



**De las aulas a las casas: dificultades y procesos de resiliencia en el marco de la estrategia  
"Aprende en Casa"**

**Francisco Javier Forero Dovale**

**Universidad del Rosario  
Escuela de Ciencias Humanas  
Bogotá, Colombia  
2021**

**De las aulas a las casas: dificultades y procesos de resiliencia en el marco de la estrategia “Aprende en Casa”**

Francisco Javier Forero Dovale

Tesis presentada como requisito para obtener el título de:

**Antropólogo**

Director

Nicolás Aguilar Forero

Escuela de Ciencias Humanas

Antropología

Universidad del Rosario

**Bogotá,  
Colombia  
2021**

## **Agradecimientos**

Gracias a mis padres que han sido el apoyo más fundamental e incondicional en todo sentido y en cualquier faceta de mi vida. También a otras integrantes de mi familia como mi hermana y abuela que han sido un gran ejemplo de determinación. Gracias a mis amigos de la universidad que de una u otra forma me acompañaron en este proceso.

También un agradecimiento a mi director Nicolás que tuvo toda la paciencia y disposición necesaria para que yo sacara adelante este proyecto, y a la profesora Claudia que con su metodología en la clase de Trabajo de Grado me ayudó a materializar este esfuerzo intelectual. Por último a las madres y docentes que aparecen en esta investigación que con sus esfuerzos demostraron ser más que fundamentales para el bienestar de la sociedad. Es la vocación y la dedicación de los docentes del colegio lo que nos da un respiro en medio de esta difícil situación que estamos viviendo.

## Tabla de contenido

Introducción.....	4
Capítulo 1 “ Lo importante es ayudarlo a los chicos.....	<b>20</b>
1.1 Implementación desde lo estatal e institucional	
1.1.1 Implementación desde las madres de Familia.....	24
1.1.2 Docente como agente estatal y como sociedad afectada .....	25
1.1.3 No Alternancia.....	28
1.2 Dificultades de la estrategia “Aprende en casa”.....	29
1.2.1 Causas Materiales.....	29
1.2.2 Causas emocionales.....	33
Capítulo 2“Tienen un rol que antes no tenían”: Adaptación y resiliencia educativa en medio de la pandemia y de la estrategia “Aprende en casa” .....	36
2.1 Resiliencia en los docentes .....	36
2.1.1 Unión docente y comunicación eficaz con los diferentes actores.....	38
2.2 Flexibilidad.....	39
2.3 Cambios curriculares y de actividades.....	42
Conclusiones.....	49
Referencias .....	55

## **Introducción**

La educación básica es tan importante que, de hecho, es un derecho fundamental que muchos gobiernos, incluido el de Colombia, se han comprometido a garantizar, con base en diferentes acuerdos internacionales concernientes a la niñez y la equidad. Para cumplir con estos compromisos con respecto a la educación básica, Colombia cuenta con un modelo descentralizado que da potestad y agencia a diferentes secretarías y entidades regionales dentro del territorio nacional (Vásquez-Orjuela, 2015). Además de esto, el modelo de educación básica que se pretende es el de las 4 Aes: Asequibilidad, Aceptabilidad, Accesibilidad y Adaptabilidad. Este es un modelo que se utiliza en el país para medir y hacer llegar los estándares de educación requeridos y esperados según los derechos internacionales sobre la niñez (Bayona, Harker & López, 2018).

Básicamente si un Estado cumple las 4 Aes tiene un buen sistema educativo (Bayona, Harker, López, 2018). A grandes rasgos la asequibilidad se refiere a la disponibilidad del servicio educativo cumpliendo la obligatoriedad y la gratuidad. La aceptabilidad se refiere a la calidad que debe tener el servicio educativo en términos de infraestructura y dotación material y humana, así como el currículo. La accesibilidad se refiere a que se deben garantizar condiciones de acceso material, geográfico y económico a la educación bajo el principio de la inclusión social y la no discriminación. Por último, la adaptabilidad se basa en las condiciones necesarias para que los estudiantes se adapten al sistema educativo, por lo cual busca disminuir la deserción escolar y la repitencia (Tomasevski, 2004). Es importante tener claro este contexto para entender a lo que se compromete un gobierno como el colombiano al garantizar una educación pública básica.

Ahora bien, el distanciamiento social necesario para prevenir la propagación de la pandemia del Covid-19 cambió abruptamente gran cantidad de actividades cotidianas humanas. Algunas de estas actividades fueron de plano prohibidas, y muchas otras tuvieron que hacer cambios drásticos en su forma de realizarse, que antes de la pandemia mundial hubiesen sido impensables. De las múltiples actividades cotidianas, hay algunas que podemos considerar fundamentales como lo son alimentarse, trabajar, socializar, educarse, entre otras; y claramente estas también han cambiado a partir de las medidas para hacer frente a la emergencia sanitaria. Así pues, la forma en la que se está llevando a cabo el ejercer y recibir educación básica en Colombia también cambió, cuando a partir del 16 de marzo de 2020 se decidió una suspensión de las clases presenciales. Con el crecimiento exponencial de la cifra de contagios en los siguientes meses, esta medida se mantuvo y ha cambiado significativamente la forma en la que los niños del país acceden a la educación básica, y también la forma en que los docentes, directivos e instituciones prestan este servicio.

En Bogotá la Secretaría de Educación Distrital con el objetivo de seguir brindando el servicio y el derecho a una educación básica a los niños en medio de la emergencia sanitaria implementó dos estrategias principales: Aprende en casa y Alimentación Escolar en casa. La estrategia Aprende en casa consiste en una serie de herramientas virtuales, no virtuales y mixtas con guías físicas y acompañamiento virtual por parte de los docentes, además de una socialización y sensibilización para los padres, las madres de familia y/o acompañantes. Por su lado, la estrategia de Alimentación Escolar en Casa pretendió seguir con el PAE (Programa de Alimentación escolar) en medio de la pandemia, y consiste en dar ayudas como kits de alimentos y bonos de alimentación (Secretaría de Educación del Distrito, 2020). Esta investigación se centró en la primera estrategia.

Un punto de partida para entender la dificultad en la implementación de la estrategia Aprende en casa en Bogotá son las grandes brechas sociales. La pobreza monetaria es del 12.4% y la pobreza multidimensional es de 4.3%, ambas de la totalidad de la población en la ciudad (DANE, 2020). Los niños pertenecientes a este grupo tienen como única opción la educación pública y para continuar con ella en la pandemia deben tener dispositivos electrónicos y un acceso fijo a Internet al que sólo aproximadamente el 66% de la población goza (DANE, 2018). También hay otro tipo de factores que no son directamente materiales como el hecho de que la gran mayoría de la población no está acostumbrada a la educación remota, ni la planta de docentes a enseñar de esta forma. Los que poseen la tecnología en su mayoría no la usan con fines educativos ni laborales (en el caso de los docentes), y hay una gran cantidad de personas que no tienen la familiaridad necesaria con estas tecnologías para seguir con su proceso educativo de forma satisfactoria en estas condiciones.

En tal contexto, la presente investigación analiza el caso de la estrategia Aprende en casa en la IED José María Córdoba. Esta institución está ubicada en CL 48 C SUR 24 14 en la localidad de Tunjuelito, y cuenta con jornadas en la mañana y en la tarde. Por su ubicación muchos de sus estudiantes viven en Ciudad Bolívar, una localidad con gran cantidad de población en situación de vulnerabilidad y pobreza. Aunque más adelante se va a tocar el tema de la población con la que se trabajó con más detalle, es importante aclarar que por motivos de acceso los actores que brindan la información que se procesó para este proyecto son docentes, directivos y padres y/o madres de familia de estudiantes de primaria. Los estudiantes que están en este nivel además de tener contextos económicos y familiares complicados, como ya se explicó, por su edad tienen también menos acceso y autonomía para manejar los dispositivos tecnológicos primordiales para la educación no presencial.

En este contexto, los principales asuntos abordados en este estudio son la virtualización de la educación y la desigualdad en espacios y procesos educativos. A partir de este panorama, desde una mirada cultural basada en la antropología de la educación<sup>1</sup>, se pretende responder la siguiente

---

<sup>1</sup> La antropología de la educación como disciplina está compuesta de dos bifurcaciones principales que, aunque tienen en común un interés por lo educativo, se distancian desde la definición misma de sus objetos de estudio hasta las metodologías utilizadas (Bernal, 2008): la que se interesa en la educabilidad toma debates y problemas clásicos de la antropología filosófica, y así mismo su enfoque es filosófico. La que se interesa por la cultura trata debates de la antropología sociocultural en relación con la educación y, por lo tanto, trata temas como la diversidad, la desigualdad y la gestión de la convivencia en la educación en sociedades multiculturales.

pregunta de investigación: ¿cómo se ha implementado la estrategia pedagógica Aprende en casa que nació a partir de la emergencia sanitaria del Covid-19 en la IED José María Córdoba, en particular en los grados cuarto y quinto de primaria? El objetivo principal es analizar el proceso de implementación y desarrollo de la estrategia Aprende en casa desde las experiencias de diferentes actores asociados a la educación de los niños y las niñas en este colegio (padres y madres de familia, docentes y directivos). Este objetivo se divide en los siguientes objetivos específicos:

1) Analizar el proceso de implementación y evolución de la estrategia Aprende en casa desde las normativas estatales e institucionales; 2) identificar las dificultades que ha tenido el funcionamiento de la estrategia para los diferentes actores de la IED (padres, docentes y directivos) vinculados con el proceso educativo de los niños y las niñas de cuarto y quinto grado; 3) identificar por los principales cambios, nuevas relaciones y funciones de los distintos actores que orientan el proceso educativo de los niños y las niñas, a partir de la estrategia y los efectos de la pandemia.

#### **- Antecedentes teóricos:**

Para los antecedentes teóricos de este trabajo de grado fue necesario hacer una división. Por un lado, están los trabajos y conceptos que podemos encontrar desde la pedagogía y desde la antropología de la educación sobre temas como las desigualdades sociales y la virtualidad. Por otro lado, están los aportes que, con el paso de los meses desde que comenzó la pandemia, se han comenzado a hacer con respecto a la educación básica, y los efectos que ha tenido la pandemia y las medidas en esta.

#### **- Antecedentes pre-pandemia: entre la pedagogía, la antropología de la educación y la antropología de la virtualidad**

Los principales aportes que se han hecho en relación con el tema propuesto en este estudio han sido desde la pedagogía, y desde la antropología, más específicamente desde la antropología de la educación y la antropología de la virtualidad. En los debates planteados en estos tres campos es donde se pretende situar la discusión principal de esta investigación.

Dentro de los aportes de la pedagogía con respecto a la educación virtual en contextos de desigualdad, el término más importante teórica y metodológicamente es el de *competencia digital* (CD). Este se refiere a todas las habilidades, conocimientos y actitudes que nos permitan hacer uso de dispositivos y herramientas virtuales para el proceso educativo (Cobo, 2019). Alrededor de lo que es la *competencia digital* se han hecho diferentes aportes desde la pedagogía que muestran que, dependiendo de la situación y antecedentes sociales, económicos y familiares de diferentes actores involucrados en el proceso educativo (estudiantes, padres de familia, docentes, etc.), se tienen diferentes competencias digitales, lo cual es un problema para la implementación de la educación virtual (Varela, Vila, & Pernas, 2019; Castro, Marin, & Sáiz, 2019). A partir de las diferencias en CD se están generando nuevas brechas, periferias y formas

de exclusión para aquellos que no saben moverse en un mundo virtual en especial cuando se habla de educación (Velásquez et al, 2018).

Esto es algo importante a tener en cuenta ya que antes de la pandemia se puede ver cómo la implementación de TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) en la educación pública básica en Bogotá se tomaba como una urgencia y como sinónimo de progreso en la calidad del proceso educativo en los colegios públicos de la capital. Es por esto que distintas entidades estatales adelantaron algunos programas de implementación o al menos familiarización con las TIC en algunas IED. Tenemos el ejemplo del proyecto llamado “saberes tecnomediados” desarrollado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP- y también el “Ecosistema Distrital de Innovación educativa” que promovió la integración de las tecnologías digitales en las aulas. Sin embargo, ambos proyectos, promovidos por la Secretaría de Educación de Bogotá, tuvieron como base un “determinismo tecnológico” que equipara el desarrollo y la innovación solo al acceso a artefactos tecnológicos sin que exista en realidad una articulación con las propuestas pedagógicas concretas de los docentes (Cifuentes & Aguilar, 2019). Asimismo, se ha encontrado que estas estrategias tienen problemas de sostenibilidad y agenciamiento, pues no ofrecen las condiciones para tener continuidad en el tiempo (Ramírez, et al., 2013) ni aportan de manera significativa a la preparación de los estudiantes, los docentes y los padres o madres de familia para la situación actual de virtualización de la educación a causa de la emergencia sanitaria.

Por su parte, desde la Antropología de la Educación y más específicamente desde la bifurcación que tiene como objeto de estudio la cultura en contextos educativos, la desigualdad tanto cultural como de brechas sociales y económicas es un tema central. Se ha pretendido que a partir de metodologías antropológicas se puedan rastrear los efectos de la desigualdad social en el proceso educativo, teniendo en cuenta diferentes frentes, como el familiar, el institucional, entre otros. La construcción de un “niño sujeto escolarizado” que viene de contextos de desigualdad es importante ya que condiciona su proceso educativo dependiendo de su realidad (Santillán, 2006). Otros investigadores han mostrado cómo las agendas educativas están tradicionalmente ligadas a los valores dominantes de la sociedad que en muchos casos no se ligan con las realidades y cotidianidades de las personas, sobre todo en contextos de desigualdad social y económica (Thompson, 1992).

Algunas otras discusiones que se han dado desde la antropología de la educación se han centrado en las materialidades de las escuelas y en cómo los recursos materiales (tanto de infraestructura, como de elementos útiles al aprendizaje) de las escuelas juegan un papel fundamental en la socialización y se educabilidad al estar ahí (Petrelli, Neufeld, 2017), Así pues, hay ciertas estrategias que tienen como fin cerrar brechas sociales pueden ser efectivas en muchas ocasiones para mejorar la calidad y los resultados educativo. Esto lo vemos por ejemplo en (Vergara, Rodríguez, 2016) en donde los resultados a una estrategia netamente material son positivos. Por último, también encontramos reflexiones con respecto a la desigualdad que hay entre instituciones educativas y su forma de educar, así como con respecto a los alcances académicos a partir del contexto donde se encuentran ubicadas y los imaginarios que se tienen de ellas. Los alcances académicos, la educabilidad y los objetivos de la educación también cambian

dependiendo el contexto y los imaginarios de instituciones en la “periferia” y en el “centro” (Alucin, 2017).

Es importante nombrar también algunas reflexiones desde la Antropología de la Educación que tiene como objeto de estudio la educabilidad. Esta rama de la antropología de la educación nos aporta una suerte de reflexión filosófica, y por esto, en este caso trata cuestiones éticas con respecto a la implementación de TIC y la virtualización en espacios de educación básica. La desigualdad en el acceso a los recursos tecnológicos es, por supuesto, uno de los problemas éticos encontrados. Es un problema ético ya que esto genera una injusta desigualdad y abre más las brechas entre quienes pueden tener el fácil acceso a la educación y quienes deben hacer fila para “comprar unos minutos” que les permitan acceso a la red (García, 2007). También en las políticas educativas se ve cómo se asume erróneamente que la tecnología se puede usar como preparadora de sujetos de derechos y transformadores de la realidad, por lo cual las estrategias contra otros problemas como la deserción, violencia y drogas en las aulas se han subordinado a la confianza a veces acrítica en lo tecnológico y digital (Ortiz & Páez, 2015).

Ahora bien, los aportes de la antropología de la educación se complementan en este estudio con los de la antropología de la virtualidad, campo que cuenta con valiosos antecedentes para reflexionar sobre la virtualización de la educación. Así como la “autoridad etnográfica” se quebrantó a partir de los movimientos de descolonización surgidos a mediados del siglo XX, y pese a que según James Clifford vivimos en un proceso de contacto intercultural, al agregar el elemento de lo virtual en nuestra vida hay otro tipo de elementos que cambian con respecto a esta autoridad y que mantienen vigentes los planteamientos de Clifford. De esta manera, con lo virtual, la autoridad experiencial (Clifford, 1986) y el “estar ahí” como única legitimidad antropológica cada vez tiene menos validez. Un ejemplo lo vemos en la antropología de lo virtual que nace como una nueva forma de ejercicio antropológico que se sale del paradigma clásico que tiene como imperativo la autoridad del investigador al “estar ahí”. Con el paso del tiempo hay nuevos fenómenos sociales como la virtualidad y la era de la información que han cambiado muchas formas en las que hacemos las cosas y vivimos desde ya hace un tiempo. Así pues, esta rama vuelca su mirada al fenómeno de la virtualidad, el elemento tecnológico y cómo cambió y cambia a las sociedades actuales con respecto a cómo se vive, trabaja y se relacionan las personas (Torres, 1999).

A partir de esto se da apertura a una serie de etnografías que tienen como objeto de estudio las nuevas relaciones sociales que están mediadas por internet (Mosquera, 2008). Estas etnografías tratan diferentes temas relacionados con lo virtual. Por ejemplo, se ha explorado cómo las interrelaciones que se generan en el espacio virtual (Ardévol et al, 2003), cómo el uso de chat ha transformado las relaciones sociales (Martínez, 2006), e incluso cómo se forman colectivos y sitios de aprendizaje autónomos por medio de foros y otras plataformas virtuales (Peach, 2009, Barbas 2015; Treré 2013; Fernández-Planells 2013; Juris 2012).

Sobre educación virtual existen otro tipo de etnografías que toman por ejemplo el blog educativo como herramienta etnográfica (Kid, 2013), o que abordan las relaciones que trascienden a lo educativo en lo virtual (Méndez, et al, 2015). Este tipo de etnografías sobre educación virtual

muestran que los usos de las herramientas tecnológicas y virtuales no se agotan o determinan por las características técnicas de estas, sino más bien en el grado de apropiación que las personas le dan a estas herramientas. Desde mi caso de investigación suponemos que esta apropiación de las herramientas puede crear desigualdades entre estudiantes que no tienen la misma posibilidad de acceso a ellas ni una educación previa para su uso. Las desigualdades sociales y brechas económicas son un punto de partida para entender las diferencias que pueden existir en la apropiación de estas tecnologías, y cómo en esta situación de la pandemia que es totalmente inusual, las brechas con respecto al acceso y a la calidad de la educación pueden ser aún mayores que antes.

Hay que tener en cuenta que todos estos aportes se hicieron desde una realidad diferente a la que estamos viviendo actualmente. Por un lado, los procesos de acercamiento a las TIC han sido voluntarios y de una u otra forma con algún tipo de planeación, a diferencia de la virtualización obligada y de repente que se tuvo que implementar a partir de la pandemia. Por otra parte, estas investigaciones no se hicieron en medio del aislamiento social necesario que vivimos, y aunque algunos de los aportes como los de la antropología virtual sí usaron herramientas tecnológicas para su investigación, hay que ser reflexivos sobre lo que significa hacer investigación cualitativa sin un contacto presencial con las personas.

#### - **Reflexiones y efectos de la pandemia en la educación**

En este apartado se pretende hacer un sondeo de los trabajos que se han publicado con respecto al Covid-19 y sus efectos en la educación en diferentes países. Es importante aclarar que estos trabajos son exploraciones iniciales al tema y es por esto que están hechos en su mayoría desde las cifras oficiales de los países; otros son reflexiones desde la academia sobre el tema educativo y la pandemia, y son pocos los que se hacen desde una recolección cualitativa o etnográfica de información como la que se propone en esta investigación.

Durante meses la primera publicación académica que se había hecho sobre la virtualización de la educación pública durante la emergencia del Covid-19 se hizo en China. En esta se muestra a grandes rasgos cómo los problemas más importantes en este país para la implementación de la educación virtual fueron: el aprovisionamiento de Internet para los hogares, la integración de las familias a este proceso, y la discusión de si se debe incluir a la pandemia como tema de aprendizaje. Para su implementación, el Gobierno chino tuvo que preparar los servicios de Internet en muchas zonas del país, entrenar a los docentes en el manejo de las plataformas, intentar adaptar estas formas de educación a la localidad de los territorios, e ir pensando cómo se abrirán las escuelas cuando se acabara la epidemia que en su momento no era una pandemia global (Zhang, et al 2020).

En algunos países de la Unión Europea ya podemos encontrar otras aproximaciones que no se centran en las desigualdades o el acceso a la educación en el contexto del aislamiento, sino que buscan comparar entre modelos sincrónicos, asincrónicos e híbridos de aprendizaje que se han estado usando durante la pandemia en algunos de estos países (Mladenova et al, 2020).

