

Educación Remota de Emergencia durante el COVID-19 en Hermosillo, Sonora, México: Experiencias y percepciones de cuidadores de familia desde las perspectivas de Arendt y Lévinas

María Rebeca Gutiérrez Estrada¹

Cristian Enrique Gómez Domínguez²



DOI: <https://doi.org/10.62457/fcf07b77>

Recibido: 17/03/2025

Aceptado: 24/06/2025

Resumen

La pandemia por COVID-19 ha generado interrupciones significativas en la educación, obligando a una transición hacia la educación remota de emergencia y exponiendo desigualdades existentes. Este estudio cualitativo explora las experiencias y percepciones de cuidadores de familia durante la modalidad de educación remota de emergencia en escuelas públicas de Hermosillo, Sonora, México, durante el ciclo escolar 2020-2021. A través de una encuesta aplicada a 137 participantes, se analizan las limitaciones de la educación remota de emergencia, la gestión de nuevas responsabilidades por parte de los cuidadores, la comunicación entre docentes y cuidadores, y el rol parental en el aprendizaje. Los hallazgos revelan dos temas principales: desafíos organizativos y éticos, que incluyen limitaciones técnicas y pedagógicas, problemas de comunicación y gestión del tiempo; y responsabilidad ética, que destaca ejemplos de empatía, buena comunicación y colaboración entre docentes y cuidadores.

Palabras clave: educación remota de emergencia, COVID-19, responsabilidad hacia el Otro, crisis de la educación.

1 Doctorado en Filosofía: lenguaje, cultura y enseñanza por la York University en Toronto Canadá, Profesora de tiempo completo, Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Sonora. rebeca.gutierrez@unison.mx. <https://orcid.org/0000-0001-6018-0531>.

2 Actualmente, es cursante del doctorado en el Programa Integral de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora. Profesor de asignatura de la Universidad Kino A.C., cristian.gomez@unison.mx. <https://orcid.org/0000-0003-0851-0235>.

Abstract

The COVID-19 pandemic caused a significant disruption to education, forcing a transition to emergency remote education and exposing existing inequalities. This qualitative study explores caregivers' experiences and perceptions during the emergency remote education modality in public schools in Hermosillo, Sonora, Mexico, during the 2020-2021 school year. Through a survey administered to 137 participants, the limitations of emergency remote education, caregivers' coping with the new tasks, communication between teachers and caregivers, and caregivers' role in learning are analyzed. The results reveal two main themes: Organizational and ethical challenges, which include technical and pedagogical limitations, communication issues, and time management, and ethical responsibility, which highlights examples of empathy, good communication, and collaboration between teachers and caregivers.

Keywords: emergency remote education, COVID-19, responsibility towards the Other, educational crisis.

Introducción

A lo largo de la historia, la humanidad ha enfrentado diversos fenómenos que han planteado retos significativos en múltiples ámbitos de la vida. Desde guerras y conflictos hasta crisis sanitarias, estos eventos han puesto a prueba la capacidad de adaptación y resiliencia de las sociedades. Uno de los desafíos más recientes y de mayor impacto global fue la pandemia por COVID-19, la cual generó interrupciones en diversos sectores, incluyendo la educación (Baptista, Loeza, Almazán y Cárdenas, 2020; Ferri, Grifoni y Guzzo, 2020; Marshall, Sannon y Love, 2020) exacerbando así desigualdades ya existentes, referidas a brechas digitales y socioeconómicas que afectaron a estudiantes, familias y educadores durante el confinamiento.

Estas limitantes en el ámbito educativo se enmarcaron en un contexto más amplio de respuesta humanitaria y solidaridad global. Mientras los docentes buscaban mantener la continuidad educativa en la modalidad de educación remota de emergencia (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020), la sociedad en general se movilizaba para frenar la propagación del virus mediante la distribución de equipos de protección personal, la instalación de hospitales de campaña y la implementación de programas de vacunación masiva. Estos ejemplos ponen de relieve para este estudio la relevancia de las perspectivas filosóficas de autores como Arendt (2003) y Lévinas (2002), quienes

abordaron aspectos sobre la responsabilidad ética hacia el Otro y la importancia de la acción colectiva en tiempos de crisis.

El presente estudio tuvo como objetivo explorar las experiencias y percepciones de cuidadores de familia sobre los retos de la educación remota de emergencia en escuelas públicas de Hermosillo, Sonora, México, durante el ciclo escolar 2020-2021, desde los postulados teóricos y conceptuales de Hanna Arendt y Emmanuel Lévinas.

