar parte de un reforzamiento del compromiso moral asociado a las labores de enseñanza.

Un punto central de esta circunstancia es cómo aprovechar este agregado de saber para beneficio de la organización escolar y, especialmente, para sostener las expectativas de formación de la población estudiantil de nivel básico después del confinamiento. En un sentido amplio, la emergencia sanitaria planteó como reto desarrollar una comprensión pedagógica orientada a manejar la incertidumbre como parte de un aprendizaje social, cuya principal manifestación en los entornos educativos fue compartir necesidades emocionales, cognitivas y afectivas a fin de encontrar respuestas prácticas. Se tuvieron que poner sobre la mesa los aspectos vulnerables en que se encontraban las escuelas para enfrentar la situación excepcional que supuso, en un primer momento el confinamiento forzado y, en un segundo, el regreso a una “nueva normalidad”.

A partir de lo documentado en el presente trabajo, la oportunidad de que las escuelas gestionen esta experiencia como un activo de conocimiento contempla orientaciones distintas; por un lado se destaca pasar de un esquema instruccional a uno más reflexivo donde sean las y los docentes quienes compartan inquietudes, preocupaciones y propuestas para restituir las inclinaciones al aprendizaje, ya sea a través de la conformación de círculos colegiados, grupos informales o por efecto de las reuniones de Consejo Técnico; y por otra parte acordar protocolos de actuación con base en la normativa oficial a fin de darle prioridad a la recuperación de los aprendizajes y evitar el abandono escolar. En cualquier caso, la circunstancia

amerita reconstruir una confianza profesional en la labor docente y en sus saberes que mitigue los efectos de la crisis sanitaria por COVID-19 y supere la invalidación con la que frecuentemente se representa su participación escolar.

Lo anterior conduce, por lo demás, a resaltar la relevancia de que sean las escuelas las que reflexionen sobre sí mismas a partir de sus particularidades, necesidades y posibilidades de acción. En este proceso, los aprendizajes compartidos al interior de las instituciones escolares, al margen de situaciones extraordinarias como la experimentada por la pandemia, se convierten en requerimientos para la mejora de los desempeños, no únicamente para las y los estudiantes, sino para el resto de los agentes, en especial para el colectivo docente.

Es en el compromiso por saber qué enseñar, hacia quiénes y en qué condiciones, como se tiene la oportunidad de desarrollar mayores competencias para enfrentar los retos propios del conocimiento, pero este esfuerzo en sí mismo es insuficiente si no se genera una articulación de voluntades desde un sentido colegiado y transformador. Si algo podemos recuperar de la experiencia vivida por la emergencia sanitaria, es que propició la necesidad de mantenerse informado, asertivo y alerta, lo cual abre la posibilidad de otorgarle otro sentido a la escuela como parte de un espacio vital desde donde conservar el ideal de perfeccionamiento de los seres humanos.

ANEXOS

CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PERSONAL DOCENTE DE ESCUELAS PRIMARIAS DE LA ZONA ESCOLAR 35 DE LA CIUDAD DE MÉXICO

El propósito del presente cuestionario es recuperar las valoraciones del personal docente en relación con algunos aspectos vinculados con los saberes y la gestión del conocimiento. Cabe agregar que la información solicitada tiene fines estrictamente académicos y se utilizará de manera confidencial. Agradeceremos la honestidad con la cual se responda a cada una de las preguntas formuladas.

I. Datos Generales

<p>Nombre de la Escuela: _____ _____</p> <p>Sexo: Hombre ____ Mujer ____</p> <p>Edad: _____</p> <p>Cantidad de estudiantes actualmente atendidos: _____</p> <p>Grados que imparte _____</p> <p>Tiempo dentro del servicio educativo: Años ____ Meses ____</p>	<p>Último grado de estudios: Normal Básica ____ Normal Superior ____ Carrera Universitaria ____ Maestría ____ Doctorado ____ Otro (especifique) _____ _____ _____ _____</p>
---	---

Instrucciones: En los siguientes rubros, lea cada una de las frases y coloque una X en el número que se acerque más a su percepción. Establezca sus respuestas en función de su experiencia como docente.