Por otro lado, también se pueden encontrar trabajos que se preocupan por los efectos psicológicos de la pandemia en los niños y jóvenes cuando los procesos educativos son a distancia (Akat, Karatas, 2020). En este tipo de trabajos se muestran algunas consecuencias psicológicas que deja la emergencia sanitaria en los niños, a causa del encierro por la cuarentena, el cómo son afectados también por el ambiente familiar y las preocupaciones económicas y de todo tipo durante esta coyuntura. Emocionalmente para tanto niños como docentes y padres de familia se puede encontrar un deterioro de la salud mental a causa de una situación tan fuerte en muchos sentidos como la que se está viviendo. Sin embargo, incluso en Estados Unidos también se pueden encontrar investigaciones en donde la transición a la virtualidad fue exitosa en el sentido que se logró dar una continuidad al proceso educativo de los estudiantes relativamente con uniformidad entre ellos a pesar de las desigualdades económicas, y sin que la virtualidad afecte tanto el aprendizaje de los contenidos y competencias necesarios; se pretende tener este modelo para futuros aislamientos (Basialaia, Kvavadze, 2020).

En contextos un poco más locales se puede vislumbrar que hay unas preocupaciones diferentes por los efectos de esta pandemia en los sistemas educativos. Vemos por ejemplo, desde un trabajo cualitativo en Argentina, cómo las brechas digitales preexistentes a la pandemia agudizaron la inequidad en el acceso a la educación, haciendo que los sectores vulnerables se vuelvan más vulnerables. El estudio de Álvarez et al (2020) indica que la segregación educativa también aumentó con el aislamiento y que los contextos económicos, sociales y culturales de los estudiantes, familias y escuelas determinan la equidad en el acceso a la educación que en muchos casos no es nada satisfactoria (Álvarez et al, 2020). En España, igualmente, se puede ver también que más o menos hay un millón de alumnos afectados que no cuentan con los dispositivos electrónicos suficientes para continuar con su proceso educativo (INE,2020). Las desigualdades educativas en este país aumentaron también con la llegada de la pandemia, y la educación online se está enfrentando con desigual fortuna (Cabrera, 2020).

Con relación a contextos similares al de Colombia se encuentra el caso de México, en donde se han dado numerosas reflexiones en torno a la pandemia y a sus efectos en el sistema educativo. Gracias a la revista Educación y Pandemia del IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación) de la UNAM, se puede encontrar una serie de reflexiones sobre cómo ha sido este proceso en territorio mexicano y varias de sus vertientes. En estas el tema de las brechas digitales siempre está presente. Aunque el acceso a los aparatos tecnológicos inicialmente es el que limita y determina quiénes pueden acceder y quiénes no a la educación, se muestra que el aprovechamiento de los dispositivos depende en gran medida de la disponibilidad y el capital cultural que tienen los padres de familia. Así pues, esta brecha tecnológica no solo se da por lo material, sino por una serie de capacidades y valores asociados a su uso (Lloyd, 2020). La forma como se ha visto que se ha llevado la educación en este país ha dado para la reflexión acerca de cómo el docente ha quedado reducido a “un simple técnico que elige materiales para trabajar con sus estudiantes” y, por las circunstancias, el proceso educativo se ha reducido a “salvar el año escolar”, que es básicamente cumplir el currículo formal y calificar a los alumnos (Díaz-Barriga, 2020)

Aunque en México se ha intentado también implementar otro tipo de estrategias (que de hecho ya existían) para contrarrestar un poco la brecha digital como lo es la “ telesecundaria”, que consiste en dar las clases por un canal de televisión público, en el marco de la pandemia ésta cambió y ya no tiene el acompañamiento de un docente como antes; esto ha puesto una mayor responsabilidad en las familias, que viven en condiciones que a veces no permiten asumirla (De la Cruz, 2020). El hecho de que el principal acompañamiento en el proceso educativo de los niños ahora se haga en el núcleo familiar, también agudizó una serie de tensiones preexistentes en los hogares. Por ejemplo las carencias materiales y tecnológicas en los hogares, la imposibilidad del acompañamiento necesario por temas laborales, la violencia interna y externa en los hogares cuando el colegio físico ya no está como un espacio de protección, la poca preparación de los padres para ayudar, y la poca autonomía que manejaban los estudiantes antes de la pandemia (De la Cruz, 2020).

Todos estos elementos han dado cabida a publicaciones un poco más reflexivas y teóricas en donde se piensa la función de la escuela en este momento de la historia y en la modalidad en que se está prestando el servicio educativo. Así pues, ya hay afirmaciones tales como que para que la escuela siga cumpliendo su función de brindar conocimientos profundos y relevantes la presencialidad y el rol del docente como acompañante a este proceso es fundamental. En este momento no se están cumpliendo ninguna de estas dos condiciones, y es por eso que la función primordial de la escuela está en duda en nuestros tiempos (Tarabini, 2020). También se está viendo a la pandemia como una oportunidad para que los estudiantes comprendan que tienen un rol importante e interconectado con la sociedad y el Estado, y esto, sumado a la convivencia familiar, pueden ser una buena base para crear y fortalecer valores y ciudadanía. Incluso hay otro tipo de reflexiones que muestran cómo debido a los contextos de desigualdad locales en Colombia, la pandemia nos ha mostrado que debemos el sistema educativo debería ser tratado en términos de biopolítica en donde a partir de esta emergencia se propone hacer un giro epistemológico, cultural e ideológico, que acompañado con cambios políticos y sociales se logre hacer un cambio realmente positivo en la en el acceso y la calidad de la educación básica pública en Colombia (Ballesteros, 2020).

## **Marco Teórico**

La base teórica desde donde se recolectaron y analizaron los datos recogidos está ligada a los objetivos específicos planteados para esta investigación. Es por esto que esta sección se divide en tres momentos o situaciones encontradas en la experiencia de la estrategia Aprende en casa analizada en esta investigación.

### **- Implementación de la estrategia desde lo estatal**

El diseño e implementación de la estrategia “Aprende en casa” al igual que las estrategias que se pueden ver en otros países nacen de decisiones estatales que tienen un trasfondo dentro de las diferentes instituciones estatales jerarquizadas de cada país, y también de procesos transnacionales políticos, económicos y de toda índole. En este caso la aparición de una pandemia global.

Los discursos y decisiones estatales se construyen dentro de las fronteras nacionales, pero también tienen origen en los flujos transnacionales de información, el mercado y el capital multinacional (Gupta, 1995). Es necesario prestarle atención a los procesos transnacionales que se reflejan en las decisiones locales (Calhoun, 1989). En el caso de la estrategia “Aprende en casa”, es importante prestar atención a estos procesos para entender el trasfondo de la decisión de implementar esta estrategia.

Adicionalmente, el Estado se ha intentado definir desde las distinciones que se pueden encontrar en él con respecto a la sociedad. Algunos autores apuntan que hace parte de la sociedad pero que es autónomo de ella, otros lo definen desde las personas que lo componen y termina reduciéndolo a un sistema subjetivo de toma de decisiones de personas (Mitchell, 1995). Sin embargo, hay actores estatales que no toman estas decisiones pero que su acción es fundamental para la implementación de las políticas. Así pues, en este caso de estudio se pretende ver la implementación de la estrategia como algo hecho por personas de la sociedad como docentes, directivos e incluso padres de familia. Este no es un proceso hecho por un Estado aislado de la sociedad.

Así pues, aunque hay que poner atención a los fenómenos transnacionales y directivas nacionales alrededor de la estrategia, se puede encontrar que, para la gran mayoría de los ciudadanos, el contexto más inmediato de encuentro con lo estatal está en su relación con él en lo local (Gupta, 1995). Estas relaciones con lo local se pueden manifestar por ejemplo en la interacción con su colegio público en una situación como lo es la no presencialidad a partir de la pandemia.

Así pues, las relaciones entre personas son las que terminan materializando las decisiones estatales, y en este caso pueden ser las nuevas relaciones que surgen de esta nueva situación que estamos viviendo con la no presencialidad, y que antes no existían, o por lo menos no de esta forma entre actores del proceso educativo. El interés etnográfico en una medida estatal se puede traducir en describir, analizar y entender estas relaciones mundanas que son el pilar para que las medidas estatales se concreten y donde se ven realmente los efectos estatales (Harvey, 2005).

Las políticas modernas pueden explicarse en relación con las diferencias entre las clases sociales, y los recursos de poder creados a partir de estas y de las distinciones entre Estado y Sociedad (Mitchell, 1995). Existen agentes estatales como los docentes que también los podemos considerar parte de la sociedad. Esta relación de los docentes con el Estado, y su función para mantener estas líneas de diferencia son relevantes al momento de ver la implementación de la estrategia.

#### - **Desigualdad social y educación en medio de la pandemia**

##### **-Capital tecnológico objetivado**

Las principales dificultades en el desarrollo de la estrategia tienen que ver, como hemos visto en el caso de algunos otros países, principalmente con el poseer o no dispositivos tecnológicos.

Estos son los que principalmente determinan una igualdad en el acceso educativo durante la pandemia. Sin embargo, en la educación virtual existen otro tipo de desigualdades y brechas con respecto a la cultura, a la educación y a lo tecnológico que también pueden crear dificultades importantes desarrollo de la estrategia “Aprende en casa”(Ardévol y Lanzeni, 2014). Se puede ver que las desigualdades sociales y brechas ya existentes antes de la pandemia se han agudizado con las restricciones y esto ha afectado el acceso a la educación para muchos estudiantes en el país y en el mundo.

Desde las ciencias sociales y más específicamente en la antropología se han tratado las desigualdades sociales en sociedades modernas y las poblaciones pobres, y las colectividades y equidades sociales se han tratado desde grupos étnicos diversos o desde movimientos sociales. Tanto así que la desigualdad como la equidad se han considerado muy separadas y no se pone la lupa en las relaciones que hay entre estas. Es por esto importante que el marco analítico que se utilice debe servir para analizar tanto los intercambios compensatorios que forman algo de equidad como los fenómenos que aumentan la desigualdad (Reygadas, 2008).

La desigualdad social como un fenómeno en la antropología se ha visto como algo que está en gran parte mediado por lo simbólico. Durkheim y Mauss dan cuenta de cómo a partir de una clasificación simbólica de las cosas en la cultura se comienza a establecer límites y relaciones de inferioridad/ superioridad. Plantean que hay una correspondencia entre este tipo de estructuras mentales y la formación de estas mismas jerarquías en la creación de nuestras estructuras sociales (Mauss, 1925). También vemos que incluso Weber hablaba de existencias de grupos de status y distribución desigual de prestigio (Weber, 1996).

La desigualdad social es algo que no sería igual sin la carga simbólica que representa, sin los rituales que afianzan o la disminuyen, y sin las fronteras simbólicas que se crean a partir de ella, e incluso sin la acumulación asimétrica de capital cultural. Sin embargo, no se reduce a lo simbólico, sino que lo material es algo indispensable para entenderla. Fenómenos como la distribución desigual de la riqueza, los recursos que tienen los diferentes grupos sociales, el uso de la fuerza, las condiciones ecológicas, y las estructuras económicas y políticas son necesarios para entender la desigualdad social que por supuesto no se agota en lo simbólico (Reygadas, 2008). Es desde allí donde se está pensando la desigualdad social en este proyecto. Lo material es factor fundamental dentro de la desigualdad en el acceso educativo, y a partir de esto, se crean y vienen una serie de brechas simbólicas y culturales en este proceso.

Desde la antropología de la virtualidad entendemos que el objeto de estudio de la disciplina antropológica es el cambio social, la cultura, la religión, la política y otros elementos del mundo social. Las tecnologías digitales han cambiado la forma en cómo nos identificamos, nos relacionamos y ha creado nuevos espacios sociales. Lo digital es algo que ha reconfigurado nuestra vida y ha gestado transformaciones sociales, por lo tanto, se enlaza con el objeto de estudio tradicional de la antropología (Fischer, 2007). La tradición antropológica ha procurado ver a la tecnología no como artefactos que se crean y que están separados de la vida social, sino como algo que hace parte integral de la vida y actividad social ya que es un proceso y producto

cultural. Así pues, lo digital genera continuidades y discontinuidades en las formas de hacer, pensar y experimentar (Ardévol y Lanzeni, 2014).

Uno de los temas importantes a tratar por esta rama de la antropología es la producción de la diferencia. Frente a lo digital se ha visto la suposición de que es un proceso que ayuda a la homogeneización y reducción de la diversidad. Sin embargo, lo que también se ha visto es que lo digital no es ajeno a la producción de diferencias. Lo digital no se distingue en ese sentido de ningún otro tipo de producción cultural. De este punto nace la desigualdad digital. Esta se basa en un modelo que a grandes rasgos hace una diferenciación entre lo que se tiene y no se tiene (o entre usuarios y no usuarios) de tecnologías. Este modelo nació en el 2001 cuando Internet y las tecnologías estaban en un proceso de expansión primario y se ha ido alimentando con nuevos elementos a medida que el mundo digital crece y se hacen necesarias nuevas herramientas que cada vez se vuelven indispensables en la escala social (DiMaggio y Harigittai, 2001).

Este modelo es meramente material; y reconoce que las brechas digitales son consecuencia de otras brechas como las económicas y las sociales. Así el acceso a las tecnologías y a lo digital para la población en situación de vulnerabilidad se puede ver como una vía de inclusión y empoderamiento. Sin embargo, otro debate que está abierto es si realmente lo virtual puede tener un carácter democratizador teniendo en cuenta que la producción de información dentro de las TIC está producido por la élite, y el acceso material a la tecnología está controlado por grandes compañías transnacionales (Ardévol y Lanzeni, 2014).

#### - **Otro tipo de dificultades**

Existen otro tipo de dificultades que van más allá de lo material, y que tienen que ver con el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas para la educación. Este aprovechamiento también está determinado por una serie de valores y saberes tecnológicos que dependen también de trayectorias y capital cultural con respecto a la tecnología. Como hemos visto en los antecedentes, el apoyo y acompañamiento familiar se volvió central en el proceso educativo de los niños. Estas competencias en los padres de familia son fundamentales para garantizar también el acceso a la educación.

Como podemos ver, la tecnología misma transforma el proceso educativo, y modifica los lugares donde se debe mover el sujeto para educarse. Dentro de la antropología de la educación se pone sobre la mesa esta nueva situación de lo virtual en los contextos educativos, y se sostiene que se debe pensar en parámetros y estrategias pedagógicas que vean a la tecnología con significación moral en el proceso de aprendizaje, y además que se deben denunciar y cerrar las brechas y desigualdades en términos de acceso a tecnología, todo esto como un deber ético de la educación para no crear más de estas brechas (Rivera y Minelli, 2017).

La competitividad de estudiantes en el entorno educativo se legitima a partir de la igualdad de condiciones. Sin embargo, lo que vemos es que los agentes sociales tienen diferentes recursos o capitales, y la escuela se configura como un espacio que reproduce desigualdades. Con la llegada

y naturalización de las TIC hay una serie de recursos y saberes virtuales que pueden posicionar a un individuo en condición de ventaja o desventaja respecto a los demás. Estos hacen parte del capital tecnológico. Este al igual que cualquier capital funciona como un recurso que se invierte y que genera desigualdad. Su posesión otorga una ventaja en la competencia en su campo respectivo. (Ramirez y Casillas, 2014).

El capital tecnológico es un concepto que nace a fin de complementar el capital cultural usado por Bourdieu para clasificar sujetos y en especial estudiantes. Este último lo entendemos como un capital que no se agota en lo económico, sino que también se forma a partir de hábitos de vida, trabajo interiorizado y conocimientos que sólo se adquieren a partir de una socialización (Bourdieu, 1997). Así mismo, la incorporación de las TIC en la actualidad no están determinadas solamente por los factores económicos, sino por un conocimiento y un saber hacer que le da sentido. Estos hacen parte del capital tecnológico, y por esto, lo consideramos como otra especie de capital cultural.

El conjunto de saberes teóricos y prácticos interiorizados y socializados que son usados en el proceso educativo con TIC, más la posesión material de los artefactos que facilitan la virtualidad son lo que componen la definición de capital tecnológico. El tenerlos genera un atributo que diferencia a los individuos y les permite competir de mejor manera (mucho más en una educación totalmente virtual) (Ramirez y Casillas, 2014). Este se puede medir en tres formas: capital tecnológico incorporado, objetivado e institucional.

El primero se refiere a todo el grado de apropiación tecnológica que tiene el individuo como el manejo de archivos, administración de dispositivos, manipulación de datos, contenido multimedia, entre otros, que vienen a partir de los antecedentes familiares con las TIC que configuran una serie de actitudes y valoraciones sobre ellas, y crean un grado de afinidad. El capital tecnológico objetivado se refiere a lo material. Allí podemos encontrar la disponibilidad de equipos y artefactos tecnológicos, la conectividad, la inversión en servicios de TIC, las aplicaciones, las licencias y los accesorios. Por último el capital institucionalizado se refiere a los cursos de capacitación en TIC, diplomas y certificados (Ramirez y Casillas, 2014).

Esta categoría analítica es importante para la investigación propuesta. En el contexto de la emergencia sanitaria por el covid-19 y la necesidad de poner en práctica la virtualización de la educación por medio del programa Aprende en casa, es desde el capital tecnológico como categoría analítica y metodológica como se puede llegar a analizar las desigualdades y las diferentes brechas que tienen los estudiantes para acceder y gozar del derecho a la educación en esta contingencia. Adicionalmente, también sirve para reflexionar hasta qué punto los docentes poseen estas aptitudes y competencias propias del capital tecnológico para brindar una educación de calidad.

#### - **Resiliencia y cambios en el proceso educativo**

Es importante destacar, de manera previa al acercamiento empírico a la realidad de los estudiantes y otros actores que componen el proceso educativo en medio de la pandemia, en

particular en el marco de la estrategia Aprende en casa, el hecho de que es innegable que existen adversidades en esta nueva forma en la que se presenta el servicio educativo. Si tenemos en cuenta las brechas sociales y económicas que existen en la población bogotana, se puede suponer que con estas dificultades la forma en la que se va a llevar a cabo la educación no presencial y la estrategia es desde la *adaptación* de una u otra forma por parte de los estudiantes y del resto de actores. Sin embargo, en el concepto de resiliencia podemos encontrar una serie de elementos relevantes para pensar en un proceso que debe continuar a pesar de los grandes cambios repentinos y de las dificultades que estos cambios traen consigo.

Este concepto se ha tratado sobre todo desde la psicología y la pedagogía. Las diferencias en las distintas definiciones de resiliencia tienen que ver con la forma como se toma el ser resiliente. Por ejemplo, algunos autores la han pensado como sinónimo de adaptación (Milgran, et al 1992); para otros hay diferencias entre estos dos términos y la resiliencia es vista como otro tipo de capacidad que no se agota en la adaptación (Grotberg, 1995), y para otros la resiliencia es vista como un proceso (Luthar, 1999). En este último sentido una definición que a mi parecer es integral es la que asocia la resiliencia a “un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad” (Luthar, 1999, 353–372). En esta definición se distinguen tres componentes importantes que deben estar en la definición de resiliencia: la noción de adversidad, la adaptación positiva a la adversidad, y el proceso que involucra y considera la dinámica entre mecanismos cognitivos, emocionales y socioculturales.

Desde la antropología filosófica se entiende que la resiliencia debe tener la identificación que hace la persona de sí mismo como sujeto que está ante una adversidad, así como la capacidad de reconocer su propia realidad, y a partir de esto buscar alternativas para superar la situación. El proceso de resiliencia no es solamente un proceso de resistencia a las adversidades, sino que es básicamente un aspecto constructivo o reconstructivo en las personas (Signes, 2019). En este proceso, entran en juego diferentes capacidades biológicas, instintivas y psicológicas de carácter personal, así como el contexto y el ambiente social y cultural donde la persona se encuentre (Signes, 2019).

La resiliencia en contextos educativos se considera como un proceso o capacidad importante para el proceso educativo, en especial para los niños y las niñas. Es por esto que, desde la pedagogía, y los estudios relativos a la educación, la resiliencia se ha tratado con gran profundidad a comparación de otros campos. Principalmente, es la promoción de la resiliencia en los estudiantes lo que se ha intentado indagar, ya que al trabajar en esta capacidad pueden responder de una mejor forma en sus procesos educativos.

La propuesta sobre resiliencia considera que los maestros, además de tener un conocimiento de lo que es la resiliencia, deben estar entrenados para crear ambientes académicos que la promuevan (Crespo, 2010). Así, su formación es un factor clave, y el maestro debe tener la capacidad de: “conocer las diferentes áreas y aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje; especialmente en cuestiones referidas a desarrollo socioemocional, promoción de conductas prosociales, manejo de grupos, cambio de actitudes y resolución de conflictos, mejora de la autoestima” (Crespo,2010). Incluso existen modelos de promoción de resiliencia que tienen en

cuenta una serie de pasos que los docentes deberían seguir para que los estudiantes desarrollen esta capacidad (Henderson, Milstein, 2003).