Marco teórico-conceptual

La pedagogía basada en Arendt y Lévinas cuestiona las pedagogías verticales y se enfoca en una educación de respeto a la alteridad, es decir, su diferencia y singularidad. Una pedagogía que se enfoque en combatir las inequidades y promover la justicia social, sugiere una transformación ética y acciones orientadas a la empatía en las prácticas educativas (Papastephanou, Zembylas, Bostad, Oral, Drousioti, Kouppanou, Strand, Wain, Peters, y Tesar, 2022).

Para Lévinas (2002) la proximidad en la educación implica una responsabilidad hacia el Otro que no busca asimilarlo o reducirlo a una categoría homogénea. El alejamiento, en cambio, representa una forma de dominación y control que deshumaniza y reduce la riqueza de las relaciones educativas. Como se mencionó anteriormente, esto implica una transformación de las prácticas pedagógicas hacia una educación más humana y ética, donde el encuentro con el Otro sea el eje central de la experiencia educativa. La relación educativa es un espacio donde docentes y estudiantes se influyen mutuamente, destacando la importancia del rostro y la expresión como medios primarios de reconocimiento (Robles y Ortiz Granja, 2017).

Durante la pandemia por COVID-19 dichos vínculos fueron mermados. Es por eso que el reconocimiento del Otro es importante para una educación integral y humana. Los conflictos y las luchas por dicho reconocimiento reflejan la importancia de la construcción de la identidad personal y colectiva. La educación debe promover valorar tanto la individualidad como la colectividad, abordando las diferencias y fomentando el respeto mutuo. Mínguez Vallejos (2010) propone que, desde la ética de Lévinas, se pueden realizar algunas propuestas pedagógicas para transformar la educación: el profesor como responsable de sus alumnos, el establecimiento de la relación educativa desde una perspectiva ética, y la utilización de la narración y el testimonio como elementos facilitadores de la práctica educativa.

Al reflexionar sobre la educación y la escuela desde una perspectiva política, Arendt (1996) las considera como instancias privilegiadas de preparación de la niñez y juventud para el mundo y, por lo tanto, también para su espacio público, lo cual requiere y supone la buena formación educativa del ciudadano. “La escuela, encontrándose entre el espacio íntimo de la familia y el mundo público del ejercicio de la ciudadanía, debería operar el papel de transición entre ambos” (De Assis César, 2007, p. 10)

Es por eso por lo que ambos espacios, público y privado, se entrelazan en lo que respecta a la formación de ciudadanos responsables y éticos. Durante la pandemia, estos lazos fueron mediados por la tecnología y en muchos casos cerrados haciendo que los aspectos socioemocionales de la niñez se vieran interrumpidos dentro de este nuevo orden social resultado de una pandemia. Por ello, la educación debe ser una respuesta a las demandas éticas del alumnado, promoviendo una convivencia basada en el respeto y la responsabilidad mutua. La escuela, como institución, debe mantenerse en constante búsqueda de respuestas a preguntas fundamentales y ofrecer un horizonte de sentido para las nuevas generaciones (Mínguez Vallejos, Romero Sánchez y Pedreño Plana, 2016).

La propuesta de Lévinas sobre una relación ética entre individuos, fundamentada en la sensibilidad y responsabilidad hacia el Otro, subraya la importancia de una enseñanza que vaya más allá de la mera transmisión de conocimiento y que se base en un compromiso compasivo con el bienestar del Otro. Esta visión, sin embargo, se ve desafiada en el contexto de la educación remota, donde la interacción se vuelve superficial, afectando la calidad de la relación docente-estudiante (Berenpas, 2021).

En los estudios sobre la educación remota de emergencia en México durante la pandemia por COVID-19, se evidenció una falta de preparación y comunicación entre cuidadores y maestros, afectando la motivación y el rendimiento estudiantil (Vázquez Soto, Bonilla Moreno y Acosta Rosales, 2020). La apatía y las distracciones en casa, así como las desigualdades en el acceso a la tecnología, complicaron aún más la situación (Guevara, 2020; Montalvo Charles, Torres Jiménez y Parra González, 2021). Estos estudios resaltan la necesidad de una colaboración efectiva entre la escuela y la familia, y una comunicación más empática, alineada con la ética de la compasión propuesta por Lévinas y Arendt, para superar las barreras impuestas por la educación remota y garantizar un compromiso auténtico con el bienestar de los estudiantes.

Metodología

Para este estudio, se adopta una perspectiva de bricolaje (Kincheloe, McLaren, Steinberg, y Monzó, 2017), entendida como un proceso que explora distintos aspectos de la metodología cualitativa de manera integral, abarcando los instrumentos, la recolección de datos y su análisis. Este enfoque también incluye un abanico de diversas perspectivas teóricas y filosóficas.