Condiciones del saber docente.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Sin opinión	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
1. Lo recibido por mi formación inicial me permite resolver cualquier problema relacionado con el aprendizaje de mis alumnos.					
2. Logro identificar necesidades educativas y compartirlas con el resto del equipo docente.					
3. Ante cualquier situación de duda en torno al trabajo con los estudiantes busco el apoyo de mis compañeros docentes.					
4. Suelo contrastar mis opiniones con los compañeros docentes para desarrollar mis estrategias de enseñanza.					

5. Son frecuentes las situaciones educativas en las que uso más mi experiencia que el conocimiento recibido en mi formación inicial.					
6. Considero que son altamente valorados mis conocimientos como docente por quienes integran el centro escolar.					
7. Me gusta tener el control del proceso de enseñanza-aprendizaje.					
8. Soy receptivo(a) a cualquier indicación o sugerencia sobre mi forma de enseñar.					
9. Suelo mantener mi idea de lo que debe ser la enseñanza pese a lo que los demás docentes hagan u opinen.					
10. Pienso que la mejor forma de obtener resultados de aprendizaje es dejar que el docente trabaje por su cuenta.					
11. Con frecuencia tengo que hacerles observaciones a mis compañeros por no compartir sus puntos de vista acerca de la enseñanza.					

Organización del trabajo docente

	Nunca	Algunas veces	Sin opinión	Casi siempre	Siempre
	1	2	3	4	5
1. Las experiencias docentes en materia de aprendizaje se comparten colegiadamente en un ambiente de diálogo reflexivo.					
2. Se emprenden reflexiones conjuntas entre el cuerpo docente sobre la mejora de la enseñanza.					
3. Se analiza críticamente entre los miembros del centro la forma en que se organiza el trabajo de los docentes.					
4. Entre los docentes se toman en cuenta todos los puntos de vista en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje.					
5. Se discuten colegiadamente en profundidad los contenidos de aprendizaje presentes en el Plan de Estudios.					
6. Se le da seguimiento oportuno a la toma de acuerdos entre los docentes.					
7. Se comparten las experiencias exitosas entre el cuerpo docente en materia de enseñanza.					
8. Se alienta entre los docentes la búsqueda de información especializada para mejorar las prácticas educativas.					
9. Las acciones acordadas entre el colegiado se llevan plenamente a cabo.					
10. Los docentes presentan buena actitud ante el intercambio y la discusión de ideas.					

Aprendizaje compartido

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Sin opinión	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
1. Logro identificar necesidades educativas y compartirlas con el resto del equipo docente.					
2. Ante cualquier situación de duda en torno al trabajo con los estudiantes busco el apoyo de mis compañeros docentes.					
3. Soy un(a) docente que prioriza sus metas personales aun cuando no se correspondan plenamente con las de la institución para la cual trabajo.					
4. Tengo la iniciativa por crear círculos de trabajo académico con mis compañeros.					
5. Suelo contrastar mis opiniones con los compañeros docentes para desarrollar mis estrategias de enseñanza.					
6. La mejor manera de organizar las planeaciones educativas es por uno mismo.					

7. Encuentro poco provechoso el que se comparta entre el colegiado alguna experiencia de enseñanza.					
8. En las reuniones de colegio suelo compartir información que haya investigado previamente.					
9. Tengo la iniciativa de transcribir las experiencias exitosas de mis compañeros docentes.					
10. Encuentro satisfactorio que exista el debate entre docentes sobre temas relativos a la enseñanza.					