Como se pudo ver, se ha investigado y creado modelos de las muchas formas en las cuales el docente puede promover la resiliencia en los estudiantes. Sin embargo, también vale la pena explorar lo que se ha trabajado sobre la propia resiliencia que tienen los docentes en para el ejercicio de su profesión y en su vida cotidiana. Vemos por ejemplo investigaciones en donde a partir de modelos pedagógicos se mide la resiliencia docente y se muestra como las condiciones materiales de las instituciones educativas donde trabajan los docentes y los contextos sociales y económicos donde ellos viven y se desenvuelven hacen que desarrollen una mayor capacidad de resiliencia al saber manejar y hacer procesos positivos desde la adversidad (Forjan,2018). También podemos encontrar otro tipo de estudios en donde muestran cómo la resiliencia docente no es solamente recuperarse y mejorar en situaciones adversas en el marco de su trabajo como educadores, sino que también se habla de la “resiliencia de lo cotidiano” que es el mantener unas características esenciales para su trabajo como la vocación, el compromiso y la responsabilidad en situaciones adversas personales o contextuales que los afecten a ellos también (la emergencia sanitaria bien puede ser una de estas situaciones) (Gu et al, 2007).

Por último, un aporte muy interesante son algunas investigaciones cualitativas de la resiliencia en docentes en el marco de la pandemia y el aislamiento social que dan cuenta de las diferentes formas de afrontar la situación por parte de docentes que se consideran con un alto nivel de resiliencia frente a los que se considera que tienen un bajo nivel de resiliencia (Román et al, 2020). En los resultados se muestra como por ejemplo los docentes clasificados con una alta resiliencia han podido brindar un mejor apoyo emocional a los estudiantes en la emergencia sanitaria, además de aprovechar la situación para hacer cambios en el estilo de vida como la actividad física, el acercamiento virtual o presencial con sus seres queridos, el generar sentimientos de empatía entre otras cosas. Mientras que los docentes con una baja resiliencia muestran sentimientos de tristeza por la situación, y no consideran que a partir de esta nueva forma de educación se logren cambios positivos en la educabilidad.

La resiliencia de los maestros en una situación caótica como la emergencia sanitaria, con unas restricciones que cambiaron por completo la forma de vivir y cumplir con su profesión, es uno de los asuntos que se tratan en esta investigación. Todos los docentes vivieron cambios extremos en su oficio, además de todos los cambios a nivel personal que todos vivimos por cuenta del aislamiento. La resiliencia que se debe tener para seguir brindando el servicio educativo a los niños y niñas en una situación tan atípica es un tema que por sí solo merece investigar.

### **Propuesta metodológica: hacer campo en distanciamiento social**

Esta investigación se apoya en un enfoque hermenéutico-interpretativo aplicado a los espacios educativos y a partir de esto se hace un acercamiento cualitativo basado en algunas experiencias de la antropología virtual. El supuesto fundamental de un enfoque hermenéutico es que la sociedad solo es real y objetiva dentro de la investigación si consideramos que sus miembros son los que la definen y orientan. Es a partir del lenguaje desde donde se pueden encontrar los

significados a partir de los cuales los miembros de la sociedad constituyen el orden social (Gadamer, 1993). Así pues, desde este enfoque se entiende al sujeto como un actor que da cuenta de las situaciones y que entiende su contexto; Desde allí, este enfoque se preocupa por la acción del actor (mucho más que por la intención) para entender o dilucidar el contexto social de significado más amplio en el que está inmerso (Barrero et al., 2011).

Desde este enfoque aplicado a la investigación relacionada con la educación, y más precisamente con los espacios educativos, la escuela es vista como una micro sociedad en donde sus actores (docentes, estudiantes etc) están en constante diálogo y acción con respecto a su contexto (Lerner, 2001). Con esta mirada se entró a ver el caso del IED José María Córdoba desde la virtualidad que exigió la pandemia y que ellos han tenido que mantener desde la estrategia “Aprende en casa”.

Resulta entonces relevante reflexionar un poco acerca de lo que significa hacer trabajo de campo desde la virtualidad. En cuanto a la recolección de datos desde lo virtual, se puede decir que existen dos formas principales de realizarla: sincrónica y asincrónica. La diferencia es que la sincrónica se hace con herramientas tecnológicas como Zoom o Skype que permiten una interacción online en tiempo real, mientras que la asincrónica se realiza por medio de otras herramientas como el email o los chats. Cada una de estas formas de recolección tienen implicaciones tanto pragmáticas como éticas para la investigación social (Janghorban et al., 2014). Para esta investigación me centré en las sincrónicas, ya que estas, a mi criterio, permiten un acercamiento mucho más similar al del contacto presencial. En este sentido, me basé en entrevistas sincrónicas en Zoom que permitieron algún tipo de flexibilidad en la conversación y posibilitaron ver detalles y gestos que con la entrevista asincrónica hubiera sido imposible observar.

Dentro de la investigación social, las entrevistas sincrónicas no presenciales son una herramienta que antes de la pandemia ya se venían utilizando. Las barreras geográficas, los costos, los tiempos y la movilidad son algunos impedimentos o dificultades para la investigación que por medio de las herramientas tecnológicas se les ha intentado hacer frente (Cater, 2011). En esta investigación la pandemia y la necesidad de un aislamiento social fue otra de estas dificultades, no solo para la investigación social sino prácticamente para cualquier aspecto de la vida en el que la interacción de personas sea primordial. Sin embargo, este tipo de entrevistas surgen como una oportunidad para recolectar información por audio o video y se intenta de alguna forma rescatar la mayoría de aspectos que se pueden recoger en una entrevista presencial. Existen algunos factores a considerar como el hecho de que los entrevistados deben tener un acceso a internet con una velocidad determinada, deben tener alguna familiaridad con una comunicación online y con las herramientas tecnológicas, y se debe acordar un tiempo concreto de duración del encuentro; varios de estos aspectos modifican la naturaleza de la entrevista en su sentido clásico (Deakin & Wakefield, 2013).

En el caso concreto de esta investigación hay tres tipos de actores que fueron entrevistados: Padres de familia, docentes y directivos (coordinadores académicos o de convivencia). Estos tres actores están vinculados con la primaria (cuarto y quinto grado) de la jornada tarde de la IED

José María Córdoba. También vale la pena aclarar que algunos de los docentes y los directivos entrevistados son padres de familia que afrontaron la no presencialidad en la educación de sus propios hijos. Como se dijo antes, el nivel de autonomía que presentan los estudiantes en los primeros grados o niveles educativos, y la importancia de las competencias que se les están enseñando en este momento de su proceso académico, fueron un buen panorama para encontrar consecuencias claras de las brechas sociales y económicas en la implementación de la estrategia Aprende en Casa en esta IED en particular.

Concretamente se realizaron un total de ocho entrevistas a actores dentro del proceso educativo. Se hicieron cuatro entrevistas a madres de familia de ambos grados, tres entrevistas a docentes de grados cuarto y quinto del colegio y, por último, una entrevista a una de las coordinadoras académicas en estos grados. Las entrevistas se realizaron entre julio y septiembre del 2020, en promedio tuvieron una duración de cuarenta minutos y fueron grabadas bajo el consentimiento de los participantes. La metodología que se usó fueron entrevistas semiestructuradas construidas a partir del diseño de instrumentos metodológicos como plantillas de temas importantes para guiar la conversación basados en los ejes de la investigación planteados en los objetivos específicos propuestos. Sin embargo cabe aclarar que estos instrumentos fueron diseñados de forma distintiva para los actores que se incluyeron, así pues las preguntas y algunos temas abordados cambiaron levemente por ejemplo en las que se hicieron con madres de familia con respecto a las de los docentes. Por el contexto virtual en el que se hizo la investigación no se realizó un diario de campo al no poder contar con metodologías como la observación participante.

En cuanto a las consideraciones éticas a la hora de realizar estas entrevistas, fueron muy parecidas a lo que se realiza en las entrevistas presenciales: se procura un buen manejo de la información y se garantiza el total conocimiento por parte del entrevistado de los objetivos del estudio y de los medios de registro (si se graba o no la entrevista), la investigación se hizo desde la voluntariedad, y se garantizó el anonimato, el salvaguardar la información, y el derecho a retirarse y no participar (Cater, 2011). No obstante, la modalidad no presencial tiene ciertas particularidades. Por ejemplo, una gran diferencia es que el entrevistado puede abandonar el encuentro con solo un click en caso de sentirse incómodo, cosa que no es tan fácil de manera presencial y que además puede representar una pérdida de tiempo y tal vez recursos. Asimismo, no hay que desconocer que hay información que se puede escapar a este tipo de entrevistas ya que elementos como expresiones faciales, tonos de voz, etc, se pueden perder o no ver de la misma forma que en la presencialidad.

En el caso de la recolección de datos que realicé, factores como el acceso a herramientas como Zoom, por ejemplo, en el caso de los padres o madres de familia, se presentaron dificultades; entonces algunas se hicieron por vía telefónica grabando la llamada. También la no presencialidad, por más que se piense como una forma de facilitar los encuentros, en la contingencia sanitaria los tiempos libres, laborales, familiares, entre otros han cambiado para todos, y esto complejiza en general las dinámicas de cualquier investigación. En este sentido, el acordar un encuentro, sobre todo con docentes, tuvo ciertas dificultades, ya que se tiene menos claro que antes cuál es el tiempo libre propio y de los otros.

Vale la pena mencionar también que dentro de la categoría de padres de familia entrevistados, sólo fue posible en la investigación entrevistar a madres de familia. En realidad, durante la investigación se nos remitió a ellas ya que eran las que estaban al frente del proceso educativo de los y las niñas, y eran las que en la mayoría de los casos tenían comunicación con los docentes. Esto puede ser signo de cómo las mujeres históricamente han estado asociadas a roles que tienen que ver con el cuidado y atención a sus hijos (Arenas, 2000). Las responsabilidades de los padres y madres con respecto a la educación básica de los niños parecen caer dentro del cuidado que se le ha atribuido a las mujeres y que no se ha valorado con el tiempo (Arenas, 2000).

En resumen las fases para esta investigación fueron las siguientes: la primera fue una revisión documental tanto teórica como de los documentos afines a la investigación como lo son las circulares de la Secretaría de Educación. La segunda fase fue la recolección de la información mediante el trabajo de campo que fue básicamente el diseño y ejecución de las entrevistas sincrónicas que ya se mencionaron. En la tercera y última fase se organizó y analizó la información recolectada, por medio de una transcripción de las entrevistas y una categorización de estas basadas en los objetivos específicos de esta investigación (que corresponden a los principales apartados de los resultados). Así pues, tras esta categorización el análisis de los datos se hizo básicamente extrapolar los discursos de los diferentes actores encontrados en las entrevistas con la base teórica y contextual y así se construyó una narrativa coherente sobre el tema de investigación. También pasó que a partir de los resultados encontrados se abrieron caminos teóricos para darles explicación y enmarcarlos en discusiones teóricas.

## **Capítulo 1. “ Lo importante es ayudarle a los chicos”**

### **1.1 Implementación desde lo estatal e institucional**

A finales del mes de febrero del 2020 teníamos en Colombia un conocimiento y una alerta de que existía una nueva enfermedad que estaba llegando rápido a muchas partes del mundo. De hecho, en mi caso personal trabajando en mis tiempos libres en aplicaciones de transporte como Beat o Uber, ya era un tema común que se hablaba con la gente que recogía y dejaba en su destino. Había una noción de que el virus iba a llegar tarde o temprano a nuestro territorio, pero realmente no se sentía como una amenaza, o como algo que fuera a ameritar un cambio tan rotundo en las vidas de todos como el que vivimos.

En la primera mitad del mes de marzo es cuando todo lo que estábamos viendo que estaba pasando en otros lugares del mundo y que, aunque se veía como una pequeña amenaza, un poco irreal en nuestro territorio, se hizo verdad y sentimos todos un cambio repentino y abrupto en la forma como se estaba viviendo la vida cotidiana en todos los sentidos. El 6 de marzo de 2020 se confirmó el primer caso positivo para Covid-19 en territorio colombiano, y los días inmediatamente siguientes se confirmaron un puñado de casos más que alarmaron a la gente del común y al Gobierno de tal forma que en un periodo muy rápido, de unos quince días, se tomaron

decisiones drásticas que nunca antes se habían tomado y para las que no estábamos preparados o por lo menos no preparados para todo el tiempo que iban a durar. En un principio no se pensaron para que duraran tantos meses, pero incluso hoy seguimos viviendo regulaciones por cuenta de la pandemia que continúa azotando al mundo y no parece claro el día en que se acabe por completo esta emergencia.

El sector de la educación no fue la excepción a esta prisa generalizada por tomar decisiones trascendentales a partir de los primeros casos de Covid-19 en el país. En Bogotá esto lo vemos reflejado en las 7 circulares emitidas por la Secretaría de Educación en un periodo de 14 días (del 11 al 25 de marzo). En cada una de estas circulares se puede notar la urgencia por estar acorde a las medidas y restricciones que iba a tomar el Gobierno Nacional con respecto a la emergencia sanitaria. Aunque las clases presenciales se suspenden el día 16 de marzo, hay 4 circulares emitidas entre el día 11 y el día 15 (día en que se anuncia la suspensión de clases presenciales).

Si se hace análisis del discurso de estas circulares emitidas por la Secretaría de Educación en el mes de marzo, se puede decir primero que todo que la intencionalidad de estas es a grandes rasgos dar instrucciones y pautas con respecto a cambios y situaciones que afecten o que cambien de una u otra forma algún aspecto del funcionamiento de la educación básica en la ciudad. Estas están dirigidas a la comunidad educativa en general y son totalmente públicas, en el caso de las que vamos a revisar las instrucciones o pautas son relativas a cambios con respecto a la llegada del virus al país y las medidas estatales adoptadas. La primera circular (002 2020 “Adopción de acciones preventivas y preparativas contra el Covid-19, emitida el 11 de marzo) habla de una serie de precauciones y acciones que se debían tomar en los colegios como la desinfección de las áreas, la detección temprana de síntomas y la sensibilización y pedagogía que se debía tener con respecto a la epidemia. La segunda (003, 2020 “Convocatoria a Jornada Pedagógica” emitida el 13 de marzo) nos muestra una convocatoria para hacer una reunión en cada institución el día 14 para discutir entre directivos de cada colegio y docentes acciones y estrategias para seguir brindando el servicio educativo con los estudiantes en casa. La tercera circular (004 2020 “Indicaciones de funcionamiento interno ante la alerta amarilla” emitida el 13 de marzo) trata básicamente de las precauciones y medidas de bioseguridad que debe tener cualquier servidor público en cualquier entidad por la alerta amarilla de ese momento. Por último, la cuarta circular (005 2020 “orientaciones de cuidado a través de la estrategia “Aprende en casa”) da unas instrucciones y orientaciones muy generales acerca de en qué consiste la estrategia “Aprende en casa” como el material en físico y los complementos virtuales que se pueden encontrar en la página de la Secretaría de Educación, además de ratificar la no presencialidad a partir del lunes 16 de marzo.

Podemos ver que el 11 de marzo la Secretaría de Educación no tenía intención de que la presencialidad ya no fuera parte del proceso educativo, ni de crear una estrategia llamada “Aprende en casa”. La decisión de que los estudiantes dejen de asistir se tomó dos días después (13 Marzo) y se incentivó a que internamente todos los colegios crearán acuerdos y estrategias para la no presencialidad, todo esto en un día (14 marzo). Por último el día 15 de marzo se lanza la estrategia “Aprende en casa” con una serie de estrategias bastante generales y una

socialización de apenas 1 día con los docentes en la reunión del 14. El día 16 ya los estudiantes no volvieron a las aulas presencialmente.

Cabe aclarar que en esta investigación no hay un análisis como tal de la estrategia ya que la forma en la que se presenta en estas circulares es ambigua. Simplemente se dieron unas primeras instrucciones para que las clases dejen de ser presenciales y que los docentes envíen guías para que los estudiantes las hagan en casa y las presenten. Lo interesante e inquietante de la estrategia “Aprende en casa” es que se da la responsabilidad a los diferentes IED e incluso a los docentes de implementarla y crear formas en las que funcione la educación no presencial que es básicamente en principio la única instrucción contundente de la estrategia.

No se puede negar el hecho de que la Secretaría de Educación de Bogotá tomó una determinación muy importante en un periodo de tiempo tan corto que no dio espacio para una preparación real y plausible frente a la situación. Sin embargo, el análisis no se puede quedar en cuestionar el actuar de una institución estatal específica en un momento tan extraordinario como la pandemia.

Considero que cualquier entidad pública que regule recursos públicos o que administre la forma como se brinda un derecho fundamental es directamente una representación del Estado, y de esta forma está pensada la Secretaría de Educación en esta investigación. Así pues, al abordar al Estado etnográficamente, lo que se busca como objeto de estudio son los efectos materiales de sus decisiones y encontrar una versión que esté por fuera de la propia versión estatal. También se busca revelar relaciones dinámicas entre lo “grande” que pensamos el Estado y estos efectos en las relaciones mundanas de las personas (Harvey, 2005). De esta forma, el análisis en esta investigación se enfoca en una decisión estatal particular, como lo fue la estrategia “Aprende en casa”.

En este sentido, primero hay que ver que claramente la decisión de suspender las clases presenciales no fue exclusivamente de la Secretaría de Educación. Si nos localizamos solamente en el territorio colombiano y hacemos un análisis de algunas de las “ordenanzas” de los diferentes órganos e instituciones estatales podemos ver que el origen son una serie de decretos del Gobierno nacional (desde el 394 del 12 de marzo del 2020 hasta el 417 del 17 de marzo del 2020) y a partir de ahí resoluciones de diferentes ministerios como el Ministerio de Salud (Resolución 385 del 12 de Marzo del 2020) y el Ministerio de Educación (Resolución 0006, entre otras) que terminaron en las circulares de la Secretaría que se mencionaron previamente.

Los discursos y decisiones estatales se construyen dentro de las fronteras nacionales, pero también tienen origen en los flujos transnacionales de información, el mercado y el capital multinacional (Gupta, 1995). Es necesario prestarle atención a los procesos transnacionales que se reflejan en las decisiones locales (Calhoun, 1989), pues prueba de esto lo vemos en que gran parte de los decretos expedidos por el gobierno en este momento tuvieron entre sus consideraciones la declaración del 11 de marzo de la Organización Mundial de la Salud, en donde declara al Covid-19 como pandemia:

*Considerando...*

...Que la Organización Mundial de la Salud declaró el 11 de marzo de 2020 que el brote del nuevo coronavirus COVID-19 es una pandemia, esencialmente por la velocidad en su propagación, por lo que instó a los Estados a tomar acciones urgentes y decididas para la identificación, confirmación, aislamiento, monitoreo de los posibles casos y el tratamiento de los casos confirmados, así como la divulgación de las medidas preventivas, todo lo cual debe redundar en la mitigación del contagio (Gobierno Nacional de Colombia, 2020, p. 2)

También podemos tener en cuenta el gran manejo mediático que se le dio a la enfermedad en todo el mundo, y el terror que causaron las cifras de contagio y muertes que nos llegaban todos los días por noticias de países europeos como Italia, España e Inglaterra. Países en donde la situación se veía más que catastrófica y el discurso era evitar a toda costa que el contagio llegara de una forma tan rápida y exponencial como lo que nos presentaban al mundo todos los días. Había un miedo generalizado frente a que en nuestros países del “tercer mundo” la situación podría ser mucho peor si se llegaba a esas cifras de contagio.

En general lo que podemos ver es que la decisión tomada por la Secretaría de Educación no fue algo que dependiera realmente de esta institución estatal en específico. Fue una decisión que se dio desde diferentes niveles de lo que se puede considerar como el Estado colombiano, y que a su vez se toman por fenómenos transnacionales tales como la pandemia como tal, las decisiones de organizaciones transnacionales, entre otros.

Sin embargo, ahora bien, definir a lo estatal desde la teoría social nunca ha sido una tarea fácil. Siempre ha estado vigente el debate en el que se intenta rastrear un tipo de frontera entre el Estado y la sociedad. Esta es una dualidad que siempre se ha pensado en términos opuestos como objetivo/subjetivo, ideal/ real, entre otros. Incluso se ha definido al Estado como algo que no se puede diferenciar de la sociedad, pero que puede llegar a ser autónomo de esta (Evans, Rueschemeyer, y Skocpol, 1985).

Lo que sí se puede llegar a definir hasta un punto es que las personas crean discursos e imaginarios sobre lo estatal. Para la mayoría de ciudadanos es en su contexto más inmediato donde hay encuentros con el Estado y donde se relacionan con él en un nivel local (Gupta, 1995). En el caso de esta investigación la forma como se implementa la estrategia de “Aprende en casa” como medida estatal para seguir cumpliendo con el derecho fundamental de la educación se ve como una relación directa entre personas y Estado. Las representaciones del Estado son efectuadas a través de las prácticas públicas de diferentes instituciones y agentes gubernamentales (Gupta, 1995). En este caso la Secretaría de Educación es una institución gubernamental con la cual mucha gente tiene relación desde los niveles tan locales como las IED en los distintos barrios de las localidades de Bogotá. Es importante explorar esta relación a partir de una decisión estatal como lo es la implementación de la estrategia “Aprende en Casa”.

Podemos identificar que existe una relación entre los padres o madres de familia y la IED (en este caso José María Córdoba) y otra relación entre los docentes y otros funcionarios del colegio

con la Secretaría de Educación. Para ambos tipos de relación se encontraron dificultades con respecto a la implementación de la estrategia Aprende en Casa.