Los 137 participantes fueron seleccionados utilizando un enfoque de muestreo no probabilístico por conveniencia (Etikan, Musa, y Alkassim, 2016). Del total de los encuestados, más de la mitad (55.5%) tenía por lo menos 1 hijo/a en edad escolar y otro porcentaje importante 31.4%, dos hijos/as. El resto (12.4% y .7%) reportó tener 3 y 4 en el mismo orden. Por otra parte, el número promedio de habitantes por hogar se registró en (M=4.21; DE=1.04). De estos, en 48.9% de los hogares 1 persona labora y en 43.1% son dos las personas que lo hacen, obteniendo un ingreso mensual que oscila entre 9,000 y 11,000 pesos mexicanos. Es importante mencionar que se le han asignado las siglas CF (Cuidador/a Familiar) a cada participante.

La recopilación de datos se realizó utilizando un formulario en línea elaborado por Google Forms y distribuido por las redes sociales de WhatsApp y Facebook, con su respectivo consentimiento informado (Ball, 2019). Después de obtener las respuestas de las preguntas cualitativas, el primer paso fue dar una lectura exploratoria (Braun y Clarke, 2006) a todas las respuestas. Después, las analizamos una por una y les asignamos uno o varios códigos (Saldaña, 2013). Enseguida, se exportó el documento en Word al Software estadístico MAXQDA 22 (Silver y Lewins, 2014). Esto permitió identificar cuáles códigos podrían ser agrupadas en subtemas. Posteriormente, llevamos a cabo una codificación temática de los subtemas con apoyo de la herramienta ChatGPT 4 (Morgan, 2023). Una vez obtenido el conjunto de temas, se seleccionaron aquellos que se ajustaban a las teorías y postulados de Arendt (1996, 2003) y Lévinas (1998, 2002). Este esquema de análisis de datos cualitativos se presenta siguiendo un enfoque deductivo. Por motivos de espacio, en este artículo solo se incluyen las citas verbatim de las y los participantes que mostraron recurrencia con los temas expuestos en la Tabla 1 de la siguiente sección.

Discusión de hallazgos

Siguiendo los postulados teóricos de dichos autores, identificamos dos temas, mismos que se resumen en la Tabla 1. El primero, desafíos organizativos y éticos, abarca desafíos organizativos y técnicos importantes, además de plantear cuestiones éticas sobre cómo estas barreras impactan la capacidad del sistema educativo y sus participantes para cumplir con la responsabilidad hacia los estudiantes (Lévinas, 2002). El segundo, responsabilidad ética en la educación remota, subraya aquellos casos donde la empatía, disponibilidad y comunicación efectiva entre docentes y cuidadores propiciaron un entorno de apoyo y colaboración. Estos tres elementos en su conjunto propiciarían siguiendo a Arendt (1996) un espacio público inclusivo donde se promueve la acción conjunta y el diálogo, para establecer relaciones de confianza entre todos los actores educativos.

Tabla1.

Temas Emergentes Derivados de las Entrevistas Realizadas a Cuidadores de Familia

Tema	Recurrencias
1. Desafíos organizativos y éticos en la educación remota de emergencia	13
2. Responsabilidad ética en la educación remota de emergencia	9

Nota: Elaboración propia a partir de (Arendt, 1996, 2003; y Lévinas 1998, 2002).

Desafíos organizativos y éticos en la educación remota de emergencia

Este tema se divide en cuatro subtemas: limitaciones de la educación remota de emergencia, comparación de eficacia educativa, gestión del tiempo y nuevas responsabilidades y problemas de comunicación con docentes, mismos que se desarrollan a continuación.

Gran parte de las limitantes de la educación remota de emergencia se ubican en un marco general de desigualdades económicas, sociales y culturales, mismas que se exacerbaban a raíz de la pandemia por COVID-19, tal y como lo expresaron los participantes:

CF10: *“Es un estrés total aprenden muy poco a veces no quiere estar en clases y se complica muchas cosas no las explican bien la materia y yo como madre me estreso también ya que tengo que estar buscando en youtube para ver como se*

hacen las cosas”.