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL PERSONAL DIRECTIVO

Objetivo: El presente instrumento es parte del proyecto “La gestión del conocimiento y trabajo docente en educación básica en el marco de la COVID-19”, de la Unidad 098 de la Universidad Pedagógica Nacional, y su propósito es identificar la forma en que se concibe la organización del trabajo docente durante y posteriormente al confinamiento por la pandemia de COVID-19. Cabe agregar que la información obtenida será confidencial y su uso será con fines estrictamente académicos.

Ejes de indagación

1. Condiciones pedagógicas del regreso a las clases presenciales después del confinamiento.
2. Carácter de las necesidades de apoyo de los estudiantes después de la pandemia.
3. Mecanismos institucionales para reorganizar el trabajo de las y los docentes.
4. Efectos educativos como consecuencia de la pandemia.
5. Tipo de saberes desplegados por el cuerpo docente en el marco de la pandemia.
6. Formas de organización del trabajo docente durante y después del confinamiento.
7. Tipo de seguimiento sobre el trabajo de los docentes en las circunstancias actuales.
8. Respuestas docentes a los problemas de aprendizaje presentes en sus alumnos después del confinamiento.
9. Importancia de la colegialidad docente en el actual escenario.
10. La gestión del desarrollo docente con relación a los dispositivos tecnológicos.

REFERENCIAS

- Adelman, H. y Taylor, L. (2018). *Improving school improvement*. UCLA: USA. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586930.pdf>, 13 de noviembre de 2020.
- Albieri de Almeida, P. C. y Biajone, J. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação, *Educação e Pesquisa*, 33 (2), pp. 281-295. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29833207>
- Alcaldía Iztapalapa (2020). Programa Provisional de Gobierno 2019-2020. Recuperado de: <http://www.iztapalapa.cdmx.gob.mx/transparencia/124/2020/XXIX/ProgramaPG20-1.pdf>
- Apple, M. (2004). *Educar “como dios manda”*. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Madrid, España: Paidós.
- Araujo de Cendros, D. y Bermudes, J. (2009). Limitaciones de las tecnologías de información y comunicación en la educación universitaria. *Horizontes Educativos*, 14 (1), pp. 9-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/979/97912444001.pdf>
- Argote, L. y Spektor, E. M. (2011). Organizational Learning: From Experience to Knowledge, *Organization Science*, (USA), 22 (5), pp. 1123-1137. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.1100.0621>
- Argyris, Chris y Schön, Donald (1997). Organizational learning. A theory of action perspective. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, pp. 77, 345-348. Recuperado de: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_077_078_19.pdf
- Arís Redó, N. (2010). La educación emocional y la comunicación escolar. *Revista Vivat Academia*, 113, pp. 1-9.

- Asín, A., Bois, J. y Jurado de los Santos, P. (2009). La sociedad del conocimiento y las TICs: una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 34, pp. 179-204.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). La privatización encubierta en educación pública. V Congreso Mundial de la Educación. Recuperado de: https://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf
- BID (2020, 15 de junio). La opinión de más de 8000 familias sobre la educación remota durante la pandemia. Recuperado de: <https://blogs.iadb.org/educacion/es/opinieeducacionremota/>
- Banco Mundial (2020, 1 de junio). La educación en América Latina enfrenta una crisis silenciosa, que con el tiempo se volverá estridente. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2020/06/01/covid19-coronavirus-educacion-america-latina>
- Banco Mundial (2021, 17 de marzo). Informe: Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños: Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276?locale-attribute=es>
- Basilio, H. (2021, 2 de diciembre). Jóvenes invierten menos tiempo en educación por pandemia. Recuperado de: <https://www.scidev.net/america-latina/news/jovenes-invierten-menos-tiempo-en-educacion-por-pandemia>
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Madrid, España: Paidós.
- Billard, J. (2002). Escuela y sociedad, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 167-186. Recuperado de: <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/bolenv7/articulo8.pdf>
- Bolívar, A. (2013). La dirección escolar en España. De la gestión al liderazgo. Conferencia presentada en el VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid, España: La Muralla.
- Bresser-Pereira, L. C. y Cunil Grau, N. (eds.) (1998). *Lo público no estatal en la reforma del Estado*. Buenos Aires, Argentina: CLAD/Paidós.
- CAF- CEPAL (2020). Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al COVID-19. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45360/4/OportDigitalizaCovid-19_es.pdf
- Campos, R. (2008). Incertidumbre y complejidad: reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8 (1), pp. 1-13.