### **1.1.1 Implementación desde las madres de familia**

El común denominador que podemos encontrar en los testimonios de madres de familia es la inmediatez de la medida, la poca preparación que tuvieron los estudiantes y ellas como madres de familia:

No, realmente no siento que hubo preparación. Porque ellos salieron el viernes y el lunes llegó un mensaje de texto de los profes diciendo que no que ya iban a comenzar las clases virtuales, que todo se iba a mandar por whatsapp, que todo se iba a mandar por gmail, que por plataformas, la plataforma primero con la que comenzamos nunca funcionó y pues uno era como en ese desespero de “¿qué vamos a hacer?” , no sabemos cómo conectarnos, decía que errada la información, no pueden mandar” entonces fue un proceso como de estar ansioso uno porque uno no podía cumplir con todo lo que le estaba mandando el colegio. Y pues ellos no, lo único que dijeron fue vamos a comenzar virtualmente y pues ya no vienen los niños a clase pero entonces mandan guías, mandan todo. Pues fue un proceso difícil como te digo. (madre de familia grado quinto)

En un principio lo que se pretendía con la estrategia de “Aprende en Casa” era brindar una serie de materiales en físico que los profesores iban a dejar en lugares estratégicos cerca de la IED o en la IED como tal. Estos iban a ser las guías de las actividades que los niños debían realizar más o menos en las primeras dos o tres semanas de educación no presencial. Vale la pena aclarar que se presume que esto se hizo de esta forma porque no se esperaba que esta medida fuera a durar tanto tiempo. Sí se tuvo en cuenta el hecho de que mucha gente no cuenta con herramientas o dispositivos electrónicos para la educación de sus hijos, y por esto se pensó en guías físicas. Pero esto no es algo que se pudiera seguir replicando durante meses y más por el estado de pandemia y los riesgos que esto podría generar al convocar a mucha gente en un lugar:

Bueno, al principio no fueron clases virtuales. Dejaron unas fotocopias en una papelería, teníamos que ir a recogerlas y ahí hacer los trabajos que dejaron... Fue muy difícil conseguir las fotocopias porque las filas eran larguísimas, no había el papel suficiente.. entonces tuvieron que aplazar casi 15 días la entrega de las fotocopias. (Madre de familia, grado 5to)

En un principio se intentó hacer uso de algún tipo de plataforma virtual para la entrega de estas actividades, sin embargo, esto se complicó al ver que, en la opinión de las madres de familia, los

profesores tampoco estaban preparados para afrontar los retos que exigía esta nueva forma de poner actividades y de brindar un acompañamiento al proceso educativo de los niños:

No, no tenían ni idea de cómo manejarlas, incluso los docentes tampoco sabían cómo manejarlas.. fue muy complicado, lo que te digo, no se sabían el correo, no sabían subir las actividades a la plataforma, no tenían la menor idea de cómo manejarla. (Johana, madre de familia)

La nueva modalidad de prestar el servicio educativo implicó muchos retos para los padres de familia como lo fueron cumplir otro tipo de roles más protagónicos en la educación básica de sus hijos, el ayudarles mucho más en ese proceso, y el aprender a manejar las herramientas tecnológicas que tenían disponibles para el cumplimiento de las actividades propuestas por los docentes:

Pues todo fue una manera como de darle un revolcón a todo, lógicamente uno llevaba a las niñas presencialmente, pues si le colaboraba uno a las niñas con las tareas cuando llegaba a la casa pero pues ahorita en Marzo que todo comenzó fue también comenzar uno de todas maneras a involucrarse uno más con la virtualidad porque digamos ellas no manejaban lo que era un zoom, lo que era una clase virtual, lo que era hacer un trabajo en computador, lo que era mandarlo por un gmail ni nada de eso, pues no manejaba eso, sobretodo la niña pequeña. Entonces pues involucrarse uno también con ellos porque pues las cosas que no entendían, guías que no podían desarrollar ellos, tenía que uno involucrarse y ya uno enseñarles “vea esta cosa es así”, “vea esta materia es así”, si no entiendes pues buscar en otros lugares, pero pues más que todo si se hizo un poco difícil la parte virtual ¿sí? - (Soraida, madre de familia).

La implementación de la estrategia “Aprende en casa” para las madres de familia tuvo el factor de la inmediatez y del desconcierto en los núcleos familiares al tener que acomodar la rutina familiar a la educación en casa de los niños y niñas del colegio. Esta implementación hubiese sido imposible sin la colaboración de ellos para seguir las primeras instrucciones dadas por los colegios y sin los cambios de rol que se necesitaron para que los estudiantes comenzaran a cumplir con sus deberes.

### **1.1.2 Docente como agente estatal y como parte de la sociedad afectada durante la implementación**

En la implementación de esta estrategia también entra en juego la relación que tienen docentes y directivos de la institución con las medidas tomadas por la Secretaría de Educación, y por instituciones con más poder como el Ministerio de Educación e incluso el Gobierno Nacional ya que de estas depende la forma como estos funcionarios realizan su trabajo. De acuerdo a las narrativas de los docentes la forma como se dio esta medida también fue abrupta:

La primera semana lo que hizo el colegio, bueno la secretaría de educación, fue decirnos que esa semana los niños no iban a asistir más o menos por 15 días, y que les enviábamos trabajo para la casa. Esa fue como la primera instrucción que nos dio la secretaría de educación. Nosotros fuimos un lunes a trabajar, porque esa información nos la dieron el viernes 13 de marzo. Que debíamos ir a hacer unas guías, para entregarle a los chicos unas guías físicas. En físico porque pues hasta ahora estaba comenzando el tema. (Docente de grado 4to)

Se evidenció también la urgencia con la que los docentes tuvieron que reaccionar a la medida de no dar clases presenciales preparando en un periodo muy corto de tiempo las actividades y guías físicas para los primeros (y que se creían que eran los únicos) días de clases no presenciales a causa de la emergencia sanitaria.

Se llamó a cada papá y ellos debían ir por un paquete de trabajo de 15 días. Ya más o menos a las dos semanas nos dijeron que ya se había designado la estrategia “aprende en casa” así se llama la estrategia de la Secretaría de Educación en donde debíamos buscar una forma virtual para conectarnos con los estudiantes por la situación de salud. Pues al comienzo era como un mes creo, pues primero era hasta el 13 de abril, ya después cada dos semanas fueron aumentando, y así seguimos..” (Docente 4to grado).

En concreto, en el momento en que se implementó la estrategia Aprende en Casa y las clases dejaron de ser presenciales y lo que se hizo en el colegio fueron dos actividades centrales: por un lado, preparar las guías para los siguientes 15 días más o menos, que es lo que en principio se pensó que iba a durar, y por otro lado, contactar a los padres de familia de todos los niños para poder tener una primera comunicación de la situación y sobre las nuevas medidas sobre el proceso educativo de sus hijos:

La experiencia surge de la invitación que hace el Ministerio de Educación y que en el caso de Bogotá se materializa en la estrategia “Aprende en casa” porque pues en los diferentes capitales y lugares de Colombia se llama de diferente forma. “Aprende en casa” no es en toda Colombia sino solo en Bogotá. Entonces surge de esa convocatoria y de esa resolución y de esa circular que emana la Secretaría de Educación para que en los colegios se comience a trabajar de esa manera. Inicialmente los docentes empezaron a hacer digamos que un contacto con los estudiantes porque pues de un momento para otro fue que surgió la situación, entonces lo primero que se hizo fue como rescatar a esos estudiantes para ver en donde estaban y cómo se podía contactar con ellos. Y ya a partir de ahí comienza la estrategia y se comienzan a realizar las diferentes actividades. Digamos que esta no es una educación virtual, es una educación no presencial que es diferente. Entonces se hace es a partir de eso. Esa es la manera como inicia” (Coordinadora académica primaria)

Como podemos ver, el contacto que tienen los padres y alumnos con el Estado a partir de una regulación tan determinante y que cambia tantas cosas de la cotidianidad familiar como lo es la estrategia Aprende en casa se hace a partir del vínculo que tienen que generar los docentes con

los estudiantes y sobre todo padres de familia, en un momento totalmente extraordinario que obliga a que este vínculo sea creado a la distancia. Esta comunicación entre docentes y padres de familia y estudiantes es lo que permite que el Estado colombiano siga garantizando o por lo menos gestionando la educación básica como derecho fundamental de una forma u otra. Según Penelope Harvey, es en las relaciones dinámicas donde podemos encontrar que lo “grande” que puede parecer y constituir el Estado y afectar general y particularmente la vida de todos, es a través de relaciones personales mundanas también podemos encontrar al Estado (Harvey, 2005). Este tipo de relaciones pueden ser por ejemplo la que se crea entre docentes y padres de familia para seguir con el proceso educativo básico de los niños en un momento tan particular como la pandemia.

Se puede reconocer entonces, que los docentes en esta situación los podemos ver y definir como agentes estatales que están cumpliendo la función de comunicar y mediar las medidas gubernamentales con respecto a la educación. Sin embargo, es importante aclarar que, aunque son agentes estatales, también se ven de gran forma afectados por las decisiones de diferentes instituciones.

...en el momento en el que comenzó la situación, pues fue un momento inesperado, entonces pues no se había hecho antes. Los maestros tuvieron que por iniciativa propia empezar a cambiar sus modelos de trabajo y sus formas de acercamiento académico con sus estudiantes porque ellos tampoco tenían las herramientas para hacerlo. Ninguno de nosotros, ni los docentes, ni los coordinadores, ni el rector, ni directivos, ni la Secretaría, ni el mundo entero... (Coordinadora académica de primaria)

Aunque los docentes y directivos sean los representantes estatales ante los padres de familia y los estudiantes; sus trabajos y cotidianidad también se ven afectados y más si tenemos en cuenta que muchos son también padres o madres de familia.

...Bueno Abril mi hija también está en 5to en un colegio público, digamos que como mamá el trabajo ha sido fuerte, porque yo soy la que le ayudo a mi hija a hacer tareas, yo estoy en teletrabajo, súmale a eso las labores de la casa y sumale a eso además el trabajo de Abril. Ella está en un colegio público y el trabajo de ella ha sido bastante bastante, entonces pues organizar el trabajo, organizar el día, hacer un cronograma para poder colaborarle a ella para trabajar yo. Porque al comienzo, pues tenemos un computador en la casa, aunque soy más yo digamos la que requiere el computador, pero ella también a veces requiere de investigación entonces digamos que a ella le he dado un poquito más el celular por si ella necesita investigar algún tema...” (Profesora grado 4to)

En la implementación de la estrategia “Aprende en casa” vemos que los docentes y directivos hacen parte de los agentes estatales que hacen que la estrategia se realice, pero también hacen parte de la porción de la sociedad que se ve afectada por esta medida, tanto como padres de familia como por los cambios y grandes retos laborales que esto significa. Esto nos remite de nuevo a la discusión de la división entre Estado y Sociedad. Como vemos este es un ejemplo de que no hay una división clara entre lo que significan el Estado y la sociedad. Existen agentes

estatales como los docentes que también los podemos considerar parte de la sociedad. En este sentido, vemos que existen barreras o fronteras imaginarias entre lo que conocemos como el Estado y la sociedad. Mantener estas líneas de diferencia es un mecanismo que genera recursos de poder. La esencia de políticas modernas está en la producción y reproducción de estas líneas de diferencia (Mitchell, 1995).

La estrategia "Aprende en casa" se creó e implementó a partir de procesos transnacionales (en este caso la pandemia y todo su manejo mediático y político), de decisiones por parte de instituciones como el Gobierno Nacional, el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación, entre otros. Mirando la estrategia en un nivel más local, en últimas la implementación se dio por la nueva relación o vínculo que tuvieron que establecer los docentes con los padres de familia y estudiantes, y la creación de nuevos materiales educativos dirigidos a que los estudiantes pudieran trabajarlos en los primeros días de clases no presenciales.

### **1.1.3 No alternancia**

Con el paso de los meses los docentes y directivos han dado cuenta de la dificultad que se ha tenido para el desarrollo de la estrategia "Aprende en casa" en muchos IED de Bogotá<sup>2</sup>. Es por esto que la Secretaría de Educación ha hablado del tema de la alternancia. Esta consiste en que los estudiantes vean algunas clases presenciales con una serie de medidas de bioseguridad. A propósito del debate sobre lo que es lo estatal en esta situación esto surge como otro ejemplo que vale la pena tener en cuenta.

Por más dificultades que se hayan encontrado en las clases no presenciales, sí existe un imaginario de desprotección estatal hacia los docentes, y también de imposibilidad en la gestión del Estado para controlar y combatir los contagios y muertes de la pandemia. De hecho al principio en la implementación de la estrategia "Aprende en casa" se habló de la presencialidad por parte de la planta docente.

Entonces fuimos y pues digamos que también desde el sindicato de maestros se habló pues de nuestra seguridad también porque al comienzo la Secretaría de Educación dijo que nosotros sí debíamos cumplir jornada laboral presencial pero los niños no, entonces ya más o menos como después de 3 o 4 días la Secretaría dijo que no que ya trabajamos desde la casa" (Docente grado 5to).

Esto no se dio, pero con el paso de los meses sí hubo comunicados y se habló acerca de la alternancia. Esta desconfianza frente al Estado por parte de los docentes (que son agentes estatales también) hizo que se emitieran muchas convocatorias y comunicados de los principales sindicatos que agrupan docentes de educación básica (por ejemplo FECODE y ADE). Estos discursos de lo que son las contradicciones, errores e ineficiencias hacen parte de lo que conocemos como Estado imaginado y son las que permiten que se creen las posibilidades para la acción política y el activismo (Gupta, 1995). Sin embargo, dentro de estas dinámicas también

---

<sup>2</sup> Estas dificultades se van a abordar a detalle más adelante en los siguientes apartados.

se puede encontrar que dependiendo de cómo el agente se encuentre localizado en lo laboral y social se siente o no en la responsabilidad y/o autonomía de generar estos procesos de activismo y acción política. Por ejemplo, en este caso de la no alternancia, esta acción o movilización se ve más como una tarea para los docentes:

...Me parece que pues es una situación descabellada, de manera personal lo pienso así, pienso que no están dadas las condiciones, y creo que la verdad no se va a dar. Pero pues a mi realmente no me corresponde, pero sí siento que los docentes tienen que sentar su posición como docentes para que en el colegio se hable, se soliciten espacios para el debate para que se tome una decisión frente a eso. Porque finalmente es la institución la que decide según los lineamientos. Tiene que ver finalmente con la resolución que ha emanado la Alcaldía, pero la institución es la que finalmente quien tiene que decidir junto con los padres de familia. Para eso deben haber argumentos, y son los docentes los que los tienen que solicitar esos espacios de discusión para decir “sí” “no”, y si es “no” porque y si es sí por que. Esa solicitud debe irse a consejo académico y consejo directivo para que se decida...” (Coordinadora académica primaria)

Aunque el tema de la alternancia trae mucha preocupación ya que la mayoría de la gente busca evitar el riesgo de contagio, y ese es el tema principal, hay muchas incógnitas con respecto a cómo realmente sería la alternancia. Lo que se plantea en un principio es que los padres que no estén de acuerdo en enviar a sus hijos a clases presenciales están en su derecho de no hacerlo, y se les tienen que seguir brindando la educación como se estaba haciendo. Además, dentro de la planta docente y de empleados, no pueden asistir personas con preexistencias o que tengan mayores riesgos de contagio. Esto plantea un reto para que la alternancia llegue a funcionar, y desde los mismos funcionarios existe una negativa por la misma experiencia de poca preparación y acompañamiento que ha demostrado la Secretaría de Educación en esta emergencia sanitaria.

La verdad trato a veces como de no pensar en eso porque no sé cómo podría darse, porque los docentes con todo el trabajo que tiene cómo harían para atender a los estudiantes un tiempo, y para atender a los otros estudiantes que no están asistiendo al colegio. Por ejemplo, también cómo se haría con los docentes que no van a asistir al colegio porque tienen algún tipo de morbilidad o que igual ya no tienen la edad para estar ahí. Entonces son muchas las situaciones que no están claras”. (Coordinadora académica)

El Estado está constituido por múltiples agencias, organizaciones, niveles y agendas. Actúa de una manera en el que el estado de poder y las decisiones pueden ser tanto arbitrarias como contingentes. Tienen un potencial transformativo en la vida cotidiana de las personas, pero así mismo puede ser intrínsecamente frágil (Harvey, 2005). En el caso de la implementación de la estrategia “Aprende en casa” y de la posible implementación de la alternancia se puede ver cómo son acciones estatales que no pasan solo por la decisión de las instituciones con más poder, sino que esta implementación está hecha a partir de relaciones cotidianas de personas pertenecientes a la sociedad y afectadas por las decisiones estatales como los docentes. También se puede decir que ya hay una serie de tensiones y desconfianzas con respecto al acompañamiento de las instituciones en cada una de las decisiones y es por esto por lo que se generan desacuerdos, resistencias y acciones políticas.

## **1.2 Dificultades de la estrategia “Aprende en Casa”**

La estrategia “Aprende en casa” como ya se dijo se implementó de manera bastante rápida por la emergencia sanitaria y por intentar bajar el riesgo de contagio a toda costa. Al hacerse de esta forma, y teniendo en cuenta (como se mostró en la introducción) las grandes brechas sociales y económicas de la población bogotana, surgieron una serie de dificultades en el desarrollo de esta estrategia que se sintetizan en este apartado.

Hay que establecer desde este punto que estas brechas no solamente dificultaron el proceso para los estudiantes. Son brechas que también podemos encontrar en los contextos de los docentes, directivos y padres de familia. Todos son parte fundamental del proceso educativo básico de los estudiantes y así mismo se van a presentar los resultados desde diferentes enfoques de dificultades, pero teniendo en cuenta todos los actores (padres de familia, docentes y estudiantes) para así dar una descripción de la situación.

Dentro de los datos recogidos se encontró que estas dificultades en el desarrollo de la estrategia están directamente relacionadas con las brechas y desigualdades que tienen los estudiantes y docentes en sus contextos. Es por eso que se van a presentar divididas entre de lo que se encontró son las principales causas de las dificultades y su relación con estas brechas que son económicas, emocionales y de manejo de las herramientas tecnológicas.

### **1.2.1 Causas materiales**

Tanto el diseño de las actividades propuestas por los docentes, como la realización de estas por parte de los estudiantes y la comunicación con los padres no se podría realizar en esta situación sin las condiciones materiales específicas que exige brindar y recibir educación básica en medio del distanciamiento social. Estas condiciones materiales son el tener dispositivos electrónicos como computadores o tablets y smartphones a disposición, y también el acceso a un internet fijo que tenga la velocidad y capacidad adecuada para realizar las actividades y entrar a las plataformas.

El hacer un sondeo de las condiciones materiales de las familias en cuanto a recursos y dispositivos electrónicos y acceso fijo a internet fue una de las primeras estrategias que hicieron docentes y directivos de los grados de primaria de la IED José María Córdoba. Después del contacto con los padres y el diseño de las guías en físico, cuando se vio que la situación de las clases no presenciales iba a durar mucho más de lo presupuestado, se hizo necesario saber cómo estaban los niños en ese sentido para ver de qué manera trabajar.