CF11: *“Debo estar más al pendiente para que vea sesiones de tv y haga los ejercicios que se envían por los maestros que no están guiándose por los programas de tv, esto nos puede llevar el día, según el tema, fácil o complicado de entender”.*

CF8: *“Están dejando mucha carga de trabajos y no están aprendiendo lo suficiente porque no basta ver solo el programa si no que lleva varias horas después terminar un trabajo, están trabajando contra reloj”.*

Las respuestas nos llevan a proponer el subtema limitaciones de la educación remota, el cual cuestiona primeramente la calidad y eficacia de la enseñanza remota de emergencia, resaltando tres situaciones: primero, la poca o nula explicación de los contenidos educativos. Segundo, una carga excesiva de tareas no alineadas a los contenidos del programa Aprende en Casa. La última, referida a la percepción del poco aprendizaje obtenido por los estudiantes. Ante ello, los cuidadores de familia llevaron a cabo algunas actividades de instrucción para las cuales reportaron no sentirse preparados en términos pedagógicos o de conocimiento, dado que, aunque antes de que las tareas hayan sido realizadas en el hogar con apoyo parental, el primer acercamiento y seguimiento a un tema escolarizado ha sido tradicionalmente instruido por el docente como parte sustancial de sus actividades laborales (Vázquez Soto et al., 2020). Razón suficiente para reportar largos periodos de tiempo para culminar las tareas asignadas y en algunos casos, como lo refleja el CF10, la búsqueda diligente de fuentes de conocimiento alternas, como videos en la plataforma de YouTube.

Desde el enfoque de Lévinas (2002) sobre la ética de la responsabilidad hacia el Otro, en los tres casos es posible resaltar la dedicación de los cuidadores de familia. Por una parte, la madre protegiendo y facilitando el desarrollo de su hijo en condición de vulnerabilidad, como respuesta de las adversidades propiciadas por la pandemia y frente a ello, la insuficiencia del sistema educativo para atender a las necesidades del estudiantado en general. En los otros dos casos, se evidencia la dedicación de un padre en asegurarse de que su hijo participe activamente en las sesiones de aprendizaje, a pesar de las incoherencias o deficiencias del método de enseñanza, además de la falta de tiempo. En todos los casos, la filosofía ética de Lévinas (2002) demuestra que la responsabilidad ética no se limita a funciones tradicionalmente asignadas, como la del maestro en el contexto educativo, sino que es fluida y se adapta según las necesidades

del Otro (hijos), para asegurar su bienestar y desarrollo.

Por otra parte, desde la perspectiva de Arendt (1996) es posible argumentar que la modalidad a distancia desintegró parcialmente la figura de la autoridad del docente en varios sentidos, pero principalmente en el pedagógico, como consecuencia de la poca comunicación y la falta de adaptación de sus métodos de enseñanza al formato emergente. Esta crisis de autoridad causó que la responsabilidad del mundo adulto en lo que respecta a la formación de los estudiantes, se delegara en gran medida a los cuidadores de familia. Asunto que generó preocupación entre cuidadores de familia, debido a su poca capacidad para asumir roles educativos que implicaran el empleo de la paciencia y el uso de métodos pedagógicos, tal y como lo reportó CF31: *“Uno como madre/padre de familia no está capacitado para dicha actividad, empezando con la paciencia, aparte como lo mencioné anteriormente no cuento con los medios de tecnología para realizar en tiempo y forma, realizó lo mejor que puedo pero yo sé que no es suficiente para un mejor aprendizaje de mis hijos, alumnos de primaria y secundaria”*.

Ante las rupturas pedagógicas y comunicativas entre la comunidad educativa, algunos cuidadores de familia recordaron la educación presencial con cierta nostalgia, como lo catalogaría Arendt (1996) pues era percibida en ese momento de crisis, como una más estable y efectiva en contraste con las incertidumbres y desafíos que representó la educación remota. Ésta, aunque deficiente, como lo reportaron el CF10, CF11 y CF8, es reconocida como la única alternativa educativa de esa temporalidad, por el hecho de mantener ocupados a los estudiantes, más allá del contenido de las materias, como lo señalan los siguientes participantes para el subtema Comparación de Eficacia Educativa.

CF12: *“No sé aprende como en presencial”*

CF14: *“Porque no hay otra posibilidad, tengo claro que no es por lo que puedan aprender sino por las implicaciones ocupacionales y lúdicas que son necesarias durante el confinamiento”*.

Ambas respuestas están alineadas a dos conceptos propuestos en la obra La Condición Humana (Arendt, 2003). El primero denominado espacio público, caracterizado por la aparición e interacción de individuos plurales y diversos, que asumen distintas identidades a partir de sus discursos y acciones, mismas que establecen vínculos e

intercambio de ideas con otros. La función principal de dicho espacio es la construcción de realidades y la participación en la vida pública como una señal de libertad de expresión. El segundo, espacio privado, está asociado con las necesidades básicas de la vida y la protección de aspectos más personales y familiares. Ello brinda una pauta a las exigencias de la esfera pública. Su función radica en el mantenimiento de la vida y el sustento diario, además de la protección de las relaciones personales y familiares.