- Casalet, M. (2012). Las relaciones de colaboración entre la universidad y los sectores productivos: una oportunidad a construir en la política de innovación. En J. Carrillo, A. Hualde y D. Villavicencio (coords.), *Dilemas de innovación en México: Dinámicas sectoriales, territoriales e institucionales*. México: Colegio de la Frontera Norte.
- Carvajal, Á. (2011). La cultura tecnológica como base de las capacidades y el aprendizaje tecnológico. *Revista Humanidades*, 1, pp. 1-13. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4980/498050304004.pdf>
- Castro, Á. y Martínez, L. (2015). The role of collaborative action research in teacher's professional development. *Issues in teacher's professional development*, 18 (1), pp. 34-54. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.49148>, 20 de septiembre de 2020.
- Centros de Integración Juvenil (2019). Diagnóstico del contexto sociodemográfico del área de influencia del CIJ Iztapalapa Oriente. Recuperado de: http://www.cij.gob.mx/ebco2018-2024/9370/CSD/9370_CS_Dx_Dx.pdf
- CEPAL (2021). Los retos y oportunidades de la educación secundaria en América Latina y el Caribe durante y después de la pandemia. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/enfoques/retos-oportunidades-la-educacion-secundaria-america-latina-caribe-durante-despues-la-pandemia>
- CEPAL (2018). Panorama Social de América Latina. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44395/11/S1900051_es.pdf
- CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de Pandemia de Covid-19. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- CEPAL (2018). Panorama social de América Latina 2018. Informe Anual. NU CEPAL. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44395-panorama-social-america-latina-2018>
- Chacón, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente en inglés. *Revista Acción Pedagógica*, 15, pp. 44-54.
- Contreras, T. (2016). Pedagogical leadership, teaching leadership and their role in school improvement: a theoretical approach. *Propósitos y representaciones*, 4(2), 231-284. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126314.pdf>
- Cosner, S. (2014). Cultivating collaborative data practices as a schoolwide improvement strategy. *Journal of School Leadership*, 24, pp. 691-724.
- Cheng, K. W. y Chen, Y. F. (2008). The process of integrating knowledge management into teacher's teaching resources –a case of study on the hospitality College. *Journal of Instructional Psychology*, 35 (4), pp. 380-386.
- Dabat, A. y Rodríguez, J. J. (coords.). (2009). *Globalización, conocimiento y desarrollo. La nueva economía global de conocimiento*. (T.1). México: Miguel Ángel Porrúa-UNAM.