...Sí claro, en grado 5to hicimos una encuesta de cuántos niños tenían un dispositivo fijo; un dispositivo fijo es no el celular porque si el papá se va a trabajar pues el niño se queda sin celular. Entonces miramos quién tiene un dispositivo fijo en casa, quién tiene internet fijo en la casa. En los resultados de la encuesta salió que más o menos el 30% de los niños tienen un dispositivo fijo y tienen internet en casa. (Docente grado quinto)

En el grado quinto por ejemplo se encontró que más o menos un 70% de los alumnos no contaban con un dispositivo ni internet fijo. Al ver esto el trabajo por parte de docentes y directivos se vio condicionado y fue necesaria esa comunicación con los padres de familia para que de una u otra forma los niños pudieran seguir realizando las actividades

El colegio pensó en utilizar la plataforma virtual para que nosotros subiéramos los trabajos, los chicos los descargaran, hicieran trabajos y los subieran a la plataforma. Digamos que fue lo primero que se pensó desde el colegio. Ahora, ¿cómo me comencé a comunicar con los chicos? por teléfono, por whatsapp. Entonces digamos cada semana, los días lunes empezábamos a enviar trabajos, a hacer una invitación por el wa diciéndole a los padres de familia que revisaran el correo los días lunes que ahí íbamos a enviar el trabajo. Entonces primero fue la parte de correo electrónico y en la plataforma del colegio. Los padres empezaron a manifestar que ellos no tenían internet constante entre ellos el 80% trabaja es con datos o sea que no tienen digamos dispositivos como un computador, una impresora, entonces que les empezáramos a enviar los trabajos por whatsapp y que para ellos era más fácil. Entonces el wa ha sido nuestro aliado. En mi caso pues yo que era como tan resistente a utilizar el whatsapp pues ha sido como el medio por el cual nos comunicamos con los padres de familia. Ya en grado 5to pues nosotros pusimos algunas reglas desde el comienzo que por wa no íbamos a recibir trabajos sino por correo electrónico. Por la capacidad del celular, pues no tenemos un celular con mucha capacidad. Entonces más o menos un 70% empezó a enviar los trabajos por correo electrónico. Ya hubo más o menos un 30% que definitivamente trabaja solamente por medio de datos entonces si abren un correo o la plataforma de los colegios se le van todos los datos entonces se les hace más fácil enviar una foto del trabajo...” (Docente grado 5to)

En este relato podemos ver cómo el no acceso material a los dispositivos y al internet fijo ha hecho que la institución y los docentes hayan tenido que cambiar su estrategia inicial o por lo menos sus canales de comunicación y recepción de trabajos al ver que la mayoría no podía entrar a la plataforma, y que tenían que buscar otras formas de hacer llegar las actividades por parte de los estudiantes. Sin embargo, desde la perspectiva de algunos padres de familia que así tengan dispositivos no fue fácil acceder a los trabajos y realmente depende mucho de la gestión de los docentes que no recibieron una preparación para este tipo de situaciones

.Ha sido muy difícil, unos pocos han creado grupos (de WA) como para avisar sobre los trabajos, y los que los han creado, los realizaron con los niños, entonces pues muchos no saben manejar el chat, hablan de otros temas que no tienen nada que ver con la materia, están todo el tiempo enviando chistes, enviando memes, diciendo groserías y termina el chat con 300 o 400 mensajes. Cuando se levanta uno al otro día a revisar la verdad como que pasa de largo y muchas veces se pasan incluso los mensajes del docente...” (Madre de familia cuarto grado)

Lo más crítico en este sentido es que mientras la pandemia avanza de mayor forma y la cuarentena y emergencia sanitaria se mantuvieron, la situación económica en los hogares cada vez se fue poniendo mucho peor. Hay que ser conscientes de lo que significaron las múltiples cuarentenas y restricciones en términos económicos. Se generó un alto desempleo que antes no estaba, y fue evidente el cese total de muchas actividades informales de las que vivía mucha gente. Esto hizo que en los hogares incluso estas brechas materiales se agrandaran y que cada

vez menos en algunos hogares los estudiantes tuvieran acceso a dispositivos o internet. Tal situación de hecho propició la deserción estudiantil en la institución:

Las dificultades inician desde lo que ha generado esta pandemia. Si bien es cierto que desde antes la situación económica de muchas familias ya era precaria, lo que ha generado esta pandemia ha hecho que empeore esta situación económica. Al principio algunos de los estudiantes contaban con algo de acceso a lo virtual. Poco a poco se ha disminuido considerablemente porque cada vez en las casas hay menos dinero para conseguir por ejemplo unos datos, por ejemplo algunos han tenido que vender el celular para poder comer, o por ejemplo tienen un dispositivo electrónico para cuatro estudiantes, o cinco. Incluso los que cuentan con un trabajo de oficina que son muy pocos, entonces también deben responder a ese trabajo de manera virtual, entonces es un dispositivo para 5 o 6 en el mejor de los casos...” (Coordinadora académica primaria)

La desigualdad digital es un concepto clave para abordar esta situación. En la antropología de la virtualidad vemos cómo en lo digital se ha visto una suposición de que es un proceso que ayuda a la homogeneización y reducción de la diversidad. Sin embargo, lo que se ha visto es que lo digital no es ajeno a la producción de diferencias. Lo digital no se distingue en ese sentido de ningún otro tipo de producción cultural. De este punto nace la desigualdad digital. Esta se basa en un modelo que a grandes rasgos hace una diferenciación entre lo que se tiene y no se tiene (o entre usuarios y no usuarios) de tecnologías. Este modelo nació en el 2001 cuando el Internet y las tecnologías estaban en un proceso de expansión primaria y se ha ido alimentando con nuevos elementos a medida que el mundo digital crece y se hacen necesarios nuevos artefactos tecnológicos o nuevas posibilidades de ser usuarios de nuevas herramientas que cada vez se vuelven indispensables en la escala social (DiMaggio y Harigittai, 2001).

En el caso de investigación de los grados cuarto y quinto de la IED José María Córdoba, se puede decir que esta desigualdad digital ya existía. Aunque las clases fueran presenciales, el acceso a TIC en muchos sentidos facilita el aprendizaje y la adquisición de competencias en los estudiantes y también facilita el realizar las actividades ya que ofrece una forma más fácil de consultar y además de que los niños aprendan cosas por sí solos con más facilidad. Lo que se ve a partir de la estrategia de Aprende en casa es que la desigualdad digital en el distanciamiento social crea una brecha mucho más grande con respecto al acceso a la educación, y por más que los docentes y directivos como gestores del proceso educativo intenten por muchos medios seguir brindando el derecho, hay familias a las que sus medios materiales no les permitieron seguir educando a sus hijos, y en la situación de pandemia la IED tampoco tiene los medios que le permitieran seguir siendo garante del proceso educativo.

El modelo de desigualdad digital es netamente material, y reconoce que las brechas digitales son consecuencia de otras brechas como las económicas y sociales. Así el acceso a las tecnologías y a lo digital para población vulnerable se puede ver como una vía de inclusión y empoderamiento (Ardévol y Lanzeni, 2014). Esto no se dio en la emergencia sanitaria y por eso se ve que solo por el ámbito material, la estrategia Aprende en Casa ya deja de brindar una educación básica a muchos estudiantes de cualquier forma que esta se estuviera brindando. La educabilidad y la calidad de la educación que se brindó a los que por cualquier medio pudieron acceder es un tema que se va a tratar más adelante. Sin embargo, hay otro tipo de dificultades que van más allá de

lo económico, pero que se generan en parte por esta carencia y otros factores que trajó la pandemia.

### **1.2.2 Causas emocionales**

La estabilidad emocional y psicológica que deben tener los estudiantes para poder tener un desempeño óptimo dentro de su proceso educativo son un tema relevante para su desarrollo tanto dentro de las aulas como fuera de ellas. Hay unas condiciones mínimas de estabilidad con las que los alumnos deben contar para poder responder a sus deberes académicos, y estas usualmente están relacionadas con las condiciones que brinda el contexto o situación familiar al cual están expuestos. Pueden existir muchos factores que pueden alterar esta estabilidad en el núcleo familiar y usualmente son de tipo económico, de violencia intrafamiliar entre otros.

Con la pandemia las situaciones a las que esta ha llevado a muchas familias de la IED José María Córdoba ha hecho que muchos de estos factores emocionales que en algunos casos favorecían un desarrollo normativo en el proceso educativo de los niños ya no se mantengan, y en el caso de muchos estudiantes que ya contaban con dificultades en este sentido, al igual que las brechas, se intensificaron.

Como hemos visto hasta ahora, con la educación no presencial producto de la estrategia “Aprende en Casa”, el rol de los padres de familia en el proceso educativo de los niños ha cobrado más importancia que nunca. El acompañamiento por parte de ellos es más fundamental que antes para que los niños puedan seguir gozando de este derecho y que se pueda lograr un desempeño que les permita adquirir las diferentes competencias correspondientes a cada grado. Al tener los padres de familia, a partir de la pandemia, una responsabilidad mucho más directa que antes, los factores emocionales de ellos también entran a jugar un papel fundamental dentro de este proceso:

Entonces por ejemplo, si la mamá no tiene trabajo, no está el papá, son dos niños, les están diciendo que se vayan del cuarto donde viven o se la pasan semana por semana viviendo donde algún familiar, pues con qué ganas va a hacer un trabajo la mamá.... Ahí no hay motivación y esas condiciones no favorecen ciertos aprendizajes pues comienzan “profe deme plazo, espéreme 8 días, 15 días que ya me acomodo y me pongo a ayudarlo al niño, o el niño ya tiene el trabajo a medias pero no lo he terminado”; uno tiene que ponerse en los zapatos de los papás y decir “bueno sí esto es duro...” (Profesora grado 5to).

Un concepto desde el cual se puede entender la importancia de estas condiciones en el proceso educativo es el de “capital emocional”. Este se puede definir como una serie de bienes y capacidades que tienen valor emocional y pueden ser el amor, el cuidado, el tiempo de

acompañamiento entre otros (Alatt, 1993). Así pues, el capital emocional puede ser entendido como los recursos emocionales que se construyen en familia, y con los cuales los niños se pueden desarrollar de una mejor forma. La paciencia, el compromiso parental, entre otros, pueden ser buenos ejemplos de capital emocional. Estos recursos emocionales también dependen de muchos otros factores no emocionales. Lo económico, lo social, el acceso a una educación emocional y los diferentes contextos de las familias contribuyen de manera importante para que estos recursos emocionales sean o no efectivos en el proceso educativo de los niños. Estos elementos, tanto familiares como la pandemia misma que es una situación sin precedentes que preocupa a todo el mundo, afecta en últimas el componente motivacional que es esencial para el desarrollo educativo de los niños:

Por ejemplo, algunos han tenido que vender el celular para poder comer, o por ejemplo tienen un dispositivo electrónico para cuatro estudiantes, o cinco. Incluso los que cuentan con un trabajo de oficina que son muy pocos, entonces también deben responder a ese trabajo de manera virtual, entonces es un dispositivo para 5 o 6 en el mejor de los casos. Entonces es el acceso a internet, el acceso a los dispositivos electrónicos, el estado de ánimo de muchas de las personas, la ansiedad, la incertidumbre de qué va a pasar, de a donde vamos a llegar, eso genera desmotivación tanto en los estudiantes como en los padres de familia” (Coordinadora Académica Primaria)

Como se mencionó, para los padres y madres de familia, este proceso (a parte de todas las situaciones con las que están lidiando a partir de la pandemia) también les ha traído afectaciones en su propia motivación y causado un estrés y ansiedad adicional. El capital emocional como concepto que se puede usar para explorar el acompañamiento de los padres de familia en el proceso educativo, nos muestra también algunos aspectos problemáticos de este acompañamiento. Como podemos ver por ejemplo en el estudio de Diane Reay con madres de familia y su acompañamiento en la educación de sus hijos, las madres que no tienen una educación de fondo ni cuentan con recursos de aprendizaje o económicos sufren de niveles de estrés en este proceso de acompañamiento (Reay, 2005):

Que todo se iba a mandar por whatsapp, que todo se iba a mandar por gmail, que por plataformas... La plataforma con la que comenzamos nunca funcionó y pues uno era como en ese desespero de “¿qué vamos a hacer? , no sabemos cómo conectarnos decía que errada la información, no pueden mandar” entonces fue un proceso como de estar ansioso uno porque uno no podía cumplir con todo lo que le estaba mandando el colegio. Y pues ellos no, lo único que dijeron fue vamos a comenzar virtualmente y pues ya no vienen los niños a clase pero entonces mandan guías, mandan todo. Pues fue un proceso difícil como te digo...” (Madre de familia grado 5to)

Por otro lado, podemos ver, también en concordancia con Reay, que algunos padres de familia que cuentan con recursos para hacer este acompañamiento pueden hacer que este sea un poco menos estresante y así tener procesos más manejables y con más facilidades a comparación de los padres de familia que no cuentan con estos recursos. Esto se encontró por ejemplo en una madre de familia que también tiene un hijo en grados de bachillerato, que en medio de la restricción logró contratar un profesor particular para que ayudara a su hijo presencialmente con temas de matemáticas en los cuales ella encontró dificultades para apoyarlo:

Mi hijo que está en 8vo, él ya está viendo álgebra no. Entonces los trabajos de matemáticas eran de 100 o 200 ejercicios semanales y pues no tenía la menor idea de cómo realizarlos. Yo le pagué a un profesor que venía y estaba dos horas con él, le revisaba las actividades, le explicaba, pero no había como la retroalimentación del docente en sí, de hacer una videollamada, de explicarles, de enviarles una clase así sea por un video al wa. Ya cuando inició pues estaba explicando lo que ellos ya habían hecho (Madre grado quinto).

Todos estos factores influyen en la motivación de los niños. El solo hecho de contar con recursos cambia totalmente el acompañamiento que ellos reciben y así mismo su disposición emocional. Es una situación compleja en el sentido que se puede dar el caso en el que el contexto más cercano al niño esté expuesto a factores de vulnerabilidad por todos los frentes: tanto en lo económico, como en lo material, lo emocional y en su proceso de acompañamiento. Como se ha hecho evidente en este apartado de las dificultades, todos estos aspectos están conectados dentro del contexto familiar, y este, aunque siempre fue relevante, ahora en la educación no presencial en medio de una pandemia juega un papel más importante que nunca en la calidad y acceso a educación que tienen los estudiantes.

## **Capítulo 2. “Tienen un rol que antes no tenían, mucho más empático, mucho más flexible con pocas o muchas herramientas”: Adaptación y resiliencia educativa en medio de la pandemia y de la estrategia “Aprende en casa”.**

Como se vio en los anteriores apartados, la forma de prestar el servicio educativo cambió abruptamente que no dejó espacio para prepararse de una forma ni medianamente adecuada a esta nueva educabilidad. A partir de esto se generaron dificultades en el proceso educativo y otras que ya existían se intensificaron de gran forma. Estas tienen que ver con brechas sociales y económicas, falta de dispositivos tecnológicos, dificultades en el uso de estos con fines educativos y problemas emocionales generados o intensificados por la pandemia. Todo esto aplica no solo para los estudiantes, sino para todos los actores que hacen parte del proceso educativo. Sin embargo, el proceso educativo de los estudiantes del IED José María Córdoba tuvo que proseguir de una u otra forma a pesar de la pandemia y la nueva estrategia “Aprende en casa”, al igual que en el resto de colegios de la ciudad.

En este apartado se pretenden mostrar, desde el caso del IED José María Córdoba, diferentes ejemplos de las formas como se siguió llevando a cabo el proceso educativo dentro de toda la serie de abruptas nuevas condiciones y adversidades existentes por todo el contexto de la pandemia. Dentro de estas formas encontramos nuevas acciones, acuerdos, comunicaciones, estrategias y relaciones que emergen de esta situación y que son creadas y motivadas desde la particularidad de estos actores, o también en colectividad e incluso desde la institucionalidad han emergido.

### **2.1 Resiliencia en los docentes**

Sin duda alguna son los docentes los actores más importantes en la formación de estas nuevas formas en el proceso educativo. Al ser ellos los que más directamente proveen el servicio educativo a los niños, es desde ellos que nacen estas iniciativas. Los docentes se enfrentaron a una forma diferente de realizar su trabajo sin tener la preparación adecuada ni los recursos suficientes, y es desde allí que la creatividad y la recursividad para seguir cumpliendo con la empresa educativa en medio de la pandemia toman relevancia. A partir de estos elementos es que ellos comienzan a buscar nuevas formas de realizar su trabajo de la mejor manera siempre teniendo presente el bienestar de los estudiantes.

En primer lugar, es importante entender y definir teóricamente el contexto desde el cual los docentes de esta investigación trabajan y crean acciones con miras a sobrellevar la estrategia “Aprende en casa”. La IED José María Córdoba es una institución que, aunque se encuentra

ubicada en la localidad de Tunjuelito, cuenta con estudiantes que en su mayoría viven en la localidad de Ciudad Bolívar, que es una de las que más población en situación de pobreza tiene (Secretaría de Planeación, 2017). Por otro lado, internamente en los grados estudiados se han hecho encuestas con respecto a la tenencia de dispositivos tecnológicos, que como sabemos son vitales en esta situación, y se sabe que hay una gran cantidad de estudiantes que no cuentan con estos.

Así pues, se puede considerar que en la población y en el contexto desde donde los docentes están haciendo su trabajo se presentan situaciones de vulnerabilidad. Cuando no hay una relación dinámica entre los recursos que facilite el desempeño de los individuos en procesos sociales y los requerimientos de las estructuras de acceso al bienestar que vienen del mercado, el Estado y la comunidad hablamos de vulnerabilidad (Golovaneski, 2007). Esta situación se evidencia en la población estudiantil, y es una característica que existía antes de la pandemia y que a partir de sus consecuencias económicas y en cuanto a medidas como el confinamiento y como la estrategia “Aprende en casa” se ha intensificado.

Lo que se encontró en la recolección de datos es que, desde este contexto de vulnerabilidad, y en medio de la emergencia sanitaria, los docentes aparecen como el actor fundamental que crea acciones para seguir brindando el servicio educativo, y a partir de sus experiencias y acciones se van conformando cambios y medidas tanto en el entorno privado de las familias de los estudiantes, como en los institucionales. Es por esto que se comienza este tercer apartado con los docentes que son el pilar más fundamental para la adaptación a esta nueva forma del proceso educativo a partir de la pandemia.

La vulnerabilidad en espacios educativos (a diferencia de los anteriores apartados) no se pretende analizar desde las carencias o los déficits, pues la idea es enfatizar en los recursos y aciertos que han tenido los diferentes actores. Así pues, la resiliencia es el concepto clave desde donde se pueden abordar estas acciones. Esta se entiende como la interacción que tienen los individuos en medio de las condiciones adversas, y las características positivas que se desarrollan a partir de estas. Básicamente es la capacidad de transformar estas adversidades en oportunidades de mejora y crecimiento (Cabrera, 2012).

Para que los docentes puedan convertirse en una guía para que los estudiantes y otros actores también tengan procesos de resiliencia es fundamental que ellos a su vez desarrollen un proceso resiliente. Este es un proceso individual, relacional y colectivo. Para este proceso cuentan factores internos y externos al docente que tienen que ver por ejemplo con la capacidad de proponerse desafíos, tener vocación y los bienes personales y relacionales con los padres y colegas dentro de la escuela (Cabrera et al., 2012). También dentro de los modelos pedagógicos que clasifican y miden la resiliencia en los docentes podemos encontrar el brindar apoyo y afecto a los estudiantes, brindar oportunidades de participación significativa, enriquecer los vínculos en todos los miembros de la comunidad etc (Henderson y Milstein, 2003).

Estas habilidades las podemos encontrar de diferentes formas en docentes de grado cuarto y quinto de la IED José María Córdoba. Existen dos acciones principales que consideramos que

pueden promover resiliencia encontradas: la flexibilidad y la creación de cambios curriculares y nuevas actividades. Sin embargo, estas dos acciones se realizaron a partir de la unión y el diálogo entre docentes, así como de una comunicación un poco más cercana con madres y padres de familia. Este tipo de comunicación no se daba antes de la emergencia sanitaria, o por lo menos no de la misma forma. Allí se encuentra la base desde la cual se originaron y generaron las acciones resilientes en este caso de estudio y por eso es importante comenzar el análisis desde allí. Sin embargo, es importante reconocer que, dadas las condiciones contextuales tan apresuradas, y las dificultades expuestas en el primer capítulo estas iniciativas están en constante tensión con el contexto de donde nacen a pesar de que tal vez no existirían sin la emergencia sanitaria y la estrategia “Aprende en casa”.

### **2.1.1 Unión docente y comunicación eficaz con los diferentes actores**

Las nuevas estrategias de enseñanza y de trabajo que se dan a partir de la no presencialidad comienzan desde los docentes. Sin embargo, hay que tener en cuenta que lo institucional juega un papel muy importante. Prueba de esto son las diferentes herramientas que la Secretaría de Educación puso a disposición en su página web como componentes de la estrategia “Aprende en Casa” en el espacio llamado Red Académica. Allí se pueden encontrar diferentes orientaciones pedagógicas, herramientas para enseñar y actividades de aprendizaje que pueden usar los docentes con sus alumnos. Todos estos contenidos están allí para que los docentes de forma totalmente autónoma los utilicen si les parece útil en sus diferentes contextos. Esta investigación no pretende analizar estos contenidos, y lo que se puede decir a la luz de los datos recogidos es que estos no fueron nombrados por los docentes en el momento que se realizó la recolección.

Por otro lado, el espacio que sí tiene relevancia en Red Académica y en el que vale la pena detenerse a revisar para esta investigación a la luz de la resiliencia es el de #EntreProfes. Este es un espacio en donde se motiva a todos los docentes del distrito a que realicen video columnas en las que expresen sus experiencias en el reto que ha sido enseñar desde sus casas y también compartan las diferentes estrategias pedagógicas que han ideado desde sus contextos particulares para seguir garantizando el aprendizaje de sus estudiantes en la no presencialidad. Cualquier docente puede crear su video columna y el único procedimiento que deben hacer es llenar un formulario de envío en donde dan algunos datos esenciales y comparten el link de su video en YouTube. Dentro de estas experiencias encontramos a los docentes exponiendo las principales dificultades y mostrando algunas de las soluciones que ellos les han dado. Son docentes de colegios distritales de varias localidades de Bogotá, y encuentran dificultades materiales y de preparación muy similares a las que se exponen en este trabajo de investigación. En estos videos se exponen estrategias como el uso de Whatsapp, la creación de micro videos por parte de los docentes y estudiantes, diferentes juegos y audiocuentos para dinamizar y facilitar el proceso académico en algunos grados. También se encuentran docentes que profundizan y explican a detalle las diferentes herramientas disponibles para ellos en Red Académica y muestran para qué tipo de contenidos y estrategias se pueden usar. Es todo un compartir virtual de experiencias y saberes adquiridos a partir de la emergencia sanitaria y la estrategia “Aprende en Casa” que pueden ser de gran ayuda en este proceso y que, aunque fue un espacio creado y motivado desde

lo institucional, muestra una red de apoyo de recursos informativos que no existía y que puede hacer parte de la resiliencia.