Aunque Arendt (2003) concibe ambos espacios como complementarios en el quehacer, durante la pandemia la invasión de lo público en lo privado, como resultado de la migración hacia la virtualidad, difuminó las fronteras entre el hogar y la escuela, generando así la pérdida de privacidad, afectaciones en los roles e identidades diferenciados (De Assis César, 2007). Para este último en particular, los estudiantes tuvieron que adaptarse a ser simultáneamente alumnos, hijos y hermanos en un mismo espacio, lo cual pudo haber creado confusión y estrés por las funciones sustanciales que debían de cumplir en cada uno de sus roles. Por lo tanto, se puede inferir que ambos cuidadores de familia reconocen que la escuela es principalmente un espacio público donde se deben de desarrollar actividades que se adjudica propiamente al rol de ser estudiante, las cuales pueden ser menos efectivas en formatos no presenciales por la sobrecarga de otros roles y actividades, afectando la absorción de conocimientos y la capacidad de para interactuar en un mundo compartido (Arendt, 1961).

Esta disolución entre las actividades que competen al espacio público y al privado causó una serie de desbalances y tensiones, ya que emergieron tareas y obligaciones adicionales, lo que implicó al mismo tiempo la reorganización de prioridades y dinámicas familiares, a lo cual asignamos el subtema de gestión de tiempo y nuevas responsabilidades, tal y como lo refieren los siguientes participantes:

CF20: “Yo trabajo en casa para la universidad, atiendo estudiantes y mis proyectos no se suspenden, que yo y mi esposo estemos ocupados genera caos, nuevas tareas y responsabilidades para las cuales no estábamos preparados”.

CF23: “El cambio de nuestra rutina diaria, discutimos más sobre que tiene que hacer en la escuela, el que el ya no haga muchas actividades físicas y no pueda motivarlo a participar en actividades de las efemérides prioridad a su horario de clase y después continuo con mis actividades”.

CF24: “Organizo mi día conforme al horario de clases de mi hija, es decir le doy

prioridad a su horario de clases y después continuó con mis actividades”.

El caso que comenta el CF20, es una señal de que las esferas pública y privada estaban siendo comprometidas, limitando la capacidad de las personas para realizar acciones significativas en el espacio público debido a la creciente carga de tareas domésticas y profesionales planteadas a partir del confinamiento. Para el caso específico del CF23 el cambio en la rutina diaria y la dificultad en involucrar al estudiante en actividades escolares y físicas podrían verse como una perturbación en el equilibrio entre dos formas que constituyen la condición humana: el enfocarse demasiado en la labor (actividades repetitivas y necesarias) y no en la acción (actividades que involucran la participación y el discurso), falla en motivar al estudiante de manera significativa (Arendt, 2003). Pese a que en los tres casos los participantes manifestaron conflictos para satisfacer todas las demandas éticas exigidas simultáneamente tanto en el ámbito profesional como el personal, el CF24 manifestó priorizar la educación de su hija sobre sus actividades. Esta acción podría ser vista por Lévinas (2002) como una obligación ética fundamental hacia el Otro, la cual interrumpe la identidad y las prioridades del padre de familia en respuesta a las necesidades de su hija.

Los estudiantes, especialmente los más jóvenes, dependen de los adultos para su educación, bienestar y desarrollo. Esta dependencia implica una responsabilidad ética infinita ligada a las acciones y decisiones de los adultos (Lévinas, 2002). Bajo esta premisa, es razonable reflexionar que el hecho de que algunos docentes limitaran su comunicación y accesibilidad, además de delegar la responsabilidad de formación casi de manera exclusiva al padre o madre de familia, generó frustración y desconfianza por parte del último (Berenpas, 2021) .

CF73: *“Porque no siempre responden pronto y cuando los papás trabajamos también tenemos nuestro tiempo medido”.*

CF75: *“En el caso de la preparatoria pública (adolescente de 15 años, no estaba la edad en el rango) los maestros hasta piden que no les envíen correos con dudas porque se saturan. Ayer al terminar un examen, enviamos WhatsApp a la maestra por un error en el examen (estaba correcta la respuesta y el programa lo marcó como incorrecto), y el mensaje fue leído y sin respuesta”.*

CF81: *“Algunos maestros contestan de mala gana, maestros que no quieren dar su número telefónico, solo trato con los alumnos y no piensan que la autoridad en*

casa son los cuidadores, así como cuando están ellos en la escuela, la autoridad son ellos”.