- Dawson, P. (2003). Organizational change stories and management research: facts or fiction, *Journal of Australian and New Zealand Academy of Management*, 9 (3), pp. 37-49.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London, UK: Falmer Press.
- Dubet, F. (2008). ¿Cambios institucionales y/o neoliberalismo? En M. Fernández y E. Terrén (coords.). *Repensando la organización escolar*, pp. 41-63. Universidad Internacional de Andalucía, España: Akal.
- Dufour, R., Eaker, R. y Dufour, R. B. (2005). *On common ground: the power of professional learning communities*. Bloomington, IN: National Education Service.
- Drucker, R. y Pino, A. (2012). Consideraciones para una política pública en ciencia y tecnología. En J. Carrillo, A. Hualde y D. Villavicencio (coords.). *Dilemas de innovación en México: Dinámicas sectoriales, territoriales e institucionales*, pp. 109-142. México: Colegio de la Frontera Norte.
- Druker, P. (1996). *Post-capitalism society*. Nueva York, Estados Unidos: Harper Business.
- Ezpeleta, J. (2004). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En J. Ezpeleta y A. Furlán (comps.). *La gestión pedagógica de la escuela*, pp. 101-117. México: UNESCO.
- Fernández-García, T. (2012). El Estado de bienestar frente a la crisis política, económica y social. *Portularia*, 12, pp. 3-12.
- Flores Crespo, P., Herrera, M., Solís, O. y Solís, E. (2021). Política educativa y pandemia en México. ¿Qué quieren que aprenda? En J. Gorostiaga, F. Flach y J. Almada (coords.). *Educación, desigualdad y pandemia en América Latina. Miradas desde el campo de la política educativa*, pp. 75-96. São Luís, Brasil: CIEPP.
- Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., y Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (15). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires, Argentina: Amorrurtu.
- García, D. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Santo Domingo, República Dominicana: Centro Cultural Poveda.
- Ghouali, H. (2007). El acompañamiento educativo y escolar en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), pp. 207-242.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Barcelona, España: Alianza Editorial.
- Gobierno de México (2021). Impacto de la pandemia en el mercado laboral mexicano y en el SAR. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/656430/AP-05-2021_Impacto_de_la_Pandemia_en_el_Mercado_Laboral_VFF.pdf, 19 de agosto de 2022.

- González, A. (2000). *Innovación organizacional: retos y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Gurm, B. (2013). Multiple Ways of Knowing in Teaching and Learning. *International Journal for the scholarship of teaching and learning*, 7 (1), pp. 1-7.
- Hanaki, N. y Owan, H. (2013). Autonomy, conformity and organizational learning, *Administrative Sciences*, 3 (3), pp. 32-52. Recuperado de: [doi:10.3390/admsci3030032](https://doi.org/10.3390/admsci3030032)
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. New York, USA: Columbia University Press.
- Huayta, E., León, Maila, L. y Rimari, W. (2008). *Guía para el acompañamiento pedagógico de proyectos de innovación en las regiones*. Lima, Perú: 17 Nacional de Desarrollo de La Educación Peruana.
- INEE (2020). La educación obligatoria en México. Informe 2019. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0103.html,
- INEGI (2020). Encuesta para la medición del impacto Covid-19 en la educación (Ecovid) 2020. México. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/#:~:text=En%20M%C3%A9xico%2C%20la%20Encuesta%20para,las%20condiciones%20en%20las%20que>
- Imberón, F. y Canto Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, 1- 12, Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf>
- Keckhove, D. (2008). Sobre la aceleración cultural. En F. Martínez y M. P. Prendes (coords.), *Nuevas tecnologías y educación*, pp. 3-14. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Kimble, C. (2013). Knowledge management, codification and tacit knowledge. *Information Research*, 18 (2), pp. 1-15.
- Lee, H. Y. y Roth, G. (2009). A conceptual framework for examining knowledge management in higher education contexts, *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 23 (4), pp. 22-37.
- León, A. (2012). Los fines de la educación. *Revista Científica de Ciencias Humanas Orbis*, 8 (23), pp. 4-50.
- Luhmann, N. (2006). *Sociología del riesgo*. México: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Madrid, España: Trotta.
- Martínez, H. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva, *Ciencia y Sociedad*, 25 (3), pp. 521-541.
- Mccomis, D. y Parsons, J. (2013). Transformational learning and teacher collaborative communities. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 10 (2), pp. 239-245.