Precisamente es desde esta nueva unión que nace sólo de la naturaleza de la situación de la educación en la ciudad a partir de la pandemia, que se comienzan a construir nuevas estrategias de trabajo y aprendizaje. Es por esto importante poner en el centro de la reflexión estos nuevos espacios de unión docente que en últimas son los que permiten crear nuevas estrategias y favorecer el desarrollo de la resiliencia para afrontar y llevar la estrategia “Aprende en Casa”.

El proceso de resiliencia en los docentes se da en diferentes sentidos. Se puede considerar que es un proceso individual, relacional y colectivo en donde influyen una serie de factores internos y externos. Algunas características que se consideran importantes son la vocación, los diferentes capitales que pueda poseer el docente y también la capacidad de relacionarse con estudiantes, padres, colegas y la institución (Forján y Morelato, 2018). Así pues, dentro de la resiliencia es fundamental el relacionarse activamente con los diferentes actores del proceso educativo.

En el caso específico de esta investigación también se puede encontrar que la unión entre docentes fue algo novedoso que salió a partir de la estrategia de “Aprende en casa”. Desde el principio de la emergencia sanitaria y de la no presencialidad se puede encontrar que sin saber cómo abordar bien esta nueva forma de educar, la primera medida es reunirse entre docentes y desde la colaboración y diferentes experiencias encontrar formas de trabajo que puedan funcionar a pesar de las dificultades:

Por lo menos en primaria son muy pocas las oportunidades de reunión. Porque los docentes no tienen el tiempo para poder reunirse, porque están todo el tiempo con los estudiantes. Cosa que no ocurre en secundaria en donde hay otros espacios. En primaria es media hora, los estudiantes salen a las 6 y los docentes a las 6:30 y durante ese tiempo los estudiantes están entregando a los niños. Entonces es muy difícil una reunión con los docentes cuando se trabajaba de manera presencial. Esta situación nos ha permitido momentos de encuentro ya sea por ciclos o sea de manera general, y también ha permitido que los docentes de cada grado se reúnan para la planeación y pensar en equipo para todo el grado. Eso también es una gran ventaja... (Directora primaria).

Antes de que existieran las dificultades que trajo la pandemia y la emergencia sanitaria para la educación, el trabajo docente en la institución se hacía de una forma mucho más autónoma. No existían las condiciones o problemas necesarios para que los docentes y los directivos vieran la necesidad de reunirse. Esto es algo que se ha dado como una necesidad dentro de la institución, y el hecho de unirse e intentar entender y proceder a hacer el trabajo en equipo es un primer paso de resiliencia por parte de los docentes. Aunque estas reuniones a veces se hacen desde actores un poco más administrativos e institucionales de la IED, es importante seguir teniendo en cuenta el rol del docente como actor fundamental en los cambios y adaptaciones del proceso educativo en la no presencialidad y en la estrategia de “Aprende en Casa”:

Si, para todas esas decisiones, en algunas oportunidades el rector hace la propuesta, en otras el equipo de gestión, pero también muchas veces sale del consejo académico. Siempre es este el que aprueba esas decisiones. Uno de los grandes beneficios y aciertos que ha habido es que se

ha tenido la oportunidad de que los docentes se han reunido y han tenido la oportunidad de trabajar en equipo (Directora Primaria).

Otro factor importante de los nuevos tipos de comunicación y apoyo que se crearon en la IED José María Córdoba en el marco de la estrategia es la comunicación que ahora se maneja con otros actores como los padres y las madres de familia. La escala de Resiliencia docente es un instrumento de medida propio de estudios psicopedagógicos que tiene diferentes factores de medición (Guerra, 2013). Uno de los factores más importantes, y que de hecho en situaciones de adversidad o vulnerabilidad se ve más activado es el de “Participación significativa” (Forján, Morelato, 2018). Este consiste en que el docente debe tener una participación en la toma de decisiones y resolución de conflictos, así como también debe brindar un respaldo institucional y comunitario para todos los actores. Este es uno de los factores claves para afrontar la adversidad comunitaria (Guerra, 2010), que en este caso es la no presencialidad y otra serie de consecuencias propias de la pandemia global. Desde este factor se entiende que la comunicación por ejemplo con los padres y madres de familia es de gran importancia para un proceso de resiliencia. Esto también se ha visto desde este caso de estudio:

De parte de nosotros los docentes se ha manifestado el acercamiento a las familias. Esa posibilidad de conocer sus necesidades, sus dificultades; pero también saber que en este momento, además de docentes su rol de estar pendientes de ellos, de preguntar primero por su estado de salud, por su estado anímico, de preguntarles más que está pasando al interior de sus casas, de sus familias, de su vida, eso es algo que han resaltado ellos muchísimo. En muchos de los casos también un mayor acercamiento de las familias frente al colegio, mayor sentido de pertenencia, mayor colaboración ( No en todos los casos)..” (Docente grado 4).

Como se dijo anteriormente, es a partir de estos nuevos acercamientos, la unión y comunicación más profunda entre docentes y los diferentes actores que están involucrados, que se acuerdan y se llevan a cabo las dos acciones de promoción de resiliencia. Sin embargo, se puede concluir que esta nueva unión y compartir entre docentes y con los otros actores dentro del proceso educativo son de por sí una acción que promueve la resiliencia fundamental. La flexibilidad y los cambios curriculares y de actividades son acciones de resiliencia a explorar también, pero que no hubieran sido posibles sin estos nuevos acercamientos. Son el primer y principal acierto al momento de manejar la situación por parte de los docentes y la institución, y en últimas son relaciones y dinámicas que en el mejor de los casos se van a mantener y con ello van a enriquecer la educabilidad en el colegio cuando se retorne a la presencialidad sin importar en qué condiciones.

## **2.2 Flexibilidad**

Las dificultades económicas y emocionales que tienen los estudiantes dentro de sus núcleos familiares tomaron mucha más importancia y se agudizaron en medio de la pandemia y de las nuevas medidas. Una de las actitudes más importantes que tomaron los docentes frente a estos inconvenientes es la flexibilización con respecto a los tiempos de entrega de los deberes y las calificaciones:

Al inicio en el primer semestre llevábamos gran parte de las evaluaciones y nos faltaban las finales. Se les dio la oportunidad de colocar en la casilla de evaluación esa valoración. Quienes no la habían trabajado se les colocó esa misma valoración. Sin embargo en el segundo periodo se les dió la oportunidad de recuperar todo lo que no hicieron en el primer periodo. En el Tercer periodo se les dio la oportunidad de trabajar todo lo que no se hizo en el segundo periodo y se les ha dado la oportunidad de recuperar esos aprendizajes y ese trabajo que no se ha hecho poco a poco. Si hay tiempos establecidos, después cada vez se amplía el plazo para presentar sus trabajos que no se han realizado (Directiva de la institución).

Se puede decir que el mismo contexto en el que estaban realizando su trabajo, y toda la serie de adversidades que se encontraron en el camino dentro de las familias para el cumplimiento de los deberes en parte los obligó a tomar este tipo de medidas. Sin embargo, estas son (al igual que muchas cosas del 2020) totalmente sin precedentes si las comparamos con cualquier año escolar anterior en donde no hubiese existido la emergencia sanitaria. Estas medidas exigen un esfuerzo mayor por parte de los docentes, ya que se crea un desorden administrativo y práctico que los docentes nunca habían sorteado, y que lo deben afrontar desde sus experiencias laborales personales:

Pero pues nos ha tocado flexibilizar mucho la entrega de trabajos en términos del recibimiento, o sea, “envíe cuándo quiera y cuando pueda”, sí, o sea al niño hay que recibirle. Por ejemplo ahorita cerramos el segundo periodo pero los estudiantes que no tienen completos sus trabajos, normalmente en el colegio ya se tenían las notas pero más o menos el 30% de estudiantes no había completado todos sus trabajos. Entonces ya entrando ahorita de vacaciones nuevamente se les da otra semana de clase para que los chicos entreguen” (Docente grado 4).

Uno de los factores relevantes para evidenciar la resiliencia de los docentes es la conducta prosocial. Esta consiste en que el docente resiliente responde más al contacto con otros individuos, es un agente que demuestra empatía, afecto y entendimiento por la situación del estudiante. A partir de esto el docente debe ser activo, flexible y adaptable a la situación (Guerra, 2010). La realidad de la situación es que por muchas características del contexto y distintas adversidades era simplemente imposible que muchos estudiantes pudieran entregar sus compromisos a tiempo y esta flexibilidad era necesaria:

Pues realmente sí he visto mucha más flexibilidad. Les dejan mucho más tiempo para realizar guías. Por ejemplo bachillerato y primaria dejan 2 semanas, tres semanas, los niños que van atrasados les dan mucho más tiempo para que ellos puedan adelantarse y superar sus logros, su nivel, y pues sí he visto mucha más flexibilidad en el trato de los estudiantes.. (Madre de Familia Grado 5to)

El hecho de que no se pudiera hacer el acompañamiento presencial en los aprendizajes de los niños también fue de alguna forma compensado al darles más tiempo a los estudiantes para hacer sus trabajos. A parte del plazo extendido que se les ha dado a los estudiantes para la entrega de los trabajos, también hay una flexibilización en el sentido del horario de trabajo de los docentes y el estar ahí para resolver inquietudes:

Digamos que nuestra jornada laboral también cambió ¿no? porque nuestra jornada laboral es de 12:30 a 6 p.m. Pero entonces se ha flexibilizado bastante porque digamos el niño está solito todo el día en la casa, entonces él hace los trabajos, y cuando llega el papá a las 8 o 9 de la noche pues empiezan a uno a enviarle los trabajos porque es la hora en que el papá llegó con el celular y los datos y que pueden enviarle eso a uno” (Docente grado 5to).

Para qué pero ellos sí, han hecho mucho por los niños. Han dado oportunidades y no son como “ya perdió la materia”. Ellos dan muchas oportunidades, dan muchas maneras para que los niños no pierdan el año. Buscan alternativas, “bueno si se quedó atrasado démosle otra semana para ver si se puede adelantar”. O hay veces que faltando hasta el último día, sobre todo los profes de primaria dicen “ hasta las 11 o 12 de la noche envíeme la guía para que no se atrase o no se queden sin calificar”. La flexibilidad sí ha sido muy buena por parte de los profesores” (Madre grado 4to)

Este es un esfuerzo que se valora de gran forma en los docentes. La institución como tal no puede exigirles que alarguen o flexibilicen su horario laboral. Sin embargo, muchos docentes lo hacen y en esta investigación se considera también como una forma de resiliencia que demuestra el compromiso con el bienestar de los estudiantes y el mejoramiento de su educabilidad. Claramente hay que tener en cuenta que no tienen las mismas garantías al prestar el servicio educativo que tenían antes y esto es problemático. Sin embargo, es una discusión que va a parte de la resiliencia:

Como te digo, cada cual está asumiendo la situación de diferente manera. Hay docentes, varios docentes que lo que están haciendo es que como parte de esa flexibilización de la que hemos hablado, ellos están convocando a reuniones tipo las 6:30 o 7 de la noche pensando en la posibilidad de que los padres ya están en casa (Coordinadora primaria).

Como se pudo ver, la flexibilidad que se implementó a partir de la no presencialidad ha sido una de las acciones fundamentales para que el proceso educativo continúe. El hecho de que los docentes y directivos entiendan lo necesaria que esta es nos habla de una buena comunicación con los padres de familia y los docentes a partir de esta situación. Esto les permitió entender que hay una serie de obstáculos generales en los casos particulares de los núcleos familiares para los que la flexibilidad se vuelve casi una obligación. Sin embargo, hay que tener en cuenta que tampoco se trata de perder de vista que los estudiantes tienen un compromiso con respecto a su proceso educativo que a pesar de la pandemia y de todas sus consecuencias que ya conocemos deben cumplir:

Definitivamente el que trabaja en el salón también trabaja en lo virtual, pero el que no trabaja en el salón, el que no lleva sus compromisos pues eso pasa en lo virtual también. El compromiso es el mismo, el juiciosito, el comprometido, ese estudiante sigue respondiendo en la casa en la parte virtual. (Docente grado quinto).

Por último, una conceptualización que también se puede desprender de esta categoría de flexibilización, y que es muy relevante para entender la importancia que tiene para la resiliencia educativa es la de “ambiente facilitador” (Grotberg, 1995). En el modelo de resiliencia aplicado en niños que propone este autor, nos muestra cómo una de las categorías cruciales para la

resiliencia educativa de los niños es justamente tener un ambiente facilitador. Esto se traduce en una resiliencia interna del niño surgida desde el apoyo familiar (Cabrera et al., 2012). Lo que se puede ver desde el caso específico de la IED José María Córdoba es que la emergencia sanitaria y la implementación de la estrategia Aprende en Casa es una situación totalmente atípica que exige que exista una resiliencia por parte de todos los actores que hacen parte del proceso educativo de los estudiantes. Existen padres o madres de familia que han podido cumplir como acompañantes y guías necesarios para los niños en este proceso, creando un “ambiente facilitador” para la resiliencia educativa de los niños. El problema es que también existen muchos padres o madres de familia que por muchas circunstancias (causadas o no por la pandemia) no han podido hacer ese acompañamiento más necesario que nunca y los niños no han podido construir la resiliencia necesaria para afrontar el reto de la educación no presencial. Es allí donde la flexibilidad juega un papel fundamental y empático ya que lee la situación y comprende que es difícil y atípica, y que tanto a los estudiantes como a los padres de familia se les dificulta cumplir a cabalidad con los compromisos.

### **2.3 Cambios curriculares y de actividades**

Para entender estos cambios hay que tener en cuenta que algunos han sido generales y otros han sido individuales de los docentes o autónomos. Estas dos categorías no están realmente separadas. Algunos cambios generales que incluso están institucionalizados han salido de iniciativas autónomas e individuales de algunos docentes, que luego con el diálogo se han convertido en rutas a seguir para afrontar esta situación. También hay prácticas que están de algún modo generalizadas, pero que cada docente tiene la autonomía de realizarlas o no. Y también hay prácticas que se hacen desde la individualidad del docente y desde cómo ven que les facilita o no su trabajo. En este apartado se pretende describir algunas de esas acciones encontradas en la recolección de información que son individuales y/o colectivas.

Una de las características centrales y que debe estar siempre en el radar al momento de analizar y entender la estrategia “Aprende en Casa” es la autonomía que se le da al docente para desarrollar la estrategia a su modo, y prestar el servicio educativo de la mejor forma en la no presencialidad. En principio, una explicación aceptable para esto puede ser la falta de preparación y recursos por parte de las entidades como la Secretaría de Educación o el Ministerio de Educación para manejar la emergencia sanitaria que trasladó la mayoría de la responsabilidad a docentes que en la gran mayoría de los casos no habían tenido la experiencia de trabajar de esta forma. Claramente hay matices para esta información muy relevantes que ya se explicaron como la necesidad de la inmediatez de la medida, y la no preparación para las medidas tomadas por la pandemia en prácticamente todos los sectores.

Sin embargo, hay más razones para que a los docentes se les dé autonomía para realizar su trabajo. Existen investigaciones que muestran cómo la autonomía es una de las condiciones más determinantes para que un docente sienta satisfacción en su labor (Perie y Barker, 1997). Cuando

existen presiones administrativas, de colegas, y muchas limitaciones impuestas por el plan de estudios y actividades, el profesorado tiene menos motivación, y así mismo disminuye su capacidad de ayudar a que los estudiantes construyan hábitos de autonomía (Pelletier et al., 2002). Como se ha mostrado, la autonomía es una característica que todos los actores han tenido que desarrollar de una forma más inmediata a partir de la no presencialidad, por esto es muy importante que los docentes se sientan motivados y puedan ayudar a los estudiantes a desarrollar esta capacidad. La autonomía de los docentes es importante desde antes de la pandemia, y en el caso de la IED José María Córdoba es algo que se respeta:

Pues las directivas no podemos estar exigiendo a los docentes como lo deben hacer, además de todas las cosas hermosas que están haciendo, que resalto enormemente todas las cosas que están haciendo los docentes. No se les puede estar diciendo como lo tienen que hacer. Como te digo, cada cual está asumiendo la situación de diferente manera (Directora primaria).

Como se puede ver, en la estrategia “Aprende en Casa” a los docentes no se les exige que realicen actividades en específico que hayan sido planificadas con la estrategia. Las diferentes dificultades de autonomía en cuanto a la tenencia de dispositivos, disposición y horarios han hecho que sea difícil el que se hagan encuentros sincrónicos por zoom u otras plataformas. Son los docentes quienes desde su autonomía han decidido por ejemplo acomodar horarios para propiciar estos encuentros que dependiendo del tema y del docente ven o no necesarios. Estos encuentros son una muestra de la relevancia de la autonomía para la estrategia. Claramente hay muchos obstáculos para realizar estos encuentros, pero no se puede negar que hacerlos o no hacerlos cambian totalmente la forma como los temas se están enseñando, y también la forma de trabajo de los docentes:

La primaria inicialmente fue muy flexible frente a eso. Unos grados comenzaron ese encuentro desde el inicio y otros no. Por ejemplo en quinto ellos no iniciaron desde el principio con encuentros y ahora han comenzado algunos encuentros. Lo que tengo entendido es que ha aumentado el número de niños que se están conectando a estos encuentros en primaria. Cosa que no ha ocurrido en pre escolar. Al inicio se conectaban con más estudiantes y acudían más. Pero resulta que como ellos son más pequeños y en ese momento los padres estaban en confinamiento y no podían salir. Ahora los niños no se pueden conectar solitos (Directora primaria).

Así pues, en este caso de estudio en específico, no encontramos acciones generales como tal con respecto a la forma que usan los docentes para brindar el servicio educativo; como se dijo, son acciones autónomas que dependen de muchas condiciones. Sin embargo, hay algunos cambios o acciones que podemos considerar generales y los podemos encontrar en el currículum que se ha manejado durante la emergencia sanitaria.

Por contenido curricular usualmente se hace referencia a los contenidos temáticos que se consideran fundamentales para cada grado. Sin embargo, es posible analizar el currículum como una realidad interactiva que no sólo tiene que ver con los contenidos, sino con la forma concreta cómo se realiza en las aulas, y las interacciones, actividades y mediaciones que van de la mano de la enseñanza de estos contenidos (Angulo, 1994). Esta idea es importante para pensar el caso

de estudio de la estrategia “Aprende en Casa” ya que la no presencialidad y demás nuevas condiciones hicieron que estas interacciones, y la forma concreta de presentar los contenidos tuvieran cambios muy grandes.

Inicialmente, los docentes de la IED José María Córdoba intentaron mantener los mismos contenidos curriculares en el proceso educativo de los estudiantes. Conforme fue pasando el tiempo y se dieron cuenta de todas las dificultades de todo tipo que vinieron con la estrategia “Aprende en casa” y la no presencialidad, fue necesario replantear estos contenidos al tener en cuenta la situación atípica de todos los actores dentro del proceso educativo.

Bueno, nosotros como docentes empezamos a buscar diferentes estrategias en donde no solo se valorará un trabajo escrito o el contenido de los trabajos sino también las habilidades y competencias de los estudiantes. Entonces empezamos a manejar digamos que diferentes estrategias de aprendizaje, como que los chicos hicieran videos por ejemplo de baile o hicieran videos explicando el trabajo que ellos hubiesen hecho. Por ejemplo en tecnología hicieron un trabajo de creación, entonces como videos explicativos también los chicos como que pueden utilizar diferentes habilidades, en este caso comunicativas como la oralidad también, que ellos expresen a partir de la palabra sus aprendizajes y lo que ellos han venido haciendo (Docente grado quinto).

Como se ve, inicialmente las actividades de aprendizaje cambiaron. La no presencialidad, y las nuevas herramientas para la educabilidad que antes no se usaban, dieron como resultado una serie de nuevas actividades con las cuales los estudiantes pudieran aprender los contenidos, y demostrar algunas competencias relevantes en sus respectivos grados. Lo que se encontró es que los cambios en los contenidos tuvieron su génesis en estas nuevas actividades y en las formas de compartir estos contenidos. Tomando al currículum como algo integral que no se agota en los contenidos, estos cambios en las actividades son también cambios curriculares.

Hay que tener en cuenta estas nuevas actividades y la recursividad de los docentes para entenderlas como una forma apropiada para que los estudiantes demuestren sus conocimientos y aprendan en medio de la emergencia sanitaria. Esto podría ser considerado también como otra acción concreta de resiliencia. Estas acciones de resiliencia docente, en su mayoría, hacen que la capacidad de resiliencia de otros actores como los estudiantes y los padres de familia también aumenten y se puedan afrontar las dificultades de mejor forma, en este caso con la no presencialidad. Esto es algo que las madres y padres de familia realmente valoran y da cuenta del buen trabajo docente que se está realizando:

Si, por ejemplo, ellos mandan a hacer videos, que hagan bailes, que hagan actividades como por ejemplo una cartelera en forma didáctica, que hagan muñecos, que hagan arte. Sí se ha visto la alternancia que ellos han tenido con respecto a que ellos no han podido manejar lo mismo que manejaban en las aulas de clase. Ahora mandan guías de clase pues para que los papás podamos también desarrollarlas si los niños no saben. Pues ahí hay muchos casos donde los mismos papás no saben ni siquiera explicarle a los niños, entonces ahí hay esa intención de que si se

puede explicarle a los niños las actividades que les están mandando (Madre de familia grado cuarto).