CF86: “Nuestra escuela no ha fomentado el contacto directo con los maestros. En cambio, es a través de un tutor que realmente no comprende las dificultades que enfrentan los niños y sus cuidadores. Esperaría algo mejor dado que ella es una psicóloga capacitada”.

El espacio de aparición, como lo concibe Arendt (2003) se asocia al ámbito donde las personas se encuentran e interactúan a través de sus palabras y acciones. En el contexto educativo presencial, este concepto abarca a la comunidad educativa, ya que es el espacio idóneo para abordar colectivamente desafíos y oportunidades. Cuando los docentes limitan su comunicación y accesibilidad con los cuidadores de familia, se reduce el espacio de aparición, lo cual a su vez restringe el diálogo y la acción para la resolución de problemas que involucran a la comunidad, además de quebrantar la confianza y la eficacia del entorno educativo como un lugar donde los derechos y opiniones de cada estudiante son reconocidos y valorados.

Desde la perspectiva de Lévinas (2002) los estudiantes son inherentemente vulnerables, ya que dependen de los adultos para su educación y desarrollo. Aunque la pandemia intensificó esta vulnerabilidad, debido a la disrupción de las formas tradicionales de enseñanza y aislamiento social, se reconoce que los propios docentes estuvieron abrumados por sus circunstancias personales, como el contagio o la muerte de algún familiar, lo que pudo haber dificultado cumplir con sus responsabilidades hacia los estudiantes y cuidadores de familia. En este contexto, la ética de la responsabilidad hacia el Otro debe obedecer al hecho de que la pandemia propició un contexto desafiante y vulnerable para la humanidad en general. Por otra parte, el hecho de que algunos docentes no respondieran o lo hacían de forma inadecuada provocando una percepción de molestias o utilizando intermediarios, como lo reportan CF75, CF81, CF86, puede percibirse como una falta de empatía y comprensión hacia las necesidades y preocupaciones de los cuidadores y los estudiantes.

Responsabilidad ética en la educación remota de emergencia

Otra parte importante evidenció cómo la disponibilidad, el acceso, la amabilidad en el trato y la empatía de algunos docentes contribuyó a la confianza y el trabajo colaborativo entre cuidadores de familia y docentes tanto en la impartición

y reforzamiento del contenido, como en el respeto a las medidas del distanciamiento social. Este tema de responsabilidad ética en la educación remota abarcó cuatro subtemas: 1) disponibilidad y buena comunicación entre docentes y cuidadores de familia, 2) amabilidad y empatía como catalizadores de la confianza, 3) rol parental y aprendizaje a distancia y 4) responsabilidad colectiva.

El subtema disponibilidad y buena comunicación entre docentes y cuidadores de familia sugiere que el docente está dispuesto a trabajar junto con los cuidadores de familia para abordar desafíos educativos y generar un ambiente de confianza.

CF48: *“Las maestras de mi hija han mostrado gran apertura para mantener comunicación con los cuidadores”.*

CF64: *“La maestra está preparada y organiza muy bien sus clases, está en comunicación con los cuidadores y alumnos: y hasta el momento su compromiso por sacar a los niños adelante se hace notar. Nos aclara dudas y preguntas a la brevedad posible. Tenemos un chat de WhatsApp y también se comunica por mensaje o llamada personal en caso de ser necesario.”*

CF68: *“Porque es necesario mantener enterado tanto al docente, alumno padre de familia del proceso de enseñanza aprendizaje del alumno y proporciona la confianza de hacerlo”.*

Esta apertura se puede abordar desde el espacio público de Arendt (2003). La disposición del docente para comunicarse abiertamente con los cuidadores de familia lo posiciona como un líder que además de dar seguimiento a las inquietudes, fomenta en sus estudiantes la capacidad de pensar y actuar de manera independiente y libre. Asimismo, refleja la creación de un espacio educativo, donde toda la comunidad educativa, incluyendo los cuidadores de familia, interactúan, resaltando así el compromiso con la formación de individuos que son capaces de interactuar críticamente con la información y con el mundo a su alrededor (Robles y Ortiz Granja, 2017). Los resultados de esta apertura mantienen vitalidad en el espacio público y específicamente el educativo, al formar una comunidad educativa robusta, donde los cuidadores y maestros colaboran en el desarrollo intelectual y moral de los estudiantes.