- MEJOREDU (2020). Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19. México. Informe Ejecutivo. Recuperado de: <https://editorial.mejoredu.gob.mx/Cuaderno-Educacion-a-distancia.pdf>
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). Data management and analysis methods. En N. Denzin y E. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*, pp. 428-444. London, UK: Sage.
- Mohan, R. (2005). Knowledge management. A teacher educator's perspective. *Journal of Educational Technology*, 2 (2), pp. 43-47.
- Moreno Olivos, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles Educativos*, 24 (95), pp.23-36.
- Morin, E., Ciurana, E. R. y Domingo, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- Namo de Mello, G. y Da Silva, T. (2004). La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas. En J. Ezpeleta y A. Furlan (comps.). *La gestión pedagógica de la escuela*, pp. 44-63. México: UNESCO.
- Oliveira, I. y da Costa, C. (2016). Jovens estudantes e seus professores: Interação social e currículo dialógico. *Psicoperspectivas*, 15 (1), pp. 117-129.
- Olson, M. (2000). Curriculum as multistoried process. *Canadian Journal of Education*, 25 (3), pp. 169-187.
- Orengo, V., Grau, R. y Peiró, J. (2002). La innovación tecnológica como proceso de cambio organizacional. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 18 (1), 5-38.
- Palamidessi, M. (2006). "Las escuelas y las tecnologías en el torbellino del nuevo siglo", en Palamidessi, M. (Comp.). *La escuela en la sociedad de redes*, pp. 13-31. México: FCE.
- Pareja F., J. A. (2004). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *Educación y Educadores*, 12 (1), pp. 137-152.
- Perdomo, G. (2010). La triada de la organización posmoderna: sujeto, poder y conocimiento. *Revista Gestión, Economía y Desarrollo*, 9, pp. 159-177.
- Pérez García, Á. (2021). Retos y desafíos de la educación post-pandémica. *Aula de Encuentro*, 23(1), pp. 1-4.
- Pérez Lindo, A. (2010). ¿Para qué educamos hoy? Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Pérez Ruiz, A. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales. *El Cotidiano*, 184, pp. 113-120.
- Pini, M. (2021). Desigualdad digital y prácticas pedagógicas en Argentina: la pandemia y las tensiones que se agudizan. En J. Gorostiaga, F. Flach, y J. Almada (coords.), (2021). *Educación, desigualdad y pandemia en América Latina. Miradas desde el campo de la política educativa*, pp. 43-56. São Luís, Brasil: CIEPP.
- Polanyi, M. (2015). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. Chicago, USA: University of Chicago Press.

- Prado, J. F. (2021). La educación de adultos: un acercamiento desde el aprendizaje transformacional. *Revista Conrado*, 17 (78), pp. 140-144. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1655>
- Prat A. y Foguet, C. (2012). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) en la educación física, la WebQuest como recurso didáctico. *Revista Apunts*, 109, 44-53.
- Rodgers, C. y Skelton, J. (2014). Professional development and mentoring in support of teacher retention. i-manager's. *Journal on School Educational Technology*, 9 (3), pp. 1-11. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097716.pdf>
- Ruiz, A. (Coord.) (2002). *La escuela pública. El papel del Estado en la Educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Sabrina, R. y Torres, C. L. (2017). La gestión del conocimiento basado en la teoría de Nonaka y Takeuchi. *Revista Innova*, 2 (4), pp. 30-37. Recuperado de: <http://www.Dialnet-LaGestionDelConocimientoBasadoEnLaTeoriaDeNonakaYT-5922016.pdf>
- Sajna, J. y Verghis, A. (2015). Knowledge Creation in Constructivist Learning. *Universal Journal of Educational Research*, 3 (1), pp. 8-12. Recuperado de: DOI: 10.13189/ujer.2015.030102
- Salazar, J. y Márquez, M. L. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 5 (1), pp. 11-20 Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art1.pdf
- Salado-Rodríguez, L. I. y Ramírez, A. (2018). Capital cultural en el contexto tecnológico: consideraciones para su medición en la educación superior. *Universia*, 24 (9), pp. 125-137.
- Sandoval, C. H. (2020). La Educación en Tiempo del COVID-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativa Innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9 (2), pp. 24-31. Recuperado de: <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>
- Senge, P. (2006). *La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Shahadan, A. y Oliver, R. (2016). Elementary school leaders' perceptions of their roles in managing school curriculum: A case study. *Educational Research and Reviews*, 11 (18), pp. 1785-1789 Recuperado de: DOI: 10.5897/ERR2015.2490
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*, 9 (2), pp. 1-30.