Así pues, lo que se puede ver es que posterior a estos cambios en las actividades, los docentes y directivos comienzan a ver que también es necesario un cambio en los contenidos temáticos curriculares como tal. Las limitaciones tecnológicas y económicas ya expuestas hacen que de todas formas las nuevas actividades no complementen realmente todos los contenidos ya programados para los grados, y también que no todos los contenidos se vean como fundamentales. Es por esto que en la IED José María Córdoba, los docentes comenzaron a cambiar y a priorizar algunos temas que estaban contemplados dentro del currículum, esperando hacer un poco más amigable la carga para los estudiantes y para ellos teniendo en cuenta la cantidad de dificultades encontradas.

.Pero pues nosotros hemos flexibilizado mucho el currículo, la idea es que nosotros comprendemos que digamos los contenidos tienen que cambiar un poquito porque pues no estamos directamente ahí como acompañando, como dirigiendo un poquito, porque el conocimiento está, lo que hacemos nosotros es orientar un poquito. Entonces desde rectoría, desde consejo académico digamos la instrucción es que flexibilizemos un poquito el aprendizaje con los chicos para que ellos digamos respondan... (Docente grado cuarto)

Las diferencias sociales, económicas y culturales pueden ser puentes o barreras en relación con la accesibilidad o el derecho a la educación. En lo que era la normalidad, mediante los espacios de interacción en la transmisión del currículum, algunas de estas diferencias (si bien no se pueden borrar) de alguna u otra forma se podían sortear y negociar en la educabilidad de los estudiantes. Sin embargo, en la distancia o la no presencialidad existe una pérdida o transmutación de los espacios de interacción, y esto es muy importante tenerlo en cuenta ya que es en estos espacios donde los diferentes temas del currículum están pensados y tienen sentido (Álvarez et al., 2020). Esto se puede ver también manifestado en este caso de estudio. Los contenidos temáticos del currículum comienzan a cambiar al entender que los espacios de interacción y transmisión ya no son los mismos, y que tal como estaba diseñado el currículum no corresponde a la nueva realidad ni a las nuevas necesidades de los estudiantes que trajo la pandemia en el 2020. Como se ha visto, son cambios en varios sentidos, incluyendo los temas curriculares:

En lo que tiene que ver con primaria los docentes han tenido varios aciertos: graban situaciones explicativas, no sólo hay encuentros sincrónicos sino también por wa. También la flexibilización curricular, es mirar y evaluar los diferentes contenidos que estaban propuestos a principio de año. Los docentes se pusieron a mirarlos para ver qué de eso se necesita realmente que el estudiante y que es importante en este momento. Y otra tiene que ver con la evaluación en términos de tiempos y en términos de esos aprendizajes. Como los aprendizajes se dieron más en términos de competencias que de contenidos por un lado, y por el otro el tiempo (Coordinadora Primaria).

Todos estos cambios temáticos, de flexibilidad de tiempos, de nuevas interacciones, etc., estaban de alguna forma haciendo que el trabajo de los docentes tuviera más cargas y fuera más difícil, tanto para ellos como para los estudiantes y padres de familia. El hecho de que los docentes estén bien mentalmente, y que exista un buen ambiente laboral es de suma relevancia para que ellos

puedan tener actitudes de resiliencia con respecto a la situación vivida por la pandemia y todos los cambios y limitaciones que esta trajo. Es por esto muy importante evitar que lleguen a tener síndrome de *burn out*. Este consiste en que el docente presenta despersonalización al tratar a los alumnos con actitudes frías y negativas. Exhibe también la fatiga física o mental, la falta de compromiso. Cuando existen uno o más docentes con síndrome de *burn out*, la institución se afecta en sus procesos escolares tanto de docencia como de organización (Gambarte, García, 2019). Así pues, pensando en evitar estas situaciones, en la IED José María Córdoba se creó una estrategia que tenía dos propósitos fundamentales: mantener motivados a los estudiantes, y bajar un poco la carga laboral de los docentes.

Tanto estudiantes como docentes han estado motivados, obviamente falta muchísimo por todos los problemas que hay en las casas, pero entonces los docentes formularon y están ejecutando proyectos articulados. La idea era que se formulara de manera conjunta trabajo en equipo, de los seis grados se formularon proyectos transversales en los cuales se vieran varias áreas del conocimiento para que los estudiantes respondan de manera articulada a las diferentes asignaturas, y los docentes tampoco hacen los trabajos de forma aislada, sino que lo hacen en equipo y así es un poco más fácil la ejecución de estas actividades... En el primer semestre cada profesor hacía las actividades de forma aislada. Por decirte algo, en el grado cuarto tenían que trabajar el sistema respiratorio y a partir de esto están trabajando todas las áreas. Por ejemplo biología, ciencias sociales, también se está hablando del covid. Esto hace que también se evalúen los procesos y las competencias de lo que los estudiantes necesitan en este momento, más que lo que los profesores quieren enseñar. Se busca más lo que ellos necesitan aprender en este momento actual por el que estamos pasando. Esto también le quitó carga laboral a los docentes (Coordinadora Primaria)

La intención de esta investigación en específico no fue centrarse en hacer un análisis de los contenidos temáticos del currículum como tal. Por un lado, al hacer la recolección de información sobre la marcha del desarrollo de la estrategia “Aprende en casa”, no son tan claros los cambios temáticos como tal, pero las nuevas actividades (que también hacen parte del currículum) brindan datos más concretos sobre la resiliencia a partir de la estrategia. Sin embargo, lo que se encontró es que, con estos proyectos articulados o transversales, más que un cambio radical en las temáticas del currículum, lo que se buscó fue aligerar de alguna forma la gama de temas que ya existían, de una forma que facilite y motive más a docentes, estudiantes y acudientes a que los niños alcancen (al máximo) las mismas competencias que alcanzaban en la presencialidad.

Bueno, digamos que estamos trabajando ciertas habilidades comunicativas que son cuatro: leer, escribir, hablar y escuchar. Entonces pues nosotros lo que buscamos es que ciertas habilidades se sigan trabajando, entonces en cuestión de leer les ofrecemos a los chicos lecturas propositivas, argumentativas, literatura, que ellos puedan también redactar lo que piensan a partir de un párrafo, a partir de preguntas trabajamos, entonces por ejemplo como te digo la oralidad es importante, los chicos se han expresado a partir de videos de acuerdo a un tema específico. También nos interesa trabajar por ejemplo competencias ciudadanas, que el estudiante pueda ser un ciudadano activo, participativo, entonces trabajamos a partir de estrategias como convivencia y paz, el trabajo de emociones, la solución de conflictos etc (Docente grado 4to).

Los componentes o preceptos que tienen en cuenta generalmente los docentes de estos grados para brindar el servicio educativo son los mismos que se tenían en la normalidad. Sin embargo, a partir de la no presencialidad lo que se notó es que se retomaron con una mayor importancia y de una forma en que desde esta nueva forma de educación (de una u otra forma) se intente al máximo que lleguen a los mismos aprendizajes que antes. Así que como se dijo antes, no es que los temas del currículo hayan cambiado de gran forma con la estrategia “Aprende en casa”, sino que más bien se flexibilizaron, y lo que sí cambió fue las formas en las que los estudiantes llegan a aprenderlos y a adquirir las habilidades que deben adquirir en su grado en específico:

Con los chicos hay una secuencia didáctica del trabajo donde se le informa al niño cuál es el tema, cuál es el objetivo, cuáles son los pasos a desarrollar, una secuencia didáctica donde se trabaja un poco con los saberes previos de los niños para llegar al tema, para llegar a que ellos hagan un taller, para poder valorarlos. Pero como te digo, nuestro aliado ha sido Whats up. Y entonces si el niño tiene alguna duda me llama, me escribe, o hacemos videollamada por wa, pero es con cada niño en particular (Docente grado 5to).

Mancomunadamente con las actividades, las formas de valoración del trabajo de los estudiantes (aunque se flexibilizaron mucho en cuanto a tiempos) también son los mismos y se tuvieron presentes de una forma en la que se puedan valorar las mismas cosas que se valoraban en la presencialidad desde metodologías diferentes y trabajos en los que los estudiantes muestren y demuestren las mismas capacidades y competencias que los docentes deben valorar de la forma como lo hacían antes:

Nosotros tenemos un sistema de evaluación en donde trabajamos 4 escalas valorativas y 4 de desempeño. Trabajamos el desempeño comunicativo, el desempeño cognitivo, el desempeño procedimental y un desempeño ético y valorativo. Entonces a partir de esos cuatro desempeños nosotros valoramos de acuerdo a cada área el trabajo de los chicos. Y tenemos 4 escalas: bajo, básico, alto y superior. De acuerdo a los trabajos que los estudiantes nos envía, de acuerdo al seguimiento que se le hace a cada estudiante se valora según el desempeño (Docente grado 5to)

Esta estrategia nace a partir del consejo académico y de iniciativas docentes dentro de la institución. Es una estrategia que nace de la urgencia de cambiar las formas y los temas curriculares, pero también del querer hacer de la no presencialidad, la pandemia y sus efectos, lo más llevadero posible para todos los actores. En este sentido, sí podemos ver cambios en los temas curriculares concretos para los grados que se indagaron en esta investigación, pero también cambios que van más allá de los temas y que tienen que ver con mantener el bienestar de los diferentes actores dentro de lo posible.

## Conclusiones

A lo largo de esta investigación mi objetivo fue analizar las dinámicas, dificultades y cambios que trajo la implementación y desarrollo de la estrategia “Aprende en Casa” en el IED José María Córdoba en los grados cuarto y quinto de la jornada de la tarde. Este análisis se hizo desde la mirada de diferentes actores que participan de forma influyente en el proceso educativo de los estudiantes de estos grados. Para dar cumplimiento a este objetivo se utilizó un enfoque hermenéutico-interpretativo en donde la realidad estudiada es definida por sus miembros (Gadamer, 1993). En este caso la realidad estudiada es la no presencialidad a causa de la estrategia en esta IED en específico, y sus miembros son los actores que hacen parte del proceso educativo como directivos, docentes y madres/padres de familia. Metodológicamente se usaron dos fuentes de información principales: por un lado, entrevistas sincrónicas no presenciales y trabajo de archivo basado en las directrices de entidades responsables de la estrategia “Aprende en casa”. Se reconoce que esta forma de recolección de información no presencial es un poco atípica, pero bajo las condiciones que nos trajo la pandemia era la única forma de realizarse, pues como vimos en esta tesis, la educación y muchas otras actividades que antes se podían hacer “con normalidad” tuvieron que replantearse.

Algo que vale la pena mencionar, y que fue uno de los esfuerzos que considero importante en esta investigación es la recopilación de los antecedentes teóricos. Es relevante ya que se muestra cómo por un lado hay un bagaje de literatura amplio sobre temas como la educación virtual, la desigualdad educativa, el uso de TIC en la educación, entre otros temas relativos a mi tema de investigación en específico, desde disciplinas tales como la pedagogía, la antropología de la educación y la antropología de la virtualidad. Estos aportes enriquecen mucho el análisis, pero se pueden complementar con la literatura que se produce desde la nueva realidad que vivimos desde que comienza la pandemia, y que retoma muchos conceptos de los antecedentes teóricos ya explorados, pero pone de manifiesto que hay algunas cosas propias de la situación de pandemia que en algún sentido son inconmensurables con todo lo anterior, al ser una realidad distinta que requiere de lecturas que den cuenta de lo particular que es la situación que estamos viviendo.

En este sentido, esta investigación aporta a comprender la situación particular que estamos viviendo y de manera específica la particularidad del caso de estudio que se aborda en esta investigación. Digo particular debido a que, por ejemplo, antes del 2020 no hay un solo caso de estudio en donde la no presencialidad o la virtualidad de la educación se diera como resultado de una emergencia sanitaria y no estuviera planeada o contemplada como parte del plan de estudios institucional.

Teniendo esto claro, para el primer apartado del capítulo donde se muestra el proceso de implementación de la estrategia “Aprende en Casa” se realizó el análisis en un principio desde argumentos de la antropología del estado. En primer lugar, se entiende que los procesos y acontecimientos transnacionales son de vital importancia y relevancia para la toma de cualquier decisión o medida estatal. Aunque estas se constituyen dentro de las fronteras nacionales, muchos de estos procesos son producto de estos flujos transnacionales (Gupta, 1995). Prueba de esto es la decisión de la no presencialidad de la Secretaría de Educación que se construye a partir de otras medidas tomadas por entidades más grandes en el país como el Gobierno Nacional o el Ministerio de Educación, que a su vez toman estas medidas por comunicados de entidades mundiales como la OMS que declaró un estado de alerta por un acontecimiento como el virus que se volvió muy rápidamente un fenómeno transnacional. Se puede trazar una línea de lo que sucedió para que se adoptara la no presencialidad en Bogotá, por qué la medida fue tomada tan rápidamente y a partir de esto dar cuenta de la poca preparación y tiempo que tuvieron las entidades, instituciones y actores relativos al proceso educativo de los niños. Estos aspectos se evidencian en la IED José María Córdoba como lo expresan sus directivos y docentes. La implementación de esta estrategia es un buen ejemplo de cómo un proceso transnacional se ve reflejado en una decisión local (Calhoun, 1989).

Por otro lado, se hizo necesario definir lo que es una decisión o medida estatal para entender de mejor forma lo que significa hacer la implementación de esta medida. Desde la teoría social se entiende que aunque la frontera entre Estado y Sociedad no está muy bien definida (Evans, Rueschemeyer, and Skocpol, 1985), por lo menos podemos encontrar que en la percepción de las personas es en su contexto más inmediato donde pueden tener una concepción del Estado, sus decisiones y las consecuencias en su vida cotidiana (Gupta, 1995). Es en esta nueva relación que tienen los estudiantes y padres de familia con los docentes y la IED José María Córdoba, donde está realmente, en el caso de esta investigación, la implementación de la estrategia “Aprende en Casa”. Tanto padres de familia, como docentes y directivos del colegio percibieron la inmediatez y falta de preparación para la no presencialidad. A partir de esto, se puede ver cómo realmente la implementación de la estrategia, teniendo en cuenta la falta de preparación, se da en la comunicación que tienen los docentes con los padres de familia informando sobre las medidas, sobre la situación en general y sobre el cómo ellos van a manejar de ahí en adelante las cosas.

Así pues, en este apartado se retoma el debate de la división entre Estado y Sociedad al poner a la figura del docente como representante estatal que en últimas es el que pone en marcha la estrategia “Aprende en Casa”. Aunque vemos que en este caso es el docente el que implementa esta medida estatal, es innegable que también está siendo afectado por una medida en la cual no tuvo voz, y que cambia totalmente la forma de hacer su trabajo. Del mismo modo vemos cómo padres o madres de familia también se ven afectados al adquirir nuevas responsabilidades para las que tampoco están preparados al tener a sus hijos estudiando desde la no presencialidad. Pero son los docentes, como se ve en la misma naturaleza de la estrategia, quienes tienen la responsabilidad de darle forma a la estrategia y brindar una educación igual de eficiente desde la no presencialidad. Lo que se puede apreciar en este caso con respecto al debate de las líneas de diferencia entre Estado/Sociedad es que las características que aporta al debate un agente como

los docentes muestran que estas líneas de diferencia en realidad son imaginarias, y generan recursos de poder (Mitchell, 1995) que hacen que estas medidas igualmente se cumplan. Independientemente que haya existido o no una preparación, son los mismos docentes actuando como ejecutores y afectados por la medida al mismo tiempo, los que hicieron la implementación desde las nuevas relaciones y vínculos creados con estudiantes y padres o madres de familia.

Tras la implementación de la estrategia, se comenzaron a ver las diferentes dificultades en varios sentidos, y la descripción y análisis de estas dificultades fue el objetivo principal del segundo apartado de esta investigación. En primer lugar, se encontró que las carencias económicas de las familias es el principal factor de dificultad para que la estrategia “Aprende en Casa” se pudiera desarrollar adecuadamente. El acceso a dispositivos electrónicos, la conexión a internet y la estabilidad económica en el núcleo familiar son requisitos que de entrada si el estudiante no los tiene, no puede seguir recibiendo la educación dentro de la no presencialidad.

En la IED José María Córdoba lo que se encontró, al tener bastante población en situación de riesgo ya que la mayoría pertenece a familias de la localidad de Ciudad Bolívar, es que en muchos casos los estudiantes no contaban con estos requisitos materiales, y que además con la pandemia estas brechas se intensificaron teniendo en cuenta todos los efectos económicos negativos de las restricciones para innumerables personas. Entonces se tiene claro que con la no presencialidad hay una desigualdad digital (DiMaggio, Harigittai, 2001) que intensificó y creó nuevas brechas en el acceso a la educación en la IED José María Córdoba y, en general, en la educación pública básica en la ciudad. Facilitar estos elementos materiales a poblaciones vulnerables en medio de la pandemia puede ser una forma de empoderamiento e inclusión educativa teniendo en cuenta las implicaciones de la estrategia “Aprende en Casa” y la no presencialidad.

De estas carencias económicas se desprenden otro tipo de dificultades que tienen que ver con temas más anímicos por parte de estudiantes y padres de familia para continuar con el proceso educativo en medio de tiempos tan difíciles como la pandemia. La estabilidad emocional mínima dentro del núcleo familiar de muchos estudiantes ya era complicada, al igual que los problemas económicos y como consecuencia de ellos, pero con la pandemia ello se intensificó. Algo muy relevante a tener en cuenta es el papel fundamental de los padres de familia como apoyo en la continuación del proceso educativo en la no presencialidad, sobre todo en grados de primaria, pero cuando no se cuenta con ese apoyo o soporte anímico y emocional esta continuidad se dificulta.

Cabe destacar que antes de la pandemia los padres y las madres de familia no tenían o desempeñaban de un modo más distante el rol de apoyo de los niños en su proceso educativo, lo cual en este contexto cambió y tuvieron que asumir un rol más cercano, el cual se sumó a la lista de responsabilidades y problemas tanto previos como derivados de la pandemia. Esta serie de bienes de acompañamiento, apoyo, amor, ayuda al capital emocional (Alatt, 1993) y en esta situación fue más necesaria que nunca. Sin embargo, se puede ver que en muchos hogares, y por muchos factores, hacer este acompañamiento fue difícil y en algunos casos imposible. Había personas que estaban en situaciones económicas extremas en donde cosas básicas como la

vivienda y comida estaban en juego, y no podían estar acompañando a sus hijos, cuando toda la familia estaba pasando por una situación adversa.

Por último, otra de las dificultades encontradas tiene que ver con los problemas que tienen las personas en el acercamiento y uso de herramientas tecnológicas para la educación. Los padres y las madres de familia que no tuvieron un acercamiento a estas tecnologías, y que no estaban tan familiarizados por motivos económicos y sociales se les dificulta de mayor forma brindar este acompañamiento (Reay, 2005). El estado emocional de los niños y de todos los actores implicados en los procesos educativos es algo fundamental para que la no presencialidad en la educación funcione, pero como vemos hay muchos factores que dificultan de gran forma este proceso.

En el tercer apartado de esta investigación se buscó comprender los cambios y adaptaciones que hicieron en especial los docentes para seguir con el proceso educativo de los niños. En medio de una situación tan difícil y abrupta para seguir haciendo su trabajo se generaron nuevas estrategias, cambios, y nuevas relaciones que antes de la pandemia no existían. Este apartado muestra de qué forma en el caso del IED José María Córdoba todas estas adversidades se trataron de convertir en oportunidades de mejora y crecimiento. Estas interacciones entre individuos en situaciones adversas, y las cosas positivas que surgen a partir de estas condiciones es lo que se conoce como resiliencia (Cabrera, 2012), y por esto este es el concepto central y el punto de partida de esta sección.

Dentro de los resultados encontrados, se puede decir que la génesis de estos cambios en el colegio fueron las nuevas relaciones y comunicaciones entre los actores relativos al proceso educativo en los grados cuarto y quinto de la IED José María Córdoba. Estos se generaron a partir de la situación vivida y toda la serie de dificultades y adversidades que se describieron en los anteriores apartados. Estas nuevas relaciones se dieron en dos sentidos, en los que el docente como actor fundamental siempre estuvo en el centro. Por un lado se afianzaron de gran forma las relaciones entre los docentes al crear nuevos espacios para compartir sus experiencias con la no presencialidad y sus estrategias personales para afrontarla. Por otro lado, se crearon unas nuevas relaciones, que aunque no presenciales, fueron más profundas entre docentes y madres o padres de familia. A partir de estas nuevas comunicaciones se entendieron y agenciaron prácticas relevantes para afrontar a la estrategia “Aprende en Casa”.