Este enfoque en dar seguimiento y resolver inquietudes subraya el compromiso del docente con el bienestar y el desarrollo de los demás, reconociendo que cada interacción tiene implicaciones éticas y que el cuidado y la atención son fundamentales

en todas las relaciones humanas (Lévinas, 2002), pues generan una sensación de seguridad y confianza en los cuidadores, a lo cual hemos asignado el subtema de amabilidad y empatía como catalizadores de la confianza (Papastephanou et al., 2022) a partir de las siguientes respuestas:

CF102: *“Es muy amable y comprensible”.*

CF103: *“La maestra se muestra empática y dispuesta a aprender”*

Desde la postura de Arendt (2003) la amabilidad y la comprensión funcionan como elementos importantes para el mantenimiento del espacio de aparición. En este espacio particularmente, la amabilidad y la comprensión facilitan el diálogo y la cooperación, permitiendo que las personas se expresen sin temor a la hostilidad o la incompreensión. La amabilidad y la comprensión ayudan a construir puentes entre diferentes perspectivas y fomentan un sentido de comunidad y responsabilidad compartida. Para la respuesta específica del CF103, la disposición a aprender de la maestra muestra la capacidad humana de comenzar algo nuevo y actuar de manera inesperada (Arendt, 2003). Bajo esta mirada, la humildad y apertura que demuestran los docentes se manifiestan como un reconocimiento de ellas y ellos mismos así como de sus estudiantes.

Para Lévinas (1998) cada encuentro con otro ser humano es una oportunidad para reconocer su alteridad y responder éticamente a su presencia. La amabilidad y la comprensión son maneras de acoger al Otro, respetando su singularidad y respondiendo a sus necesidades y situaciones particulares. Este enfoque ético transforma las relaciones cotidianas en actos de responsabilidad moral profunda. Además, la disposición a aprender refleja un compromiso con la idea de que el conocimiento es infinito y que el educador, al igual que el estudiante, está en un proceso constante de crecimiento y descubrimiento.

Si bien para algunos casos los cuidadores de familia reportaron preocupación por no estar preparados para asumir el rol de docentes y lo que ello implica, tal y como lo reportó el CF31, otra parte importante aseguró que esta situación representaba una oportunidad de aprendizaje, a lo que le asignamos el subtema de rol parental y aprendizaje a distancia, el cual capta el esfuerzo conjunto y la división de responsabilidades entre los cuidadores para asegurar el bienestar de sus hijos, incluyendo la alternancia en el cuidado directo del niño, tal y como lo expresan a continuación.

CF38: *“Dejas de atender otras cosas x ayudarlos, pero para mí es bueno que mi*

hija aprenda y poderle ayudar”

CF39: *“Tenemos la oportunidad de aprender de nuevo y ser maestros también de nuestros hijos, es cansado pero considero también es ventaja”.*

Las respuestas de los participantes se pueden abordar desde el concepto de amor por el mundo, que implica una preocupación por el bienestar del mundo y de aquellos que lo habitarán después de nosotros. Priorizar la educación de un hijo, a costa de otras responsabilidades o intereses, puede ser visto como una manifestación de dicho concepto. En este sentido, al asegurarse de que los estudiantes no pierdan un año de clases, los cuidadores y educadores están ayudando a preservar la continuidad de este proceso educativo. Arendt (1996) también reconocería el valor de los cuidadores aprendiendo junto con sus hijos como una forma de acción, ya que al involucrarse en el proceso educativo, los cuidadores pueden entender mejor y apoyar la formación de sus hijos y al mismo tiempo reflexionar sobre su propio proceso de pensamiento y aprendizaje.

El subtema Responsabilidad Colectiva refleja el reconocimiento de que las acciones individuales, como apoyar la educación remota, tienen implicaciones para la salud y seguridad de la comunidad más amplia. Este subraya una perspectiva de bienestar colectivo sobre preferencias individuales.

CF4: *“Porque no pondría la salud o vida de mi familia en riesgo al existir aún alta probabilidad de contagio o rebrote, hemos cumplido con las medidas de prevención, sobre todo con respecto al distanciamiento social”.*

CF5: *“No quiero exponer a mi hijo a qué se contagie por estar rodeado de muchas personas que puede no estén teniendo los cuidados necesarios para evitar enfermarse”.*

Todas las respuestas ilustran los conceptos centrales de Lévinas (1998) sobre la ética de la alteridad y la responsabilidad hacia el Otro. En su visión, la ética comienza con el reconocimiento de la vulnerabilidad del Otro, y esta responsabilidad hacia el Otro es primordial y no es negociable. Asegurar la salud de los niños, maestros y sus familias es un acto que directamente aborda la vulnerabilidad y la dependencia de estos grupos. Actos que van más allá de la obligación moral convencional hacia respuestas éticas que reconocen y protegen la humanidad intrínseca de cada individuo, las cuales surgen como imperativos de la propia existencia del Otro como rostro expuesto y vulnerable.