- SEP (2021a). Estadística educativa en México. Ciclo Escolar 2020-2021. Recuperado de: http://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_entidad_federativa/estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf
- SEP (2021b). Estrategia Aprende en Casa. Informe de Resultados. Recuperado de: <https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2021/09/crt-9so-2021-09-29-p2-a3.pdf>
- SEP. (2019). *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua*. México: SEP.
- SEP (2015). Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión. Recuperado de: http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Direccion_Supervision.pdf
- Solano, M. (1996). Aportaciones de la sociología clásica para la comprensión de la violencia estructural. *Revista Reflexiones*, 42 (1), pp. 35-49. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/10892/0>
- Solf Zárate, A. (2007). La organización que aprende y su aporte al proceso de cambio. *Revista Persona*, 10, pp. 29-47.
- Stein, G.M. (2017). Transformative learning through teacher collaboration: a case study. *Koers Journal* 82 (1), pp. 1-15. Recuperado de: <http://www.scielo.org.za/pdf/koers/v82n1/01.pdf>
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Tardiff, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magisterio. *Revista Brasileira de Educação*, 13, pp. 5-24.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. México: FCE.
- Tenhunen, S. (2008). Mobile technology in the village: ICT's culture and social logistic in India. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 14, pp. 515-534.
- Tenti, E. (2008). *Sociología de la profesionalización docente*. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Terrén, E. (2008). Micropolítica y capital social: flujos de conocimiento y redes de comunicación en la organización escolar. En M. Fernández y E. Terrén (coords.). *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*, 65-87. Madrid, España: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- UNICEF (2021). Plantea Bolivia un trabajo conjunto para enfrentar desafíos por la pandemia. Recuperado de: <https://www.unicef.org/bolivia/historias/unicef-plantea-bolivia-un-trabajo-conjunto-para-enfrentar-desaf%C3%ADos-de-la-educaci%C3%B3n>
- UNICEF (2020). Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de COVID-19. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378636>
- Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. *Profesorado*, 12 (1), pp. 1-14. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL2.pdf>
- Verloop, N., Van Driel, J. y Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35 (5), pp. 441-461. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00003-4)
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Montevideo, Uruguay: OEL.
- Wellman, J. L. (2009). *Organizational learning: how companies and institutions manage and apply knowledge*. New York, USA: Palgrave Macmillan.
- Zhang, L. (2008). Analysis on the management of college teachers tacit knowledge. *International Education Studies*, 1 (3), pp. 21-24. Recuperado de: DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v1n3p21>

SOBRE EL AUTOR

Abel Pérez Ruiz. Sociólogo por la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctor en Estudios Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Iztapalapa. Académico de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098 Oriente. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Coordinador de Posgrado de la Unidad UPN 098. Es autor de diversas publicaciones en materia de cultura escolar, gestión educativa, desarrollo docente e identidad profesional.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Leticia Ramírez Amaya *Secretaria de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Académica*
Arturo Latabán López *Secretaria Administrativa*
Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Cristina Leticia Barragán *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Dirección de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias,
Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información
y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*
Gabriela Ruiz de la Rosa *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*
Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Coordinadora Técnica*

VOCALÉS ACADÉMICOS

Luis Gabriel Arango Pinto
Ana Laura Lara López
Amílcar Carpio Pérez
Eurídice Sosa Peinado
Teresa de Jesús Rojas Rangel
Luis Manuel Juncos Quiane

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*
Manuel Campiña Roldán *Diseño de portada y formación*
Ana Luisa Miranda Rivera *Corrección y edición*

Esta edición de *Educación y pandemia: el reto del saber docente*, estuvo a cargo de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 12 de junio de 2024.