Un acierto con respecto a la resiliencia en espacios educativos por parte de los docentes tiene que ver en gran parte con la capacidad que tienen para comunicarse activamente con los diferentes miembros del proceso educativo (Forján y Morelato, 2018), para así crear acciones concretas o estrategias de la manera mejor informada, que los ayuden a seguir ofreciendo una educación de calidad. Lo que se concluye es que estas nuevas relaciones y comunicaciones de por sí, ya son acciones que favorecen la resiliencia, y sin ellas no hubiera sido posible generar otras acciones más concretas de resiliencia con respecto a lo académico. La participación del docente en la toma de decisiones y la resolución de conflictos y dificultades es fundamental al momento de brindar el servicio educativo en la adversidad o con poblaciones en situación de vulnerabilidad. Esta es la “participación significativa” (Forján y Morelato, 2018) que se encontró

en estas nuevas relaciones docentes en la IED, y que es un componente de resiliencia que en esta investigación se encuentra relevante al momento de transitar a la no presencialidad.

Así pues, tras entablar estas nuevas relaciones y comunicaciones entre actores, lo que se encontró en esta investigación y en el caso específico de estudio son dos estrategias de resiliencia concretas con respecto a lo académico que se implementaron para sobrellevar la estrategia “Aprende en casa”. Primero, la flexibilidad con respecto a tiempos de entregas de deberes académicos y con respecto a las calificaciones. Las nuevas condiciones sin precedentes para el trabajo educativo de los docentes y alumnos, las dificultades que ya vimos que trajo la pandemia y adicionalmente el nuevo conocimiento común y profundo de las situaciones económicas y anímicas en los núcleos familiares de los estudiantes, hicieron que se tomara esta medida de forma generalizada en la IED José María Córdoba.

La resiliencia docente también es intrínseca en esta medida, ya que el docente resiliente es el que es empático, afectivo y entiende la situación del estudiante y de su núcleo familiar. Por lo tanto, está dispuesto a ser flexible y adaptable a la situación (Guerra, 2010). Es por esto que, en el caso de los docentes de grados cuarto y quinto, como generalidad impuesta incluso institucionalmente, comenzaron a ser mucho más flexibles con los tiempos de entrega y con la forma de calificar, al entender lo atípico y difícil de esta nueva realidad en todo sentido. Esto lo considero como al menos un comienzo o una de las características para tener el “ambiente facilitador” que deben tener los estudiantes para favorecer la resiliencia en situaciones adversas (Grotberg, 1995), sobre todo si, como se ve en muchos casos, no lo encuentran en sus casas por diversas razones.

La otra estrategia o cambio relativo a lo académico tiene que ver con los cambios curriculares y de actividades. Estos nacen desde cómo los docentes han sido capaces de sobrellevar la situación y adaptarse a su nueva forma de trabajo intentando garantizar la obtención de las competencias por parte de los estudiantes. En esta sección encontramos que algunos docentes tienen un carácter más individual, mientras otros son más comunales e incluso institucionalizados. Sin embargo, algo que se puede evidenciar de la estrategia “Aprende en Casa”, es que se implementa y pone en funcionamiento a partir de la autonomía docente y de su capacidad de adaptación y resiliencia a la no presencialidad. Esto en algún sentido ayuda a que los docentes se sientan más motivados en su trabajo (Perie y Barker, 1997), aunque no hay que olvidar la poca preparación que tuvieron.

Los cambios en las actividades fueron los que comenzaron desde iniciativas no institucionales e incluso en algunos casos individuales. Por eso vemos que hay un uso de nuevas herramientas tanto sincrónicas como asincrónicas que antes no se usaban, vemos que también los docentes por sus medios comienzan a valorar actividades que antes no se hacían como videos, creación de elementos didácticos, entre otro tipo de actividades con las que antes los estudiantes no demostraban sus competencias y ahora los docentes las piensan como nuevas alternativas para valorarlos y para mantener la motivación de los estudiantes. Esto ya de por sí se considera como un cambio curricular, ya que no se considera que éste se agote solamente en los contenidos, sino también en las interacciones y actividades que hay para la transmisión de estos temas (Angulo, 1994). En innegable lo grande que ha sido este cambio para todos los actores institucionales, y

el esfuerzo de los docentes por plantear estas nuevas actividades para seguir cumpliendo con su papel de educadores.

Con respecto a cambios en contenidos temáticos dentro del currículum, lo que se hizo en el caso de la IED José María Córdoba es que los docentes comenzaron a revisar los contenidos para priorizar lo más importante y para que los estudiantes siguieran obteniendo las mismas competencias, al ser los espacios de interacción y los contextos de aprendizaje totalmente diferentes con la nueva normalidad. Con esto lo que se intentó fue que los contenidos estuvieran acordes a las nuevas necesidades y carencias que tienen los estudiantes en la pandemia. Los temas curriculares entonces tienen otro sentido ahora que estamos viviendo en otra realidad a consecuencia de todo lo que ha significado el Covid-19 (Álvarez et al., 2020)

Se encontró una estrategia común e institucional en estos grados del colegio, que tiene que ver con cambiar un poco las dinámicas individuales de los docentes, e intentar hacer proyectos articulados que permitan dictar las diferentes materias dirigidas hacia temas específicos en los cursos. Esto se hizo como una estrategia mancomunada para darle un poco más de motivación a los estudiantes y para no recargar tanto de trabajo a los docentes. Promover bienestar de los profesores y que no sufrieran de *burn out* se hizo relevante para esta estrategia, ya que cuando hay docentes que están en esta situación, pueden afectar los procesos escolares tanto organizativos como académicos (Gambarte y García, 2019). En conclusión, se puede afirmar que la resiliencia en general y en especial de los docentes es la clave fundamental para que siga funcionando el sistema educativo en esta época tan atípica para todos. El “ayudar a los chicos” es el objetivo y mantra fundamental, desde el que los docentes y directivos han realizado todo tipo de acciones para seguir brindando una educación de calidad a los estudiantes, con pocas herramientas, pero con la vocación, la entrega y la resiliencia necesarias para trabajar en un contexto de adversidad.

Por último, vale la pena resaltar que las acciones por parte de madres y padres de familia, así como de los docentes las podemos enmarcar como acciones para favorecer la resiliencia. Lo que encontramos es una resiliencia en proceso que está determinada por el contexto y las limitaciones mostradas. Existe en constante tensión con su contexto, y son estas acciones y decisiones las que permitieron de una u otra forma seguir brindando la educación a los niños de cuarto y quinto grado del IED José María Córdoba.

## Referencias:

- Achilli, E. (1998). “Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente”, *Lote*, núm. 18 (en línea). Disponible en: [http://fernandopeirone.com.ar/Lote/nro\\_018/achilli.htm](http://fernandopeirone.com.ar/Lote/nro_018/achilli.htm)
- Akat, M., & Karataş, K. (2020). Psychological Effects of COVID-19 Pandemic on Society and Its Reflections on Education. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 1–13.
- Alucin, S. (2017). Imaginarios sobre los estudiantes en las políticas escolares: el nivel secundario en el “centro” y en la “periferia” / The Images of Students in School Policies: The Secondary Level in the “Center” and on the “Periphery.” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 135–158.
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. (Spanish). *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 25.
- Arenas, Gloria (2000) **Las madres en la educación, una voz siempre presente pero, ¿reconocida?** "El harén pedagógico" Perspectivas de género en la organización escolar. Editorial Graó.
- Brizet Ramírez, A., Aranguren, F., & Riveros, H. (2015). Entre tabletas, tintas, redes y tecnomediaciones: laberintos de la escuela por explorar. *Educación y Ciudad*, 25, 151–162.
- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B. & Pérez, C. (2003). “Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea”, *Athenea Digital, Primavera*, 72-92. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=53700305>
- Ballesteros, Jose (2020) La escuela Pública en Colombia y la Pandemia: De la Covid 19: Análisis, reflexiones y retos. *Revista Poiética* No 20. 223-227.

- Barbas, Á. (2015). “Comunicación educativa y cultura política en el movimiento 15-M. Aproximación teórica y reflexiones preliminares en torno a un estudio etnográfico”. *Kultur 2* (4): 179-192.
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), em0060.
- Barrero, C., Bohórquez, L., & Mejía, M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo*, 57.
- Bayrona, H., Harker, H., and Lopez, C. (2018) Validation of the Right to Education Index (IDE) for Colombia, using the Delphi Methodology
- Cabrera, V. E. (2012). Una propuesta antropológica para la comprensión de la resiliencia en niños: las virtudes humanas, *Persona y Bioética*, 16( 2), 149–164.
- Cabrera Leopoldo 2020, Efectos del Coronavirus en el Sistema de Enseñanza: Aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 13(2)Especial, COVID-19, 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Calhoun, C. (1989). Tiananmen, Television and the Public Sphere: Internationalization of Culture and the Beijing Spring of 1989. *Public Culture* 2(1):54–71.
- Cancino, R. (1999). “Perspectivas de la cultura material”. Laboratorio de Desclasificación Comparada. *Anales de Desclasificación*, 1(2). [http://depa.fquim.unam.mx/amyd/archivero/Cancino,Perspectivassobrelaculturamaterial\\_2425.pdf](http://depa.fquim.unam.mx/amyd/archivero/Cancino,Perspectivassobrelaculturamaterial_2425.pdf). (15 de octubre de 2015).
- Castro Rodríguez, M., Marín Suelves, D., & Sáiz, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de profesorado, alumnado y familias. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 19(61). <https://doi.org/10.6018/red/61/06>
- Cater J. K. (2011). Skype a cost-effective method for qualitative research. *Rehabilitation Counselors & Educators Journal.*, (4), 10–17
- Cifuentes, Aguilar (2019) Ecosistema Distrital de Innovación Educativa: Recomendaciones para su fortalecimiento y continuidad. Universidad de los Andes
- Clifford, J. (1986). “Sobre la autoridad etnográfica”. En *Dilemas de la cultura* (pp. 39-77). Barcelona: Gedisa.
- Cobo, C. (2019). *Acepto las condiciones: usos y abusos de las tecnologías digitales*. Madrid: Fundación Santillana.

- Crespo, M. T. (2010). Promover resiliencia para prevenir la violencia. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Virtual del Profesorado, Universidad de Murcia, España. Recuperado de <http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/view/8431/10451>
- DANE (2020) Indicadores básicos de TIC en hogares. Disponible en <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/tecnologia-e-innovacion/tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones-tic/indicadores-basicos-de-tic-en-hogares#:~:text=Los%20Indicadores%20b%C3%A1sicos%20de%20TIC,e%20sector%20empresarial%20del%20pa%C3%ADs.>
- DANE. (2018). *Medida de pobreza multidimensional municipal*. Disponible en <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-y-desigualdad/medida-de-pobreza-multidimensional-de-fuente-censal>
- Deakin H., Wakefield K., (2013) Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*. 2013. Retrieved May 24, 2013, from
- De la Cruz, G (2020) El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. Educación y pandemia. Una visión académica, México, unam, , consultado el 25 de mayo, 2020.
- Díaz Barriga, A (2020) La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado . Educación y pandemia. Una visión académica, México, unam, , consultado el 25 de mayo, 2020.
- Durkheim, Émile [1893 a] (1911). *De la division du travail social*. Alcan, París, 1967. Traducción al castellano: Schapire, Buenos Aires.
- Evans, P., Dietrich R., and Theda S., eds. (1985). *Bringing the State Back In*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández-Planells, A. (2013). “#acampadabcn: el 15M desde Catalunya”. En Carles Feixa y Jordi Nofre (eds.), *Generación indignada. Topías y utopías del 15M* (pp. 87-116). Lleida: Milenio Publicaciones
- Forján, R., & Morelato Gimenez, G. S. (2018). Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables. *Psicogente*, 21(40), 277–296.
- Fraga-Varela, F., Vila-Couñago, E., & Pernas-Morado, E. (2019). Aprendizajes ausentes en la Competencia Digital de preadolescentes: un estudio de casos pertenecientes a contextos socioculturales desfavorables. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 19(61). <https://doi.org/10.6018/red/61/04>

- Mauss, Marcel [1925] (1980). “Essai sur le don”. *Sociologie et anthropologie*. PUF, París, 143-279
- Michael, T, Steinmetz, G. (1999) (ed.), *State/Culture: State-Formation after the Cultural Turn*, pp. 76–97. Ithaca, NY and London: Cornell University Press. Used by permission of the publisher.
- Mitchell, T (1995) *Society, Economy, and the State Effect*. *The anthropology of the state: a reader*/edited by Aradhana Sharma and Akhil Gupta. p. cm. – (Blackwell readers in anthropology; 9)
- Gambarte, G., M. I., & Vicente de Vera García, I. (2019). *Burnout y factores de resiliencia en docentes de Educación Secundaria*. *International Journal of Sociology of Education*,
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme
- García Amilburu. Lorenzo García (Coord.), Marta Ruiz Corbella y Daniel Domínguez Figaredo (2007). De la educación a distancia a la educación virtual. Barcelona: Ariel, 303 pp. *Estudios sobre Educación*. 2007;13. doi:10.15581/004.13.198
- Golovanevsky, L. (2007). Vulnerabilidad y transmisión intergeneracional de la pobreza. Un abordaje cuantitativo para Argentina en el siglo XXI (Tesis de Doctorado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Disponible en [http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/?c=tesis&a=d&d=1501-1179\\_GolovanevskyL](http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/?c=tesis&a=d&d=1501-1179_GolovanevskyL)
- Grotberg E. (1995) *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Grotberg, E. (1995). *The Internacional Resilience Project: Promoting Resilience in Children*. Wisconsin: Universidad de Wisconsin
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teacher resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and teacher education*, 23, 1302-1316.
- Guerra, J. (2010). Niveles de Resiliencia en docentes de Inicial, Primaria y Secundaria de la Región Callao (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.
- Guerra, J. (2013). Construcción, validez y confiabilidad de la Escala de Resiliencia Docente. Propósitos y Representaciones. *Revista de Psicología y Educación de IUSIL*, 1(1), 59-86.
- Gupta A (1995) *Blurred Boundaries: The Discourse of Corruption, the Culture of Politics, and the Imagined State*. *The anthropology of the state: a reader*/edited by Aradhana Sharma and Akhil Gupta. p. cm. – (Blackwell readers in anthropology; 9)

- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harvey, P. (2005) In: The Materiality of State Effects : an Ethnography of a Road in the Peruvian Andes. Krohn-Hansen, C. Nustad, K, (ed.), *State Formation. Anthropological Explorations* (pp. 216-247). Cambridge: Pluto.
- INE (2020). Encuesta Continua de Hogares (ECH) 2019. Metodología. [https://www.ine.es/inebaseDYN/ech30274/docs/metodologia\\_ech.pdf](https://www.ine.es/inebaseDYN/ech30274/docs/metodologia_ech.pdf).
- Janghorban, R., Latifnejad Roudsari, R., & Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: the new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International Journal Of Qualitative Studies On Health And Well-Being*, 9, 24152.
- Jasiewicz, J., Mierzecka, A. & Kisilowska, M (2018). Complex and Multivariable: Methodology of Exploring Digital Literacy and Training Needs Within the Polish SME Sector. *Communications in Computer and Information Science*, 810, 322- 340
- Pérez Guerrero, J. (2016). Ser humano como tarea. Ideas para una antropología de la educación de inspiración clásica. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 227. Javier PÉREZ
- Jour Basilaia, Giorgi - Kvavadze, David (2020) Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia, 10.29333/pr/7937 Pedagogical Research-
- Journal of Educational Psychology, 94 (2002), Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation pp. 186-196
- Juris, J. (2012). “Reflections on #Occupy Everywhere: Social Media, Public Space, and Emerging Logics of Aggregation”. *American Ethnologist*, 39(2), 259-279.
- Warren, K. (2013). “Investigating the Lives of New Teachers Through Ethnographic Blogs”, *Ethnography and Education*, 8 (2), 210-223.
- Kidd, Warren (2013). “Investigating the Lives of New Teachers Through Ethnographic Blogs”, en: *Ethnography and Education*, 8 (2), 210-223.
- L.G. Pelletier, C. Séguin-Lévesque, L. (2002) Legault Pressure from above and pressure from below as determinants of teacher's motivation and teaching behaviors *Journal of Educational Psychology*, 94 pp. 186-196

- Chacón Ortíz, L., & Páez Ochoa, A. (2015). Educación, nuevas narrativas y corporeidades. Los retos de la escuela desde lo popular y lo digital. *Educación y Ciudad*, 28, 25–36.
- Lerner, D. (2001). *Leer y Escribir en la Escuela* (1st ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lloyd, M. (2020) Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. Una visión académica, México, unam, , consultado el 25 de mayo, 2020.
- López, Á., Virgüez, A., Silva, C., & Sarmiento, J. (2017). Desigualdad de oportunidades en el sistema de educación pública en Bogotá, Colombia. *Lecturas de Economía*, 87, 165–190. <https://doi-org.ez.urosario.edu.co/10.17533/udea.le.n87a06>
- Luthar, S. & Cushing, G. (1999). “The construct of resilience: Implications for interventions and social policy”. *Development and Psychopathology*, 26 (2), pp. 353–372.
- M. Perie, D.P. Baker, J. (1997). satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation. *U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement*, Washington, D.C.
- Martínez, B. (2006). *Homo Digitalis: Etnografía de la Cibercultura*, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Ruiz Méndez, María del Rocío Aguirre Aguilar, Genaro (2015) Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. XXI, núm. 41, 2015, pp. 67-96 Universidad de Colima Colima, México.
- Jasiewicz, J., Mierzecka, A., Kisilowska, M.(2018) Methodology of Exploring Digital Literacy and Training Needs Within the Polish. Faculty of Journalism, Information and Book Studies University of Warsaw Warsaw Poland
- Milgram, N. & Palti, G. (1993). Psychosocial characteristics of resilient children. *Journal of Research in Personality*, (27), pp. 207- 221.
- Mladenova, T., Kalmukov, Y., & Valova, I. (2020). Covid 19 – A Major Cause of Digital Transformation in Education or Just an Evaluation Test. *TEM Journal*, 9(3), 1163–1170. | GFHY
- Paech, V. (2009). “A Method for the Times: a Meditation on Virtual Ethnography Faults and Fortitudes”, *Nébula: A Journal of Multidisciplinary Scholarship*, 6(1). Recuperado de <http://www.nobleworld.biz/images/Paech.pdf>

- Petrelli, L., & Neufeld, M. R. (2017). La materialidad de los jardines de infantes como productora de experiencias: usos de la diversidad y relaciones de desigualdad. *Cuadernos de Antropología Social*, 45, 133–145.
- Vergara Varela, R., Rodríguez Vásquez, M. (2016). El derecho a la educación, al tablero: la política pública de los desayunos escolares en la ciudad de Cali. *Revista de Derecho Público*. 2 – 3.
- Rodríguez Ramírez, J., Guevara Araiza, A., & Viramontes Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502017000100045&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100045&lng=es&tlng=es).
- Román F, Fores A, Calandri I, Gautreaux R, Antúnez A, Ordehi D, Calle L, Poenitz V, Correa KL, Torresi S, Barcelo E, Conejo M, Ponnet V, Allegri R. Resiliencia en docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *JONED. Journal of Neuroeducation*. 2020; 1(1); 76-87. doi: 10.1344/joned.v1i1.31727
- Ruiz Méndez, M., Aguirre Aguilar, G. Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. XXI, núm. 41, 2015, pp. 67-96 Universidad de Colima Colima, México
- Santillán, L. (2006). La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares, *Intersecciones En Antropología*, 7, 375–386.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2020). *Acciones emprendidas por la Secretaría de Educación del Distrito durante la contingencia de la Covid-19*. Bogotá.
- Signes M.T. (2019). Anthropological Bases of Resilience: Narrative Self-Construction as a Protective Factor in Resilience, „Elementary Education in Theory & Practice”, vol. 14, no. 2(52), pp. 11–21. DOI: 10.35765/eetp.2019.1452.01
- SME Sector. *Communications in Computer and Information Science*, 810, 322-
- SHARMA, A.; GUPTA, A. **The anthropology of the state a reader**. [s. l.]: Blackwell Pub., 2006. ISBN 9781405114684. Disponible en: <http://search.ebscohost.com.ez.urosario.edu.co/login.aspx?direct=true&db=cat05358a&AN=cra i.92594&lang=es&site=eds-live&scope=site>.
- Thompson, E. (1992). Folklore, antropología e historia social. *Revista Antepasados*, 2, 30-52.
- Tomasevski, K. (2004). Manual on rights-based education. Global Human Rights Requirement made

- Treré, E. (2013). “YoSoy132: la experiencia de los nuevos movimientos sociales en México y el papel de las redes sociales desde una perspectiva crítica”. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 55, 112-121.
- Vásquez-Orjuela, D (2015). Políticas de inclusión educativa, una comparación entre Colombia y Chile, *Educ*, 18 (1), 44-61.
- Velásquez Benavides, A., Rodríguez Hidalgo, C. y Suing, A. (2018). Jóvenes y cultura digital ¡Siguen los cambios y sin miedos! *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (137), 33-37. Recuperado de <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/3667>
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending Classes without Stopping Learning: China’s Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3). <https://doi-org.ez.urosario.edu.co/http://www.mdpi.com/journal/jrfm>