Conclusiones

Los hallazgos revelan dos temas principales: los desafíos organizativos y éticos en la educación remota de emergencia, y la responsabilidad ética en este contexto. En cuanto a los desafíos, se identificaron limitaciones técnicas y pedagógicas que afectaron la eficacia del aprendizaje y la participación de los estudiantes. Estas barreras reflejan problemas organizativos y éticos sobre cómo el sistema educativo y sus participantes cumplen con su responsabilidad hacia los estudiantes (Lévinas, 2002). Además, la gestión del tiempo y las nuevas responsabilidades de los cuidadores, así como los problemas de comunicación con los docentes, generaron tensiones en los espacios público y privado (Arendt, 2003). Por otro lado, se resaltaron casos donde la empatía, disponibilidad y buena comunicación entre docentes y cuidadores propiciaron ambientes de apoyo y colaboración. Esto se alinea con el concepto de espacio público inclusivo de Arendt (2003), donde se promueve la acción conjunta y el diálogo, importantes para establecer relaciones de confianza. Asimismo, desde la perspectiva de Lévinas, estas acciones reflejan la responsabilidad hacia el Otro vulnerable.

Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.
- Arendt, H. (2003). *La condición humana* (R. Gil Novales, Trad.). Paidós. (Orinal publicado en 1958).
- Ball, H. L. (2019). Conducting online surveys. *Journal of Human Lactation*, 35(3), 413-417. <https://doi.org/10.1177/0890334419848734>
- Baptista, P., Loeza, C., Almazán, A., López, V., & Cárdenas J. (2020). Encuesta nacional a docentes ante el Covid-19. Retos para la educación a distancia. *RLEE NUEVA ÉPOCA*. V. L Special Number. <https://rlee.iberomexico.mx/index.php/rlee/article/view/96/369>
- Berenpas, M. (2021). On facing one's students: The relevance of Emmanuel Lévinas to teaching in times of Covid-19. *Journal of Philosophy of Education*, 55(4-5), 649-664.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- De Assis César, M. R. (2007). Hannah Arendt y la crisis en la educación en el mundo contemporáneo. *En-claves del pensamiento*, 2, 7-22. *emergente durante la*

pandemia por COVID-19 en México (Tesis de maestría).

- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5, 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4).
- Guevara, A. (2020). Evaluación de los aprendizajes en tiempos de COVID-19, el caso del estado de Chihuahua. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(17), 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e17.4335>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teachingand-online-learning>
- Kincheloe, J. L., McLaren, P., Steinberg, S. R., & Monzó, L. D. (2017). Qualitative Research: Moving to the bricolage. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5ta ed., pp. 163-177). Los Angeles, CA: SAGE.
- Lévinas, E. (1998). *Otherwise than being or beyond essence* (A. Lingis, Trans.). Duquesne University Press. (Original work published 1974)
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Marshall, D. T., Shannon, D. M. & Love, S. M. (2020). How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan*, 102(3), 46–50. <https://doi.org/10.1177/0031721720970702>
- Mínguez Vallejos, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 22(2), 43-61.
- Mínguez Vallejos, R., Romero Sánchez, B. E. & Pedreño Plana, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría Educativa*, 28, 163-183. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016282163183>
- Montalvo Charles, G. L., Torres Jiménez, J., & Parra González, E. F. (2021). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación a distancia durante la pandemia COVID-19 utilizadas en educación primaria. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2949>.
- Morgan, D. L. (2023). Exploring the use of artificial intelligence for qualitative data analysis: The case of ChatGPT. *International Journal of Qualitative Methods*, 22,

1-10. <https://doi.org/10.1177/16094069231211248>

- Papastephanou, M., Zembylas, M., Bostad, I., Oral, S. B., Drousioti, K., Kouppanou, A., Strand, T., Wain, K., Peters, M.A., & Tesar, M. (2022). Philosophy of education in a new key: Education for justice now. *Educational Philosophy and Theory*, 54(8), 1083-1098. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1793539>.
- Pedreño Plana, M. P. (2021). Relación educativa y teoría de la alteridad de E. Lévinas: una revisión sistemática. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, (59), 147-167. https://doi.org/10.46583/edetania_2021.59.824.
- Robles, D. J., & Ortiz Granja, D. N. (2017). Educación como práctica social: la cuestión del otro y su reconocimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (23), 195-218. <http://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.07>.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2nd ed.). London: Sage.
- Silver, C., & Lewins, A. (2014). Introduction. In *Using Software in Qualitative Research: A Step-by-Step Guide* (Second Edition ed., pp. 1-8). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781473906907>
- Vázquez Soto, M. A., Bonilla Moreno, W. T., & Acosta Rosales, L. Y. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación*, 7(14), 111–134.